

## EL ESPACIO URBANO COMO LUGAR DE MARGINALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA<sup>(1)</sup>

THE URBAN SPACE A PLACE FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL MARGINALIZATION

**Dr. Pedro Gregorio Enriquez.** ([enriquez@unsl.edu.ar](mailto:enriquez@unsl.edu.ar)) Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)<sup>(2)</sup>

### Abstract

This article intends to present an approach to the understanding of the social and educational processes of marginalization undergone by the inhabitants of the urban territory. Therefore, the various theoretical perspectives on the urban-marginal area are described first; secondly, the concept of urban-marginal area is presented together with the most relevant issues it involves. Then, the notion of marginal urban school and its most significant problems are dealt with. Finally, the central axes of different school models developed in urban contexts are characterized and, in particular, those developed in urban-marginal schools.

**Key Words:** Social Theory; marginal-urban zone; marginal urban school; educational issues

### Resumen

Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos de marginación social y educativa que sufren los pobladores que habitan el territorio urbano; en este trabajo se propone; en primer lugar, describir las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*; en segundo lugar, conceptualizar la *zona urbano-marginal* y presentar sus problemáticas más relevantes; en tercer lugar, conceptualizar la *escuela urbana marginal* y plantear sus problemáticas más trascendentes y; finalmente caracterizar los ejes centrales de diversos modelos escolares, desarrollados en contextos urbanos en general y *urbano-marginales* en particular

**Palabras Clave:** Teoría social. Zona urbano-marginal, Escuela urbano-marginal, Problemática educativa.

## 1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

Las ciudades surgieron en distintos lugares del planeta hace aproximadamente más de 5.000 años y dieron como resultado, primero aldeas y ciudades, luego metrópolis, megalópolis, etc. Este fenómeno social de concentración humana, denominado *revolución urbana* emerge, según Redman (1990), como resultado del aumento de la producción de alimentos, la incipiente aparición tanto de la industria como el comercio y, el carácter cada vez más jerárquico de los gobiernos. Dicha *revolución* trae consigo profundos cambios en las vinculaciones de los seres humanos entre sí y con su entorno físico.

Algunas evidencias históricas permiten suponer que las residencias en espacios urbanos han sido siempre un indicador de desigualdad social. El lugar (ubicación socio- espacial) donde habitan los pobladores pone de relieve el proceso de segregación espacial y posibilitan la visualización de la marginación social que se da en los territorios urbanos.

Así por ejemplo, ya en la *antigua Grecia* se distinguían zonas de residencias en función de la supuesta calidad de los seres humanos. Los ciudadanos (hombres libres que nacían en Grecia) habitaban en la *ciudad-polis* (comunidad urbana autónoma) mientras que los esclavos no-ciudadanos (habitualmente pertenecientes a etnias conquistadas) vivían en el barrio, un lugar alejado y distinguible de la *ciudad-polis*.

En la *modernidad*, este fenómeno se profundiza, un ejemplo ilustrativo de ello es el "*Code de nature*" publicada por Morrely en 1775 (citado por Bauman, 2001). Este urbanista moderno proponía organizar las ciudades europeas conforme a los principios de uniformidad y regularidad donde los espacios debían estructurarse, entre otras razones, por la "calidad de sus habitantes". En ese marco, Morrely proponía confinar a aquellos residentes, que por cualquier motivo no alcanzaran los patrones de *normalidad*, ("ciudadanos enfermos", "ciudadanos inválidos y seniles", y "todo lo que merezcan estar aislados temporalmente del resto") a zonas ubicadas fuera del círculo y a cierta distancia. Además sugería que los residentes que merecieran la muerte cívica, es decir, la exclusión de por vida de la sociedad, fueran encerrados en celdas cavernarias de muros y barrotes fuertes, al lado de los biológicamente muertos, dentro del cementerio amurallado.

Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos de marginación en territorios urbanos y; a partir de allí, visualizar algunas implicancias educativas, en este trabajo se propone:

- A) Describir las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*.
- B) Realizar una conceptualización de la *zona urbano-marginal*; y a partir de allí, se efectuar una descripción de las problemáticas más relevantes.

- C) Realizar una conceptualización de la *escuela urbana marginal*; y en base a ello, se hacer una descripción de problemáticas más trascendentes.
- D) Caracterizar los ejes centrales de modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y *urbano-marginales* en particular

## 2) PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA ZONA URBANO-MARGINAL

El proceso de industrialización y la concentración poblacional en un territorio se consolidó durante el Estado Benefactor. Dicho proceso adquirió, en América latina, algunas características distintivas con relación a los países europeos, puesto que aquí se configuró en base a la lógica de las economías dependientes y subalternas respecto a los centros internacionales (Gravano, 2005) o como diría Castells (1974), recreando libremente una categoría marxista, se edificó una economía conformada por ejércitos de reserva de una industria inexistente.

Este proceso generó un efecto paradójico; por un lado, logró la integración de una parte de la población por vía del trabajo; pero por el otro, fue el responsable de la marginación urbana de una importante cantidad de ciudadanos. Esa problemática social ha sido examinada desde al menos dos grandes visiones teóricas, a saber:

a) La *perspectiva del orden de carácter a-histórica*. Esta visión se amparó principalmente en aquellas ideologías de la integración-adaptación funcional tales como los diversos dualismos que se dieron en el pensamiento social. Un ejemplo de ello es la teoría desarrollista en América Latina (Gravano 2005).

b) La *perspectiva crítica de carácter histórico-dialéctica*. Esta visión no constituye un corpus armando sistemáticamente, sino que es un conjunto de ofertas y contraofertas que tienen como trasfondo las teorías marxistas (Gravano, 2005). En este marco se ubican los trabajos fundacionales de Marx y Engels en Europa a fines del siglo XIX y principios del XX y, posteriormente la teoría de la dependencia desarrollada en América latina a mediados del siglo XX.

Desde la **perspectiva del orden** (en su versión de la teoría modernista del desarrollismo), se visualiza a la *sociedad* en forma dualista, en tanto que distingue la existencia de *dos tipos de sociedades* con escasas o nulas conexiones entre ellas; por un lado, el sector *tradicional asociado a lo rural* que se caracteriza por su insuficiente participación socio-política, por su sistema de producción que apunta solamente a la subsistencia y por su falta de desarrollo industrial que impide integrarse al capitalista. Por otro lado, el sector *moderno asociado a lo urbano* que se define conforme a su capacidad de innovación, de exploración y de su disposición a usar el conocimiento científico y técnico como mecanismo para adecuarse al sistema capitalista.

Para esta perspectiva, la *emergencia* de la *zona urbano-marginal* se encuentra en el mismo corazón del proceso de urbanización y, es el resultado de al menos dos factores que se encuentran intrínsecamente relacionados. El desarrollo urbano imperfecto y la visión tradicional de los pobladores.

a) *El desarrollo urbano imperfecto*. Esta explicación supone la existencia de al menos dos tipos de desarrollos. Uno, el urbanístico normal que se produce en el primer mundo, y se caracterizaba por un crecimiento ordenado de la ciudad donde todos los *sectores urbanos son adecuadamente integrados*. Este tipo de desarrollo es impuesto como el patrón básico y universal que deben seguir todos los países. El otro, el desarrollo urbano anómalo que se da en latino-américa, donde supuestamente, el exagerado crecimiento de las ciudades genera *zonas urbano-marginales* que no logran integrarse adecuadamente. Según la visión del orden, este desarrollo es imperfecto porque se *retrasa* o *desvía* del patrón básico y universal.

b) *La visión tradicional de los pobladores*. Desde esta mirada, la *cultura tradicional* que portan los sujetos humanos marginales configura, en cierto sentido, un obstáculo para el desarrollo urbano normal, en tanto están sostenidas en un estilo de vida caracterizado fundamentalmente por una profunda apatía a integrarse a la vida moderna. Según este punto de vista, las poblaciones que habitan las zonas urbano-marginales son incapaces de adaptarse al empleo que ofrece la economía y el modo de vida urbano.

Frente al “retraso “desvío” generado por el desarrollo urbano anómalo y la visión tradicional de los pobladores, esta perspectiva adopta una *visión evolucionista del cambio social urbano*. Esta forma de entender el cambio social implica reconocer que el polo urbano generará una dinámica social que pujará a los sectores rezagados, a aceptar inexorablemente los patrones dominantes de la sociedad capitalista. De ese modo logrará la *“integración de los marginales a través de la modernización del sector atrasado”* Gravano (2005:89).

Gravano (2005:90) haciendo un balance histórico de esta perspectiva concluye que: “A más de cinco décadas del reinado pleno de la teoría y la ideología de la modernización, la esperada integración no se ha dado, al menos en los que la teoría misma imponía: de hecho, sigue habiendo villas miserias en mayor proporción e intensidad. Es más, sectores otrora bien atendidos en los servicios urbanos, hoy en día son víctimas de la falta parcial de funcionamiento, hasta llegar a situaciones límites como contaminaciones, los apagones y la inseguridad”.

<b>Perspectiva Ejes</b>	<b>Del Orden</b>	<b>De la Crítica</b>
<b>SOCIEDAD</b>	Dos sociedades con escasa relación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector tradicional asociado a lo rural</li> <li>• Sector moderno asociado a lo urbano</li> </ul>	Dos sectores sociales antagónicos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector dominante detentora de poder</li> <li>• Sector dominado víctima de los procesos de marginación</li> </ul>
<b>ZONA URBANO MARGINAL</b>	La ZUM es una desviación o retraso respecto al foco urbanístico integrado. La misma es causada por el desarrollo urbano imperfecto y por cultura tradicional de los pobladores	La ZUM es causada por el sistema capitalista. Es un fenómeno estructural típico del capitalismo dependiente
<b>CAMBIO URBANO</b>	Evolución	Transformación

**Cuadro Nro.1** Perspectiva en torno a la zona urbano marginal.

Desde la **perspectiva crítica** se han esbozado diversas interpretaciones acerca de la constitución de las *zonas urbano-marginales*. En este trabajo se reproducirá sintéticamente las aportaciones fundacionales de Marx y Engel y la teoría de la dependencia.

Para *Marx*, la sociedad capitalista sustituye progresivamente la producción agraria local por la producción industrial donde prima la lógica del mercado que convierte en mercancía no sólo a los bienes materiales, sino también la creciente mano de obra asalariada.

La *ciudad industrial* naciente del sistema capitalista requiere de hombres, mujeres y niños/as que trabajen en condiciones de explotación y con sueldos bajos, para que los dueños del capital logren incrementar sus riquezas. En ese contexto, el *proletariado industrial* es un sujeto alienado que está condenado a un “proceso progresivo de pauperización” (empobrecimiento), porque la venta de su mano de obra no le alcanza para cubrir sus necesidades básicas.

En esa *ciudad industrial* empezaron a emerger los barrios de obreros que no contaban con las condiciones materiales mínimas para vivir dignamente (hacinamiento, habitaciones con falta de luz y ventilación, etc.). Pero también comenzaba a construirse las residencias de la burguesía liberal, edificadas en sectores exclusivos.

Engels, al evaluar los problemas de la vivienda de la clase trabajadora en Inglaterra de fines del siglo XIX, efectuaba una fuerte crítica a este modelo. De acuerdo a su perspectiva, la situación de vida de los trabajadores pone de manifiesto una importante contradicción. Es un signo de explotación de los sectores del capital, pero también es el punto de partida de la lucha de clases. Como se puede apreciar, para el Marxismo, la ciudad (particularmente la zona urbano- marginal donde residen los trabajadores) no es solamente aquel espacio donde se refleja la explotación, sino también es un contexto donde el proletariado puede crear el nuevo orden social, libre de la propiedad privada.

En consonancia con algunos postulados del marxismo, pero leídas en clave latino-americana, la *teoría de la dependencia* considera que la urbanización es el resultado del desarrollo económico de los países capitalistas del tercer mundo, denominado “urbanización dependiente”. En este sentido, hay que señalar que dicha urbanización genera un profundo proceso de pauperización.

Este punto de vista entiende a la *sociedad* como un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos. Por un lado, los dueños del poder y la riqueza que se asocian a los dueños del capital extranjero para asegurar su posición dominante y; por otro, aquella población sobrante del “ejército industrial de reserva” que esperan ser incorporados a la producción. Meneses Rivas (1989) señala que los marginados no tienen posibilidades de trabajar y, por tanto, están destinados a engrosar el nivel de desocupados adicionales.

Según la *teoría de la dependencia*, la *zona urbano-marginal* es el resultado de al menos dos procesos que se dan simultáneamente. La *marginalización ocupacional* (precarización de las condiciones de trabajo) generado, entre otra razones, por utilización de la tecnología empleada por el capital imperialista, y la *urbanización centralizada* (concentración excesiva de seres humanos en un territorio), producida, entre otras causas, por los requerimientos de los capitalista para tener manos de obras disponibles y la necesidad de los obreros de vivir cerca de sus fuentes de trabajo.

El desequilibrio que produce la marginación ocupacional y la concentración urbana es la resultante de la dinamización que impulsa el capital extranjero que busca solamente rentabilidad. Meneses Rivas (1989) afirmará que este doble proceso va condenando a la marginalidad a los sectores ocupacionales más deteriorados y a los pobladores con problemas habitacionales, también pobres y desamparados.

Las consideraciones efectuadas en torno al marxismo o la teoría de la dependencia permiten concluir que “la pauperización progresiva del proletariado” y su lógica consecuencia la “marginalidad urbana” es el resultado de las condiciones económicas estructurales de la sociedad y no un fenómeno coyuntural tendiente a

desaparecer. Esta visión surgida hacia fines de los años '60 consideraba que las villas miserias lejos de integrarse a la "modernidad urbana" se consolidaban como una porción excedente de sujetos humanos escindidos del todo social.

### **3. ZONA URBANO-MARGINAL Conceptualización, Características y Problemáticas**

En este punto se analizarán las características y problemáticas de la zona urbano-marginal; a partir de definir su alcance conceptual, de efectuar una breve referencia histórica sobre la constitución de los barrios urbano-marginales en América latina y finalmente, de describir los rasgos predominantes en términos de desigualdad social de dicha zona.

#### **3.1. Alcances conceptuales de la noción zona urbano-marginal**

La noción de *zona urbano-marginal* está compuesta por dos términos conceptuales. El primero refiere a lo *urbano*, entendido como un territorio geográfico donde se produce una concentración espontánea o planificada de la población en puntos de territorios con densidades comparativamente altas, para desempeñar esencialmente actividad de transformación o servicio, de acuerdo con una organización social compleja (Hardoy, 1975). El segundo alude a lo *marginal*, que implica la existencia de un escenario social donde los sujetos no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena integración social.

Conforme a estos dos elementos, se puede decir que la *zona urbano-marginal* es aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración (Merklen, 2005:136), causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas.

En estas zonas se concentran *poblaciones* provenientes de *zonas rurales* que emigraron a la ciudades porque representaba una oportunidad para mejorar su condición de vida; de *poblaciones urbanas* conformadas por *pobres estructurales* que contaron con un pasado industrial, pero ahora no encuentran trabajo; de *nuevos pobres* que son el resultado de las políticas neo-liberales de últimos tiempos y; de *poblaciones migrantes* de países limítrofes que dejaron sus países de origen debido a la crisis política, económica o social.

#### **3.2. Breve referencia histórica de la zona urbano-marginal**

Estos espacios urbano-marginales emergieron, en los años '30 y adquirieron considerable magnitud en las grandes ciudades de América latina, a fines de los '50 (Primero en Santiago-Chile- y Lima -Perú y luego en Montevideo –Uruguay- y Buenos Aires- Argentina).

El *barrio urbano-marginal* es el resultado de los nuevos puestos de trabajo generados por las nacientes industrias. En ese marco, fundamentalmente, los pobladores rurales movidos por la expectativa de mejorar sus condiciones de vida se desplazaron a las grandes ciudades y se ubicaron en asentamientos precarizados. Esta migración provocó una agregación creciente de la población pobre que quedaba segregada espacialmente.

El crecimiento fabril trajo como consecuencia una profundización de la *segregación territorial tradicional*, en tanto que la burguesía construyó barrios residenciales y comerciales donde habitaron cómodamente; pero los trabajadores y los sectores no integrados a los empleos bien remunerados fueron desplazados a barrios pobres y segregados donde vivían o más bien “sobrevivían” en forma hacinada y lejos de los servicios públicos dignos (Gravano, 2003).

El surgimiento de estos territorios urbanos, no fue un fenómeno aislado sino que constituyó un proceso social masivo, Castells (1986) indica que en la década del '70, el 50% de los habitantes de Recife, el 30% de Río de Janeiro, el 49% de Guayaquil, el 49% de Caracas y de Lima vivían en asentamientos urbano-marginales. Esta situación se fue agravando porque los Estados no generaron políticas sociales suficientes para cubrir las necesidades de los sujetos, debido a que eran incapaces de promover trabajo y remuneraciones estables a una proporción importante de la población.

A fines del siglo XX e inicio del siglo XXI, el proceso de *segregación espacial* asumió ribetes alarmantes. El régimen Neo-liberal y Neo-conservador vigente en la década del '90 generó un patrón socio-espacial que profundizó sustantivamente la segregación social cambiando cualitativamente el sentido originario que le otorgó la sociedad industrial a la *zona urbano-marginal*. Estas zonas dejaron de ser punto de partida y áreas de viviendas provisorias para convertirse en punto de llegada y área de vivienda definitiva. En otras palabras, los asentamientos urbano-marginales iniciales fueron calificados como “villas de emergencia” pensando que dichas residencias iban a tener un carácter transitorio hasta tanto se resolviera la situación de urgencia, pero esta situación se convirtió en una condición de vida permanente y global que se mantuvo y acentuó en el tiempo.

En el marco de los procesos de globalización y la aplicación de políticas Neo-liberales y Neo-conservadoras se han multiplicado los contrastes entre quienes viven en enclaves de riqueza con niveles aceptables de vida y, quienes habitan en vivienda auto-producida con servicios públicos de baja calidad. Así, las ciudades son el reflejo de la marcada fragmentación social que caracteriza a las sociedades complejas y desiguales.

El modelo Neo-liberal y Neo-conservador lleva a un amplio contingente de sujetos a cobijarse en villas de emergencias y asentamientos (Svampa, 2004). Dicho contingente no tiene posibilidad de elección y es ubicado en sectores periféricos, donde el precio del terreno es más barato, se invierte menos en construcción y la vigilancia policial está destinada a resolver el desorden y a resguardar el orden vigente (Pozo, 1993).

Por el contrario, la clase alta, media alta y sectores medios en ascenso se refugian en barrios amurallados (Svampa, 2004) con mejores calidad de vida. Estos territorios cuentan con vigilancia que mantienen la seguridad, el orden y el funcionamiento del lugar. Pozo (1993) indica que en el sector de arriba la felicidad y la intimidad son guardadas celosamente por policías, guardias privados, rejas, murallas, árboles. Se trata de un lugar casi invisible de felicidad y tranquilidad.

La *segregación residencial socioeconómica*, como se la ha denominado a esta problemática, según Arriagada y Rodríguez Vignoli (2003) actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas de las cuales ella misma es una manifestación. Esta segregación, según estos autores “*aisla a los pobres*” quienes al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres limitan sus horizontes de posibilidades.

### 3. 3. Características en términos de desigualdad social de la zona urbano-marginal

En estos escenarios se producen al menos tres tipos de desigualdades que es necesario mencionar: *la desigualdad social generada por la pobreza, la desigualdad social producida por la diferencia de género y la desigualdad social causada por diferencia étnica*. A continuación se menciona cada una de ellas:

#### 3.3.1. *Desigualdad social producida por la pobreza*

La pobreza se ha concentrado en *zonas urbano-marginales*, a continuación se describen solamente dos aspectos derivados de la pobreza, uno relativo a la vida *cotidiana* de los sujetos y el otro a la *estructura edilicia* de las viviendas en donde habitan.

i) **La vida cotidiana de los sujetos populares.** Los sectores sociales empobrecidos construyen formas de vida, de relaciones sociales y de pautas culturales que son manifestaciones de su identidad social y su modo de ser y de vivir. La vida cotidiana ha sido atravesada por *múltiples* *pobrezas*. Sirvent (1999) acuñó esta denominación, para poner de manifiesto que la pobreza no es solamente un fenómeno económico, sino que es un problema complejo que involucra aspectos sociales, educativos, entre otros.

De las diversas dimensiones que conforma la pobreza múltiple, la *pobreza de protección*, la *pobreza de entendimiento* y la *pobreza política* tiene suma relevancia en la vida cotidiana de los sujetos sociales. A continuación se describe cada una de ella:

A) *Pobreza de protección*. Alude a la pobreza sufrida por los ciudadanos frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas (el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida del empleo, el terrorismo institucional internalizado, etc.) y, son claras manifestaciones de violencia en un contexto donde impera el individualismo y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva.

B) *Pobreza de entendimiento*. Hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre el entorno cotidiano. El problema no es que no accedan a las informaciones específicas que habitualmente llegan de manera más o menos fragmentadas, sino que no se cuenta con un aparato teórico-conceptual que permita situar y comprender las informaciones que circulan por distintos medios.

C) *Pobreza política o de participación*. Apunta a aquellos factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes; o a la creación de nuevas formas de organización. Este tipo de pobreza fomenta la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, escepticismo en lo político y el individualismo.

ii) **Las estructuras edilicias**. En los barrios urbanos-marginales se pueden identificar al menos tres tipos de edificaciones deficientes que coexisten. Ellas son:

*Villas Miserias*(3): Las poblaciones se asientan en terrenos de baja calidad, a menudo ocupados ilegalmente, en donde las instalaciones son precarias. Las edificaciones son construidas con maderas, chapas, cartones, hojalatas o adobes. Los mismos suelen tener distintas denominaciones en los diversos países: Villa Miseria (Argentina), barrios pobres (Guatemala), suburbios (Quito), callampas (Santiago de Chile), etc.

*Viviendas construidas por el Estado*. Son unidades habitacionales edificadas con financiamiento del Estado. Su construcción suele estar a cargo, en la mayoría de los casos por empresas privadas, a veces por el gobierno y en menor medida por organizaciones civiles.

*Viviendas construidas por los propios habitantes*. Las familias construyen con sus propias manos pequeñas unidades habitacionales, más o menos modestas, en los diversos espacios urbano-marginales. Los terrenos son comprados por ellos, cedidas por el Gobierno u obtenidas por medio de ocupaciones. Durante la vigencia del Estado

Benefactor (cuando había más estabilidad de empleo y protección social) el Estado los ayudaba por medio de créditos hipotecarios y provisión de servicios urbanos, en época de Estado Malhechor este apoyo es escaso o nulo.

### 3.3.2. Desigualdad social producida por la diferencia de género

La desigualdad de género en sectores urbano-marginales, es quizás una de las manifestaciones de la exclusión social menos estudiada. No obstante ello, es factible hacer algunas observaciones que son ilustrativas.

a) En lo relativo a la *educación*, el acceso universal a la educación primaria (lograda en la mayoría de los países) no ha asegurado la igualdad de género. La igualdad entre hombres y mujeres reviste una gran complejidad, porque las normas y valores que rigen en la sociedad siguen reproduciendo esquemas *patriarcales* y estereotipos *sexistas* a pesar de los logros alcanzados por las mujeres en materia de educación.

b) En cuando al *trabajo femenino*, se puede afirmar que, es una de las dimensiones humanas que más refleja la desigualdad. Las mujeres perciben ingresos inferiores a los obtenidos por los hombres realizando la misma actividad laboral. En los últimos años, los ingresos obtenidos por la mujeres se ha convertido en el aporte principal para el sostenimiento familiar, pero ello va acompañado de escasa remuneración, de precariedad laboral y de sobrecarga del trabajo doméstico de su mundo familiar.

c) En lo relativo a la *vida cotidiana* existen diversos problemas que incrementa la desigualdad de género. Por ejemplo, el embarazo precoz imposibilita a las mujeres a continuar con sus trayectorias educativas o a integrarse plenamente en el mundo laboral. Asimismo, el involucramiento precoz en las tareas reproductivas suele representar un obstáculo para el desarrollo en otras esferas de la vida(4).

### 3.3.3. Desigualdad social producida por diferencia étnica

En los últimos años, la proporción de inmigrantes limítrofes sobre el total de extranjeros ha aumentado considerablemente. En la década del '90, el 90% de ellos provienen de los países vecinos y se asientan en zonas de frontera y en territorios marginales del país (Grimmson, 2006). En dicha zonas se puede apreciar la existencia de diversas formas de trato desigual a los grupos étnicos o grupos nacionales (actitud xenofóbica). Dos ejemplos ilustran esta afirmación.

El primero, las categorías de “bolivianos o bolitas”, “chilenos o chilotes”, “paraguayos o paragüitas” son utilizadas como una forma de insulto. Así, en casi toda la Argentina, la categoría “boliviano” es utilizada comúnmente para humillar al otro. En

el norte argentino ocurre lo mismo con los paraguayos o descendientes de paraguayos y en la Patagonia con los chilenos o sus descendientes. Basta simplemente prestar atención a los cánticos que se efectúan en las canchas de fútbol(5).

El segundo, alude al prejuicio que existe en torno a que “el incremento de emigrantes provenientes de países limítrofes reduce las posibilidades laborales de los pobladores de sectores urbano-marginales, porque dichos inmigrantes le sacan el poco trabajo que existe”. Esta idea es falsa porque, según Grimmson (2006), en 1991 los inmigrantes limítrofes no alcanzaban el 3% de la población argentina, mientras que el índice de desocupación superaba el 5%. Para que el incremento de la desocupación (que en 1996 superó el 17%) sea causada por una ola migratoria, el número de residentes extranjeros deberían haberse triplicado en cinco años, lo cual es absurdo.

#### **4. LA ESCUELA URBANO-MARGINAL. Conceptualización, Características y Problemas**

##### **4.1. La escuela en el contexto urbano-marginal**

Ferreira Montero de Andrade (2006) aludiendo al Brasil pero extensivo a la mayoría de los países de América-Latina, entiende a la *escuela urbano-marginal* (EUM) como aquella institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, cuyo mantenimiento está a mano de la administración pública. Su finalidad está dirigida a la formación de los niños de familias de clase baja. Asimismo, cuenta con plantales de directivos y docentes que no han sido formados para trabajar con estos sectores.

##### **4.2. Problemas de la escuela urbano-marginal**

En este punto se analiza, amplía y discute el trabajo de Redondo y Thisted (1997) sobre tres mitos (entendidos como ideas equivocadas) que existen sobre la escuela de los márgenes. Es necesario destacar que en este capítulo se utiliza la denominación *problemas* en lugar de *mitos*, porque ello supone ver a la realidad en términos de situaciones que aún no tienen soluciones satisfactorias, y no como *mito* que estimula ver la realidad en términos de situación dada.

##### **Problema 1. La escuela urbano-marginal de carácter pública no es igual para todos**

La escuela pública, a lo largo de casi una centuria, edificada sobre el *universalismo*, la *gratuidad*, la *igualdad de oportunidad* y la *movilidad social*, intentó promover una educación igual para todos. Pero para lograrlo eliminó las diferencias étnicas de la heterogénea población nativa e inmigrante que vivían en el país.

A medida que el sistema educativo se consolidó, empezaron a emerger los procesos de segmentación que configuraron diferentes circuitos de escolarización conforme a los orígenes sociales o a los ingresos económicos de los estudiantes. Esta problemática empieza a visualizarse durante la época del Estado Benefactor, pero adquiere ribetes dramáticos en el marco del Estado Neo-Neoliberal y Neo-conservador.

Esta segmentación torna más nítida los diferentes circuitos de escolarización y pone en cuestión el carácter igualador de la escuela pública, en tanto que se van conformando, para decirlo groseramente, escuelas para pobres y escuelas para no pobres. En ese marco, a los alumnos que concurren a la escuela pobre les van peor que a los otros. Schifelbein y Schifelbein (2008) y Ocampo y Martín (2004) proporciona algunos datos que ilustran esta situación.

Schifelbein y Schifelbein (2008) afirman que en América Latina, la gran mayoría de los/as niños/as (96 a 98%) acceden a la escuela primaria; sin embargo, las familias pobres están en peores circunstancias ya que:

- Un escaso porcentaje (entre 2 a 4 %) no ingresan al sistema educativo.
- Una quinta parte de la población infantil de 5 y 6 años no acceden al Nivel Inicial, y ello se traduce en falta del aprestamiento necesario para iniciar los procesos de escolarización y en la falta del dominio del vocabulario que le exige la escuela primaria.
- El porcentaje de repetidores es superior.
  - El fracaso se produce tan pronto ingresan a la escuela (entre los pobres el nivel de repitencia en el primer año ronda alrededor del 25%).
  - El fracaso se vuelve a reproducir en los grados superiores (en promedio repiten por lo menos dos veces) y, esto trae como consecuencia, un lento progreso para terminar el primario.

Ocampo y Martín (2004) por su parte afirman que, en América Latina y el Caribe, la calidad de la educación está muy segmentada, en desmedro de los alumnos pertenecientes a hogares de bajos ingresos. Según estos autores, hacia 1994, el rendimiento promedio de los alumnos/as de cuarto año de enseñanza básica en el área de lenguaje era de 71,9 puntos (sobre un máximo de 100) para el estrato alto, de 58,4 para el medio y de 47,9 para el bajo. En matemáticas, los promedios alcanzaban a 59,0, 49,8 y 43,8 respectivamente. Los rendimientos de los alumnos de la educación privada, en general de alto costo, son mejores en matemáticas y lenguaje que los de sus pares que estudiaban en establecimientos públicos.

El circuito escolar diferencial conforme al origen social e ingreso económico de los alumnos produce una *divisoria de aprendizaje*. Es decir que existen diferencias de

oportunidades de aprendizaje entre los sectores sociales y, como consecuencia de ello se reproducen las desigualdades. Así se puede apreciar que las escuelas de mejor calidad educativa suelen estar mejor dotadas de recursos humanos y materiales que aquellas cuyos alumnos/as apenas completan la enseñanza elemental. Así, en América Latina al menos, están operando “fuertes procesos de estratificación de la educación” (Kliksberg citado por Arocena y Sutz, 2004).

En ese marco, los sectores sociales más empobrecidos permanecen en lo que algunos han llamado un “*apartheid educativo*”. En cambio, los grupos educativamente mejor dotados, que son generalmente los sectores privilegiados, obtienen mejores oportunidades de colocación. Es conocido el hecho de que, en el subsistema educativo público pobre, al cual acceden los alumnos procedentes de familias de bajos ingresos, se exhibe menor calidad educativa que aquel sector privilegiado del subsistema privado al cual acceden las familias de altos ingresos.

La existencia del circuito escolar diferencial conforme al origen social e ingreso económico, es una prueba elocuente que la **escuela pública no puede lograr igualar a los sujetos sociales**. Según Redondo y Thisted (1997) esta falta de igualdad se produce porque los/as niños/as en condiciones de pobreza acceden a instituciones escolares que ofrecen un servicio “degradado”. Según estas investigadoras, las desigualdades que se producen en la escuela pública se generan; en primer lugar, por la falta de infraestructura y de recursos financieros; en segundo lugar, por la provisión de recursos humanos inadecuados para afrontar las problemáticas específicas de este sector, ya que sólo se brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas y/o precarias por lo que en muchos casos acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes están por jubilarse; y, finalmente, por el exceso de atribuciones que se les asignan a las instituciones, ya que en la *escuela urbano-marginal* las tareas exceden ampliamente a las vinculadas a la instrucción, abarcando también a un amplio repertorio de tareas asistenciales.

## **Problema 2. La escuela urbano-marginal enseña de manera incompleta y asiste de modo inconclusa**

### A) Escuela urbano-marginal enseña de manera incompleta

Se puede decir que la *escuela urbano-marginal* se halla desbordada por el incremento sustantivo de tareas asistenciales que promueve la despedagogización de la tarea escolar. Pese a ello no deja de enseñar por asistir (Redondo y Thisted, 1997).

No obstante ello, en el proceso de enseñanza modifica o soslaya el contenido formativo de su labor. A continuación se analiza cada uno de estos cambios.

i) *Modifica los contenidos empobreciéndolos.* Gluz (citada por Carena, 2008) indica que algunos docentes de *escuela urbano-marginal* adaptan/achican el curriculum a contenidos elementales, porque dichos docentes consideran que sus alumnos/as no pueden aprovechar plenamente la oferta escolar, por las condiciones familiares deficitarias (la familia no los ayudan), la poca capacidad de aprendizaje de los alumnos (a los niños no les da la cabeza) y la escasa posibilidad de avanzar a altos niveles educativos (ellos nunca van a llegar a la universidad).

Tenti Fanfani (2007), en el mismo orden de cosas, habla de la *condescendencia pedagógica*(6). Según este autor, ante el hecho efectivo de que los alumnos concurren a la escuela para acceder a los beneficios que le aporta los planes compensatorios (comedor escolar, becas, etc.) los maestros se vuelven menos ambiciosos en los objetivos que pretenden lograr, en la cantidad de contenidos que deben enseñar, en las estrategias de enseñanza que emplean y en los sistemas de evaluación con los cuales juzgan a sus alumnos, ya que creen que es mejor una pedagogía condescendiente que retenga y no un programa ambicioso que expulse.

ii) *Soslayan o desconocen aquellos contenidos escolares que están asociados al mundo cotidiano de la zona urbano-marginal.* Así se puede apreciar que:

- *Los saberes de los niños/as son escasamente reconocidos* en la escuela. La escuela se preocupa fundamentalmente por enseñar conocimientos básicos supuestamente universales. Resulta muy evidente advertir que los saberes populares de las *zonas urbano-marginales* son desvalorizados y poco reconocidos como saberes válidos para ser enseñados en la escuela.
- *Los saberes de los niños/as son considerados obstáculos para aprender otros saberes escolares.* Algunos saberes, son para muchos docentes, un fuerte obstáculo que impide a los alumnos aprender los contenidos escolares. Aquellos son considerados deformaciones, errores o distorsiones que deben ser corregidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de ello, las acciones pedagógicas tienden a erradicarlos. A modo de ejemplo se pueden citar los prejuicios que se tienen sobre las diferentes formas de expresión de los niños de sectores populares (lenguaje, códigos, costumbres, arte popular, cuentos y leyendas, etc.).
- *Los saberes populares son progresivamente excluidos del curriculum oficial.* En estos últimos años (y particularmente a partir de la aprobación e implementación de la Reforma Educativa Argentina durante el Menemismo) se ha privilegiado la incorporación creciente (a veces excesiva y desordenada) en el curriculum prescripto de los saberes vinculados con la tecnología. En sentido inverso, los saberes populares son escasamente reconocidos como saberes socialmente válidos y progresivamente están siendo excluidos del curriculum escolar. El sólo hecho de negar la

existencia del saber cotidiano, el saber de la identidad cultural propia, el saber popular, el saber de la socialización está reflejando una actitud prejuiciosa generando un conocimiento descontextualizado y una falta de interés hacia esos saberes.

#### B) Escuela urbano-marginal asiste de modo inconcluso

En torno a la asistencialidad se puede apreciar que ante el aumento significativo de la pobreza en la ZUM, el Estado ha promovido programas sociales compensatorios destinados a resolver problemas puntuales. Dichos programas, compuestos por planes sociales educativos, roperos, comedores escolares, becas estudiantiles, etc. dan lugar a una asistencialidad, pero ella es inconclusa (Redondo y Tished, 1997).

Los programas compensatorios no alcanzan a atender la magnitud y la complejidad de los problemas socio-educativos, ya que no resuelven las cuestiones de fondo (Carena, 2008). Además le suma una nueva función a la escuela, ya que la obliga a realizar de tareas asistenciales y a buscar recursos para hacer frente a esta “nueva” tarea (Redondo y Thisted, 1997). Tenti Fanfani (2007) dirá que la barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. La sociedad espera que la escuela no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc. etc. ¿Pero cómo hacerlo todo en el mismo tiempo, en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos?

#### **Problema 3. Algunas escuelas urbano-marginales se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza**

Existen posiciones divergentes en relación a si la *escuela urbano-marginal* se encuentra apresada o no en los círculos de pobreza.

Por un lado, Tenti Fanfani (1995) postula que la sumatoria de la pobreza social y la pobreza de los recursos educativos dan lugar a la baja calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Según este autor, el empobrecimiento social de la población se produce conjuntamente con el empobrecimiento de la educación pública. Ello se visualiza en la pérdida de la calidad de los procesos y productos educativos. Dicho en otro modo, los empobrecimientos se refuerzan mutuamente construyendo un círculo de pobreza en donde los estudiantes que pertenecen a familias pobres, concurren a escuelas precarias tanto en los recursos humanos como materiales y, cuyo fruto, como es obvio, será el deterioro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Por el otro lado, Redondo y Thisted (1997) plantean algunas diferencias en relación a lo señalado por Tenti Fanfani (1995). Estas investigadoras indican que el hecho de presentar a escuela como una institución atrapada en el círculo vicioso de la

pobreza, implica ubicarla erradamente como homogénea y hermanada en la imposibilidad de brindar una educación de calidad.

Presentar a las escuelas como instituciones “cautivas” del contexto empobrecido obtura la posibilidad de ver la diversidad de situaciones que coexisten “en los márgenes”, según estas investigadoras, *las escuelas urbano-marginales* son profundamente heterogéneas en su interior, no solo se encuentran situaciones en donde los empobrecimientos se refuerzan mutuamente, sino también existen diversas situaciones que articulan la relación entre educación y pobreza de modo distinto.

Redondo y Thisted (1997) señalan dos ejemplos que ilustran sus observaciones.

- a) Las familias pobres no sólo mandan a sus hijos a las escuelas empobrecidas, sino algunas por el contrario, apuestan a la educación como una posibilidad de ascenso social para sus hijos y para ello no envían a sus hijos a las instituciones de las barriadas (villas, asentamientos precarios, monoblocks, viviendas transitorias, etc.) sino que emprenden la búsqueda de otras instituciones educativas en otros territorios.
- b) Las escuelas pobres tienen un modo diferente de visualizar *a los sujetos y en consecuencia actúan de forma distinta*. En algunas instituciones y/o para algunos maestros, los niños y sus familias son definidos como “*carentes*”, destacando aquello que les “falta para” y, a partir de allí, la actividad se centra en suplir tales déficits, indispensables para desarrollar la tarea pedagógica; en otras en cambio, los niños son considerados como *sujetos con posibilidades* a los cuales hay que brindarles espacios y tiempos para aprender.

## **5. MODELOS ESCOLARES DESARROLLADOS EN EL SECTOR URBANO-MARGINAL**

A continuación se describen tres modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y urbano-marginales en particular (escuela tradicional, escuela comunitaria y escuela en la ciudad educadora). Para lograr hacer un análisis comparativo se contrastan 5 ejes, a saber: Consideraciones generales que encuadran el modelo, función que cumple la escuela en la ZUM, función que se le asigna a la comunidad en la escuela y las prácticas pedagógicas que se desarrolla en dicha institución (Cuadro Nro. 2).

## 5.1. Escuela Tradicional

### 1) Consideraciones generales

El modelo educativo tradicional desarrollado en la ZUM es el resultado de la *Instrucción Pública o Escuela Pública*. Este modelo tuvo sus orígenes en los trabajos producidos por la generación del '80 y fue cristalizada en Ley 1420 sancionada por el Poder Legislativo en 1884. Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que formara *ciudadano* (Bravo, 1987).

### 2) Función de la escuela

Tradicionalmente todas las escuelas fueron creadas con la *función* de transmitir los conocimientos relevantes para formar a los ciudadanos de la Nación. En este contexto, el *ciudadano* era considerado un sujeto "igual ante la ley" y portador de derechos individuales y constructor de nacionalidades (Paviglianiti, 1996).

La Escuela Pública estaba destinada a generar un conjunto de acciones educativas a fin de lograr la integración de los sujetos a la sociedad. La homogeneización cultural que se lograba favorecía la incorporación de dicho sujeto al modelo hegemónico. Así, la *escuela* se convertía en mítica, natural, e inmutable, casi a-temporal cuyos contenidos no podían ser interrogados (Rigal, 1995) y el *pueblo* solo era el destinatario de una actividad pedagógica que tenía como propósito internalizar los intereses de la clase dominante (Ibañez, 1993).

### 3) Relación comunidad y escuela tradicional

Una importante cantidad de escuelas tradicionales fueron edificadas en *zonas urbano-marginales* sin tomar en cuenta las características particulares donde se asentaron. Estas escuelas tendieron a encerrarse sobre sí misma y construir un espacio aislado del exterior; y como consecuencia de ello, no participaron de las expectativas del medio social y los/as alumnos/as fueron separados/as de su entorno.

Como se puede apreciar, *escuela y comunidad* aparecen como dos instituciones claramente diferenciadas. El personal (director, maestro, administrativo, maestranza etc.) cumplía con sus horarios atendiendo a su labor al interior de la escuela. El conocimiento sobre la comunidad era casi inexistente, en el mejor de los casos, se daba a través de los niños y en muchas ocasiones, por la vía informal (comentarios, rumores, observaciones).

Son escasos los contactos e intercambios con la comunidad y ello queda sumamente acotado. Tedesco y Parra (1981) indican que la escuela no intenta incluir

la participación de los padres al proceso pedagógico en forma orgánica y actúan reforzando el carácter limitado de la representación familiar. Las formas más habituales que adopta el vínculo escuela-comunidad se expresan a través de iniciativas de los docentes en torno a la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela. Estas iniciativas (rifas, bingos, competencias, etc.) tienden a descargar sobre las propias familias los problemas presupuestarios de la institución educativa.

#### 4) Práctica pedagógica de la escuela tradicional

Tedesco y Parra (1981,1982), hace aproximadamente 30 años, efectuaron un estudio sistemático sobre el desarrollo de las clases en escuelas ubicadas en ZUM. Como producto de ello, describen la práctica docente llevada a cabo en esa época. A continuación se reproducen algunos resultados obtenidos en ese trabajo

a) *Motivación.* En la mayor parte de las clases, la motivación no existe. Se alude a temas anteriores o, más frecuentemente, se comienza directamente con la exposición del tema sin ningún tipo de preámbulos. En otros casos, en cambio, se pudo apreciar que los docentes intenta motivar mediante el esquema de preguntas dirigidas hasta que algún alumno aporte la respuesta precisa que el docente necesita para proseguir la clase.

b) *Explicación.* Las explicaciones son fundamentalmente retóricas. En ningún caso hay manipulación de objetos ni realización de algún tipo de actividad fuera de la clase expositiva. En los casos de mayor actividad, el procedimiento consiste en la exposición del docente y la realización de preguntas dirigidas a la clase buscando la respuesta que permita al docente continuar su exposición. En otros casos, ni siquiera tiene lugar este procedimiento y se pasa directamente de la exposición retórica y a la fijación (copias, ejercicios, etc.).

c) *Evaluación.* La forma más habitual de evaluación es la siguiente: el maestro corrige los cuadernos con algún tipo de señalamiento sobre el carácter de la tarea resuelta. Si es satisfactorio, lo hace constar y si no lo es, también lo hace constar sin que la percepción del error determine algún tipo de nueva actividad específica para solucionarlo. En otras ocasiones, la evaluación se realiza a través de actividades individuales de carácter público tales como pasar a la pizarra, contestar una pregunta, etc.

Como se puede apreciar, las descripciones efectuadas por estos investigadores hace 30 años, aún tiene una vigencia inusitada, porque sigue siendo el tipo de práctica que se producen en una importante cantidad de *escuelas urbano-marginales*.

## 5.2. Escuela comunitaria

### 1) Consideraciones generales

En América Latina, la *Educación Popular* que promovió la creación de las escuelas comunitarias se desarrolló como un movimiento alternativo a las acciones educativas desarrolladas por el Estado (Educación Formal), porque entre otras razones “no incluía las labores escolares. Los mismos maestros han estado ausentes en general, de esta interesante gestación” (Cussianovich y otros, 1987:9).

Diversas son las causas, por las que se produce este *desencuentro* entre la Educación Popular y la Educación Formal. Aquí se señalan algunas razones históricas, que pudieron contribuir a la emergencia de este problema.

a) En la década del '60 se iniciaron diversas experiencias comunitarias que tenían como propósito capacitar a los adultos en una educación que no conducía a un título reconocido formalmente. A ese tipo de educación se llamó *Educación No Formal* (Mejías, 1989). Estos trabajos comunitarios dejaron una fuerte impronta a tal punto que por mucho tiempo se asimiló *Educación Popular* con prácticas pedagógicas desarrolladas con adultos y en el marco de la *Educación No Formal*.

b) Entre la década del '60 y '70, la Educación Popular se ve influenciada por las *teorías reproductivistas* (Althusser, Bowles y Gintis en otros) y *las teorías de la desescolarización* (Illich y Raimon). Como consecuencia de ello, los Educadores Populares empezaron a sospechar de la escuela, considerándola un Aparato Ideológico del Estado que simplemente reproducía las relaciones sociales de dominación que imperaban en el sistema social vigente. La adopción de estas teorías impedía pensar a la escuela como un espacio de transformación social (Mejías, 1989).

c) En la década del '70 y parte del '80, muchos países latinoamericanos fueron gobernados por dictaduras militares que limitaron, prohibieron y reprimieron cualquier trabajo que asumiera como marco de referencia a la Educación Popular. En este contexto dictatorial represivo y excluyente, la Educación Popular se desarrolló como una concepción instalada fuera del Estado y alternativa a él (Rigal, 1992).

A fines de los '80 e inicios de los '90, en América latina, las posiciones críticas, particularmente las que se desarrollaron en el marco de la Educación Popular, empiezan a revalorizar la escuela pública como un espacio necesario para los sectores populares. Rockwell (1991) dirá que esta perspectiva empezó a alejarse de cierta herencia crítica que condenaba la presencia estatal en la educación pública, y simultáneamente comenzó a oponerse a aquellas posiciones que pujaban por la privatización. En ese contexto comenzaron a exigir al Estado el cumplimiento de su

obligación constitucional de garantizar una educación básica, gratuita y de calidad para toda la población.

En ese marco de encuentro entre Educación Popular y Escuela, se empieza a pensar en la escuela como un lugar donde se rompa con el orden existente y se afiance la imaginación creativa como poder liberador para la reconstrucción del futuro.

## 2) Función de la escuela comunitaria

En esta perspectiva, la *escuela* está inscripta en un contexto social e histórico determinado, donde la educación no es una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes, sino que es una acción comprometida con algunos de los sectores de la sociedad.

Así, desde la perspectiva hegemónica, la escuela tiene la función de formar la fuerza del trabajo y la inculcación de la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existente. En cambio, desde la perspectiva crítica, se promueve una institución que favorezca la apropiación crítica de los saberes existentes y el desarrollo de acciones contra-hegemónicas. Esta escuela intenta proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante.

Un tipo de escuela inscripta en la perspectiva crítica, es la *escuela comunitaria*. Este tipo de institución educativa materializa la corresponsabilidad de los diversos actores (profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, etc.) en el proceso de formar ciudadanos que transformen la sociedad injusta y construyan una nueva sociedad. En ese marco se generan respuestas colaborativas, novedosas y apropiadas para afrontar la enseñanza de los sectores populares.

A continuación se mencionan algunas características de este modelo:

i) Desde el punto de vista político. Esta escuela busca *democratizar el poder político* tratando de que los *ciudadanos* asuman progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de estas prácticas es impulsar procesos crecientes de autonomía que permitan al pueblo disponer de poder sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea, a fin de construir un modelo de sociedad justa y solidaria, fundada en una distribución igualitaria de la riqueza.

ii) Desde el punto de vista cultural, esta propuesta trata de recrear la identidad popular recuperando colectivamente su historia, descubriendo y preservando las raíces. En esta misma óptica, la escuela es un espacio de resistencia cultural y de contra-hegemonía, porque a partir de sus acervos (en el trabajo cooperativo, en la

recreación y las actividades lúdicas, en el trabajo artístico como el canto, la música y la poesía, entre otros) enfrentan la penetración de valores y saberes ajenos que se quieren imponer.

iii) Desde la perspectiva social, la escuela comunitaria contribuye a la lucha contra la exclusión al contener en su seno a los sectores vulnerados y es lugar de concurrencia de los programas sociales dirigidos a combatir la pobreza. De igual forma, fomenta la calidad de vida al asociarse a proyectos alternativos de salud, deporte y recreación.

### 3) Relación comunidad y escuela comunitaria

La escuela y la comunidad están siempre vinculadas. Para este modelo *la comunidad* (organizaciones sociales de diversos tipos) es un actor protagónico de la *escuela* y la *escuela* configura una institución relevante para la vida de la *comunidad* porque aportan elementos que favorecen el impulso socio-cultural y económico de la zona.

En tal sentido se puede considerar, entonces, que la escuela está totalmente dentro de la comunidad, siendo difícil separarla y diferenciarla de ella. La escuela ocupa un lugar central como organización del medio y en ella se pueden realizar diversas actividades que promuevan y fortalezcan el desarrollo autónomo de la comunidad.

### 4) Práctica pedagógica en la escuela comunitaria

En esta escuela, el *estudiante* es visto como protagonista de su proceso de aprendizaje, el *docente* actúa como facilitador de aprendizaje, donde la enseñanza no es la transferencia mecánica de contenidos reproducidos de los textos, sino que es una práctica de creación y recreación permanente de saberes.

La *escuela comunitaria* trata de establecer relaciones sustantivas entre las características particulares de la comunidad, el acervo cultural de los alumnos y los conocimientos del mundo social. Para ello, según Gutiérrez y Hernández (2007) emplean una multiplicidad de estrategias de enseñanza entre las que se encuentran:

- Juegos tradicionales y cooperativos
- Cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y refranes
- Festividades y celebraciones populares
- Cosechas y jornadas de trabajo
- Patrimonio arquitectónico y natural
- Tipo de comidas y bebidas
- Personajes y sitios históricos
- Plantas y animales
- Trabajo artesanal

Estas acciones educativas están orientadas a que los sujetos logren interacciones con su medio y con sus pares, mediante el juego y el aprendizaje a través de la curiosidad y la indagación.

<b>Escuelas</b> <b>Ejes</b>	<b>Escuela Tradicional</b>	<b>Escuela de la Ciudad Educadora</b>	<b>Escuela Comunitaria</b>
<b>Aspectos generales</b>	Este modelo tuvo sus orígenes en Ley 1420. Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que formara el <i>ciudadano</i> de la Nación.	Este modelo emergió en los '90, con el fin de lograr una "compenetración entre educación y vida cívica. Barcelona (España), Porto Alegre (Brasil), Concepción (Chile), Medellín (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Quito (Ecuador). Rosario (Argentina) son ciudades que se sumaron en este proyecto.	Este modelo ha tenido diversas variantes desde la década del 60, en sus inicios estuvo ligado al desarrollo, posteriormente se relacionó a la pedagogía freiriana. Actualmente es adoptada por los gobiernos socialistas de América Latina y los Movimientos Sociales.
<b>Función de la escuela</b>	La institución encargada de transmitir el conocimiento relevante para una sociedad que forme a los ciudadanos de la Nación.	Es una (no la única) de las instituciones sociales encargada de contribuir en la creación de las condiciones que viabilicen una nueva ciudadanía.	Es la institución encargada de formar ciudadanos críticos y transformadores. Para ello favorecen la apropiación crítica y la construcción colectivas de los conocimientos
<b>Relación Escuela comunidad</b>	Escuela y Comunidad aparecen como dos instituciones diferenciadas.	Escuela y Comunidad interactúan en un medio donde la escuela es un actor más, en relación con otros actores.	La comunidad es parte de la escuela y la escuela es parte de la comunidad.
<b>Práctica educativa</b>	Pedagogía Tradicional	Pedagogía Activa.	Pedagogía Participativa

**Cuadro Nro. 2.** Tipos de escuelas en zona urbano-marginal

### 5.3. La escuela de la ciudad educadora

#### 1) Consideraciones generales

La idea de “Ciudad Educadora” fue introducida inicialmente por Faure en su relatoría para la UNESCO en 1970 y publicado en 1972 con el título “Aprender a Ser” para referirse al proceso de “compenetración íntima entre educación y vida cívica”, pero empezó a tener visibilidad como un enfoque socio-educativo nuevo, en Barcelona (España) a fines de la década de los ‘90, donde se realizó el Primer y Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

Actualmente diversos países del mundo están adoptando esta propuesta, solo por citar algunos se puede mencionar las siguientes ciudades latinoamericanas. Porto Alegre y Belo Horizonte (Brasil); Concepción (Chile), Medellín (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Quito (Ecuador), León (México), Montevideo (Uruguay). En la Argentina existen al menos 11 ciudades educadoras que responden los lineamientos de la ciudad educadora. Estas ciudades son: San Patricio del Chañar de Neuquén; Villa Constitución, Cañada de Gómez y Rosario de Santa Fe; Alvear y Malargüe de Mendoza; Mar del Plata, Pilar y Vicente López de Buenos Aires. Entre muchas otras.

Este enfoque se asienta en una idea muy simple pero potente que puede sintetizarse del siguiente modo. Una ciudad es educadora cuando, además de desarrollar sus funciones tradicionales (económica, social, política, etc.), asume un nuevo papel, el de formar una nueva ciudadanía.

#### 2) Función de la escuela de la ciudad educadora

Los procesos sociales desarrollados en los últimos tiempos (neo-liberalismo, globalización y sociedad de la información) han modificado sustantivamente el lugar de privilegio que ha tenido la escuela como agente socializador y constructor del tejido social, porque, como afirma Jurado (2003), cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a la formación de sujetos. No obstante ello, la *escuela* sigue siendo hasta el momento, una institución socializadora importante, pero los nuevos tiempos le exigen reformular su papel en la ciudad.

En ese marco, Gadotti (2002) propone que la *escuela* debe ser la encargada de *crear las condiciones que viabilicen una nueva ciudadanía*, a través de la socialización, de la discusión, de la transparencia de la información generando una nueva cultura en relación a lo público. Esta *nueva ciudadanía* debe fundarse en el respeto hacia el Otro. Para este autor, la diversidad que caracteriza la ciudad no debería ser un obstáculo sino una oportunidad que promueva verdaderos aprendizajes.

Para posibilitar la construcción de esta *nueva ciudadanía*, la escuela debería encargarse de construir y reconstruir los saberes y conocimientos socialmente significativos y estar abierta a la diversidad cultural, étnica, de género y a las diferentes opciones sexuales (Gadotti, 2002).

### 3) Relación comunidad y escuela de la ciudad educadora

Según Trilla (1997) se pueden entender educativamente la ciudad de tres modos. Como *entorno*, como *vehículo* y como *contenido* de educación. En primer lugar, la ciudad como **entorno educativo** considera al medio urbano como un “contexto de acontecimientos educativos” que actúa como un contenedor de múltiples y diversas posibilidades educativas (formal, no formal e informal) que se desparrraman en los diversos espacios urbanos.

En segundo lugar, la ciudad como **vehículo educativo** implica reconocerla como un *agente de educación informal*. El medio urbano es cambiante, diverso y puede convertirse en promotor de información y de cultura que permita la formación de sujetos. La tupida red de relaciones humanas y elementos culturales-sociales e históricos que se generan en el contexto urbano pueden devenirse en socializadoras y educativas cuando se la orientan a lograr efectos formativos.

En tercer lugar, como **contenido educativo**, la ciudad puede ser un tipo de conocimiento particular. La ciudad y la comunidad ofrecen múltiples contenidos de carácter cultural, histórico, artístico, estético, etc. que deben ser convertidos en oportunidades educativas.

### 4) Práctica Educativa de la escuela de la ciudad educadora

Si se toma a la ciudad como un espacio para aprender, entonces los estudiantes deben realizar un conjunto de acciones en donde ellos sean los verdaderos protagonistas del conocimiento de su entorno. Para que esto se logre es necesario que:

a) *La escuela salga a la ciudad o al barrio*. Santos Guerras (2000) propone recorrer las calles, visitar los museos, explicar la arquitectura, analizar la historia del barrio, del río que la atraviesa, de su cultura o de su lengua como modo de reconstruir críticamente el conocimiento vulgar que ofrece una observación superficial o distorsionada de estos entornos. El conocimiento del barrio puede ser un punto de partida para establecer la conexión necesaria con el mundo circundante.

En ese marco, la *investigación* puede ser una herramienta que ayude a aprender a descubrir, interpretar y hallar los significados de lo que sucede en el contexto urbano y; en consecuencia, ser un instrumento educativo valioso que

permitirá desarrollar el espíritu de búsqueda, de curiosidad y profundizará la capacidad de observación y de interpretación de los estudiantes.

b) *La ciudad o el barrio entren en la escuela.* Las escuelas deben dejar que la ciudad penetre en las aulas, analizando los problemas sociales, dejando oír la voz de los que trabajan, estudiando temas vivos y cuestiones vitales (Rovira y Trilla, 1987).

En este contexto, tal como lo destaca Gadotti (2002) la “Escuela Ciudadana” gana un nuevo aliado, la comunidad, y la comunidad educadora reconquista la escuela como nuevo espacio cultural de la ciudad, integrándola a ese espacio, considerando sus calles y plazas, sus árboles, sus pájaros, sus cines, sus bibliotecas, sus bienes y servicios, sus bares y restaurantes, sus teatros e iglesias, sus empresas y almacenes, en fin, toda la vida que pulsa en la ciudad. La escuela deja de ser un lugar abstracto para integrarse definitivamente a la vida de la ciudad y ganar, con eso, nueva vida. La escuela se transforma en un nuevo territorio de construcción de ciudadanía.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Para lograr un primer acercamiento al conocimiento de los procesos de marginación social y educativa que acontece en la *zona urbano-marginal*, a lo largo de este trabajo se pudo:

En primer lugar, presentar los lineamientos sustantivos de las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*. En ese sentido; por un lado, se describió la *perspectiva del orden de carácter a-histórica*, línea de pensamiento que se abrigó principalmente en aquellas ideologías de la integración-adaptación funcional. Para esa mirada la *zona urbano-marginal* es una desviación o retraso respecto al foco urbanístico integrado y, es causada por el desarrollo urbano imperfecto y por la cultura tradicional de los pobladores. Por el otro, se caracterizó a la *perspectiva crítica de carácter histórico-dialéctica* como aquella visión que tenía como trasfondo a las teorías marxistas. En este marco se ubicaron los trabajos fundacionales de Marx y Engels en Europa y la teoría de la dependencia en América latina. Para esta mirada la *zona urbano-marginal* es el resultado de las condiciones económicas estructurales de la sociedad capitalista y no por un fenómeno coyuntural tendiente a desaparecer.

En segundo lugar, definir a la *zona urbano-marginal* como aquel territorio donde alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas. Además se pudo probar que los déficits de esta zona, siempre están acompañados por la presencia de desigualdades sociales producidas por múltiples pobrezas, diferencia de género y diferencia étnica. En ese sentido se concluye que en este territorio las desigualdades sociales están hermanadas con los procesos de marginación social.

En tercer lugar, definir a la *escuela urbano-marginal* como aquella institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, dirigido a la formación de los niños de familias de clase baja y que su plantel directivo y docente no han sido formados para trabajar con estos sectores. Esta escuela no proporciona una educación igual para todos, está sobrecargada en tanto desarrolla una práctica asistencial inconclusa y una enseñanza incompleta. No obstante ello, es necesario destacar que estas instituciones son heterogéneas, a veces están atrapadas en un círculo de pobreza, y a veces generan prácticas que rompen los empobrecimientos de dichos círculos.

En cuarto lugar, presentar los ejes centrales de los tres modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y en barrios urbano-marginales en particular. Ellos son: la escuela tradicional, surgida a fines del siglo XIX (ley 1420) que ofrecía una educación básica, universal, obligatoria y gratuita al pueblo, con el propósito de formar al ciudadano de la Nación; la *escuela comunitaria* desarrollada a mediados del siglo XX y destinada a lograr que la comunidad y la escuela se involucren en el proceso de formar ciudadanos críticos y; finalmente, *la escuela de la ciudad educadora* gestada a fines del siglo XX y orientada a lograr una compenetración entre educación y vida cívica, a fin de contribuir a la formación de una nueva ciudadanía conforme a los múltiples cambios que vive el mundo.

Como se puede advertir a lo largo de este trabajo, *la zona urbano-marginal* es un espacio socialmente construido que involucra al medio físico, socio-económico y cultural, en este territorio se desarrolla la vida social de un grupo humano que ha sido marginado. En ese marco, el lugar de la *escuela urbano marginal* es vital, porque puede convertirse en una polea que siga perpetuando las desigualdades sociales que generan la marginación social o, puede convertirse en un motor que genere acciones que contribuyan a transformar la sociedad mediante la búsqueda del protagonismo de los sujetos educativos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

AROCENA, R. y SUTZ, J. (2004): *Desigualdad, subdesarrollo y procesos de aprendizaje*. En revista Nueva Sociedad. Nro. 193. pp. 46-47.

ARRIAGADA L. Y RODRÍGUEZ VIGNOLI (2003): *Segregación residencial en áreas Metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población Proyecto Regional de Población CELADE/ Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Santiago de Chile.

BAUMAN, Z. (2001): *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica. México.

BRAVO, H. (1987): *Educación Popular Hoy*. Cuadernos de Congreso Pedagógico EUDEBA. Buenos Aires.

CARENA, S. (comp.). (2008): *Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

CASTELLS, M. (1974): *La cuestión urbana*. Siglo XX. Madrid.

CASTELLS, M. (1986): *Ciudad y la masa*. Alianza. Madrid.

FERREIRA MONTERO DE ANDRADE. S. (2006): *Las escuelas de barrios marginales. Centro para el Cambio*. Tesis doctoral. UB. Barcelona.

CUSSIANOVICH, Y OTROS (1987): *Educación Popular en la Escuela*. Instituto de Pedagogía Popular. Serie: Auto-Educación Docente. Lima. Perú. 5ta edición.

GADOTTI, M. (2002): *Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso*. En 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirão Preto /SP. Brasil.

GRAVANO, A. (2003): *Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Editorial Espacio. Buenos Aires.

GRAVANO, A. (2005): *El barrio en la teoría social*. Editorial Espacio. Buenos Aires.

GUTIÉRREZ, J. y HERNÁNDEZ, B. (2007): *Escuela comunitaria y educación popular: eslabones del poder popular*. En Aporrea.com. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/a29309.html>

GRIMMSON, A. (2006): *Xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina*. En GRIMMSON, A Y JELIN E. (Comp). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derecho*. Prometeo. Buenos Aires.

HARDOY, D. (1975): *Las ciudades de América Latina y sus áreas de influencia a través de la historia*. SIAP. Buenos Aires.

IBAÑEZ, A (1993): *Para Pensar Nuestras Utopías*. SUR TAREA. Lima Perú

JURADO J. (2003). *Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales*. En *Estudios Pedagógicos*. Nro. 9. pp: 127-142

MEJÍA, M. R. (1989): *La Educación Popular en la escuela formal. La escuela popular* AIPE. En la Piragua. Vol. 1. Nro. 2. CEAAL. CHILE.

MENESES RIVAS, M. (1998): *Enfoques teóricos sobre la problemática urbano-popular en Perú*. En Investigaciones Sociales- Año 2 Nro. 2. pp: 197-214 Disponible: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/invsociales/N2\\_1998/a09.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/invsociales/N2_1998/a09.pdf)

MERKLEN, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Editorial Gorla. Buenos Aires.

OCAMPO, J. A. y MARTÍN, J. (2004): *América Latina y el Caribe en la era global*. CEPAL/Alfaomega. Bogotá.

POZO, H. (1993): *La ciudad como espacio de segregación social*. PROGRAMA FLACSO. Nro. 47. Santiago-Chile

REDMAN, CH. (1990): *Los orígenes de la civilización: Desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el Próximo Oriente*. Crítica. Barcelona.

REDONDO, P. Y THISTED, S. (1997): *Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes*. En 1er Congreso internacional. "Pobres y pobreza en la sociedad argentina. Universidad Nacional de Quilmes y CONICET. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>

RIGAL, L. (1992): *Democracia. Escuela Pública y Educación Popular: Convergencias y Dilemas*. En Revista Propuesta Educativa. Año 4. Nro.6. Buenos Aires

RIGAL, L. (1995): *Reinventar la Escuela desde la Educación Popular*. Documento Interno CIPES. Buenos Aires

ROVIRA, J. Y TRILLA, J. (1987): *La Pedagogía del ocio*. Barcelona: Ed. Laertes

ROCKWELL, E. (1991): *Etnografía y conocimiento crítico en la escuela en América latina*. En Perspectivas. Vol. XXI. Nro. 2.

SANTOS GUERRAS, M. (2000): *La Ciudad Educadora*. En Kikirikí Nro. 48.

PAVIGLIANITI, N. (1996): *Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones*. En Revista Argentina de Educación (AGCE). Nro.24. Año XIV. pp. 7-18

SVAMPA, M (2004): *La brecha urbana*. Claves para todos. CI (capital intelectual). Buenos Aires.

SIRVENT M. T. (1999): *Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Valencia: Editorial Mime

SCHIFELBEIN, E. Y SCHIFELBEIN, M. (2008). *Educación y Pobreza: Realidad en América Latina*. En CARENA, S. (comp). Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1981): *Marginalidad urbana y educación formal*. UNESCO – CEPAL – PNUD. Proyecto: Desarrollo y Educación de América Latina y el Caribe. Ficha 14. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1982): *Escuela y marginalidad urbana*. Revista Colombiana de Educación. Nro. 7. pp: 9–34. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá:

TENTI FANFANI, E (1997): *La escuela vacía*. Losada. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2007): Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación. Nro.54. pp: 60-73.: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá

TOLEDO OLIVARES, X. Y ROMERO TOLEDO, H. (2006) *Exclusión socio-territorial*. Revista: Geograficando Nro 2 (2) pp: 13-26. Departamento de Geografía, Universidad de Concepción. Región del Bío Bío, Chile

TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

## Notas

<sup>1</sup> Agradezco a Gabriela Mellado, quien con esmero y paciencia efectuó una lectura minuciosa y realizó agudos comentarios que enriquecieron este trabajo

<sup>2</sup> Docente, Investigador y Extensionista del Departamento de Educación y Formación Docente. FCH-UNSL. Integrante del Grupo Minga (organización universitaria dedicada a la Educación Popular)

<sup>3</sup> Villas Miserias: precarios asentamientos erigidos sobre terrenos fiscales o de terceros y, por lo general, carentes de los servicios públicos urbanos básicos.

<sup>4</sup> Un estudio citado por PNUD indica que en Argentina entre las *mujeres más pobres* y con *menores niveles educativos*, es más probable encontrar maternidad en edades tempranas, lo que a su vez, redundaría en mayores probabilidades de mortalidad infantil. Según el PNUD, datos provenientes de una encuesta aplicada a más de 1.645 adolescentes de entre 15 y 19 años púerperas que acababan de tener a su bebé en hospitales públicos, han mostrado que casi la mitad de las jóvenes (46.3%) habían abandonado la escuela antes de quedar embarazada.

Entre la mitad restante, “sólo 4 de cada 10 continuó estudiando hasta el final del embarazo, o hasta por lo menos pasado el séptimo mes”. PNUD (2008): Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - 1a ed. - Buenos Aires

<sup>5</sup> El domingo 8 de marzo de 2011, hinchas de independiente exhibieron banderas de Bolivia y de Paraguay con el número 12 a manera de insulto contra los seguidores boquenses. Además, entonaron cánticos agraviando a ciudadanos de ambos países (...).dichos cánticos decían: “*El que no salta es de Bolivia y Paraguay*”. Ante este hecho “xenófobo y racista” ocurrido en la cancha de Huracán, Mario Flores Sanabria, integrante del Consejo Solidario Internacional de Residentes Bolivianos en el Exterior (Asociación de la colectividad boliviana en Buenos Aires) interpuso una demanda ante la Fiscalía Federal 2, mediante ella solicita se inicie una investigación. (La prensa.com La Paz –Bolivia- Miércoles, 11 de marzo de 2009). Disponible: en [http://www.laprensa.com.bo/noticias/11-03-09/11\\_03\\_09\\_depo1.php](http://www.laprensa.com.bo/noticias/11-03-09/11_03_09_depo1.php)

<sup>6</sup> Esta situación dio lugar al dilema “retención-calidad”. Retener a costa del deterioro de la calidad educativa (que se queden todos en la escuela pero adquiriendo una educación de mala calidad), o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables (que se vayan aquellos que no pueden lograr adquirir una educación de calidad). Dirimir este dilema enfrenta a los profesores a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen.