

Inscribir el dolor. Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización de jóvenes y adultos en recuperación por consumo problemático en el Delta del Paraná

Inscribing Pain: Psychosocial and Didactic Processes Involved in the Literacy of Young and Adult Learners in Recovery from Problematic Substance Use in the Delta del Paraná

Marcela Kurlat

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

marcelakurlat@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-3453-0176>

Recepción: 19 Septiembre 2024

Revisado: 24 Mayo 2026

Aprobación: 24 Junio 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El propósito de este artículo es compartir los hallazgos vinculados a un conjunto de preguntas de partida que buscan dar cuenta de las particularidades de la alfabetización en población en recuperación por consumo problemático. En este marco, se indaga acerca de su especificidad, las marcas de exclusión y de enseñanza que restringen los procesos de aprendizaje, así como los efectos que producen propuestas didácticas desde situaciones de lectura y escritura. El trabajo se inscribe en una metodología de praxis participativa (Sirvent y Rigal, 2023) realizada junto a un docente en un centro de terminalidad de nivel primario alojado en una casa convivencial en el Delta del Paraná. El análisis, propio de un diseño de generación conceptual, se apoya en el reconocimiento de las profundas experiencias de dolor presentes en la población, los proyectos didácticos implementados en torno a la construcción identitaria y las transformaciones observadas a lo largo del proceso educativo.

Palabras clave: alfabetización de personas jóvenes y adultas, procesos psicosociales, procesos didácticos, consumo problemático.

Abstract

This article aims to share findings arising from a set of guiding questions that seek to account for the specific features of literacy processes among young and adult learners undergoing recovery from problematic substance use. The study explores the specificity of literacy in this population, the forms of exclusion and teaching practices that constrain learning processes, and the effects of didactic interventions developed through reading and writing situations. The article describes work carried out within a participatory praxis method (Sirvent y Rigal, 2023) in collaboration with a teacher from a primary-level completion center located in a communal living facility in the Delta del Paraná. The qualitative analysis is grounded in the recognition of the profound experiences of pain present in the population, the didactic projects implemented around identity construction, and the transformations observed throughout the educational process.

Keywords: Youth and adult literacy, psychosocial processes, didactic processes, problematic substance use.

1. Introducción

El presente artículo se enlaza con una historia de más de 20 años de investigación sobre la especificidad de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en Argentina, desde un enfoque constructivista. En dicha historia se han evidenciado las huellas de la desigualdad social como constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura en esta población, así como las marcas de procesos de enseñanza previos, restringiendo modos de concebir la escritura, la lectura y su aprendizaje, y direccionando los procesos de avance conceptual (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2016). Se hizo evidente, en este devenir, la necesidad de profundizar en dichas marcas como procesos psicosociales y didácticos que estarían condicionando la alfabetización en nuevas experiencias educativas. En el año 2024 iniciamos un nuevo recorrido de investigación en relación con los siguientes interrogantes: ¿cuál es la especificidad del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos en recuperación por consumo problemático?, ¿cuáles son las marcas de exclusión y de enseñanza que restringen sus procesos de aprendizaje?, ¿cuál es el efecto que producen intervenciones didácticas en el marco de situaciones de lectura y escritura en sus respectivos procesos? El propósito de este artículo es compartir los hallazgos vinculados a estas preguntas de punto de partida a partir de dar cuenta del camino transitado.

Afirmamos en trabajos previos que las “marcas de exclusión” se adquieren en la experiencia social (que puede implicar o no experiencias escolares previas) y que constituyen procesos psicosociales que dan cuenta del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de representaciones sobre la realidad (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2007). Desde estas autoras, la perspectiva psicosocial refiere al análisis del procesamiento de aspectos estructurales (económicos, políticos, sociales) de un determinado contexto sociohistórico, en las representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad.

Conceptos, ideas, percepciones sobre sí, significados y actitudes que se han ido construyendo en las personas como producto de su interacción con el mundo y del impacto de los saberes cotidianos de sentido común que han internalizado. Según Llosa (2010b) los procesos psicosociales implican la construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia escala de informaciones, imágenes, creencias, valores, normas que un individuo o grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana. En sus trabajos de investigación anteriores (como se citó en Sirvent et al., 2007), a partir del análisis cualitativo de biografías educativas de personas jóvenes y adultas de sectores populares, pudo dar cuenta de cómo la interrupción temprana de la escolaridad se producía en un contexto de pobreza y pobreza extrema, en coyunturas económico-familiares desventajosas.

Al intentar comprender dicha interrupción, aparecieron involucradas las trayectorias familiares (marcadas por situaciones conflictivas como separaciones, cambios de estructura del hogar, muertes, violencia), frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y la trayectoria migratoria. Aparecía en los relatos el interjuego de procesos psicosociales tales como la construcción de una imagen positiva o negativa de sí en cuanto a las capacidades para el aprendizaje, así como la identificación de hechos y personas que desde el sistema educativo habían favorecido la retención o la expulsión de la escuela.

La culpa, la vergüenza, la desvalorización de sí, han sido categorías identificadas a lo largo de propios como parte de las marcas de exclusión involucradas en los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas, procesos psicosociales que inciden en la visión de la persona como aprendiz, lectora y escritora. Para Michelle Petit (2001) en la mayoría de las sociedades actuales, estar fuera del lenguaje escrito genera humillación e implica la sensación de “estar fuera del mundo”. Se describirá el trabajo realizado desde el reconocimiento de las profundas marcas de dolor que encontramos en la población, los proyectos didácticos implementados en relación a la construcción identitaria y las transformaciones que se produjeron a lo largo del proceso. Esperamos abonar así a un enfoque constructivista y de educación popular en la alfabetización de personas jóvenes y adultas y proveer los resultados de una experiencia capaz de ser transferida a otras realidades semejantes y recreada según cada contexto y grupo.

2. Principales aspectos metodológicos de la investigación

En el marco de lo relatado anteriormente, a mediados del año 2024 me acerco a un centro de terminalidad de nivel primario alojado en una casa convivencial para jóvenes y adultos en recuperación por consumo problemático, “Vientos de Libertad”, ubicada a orillas del Río Luján, en la primera sección de islas del distrito de Tigre de la Provincia de Buenos Aires. Dicho centro funciona bajo la figura de FINES 1 (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y depende de la Escuela Primaria de Adultos (EEPA) N° 701 del distrito de Tigre. Mi ingreso como investigadora se produce a través de la demanda de su docente, Mauricio Graneros, quien se plantea la pregunta acerca de la especificidad del trabajo de alfabetización con personas marcadas por el consumo y por historias de mucho dolor: “Es como un reaprendizaje. Perdieron 10, 15 años de vida. Sus lecturas son muy lentas, hay poco desarrollo de escritura, sus procesos son más cortos. Muchas personas me dicen que me voy a frustrar. A mí me gustaría contrarrestar esa frustración” (M. Graneros, conversación personal, 13 de agosto de 2024). Su necesidad se entrecruza con mi interés por profundizar -tomando siempre como base la perspectiva psicogenética y el enfoque constructivista- en las dimensiones que restringen la apropiación de la lectura y la escritura en personas jóvenes y adultas en procesos de alfabetización inicial, buscando construir conocimiento específico que permita la mejora de las condiciones de vida de esta población en relación al acceso a la cultura escrita¹. Afirma el docente:

Siempre sentí interés, yo soy una persona muy sensible, que siempre me fijó, no soy indiferente a todas las injusticias o a todos los resultados que tenemos como injusticias sociales. Y era una experiencia que no la tenía tanto, sí trabajar con chicos en situación de barrio pero no con estas problemáticas tan grandes, porque para mí son muy grandes. Y de alguna forma, bueno, uno trata de dejar algo para poder ayudarlos y hacer un acompañamiento. Me interesa mucho este tipo de experiencias. Y me interesa mucho más poder sistematizar, profundizar, hacer como algo más elaborado (M. Graneros, conversación personal, 13 de agosto de 2024).

Comenzamos así una labor conjunta, en la que el trabajo de campo implicó mi presencia como investigadora en el aula una vez por semana durante los meses de agosto de 2024 y diciembre de 2025. Tras el final de clases de 2024, continuamos acompañando durante las vacaciones de verano, con frecuencia también semanal, al único joven que aún no había logrado la alfabetización del sistema de escritura y por ende, la posibilidad de lograr la certificación de primaria. Desde el abordaje metodológico, se sostuvo un diseño de generación conceptual, de praxis participativa en la investigación (Sirvent y Rigal, 2023). Ello ha implicado la construcción de conocimiento sobre procesos específicos de alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Strauss y Corbin, 2002) como método de análisis para la construcción categorial, en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente. Se ha enfatizado un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares, sobre la base de la construcción de evidencia empírica a través de la realización de observaciones y entrevistas. Asimismo, a través del abordaje de praxis participativa se han implementado sesiones de retroalimentación conducentes a la validación y objetivación del conocimiento construido (Sirvent y Rigal, 2023), en pos de dar cuenta de la especificidad del trabajo con la población en recuperación por consumo problemático, el impacto de las intervenciones didácticas llevadas a cabo en el aula y las transformaciones psicosociales identificadas a lo largo del proceso.

En este sentido, se realizaron planificaciones didácticas compartidas con el educador, las cuales se implementaron, registraron, sistematizaron y analizaron colectivamente. Mantuvimos reuniones frecuentes conducentes a la validación y objetivación del conocimiento construido, en pos de la mejora constante de las prácticas de enseñanza y de la producción de conocimiento sobre la especificidad del trabajo con esta población.

Las preguntas que impulsaron nuestro proceso de análisis, como ya hemos adelantado, intentaron dar respuesta a cuál es la especificidad del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos en recuperación por consumo problemático, cuáles son las marcas de exclusión y de enseñanza que restringen sus procesos de aprendizaje, y cuál es el efecto que producen intervenciones didácticas en el marco de situaciones de lectura y escritura en sus respectivos procesos. Abordamos así dimensiones psicogenéticas, didácticas y psicosociales, intentando dar cuenta de condiciones de enseñanza que resultan fértiles tanto para el avance en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito como en la posibilidad de transformar visiones muy desvalorizadas acerca de la capacidad de aprender y de concebirse lectores y escritores.

3. Las marcas del dolor y una demanda efectiva “en la cuerda floja”

Vientos de Libertad (en adelante “Vientos”) es la primera organización comunitaria que empezó a desarrollar el método integral de trabajo terapéutico con perspectiva de derechos para la recuperación de población afectada por consumo problemático, y que hoy constituye una rama de la economía popular del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP). Sostiene una mirada integral de acompañamiento de las personas en recuperación por consumo en sus proyectos de vida y se opone a un enfoque médico hegemónico fragmentado, medicalizado y lucrativo de las comunidades terapéuticas (entrevista a Sebastián Morreale, por Liaudat, Tóffoli y Fontana, 2023). Se define así un método político terapéutico basado en la organización, la comunidad, la militancia, la participación política, la lucha, el compromiso. El lema es “Juventud Despierta – Nuevo Pueblo”, buscando generar una juventud politizada que pueda organizarse y construir un horizonte diferente para sus vidas y para la sociedad.

La tercera de las trece casas comunitarias existentes de Vientos de Libertad fue abierta en Tigre en el año 2016, en el Río Luján, a metros del Río Carapachay, como casa convivencial. Las personas que ingresan tienen una estabilidad mínima de 5 o 6 meses, en general son 8 meses mínimos de proceso. Hay una casa de recepción denominada “Casa de ingreso”, que aloja a unas 15 personas durante 2 o 3 semanas para una primera adaptación, y luego se pasa a una de mayor convivencia, denominada “Casa Grande”, en la que conviven 60 personas durante 6 meses promedio. Llegan a Vientos de Libertad a través de los centros barriales “El barrial”, centros de día en los que se realiza acompañamiento terapéutico y se participa en actividades artísticas y talleres. La derivación es por invitación de referentes de los barriales, una vez que se considera que la persona necesita un proceso más intensivo. La mayoría de la población proviene de asentamientos de diferentes zonas de la provincia o la Ciudad de Buenos Aires. En la casa convivencial, además de la participación en tareas comunitarias rotativas (panadería, cocina, leña, parque, guardias nocturnas) y el recibimiento de un espacio terapéutico, se proponen talleres de huerta, carpintería, poesía y masculinidades, entre otros. “Antes no veíamos la importancia de la educación, ahora sí la vemos y por eso está el FINES 1 acá”, comenta uno de sus referentes en una primera entrevista (T., conversación personal, 19 de septiembre de 2024). Habla de la dificultad de la continuidad en la escuela dada la alta rotación en el proceso de rehabilitación. El surgimiento de la comisión FINES llamada “La Escuelita” implica la comunicación constante con los coordinadores y referentes de la casa, ya que hay actividades que no se pueden suspender y a veces se organizan en horarios de la escuela, como por ejemplo: vacunación, salidas al hospital, trámites judiciales, así como la etapa de “inserción”, que implica la salida de los estudiantes a la zona continental durante varios días, para reencontrarse con sus familias y comenzar su reingreso en la sociedad cotidiana. Ello conlleva situaciones frecuentes de discontinuidad en la asistencia a clases. Muchos estudiantes circulan por la casa convivencial, algunos se van antes de terminar sus procesos, otros terminan sus procesos en tiempos que no coinciden con el ciclo lectivo, por lo que surge la necesidad de armar junto con el docente y el equipo directivo de la EEPA N°701 una “ingeniería de trayectorias” (V. Nolo Pedrat, conversación personal, 8 de mayo de 2024) para lograr la continuidad pedagógica y la terminalidad del nivel educativo, estableciéndose redes con otros espacios, instituciones y organizaciones.

Lo primero, dice Mauro, su docente, es lograr la vinculación, la confianza. “Acá (en Vientos) se reencuentran con los valores que perdieron en su familia. Ellos te esperan siempre”. Después del primer encuentro aparecen frases como: “Me cuesta mucho escribir muy rápido” y aparece la negación de los propios saberes: “No sé escribir, no puedo” o “No sé leer, me cuesta un montón, profe”. Mauro remarca que son un colectivo, un equipo, que de alguna manera se van a dar los tiempos necesarios para el aprendizaje, que hay que tener paciencia, que es importante el respetarse según los procesos de cada quien:

Hay mucha, mucha frustración. A veces me pone bastante triste eso. Algunos se acercan, miran de afuera, otros te dicen “yo no quiero leer porque no sé leer” y de repente se ponen a leer y lo hacen bastante bien, y por ahí lo hacen más lento, se traban...y bueno, también pienso esto, que muchos de ellos tienen como recuerdos de la primaria cuando aprendieron a leer y escribir y no la pasaban bien. O me dicen: “profe, esto me hace acordar a cuando estaba aprendiendo a escribir y no me está saliendo”. Y es como que volvéis a repetir eso. Y por un lado te piden esa cierta dirección tradicional. Y yo trato de combinar distintas metodologías, soy más del palo de la educación popular. (M. Graneros, conversación personal, 13 de agosto de 2024)

Mauro vuelve a mencionar la dificultad de trabajar entre tanto dolor, vergüenza, culpa, frustración: “Algunos no vienen por 3, 4 clases y después se reintegran. A veces están rebajón. Te cuesta coordinar ese caos. Y hay que darles amor, porque sufrieron muchos golpes a lo largo de la vida”.

Durante el año 2024 concurrieron al centro, con fluctuaciones y discontinuidades, ocho estudiantes varones, de entre 18 y 42 años, tres de ellos dejaron el proceso, cuatro lograron la certificación de nivel primario y uno culminó su proceso de recuperación por consumo, obtuvo un trabajo en Vientos e interrumpió la asistencia a la escuela, antes de lograr un nivel de conceptualización alfabético de escritura. Durante el año 2025 el grupo se renovó en su totalidad, alojando en un principio a 15 estudiantes, de los cuales cuatro concluyeron la primaria hacia fin de año, dos de ellos al mismo tiempo que la finalización de sus procesos de recuperación por consumo, obteniendo también trabajo en Vientos como coordinadores. Cuatro continuaron su proceso durante el verano y quedó pendiente la certificación para el año 2026. Uno de ellos terminó su proceso en Vientos y volvió a su barrio de origen, a varias horas de la casa convivencial, por lo que quedó pendiente efectivizar la finalización del nivel primario en su nuevo lugar de residencia. Y el resto abandonó la casa convivencial en diversos momentos del año.

En mis primeras notas de campo, empiezo a resaltar las historias de dolor extremo que cada estudiante carga y que, más tarde o más temprano, comienzan a teñir el aula:

Ale, Alexis, Brian, Sebastián y Puchi conforman el aula hoy. Ale y Alexis están en proceso de alfabetización inicial. Me siento con Ale, que está trabajando en un cuadernillo de salud, también leyendo el libro “Natacha” de Luis Pescetti. A pesar de leerme toda la primera página, dice que no sabe leer. A veces se anticipa y lee “otra cosa”. Me dice que ahora ve lo importante que es saber leer y escribir, que “cuando estás en consumo no podés ver algunas cosas”. Me cuenta que a él le pasaron cosas muy feas, que entró en consumo y “llegás a hacer cosas que no se hacen”, que en la escuela se portaba mal, que le pasaban cosas feas y después en la escuela no le daban importancia a nada. Que a veces no puede venir porque le toca la tarea de la cocina, pero que lo van a relevar y que va a estar todos los miércoles. Tomamos mate. Se lo ve contento, con ganas. Le digo que a muchos les pasó como a él, que no es el único, que no es su responsabilidad, que hubo una escuela que no le supo enseñar ni lo supo escuchar. Me pregunto de qué formas ha impactado el consumo en la imagen de sí y en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida y actuales. (Notas de campo, 19 de septiembre de 2024)

Empiezo a registrar que existe algo único compartido por esta población e irrepresentable para quienes no lo hemos vivido. “Nadie más que nosotros sabe lo que vivimos”, dice Leandro, de alrededor de 30 años, quien comparte que es la séptima vez que se interna y que recién esta vez nota un cambio, que tiene la posibilidad de venir a esta escuela, “la suerte de venir”, que nota que empezó a “pensar otra vez”. Yo le digo que además es un derecho. Mencionamos en forma frecuente la idea de derechos a lo largo de los encuentros.

Un rasgo común en la mayoría de las historias de vida es el abandono, la vida en la pobreza, la violencia intrafamiliar e institucional, la situación de calle, los abusos, las carencias:

“Ya no podía más con mi vida”. “Estaba destruido, me sentía muy solo”. “Yo me empecé a drogar desde muy chico y tengo la mente en blanco”. “Estaba destruyéndome por dentro, a mi hija y a mi familia también. Consumo desde los 15 años, fui cayendo cada vez más en el pozo y ya no podía salir”. “Toda mi vida fue violencia, mi tía me intentó matar a los 4 años, me echaron de casa a los 5, me quise quitar la vida. Mi mamá me dijo que prefería verme preso o muerto y ahí decidí internarme. Quiero volver a ser hijo, quiero volver a ser hermano”. “Decidí internarme cuando tuve a los transas apuntando en mi cabeza. Era morirme o hacer algo por mí. Si yo no me internaba, me mataban”. (Testimonios varios)

Jorge cuenta que hace unos años perdió en 7 meses a su mamá, su papá, su “señora”, su hermano. Que le sacaron la tenencia de sus hijos, que quedó un año en situación de calle. “Hice cosas tan malas, tan malas, me daba tanta vergüenza que me fui a vivir a la calle. Mucha culpa, mucho dolor. Me quería escapar del mundo, no quería hablar con nadie”. Menciona haber estado un tiempo “anestesiado” por las drogas. Un día alguien que pasaba por la calle le habló de un barrial, fue y después se enteró “del espacio en la isla” y se acercó a Vientos. Tras seis meses de proceso afirma: “Y ahora quiero estar sano, quiero alejarme de la gente mala, quiero volver a vivir, tomar buenas decisiones”. Ale también lleva seis meses de proceso, me cuenta que a los 14 años dejó la escuela y empezó a consumir, que quienes consumen es porque sufrieron situaciones de abuso y pérdidas muy dolorosas de personas: “Es como quedar en la nada, no querés más nada y perdés la cabeza”. Comparte que él perdió a un hijo, que también estuvo en situación de calle por tanto dolor. Un dolor inmenso. Un dolor que lo acompaña en su proceso de inserción, al volver a encontrarse con su familia, con su mamá y sus dos hermanas en su primera salida: “Aparecieron la culpa, el dolor y la vergüenza, pero por suerte pude hablar de cómo estoy, pedir perdón. Mi mamá me dice que no nos crió para morirnos drogados en una zanja. El domingo ya quise volver, podía volver a las 8 de la noche pero a la mañana ya quería estar acá. Mucho dolor. Por suerte pude después hablar con el coordinador y me hizo mejor”. (Testimonio de Ale, 2024)

En muchos de los encuentros en La Escuelita, Ale llega de terapia muy triste, con pocas ganas de trabajar, el dolor irrumpe. Habla del fallecimiento de su hijo, que es un dolor que no lo deja pensar, que lo tiene todos los días, que no se le va nunca. “Más que no tengo el consumo para olvidarme. Podés pasar el abuso, todo terrible que pasé, pero el fallecimiento de un hijo es un dolor que todos los días tengo, no sé qué hacer con este dolor a veces, es tanto el dolor que siento, tanta culpa, ahora tengo ganas de llorar.” Lloro, se tapa la cara. Ale pregunta cómo se hace para sacar toda la culpa, todo el peso, todo el dolor de encima. Le pregunto a Ale cómo fue el fallecimiento de su hijo y me cuenta que nació “deforme” y apenas nació falleció. Le pregunto por qué siente tanta culpa, si eso es parte del misterio de la vida y de la muerte, que parece haber sido un factor genético, que no fue su responsabilidad. Ale me dice que siente culpa por no haber estado en el embarazo de su compañera. “Ella me pedía que me quedara y yo me iba a drogar, me pedía que le tocara la panza y yo la tocaba por encima y me iba a drogar. La dejé sola. ¡La droga es una mierda!” (Testimonio de Ale, 2024)

Diego afirma que “antes de llegar acá me quería matar”. Cuenta que siempre fue muy pobre, que vivía en un cuartito con su mamá, su papá y sus hermanos. Sufrió el abandono de su mamá a los 12 años y hasta los 16 no la volvió a ver. Dice que su papá era un “barrilete” y también se drogaba, que consumían juntos. Que cuando su mamá volvió a sus 16 años él ya estaba en consumo. Que estuvo en situación de calle, comía de la basura. “Nunca tuve una responsabilidad, un trabajo fijo, nada”. Dice que dejó la escuela a los 15 años. “A veces me pregunto por qué carajo dejé. A veces me quiero bajar, me siento frustrado”. Habla del abuso de un familiar sufrido hasta los 12 años y que su mamá no le creyó. Y que siempre va a estar con ese dolor. Dice que igual no es lo mismo que perder un hijo, que él no sabe lo que es tener un hijo y perderlo, pero que no es lo mismo poder hablar con alguien que también lo vivió. Muchos mencionan haber estado “atrapados en el consumo y no poder ver”, “Ya no me dolían los golpes”. Otros hablan de no haber conocido otro mundo, de ser parte de generaciones y generaciones de consumo. Otro estudiante comparte: “Sufrí un abuso, fue un infierno. Muchas veces me sentí culpable del abuso. Mi mamá se murió en mis brazos por la pasta base. A mí me criaron para vender y robar, todas mis generaciones así”.

Vacío, anestesia, ceguera, abismo se suman al rasgo común de las historias de vida registradas. Dolor, un dolor irrepresentable e insoportable. Y vergüenza y culpa. Son las marcas de la exclusión social. De Gaulejac

(2008), desde una mirada psicoanalítica, trabaja sobre la violencia física y simbólica ligada a la sociedad, y la violencia psicológica desde el desmoronamiento de figuras parentales, la devaluación de la imagen de sí, la pérdida de autoestima, la soledad, la culpa y la impotencia, frente a condiciones de pobreza extrema y degradación de la existencia. Para él, la miseria y el hambre dejan huellas corporales, el sufrimiento físico es inmediato pero la humillación y el odio permanecen durante largo tiempo grabados en el psiquismo de la persona. El individuo, frente a violencias extremas, se ve invadido por la deshumanización y la confusión, alterándose su identidad y perdiendo la confianza en sí mismo desde una sensación de negación de la propia existencia. El sufrimiento al que la persona se ve expuesta puede generar condiciones de salida de dicha situación (estas se producen cuando la persona lucha contra su invalidación desde movimientos creativos de cambio), o pueden inhibir la capacidad del sujeto, generando resignación, pasividad y destrucción. En este último caso, el individuo puede replegarse sobre sí mismo y buscar desaparecer, acudiendo a la vida en la calle y apareciendo las conductas de adicción. De Gaulejac afirma que el sufrimiento social se une al sufrimiento psíquico cuando el sujeto se considera responsable de su suerte hasta el punto de justificar o sentirse responsable por las violencias que sufre. Emerge un sentimiento de nulidad, culpa y desvalorización: "El sujeto asume la invalidación de la que ha sido objeto" (De Gaulejac, 2008, p. 118).

En la propia tesis doctoral (2015) nos preguntábamos hasta qué punto la historia de exclusión vivida por cada sujeto podría estar limitando o promoviendo el aprendizaje en nuevas experiencias educativas y particularmente la apropiación del sistema de escritura. Se comenzó a concebir como central la incidencia de las marcas de la propia historia en cada joven o adulto en proceso de alfabetización, como factor a ser tenido en cuenta para entender sus procesos constructivos vinculados a la apropiación de la escritura. Emergieron las siguientes preguntas, que podían retomarse para las personas en consumo problemático: ¿cómo estarán jugando la culpa, la vergüenza, las marcas de dolor, la visión de sí mismos como aprendices en el modo de aprender de esta población? ¿Cómo incidirán las problemáticas familiares y sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se entrelazarán en la construcción conceptual los conocimientos sobre la lengua escrita y las estrategias de lectura que han construido los sujetos tanto en sus prácticas culturales y sociales como en experiencias escolares anteriores, pero que no son reconocidos por ellos como tales? En el trabajo actual con esta población, y ante las historias de vida relatadas, emergieron nuevas preguntas: ¿cómo generar conciencia acerca de que las vidas que tuvieron no son su única responsabilidad en la trama social que les tocó habitar?, ¿cómo habitar la convicción sobre el derecho a acceder a la educación, el trabajo, la vivienda, la alimentación, la salud, la cultura, el acceso a los libros y museos y tanto más?, ¿cómo transformar esa "identidad dolor", esa "identidad anestesia" en una nueva que habilite otros mundos posibles?, ¿qué camino pedagógico y didáctico para acompañar estos procesos?

Encontramos la fertilidad de un concepto anterior para pensar en la especificidad de la alfabetización en población en recuperación por consumo problemático: el constituir una "demanda efectiva en la cuerda floja" (Kurlat, 2015). Este fenómeno alude a la fragilidad de la presencia en una nueva chance educativa, de la que se puede "volver a caer" en cualquier momento por lo endeble del camino. Los rasgos mencionados a lo largo de este apartado inscriben y direccionan los procesos de aprendizaje que allí se desarrollan y pueden dificultar el logro de las aspiraciones educativas. De Gaulejac (2008) propone que dado que la vergüenza (y podemos agregar a partir de aquí, el dolor, la culpa, la desvalorización, el vacío) aparece desde una relación social, sólo puede desarticularse en una relación también social. Para que la persona pueda recuperar su dignidad y restituir su identidad es fundamental que encuentre un grupo capaz de brindarle la confianza en sí mismo y la tranquilidad. La rehabilitación de la memoria y del pasado ayudan a desbloquear el imaginario, desde la comprensión del sujeto de que es producto de una historia y que lleva en sí la historia de los otros. En la restauración de la propia historia, la escritura puede ser una herramienta poderosa, como forma de testimoniar sobre las humillaciones padecidas, de transformar la experiencia dolorosa de la vergüenza volviéndola comunicable, dándole un sentido, encontrando las palabras justas para "decir lo innombrable", operando una reconstrucción de la historia que es también una reconstrucción psíquica. Este fue el hilo que comenzamos a

deshilvanar para intentar dar respuesta a nuestras preguntas emergentes, así como el hilo que empezamos a tensar para que la cuerda cobrara firmeza y permitiera generar un puente hacia el logro de la terminalidad del nivel primario. Buscamos así bucear por procesos identitarios, recuperar la memoria, inscribir el dolor, escribirle al dolor, al pasado, al presente y al futuro; tender puentes hacia anhelos actuales y transitar nuevos caminos de escritura, desde un trabajo colectivo, grupal, de reconocimiento y revalorización de la propia existencia.

4. Proyectos de enseñanza: la identidad como camino de escritura

A mediados del año 2024, el docente de La Escuelita ya estaba trabajando en un proyecto sobre identidad, que fue tomando nueva forma ante mi ingreso:

“Había mucha necesidad de contarme historias de vida. Y bueno, ahí fui haciendo, fui probando, me interesaba mucho la cuestión de identidad, de autobiografía, empezamos con eso con varias preguntas disparadoras que recorrían dónde vivían, dónde nacieron, qué juegos hacían cuando eran chicos, de qué trabajaban, qué estudiaron, qué era lo que más les gustaba cuando estudiaban. La autobiografía yo la veía como una instancia de autoconocimiento y como que quedaba abierta.” (M. Graneros, conversación personal, 13 de agosto de 2024)

El proyecto de base, elaborado por el docente previo a mi ingreso al centro, comenzó trabajando la identidad como ciudadanos argentinos desde las efemérides históricas. Tras una visita al Museo de Arte de Tigre, programada para trabajar dicho eje desde la Muestra permanente sobre Identidad y en la que pude participar, comenzaron a emerger las preguntas para nuestro proyecto didáctico: ¿quién soy?, ¿quién fui?, ¿quién quiero ser?

Fuimos dando forma a la propuesta de escritura de las propias biografías a partir de estas preguntas disparadoras, plasmando y explicitando junto con el maestro los propósitos del proyecto: como propósito comunicativo, propusimos la elaboración y publicación de un *fanzine* que recopilara fragmentos de las propias autobiografías, en forma narrativa, de poesía, historieta, cuento, carta, según la elección de cada estudiante. Como propósitos didácticos, buscamos favorecer, mediante sucesivas situaciones didácticas que incluyeran lecturas y escrituras tanto por sí mismos como delegadas a los educadores, el avance de cada estudiante en la adquisición del sistema de escritura y en la apropiación del lenguaje escrito a través de la producción de textos —tanto individuales como colectivos—, descubriendo y reparando en las distintas prácticas sociales de la escritura. En este sentido, como objetivos específicos se trabajó en: reconocer la función de la escritura para guardar memoria y para comunicar, así como proceso de revisión y “espejo” de la propia vida; recurrir a la lectura para realizar una acción: leer para contar hechos o sucesos, leer para seleccionar información o formatos de textos; lograr la escritura de un texto resguardando las características del género biográfico; producir textos intermedios para ser revisados y seleccionados de forma individual o colectiva y mejorados mediante sucesivas reescrituras; expresarse en intercambios orales recuperando la experiencia histórica, las características de la identidad, la discusión sobre la vulneración de derechos, la objetivación de la situación social de la que el grupo era parte, en función de pensar el propio devenir; asumir un proceso de autoría y de toma de la palabra.

Realizamos exploraciones de textos biográficos y del género *fanzine*, trabajamos fuertemente en las cuatro situaciones didácticas fundamentales para el constructivismo (escritura y lectura autónomas y delegadas, según los caminos de escritura de los estudiantes). Incursionamos textos literarios vinculados a la identidad y discutimos la definición de dicho concepto. Trabajamos desde el lenguaje fotográfico en la selección de imágenes que formarían parte de los *fanzines* y que pudieran mostrar las diversas identidades del grupo. Asumimos la tarea de diseño y edición del material y lo presentamos en la muestra anual de la Modalidad de Educación de personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores de Tigre en diciembre del año 2024: “Tigre, Adultos escribe”.

4.1 Ilustraciones del proyecto sobre Identidad 2024: Lluvia de ideas sobre ¿Qué es la identidad?



Figura 1: Registros de campo Kurlat, 2024.

4.2 Ilustraciones del proyecto sobre Identidad 2024: Fragmentos de los fanzines realizados



ALGUNAS DEDICACIONES:

A MI PASADO
NO PUEDO CAMBIAR LO SUCEDIDO,
PERO SI VOY A EN CARGARME DE
DARTE UN FINAL BIEN MEREcido.

A MI PRESENTE
GRACIAS POR DARMELA
OPORTUNIDAD DE CAMBIAR TODO
LOS PATRONES LIMITANTES Y
MEJORAR EN TODOS LOS ASPECTOS

A MI FUTURO
TE ENCONTRARE CON MI MEJOR VERSIÓN
QUE NO PODRÁS RECONOCERME, YA
SOBREVIVÍ LO PEOR, AHORA VIENE LO
MEJOR, TODO. LO QUE HAGA DE AHORA EN
ADELANTE SERÁ PARA ESTAR FELIZ Y
MEJOR CONMIGO MISMO.



Figura 2.1: Registros de campo Kurlat, 2024.



Figura 2.2: Registros de campo Kurlat, 2024.

En el año 2025, junto a un nuevo grupo de estudiantes, sucedió un acontecimiento que fue semilla de un nuevo proyecto: un estudiante, Antonio, preguntó qué posibilidades había de ir a concientizar sobre la problemática del consumo a las escuelas. "Los barrios están cada vez peor y sería importante ir a las secundarias o último grado de las primarias. Mi familia vende falopa, yo viví eso desde chico: estar a los tiros, a las puñaladas, y quiero concientizar a otros para que eso no pase", fundamentó Antonio. La planificación didáctica se abrió paso frente a este acontecimiento. Nos preguntamos: "¿y por qué no?" El resto del grupo asintió y aparecieron nuevas preguntas: ¿dónde lo haríamos?, ¿cómo lo haríamos?, ¿qué material necesitaríamos producir?

Teníamos algunas certezas: trabajar fuertemente en las prácticas sociales del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar); la importancia de proveer situaciones de lectura y escritura tanto autónomas como delegadas; la necesidad de leer y escribir mucho, con sentido comunicativo real, significativo y social. Decidimos producir un material informativo y de divulgación que recuperara el proceso individual y grupal en relación al consumo problemático, para poder entregarlo en los talleres. Para ello, era necesario revisar la propia experiencia: ¿cuándo cada quien cayó en el consumo y por qué?, ¿cómo y cuándo pidieron ayuda para salir?, ¿qué transformaciones vivieron en Vientos de Libertad?

Observamos la necesidad de recuperar definiciones, conceptualizar qué es el consumo y cuándo se vuelve problemático. Compartimos qué pensaba cada uno sobre estos conceptos e hicimos el registro en el pizarrón a través de la situación de escritura delegada. A partir de allí, buscamos en diversas fuentes de información las definiciones (diccionarios, buscadores de internet) y elegimos la que considerábamos más precisa, desde la lectura por sí mismos y la copia con sentido. Registramos qué consumimos en nuestra vida cotidiana y efectuamos listas individuales a partir de la escritura por sí mismos.

Propusimos un trabajo de escritura individual (autónoma o delegada, según el nivel de conceptualización de cada estudiante), a partir de la elaboración de una línea de tiempo de la propia vida, identificando: ¿cuándo cayeron en consumo?, ¿cuándo decidieron internarse?, ¿qué transformaciones observan hoy? A partir de allí, efectuamos un trabajo de comparación de cada historia, para identificar las causas de la caída, las consecuencias de estar en consumo, los factores que intervinieron en la internación en Vientos de Libertad y las transformaciones que percibían en el proceso de recuperación y en su paso por La Escuelita. Registramos causas, consecuencias, transformaciones identificadas. Resultaba necesario objetivar las historias de consumo y las condiciones comunes intervinientes en cada una de ellas, por lo que propusimos como pregunta para interpelarlas: ¿será una responsabilidad individual o una cuestión social? Antonio aportó materiales de un espacio de formación política en el que había participado en Vientos de Libertad: trabajamos sobre la “narcoestructura”. Leímos textos, estudiamos, reflexionamos, dialogamos, comparamos, interrogamos, debatimos. Enumeramos, describimos, buscamos causas y consecuencias, relacionamos, interrogamos, objetivamos. Revivimos recorridos biográficos y volvimos a reconocernos. Nos observamos en una sociedad injusta y desigual que genera el mismo demonio que busca combatir y se alimenta de él.

Escalamos así, o intentamos hacerlo, algunos peldaños de la metodología de “Entrenamiento mental”, un método de educación de adultos creado en Francia, al final de la Segunda Guerra Mundial, por el grupo fundador del movimiento Pueblo y Cultura, promovido fundamentalmente por Joffre Dumazedier y Paul Legrand. Esta metodología toma en consideración los aportes históricos de los estudios de psicología de Wallon y Piaget y los elabora en función de sus objetivos pedagógicos. Se identifica una situación problemática, se describe, se enumeran aspectos que la componen, los datos se ordenan, se agrupan en sistemas de clasificaciones, se ubican histórica y geográficamente, se comparan. El conocimiento elaborado posibilita el planteo de preguntas, busca sus causas y consecuencias, y permite elaborar un plan posible para su transformación (Lomagno y Llosa, 1999).

Con todo este recorrido, seleccionamos el material que formaría parte del folleto informativo. Un estudiante propuso un título: “Que el consumo problemático no sea una opción de vida”. Pensamos qué datos tenía que tener la tapa del folleto: el logo de la EEPA N°701 y el logo de Vientos. Y varios estudiantes sugirieron colocar la información de los barriales de Vientos de Libertad Tigre como datos de contacto.

4.3 Ilustraciones sobre el proyecto de talleres de prevención de consumo problemático



Figura 3: folleto realizado (2025).

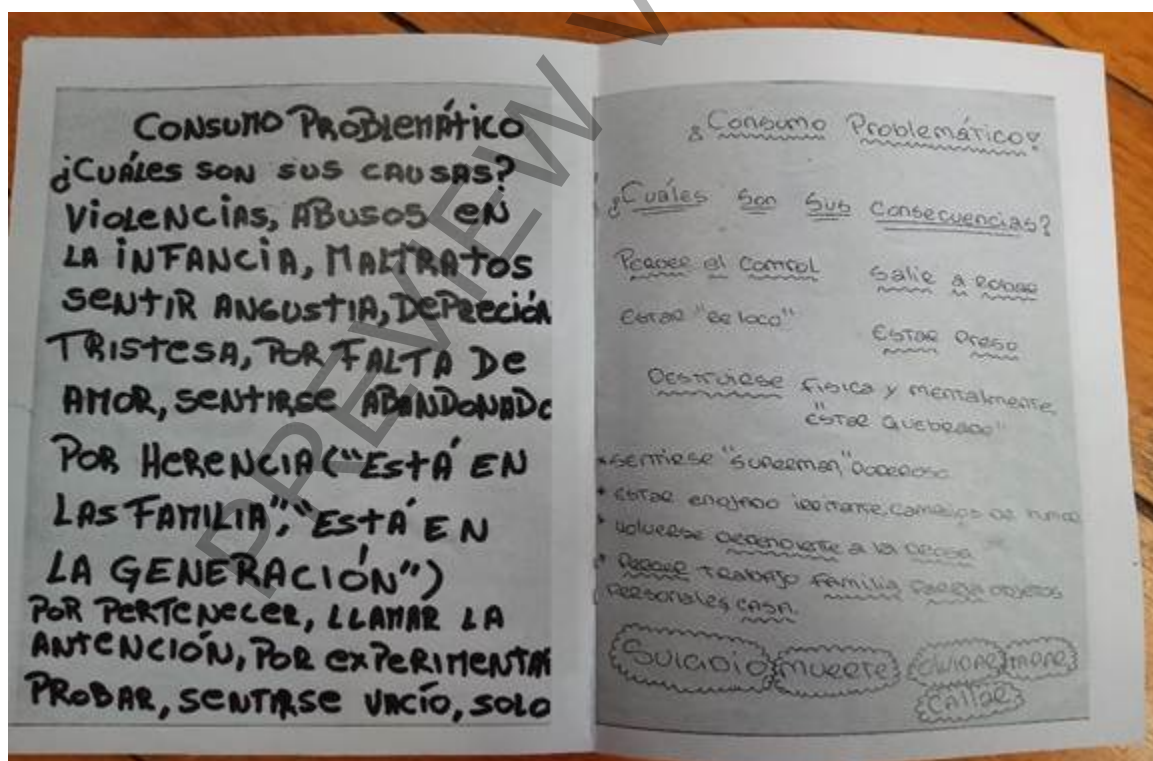


Figura 4: registros de campo (2025).

Ya teníamos el folleto. Ahora había que pensar dónde haríamos el primer taller y planificarlo. La directora de la EEPA N°701 propuso hacerlo en el espacio socioeducativo de Villa Garrote, un asentamiento ubicado en San Fernando, distrito limítrofe con Tigre, en el que ella trabajaba. Allí asistían adolescentes con quienes se

estaba interviniendo para su reinserción en el nivel secundario, muchos de ellos en consumo. No sabíamos si se iban a animar a venir y en ese caso, a participar. Pensamos entonces en una planificación abierta y flexible: iniciar una ronda oral de presentaciones de los jóvenes de Vientos, con foco en cuándo iniciaron el consumo, cuándo tocaron fondo y pidieron ayuda, qué transformaciones vivieron al internarse e ingresar en la escuela. Luego se ofrecería una caja para guardar preguntas anónimas que luego se abrirían en una nueva ronda, ahora de respuestas a dichas preguntas, para despedirnos luego con la entrega del folleto.

El taller fue realizado el 26 de noviembre de 2025 con mucha conmoción: la juventud de Vientos trabajando para el despertar de otros y otras, para ofrecerse como espejo, para compartir reflejos de mundos posibles. Saliendo de un espacio educativo a otro para compartir la experiencia. Hubo presencias, hubo vergüenzas, hubo silencios, hubo preguntas, hubo mucha gratitud y reconocimiento. También un pedido de continuidad. Luego, a la semana siguiente, el grupo presentó el material elaborado y el proceso de trabajo en la segunda muestra anual de la Modalidad de Educación de personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores de Tigre: “Tigre Adultos lee, escribe y se transforma”.

5. Procesos de transformación: el impacto psicosocial en y a partir de los procesos didácticos

Recordemos las preguntas iniciales que impulsaron nuestro camino de trabajo: ¿cuál es la especificidad del proceso de alfabetización en esta población en recuperación por consumo problemático?, ¿cuáles son las marcas de exclusión y de enseñanza que restringen sus procesos de aprendizaje?

Hemos mostrado cómo el dolor extremo es una huella marcante que convive en el aula. Hemos reconocido “la cuerda floja” en la que se transita en esta nueva chance educativa, ante las condiciones de vida surcadas por la violencia y la vulneración de derechos. La sensación de destrucción, de tener “la mente en blanco”, de soledad, de vacío, de quedarse “en la nada”, de haber “perdido la cabeza” o el convivir “con un dolor que no deja pensar”, imprimen o desafían los aprendizajes. La posibilidad de abandonar La Escuelita para abocarse primero al proceso de recuperación por consumo, así como la dificultad de sostener y culminar ese proceso de recuperación, son parte de un andar constante en la cuerda floja. En este marco, nos interpelamos por cuál es el efecto que producen intervenciones didácticas vinculadas a situaciones de lectura y escritura en sus respectivos procesos, cómo generar conciencia acerca de que las vidas que tuvieron estos jóvenes y adultos que transitan el consumo problemático no son su única responsabilidad en la trama social que les tocó habitar, cómo generar la convicción de que la educación, el trabajo, la vivienda, la alimentación, la salud, la cultura, son derechos que les corresponden; cómo transformar esa “identidad dolor”, esa “identidad anestesia” en una nueva que habilite otros mundos posibles, desde qué caminos pedagógicos y didácticos para acompañar estos procesos. El docente Mauro, en el aula, habla de trascender ese dolor a través de ayudar a otros, que eso es lo que él encontró como camino. “Acá somos un equipo, en La Escuelita. La lancha que nos trajo hasta acá nos cambió la vida. Tenemos que buscarle la vuelta para ver qué podemos aportar”.

Al hacer una retrospectiva de lo trabajado, podemos destacar algunos aspectos: en primer lugar, encontramos como camino pedagógico y didáctico el valor de trabajar desde la reconstrucción identitaria personal, grupal y social, a partir de la elaboración de las propias biografías, reescribiendo fragmentos desde la incursión poética y generando un material para ser presentado a diversos lectores desde el género *fanzine*, lo que colocó al grupo en posición autoral. Ello tuvo efectos sobre las marcas de exclusión y las marcas de enseñanza en el grupo de estudiantes, a nivel de la modificación de ciertas representaciones dolorosas y desvalorizantes sobre sí mismos. Al revisar las propias historias y las condiciones del consumo problemático a la luz del análisis de diversas causas históricas, políticas y sociales, se produjo un movimiento de objetivación, tanto desde la comparación de todas las historias entre sí para identificar rasgos comunes, como desde el análisis de la narcoestructura, que permitió comenzar a modificar la propia mirada corriéndola de causales

individuales para inscribirlas en causas sociales, políticas, históricas, económicas, de poder. Se produjo, a su vez, la revisión de las propias historias para la elaboración de un material que pudiera ser fértil en talleres de prevención de consumo problemático en otros espacios educativos. Es decir, el grupo cambió su posición de “estudiantes” para convertirse en “talleristas/educadores”, promotores de la prevención del consumo problemático para las generaciones venideras. Abonamos así, tal como plantea Llosa (2010a), a aportar evidencia empírica sobre la dimensión formativa del trabajo biográfico, como rasgo de especificidad en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas.

En segundo lugar, pudimos escuchar las necesidades o intereses del grupo e ir delimitando, plasmando o modificando los objetivos y propuestas de cada proyecto en el propio devenir de la experiencia, desde una flexibilidad y apertura de la planificación didáctica. Llosa (2010b) ha observado en sus trabajos de investigación hitos de cambio en las diversas trayectorias de las personas, y ha interpretado que cuando estos cambios se entraman, confluyen, afectando profundamente “la vida como un todo”, constituyen “momentos de inflexión”, los cuales inauguran nuevas etapas en la vida de las personas, dando inicio a nuevos “marcos vitales” que pueden afectar la realización de necesidades educativas. En este sentido, pudimos reconocer el poder de los proyectos de enseñanza y de las vivencias implicadas en los mismos, para constituirse en puntos de inflexión capaces de inscribir nuevos marcos vitales en los estudiantes: “Tengo 42 años y es la primera vez que entré a un museo”. “Nunca me habían leído un cuento”. “Nunca había visto un libro así, nunca fui a pasear, nunca me senté en una mesa a tomar algo y a charlar así”. Un estudiante dice, en relación a la escritura de su autobiografía: “Es bueno esto, porque nos va a ayudar a recordar cuando salgamos de acá. No te olvides de tu pasado, si no, estás condenado a repetirlo otra vez. Hay muchos que nos olvidamos de donde salimos, la humildad se ve”. Otro estudiante, que al inicio se negaba a acercarse a la poesía y luego se llevaba innumerables hojas con poesías transcritas que le habían gustado, dice: “Yo nunca presté atención a esto profe, sinceramente no me lo enseñaron en la escuela, estuve con consumo y no me importaba nada”. Así, los procesos de transformación comenzaron a explicitarse. Apareció en forma recurrente el haberse restituido una infancia “robada” o “no vivida” o vivida de un modo doloroso. Franco, por ejemplo, dice: “Cada vez que viene el profe a dar clase a mí me llena un montón, me emociona, porque en la infancia no le encontraba sentido al colegio. Y esto no tengo que dejar que se me apague. Siempre tengo que estar alerta a seguir aprendiendo más, porque en dos segundos se te puede venir todo abajo. No me tengo que dejar morir, si ya me levante”.

Luis asiente:

Yo sentí que volví a ser niño, a prestar atención. Y me gusta porque aprendo. Antes no prestaba atención un carajo, era el falopero que me hablaba. Todos los días me llevo una enseñanza nueva de acá. Todos los días aprendo algo, comparto con ustedes. Acá encontré la motivación

Antonio agrega, al hacer un balance de lo transitado: “El aporte que hubo desde el primer día hasta ahora, el aprender, el recordar cosas de mi infancia, el crecimiento personal, cómo entender y poder comprender a mis compañeros, y a leer un poco más de corrido”. Franco menciona, en relación al aporte de La Escuelita en su vida:

El aporte fueron las ganas de seguir aprendiendo, aportó más cosas mentalmente el estudio, la buena onda de los profes, el sacarme una sonrisa siempre, me trasladó a cuando era chico. De grande acá me tocó ser escolta, era el sueño de mi vida.

Y Puchi, en relación a la salida al museo:

Hoy en día la pasé bien porque fui lúcido. El consumo no me dejaba disfrutar y hoy lo disfruté como un niño. Puedo tener un dolor dentro mío hoy, pero soy un osito de peluche. Nunca había ido a un museo. Gracias a usted puedo sacar el paseo de esa vuelta, no me quería volver.

Comenzó a reconocerse también el valor de la escritura para escribir sobre el dolor. En palabras de Luis:

Ahora puedo expresarme más. Me gustaría un día agarrar un cuaderno y escribir todas las cosas de mi vida, desahogarme. Soy un chico que tiene muchas cosas guardadas, a veces me pongo triste. Y a veces no quiero contarle, prefiero desahogarme en un papel

Franco agrega: “Al escribir, nosotros aprendemos a expresarnos. La Escuelita superó mis expectativas. No sabía que iba a aprender más, a ir sanando mi interior a partir de ir contando mi historia de vida”. En el proceso, aparecen deseos compartidos de nuevos futuros: “tener una familia, tener mis cosas, tener un trabajo, volver a ver a mi hijo, dejar la droga, terminar esto y sostenerme.”

En este sentido, La Escuelita como espacio de terminalidad de nivel primario para personas jóvenes y adultas se aloja y entrama con una “escuela de vida” que es Vientos de Libertad. Alguien dice que en ese espacio aprenden a pensar, a observar y a escuchar. Y que son escuchados. “Nunca tuve un abrazo, mi primer abrazo me lo dieron cuando me bajé de la lancha para llegar a Vientos”. Ale agradece estar en Vientos, dice que es como volver a nacer. Que cada abrazo de cada compañero es único, que se puede sanar aunque se conviva con ese dolor, que eso es lo que está aprendiendo.

Franco agrega: “Acá me abrieron la cabeza, acá pude ver todas las cosas malas que hice, con vergüenza lo digo”, “Acá aprendí valores y objetivos que me van a acompañar toda la vida”, dice otro compañero, “Estar acá no sólo es para dejar el consumo sino para ser una mejor persona”. Sebastián le sigue: “Sí profe, pero yo por ejemplo no quiero volver a recuperar mis vínculos familiares, por esos vínculos empecé a consumir. Y por mis entornos. Por eso para mí es importante saber quién soy en este presente, y qué quiero ser en un futuro. Vientos me abrió las puertas para cambiar ese pasado y reflexionar en este presente”.

Acá me enseñaron a hablar de lo que me pasa, a levantar la mano para pedir ayuda, a respetar el corazón, a empezar a darme cuenta de qué es lo que estaba tapando con el consumo, a recuperar mis vínculos. Nunca antes me había sentado a hablar con mi mamá y mi papá, a tomar unos mates, estaba cerrado

Franco dice que en estos dos meses “cambió todo: mi forma de hablar, de pensar, de relacionar. Antes no estaba nunca limpio, consumía todos los días”. Luis comparte: “No hace un mes que estoy acá y vuelvo a encontrar esa medida, esa serenidad conmigo mismo. Yo me quería matar o que me mataran”.

Y Andrés:

Yo me hice a los golpes, y si lloraba, lloraba a escondidas. En este lugar aprendí a valorarme y a valorar lo que tengo. Yo antes no sabía lo que era ni que te alcanzaran un vaso de agua, ni una simple caricia. Esto es una escuela de vida, lo que yo sufrí no lo vuelvo a sufrir nunca más. Los personajes que fui no los vuelvo a ser nunca más

Luis aporta: “Hoy en día lo veo todo de otra manera, porque Vientos de Libertad me está enseñando a vivir. Entender de la narcoestructura, no volverme a drogar más, poner en palabras lo que me molesta, lo que no me molesta”. Nos cuenta que soñó con su mamá, que le enseñaba a leer y escribir y se reía y se reía. Recuerda que estuvo preso nueve años, desde los 16. “Yo estaba frustrado, quería seguir preso, pero no conocía esta vida. Acá volví a tener sentimientos que había olvidado”. José suma su aporte: “Acá te enseñan a vivir de otra forma, desde el lado del bienestar”. Y un estudiante, que podrían ser todos, afirma: “Vientos me cambió la vida y me cambió mi mirada sobre la vida”

El tránsito por Vientos y el pasaje por La Escuelita, desde la vivencia de los proyectos de enseñanza presentados aquí, resultaron momentos de cambio en la vida de cada estudiante, puntos de inflexión en los que la mirada sobre la propia vida cambió y se abrió un porvenir diferente, desde nuevos posicionamientos subjetivos. En este marco, resulta importante efectuar una alusión a por qué hablamos de impactos psicosociales en y a partir de procesos didácticos. Siguiendo a Charlot (1997), el saber se vincula con un asunto identitario. En la historia de los sujetos, hay personas o instituciones decisivas en cuanto a dejar huellas y generar efectos en sus vínculos con el saber. Esta relación es pensada como una relación con uno mismo, con los otros y con el mundo, por lo que, desde nuestra perspectiva, implica procesos psicosociales de vinculación

con los objetos de conocimiento y con una mirada de sí. El aprendizaje modifica la imagen que las personas poseen de sí mismas. Cobra centralidad, en este marco, el sentido que ellas le otorgan al aprendizaje en interjuego con una enseñanza que pueda encontrarse con sus ideas previas, no sólo en relación con los objetos de conocimiento, sino en relación a sí mismas como aprendices, lectoras y escritoras. El aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas para el futuro, a la imagen que se tiene de sí mismo y la que la persona quiere dar a los otros. La enseñanza tiene sentido cuando se promueve que cada encuentro sea un acontecimiento. “Hoy hicimos proceso, profe”, dice Maxi, tras escribir su vida en poesía. Y la enseñanza también tiene sentido cuando es capaz de remover las marcas de exclusión, desde nuevas experiencias: “Vamos a ser famosos”, dice Ale, preparando la presentación para la muestra anual de la Modalidad. Y una vez allí, en dicha muestra, se produce un cambio en la imagen de sí, en lo esperado o temido: “Nadie acá ni se imagina de dónde venimos nosotros. Y estamos rodeados de estudiantes y maestros que nos valoran un montón, nos sentimos bien. Pensamos que nos íbamos a sentir discriminados, pero no”.

Reafirmamos así que sobre los procesos psicosociales se entrelazan, a partir de la demanda efectiva de una nueva chance educativa, procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones de las personas, inhibiendo o promoviendo no sólo la apropiación del lenguaje escrito, sino sus aspiraciones educativas (y podemos agregar, en función de la experiencia transitada con la población en recuperación por consumo problemático: sus aspiraciones sociales, culturales y hasta todo su proyecto de vida).

Los procesos didácticos vinculados a la reflexión sobre la propia identidad, la propia historia, la rememoración autobiográfica, tienen la potencialidad de inscribir nuevos procesos psicosociales, generando una nueva imagen de sí, una nueva percepción de la propia vida, habilitando nuevos procesos de biografización (Delory-Momberger, 2014). Es decir, una nueva elaboración de la experiencia vivida, inscribiendo nuevas huellas de aprendizaje y dando nueva significación a la vida. Así lo han mostrado nuestros estudiantes, seleccionando como frase para el documento informativo para los talleres de prevención, “que el consumo problemático no sea una opción de vida”.

Desde nuestro posicionamiento acerca de una enseñanza que pueda encontrarse con el camino de aprendizaje de nuestros estudiantes, removiendo profundas marcas de exclusión, afirmamos: que las lecturas que habitemos nos ayuden a mirar y a mirarnos, que las escrituras que produzcamos nos permitan pensar y pensarnos, que cada encuentro educativo se vuelva un acontecimiento, que cada acontecimiento sea semilla de nuevos proyectos compartidos y nuevas experiencias de vida.

Referencias bibliográficas

- Brusilowsky, S. (1978). *Entrenamiento mental, un método para un enfoque de la cultura y de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Publicaciones de la Universidad de Belgrano.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber*. Paris, Francia: Antrophos.
- De Gaulejac, V. (2008) *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires, Argentina: Mármol Izquierdo.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 695-710.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), pp. 69-95.
- Kurlat, M. (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas*. Estudio de caso (Tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: La urdimbre y la trama. *Revista Veras*, 6(1), pp. 69-86. DOI:10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258
- Kurlat, M., & Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 32, pp. 55-72.
- Liaudat, S., Tóffoli, M. y Fontana, J.M. (2023, febrero, 7) *Sebastián Morreale: la lucha contra las drogas desde una mirada política y comunitaria*. Agencia Paco Urondo. Recuperado de <https://www.agenciapacourondo.com.ar/militancia/sebastian-morreale-la-lucha-contra-las-drogas-desde-una-mirada-politica-y-comunitaria>
- Lomagno, C., y Llosa, S. (1999). *Las prácticas comunitarias en salud*. Serie Formación docente en salud. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Planificación de la Salud, Dirección Provincial de Capacitación para la Salud.
- Llosa, S. (2010a). Las biografías educativas desde la perspectiva de la educación permanente. En *Memorias II ELMECS* [ponencia]. México DF, México: Universidad de Sonora.
- Llosa, S. (2010b). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2007). *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. Cuadernos de Cátedra OPFYL. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Contus.

Notas

- 1 Este método toma la forma de un entrenamiento que se aplica a tres actividades distintas pero complementarias: al análisis del medio, esto es, a la capacitación para solucionar las situaciones problemáticas; a la orientación personal en relación con las distintas fuentes de información (conversaciones, libros, diarios, televisión, etcétera), al

desarrollo de la expresión, es decir, al aprendizaje de los medios de expresión necesarios para una comunicación eficaz (por ejemplo: lenguaje oral, lenguaje escrito. Para más detalles véase: Brusilowsky, 1978.

PREVIEW VERSION