

## **Una experiencia en el barrio Centenario**

Facundo Giménez<sup>1</sup>

### **Resumen**

La presente narración se centra en una experiencia con un grupo de adolescentes del Barrio Centenario de la ciudad de Mar del Plata. En ella, se realiza una descripción de las variables áulicas presentes en varias escuelas de la ciudad que poseen un contexto desfavorable y se desarrolla, tentativamente, una forma de abordar determinados conflictos.

### **Palabras clave**

Docencia de riesgo- contextos diversos - desfavorabilidad.

Las siguientes observaciones surgen de una experiencia de algunos meses en la E.E.S n° 30, que se encuentra en México y Roca, en el corazón del barrio Centenario. Yo conozco que existen muchos casos como el que voy a presentar acá. Mi intención no es estigmatizar a un conjunto de chicos que vive en un barrio con muchas dificultades ni establecer que en la escuela donde trabajo toda actividad está recubierta de estos conflictos áulicos. Por el contrario, trabajo con otros cursos de la escuela y los problemas son menos graves u otros. Lo que quiero hacer es presentar en mi relato son dos momentos distintos de mi experiencia con un curso de tercero de ESB, donde actualmente me desempeño como docente.

### **Entrar en el salón**

Tomo horas en asamblea (uno debiera contar y desarrollar un discurso patético de la economía del docente que recurre a las escuelas con desfavorabilidad; no lo voy a hacer). Conocía la escuela, porque ya había empezado a trabajar en un curso de 6to con 8 chicos, la mayoría mayores de edad, que no traía inconvenientes, excepto la apatía. El curso que tomé era un tercero.

El día de la clase veo cómo un grupo de alumnos sale antes de tiempo. En la dirección me dicen que son los míos, que antes de entrar en el salón era necesario que charlaran conmigo y

---

<sup>1</sup> Facundo Giménez (1984) es profesor en Letras graduado en la Universidad Nacional de Mar del Plata y se dedica a la docencia en secundarios hace seis años en diferentes contextos de la ciudad de Mar del Plata.  
E-mail: facugimenez@gmail.com

---

que era preferible que empezara la próxima clase. Me introduzco en el relato de la directora y los aportes del secretario, que plantean un panorama apocalíptico. "Sos el cuarto, tenés que ver cómo entrás en el curso, porque puede resultar una experiencia fea", me aconseja la directora, maternalmente. "El primero se fue porque lo escupieron, la segunda no soportó al curso y la última había tenido un problema de horarios", continúa. Me cuentan que decidieron enviar a la casa a varios de los chicos, con tareas domiciliarias, que dieron pases a la mañana y pases a otra escuela. Es un grupo difícil y no faltan.

Me presentan al preceptor que parece ser un tipo ubicado en su espacio, sin ambiciones de orden marcial: "Hay cosas que no podés cambiar; si entrás en el salón como un sargento, probablemente, no termines bien". No son malos pibes, a veces responden. No demuestran demasiado cariño y por lo general, en el trato, suelen ser violentos, pero es porque en su casa no son demasiado cariñosos y porque, por lo general, su crianza recurre al abandono y al trato violento.

El preceptor me informa que uno de los chicos es también el culpable del problema de horarios de la última profesora. Se le había acercado, le había hablado de su perro, de su casa. ¿Qué haría vos, me pregunta, si encontraras en el salón a un pibe que te asaltó en tu casa?

El día que me toca volver llego consumido por las expectativas: ¿Qué situación deberé enfrentar? ¿Qué riesgo corro entrando ahí? ¿Cómo encarrilar una situación que intuyo descarrilada? Si la directora me recomienda que encuentre algo que puedan hacer: ¿Qué será ese algo?

La directora me dice que me va a acompañar, que me va a presentar, que los va a calmar, que la espere. Juntos atravesamos los pasillos de la escuela, el preceptor, la directora y yo. La escuela es luminosa, porque posee amplios ventanales, corredizos los internos, que anulan la sensación de opresión del curso, pero que desdibujan los límites simbólicos del aula. Nos ven pasar, los alumnos de segundo y ya nos acercamos al curso en cuestión, mientras vemos cómo algunos chicos saltan por las ventanas hacia adentro y hacia afuera. Tiembla una vibración de música distorsionada; los chicos no hablan, gritan, cantan, insultan, se persiguen, se sientan y se vuelven a parar. El preceptor los acarrea, les pide que se ordenen, mientras un grupo de cuatro o

cinco chicas entona eufórico un cántico de cancha. La música se detiene cuando entramos y veo que el DJ era un muchacho que sostenía en sus manos un parlante extraordinario. La directora esgrime algunas palabras que se derivan en retos, advertencias y en cierto punto, mi nombre, mi apellido, mi materia y la expresión “hasta fin de año”. El rumor, elevadísimo, no se detiene nunca, hasta que por unos segundos una ráfaga de miradas se dirige unánime hacia el ventanal que da a Rodríguez Peña.

Todos observan y escuchan el paso acelerado, la sirena, los movimientos sobre el asfalto de un patrullero que pasa y no se detiene. La directora sigue hablando, pero al parecer nadie escucha.

Una vez terminado el espectáculo, todos vuelven a sus rumores, se levanta alguno, la directora deja de hablar y yo permanezco callado.

### **¿Cómo trabajar?**

Uno cuando llega se presenta, pide silencio, se lo otorgan, habla de algunas expectativas de la materia, sobre los conocimientos previos, los gustos, las personalidades que tensionan las dinámicas grupales, intenta establecer un lazo por dentro y por fuera de los contenidos, etcétera. Para todo ello, es necesario que los alumnos escuchen y respondan. Pero ¿qué sucede cuando esa base no existe? Al momento de entrar al aula no pude y hasta ahora es casi imposible dirigirse a ellos en forma general.

Existen dos problemas que no son distintos entre sí: cómo desarrollar contenidos en un contexto de este tipo y cómo establecer parámetros de conducta elementales, como permanecer sentados, no salir del aula, no faltarle el respeto al docente. A grandes rasgos, la cuestión que se plantea es la posibilidad de establecer algún tipo de sentido, en un espacio donde la práctica docente parece perderlo. Es que en el momento en el que el alumno no entiende para qué está en el aula, comienza a deambular, comienza a buscar él mismo cuáles son los límites de su experiencia escolar, a veces con resultados siniestros.

La primera clase, que era diagnóstica, la preparé con una preocupación paranoica, acorde a las expectativas que me habían entregado todos. Había que calcular todo absolutamente; no había espacio para la improvisación.

Muchas veces puede llegar a ser grato proponer una actividad de presentación, para que hablen sobre ellos mismos. Sin embargo, esta actividad supone una buena predisposición por parte de los alumnos, que la crónica de la directora había desmentido. Además, corría el riesgo de que una actividad de este tipo sirviese de herramienta para hostigarme, teniendo en cuenta una conducta recurrente en cargos dominados por la renuncia por parte de profesores.

En principio, lo que me parecía urgente a la hora de entrar en el curso era crear una forma de funcionamiento, una organización del curso con reglas claras, con sus objetivos y sus sanciones. Por ello mismo, era importante que la primera actividad ingresara en ese orden.

Para ello, se me ocurrió una dinámica de guías de lectura comprensiva. Habría que proponer una guía de trabajo por clase, de entrega obligatoria, cuya presentación en tiempo y forma, con alguna demora en casos extraordinarios, sería, en principio, la condición básica de aprobación de la materia. Estas guías, orientadas hacia la lectura en principio, luego irían de a poco orientándose hacia la producción, migrando a partir de narraciones hacia otros géneros.

La hipótesis que trabajaba era que si los alumnos reconocían un funcionamiento, dotarían a cada una de sus acciones en clase con un significado. Establecer que no era lo mismo trabajar que no hacer nada, incentivaría un rol activo en el alumnado. De esta forma, el sentido era cercanamente teleológico: su fin era el fin del año y su objetivo aprobar la materia.

Una de las prácticas que había visto en varios profesores en este tipo de grupos era el dictado o copiado en el pizarrón. Esto le permite, generalmente, al docente, en la imposibilidad de los alumnos de recurrir a este contenido de otra forma, mantenerlos quietos y crear una sensación de avance, en la medida en que la carpeta se engrosa y, en tanto que ocupa a los alumnos en su conjunto, posibilita cierta tranquilidad en el grupo. Ello, sin embargo, propone un rol demasiado pasivo del alumno y convierte su trabajo en la clase en una transcripción de la lengua del docente. Por otra parte, cabe la posibilidad de que, mal predispuesto por una historia grupal de falta de trabajo, los alumnos se nieguen rotundamente al copiado, por requerir un esfuerzo extraordinario. Actitud sana y coherente, esa rebeldía, porque dicho trabajo mecánico recrea en el imaginario de los chicos la sensación de que su trabajo es el del copiado y no el de la producción.

Entonces, me pareció trabajar con fotocopias de cuentos y con guías de preguntas sobre su comprensión, utilizando el pizarrón para informarles por escrito sobre dudas en cuanto a lo que debieran hacer o con respecto a palabras que no entendieran. Entregando una fotocopia a cada uno de los alumnos, con sus preguntas, me ahorra la situación de estar frente a todos (forma de actuar, como planteé, imposible en este curso) y permitía un contacto más personal con ellos, ayudándolos en la lectura y en la escritura, y también conociéndolos, de a poco.

La guía inaugural que realicé contenía preguntas muy básicas de comprensión y eran muchas. La planificación de las primeras clases estaba pensada, ahora me doy cuenta, con un terror que no había conocido hasta entonces, es decir, qué es lo que puede hacer un curso cuando no sabe qué hacer. (Me ocurría, por ejemplo, que faltando unos diez minutos para que termine la clase algunos alumnos comenzaban a pararse, a salir del salón, a gritar. Sin embargo, en la medida en que fueron comprendiendo la dinámica esas actitudes fueron siendo cada vez más extrañas). Entonces, las guías debían posibilitar que el alumno no se anegue en su imposibilidad de responder, porque ello llevaría a un común acuerdo grupal de que el trabajo era demasiado difícil y en consecuencia no era necesario que lo hicieran. Las preguntas no buscaban en un principio que el alumno produjera sino que interpretara y comprendiera el texto, eran concisas, cerradas, sin ambigüedades, trataban de no ser redundantes y seguir el hilo de la narración. En el final contenía preguntas de opinión e inclusive de reescritura.

Las entregas eran diarias y requerían completados, reescrituras, y se controlaba en un listado que era de dominio público. Este último aspecto, le permitía al alumno ver cómo es su trabajo en clase y servía para que a la hora de cerrar los trimestres no quedaran dudas.

Este método mejoró notablemente el comportamiento de los alumnos en general. Sin embargo, todavía hay algunos que no se adecuaron y no trabajan en clase, salvo días excepcionales. Por otra parte, se registraron muchísimos casos de copiado de guías que fueron advertidos e informados, aunque no castigados con severidad en un principio. Es que esa cultura del copiado que surge de una práctica docente y se traslada en el copiado del compañero, el buen alumno, es considerado por los alumnos que copian como un trabajo, con su esfuerzo y con el mérito de ser aceptado, y el castigo directo sobre estas actitudes impone una violencia que hace

imposible, por lo menos en este caso, establecer un espacio de diálogo. Hacerle comprender al alumno que esa no es una práctica válida, aunque lleve esfuerzo, es cuestión de tiempo, aunque obviamente no puede dejar de ser advertido.

Para finalizar mi exposición, me gustaría aclarar que el tipo de trabajo que describo aquí, en mi opinión, debe ser temporal y solamente debe buscar establecer un ambiente de trabajo en donde no lo había. Con el tiempo, se pueden establecer actividades más abiertas, que desestructuren un poco el encorsetado que propone esta lógica de guías. Sin embargo, me parece que puede ser útil para estas jornadas contar la experiencia que fue entrar en esa aula y las herramientas didácticas que utilicé, teniendo en cuenta el alto índice de renuncias que existe en este tipo de escuelas.