

MARGINALIDAD, EDUCACION Y FORMACION DE MAESTROS EN COSTA RICA

Luis Ricardo Villalobos Z.

En los últimos años, Costa Rica se encuentra inmersa en un movimiento de renovación y reestructuración del proceso educativo. "Se plantea con urgencia, la necesidad de establecer una concepción curricular flexible y significativa, centrada en dos grandes focos: el contexto socio-cultural y la autodirección. (Villalobos, 1986, pág. 16)

Según la Doctora Martha Arango (1975, pág. 51) la renovación del proceso educativo surge como una respuesta a todos los sectores de nuestra sociedad que necesitan un proceso educativo:

- a. Que constituya un verdadero instrumento de cambio, dirigido a producir un desarrollo auténticamente nacional. Debe utilizar al máximo los recursos naturales, institucionales y humanos. Debe convertir a cada alumno en un agente activo y funcional del cambio educativo y del desarrollo nacional.
- b. Concebido como un proceso integral en el que interactúan activamente los niveles sociales, políticos y económicos del país.
- c. Concebido como un proceso de toma de decisiones, que permita a los alumnos, maestros, directores de escuela, supervisores, planificadores, desde sus respectivos roles y funciones participar en forma activa dentro de él.
- d. Que llegue a utilizar "...modelos que permitan conocer las características y necesidades de los educandos y el contexto socio-cultural donde viven y de responder a ellos a través de prácticas educacionales centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, en la autodirección y autoexpresión y no en la manipulación y memorización, prácticas que le dan al educando la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje y ajustarlo a su estilo". (Arango, 1975, pág. 51).

- e. Que forme hombres conocedores de sí mismos, con habilidad para buscar opciones que les permitan resolver problemas personales y de su contexto sociocultural, seleccionar los medios adecuados para transformarlo y buscar su relación como ser humano.

Para responder a las necesidades expuestas, el proceso educativo del país requiere un cambio rotundo en la actitud y en el comportamiento de todas las personas involucradas activamente en él (Planificadores, políticos, diseñadores de currículos, personal docente y administrativo de los centros educativos).

En este cambio cobra relevancia, realizar trabajos como el presente en que se pretende ampliar y profundizar la problemática educativa, con un grado de especificidad, que permite el análisis de aspectos educativos propios de aquellos sectores con necesidades especiales, dentro de los cuales están las zonas urbano marginales del país. El propósito entonces de este trabajo es dar un panorama general de los enfoques de la marginalidad vigentes en el país, el tipo de escuela que subyace en cada uno de ellos y dar algunos elementos sobre la formación académica de los maestros que laboran en las escuelas urbano marginales del país.

1. La marginalidad:

La marginalidad, como término, surgió para identificar a los estratos sociales que se mantienen "al margen", "excluidos" de la participación en el trabajo, en el poder y en el consumo de la cultura. Sin embargo, en la actualidad, ese concepto de marginalidad es obsoleto, pues en diversas investigaciones se ha demostrado que entre las comunidades "integradas" y "marginales" hay fuertes relaciones no sólo sociales, sino también culturales y políticas (Franco, 1977).

Ambos grupos de la sociedad ("marginal" e "integrado") tienen una relación dialéctica, en

donde la existencia de uno es necesaria para la existencia del otro. La situación anterior explica que los grupos de pobreza extrema en las sociedades latinoamericanas, incluyendo Costa Rica, no son el resultado de su mismo atraso, ni producto de su competencia de integración a la sociedad, son la consecuencia de la explotación que una minoría económicamente muy fuerte ha mantenido sobre los sectores desposeídos. (Pinto. s.f.e.)

Para establecer el concepto de marginalidad deben analizarse las teorías que han estado vigentes en América Latina, a partir de la década de los años sesenta. Dichas teorías pueden agruparse en tres enfoques: el "funcional-estructuralista", el de la "cultura de la pobreza" y el de "la liberación".

1.1. *El enfoque funcional-estructuralista:*

Este enfoque es producto de las tendencias desarrollistas en boga, hace treinta años.

En la década de 1960, se sustentaba un modelo de desarrollo, que según Marshall Wolfe (1983: págs. 155-156):

- Agiliza la acumulación de capital.
- Impulsa las innovaciones tecnológicas extranjeras.
- Propicia la transferencia de economía agraria de exportación a una economía urbano-industrial.
- En general, aumenta la capacidad productiva y la autonomía económica nacional.
- Propicia la transferencia de economía agraria de exportación a una economía urbano-industrial.
- Genera empleo a la población, sus ingresos tendrán un adecuado nivel de consumo y se les brindarán servicios sociales modernos.

Este estilo llamado "elitario" o bien, "modelo concentrado excluyente", establece que la concentración del ingreso, en los estratos más ricos es positivo para la sociedad como un todo. El grupo rico tiene más capacidad de ahorrar y dirigir inversiones que aceleren el crecimiento del conjunto de la economía, lo que a la vez trae beneficios a la región.

Este enfoque afirma que la pobreza es "transitoria" y que desaparece espontáneamente como resultado natural del desarrollo de las fuerzas productivas y del avance tecnológico. La

marginalidad aparece cuando algunos sectores de la sociedad, se rezagan con respecto al ritmo de desarrollo de un país. Este concepto supone por un lado, que al inicio todas las comunidades se encuentran en un mismo nivel y, por otro, que algunas de ellas, progresan a un ritmo más acelerado que otras (Prieto 1984).

A este enfoque se le hacen las siguientes críticas:

(Franco. 1987, pág. 70-72) (Prieto. 1984, págs. 22-23)

- a. Los países subdesarrollados a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas tres décadas, no obtienen el desarrollo esperado. Los países que logran alcanzar un desarrollo económico aceptable no logran que todas sus poblaciones alcancen un nivel de bienestar mínimo.
- b. En el transcurso de los años, la marginalidad, que se consideraba una "situación transitoria", no sólo no desapareció sino que se amplió. Esta situación dejó en evidencia que algo "estructural" no se había logrado cambiar.
- c. Ese "algo estructural" es el hecho de que el sistema lleva por sí mismo a marginar un sector de la población. El estrato social de extrema pobreza no puede satisfacer sus necesidades mínimas para tener una vida digna. Para aumentar la plusvalía, continuamente necesita incrementar la cantidad de bienes productivos y disminuir la incorporación de mano de obra y su salario. Esto trae como consecuencia la formación del "ejército de reserva" o sea los marginales y la superpoblación.
- d. La alta concentración del ingreso propio del modelo elitista en realidad no tiende al ahorro y a la inversión. El pequeño grupo de la población, catalogado como "rico", posee una capacidad de consumo de la que dependen los núcleos más activos del sistema productivo.
- e. Como objetivo principal de su política, los gobiernos establecen un incremento importante en su producto bruto. Se establece entonces como prioritario el crecimiento económico. No se da importancia al aumento de la brecha social y la acumulación de la pobreza. Los gobiernos consideran que, posteriormente, mediante programas asistenciales, pueden beneficiar a grupos rezagados en el campo económico y social.

Se puede afirmar que en nuestro país todavía están vigentes las teorías de la marginalidad del enfoque funcional estructuralista. Esto se evidencia en que: "a) los gobiernos se dedican a impulsar el crecimiento económico del país, b) las instituciones gubernamentales se dedican a organizar programas semestrales con poca cobertura en las comunidades marginales, c) algunos círculos creen que la pobreza desaparece espontáneamente al producirse el desarrollo del país y no se atacan las verdaderas causas de la misma" (Villalobos, 1986 pág. 38).

1.2. Enfoque sobre la cultura de la pobreza

Este enfoque es también llamado del "dualismo absoluto" y se refiere a una sociedad dual con comunidades marginales no integradas al sector dominante. Uno de sus principales promotores es Oscar Lewis (1977, págs. 2-10) quien afirma que la eliminación de la pobreza física no podría suprimir la cultura de la pobreza. Esta es, para él, un medio de vida de los pobres. De esta manera, se enfatiza la concepción de cultura como patrón de vida que se trasmite de generación en generación. Los grupos marginados forman un bloque autónomo, económico, social y culturalmente, sin relación con el sector "integrado".

Este enfoque tiene tres supuestos: en primer término, se fomenta la "cultura de los pobres" como aquello que no debe alterarse, ya que posee un valor en sí. En segundo lugar, conduce a reforzar la cultura por medio de mensajes que tienden a hacer resaltar los aspectos más negativos. En tercer término, supone la existencia de una población marginal formada esencialmente de emigrantes campesinos. Esta comunidad se podría identificar en los tugurios de las zonas periféricas.

A las teorías de la marginalidad que tienen este enfoque se le pueden hacer las siguientes críticas: (Prieto, 1984, pág. 23) (Mc Ginn y Porter 1984, págs. 34-72).

- a. El primer supuesto orienta a realizar acciones que exaltan a la miseria.
- b. El segundo supuesto conduce a que se difundan, en forma masiva, estereotipos destinados a que los marginados se priven de recursos básicos de interpretación. Pareciera que en este supuesto subyace la discriminación que se tiene de las zonas mar-

ginales. Estudios recientes (Prieto, 1984) demuestran que a pesar de que los marginados se comportan diferente a los estereotipos que se poseen de ellos, sin embargo son tratados y considerados como si fueran como dichos estereotipos.

- c. Se puede afirmar que los sectores marginados tienen una cultura "inducida" y no "otra" cultura. La inducción cultural es hecha por los medios de difusión colectiva. Estos ofrecen objetos hechos para sectores de extrema pobreza social. El objetivo de tales medios es divulgar constantemente, lineamientos culturales para reafirmar las estructuras cotidianas de la percepción y de la conducta.
- d. En un medio adverso, es muy difícil mantener esa pretendida identidad cultural, pues las personas que viven en él necesitan hacer el mayor esfuerzo de adaptación para subsistir.

El enfoque de la cultura de la pobreza vigente en Costa Rica, en la última década, ha llevado a algunas personas o asociaciones a organizar actividades en las barriadas marginales, donde sus pobladores forman parte activa. "Estos proyectos han tenido el inconveniente de no emerger del seno de los sectores desposeídos, sino que son programados y financiados por agentes externos a las comunidades de extrema pobreza. Por esta razón las actividades fracasan, pues funcionan mientras se desarrolla el proyecto. Al concluir éste, no se le da continuidad" (Villalobos, 1986, pág. 41).

1.3. Enfoque de la liberación

Las teorías que sustentan este enfoque afirman que existen dos culturas diferentes y dos tipos de personas, unos que integran el sistema social y otros totalmente exteriores. Esta concepción ha llevado a clasificar estas teorías como "las de la exterioridad al sistema", pues únicamente se puede vislumbrar un cambio desde el exterior (Prieto, 1984).

Se afirma que hay estratos sociales que poseen en sí mismos potencialidades necesarias para cambiar el sistema social actual ya que, "Cuanto más alejado están estos sectores de la riqueza y la cultura imperante, más puro se conserva en ellas el potencial de cambio" (Prieto 1984, pág. 23).

Esta concepción genera el análisis de las características políticas, de los grupos marginados. Los partidarios del enfoque de la liberación, afirman que el impulso de una transformación radical emergerá de los sectores marginales, los cuales se constituyen, de esa manera, en un grupo social políticamente relevante (Prieto, 1984).

Se le han hecho la siguientes críticas:

- a. Hay sectores sociales que, en determinada situación, se esperaba que realizaran el cambio y no se movilizaron.
- b. La organización de los estratos de extrema pobreza no es frecuente. La razón es obvia, pues son personas que deben luchar diariamente por la supervivencia. Esa lucha y las condiciones precarias de su vivienda, entre otros factores, no son un buen ambiente para organizarse y transformar la sociedad.
- c. La organización espontánea de las comunidades se produce sólo en situaciones excepcionales y no en forma permanente. Tal es el caso en un problema de desalojo que afecta a toda la comunidad. Entonces surgen formas espontáneas de organización y líderes que, una vez pasada la situación, desaparecen.

A pesar de estas críticas, se puede afirmar que en el enfoque de la liberación es el más conveniente pues:

- a. En él, tiene una gran relevancia el desarrollo de las potencialidades de los sectores marginales de nuestra sociedad.
- b. Se tiene la concepción del hombre que participa en el proceso de desarrollo comunal como un ser dinámico, con capacidad para conocer y transformar la realidad, mediante la absorción de la dinámica comunal y las relaciones que en ella se dan.
- c. Genera cambios en la estructura educacional para propiciar la integración de servicios sectoriales, la ejecución de actividades culturales con la comunidad, la estructuración de proyectos conjuntos entre la escuela y la comunidad, la incorporación del trabajo comunitario y del trabajo productivo, en sus distintas manifestaciones, al proceso educativo.
- d. Despierta y compromete la sensibilidad de todas las instituciones implicadas en los pla-

nes integrales de desarrollo con el fin de propiciar y hacer efectivos el compromiso y la participación de directivos, administradores y educadores de zonas urbano marginales, así como de miembros de la comunidad en general en las actividades educativas orientadas a eliminar la marginalidad.

2. Tipos de escuela según los enfoques de la marginalidad

Las teorías de la marginalidad, tal como se expuso anteriormente se agrupan en tres enfoques: "el funcional estructuralista", el de la "cultura de la pobreza" y el de "la liberación". En cada uno de ellos subyace un tipo de escuela marginal diferente. Respectivamente son: la escuela de "puerta cerrada", la "escuela activa" y la "escuela de la comunidad".

2.1 La escuela de "puertas cerradas"

Esta concepción de escuela, es analizada por Barros, (1974) y Cárdenas (1980), los cuales determinan que esta escuela surgió como encargo de la sociedad para integrar, poco a poco, todos los grupos que la conforman. Los sectores de la población en el poder deciden el tipo de hombre y de sociedad que la educación debe promover. La creación cultural se hace por tales grupos. La enseñanza básica, tiene como finalidad ser una instancia para que toda la población sea incorporada al dominio de la cultura imperante. La población obtiene de esta manera una homogeneidad cultural.

Dentro de este contexto de escuela marginal posee las siguientes características: (Barros 1974, pág. 49) (Buiques, 1980, pág. 12).

- a. La escuela no promueve un verdadero diálogo. En un extremo se encuentra el docente, el que sabe, el que dice que piensa, el que establece planes y programas. En el otro, están los que se deben educar, los que pasivamente asimilan lo que otros han hecho.
- b. Se utiliza la concepción de "currículum conocimiento". Su finalidad es impartir conocimiento. El concepto de currículum se asocia al de plan de estudios. Este tipo de currículum es un conjunto de unidades de contenido.

- c. Se utilizan métodos pasivos que no fomentan ni una actitud crítica, ni permiten una posibilidad de creación cultural (Barros, 1979, pág. 49).
- d. Sus rasgos característicos son: las clases magistrales, la evolución de conocimientos y una organización inadaptada a las necesidades del contexto social.

Se debe tener en cuenta que este tipo de escuela centraliza toda actividad, su esfuerzo, en desarrollar la personalidad del estudiante, pero no toma en cuenta la realidad socio-cultural en que se encuentra la escuela. Es como si esa realidad no existiera. No considera el poder que ejerce la colectividad sobre los individuos que la integran.

2.2.2. La escuela marginal "activa"

Esta escuela surge como respuesta al concepto "dual" o sea a la existencia de dos culturas diferentes, la marginal y la integrada. Es importante destacar que este tipo de escuela lleva implícito, un desprecio hacia la cultura "de la pobreza", y por ende, la respuesta educativa está influenciada por ese concepto (Prieto, 1984).

La escuela posee dos metas: en primer término, ejercer los mecanismos intelectuales tradicionales y en segundo, adoptar la cultura dominante mediante métodos activos. Esta segunda meta condiciona la realización de la primera.

La escuela marginal "activa" posee las siguientes características: (Buiques, 1980, pág. 13).

- a. Muchas veces el personal docente y administrativo con deseos de realizar la acción cultural, cae en un "activismo". Hay progreso en la concepción de la enseñanza, pero no se varían los fundamentos y la orientación del currículum escolar.
- b. Utiliza el concepto de currículum "activo" que consiste básicamente en impulsar las actividades de aprendizaje dentro del proceso educativo; por lo tanto, se produce un desplazamiento del papel protagónico del proceso educativo que pasa del educador al educando. Esta situación es producto de las teorías educativas y psicológicas que cambian la concepción de aprendizaje.

- c. La educación comunica forma ya hechas y no provoca un enfrentamiento directo en una "acción transformadora". Las prácticas educativas siguen siendo paternalistas.
- d. La escuela considera que el fracaso escolar se debe a las características propias de la comunidad marginal. Estas zonas, según esta concepción, poseen rasgos culturales negativos que les impiden adquirir los conocimientos escolares.

Como síntesis se puede anotar que la concepción de escuela marginal activa es importante porque impulsa la actividad de los educandos, produce una discriminación del verbalismo escolar, y los objetivos de la enseñanza se establecen de acuerdo con la conducta del educando. Se puede criticar porque da énfasis a los resultados educativos, de acuerdo con objetivos preestablecidos. También, porque no le brinda la importancia debida a la relación entre los educandos y su comunidad. "Esta situación trae como consecuencia, un descuido de la originalidad, la conciencia crítica del niño" (Buiques, 1980, pág. 13).

2.2.3. La escuela de la "comunidad"

Este concepto de escuela surge como una respuesta del Sistema Educativo al contexto sociocultural en donde está inserto. Según esto, la escuela genera acciones sobre la comunidad para su mejoramiento, por lo que la educación, en general, puede determinar el desarrollo de una sociedad (Cárdenas, 1980).

La escuela de la comunidad posee las siguientes características: (Buiques, 1980) (Cárdenas, 1980)

- a. Toma como fundamentos del proceso educativo el hecho de que el ser humano vive y está interactuando interrumpidamente con la comunidad donde está inmerso y que, por ende, la educación debe incorporar el conocimiento o contenido de la cultura a la situación de aprendizaje. La interacción entre los educandos, educadores y comunidad con el mundo es básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que ellos en todo momento pueden formular sus focos de

interés, sin perder de vista que la realidad de la cultura debe analizarse en tres momentos: el pasado, el presente y el futuro.

- b. En el proceso educativo, el educando participa con poder para decidir cuáles son las fuentes esenciales de información para él. El sujeto de la acción educativa se convierte de esta manera en responsable de su aprendizaje.
- c. La evaluación debe realizarse en todo el proceso y al final.
- d. El espacio de la acción educativa está en la comunidad misma y la escuela es solamente otro lugar de reunión. El método de trabajo es básicamente participativo, en grupos específicos de trabajo, cuyos objetivos nacen de las inquietudes surgidas de la interacción con la realidad y los contenidos programáticos deben abarcar el cúmulo de experiencias de los educandos. Estas deben integrarse en una problemática global. Se debe dar énfasis a aquellos procesos de aprendizaje que responden a la vinculación entre la escuela y la comunidad, a la vez que ocurre una adecuación de los diseños curriculares a las diversidades regionales y culturales. La concepción de la escuela de la comunidad "...tiene el mérito de considerar a ésta como parte central y motriz de la comunidad, identificada totalmente con su cultura y acción e impulsadora de sus intentos de desarrollo y progreso" (Cárdenas, 1980, pág. 9). Deberá ser la institución la que busque integrarse y que centralice los esfuerzos del grupo para su propio desarrollo. Para efectos de este trabajo se considera la concepción de escuela de la comunidad como la más adecuada, porque de acuerdo con ella el proceso educativo de las escuelas urbano marginales presenta las siguientes características:

- Es integral e integrado: considera las múltiples interrelaciones al analizar los problemas, y al planear las soluciones y estrategias educativas, pues la educación como un fenómeno social debe estar íntimamente vinculada con el desarrollo económico y social del país (Cong. 1980, pág. 17).
- Es interdisciplinario: el proceso educativo de una comunidad marginal propicia el análisis de la problemática social y

el encuentro de soluciones y posibilidades que permiten el desarrollo integrado de la comunidad y de la educación mediante la conjugación interdisciplinaria de conocimientos, actitudes y capacidad para hacer frente a la problemática social.

- Es manejado por la población que vive los problemas del medio y que deben ser actores de la superación de estos. La educación permitirá que los urbano marginales analicen así mismo los problemas de su ambiente, busquen sus propias soluciones y que éstas respondan a su realidad física y ambiental.
- Es participativo: exige la participación de los diferentes grupos de la población. "El carácter participativo o intersectorial se entiende, principalmente, por la necesidad de involucrar en el proceso a los distintos grupos sociales que viven una realidad y deban ser actores en el desarrollo de sus propias poblaciones". (Chong, 1980, pág. 17).
- e. Es un proceso permanente: siendo la relación familia escuela una relación vital y permanente, la educación es un proceso que experimenta cambios constantes. Ni las personas, ni las situaciones están regidas por las leyes matemáticas establecidas según los módulos deseables. Hay que admitir que el proceso educativo de una zona urbano marginal, debe buscar siempre soluciones a la nueva problemática y establecer alternativas que superen poco a poco, los muchos problemas que se presentan a la comunidad.

2.4. *Las Universidades Estatales y la formación del maestro costarricense que labora en las escuelas urbano marginales:*

En Costa Rica, hay tres Universidades Estatales que forman maestros:

- a. La Universidad de Costa Rica (unidad: Escuela de Formación Docente y las Sedes Regionales con carreras descentralizadas).

- b. La Universidad Nacional (Unidad: Centro de Investigación de Educación (CIDE) y los Centros Regionales).
- c. La Universidad Estatal a Distancia.

En este trabajo se visualiza la formación del maestro docente dentro de la perspectiva de la educación permanente. Si se renuncia a la escuela tradicional, fundada sobre los principios de los enfoques funcional estructuralista y de la cultura de la pobreza, con el fin de introducir una enseñanza cuyo fundamento es la interacción constante del contexto socio cultural y la escuela, el maestro y sus capacidades profesionales tienen un papel fundamental. Esta situación implica modificaciones en el proceso de los programas de formación de maestros en los que "el paso de una formación proporcionada de una sola vez a una formación de varias etapas es actualmente una necesidad absoluta" (Kotasek, 1979, pág. 283).

De esta forma, la calidad de los docentes del sistema educativo asegura al país que, para su desarrollo, tendrá el personal que éste exige.

Existen hasta hoy pocos estudios que hayan problematizado la formación y capacitación del maestro costarricense. La investigación de estos aspectos y las necesidades de la labor docente con alumnos marginales es más escasa todavía (Villalobos, 1986, pág. 62).

Al respecto recientes investigaciones realizadas en escuelas urbano marginales (Villalobos, 1986, págs. 226-246) (Retana, Pérez, Molina, Bolaños y Arguedas, 1987 pág. 227-291) concluyeron que:

- a. Actualmente, se forman maestros con un currículo único, para laborar ante una comunidad "Homogénea".
- b. Hay evidencia de que el maestro no tiene una formación técnica metodológica específica para el trabajo en el ámbito marginal, por el uso de un esquema empirista, expresado en prácticas librecas desintegradas de la realidad.
- c. El maestro planea sus lecciones, pero no integra la comunidad (alumnos, padres de familia, diferentes personas y asociaciones comunales) en el proceso educativo. La única fuente para la planificación curricular son los programas de estudios oficiales. La transcripción casi textual de éstos indica la

falta de especificación del proceso educativo desarrollado en las aulas, por lo que no responde a las características de los alumnos, la escuela y la zona urbano marginal.

- d. Las funciones del maestro no están definidas, en especial las que se refieren a la realización de tareas sobre la extensión de los servicios educativos a la comunidad marginal.

La realización de las tareas "extra aprendizaje" pueden ir en menoscabo de la labor del maestro en el aula, y si las realiza fuera de horario, necesitará el pago de horas extras, o bien, deberá hacerlo en forma voluntaria, lo que no todos los docentes estarían dispuestos a realizar.

Conclusiones:

- a. El concepto de marginalidad debe analizarse según las teorías que sobre la misma han estado vigentes en América Latina. Según el enfoque funcional estructuralista la marginalidad es una condición transitoria de algunos sectores de la sociedad que se rezagan con respecto al desarrollo de un país. Según el enfoque sobre la cultura de la pobreza, la marginalidad es una condición de ciertos sectores que poseen otra cultura y que no están integrados al sector dominante. El enfoque de la liberación enfatiza que la marginalidad es la condición de aquellos sectores sociales que poseen en sí mismos potencialidad para cambiar el sistema social actual.
- b. En cada uno de los enfoques de las teorías de la marginalidad, subyace un tipo de escuela marginal diferente. Respectivamente son: la escuela de "puertas cerradas", la escuela "activa" y la escuela "de la comunidad".
- c. Se considera que los tres tipos de escuelas analizadas tienen valores que hay que destacar. El primer tipo, o sea la escuela de puertas cerradas, posee el mérito de haber utilizado modelos metodológicos adecuados en el proceso educativo en las escuelas urbano marginales. El segundo tipo, o sea la escuela activa, propicia la actividad de dichas escuelas, ubicando al niño como eje del proceso enseñanza aprendizaje. Finalmente, la escuela de la comunidad tiene el gran valor de haber integrado plenamente la escuela a la comunidad marginal.

- d. A pesar de la existencia de instituciones de Educación Superior en el país que poseen unidades académicas especializadas en la formación de docentes, no siempre se ha conseguido formar personal suficiente en calidad y cantidad. Por ello, el país debe buscar estrategias que permitan llenar este vacío. Es importante visualizar la formación en servicio como un proceso enmarcado dentro de la educación permanente, teniendo en cuenta, para ello, las características propias del docente y las necesidades educativas de los diversos sectores del país como las zonas urbano marginales.

Bibliografía

- Arango, Martha. "Algunos lineamientos para diseñar un currículum auténticamente latinoamericano.". *Del diálogo a la Acción*. Caracas. Publicación del Ministerio de Educación. 1975.
- Barros, Raimondo. *La Educación utilitaria o liberadora?* Segunda Edición. España: Editorial Marsiaga. 1974.
- Buigues, Susana. *Planeamiento del Currículum*. Lima: Editorial Aler-Isi-Freder. 1980.
- Cárdenas Vidal, Mario. *Escuela y Comunidad*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 1980.
- Chong, Juan. *Nuevos enfoques en la planificación de la Escuela*. Guatemala: Publicación UNESCO. 1980.
- Franco, Rolando. "Marginalidad y pobreza urbana en América Latina: Algunas consideraciones". *Nueva Sociedad*. Caracas: 30:63-72. May-Jun. 1979.
- Kotasek, Jiri. *La Situación Actual de la formación del personal docente*. París: Publicación UNESCO. 1979.
- Lewis, Oscar. *Los hijos de Sánchez*. 15 ed. México, D.F.: Editorial Motriz. 1977.
- Mc Gim y Porter. "Modelos de la planificación educativa para las comunidades marginales". *La Educación*. Washington D.C. 94-95: 34-72. Dic. 1984.
- Pinto, Rolando. *La marginalidad en una situación histórica permanente de la realidad estructural de las sociedades latinoamericanas*. Mimeografiado. s.f.p.
- Prieto, Daniel. *Comunicación y percepción en las migraciones*. Madrid. Editorial Serbal. S.A. 1984.
- Retana, Carlos y otros. "Análisis del currículum como cultura en una escuela con características de marginalidad". *Tesis de grado*. San José: Publicación Facultad de Educación 1987.
- Villalobos, Luis Ricardo. Formación en servicio de maestros de escuelas urbano marginales. *Tesis de grado*. San José: Publicación del S.E.P. 1986.
- Wolfe, Marshall. "Estilos de desarrollo y educación". *Revista de CEPAL*. 21:155-172, Dic. 1983.