

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN EN TERRITORIOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS. Un estudio de caso

PROCESSES OF BUILDING COMMON GROUND IN COMMUNITY EDUCATION TERRITORIES.
A case study

Longo, Roxana¹; Lenta, Malena; Sopransi, María Belén; Zaldúa, Graciela

RESUMEN

La educación en contextos urbanos marcados por segregación y desigualdad representa un desafío clave para la inclusión social y la justicia educativa. Este artículo analiza la experiencia del Instituto de Formación Superior “Dora Acosta”, en el barrio Carlos Mugica (Villa 31), con el objetivo de comprender el modo en que la institución incorpora saberes situados del barrio y habilita espacios de inclusión, participación y producción de lo común. Se trata de un estudio de caso intrínseco que combina entrevistas colectivas, semiestructuradas y observación participante. Los resultados muestran que la institución no solo garantiza acceso educativo, sino que también genera espacios de aprendizaje compartido, fortalece redes comunitarias y promueve la memoria histórica. Asimismo, las prácticas pedagógicas situadas y el acompañamiento comunitario consolidan procesos de cuidado, inclusión y colaboración, evidenciando que la construcción colectiva de recursos materiales y simbólicos constituye un eje estratégico para la transformación social en territorios urbanos vulnerables.

Palabras clave:

Participación, Producción de lo común, Educación, Territorios de exclusión.

ABSTRACT

Education in urban contexts marked by segregation and inequality represents a key challenge for social inclusion and educational justice. This article analyses the experience of the Dora Acosta Higher Education Institute in the Carlos Mugica neighbourhood (Villa 31) with the aim of understanding how the institution incorporates local knowledge from the neighbourhood and enables spaces for participation and the production of the common good. This is an intrinsic case study that combines collectives' interviews, semi-structured interviews, and participant observation. The results show that the institution not only guarantees access to education, but also generates spaces for shared learning, strengthens community networks and promotes historical memory. Likewise, situated pedagogical practices and community support consolidate processes of care, inclusion and collaboration, demonstrating that the collective construction of material and symbolic resources constitutes a strategic axis for social transformation in vulnerable urban territories.

Keywords:

Participation, Production of the common, Education, Territories of exclusion.

¹Universidad de Buenos Aires UBA, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Email longoroxana@gmail.com

Introducción

La transformación de las estructuras urbanas en las últimas décadas ha alterado profundamente las formas de vida, los valores y las miradas políticas y subjetivas de sus habitantes (Harvey, 2013). En este proceso, se han intensificado fenómenos como la marginalización, la contaminación, la gentrificación y la guetificación urbana, configurando escenarios de profunda desigualdad socioespacial (Auyero & Berti, 2013; Auyero & Sobering, 2021). En las grandes urbes latinoamericanas, estas dinámicas territoriales han exacerbado la precarización de la vida a partir del acceso desigual a servicios esenciales, consolidando formas de segregación espacial que afectan de manera desproporcionada a quienes habitan barrios populares (Torres-Tovar, 2020).

Estas desigualdades urbanas no solo producen efectos materiales, sino que también generan estigmas psicosociales y fragmentación social, rasgos paradigmáticos de la urbanización contemporánea (Carñel & Cardoso, 2025). En muchos casos, las intervenciones urbanísticas implementadas se limitan a soluciones asistemáticas y predominantemente físicas, que no confrontan las raíces estructurales de la informalidad territorial ni las dinámicas de exclusión que la sostienen (Díaz & Lhuillier, 2023). En este escenario, la invisibilización de ciertos territorios -como los barrios populares- opera como una forma adicional de exclusión, particularmente en lo que respecta al acceso a la educación, la salud, el cuidado y la integración territorial (Iñiguez Rojas, 2008).

La educación en contextos de desigualdad, especialmente en territorios urbanos segregados, no puede concebirse como un proceso neutral, sino como un campo atravesado por disputas políticas, sociales y territoriales. En este marco, los espacios educativos no solo deben garantizar el acceso formal al conocimiento, sino también constituirse como escenarios de producción de lo común, entendido como la construcción colectiva de recursos materiales y simbólicos que emergen de la cooperación y de la defensa de formas de vida compartidas frente a la mercantilización y el cercamiento de las prácticas de solidaridad (Laval & Dardot, 2015; Caffentzis & Federici, 2019). Desde esta perspectiva, lo común se expresa en la reconstrucción de identidades colectivas, en la recuperación de memorias históricas y en el fortalecimiento del entramado comunitario (Longo et al., 2024; Redondo, 2004).

En este sentido, la emergencia de prácticas pedagógicas situadas, sensibles al territorio y a su historia compartida, constituye una estrategia clave para articular dignidad, agencia y derechos en escenarios atravesados por la exclusión de derechos. Estas prácticas, ancladas en las experiencias y saberes locales, habilitan procesos educativos que trascienden la transmisión de contenidos y promueven formas de participación, reconocimiento y acción colectiva, particularmente relevantes en contextos urbanos marcados por la segregación y la desigualdad (Navarro Trujillo, 2019).

Las prácticas educativas desarrolladas en territorios urbanos segregados han sido amplias y diversas en Argentina,

particularmente en el marco de experiencias de educación popular orientadas a ampliar derechos y disputar desigualdades. En barrios periféricos, como en la ciudad de Bahía Blanca, se ha evidenciado cómo la articulación entre educación formal y no formal habilita procesos reflexivos entre educadoras/es y educandos/as, a partir de narrativas compartidas y prácticas pedagógicas contrahegemónicas que resignifican las trayectorias educativas en contextos de exclusión (Becher, 2017). En esta misma línea, en el barrio de La Boca (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), la experiencia del Bachillerato Popular Germán Abdala muestra cómo las mujeres que asumen roles de educadoras y articuladoras territoriales despliegan estrategias de memoria barrial y pedagogía crítica, vinculando educación, comunidad, género y justicia social (Fajardo Carrillo, 2023). Asimismo, el Bachillerato Popular Mocha Celis, fundado en 2011 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, constituye una experiencia educativa orientada a visibilizar y reivindicar las identidades travesti-trans y no binarias. Este espacio se configura como un refugio pedagógico que articula procesos de subjetivación política y memoria histórica, ofreciendo una propuesta formativa que cuestiona los modelos educativos hegemónicos y promueve una pedagogía situada y emancipadora (Fernández, 2017). De manera complementaria, el Bachillerato Popular IMPA, surgido en 2004 en el contexto de una fábrica recuperada, ha consolidado una propuesta que integra formación académica y militancia social, articulando saberes, prácticas educativas y luchas colectivas en un escenario atravesado por la precariedad estructural (Chalela & Charaf, 2017). Por su parte, el Centro Educativo Isauro Arancibia, desde su fundación en 1998, ha desarrollado una experiencia educativa dirigida a personas en situación de calle, implementando una pedagogía del cuidado y la inclusión que reconoce y valora trayectorias vitales diversas, y que apuesta a la construcción colectiva de proyectos de vida frente a las exclusiones sociales y educativas (Kurlat & Silveyra, 2021).

En conjunto, estas experiencias educativas participativas en barrios populares de Argentina ponen de relieve que la educación en contextos de precarización de la vida trasciende la mera transmisión de contenidos académicos. Más allá del acceso formal al sistema educativo, estos espacios se configuran como ámbitos de encuentro, reconocimiento y producción de sentidos colectivos. De este modo, las prácticas pedagógicas situadas y comunitarias consolidan a la educación como una herramienta de resistencia cultural y de transformación social, en tanto habilitan procesos de participación, memoria y acción colectiva frente a las desigualdades estructurales (Becher, 2017; Chalela & Charaf, 2017; Fajardo Carrillo, 2023; Fernández, 2017; Kurlat & Silveyra, 2021).

En este marco, el Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” emerge como una experiencia pionera de educación inclusiva y popular en el Barrio Padre Carlos Mugica (ex Villa 31) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea con las experiencias educativas previamente mencionadas, el instituto muestra cómo una propuesta formativa anclada en el territorio puede reconfigurar sentidos de comunidad, pertenencia e identidad colectiva. Sin

embargo, su singularidad radica en la incorporación de la formación docente de nivel superior como estrategia para ampliar derechos educativos y laborales desde dentro del barrio, en un contexto históricamente atravesado por la desigualdad y la exclusión (ISFD Dora Acosta, 2020).

Este profesorado, creado en 2014 por iniciativa de la organización comunitaria El Hormiguero, fue nombrado por la propia comunidad en homenaje a Dora Acosta, una educadora desaparecida durante la última dictadura cívico-militar. La elección del nombre constituye un acto de memoria colectiva y una decisión política que inscribe al proyecto educativo en una tradición de lucha por los derechos humanos y la justicia social, al tiempo que expresa una estrategia colectiva orientada a dignificar el derecho a la educación desde el territorio (Aquino et al., 2018; ISFD Dora Acosta, 2020).

El barrio Padre Carlos Mugica se conformó entre las décadas de 1930 y 1960 y constituye el asentamiento informal más antiguo y uno de los más extensos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su origen se vincula a procesos migratorios internos y externos, impulsados principalmente por el desarrollo de la industria sustitutiva de importaciones y la búsqueda de proximidad a los centros de trabajo. Estas comunidades crecieron de manera espontánea y experimentaron un significativo aumento poblacional hasta la década de 1970 (Ziccardi, 1984; Ons, 2021).

Desde sus orígenes, el barrio se caracterizó por el despliegue de procesos organizativos territoriales, entre los que se destacaron clubes de madres, comisiones vecinales y diversas organizaciones locales que promovieron lazos de solidaridad y formas de acción colectiva (Snitcofsky, 2022). No obstante, su ubicación estratégica y el valor potencial de sus terrenos dieron lugar a un derrotero signado por la inestabilidad habitacional y por políticas estatales fluctuantes, que oscilaron entre intentos de erradicación y procesos de radicación (Cravino, 2009).

En la actualidad, el barrio abarca aproximadamente 72 hectáreas e integra sectores como San Martín, Inmigrantes, Güemes, Playón Este y Oeste, entre otros (Observatorio Metropolitano, 2022). Según datos del Observatorio Metropolitano (2022), se estima que alberga a alrededor de 43.190 habitantes distribuidos en 10.076 viviendas. En el marco del proceso de urbanización iniciado en 2009 y fortalecido por la ley sancionada en 2018, se han implementado proyectos de reurbanización que incluyen mejoras en infraestructura, servicios públicos y regularización dominial (Ons, 2021). Sin embargo, la oferta de instituciones de educación pública en el propio barrio, particularmente en el nivel superior, es de incorporación reciente.

En este escenario, el objetivo del presente artículo es comprender el modo en que el Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” incorpora saberes situados del barrio y habilita espacios de participación y producción de lo común, en diálogo con las necesidades y trayectorias de la comunidad. El trabajo forma parte de los resultados parciales del proyecto UBACyT “Territorios de precarización: praxis instituyente de lo común y procesos de transformación psicosocial”, dirigido por Graciela Zaldúa y codirigido por María Marcela Bottinelli, desarrollado junto a diversos

colectivos y organizaciones sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Desde la perspectiva de la psicología social comunitaria, el proyecto aborda los procesos psicosociales como dinámicas colectivas que emergen de la interacción entre sujetos, instituciones y contextos históricos, en las que se configuran significados, identidades y prácticas compartidas que inciden en la vida comunitaria (Montero, 2004). Estos procesos no se limitan a lo individual, sino que comprenden entramados relacionales donde la acción colectiva adquiere centralidad para la construcción de sentidos y para los procesos de reproducción y transformación social (Martín-Baró, 1998). En territorios urbanos segregados, las experiencias educativas populares y comunitarias se constituyen, así, en escenarios privilegiados para el despliegue de dichos procesos frente a la desigualdad estructural.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en un diseño de estudio de caso, entendido como una estrategia de investigación que permite abordar en profundidad una experiencia particular, en este caso la del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”. Específicamente, se trata de un estudio de caso intrínseco, cuyo interés principal radica en la singularidad del caso en sí mismo, más que en su potencial de generalización o en la construcción de teoría (Stake, 1995). Esta modalidad enfatiza la especificidad del contexto y de las experiencias que lo configuran, posibilitando la visibilización de procesos singulares situados (Yin, 2018). Este diseño se articula con un enfoque cualitativo orientado a explorar los significados construidos por los actores sociales, atendiendo a la complejidad, la historicidad y la intersubjetividad de la experiencia educativa (Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta perspectiva, el estudio busca producir conocimiento situado y reflexivo, centrado en la particularidad del caso, sin perder de vista sus posibles aportes al campo de la psicología social comunitaria.

Para el abordaje del caso del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”, se recurrió a diversas fuentes primarias de información. Participaron cuatro docentes integrantes del proyecto, una estudiante y una referente clave vinculada al mismo, todas ellas mujeres. Asimismo, se participó en tres eventos institucionales desarrollados durante los años 2024 y 2025.

La producción de información se llevó a cabo mediante la implementación de distintas técnicas cualitativas. Se realizaron tres entrevistas en profundidad -dos a docentes y una a la referente informante clave-, así como dos entrevistas colectivas -con las restantes dos docentes y la estudiante-. Además, se efectuaron tres observaciones participantes en actos académicos y en una jornada de trabajo institucional. Estas técnicas permitieron captar la complejidad de la experiencia estudiada desde múltiples perspectivas. Las entrevistas en profundidad constituyen un dispositivo flexible que posibilita acceder a los significados, percepciones y experiencias de los actores sociales, favoreciendo la construcción de narra-

tivas situadas (Taylor & Bogdan, 1987). Por su parte, la entrevista colectiva reúne a diversos participantes en un mismo espacio de intercambio, facilitando la construcción de sentidos compartidos y el análisis de las representaciones sociales a partir de la interacción grupal (Jiménez, 2012). La observación participante implicó la inmersión de las investigadoras en el campo, participando de las actividades cotidianas para comprender desde dentro las prácticas, interacciones y sentidos que configuran la vida institucional (Guber, 2011). El uso combinado de estas técnicas posibilitó una aproximación integral y situada a la experiencia del Instituto.

El tratamiento de los datos se realizó mediante la estrategia de análisis de contenido temático, entendida como un método flexible para identificar, organizar e interpretar patrones de significado presentes en el corpus empírico. De acuerdo con Braun y Clarke (2006, 2012), este enfoque supone un proceso sistemático que incluye la familiarización con los datos, la generación inicial de códigos, la búsqueda y revisión de temas, su definición y denominación, así como la elaboración del informe final. A partir de este procedimiento se organizaron tres ejes temáticos: procesos comunitarios e iniciativas de inclusión educativa; participación, memoria y acción comunitaria; y redes comunitarias, educativas y de inclusión social.

El estudio se sustentó en una ética relacional que, en línea con el pensamiento de Dussel (1998), reconoce la primacía del otro como punto de partida para toda práctica de conocimiento, situando la responsabilidad y el cuidado como ejes centrales de la investigación. Este posicionamiento implicó considerar a las personas participantes no como meros informantes, sino como sujetos portadores de saberes y experiencias, cuyas voces debían ser escuchadas y respetadas en su singularidad.

En coherencia con este enfoque, se implementó el consentimiento informado aprobado por el Comité de Conductas Responsables de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, no solo como un requisito formal, sino como un proceso dialógico y continuo que favoreció la autonomía de las participantes y la construcción de vínculos de confianza. Asimismo, se procuró que los procedimientos propios de la investigación social se desarrollaran en un marco de reconocimiento y reflexividad, promoviendo la co-construcción de sentidos a lo largo del trabajo de campo.

Resultados

Procesos comunitarios e iniciativas de inclusión educativa

La conformación del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” se inscribe en un proceso previo de participación comunitaria impulsado por una organización vecinal y comunitaria con fuerte anclaje territorial. Sus orígenes se remontan al año 2011, momento en el que, a partir de la militancia sostenida de la organización El Hormiguero en el barrio Padre Carlos Mugica, se habilitaron espacios colectivos de diálogo, reflexión y diagnóstico

sobre las necesidades sociales y educativas del territorio. Estos espacios no se limitaron a la identificación de carencias, sino que propiciaron procesos de lectura colectiva de la realidad barrial, orientados a problematizar derechos históricamente denegados y a proyectar respuestas comunitarias.

En este marco, se fue configurando una comunalidad (Wiesenfeld, 2016), entendida como un entramado de vínculos, prácticas y sentidos compartidos que posibilitó un análisis integral de las problemáticas sociales, materiales y socio-culturales del barrio, así como la identificación de vacancias específicas en materia educativa. La emergencia del proyecto del profesorado aparece, así, como el resultado de un proceso instituyente que articula participación, diagnóstico comunitario y producción colectiva de alternativas.

“Siempre participó gente del barrio, el Homi (Hormiguero) por suerte tiene bastante militancia, gente que somos de otros lugares y también gente que vive en el barrio. Y siempre hacemos esa lectura, che, esto se necesita, esto se necesita (...) en un momento hicimos como una encuesta en el barrio y salió lo del profesorado. Eso salió y lo intentamos, y ahora estamos acá, nos salió bien, esto se necesita”. (Entrevista colectiva 1)

“La militancia del Hormi en el barrio (...) ya tenía varios años. Entonces, había algo de un territorio muy conocido y con tareas muy afianzadas (...) Entonces, una de las ideas que sale es la del profesorado. Había ciertas necesidades en el barrio, porque era otro contexto totalmente distinto al de ahora. Y una de las necesidades que aparecían era que la gente tenga otras posibilidades de estudio”. (Entrevista en profundidad, docente 1)

“Era un colectivo (...) tuvieron la idea de empezaron a hacer una especie de centro de saber. Y era necesario saber qué era lo que necesitaba la gente. Y de todo ese trabajo salió lo que tiene que ver formación. Salieron dos proyectos uno era formación en enfermería y otro de formación de maestras”. (Entrevista en profundidad, informante clave)

Desde esta perspectiva, el surgimiento del profesorado puede leerse como una iniciativa de inclusión educativa anclada en la acción comunitaria, en un contexto donde el barrio carecía de propuestas de continuidad formativa más allá del nivel secundario. La construcción del Instituto no respondió a una lógica de oferta educativa externa, sino a un proceso de elaboración colectiva que articuló participación barrial y pedagogía crítica. En este sentido, la participación operó como una cultura común, es decir, como un principio organizador que orientó la toma de decisiones, la definición de prioridades y el despliegue de proyectos compartidos en función de intereses colectivos (Poggi & Neirotti, 2004).

Un momento clave de este proceso fue la conformación del colectivo docente, atravesada por un fuerte imperativo ético-político: abrir la posibilidad de construir otros itinerarios formativos, no sujetos a la reproducción de trayectorias educativas y sociales previamente condicionadas

(Krichesky, 2006). La selección e incorporación de docentes no respondió exclusivamente a criterios técnico-disciplinarios, sino que privilegió el compromiso con el proyecto pedagógico, el territorio y la comunidad.

“(…) en nuestro camino primero tuvimos que buscar profes, nuestras primeras tareas militantes eran ir a los profesores a pegar en los baños o en las entradas darles los *flyers* para que vengan y nos conozcan”. (Entrevista en profundidad, docente 1)

“(…) en los primeros momentos resultó mucho de boca en boca (…) siempre priorizamos una línea unificada entre profes sobre los problemas y abordajes que aparecen”. (Entrevista en profundidad, docente 2)

“Nosotros trabajamos con pareja pedagógica, (…) imaginense el sueldo de tanta gente dividido. (…) siempre fuimos arriba de 40 profes”. (Entrevista en profundidad, docente 2)

“Los profesores son seleccionados y en general quienes acceden y se postulan siempre tienen una posición ética”. (Entrevista en profundidad, informante clave)

La consolidación del colectivo docente implicó, así, la construcción de un sujeto pedagógico colectivo, capaz de sostener prácticas educativas democráticas y situadas en un contexto territorial complejo. Este proceso se vio fortalecido en 2015, cuando, tras un prolongado recorrido de exigibilidad de derechos, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgó el reconocimiento oficial del Instituto para la formación de docentes de Nivel Primario. Dicho reconocimiento constituyó un hito significativo, no solo en términos institucionales, sino también como ampliación concreta de derechos educativos y laborales para los/as vecinos/as del barrio.

Posteriormente, la firma de un convenio de colaboración con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires profundizó el proceso de institucionalización sin desanclarlo de su matriz comunitaria. Esta articulación intersectorial habilitó el trabajo en red entre el profesorado y la universidad, particularmente a través de prácticas de extensión, intercambio pedagógico y acompañamiento mutuo entre docentes, graduadas/os y estudiantes de ambas instituciones.

“(…) aprendí un montón, y el convenio con Filo, ahí reorganizamos todo lo que era enseñanza de la matemática. Seguimos trabajando en el área, ellos tienen mucha investigación encima y mucha aula”. (Entrevista colectiva 2)

“(…) siempre es un desafío igual pensar cómo articulamos con una universidad como es la UBA, que es gigante (…) nos sumaron un montón en el momento, que nos faltaban profes (…) gente que además tenía un montón de conocimientos específicos (…) en general trabajamos en pareja todavía lo hacemos alguien de Filo y alguien del profe más viejo”. (Entrevista en profundidad, docente 1)

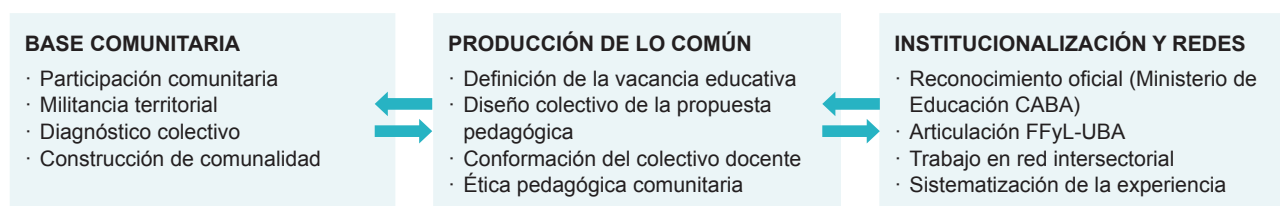
A lo largo del tiempo, esta modalidad de trabajo colaborativo permitió establecer acuerdos comunes en torno al abordaje pedagógico, la formación docente y la vida institucional, consolidando una red de cooperación que fortaleció la práctica educativa. Parte de este proceso se materializó en 2024 con la publicación del libro *Puentes para la formación docente: Dorita, entre el barrio Carlos Mugica y Filo*, que recupera la memoria histórica de la experiencia y sistematiza los aprendizajes construidos colectivamente. La sistematización aparece aquí como una práctica reflexiva que permite reponer los saberes del hacer cotidiano, reinterpretarlos críticamente y producir conocimiento situado a partir de la experiencia vivida (Jara, 2018).

Participación, memoria y acción comunitaria

La impronta del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” se inscribe en un proceso de participación comunitaria que promueve la apropiación identitaria y el protagonismo tanto del estudiantado como de la comunidad barrial. Este carácter colectivo se expresa de manera significativa en instancias de toma de decisiones, entre las que se destaca la elección del nombre de la institución mediante un proceso asambleario. Lejos de tratarse de una denominación meramente formal, la elección del nombre “Dora Acosta” constituye un acto político-pedagógico que inscribe a la institución en una memoria histórica situada, vinculada al barrio Padre Carlos Mugica y a las luchas por los derechos humanos.

La institución recupera así la memoria de una docente y estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que desarrolló su tarea educativa en la ex Villa 31 y fue desaparecida durante la última dictadura cívico-militar. Este gesto de nominación colectiva habilita un proceso de resignificación del pasado que articula historia barrial, memoria colectiva y proyecto educativo.

Gráfico 1: Construcción comunitaria del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”.



Fuente: elaboración propia.

“Su nombre fue elegido por las estudiantes y docentes, en su mayoría mujeres, en homenaje a una educadora del Barrio”. (Entrevista en profundidad, docente 2)

“El nombre se lo pusieron porque (...) una de las primeras estudiantes del profesorado había pasado y había visto la baldosa de mi hermana en una de las calles del barrio. Entonces, democráticamente cuando en asamblea general se constituyó el profesorado y se preguntaron cómo se va a llamar y ella dijo; hay una maestra desaparecida de la villa (...) Me pareció extraordinario (...) por eso mi postura de ser madrina. Es un regalo extraordinario pero que a la vez quiere decir que el hecho de que yo haya puesto una baldosa, eso se replicó en otras cosas. Lo que es extraordinario para mí y para la memoria es este proyecto colectivo, comunitario, del barrio. Es el regalo más grande que podemos tener”. (Entrevista en profundidad, informante clave)

Desde una perspectiva psicosocial, estas prácticas evidencian que la memoria no opera únicamente como evocación del pasado, sino como un proceso social activo que se construye en el presente y orienta la acción colectiva. Tal como plantea Jelin (2002), la memoria histórica constituye un campo de disputas a través del cual las comunidades reconstruyen y resignifican experiencias pasadas, generando sentidos de pertenencia, identidad colectiva y capacidad de proyección hacia el futuro. En consonancia, Martín-Baró (1998) sostiene que memoria y acción comunitaria son dimensiones inseparables, en tanto el reconocimiento de las experiencias de opresión habilita procesos de agencia colectiva orientados a la transformación social. Esta relación dialéctica entre memoria y acción se materializa en prácticas institucionales sostenidas, como la realización periódica de asambleas, que funcionan como espacios de deliberación, participación y construcción colectiva de sentidos.

“Las asambleas las seguimos sosteniendo, son cada 15 días más o menos (...) es una asamblea de estudiantes y una asamblea de todos y todas. Las fechas de las asambleas ya están organizadas por todo el cuatrimestre.” (Entrevista colectiva 1)

Asimismo, se despliegan iniciativas pedagógicas que integran memoria, educación y acción comunitaria, como la creación de una biblioteca barrial y proyectos orientados a la promoción de la lectoescritura, que refuerzan la inscripción territorial del instituto y su vínculo con la comunidad.

“(.) armamos una biblioteca que funciona dos días a la semana. Y desde el año pasado lo que estamos haciendo es incentivar la lectoescritura y se llama Mugica”. (Entrevista colectiva 2)

Estas prácticas pueden leerse como expresiones de una pedagogía de la memoria, entendida como un enfoque que articula dimensiones materiales, simbólicas y afectivas, y que promueve la autoafirmación individual y colectiva, el protagonismo estudiantil y la participación comunitaria

(Sacavino, 2015; Navarro Trujillo, 2015). En este sentido, la memoria no solo preserva el pasado, sino que se convierte en un recurso pedagógico y político que orienta la acción comunitaria y fortalece procesos de transformación social desde el territorio.

Gráfico 2: Articulación entre pedagogía de la memoria, memoria histórica y acción comunitaria.



Fuente: elaboración propia.

Tejiendo redes comunitarias, educativas y de inclusión social

El Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” no solo garantiza el acceso a la educación, sino que despliega un entramado de prácticas orientadas a favorecer la inserción laboral y el sostenimiento de las trayectorias educativas y vitales de quienes son estudiantes y vecinos/as del barrio. Esta articulación entre formación y trabajo opera como un estímulo significativo para la permanencia en la cursada y la apropiación del proyecto institucional, configurándose como una práctica de inclusión que integra el ámbito educativo con oportunidades concretas de desarrollo profesional.

En este sentido, el acceso temprano a experiencias laborales vinculadas al campo educativo aparece como una dimensión central del proceso formativo, en un contexto caracterizado por la precariedad laboral y la escasez de oportunidades.

“El nivel es muy bueno, incluso estas personas que estudian y que inclusive aún no terminaron ya están ejerciendo, consiguen suplencias. En la Ciudad de Buenos Aires hay muchas suplencias. Entonces, ya están ejerciendo, están haciendo práctica”. (Entrevista en profundidad, informante clave)

“También hay gente que ya se recibió que se integró al equipo docente. Los estudiantes que tienen 70% de la materia aprobada salen a buscar laburo”. (Entrevista en profundidad, docente 1)

“Hay un montón que trabajan en escuelas del barrio, que también trabajan afuera”. (Entrevista en profundidad, docente 2)

Estas experiencias evidencian que la inserción laboral no constituye un resultado aislado, sino parte de una estrategia institucional deliberada, orientada a ampliar horizontes de inclusión social y a fortalecer la autonomía de las personas participantes. En este marco, el instituto se inscribe en una red educativa más amplia que despliega iniciativas orientadas a consolidar un entramado colectivo basado en la interacción social, la convivencia y la conectividad comunitaria (Trigo, 2009).

Esta red no se limita a articular el acceso inclusivo a la educación, sino que sostiene estrategias de acompañamiento, cuidado y sostén ajustadas a las necesidades del barrio y a las trayectorias singulares de las y los estudiantes. El acompañamiento excede así el plano estrictamente pedagógico y se configura como una práctica relacional situada, que reconoce las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan la vida cotidiana.

“(…) todo está articulado con las necesidades del barrio también y cómo sobrepasa el asunto netamente educativo. Porque si hay una persona que tiene un problema de alojamiento o lo que sea, siempre hay un acompañamiento muy personal. Se hace un acompañamiento muy personalizado y en red”. (Entrevista en profundidad, integrante del proyecto)

“(…) eso de estar en el barrio hace que todo el tiempo veas como van viviendo las realidades y sí que tenemos un desafío bien grande lograr que se queden y ahí lo que sí pasa, algo que para mí está re bueno es que entre compañeros se acompañan mucho. Se forman esos grupos de amigos de la familia”. (Entrevista colectiva 2)

Desde una perspectiva psicosocial comunitaria, estas prácticas pueden comprenderse como procesos protectivos que incluyen trabajo colaborativo, reconocimiento recíproco de saberes, planificación conjunta y escucha activa. El cuidado aparece aquí no como un gesto asistencial, sino como un fundamento pedagógico y político, que sostiene las trayectorias educativas y fortalece los vínculos comunitarios (Longo et al., 2024).

En este sentido, las estrategias de acompañamiento producen y facilitan un sentido de pertenencia y relaciones sociales constitutivas de comunidad, que inciden directamente en la cohesión social y en la capacidad colectiva de transformación. La red de sostén construida por el instituto articula educación, trabajo y cuidado como dimensiones inseparables de la producción de lo común, frente a contextos de precarización de la vida y exclusión estructural (Caffentzis & Federici, 2015).

Gráfico 3: Relación entre acceso a la educación, inserción laboral y acompañamiento basado en la relación.



Fuente: elaboración propia.

Discusiones y conclusiones

El Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” constituye una experiencia de educación inclusiva que no solo facilita el acceso a la enseñanza y al aprendizaje, sino que también promueve activamente la participación comunitaria, problematizando las barreras sociales, educativas y territoriales que limitan el desarrollo personal y colectivo en contextos de desigualdad urbana (Moreno-Tallón & Muntaner Guasp, 2025). Los resultados del estudio muestran que la inclusión educativa, en este caso, se construye como un proceso relacional y situado, anclado en el territorio y sostenido por prácticas colectivas.

La participación comunitaria impulsada por la organización vecinal que dio origen al proyecto fue clave no solo para identificar necesidades, sino también para proyectar, diseñar y materializar la conformación de un instituto de formación docente que responde a una vacancia histórica en materia de educación superior e inserción laboral en un barrio urbano segregado. En consecuencia, la experiencia evidencia que la educación inclusiva no depende exclusivamente del trabajo pedagógico al interior de las instituciones, sino que requiere un compromiso comunitario sostenido, dado que la reducción de las desigualdades no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe extenderse al entramado social y territorial más amplio (Bolívar, 2019).

Asimismo, se destaca el compromiso del colectivo docente, que desarrolla su práctica pedagógica desde una ética relacional basada en el diálogo, el reconocimiento de las trayectorias diversas y la consideración de las condiciones históricas y estructurales que atraviesan a la comunidad. Esta perspectiva permite abordar los obstáculos que dificultan los procesos de integración social y urbana, y posiciona a la educación como una práctica situada, sensible al contexto y a las experiencias de vida del estudiantado. Desde la perspectiva de la justicia educativa, la iniciativa fortalece procesos educativos integrales en los que se habilitan espacios colectivos de reconstrucción de los lazos

sociales, recuperación de la memoria histórica y territorial, y producción de inscripciones comunitarias y culturales compartidas, que articulan y sostienen a actores diversos (Veleda et al., 2011). De este modo, el instituto promueve procesos de construcción de lo común desde un entramado comunitario que amplía horizontes de posibilidad para las y los vecinos del barrio.

En conclusión, la experiencia analizada muestra cómo, a partir del tejido de redes comunitarias, educativas y de cuidado, se gestan respuestas colectivas orientadas a la resolución de problemáticas educativas, laborales y sociales, desafiando lógicas de exclusión estructural. Estas articulaciones favorecen el trabajo conjunto con actores aliados, la construcción de acuerdos intersectoriales y la promoción de políticas educativas orientadas a la equidad. Desde un posicionamiento ético y político, el colectivo docente impulsa procesos de reflexividad crítica y formación continua, vinculados tanto a los abordajes pedagógicos como a la vida institucional, mediante estrategias comunicativas y educativas basadas en el diálogo y el intercambio de perspectivas.

Finalmente, los procesos de participación comunitaria y de construcción de lo común impulsados por el Instituto Superior de Formación Docente "Dora Acosta" contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia, la identidad territorial y la memoria histórica. Desde una pedagogía situada, se desarrollan prácticas de acompañamiento y cuidado que inciden de manera significativa en las trayectorias educativas, personales y laborales del estudiantado. En este sentido, la experiencia interpela las desigualdades sociales y habilita procesos de exigibilidad de derechos vinculados a las necesidades y desafíos comunitarios, reafirmando el potencial transformador de las prácticas educativas comunitarias en territorios urbanos segregados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquino, N., Bielli, M., & Martín, F. (2018). *Profesorado popular en educación primaria Dora Acosta: un proyecto colectivo para la inclusión educativa* [Ponencia en jornada]. Jornadas de Formación Docente, Bernal, Argentina.
- Auyero, J., & Berti, M.F. (2013). *La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz editores.
- Auyero, J., & Sobering, K. (2021). *Entre narcos y policías: Las relaciones clandestinas entre el Estado y el delito, y su impacto violento en la vida de las personas*. Siglo XXI Editores.
- Becher, A. (2017). Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011-2014). *Documentos de Trabajo del CEISO* (pp. 20-49). Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales.
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2019). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apantle. Revista de estudios comunitarios*, 1, 51-72.
- Carfiel, G.E. & Cardoso, M.M. (2025). Estudio de los servicios públicos asistenciales a la luz de la justicia socioterritorial. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 34(1), 136-153.
- Carrillo, J.E.F. (2023). Enseñanza universal y única: Formas de exploración en el Bachillerato Popular Germán Abdala y su vínculo con las experiencias territoriales en el barrio de La Boca. *Textos y contextos desde el Sur*, (11), 75-89.
- Chalela, A.L., & Charaf, S. (2017). En búsqueda de una didáctica de la educación popular: Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA (CEIP HISTÓRICA) (2016): Praxis política y educación popular. *El Toldo de Astier*, 8(14), 121-125. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7885/pr.7885.pdf
- Cravino, M.C. (2009). *Entre el arraigo y el desalojo: la Villa 31 de Retiro; derecho a la ciudad, capital inmobiliario y gestión urbana*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Díaz, M.P. y L'Huillier, F. (2023). Un estudio sobre la política de reurbanización de villas en la ciudad de Buenos Aires: la integración sociourbana bajo reflexión. *Revista Pilquen-Sección Ciencias Sociales*, 26(1), 089-115.
- Díaz-Aguado, M. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59-89.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Fernández, A. (2017). Estudiar a mí me salvó la vida. *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), 59-64.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal.
- Iñiguez Rojas, L. (2008). Territorio y contextos en la salud de la población. *Revista Cubana Salud Pública*, 34(1), 109-125.
- ISFD Dora Acosta (2020). Sentir nosotrxs. La continuidad pedagógica del Instituto de Formación Docente, Profesorado Popular Dora Acosta. Construir pedagogía en colaboración. *Redes de Extensión*, 1(7), 37-40.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria: Las memorias sociales y los derechos humanos*. Siglo XXI.
- Jiménez, I.V. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Kurlat, M., & Silveyra, V. (2021). Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: leer y escribir en contextos de desamparo. *Cuadernos de Educación*, 19(19), 77-86.
- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa editorial.
- Longo, R., Lenta, M., Veloso, V., & Zaldúa, G. (2024). Redes intersectoriales en salud y construcción de lo común en tiempos críticos. *Anuario de Investigaciones*, 30(7), 369-376.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología social de la liberación*. UCA Editores.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Moreno-Tallón, F. & Muntaner Guasp, J.J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162.
- Navarro Trujillo, M. (2015). *Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Bajo Tierra Ediciones
- Navarro Trujillo, M.L. (2019). Mujeres en defensa de la vida contra la violencia extractivista en México. *Política y Cultura*, (51), 11-29.
- Observatorio Metropolitano. (2022). *Ficha: Barrio 31-Padre Carlos Mugica reurbanización*. Observatorio AMBA. Recuperado de <https://observatorioamba.org/index.php/planes-y-proyectos/caba/proyectos/barrio-31-padre-carlos-mugica-reurbanizacion-2022/ficha>
- Ons, M. (2021). Asentamientos informales y grandes proyectos urbanos en la Ciudad de Buenos Aires: El caso de la Villa 31. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 36(3), 891-920. <https://doi.org/10.24201/edu.v36i3.1977>
- Poggi M. & Neirotti, N. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. IIPE-UNESCO.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Snitcofsky, V. (2022). *Historia de las villas en la ciudad de Buenos Aires*. Tejido Urbano.
- Sobering, K. (2021). The emotional dynamics of workplace democracy: Emotional labor, collective effervescence, and commitment at work. En *Organizational imaginaries: Tempering capitalism and tending to communities through cooperative and collectivist democracy* (pp. 31-54). Emerald Publishing Limited.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres-Tovar, C.A. (2020). Materialización del derecho a la ciudad. *Bitácora urbano territorial*, 30(1), 7-14.
- Trigo, R.C. (2009). El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (46), 149-152.
- Veleda, C., Rivas, A. & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC y UNICEF.
- Wiesenfeld, E. (2016). Trascendiendo confines disciplinares: Continuidad, psicología comunitaria crítica y psicología social comunitaria al revés. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 4-13. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.65>
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Ziccardi, A. (1984). El tercer gobierno peronista y las villas miseria de la ciudad de Buenos Aires (1973-1976). *Revista Mexicana de Sociología*, 46(4), 145-172.

Fecha de recepción 12 9 2025

Fecha de aceptación 31 10 2025