Redes educativas, comunitarias y de investigación. Estudio de un proceso de recuperación de la memoria oral

Educational, Community, and Research Networks. Study of an Oral Memory Recovery Process

Karen Jaramillo-Solar[1]; Cristina Zhang-Yu[2]; José Luis Lalueza[3]; Moisès Esteban-Guitart[4]

[1] Universitat Autònoma de Barcelona; Karen.jaramillo@uab.cat; 0000-0002-1175-6407

[2] Universitat Autònoma de Barcelona; Cristina.Zhang@uab.cat; 0000-0001-9277-6946

[3] Universitat Autònoma de Barcelona; JoseLuis.Lalueza@uab.cat; 0000-0002-0897-9917

[4] Universitat de Girona; moises.esteban@udg.edu; 0000-0002-1700-8792

Historia editorial

Recibido: 26-10-2025

Aceptado: 27-04-2026

Publicado: 23-10-2026

Palabras clave

Memoria colectiva; Acción comunitaria; Diversidad cultural; Transformación educativa

Resumen

En este artículo ilustramos una práctica de transformación educativa basada en la creación de redes educativas, comunitarias y de investigación, desde la perspectiva teórica y metodológica de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. Presentamos una investigación basada en el diseño de un proyecto socioeducativo vinculado a la tradición oral y memoria histórica en un instituto-escuela de un barrio periférico de la ciudad de Barcelona. Para su implementación, se creó un grupo de estudio conformado por educadoras, profesionales e investigadoras pertenecientes al centro escolar, una asociación comunitaria autodescrita como gitana, una biblioteca pública y la universidad. En los resultados describimos el proceso de intervención en espiral. Asimismo, analizamos y discutimos las tensiones interinstitucionales referidas al aprendizaje y al sentido de la actividad educativa para las y los jóvenes, vinculándolas además con el desarrollo de un diseño más participativo orientado a la construcción de una práctica educativa crítica y transformadora.

Keywords

Collective memory; Community action; Cultural diversity; Educational transformation

Abstract

In this article, we present an educational transformation practice based on the creation of an educational, community, and research network, grounded in the community funds of knowledge and identity theory and praxis. We report on a study involving the design of an educational project focused on oral tradition and historical memory in a secondary school located in a peripheral neighborhood of Barcelona. To implement this project, a study group was formed comprising educators, practitioners, and researchers from the school, a community association that self-identifies as Romani, a public library, and the university. In the results section, we describe the spiral process of intervention and analyze inter-institutional tensions and contradictions related to learning and the purpose of educational activity for young people. We also examine the development of a more participatory design aimed at fostering a critical and transformative educational practice.

Jaramillo-Solar, Karen; Zhang-Yu, Cristina; Lalueza, Joše Luis & Esteabn-Guitart Moisès. (2026). Redes educativas, comunitarias y de investigación. Estudio de un proceso de recuperación de la memoria oral. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *26*(3), e3933. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3933

Introducción

Una educación crítica, antirracista y transformadora debe fundamentarse en una mirada histórica que sitúe las prácticas educativas en un contexto social, cultural, político y económico específico, atendiendo a cómo operan el poder y las formas de opresión y accionando una práctica que las supere. La expansión colonial europea marca el inicio de un nuevo sistema global fundamentado en una concepción moderna y occidental del conocimiento (Quijano, 2000). Las relaciones coloniales se conforman bajo la estructura del poder colonial que establece, en términos de humanidad, una jerarquía entre sujetos colonizados y sujeto colonizador (Fanon, 1952/2008) y, por consiguiente, la jerarquización de formas de ser, saber, sentir y pensar. En consecuencia, las epistemologías modernas y occidentales, dominantes, se imponen como universales, ignorando otras formas de conocimiento.

En la época colonial, la función de la escuela en los territorios colonizados era clara: reproducir una forma de ser y saber eurocentrada, a la vez que se borraban los saberes y sentires de la población colonizada. Esta función colonial persiste hoy en día, sosteniendo la colonialidad del saber y del ser (Quijano, 2000). Samy Alim y Django Paris (2017) se refieren al proyecto imperialista blanco y asimilacionista de la escolarización que niega los conocimientos, idiomas, alfabetizaciones, culturas e historias de grupos racializados, y ejerce su dominación e invisibiliza otras formas de ser, conocer y estar.

Para enfrentar esta estructura colonial, las pedagogías de la sostenibilidad cultural (Alim y Paris, 2017) abogan por reimaginar las escuelas como espacios donde convergen multiplicidad de prácticas, lenguas y saberes. Estos elementos deben ser visibilizados y sostenidos desde una aproximación crítica; es decir, a través de procesos de reflexión que den cuenta tanto de su historicidad como de las relaciones de poder que operan. Esto resulta factible mediante prácticas de desobediencia epistémica que denuncien la idea universal de las epistemologías modernas y occidentales. Se trata de aprender a desaprender dichas formas de conocimiento (Giuliano y Belisso, 2014), comprendiendo el proyecto decolonial como instrumento colectivo de liberación comunitaria (Leonardo y Singh, 2017) que brindará humanidad a todas las personas, tanto opresoras como oprimidas (Fanon, 1952/2008). En esta línea, la teoría crítica de la raza se compromete con la lucha por la justicia social y racial reconociendo el capital sociocultural, lingüístico y de navegación de las comunidades oprimidas, es decir, sus activos y recursos acumulados a lo largo de su historia y vida comunitaria (Yosso, 2005).

Como investigadoras partimos de la idea de que las prácticas de investigación no son neutras, sino que implican un posicionamiento ético y político frente a las relaciones de desigualdad y exclusión. En este artículo, sostenemos la necesidad de una visión comunitaria de los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacer justicia a las comunidades subalternizadas, por medio del ejercicio de contranarrativas al discurso social dominante producto de la colonialidad. Para ello, el marco de los fondos comunitarios de conoci-

miento e identidad (de ahora en adelante FCCI) es una herramienta para diseñar propuestas educativas con la comunidad con el fin de explorar, conocer, honrar y reflexionar sobre los conocimientos de los grupos oprimidos.

Inevitablemente todas y todos estamos insertas e insertos en la matriz colonial, por lo que es necesario ocupar los espacios educativos reconociendo que la diferencia colonial no solo nos constituye, sino que nos permite pensar lo propio (Giuliano y Belisso, 2014). Esta reflexión se fundamenta en el conocimiento experiencial, reconociéndolo como un saber legítimo y central para la comprensión de la subordinación racial. Estos conocimientos pueden actuar como un motor para la transformación de los espacios educativos, así como para la dignificación y resistencia de esos saberes. Desde este marco, el objetivo de justicia social del proyecto radica en implicar a las y los jóvenes en la construcción de un artefacto cultural que problematice y trascienda las nociones estáticas de cultura —como pertenencia a un grupo social determinado— sosteniendo, por el contrario, la construcción y transformación cultural.

Desde este lugar, nos planteamos acompañar el proceso de recuperación de la memoria oral en un contexto educativo caracterizado por la alta presencia de población racializada. El proyecto se configura como una experiencia de decolonización de la práctica educativa con la finalidad de visibilizar y hacer presentes las voces de las comunidades subalternizadas.

El enfoque de los fondos de conocimiento (de ahora en adelante FdC) consiste en una propuesta teórica, metodológica y práctica para la contextualización educativa. Se asume que todas las familias disponen de saberes y destrezas resultado de la participación en distintas prácticas socioculturales (Moll, 2019). Ahora bien, estos repertorios de conocimientos y habilidades a menudo son desconocidos en el ámbito escolar. Lo que se propone es que las y los docentes visiten algunos hogares de las y los estudiantes para identificar empíricamente estos recursos y articularlos con la práctica pedagógica y los objetivos curriculares (McIntyre et al., 2001). Ello debe repercutir en aprendizajes más significativos, más contextualizados, al igual que en mejores vínculos entre familia y escuela a partir del establecimiento de relaciones basadas en el conocimiento, reconocimiento y confianza mutua (Esteban-Guitart et al., 2025; Hogg y Volman, 2020).

Metodológicamente, dicha aproximación se organiza alrededor de *grupos de estudio* conformados por docentes del centro escolar e investigadoras de la universidad. El grupo de estudio funciona como un sistema mediador que permite establecer vínculos entre el hogar y la escuela, por medio del diseño de actividades educativas congruentes con los FdC previamente identificados (Esteban-Guitart et al., 2018; Moll, 2014).

No obstante, a pesar de que se trata de una aproximación de orientación comunitaria (Moll, 2019), se ha considerado la necesidad de enriquecer los grupos de estudio con el objetivo de incorporar otros agentes sociales, educativos y comunitarios, además de docentes e investigadoras. Ello supone un enriquecimiento de la unidad de análisis para si-

tuar el foco en los recursos comunitarios de los que dispone un determinado territorio (Esteban-Guitart et al., 2022). Es así que se sugiere recientemente la noción de FCCI.

Se entiende por FCCI un determinado patrimonio, recurso, herencia o legado (geográfico-natural, artístico, histórico u oral) del que dispone una comunidad y que permite, potencialmente, contextualizar los aprendizajes a partir de su uso pedagógico y promover la creación de afiliaciones e identidades colectivas (Esteban-Guitart, Iglesias, et al., 2023). Alude a cualquier forma susceptible de facilitar un sentido de pertenencia y construir una identidad compartida a propósito del mismo (Barton y Tan, 2009).

Al igual que en los FdC, el proceso de diseño, implementación, seguimiento y evaluación del proyecto educativo se lleva a cabo en el marco del grupo de estudio en ciclos de codiseño. Sin embargo, en este caso se amplía para incorporar otros agentes presentes en el territorio, lo que repercute en la creación de un *ecosistema socioeducativo*. Es decir, un grupo de estudio, trabajo o grupo motor que realiza una exploración de la comunidad para identificar y aprovechar pedagógicamente un determinado recurso comunitario considerado un FCCI (Esteban-Guitart, Iglesias, et al., 2023). Este se conecta con el currículum y con la práctica escolar y facilita el establecimiento de vínculos entre los distintos agentes (Esteban-Guitart et al., 2022).

La puesta en marcha de proyectos socioeducativos desde este enfoque supone un acercamiento hacia modelos de investigación participativa, involucrando activamente a agentes del ecosistema socioeducativo (Penuel, 2017). Esta metodología se desarrolla a través de procesos de indagación crítica constante para promover cambios significativos y sostenibles en el ámbito educativo, articulándose en el trabajo coordinado entre diferentes instituciones que construyen una alianza participativa para realizar acciones dirigidas a la investigación y la intervención (Esteban-Guitart, Rajala, et al., 2023). Para ello, se establece la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto en la identificación del FCCI y en la elaboración del proyecto socioeducativo. Finalmente, se incorpora una evaluación crítica, reflexiva y participativa del proceso y el análisis de los fracasos como elementos que promueven la mejora continua, evitando la imposición de las dinámicas institucionales tradicionales que obstaculizan la mejora y la transformación.

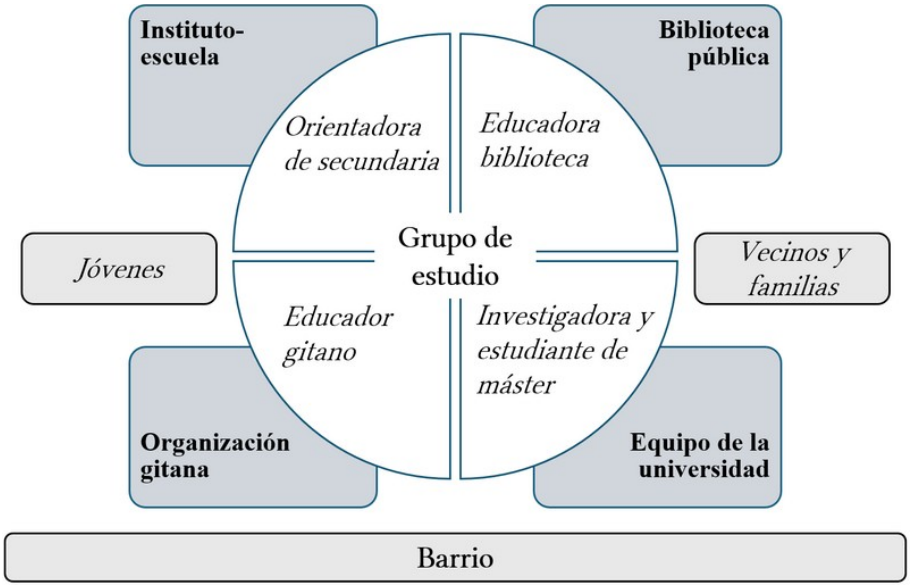
Dicha aproximación emergente carece de estudios empíricos que analicen cualitativamente el funcionamiento de las redes entre agentes sociales, educativos y comunitarios, especialmente en relación con las potenciales dificultades o tensiones que puedan surgir, un elemento sensible en la construcción crítica de los FCCI. Atendiendo a este vacío, definimos el grupo de estudio como unidad de análisis, lo que nos permitió documentar los procesos de negociación de significados y prácticas vinculados al proyecto a partir de las tensiones, conflictos, dilemas y negociaciones acontecidas durante el proceso en el seno del grupo de estudio creado.

Metodología

Se adopta como perspectiva metodológica la investigación basada en el diseño social (Gutiérrez y Jurow, 2016) en un estudio de caso que permite ilustrar empíricamente el modelo teórico anteriormente expuesto. Se trata de un análisis de caso que explora la aplicación de un modelo que se ha formulado recientemente, poco estudiado y asentado en el marco teórico de la psicología histórico-cultural, bajo el cual analizamos e interpretamos los datos. Este tipo de investigación comprende una interacción permanente entre el diseño de acciones educativas y los objetivos de investigación, los que se nutren, actualizan y refinan recíprocamente, en virtud de los análisis que se realizan durante el proyecto (Moreno y Packer, 2019). Además, está sujeto a cada ciclo de negociación que implica una confrontación de metas y el surgimiento de contradicciones que ponen en diálogo las múltiples voces del proyecto (Zhang-Yu et al., 2022). En este caso, se da cuenta del ciclo en espiral que se estructura según el calendario escolar.

El proyecto se realizó en un barrio periférico de la ciudad de Barcelona, con alta presencia de población descendiente de la migración y gitana. En este participaron instituciones educativas (instituto-escuela, universidad, biblioteca pública), organizaciones sociales (asociación comunitaria gitana), estudiantes del centro, sus familiares y el vecindario (ver Figura 1). En particular, el grupo de estudio estaba conformado por la orientadora de secundaria del centro, la educadora de la biblioteca, el educador de la asociación gitana, un estudiante de máster y una investigadora de la universidad.

Figura 1. Ecosistema socioeducativo



El proyecto se desarrolló en el contexto de una asignatura de Aprendizaje Servicio (de ahora en adelante ApS), en la que participaron con regularidad 19 jóvenes de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (de ahora en adelante ESO), cuya edad oscilaba entre los 14 y 15 años. Se realizaron dos ciclos de implementación con dos grupos dife-

rentes: 10 jóvenes durante el primer semestre académico (de octubre de 2022 a enero de 2023) y 9 jóvenes en el segundo (de febrero a mayo de 2023).

Los objetivos de la asignatura fueron: 1) elaborar la memoria histórica del barrio, a partir de las historias orales de las familias de las y los jóvenes y de los vecinos y vecinas del barrio; 2) visibilizar y dar espacio a la memoria oral de la población gitana y de las familias migradas en los últimos treinta años; y 3) crear un recurso comunitario que pase a formar parte del archivo histórico de la biblioteca y permita crear vínculos con la comunidad.

Cabe destacar que tanto el grupo de estudio como las y los jóvenes y sus familias tenían conocimiento del proyecto de investigación, cuyo objetivo se presentó al inicio de cada semestre académico, gestionando los consentimientos informados en todos los casos con previa aprobación de la dirección del centro educativo.

Para ilustrar las fases del proyecto y la conformación del grupo de estudio, se produjo información empleando la observación participante de las actividades educativas con las y los jóvenes y de las reuniones de diseño con el grupo de estudio. Se elaboraron 18 actas de las reuniones del grupo de estudio y una memoria del proyecto. Se realizó un análisis documental para reconstruir los hechos y de esta manera identificar las diferentes fases llevadas a cabo.

En cuanto a la identificación de tensiones y contradicciones, la información proviene de tres sesiones de evaluación con el grupo de estudio de 60 minutos cada una (diciembre, enero y mayo) y dos sesiones de discusión grupal con las y los jóvenes del centro, de 45 minutos. Con el grupo de estudio se trabajó a través de la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en las tres sesiones y se elaboraron actas y grabaciones de audio que posteriormente se transcribieron.

Las sesiones de discusión grupal con jóvenes, una por semestre, se centraban en los aprendizajes y el sentido del ApS realizado para quienes participaron. Específicamente, se abordaron los aprendizajes sobre la memoria histórica del barrio, el manejo del equipo audiovisual y el trabajo en equipo durante las entrevistas. La discusión grupal del primer semestre se apoyó en un soporte gráfico-documental donde las y los jóvenes anotaban sus impresiones y la puesta en común se registró en audio. En el segundo semestre, por cuestiones logísticas, solo se registró en audio y se transcribió para su posterior análisis.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), que permite generar modelos explicativos apoyados en el análisis progresivo de los datos empíricos generados. Durante el curso escolar 2022–2023, como parte de la actividad del equipo de investigación DEHISI (Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad) y la colaboración escuela-universidad Shere Rom (Zhang-Yu et al., 2022), realizamos nueve reuniones de seguimiento de las actividades en el instituto-escuela, entre las que se encuentra el presente proyecto. En este espacio se origina-

ron las primeras reflexiones y análisis sobre la práctica realizada, las cuales fueron discutidas por el equipo investigador y registradas en las actas. Fruto de este primer acercamiento emergieron seis categorías-temas vinculadas a las tensiones y contradicciones detectadas: participación de las y los jóvenes, concepto de memoria histórica, sentido de la actividad, aprendizaje de las y los jóvenes (ApS), servicio realizado (ApS) y diseño metodológico del proyecto.

Concluido este proceso, una investigadora del equipo realizó un análisis temático de la información obtenida de los DAFO con el grupo de estudio y la puesta en común de las autoevaluaciones con las y los jóvenes. Se identificaron, con apoyo del software Atlas.ti 24, las seis categorías-temas emergentes para profundizar en su análisis. En paralelo, se trianguló este análisis con el equipo investigador, a través de ejercicios de reflexividad, permitiendo una lectura situada de los datos desde las posiciones y roles de las investigadoras (Grupo FIC [Fractalitats en Investigació Crítica], 2005) en el marco de la investigación basada en el diseño social.

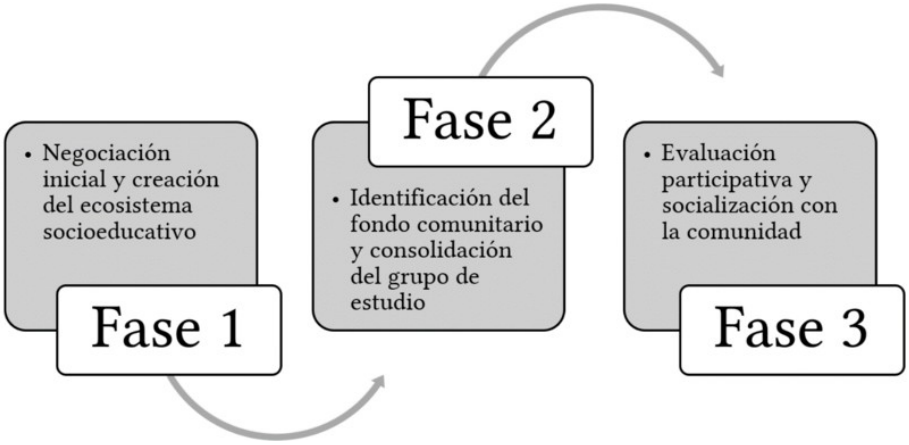
Resultados

Dividimos los resultados según los siguientes propósitos: la identificación e ilustración empírica de las fases del proyecto basado en los FCCI, y la identificación de las principales tensiones y contradicciones que emergieron en el proceso de diseño e implementación.

Fases en la implementación del proyecto y el desarrollo del grupo de estudio

Identificamos tres momentos clave en el proceso de investigación que nos permiten visualizar el desarrollo del proyecto y del grupo de estudio a lo largo del año escolar (ver Figura 2).

Figura 2. Fases del proyecto



Primera fase: Negociación inicial y creación del ecosistema socioeducativo

Entre junio y julio de 2022 el instituto-escuela hizo una petición al equipo de la universidad para realizar una asignatura de ApS con estudiantes de tercer año de ESO. El equipo de la universidad colabora con el centro desde su creación en 2017 (Zhang-Yu et al., 2022), por lo que realizó una propuesta inicial con conocimiento del territorio, que se acordó con el instituto-escuela, y que fue posteriormente discutida con la asociación gitana. La propuesta se inspiró en el *Oakland Chinatown Oral History Project*, con la idea de crear un artefacto que promoviera la participación comunitaria para construir la memoria histórica del barrio mediante la recuperación de la memoria oral. El interés de la asociación era recuperar y visibilizar la historia de su pueblo y abordar críticamente temáticas relacionadas con el racismo y la discriminación. Seguidamente, el equipo de la universidad propuso incorporar la participación de la biblioteca pública del barrio, la cual manifestó su interés por documentar la historia del barrio, enriquecer y ampliar el fondo temático sobre memoria histórica que poseía, a la vez que promover la participación juvenil en la biblioteca. Finalmente, se incorporó la biblioteca y se celebró una primera reunión con todos los agentes, configurándose así el grupo de estudio y, con ello, el ecosistema socioeducativo.

Segunda fase: Identificación del fondo comunitario y consolidación del grupo de estudio

El grupo de estudio se consolidó en septiembre de 2022 por medio de la creación de alianzas entre los diversos agentes de la comunidad y la participación en las reuniones de diseño y coordinación. En esta fase se delimitó el alcance del proyecto como una experiencia de ApS, orientada a la recuperación de la memoria histórica en tanto patrimonio oral. Se propuso un trabajo de indagación de las y los jóvenes en las historias y experiencias personales de vecinos y vecinas, familias gitanas y migradas, con el fin de descentrar la historia del barrio contada solo desde la perspectiva de la clase obrera blanca.

En el proyecto, se aborda la *memoria* desde la perspectiva histórico-cultural como artefacto que se ha ido construyendo en el marco de las relaciones sociales y que media en la definición de la realidad en el espacio cultural en que es compartida. Desde esta perspectiva, compatible conceptualmente tanto con la psicología cultural (Bruner, 1986/1988) como con el socioconstruccionismo (Vázquez, 2001), la memoria supone para la actividad educativa que aquí analizamos tanto el objeto que genera esa misma actividad (el *servicio* en tanto que ApS) como, al mismo tiempo, el artefacto que media en la construcción de conocimiento de las y los participantes (el *aprendizaje* del ApS).

En cuanto a la programación de las actividades, el equipo de la universidad propuso un primer borrador como punto de partida para revisar y modificar durante el proceso de diseño. Para ello, se realizaron reuniones semanales, posteriores a las sesiones de la actividad, de una duración de 30 minutos, lo que permitió incorporar propuestas de las y los

jóvenes y de los integrantes del grupo de estudio. Asimismo, se hizo una primera definición de competencias curriculares de secundaria.

Las sesiones y actividades comenzaron a implementarse en octubre de 2022. En el primer ciclo del proyecto se realizaron 13 sesiones de 90 minutos, mientras que en el segundo ciclo se realizaron 10 sesiones de igual duración. En ambos ciclos, se conformaron tres grupos de trabajo, compuestos por tres a cuatro estudiantes, más un adulto responsable que los guiaba y acompañaba.

Concretamente, las y los jóvenes investigaron sobre las prácticas, lugares y personas más significativas del barrio, a partir de los cuales escogieron a qué familiares o vecinos y vecinas entrevistar para contribuir a la construcción de la memoria del barrio. Se realizaron cinco entrevistas (cuatro personas gitanas y una paya) y una visita guiada recuperando la memoria de la juventud gitana a finales del siglo pasado. Todas estas historias se depositaron en un mapa físico (ver Figura 3) y virtual del barrio. Este mapa funcionó como un recurso vivo, en el que los miembros de la comunidad pueden incorporar sus historias personales, por medio de un código QR que los dirige a la página web del mapa. Tras consultar con el grupo, las y los jóvenes decidieron nombrar el proyecto *Las voces de nuestro barrio*.

Figura 3. Mapa físico y virtual del proyecto



Nota. El mapa interactivo funciona como una herramienta de cartografía social digital. Por medio de un código QR, las y los participantes acceden a una interfaz georreferenciada donde pueden cargar registros de entrevistas, relatos orales y puntos de memoria en tiempo real. Esta herramienta permite la construcción colectiva de un repositorio visual y auditivo, facilitando la organización de los datos según su ubicación geográfica en el barrio.

Tercera fase: Evaluación participativa y socialización con la comunidad

Tras cada ciclo del proyecto se han realizado sesiones de evaluación participativa tanto con el grupo de estudio como con las y los jóvenes. Este ejercicio permite revisar los logros y reajustar el diseño en función de los aspectos a mejorar de manera colectiva en el grupo de estudio. En cuanto a la socialización con la comunidad, en febrero de 2023 se realizó una actividad en la que las y los jóvenes compartieron la experiencia del proyecto *Las voces de nuestro barrio* con estudiantes que participaron de otros proyectos de ApS del instituto-escuela. En este encuentro explicaron las actividades que realizaron y expusieron los productos que elaboraron, tales como algunas entrevistas y cápsulas sonoras (Funds of Knowledge Alliance, 2025).

Una vez finalizado el proyecto, a inicios del curso académico 2023–2024, las y los jóvenes presentaron frente a una audiencia pública su experiencia y el servicio entregado a la comunidad: el mapa físico y virtual del barrio. Así también, mostraron algunas de las entrevistas y el funcionamiento del mapa. En esta instancia, asistieron vecinos y vecinas del barrio, familiares de las y los jóvenes, incluidas familias migradas y gitanas. Además, docentes y jóvenes del centro e investigadoras de la universidad.

Tensiones y contradicciones emergentes en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto

Identificamos dos fuentes de sentido principales respecto a las tensiones y contradicciones del proyecto basado en la memoria histórica y oral como fondo comunitario. La primera, gira en torno al aprendizaje y al sentido de la actividad para las y los jóvenes, y la segunda se relaciona con la participación y contribución en el proceso de diseño del proyecto socioeducativo.

Aprendizajes y sentido de la actividad educativa

El grupo de estudio identificó una dificultad en la comprensión y apropiación del concepto de memoria histórica, debido a su complejidad y carácter abstracto. De modo que surgió el desafío de aterrizarlo y generar vínculos significativos con las experiencias de las y los jóvenes:

> Trabajar memoria histórica es complejo incluso para adultos. Aterrizarlo para tercero de ESO se complica (…). Esto nos permite replanificar de cara a otros años, para trabajar algo parecido, aterrizar a lo concreto, por ejemplo, de la vida comunitaria del barrio y desde allí vehicularlo a memoria histórica u otro. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, mayo de 2023)

Dicha valoración invita a problematizar la conceptualización de la memoria histórica que subyace a los objetivos y acciones del proyecto, develando los supuestos que la sostienen. El vínculo con la vida comunitaria del barrio implica una conexión con el presen-

te, con los sujetos y las prácticas que coexisten en el territorio. Bajo esta lógica, en el marco de una experiencia de ApS, concebir la memoria histórica como objeto estático del pasado —rememorado solo por otros— podría constituir una limitación para un proyecto fundamentado en la participación de las y los jóvenes que brindan un servicio a la comunidad. En cambio, concebir su construcción como un fenómeno social del presente, mediante la recuperación de la memoria oral, permite comprenderlo como un proceso dinámico que tiene lugar en el diálogo intergeneracional, incorporando las voces, vínculos y experiencias de las y los jóvenes en el barrio. Se trataría, entonces, de un proceso de coconstrucción y resignificación del que todas y todos pueden formar parte, mediante la participación e involucramiento en el proyecto.

Otro aspecto que el grupo de estudio identificó como un obstaculizador para la participación de una parte de las y los jóvenes tiene que ver con cuestiones de representatividad de las personas entrevistadas:

> Al final no hemos entrevistado a ninguna persona migrada, solo a personas payas y gitanas. También es más difícil, y no hemos logrado conectar con el grupo quizás. Depende mucho también de lxs jóvenes. En general les cuesta mucho compartir su opinión. En comparación al primer grupo ha habido menos participación. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, mayo de 2023)

Tras valorar las sesiones de discusión grupal llevadas a cabo con las y los jóvenes, en el grupo de estudio se discute el papel que juegan las políticas de identidad y su impacto en el aprendizaje y participación en la experiencia socioeducativa:

> Claudio [el educador gitano] habló del pueblo gitano y cómo se ha narrado desde el poder. Eso ayudó a entender la necesidad de hacer una memoria colectiva. Pero volvemos a lo mismo: en este grupo no hay gitanos, en el otro sí había. Realmente, su historia, la de ellxs, no se trabajó. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, mayo de 2023)

Los nudos críticos descritos están en directa relación con la dotación de sentido a las actividades educativas por parte de las y los jóvenes, develando una desconexión entre las acciones realizadas y las metas propuestas a mediano y largo plazo: «algunos [estudiantes] no recuerdan la vinculación entre lo que han hecho y los motivos que los habían llevado a hacerlo» (Grupo de estudio, reunión de evaluación, diciembre de 2022). Esta dificultad interroga sobre la negociación de los objetivos en el proceso de diseño. Al respecto, el grupo de estudio problematiza si la necesidad que motiva las acciones —dirigidas a determinadas metas que se han configurado en el trabajo colaborativo— ha sido más bien impuesta o estática, dificultando la apropiación del proyecto por parte de las y los jóvenes: «Identificamos dificultad para conectar con la necesidad del proyecto: la importancia de la memoria histórica en el barrio. Hemos querido que nuestra necesidad fuese la suya y

dudamos si lo hemos podido transmitir o logrado en este sentido» (Grupo de estudio, reunión de evaluación, diciembre de 2022).

Sin perjuicio de lo anterior, las y los jóvenes aprenden parte de la historia del barrio, por ejemplo, al referirse a *Las casas baratas*, un conjunto de viviendas de unos 40 metros cuadrados construidas en 1929 en terrenos próximos al río Besòs, destinadas a la venta o alquiler para migrantes de otros puntos de España y que fueron habitadas por personas con escasos recursos. Así también, problematizan quiénes narran la memoria histórica y cuáles son las voces invisibilizadas que pertenecen a grupos sociales infrarrepresentados, como es el caso del pueblo gitano:

> Educadora: ¿Conoces qué es la memoria histórica? ¿Qué se acuerdan de la sesión que hicimos con el Claudio [educador gitano]?
>
> Alumno/a 1: Sobre las casas baratas…
>
> Alumno/a 2: Sobre el pueblo gitano, de las cosas que no, o sea, de las cosas que no sabe la gente…
>
> Alumno/a 3: Se hablaba de lo que no se hablaba.
>
> Alumno/a 2: Sí.
>
> (Discusión grupal con jóvenes, mayo de 2023)

Lo anterior también se evidencia en una actividad de búsqueda documental realizada en la biblioteca pública, en la que las y los jóvenes constatan la ausencia de determinadas voces en las historias de los libros de texto. En este caso, se hace referencia específica a las voces migradas:

> Educadora: ¿Se acuerdan de la actividad de la biblioteca, de buscar libros? ¿De qué hablaban?
>
> Alumno/a 1: Sobre el barrio.
>
> Alumno/a 2: De las cosas historias, de las cosas importantes, cómo se creó la iglesia, el cole (…)
>
> Educadora: O sea que se encontró bastante información, ¿verdad? del barrio. Pero ¿qué ocurría con esta información?
>
> Alumno/a 2: Que no era del todo cierta y faltaba información.
>
> Educadora: ¿Cuál faltaba?
>
> Alumno/a 2: Siempre ponían como un punto de vista y no ponían el punto de vista de otras personas. O sea, por ejemplo, al barrio han venido muchos inmigrantes, por lo que el punto de vista de los inmigrantes no lo pusieron. Solo de la gente que vivía en el barrio desde hace más tiempo.
>
> (Discusión grupal con jóvenes, mayo de 2023)

Lo anterior evidencia cómo las y los jóvenes dan cuenta de la construcción de una noción sobre la memoria histórica del barrio que comprende las historias no contadas, no

habladas, que buscan ser reconocidas por el entorno social y comunitario. Hay una toma de conciencia de que la historia no es unívoca, sino que puede ser contada desde diferentes lugares de enunciación, por diferentes voces cuyas experiencias pueden ser visibles o invisibles para los demás. Al respecto, el grupo de estudio prioriza este tipo de aprendizajes fundamentados en la generación de un pensamiento crítico, por sobre el aprendizaje de la historia *en sí* del barrio:

> Valoramos que saber qué voces son más escuchadas que otras, por condición de género, raza o clase, es algo más interesante e importante de entender [que] la «memoria histórica» (…) como tal. Es decir que nos parece importante que puedan tener esa capacidad de análisis crítico al respecto de cómo esto configura unos relatos históricos u otros y en entender las ausencias y en problematizarlas. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, enero de 2023)

Esta cuestión permite ampliar la reflexión sobre las relaciones de poder que existen entre grupos dominantes, poseedores de una historia oficial, reconocida y legitimada socialmente, frente a grupos dominados y excluidos, cuyas voces son acalladas, desconocidas y ocultadas.

Hacia un diseño participativo del proyecto

A propósito de lo anterior, el grupo de estudio se refiere a la creación de vínculos entre los intereses de las y los jóvenes y la actividad educativa. Esto es visible en las estrategias de diseño que discuten para fomentar la retroalimentación y negociación de las metas del proyecto, repercutiendo en los ajustes del diseño:

> Es una posibilidad, una dinámica en pequeños grupos para que nos cuenten lo que les interesa. No es lo mismo abordar memoria histórica de «mi», mi historia como grupo, cultura, etc., por ej. hondureñxs que viven aquí, porque la historia de las casas baratas les pilla lejos. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, mayo de 2023)

De este modo, surge una interrogante sobre la generación de una metodología de investigación más participativa: «Habría que continuar trabajando para encaminarnos hacia una metodología de investigación basada en el diseño más participativa» (Grupo de estudio, memoria del proyecto, julio de 2023). No obstante, esto último entra en contradicción cuando el grupo de estudio se refiere a la posibilidad de *dar libertad* a las y los jóvenes, lo que en algunos casos podría significar un distanciamiento del objetivo del proyecto:

> Metodológicamente, quizás ok, pero al dar libertad para escoger, no acaban yendo hacia donde queríamos que fueran, habrá que valorar qué nos interesa. Por ejemplo: entrevista a Juan [compañero del insti-

> tuto] surge de sus intereses [de las y los jóvenes], pero no es memoria histórica. (Grupo de estudio, reunión de evaluación, mayo de 2023)

Con todo, a su vez valoran la flexibilidad del diseño para incorporar las propuestas de las y los jóvenes y adaptarse frente a situaciones emergentes: «Al mismo tiempo que está muy bien planificado, hay flexibilidad. Y esto da posibilidad a escuchar necesidades y propuestas (...), así como readaptarnos ante imprevistos» (Grupo de estudio, reunión de evaluación, enero de 2023). Esta dualidad refleja cómo el interés por realizar un proceso de intervención más abierto y flexible se tensiona frente a la necesidad de definir y delimitar un objetivo claro dentro del proyecto. Lo anterior supone resolver dicha tensión mediante la negociación y la toma de decisiones respecto al contenido y la participación de las y los jóvenes.

En otro orden de cosas, la posibilidad de avanzar hacia un diseño más participativo está sujeta a una de las limitaciones más importantes identificadas por el grupo de estudio: la escasez de tiempo para la reflexión conjunta. Esta cuestión puede ser un obstaculizador, debido a que el tiempo es un recurso fundamental para la elaboración de la memoria histórica en un proyecto participativo, cuya dinámica se sustenta en la creación de un lenguaje común entre las interlocutoras: «Trabajar la memoria histórica con una comprensión más profunda requiere más tiempo y espacios de reflexión y debate cuyo lenguaje sea común para todas: adultas y jóvenes» (Grupo de estudio, memoria del proyecto, julio de 2023). En consecuencia, el tiempo es una condición inmaterial esencial para poner en práctica espacios de reflexión que sean continuos y articulados durante el diseño. Del mismo modo, la generación de un lenguaje común es una condición de posibilidad para que los diferentes agentes puedan hacerse parte y participar. En este sentido, facilitar espacios de reflexión tanto para el grupo de estudio como para las y los jóvenes es fundamental para problematizar qué es la memoria histórica y generar una comprensión situada, relevante para el contexto social y cultural en el que se inscriben las actividades educativas.

Discusiones y conclusiones

El proyecto *Las voces de nuestro barrio* se desarrolló bajo la mirada de la propuesta de los FCCI. Desde este enfoque, la creación de alianzas participativas entre diferentes agentes sociales, educativos y comunitarios de un territorio debe permitir, potencialmente, el desarrollo de proyectos educativos contextualizados y con una mayor relevancia cultural (Esteban-Guitart et al., 2022).

En la perspectiva de los FCCI dicho trabajo colaborativo se articula alrededor del grupo de estudio encargado de identificar el fondo comunitario, llevar a cabo el diseño del proyecto socioeducativo, su implementación, seguimiento y evaluación. De modo que las y los participantes del grupo de estudio comparten una práctica común de diseño, cuyos significados atribuidos son negociados constantemente, al mismo tiempo que desarrollan

competencias producto de su participación (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015). Por consiguiente, el grupo de estudio se constituye como una *comunidad de práctica* (Esteban-Guitart et al., 2018) que surge del vínculo interinstitucional entre la universidad y otros contextos comunitarios, lo que configura una comunidad de práctica híbrida (McMillan et al., 2016). Bajo este prisma, se conforma un sistema de actividad con múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses de los agentes que, por medio de la organización/división del trabajo, construyen diferentes posicionamientos, además de las tensiones que puedan emerger (Engeström, 2001).

Cada integrante del grupo de estudio —la orientadora del centro, el educador gitano, la educadora de la biblioteca, el estudiante de máster y la investigadora— responde a distintas reglas y metas de funcionamiento del sistema de actividad propio de su institución de origen (instituto-escuela, asociación gitana, biblioteca pública y universidad). Ahora bien, el desarrollo del trabajo colaborativo implica la negociación de estas metas y normas, junto con el sentido de las acciones que materializan esta alianza. En esta línea, es especialmente relevante poner atención a las estructuras de poder que pueden reproducirse en la creación de alianzas socioeducativas basadas en proyectos participativos (Bang y Vossoughi, 2016), con el fin de comprometernos a diseñar propuestas que involucren a las poblaciones minorizadas y, en consecuencia, contribuir a propuestas más sostenibles y respetuosas con sus formas de ser, saber y pensar. En este caso, el conocimiento del territorio y el trabajo comunitario sostenido por la asociación gitana ha sido clave para acompañar la creación de este proyecto que actualmente se continúa desarrollando.

En cuanto al proceso de diseño concluimos que es fundamental la definición conjunta de una meta-producto que entregue una ruta al inicio del proyecto, sujeta a transformaciones. Esto se debe a que solo es posible adquirir nuevos artefactos mediadores y nuevas formas de acceso o comprensión de la realidad, en la medida en que se comparten metas y normas, lo que produce, también, una transformación de los sujetos (Lalueza, 2012).

En el proyecto de memoria histórica, el grupo de estudio comparte una meta común: la resignificación de la historia del barrio mediante la recuperación de la memoria oral de las poblaciones minorizadas. De ahí que no se entienda la memoria como algo preexistente que hay que identificar o descubrir, sino como el objeto en construcción de la actividad educativa conjunta. Esta actividad puede ser entendida como una negociación de significados en torno a la memoria del barrio, cuya consideración como recurso o fondo de la biblioteca tiene la función performativa de *construir* el barrio. En suma, el proyecto evita la construcción de un relato único que construye o contiene la memoria (Barros, 2015). En su lugar, se propone visibilizar las desigualdades y las formas de vida, lucha y resistencia ante las mismas.

En este marco, se configura un espacio para pensarse conjuntamente desde las diferencias y construir una visión compartida de futuro. Se trata, entonces, de un acto de desobediencia epistémica gestado en un proyecto fundamentado en una visión comunitaria

de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de decolonizar las prácticas educativas. No obstante, la colaboración de diferentes agentes en un mismo sistema de actividad, con diferentes motivaciones, genera contradicciones que pueden llevar al desarrollo del sistema en diferentes direcciones (Engeström, 2001). En particular, se identificaron tensiones y contradicciones en torno al sentido del aprendizaje para las y los jóvenes y al desarrollo de una investigación participativa.

Respecto a la primera tensión, el grupo de estudio refirió la complejidad de trabajar la memoria histórica con jóvenes, así como el desafío de problematizarla a través de la incorporación de los colectivos minorizados. Asimismo, se argumentó que la falta de sentido de la actividad fue dada por una ausencia de pluralidad en las personas entrevistadas, siendo la mayoría pertenecientes a la población gitana. Sin embargo, más allá de interpretar la realidad bajo la lógica de la representatividad, consideramos fundamental preguntarnos cómo transformar esta lógica que conduce a la fragmentación de historias y pertenencias, y al mantenimiento de la memoria dominante y no a la construcción de comunidad. En otras palabras, preguntarnos cómo generar espacios de reflexión crítica con jóvenes para que este ejercicio de irrupción epistémica —que sitúa la memoria de la población gitana y migrada en el centro— sea percibido y comprendido desde su valor, relevancia y justicia.

En esta misma línea, en el marco de la investigación basada en el diseño, precisamente el análisis del ciclo de la intervención lleva a incorporar en los años siguientes del proyecto la voz de las familias, vecinos y vecinas migradas, introduciendo la cuestión de las pertenencias comunitarias múltiples como objeto de estudio (Jaramillo-Solar y Lalueza, 2025). Esto implicó la reconfiguración del diseño del proyecto centrado ya no en la memoria histórica del barrio, sino en las historias de migración y diáspora de quienes lo habitaban o trabajaban en él, lo que desterritorializó las pertenencias comunitarias y dio espacio a las historias de las personas migradas vinculadas al barrio.

Respecto al segundo elemento de tensión sobre la cuestión metodológica, un aspecto crítico identificado es la necesidad de incorporar las voces de las y los jóvenes en la definición de los objetivos y metas del proyecto, incidiendo en los ajustes del diseño y de la implementación. Para ello, es clave contar con el tiempo necesario para construir un lenguaje común con las personas adultas que les permita, progresivamente, asumir una participación más central en el proyecto, concretada en el servicio a la comunidad. En este proceso es fundamental el diálogo que sostienen tanto con el equipo de educadoras como con las familias y el vecindario, por medio de la recopilación de sus historias y la generación de narrativas vinculadas a sus propias trayectorias.

Caminar hacia una metodología de investigación basada en el diseño más participativa es uno de los aspectos clave para el desarrollo de un proyecto que involucra a diversos agentes sociales, educativos, comunitarios y de investigación pertenecientes a diferentes contextos institucionales del territorio. Esto permitiría, además, ampliar la participación de las y los jóvenes en el diseño de la actividad educativa. Al respecto, si bien el proyecto

y las metas de la actividad son propuestos inicialmente por las personas adultas, en el contexto de las actividades educativas se genera un tercer espacio (Gutiérrez, 2008) en el que las metas de las educadoras y las de las y los jóvenes se encuentran en un proceso de negociación de significados para la construcción de metas compartidas. Desde esta perspectiva, alejándonos de la dicotomía entre propuestas educativas centradas en adultas o centradas en jóvenes, se trataría de abogar por formas de relación más equitativas y ejercicios de reflexión crítica (DiGiacomo y Gutiérrez, 2017) en la frontera entre el espacio escolar y comunitario.

Una investigación basada en el diseño desde la perspectiva de los FCCI exige, sin duda, cuestionar las dinámicas de poder que se producen en la práctica educativa y de investigación. En este caso, la memoria histórica —como historia de las ausencias— interroga, desde una pedagogía crítica y reflexiva, las relaciones de poder que son parte constituyente de las relaciones sociales y culturales. De esta manera, la identificación y visibilización de las relaciones coloniales permite que la diferencia colonial sea una posibilidad de resistencia en miras a la justicia social y racial. Bajo este planteamiento, la memoria histórica no se considera un fondo comunitario preexistente, definido o acabado —al modo de un yacimiento arqueológico o un parque natural— (Esteban-Guitart, Iglesias, et al., 2023), sino que se busca generar las condiciones para construirlo, a través del diálogo comunitario e intergeneracional. En consecuencia, este artefacto educativo constituye una herramienta que permite contextualizar el aprendizaje de las y los jóvenes.

Esta experiencia muestra que en el codiseño educativo es latente la necesidad de explorar ajustes metodológicos que permitan articular la práctica de investigación íntimamente con los procesos y agentes clave de la intervención. En particular, con las y los jóvenes, cuyas prácticas y saberes son fundamentales para generar contextos de aprendizaje protegidos, flexibles y más justos. En esta línea, la evaluación y la socialización del proyecto con la comunidad constituyen un proceso que favorece la reflexión sobre la experiencia de intervención, los aprendizajes desarrollados y los posibles aspectos a mejorar. Este proceso se despliega desde una indagación crítica constante, apoyándose en una alianza dirigida tanto a la investigación como a la intervención (Esteban-Guitart, Rajala, et al., 2023).

Al mismo tiempo, el proyecto de memoria histórica evidencia cómo el trabajo alrededor de un fondo comunitario supone una fuerte carga axiológica, por lo que requiere no solo innovaciones prácticas, sino también valóricas y políticas (Bang et al., 2016; Bang y Vossoughi, 2016). Esto es evidente en la función que cumple la recuperación de la memoria oral en esta experiencia como contranarrativa frente a los discursos hegemónicos sobre la historia del barrio, contada solo desde la mirada blanca y occidental. Lo anterior exige la creación de espacios de reflexión colectiva sobre la propia práctica de intervención e investigación con el fin de identificar las transformaciones ocurridas en la historia del proyecto, junto con las tensiones y decisiones que fueron articulando su desarrollo.

Tanto la identificación y descripción de las tres fases como el análisis de las tensiones y contradicciones entre los diversos agentes contribuyen a la perspectiva de los FCCI en un doble sentido. Por una parte, a nivel descriptivo y vinculado a su implementación, este proceso permite identificar tres elementos nucleares en los proyectos basados en los FCCI: la creación del ecosistema socioeducativo y el grupo de estudio; la identificación del fondo comunitario; y, por último, el desarrollo de una evaluación constante, crítica y participativa. Por otra parte, a nivel teórico, se problematiza la propia noción de *comunidad* que en la literatura existente y propuesta inicial se supone como elemento (bisagra) para contextualizar aprendizajes y crear afiliaciones/identidades compartidas (Esteban-Guitart et al., 2022). Sin embargo, aparece también documentado aquí como potencial elemento sometido al desencuentro y conflicto entre las y los participantes. En particular, la falta de participación e implicación de parte de las y los jóvenes en el proyecto de memoria histórica del barrio se traduce en una desvinculación con el fondo en cuestión y una pérdida del sentido de la actividad socioeducativa.

Esto nos lleva a tres conclusiones y a la vez sugerencias para tener en cuenta en futuras investigaciones. En primer lugar, la necesidad de incorporar más explícitamente las prácticas, saberes y experiencias de las y los jóvenes, fortaleciendo su capacidad de decisión sobre el fondo comunitario e incluso en el codiseño del proyecto socioeducativo.

En segundo lugar, un aspecto que no ha sido discutido en la literatura sobre FCCI, y que emerge tras la reflexión de esta experiencia, son las pertenencias comunitarias, las cuales aparecen como procesos complejos y heterogéneos (Jaramillo-Solar y Lalueza, 2025). Es decir, no se limitan a la presencia y participación en un territorio particular, sino que se basan en los vínculos, redes sociales y afectivas construidas —por ejemplo, en el caso de personas migradas— en relación con sus países y comunidades de origen. Precisamente, este escenario de diversidad y constante cambio, producto de los procesos migratorios, requiere reformular la pregunta sobre cómo favorecer la construcción de pertenencias e identidades colectivas en torno a un recurso comunitario, sin deslegitimar ni oscurecer distintas identidades colectivas más allá de la localización geográfica, física y presencial.

Por último, a la vez como limitación y línea futura de indagación, la experiencia descrita nos lleva a cuestionar cómo generar espacios de reflexión crítica con jóvenes de una manera significativa. Situar la memoria de la población gitana y migrada en el centro puede considerarse un ejercicio de irrupción epistémica; pese a ello, no parece suficiente para que la misma tuviera este sentido para todas las participantes. Tanto el proceso de contextualización educativa y curricular como la dimensión colectiva subyacente a la perspectiva de los FCCI deben ser, a nuestro juicio, compatibles con la existencia de múltiples formas de ser, sentir y saber. Ello con el fin de combatir cualquier proceso de fragmentación, acomodación, esencialización o asimilación cultural.

Agradecimientos

Expresamos nuestro profundo agradecimiento al instituto-escuela, a sus educadoras y educadores que participaron y se comprometieron activamente en este proyecto. Asimismo, un reconocimiento sincero a las y los jóvenes participantes por ser el motor de este trabajo. Agradecemos especialmente el saber y la colaboración del educador gitano de la asociación y de la educadora de la biblioteca pública, figuras fundamentales en el tejido comunitario del territorio. Finalmente, nuestra gratitud se extiende a las familias, vecinos y vecinas por su confianza y participación en el proceso.

Financiamiento

Este artículo se deriva de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del gobierno de Chile mediante la Beca de Doctorado en el Extranjero, folio 72220161, y se origina inicialmente en el marco del proyecto Comm4learning con referencia PID2021-127143NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 FEDER.

Contribución de Autoría

Karen Jaramillo-Solar: Conceptualización; metodología; análisis formal; obtención de financiación; redacción – borrador original; redacción – revisión y edición.

José Luis Lalueza: Conceptualización; redacción – revisión y edición.

Cristina Zhang-Yu: Conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; redacción – revisión y edición.

Moisès Esteban-Guitart: Conceptualización; metodología; redacción – borrador original; redacción – revisión y edición.

Referencias

Alim, Samy, & Paris, Django. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

Bang, Megan; Faber, Lori; Gurneau, Jasmine; Marin, Ananda, & Soto, Cynthia. (2016). Community-based design research: Learning across generations and strategic transformations of institutional relations toward axiological innovations. *Mind, Culture, and Activity*, *23*(1), 28–41. https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1087572

Bang, Megan, & Vossoughi, Shirin. (2016). Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction*, *34*(3), 173–193. https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1181879

Barros, Carlos. (2015). Historia, memoria y franquismo. *Revista Cambios y Permanencias*, *6*, 78–105. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7093/7358

Barton, Angela, & Tan, Edna. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*(1), 50–73. https://doi.org/10.1002/tea.20269

Bruner, Jerome. (1986/1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

DiGiacomo, Daniela, & Gutiérrez, Kris. (2017). Seven chilis: Making visible the complexities in leveraging cultural repertories of practice in a designed teaching and learning environment. *Pedagogies: An International Journal*, *12*(1), 41–57. https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1283992

Engeström, Yrjö. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Esteban-Guitart, Moisès; González, Norma, & Vélez-Ibáñez, Carlos. (2025). Origin and development of the Funds of Knowledge approach: A path yet to be followed. *Studies in Psychology, 46*(1–3), 212–236. https://doi.org/10.1177/02109395251396856

Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar; Lalueza, José Luis, & Palma, Montserrat. (2022). Lo común y lo público en las prácticas docentes desde los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación, 395*, 237–262. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518

Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar; Serra, Josep Maria, & Subero, David. (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, *54*, 307–317. https://doi.org/10.1111/aeq.12451

Esteban-Guitart, Moisès; Rajala, Antti, & Cole, Michael. (2023). La expansión de los ciclos de colaboración e indagación crítica en la metodología utópica. El caso de la alianza educación 360. *Qualitative Research in Education*, *12*(1), 25–51. https://doi.org/10.17583/qre.10296

Esteban-Guitart, Moisès; Serra, Josep Maria, & Llopart, Mariona. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, *25*(3), 216–228. https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871

Fanon, Frantz. (1952/2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Trad.). Grove Press.

Funds of Knowledge Alliance. (2025, 4 de febrero). *Comm4learning: Les veus del nostre barri - L'experiència de Bon Pastor, Barcelona* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=w5p57ka8UEw

Giuliano, Facundo, & Belisso, Daniel. (2014). Educación y decolonialidad: Aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*, *35*, 61–71. https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961

Glaser, Barney, & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Grupo FIC. (2005). Investigación crítica: Desafíos y posibilidades. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *8*, 129–144. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.223

Gutiérrez, Kris. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, *43*(2), 148–164. https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3

Gutiérrez, Kris, & Jurow, Susan. (2016). Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*, *25*(4), 565–598. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204548

Hogg, Linda, & Volman, Monique. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, *90*(6), 862–895. https://doi.org/10.3102/0034654320964205

Jaramillo-Solar, Karen, & Lalueza, José Luis. (2025). Tensiones y desafíos en la colaboración interinstitucional para la acción comunitaria: Una experiencia de investigación-acción en un instituto-escuela de Barcelona. En Milton Campos e Ibis Álvarez (Eds.), *Práticas comunitárias. Resistências e empoderamento* (pp. 181–201). Editora Letra 1.

Lalueza, José Luis. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, *24*(2), 149–162. https://doi.org/10.1174/113564012804932119

Leonardo, Zeus, & Singh, Michael. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. En Stephen Parker, Kalervo N. Gulson & Trevor Gale (Eds.), *Policy and inequality in education* (pp. 91–110). Springer.

McIntyre, Ellen; Rosebery, Ann, & González, Norma. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Heinemann Educational Books.

McMillan, Janice; Goodman, Suki, & Schmid, Barbara. (2016). Illuminating «transaction spaces» in higher education: University-community partnerships and brokering as «boundary work.» *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *20*(3), 8–31. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291

Moll, Luis. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.

Moll, Luis. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, *68*(1), 130–138. https://doi.org/10.1177/2381336919879805

Moreno, Fernando, & Packer, Martin. (2019). Cultural psychology and children's understanding of institutional reality. *Studies in Psychology*, *40*(1), 134–156. https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769

Penuel, William. (2017). Research-practice partnerships as a strategy for promoting equitable science teaching and learning through leveraging everyday science. *Science Education*, *101*(4), 520–525. https://doi.org/10.1002/sce.21285

Quijano, Aníbal. (2000). The coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, *1*(3), 533–580. https://www.decolonialtranslation.com/english/quijano-coloniality-of-power.pdf

Vázquez, Félix. (2001). *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

Wenger-Trayner, Etienne, & Wenger-Trayner, Beverly. (2015). *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*. https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/

Yosso, Tara. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, *8*(2), 69–91. https://doi.org/10.1080/1361332052000341006

Zhang-Yu, Cristina; Camps-Orfila, Silvia; Lalueza, José Luis; García-Díaz, Sarai, & Viñas-i-Rodríguez, Domitila. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, *21*(1), 124–136. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2544