

Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo)

David Subero

To cite this article: David Subero (2020) Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo), *Studies in Psychology*, 41:1, 74-94, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710799](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>



Published online: 25 Feb 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 83



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (*Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo*)

David Subero

Universitat de Girona

ABSTRACT

This article represents an attempt to advance theoretically in the dialogue between two themes that have become increasingly popular in the fields of psychology and education within historical-cultural psychology: funds of identity and subjectivity. Although these relatively new lines of research can advance within a framework of symbolic-affective processes of the human phenomenon, sharing the focus of development as one of their convergent characteristics, there are also notable divergences between both approaches. To resolve these tensions, we put forward the theoretical approach called Funds of Identity within a subjective ontology, which proposes transcending the division between negative or positive emotions, and the idea of the accumulation of life experiences, towards positions of greater complexity, where life experiences are understood to be a stream of senses and subjective configurations.

RESUMEN

En este artículo se pretende avanzar teóricamente en un diálogo entre dos constructos teóricos que han alcanzado un creciente interés para los campos de la psicología y la educación dentro de la psicología histórico-cultural: los fondos de identidad y la subjetividad. Si bien estas líneas de investigación recientes pueden avanzar en el marco de los procesos simbólico-afectivos del fenómeno humano compartiendo el foco del desarrollo como una de sus características convergentes, también existen divergencias notables entre ambas aproximaciones. Para resolver estas tensiones se sugiere la articulación teórica de los Fondos de Identidad dentro de una ontología subjetiva en la que se propone trascender la división entre las emociones negativas o positivas, así y como la idea de la acumulación de las experiencias de vida por parte de las personas, hacia posicionamientos de mayor complejidad y en dónde las experiencias de vida son entendidas como flujo de sentidos y configuraciones subjetivas.

ARTICLE HISTORY



Received 24 May 2019
Accepted 12 November 2019

KEYWORDS

subjectivity; funds of identity; cultural-historical approach; psychology; education

PALABRAS CLAVE

subjetividad; fondos de identidad; enfoque histórico-cultural; psicología; educación

CONTACT David Subero  david.subero@udg.edu; davidsubero@gmail.com  Departamento de Psicología, Universitat de Girona, Plaça Sant Domec, 9, 17071, Girona, España.

English version: pp. 74–83 / *Versión en español*: pp. 84–93

References / *Referencias*: pp. 93–94

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Liza D'Arcy

© 2020 Fundacion Infancia y Aprendizaje

Over the last 10 years, there has been a significant shift in interest towards issues related to the affective processes of the human phenomena, whether social or individual. An example of this is the growing interest in topics such as emotions, as well as the validity of concepts such as *perezhivanie* (Blunden, 2014, 2016; Clarà, 2016), social development situation (Fleer, González Rey, & Veresov, 2017) and sense (González Rey, 2016a; González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). In the same vein as above is the Funds of Identity approach (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2016) and González Rey's Theory of Subjectivity (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, 2017b). The theoretical antecedents of the Funds of Identity have their origin in the concept of Funds of Knowledge (Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015) and focus mainly on the educational processes. Subjectivity, on the other hand, as a historical-cultural production has its antecedents in Soviet psychology, especially in the concepts of sense and *perezhivanie* formulated by Vygotsky and in the studies of personality and morals carried out by Bozhovich (González Rey, 2011, 2016a). In addition, the Theory of Subjectivity has established itself as a theoretical tool capable of being used to discuss both educational processes and research studies within the fields of social psychology and mental health (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Goulart, 2019). Both lines of research have a common focus on human development. That is, they both focus on the origin of the development processes in the synthesis of the person, history and the social, denying that experience is a direct reflection of external reality (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González Rey, 2015, 2016a). For both concepts, life can be experienced by different people differently, concluding that it is not direct external practice that determines development but the subjective side of culture that organizes and configures those process (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Fleer et al., 2017). Together with the points of convergence between both lines of research, this article discusses some differences between them. Namely: (a) the division between positive or negative emotions in the Funds of Identity; and (b) the process of accumulation of life experiences as a form of self-definition compared to the understanding of life experiences as a continuous flow of subjective senses.

Human development in the funds of identity and in the Theory of Subjectivity

This section begins by describing and then contrasting the similarities in human development that the Funds of Identity have, paying special attention to their foundation in the concept of *perezhivanie* and 'social development situation', as well as the basis of development of the Theory of Subjectivity, constituted from a new ontology that falls within a historical-cultural framework. In addition, I point out some qualitative peculiarities that may exist between one way and another of understanding human development, a fact that enriches, as I see it, the understanding of the funds of identity and subjectivity in a broader context.

Funds of identity

The Funds of Identity approach falls under a theoretical framework that emphasizes the connection of the interests and lives of the students with their formal educational practices (Esteban-Guitart, 2016). According to the Funds of Identity, identity is

understood be ‘socially distributed and located, historically accumulated and culturally developed resources that emerge from essential socio-cultural practices in self-understanding, self-expression and self-definition’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37). The approach is developed within the tradition of the Funds of Knowledge, but it is differentiated from it because the perspective and the unit of analysis are not located in the family; it attempts to incorporate perspective and the unit of analysis in the apprentice.

The Funds of Knowledge are an approximation that understands that all families accumulate bodies of beliefs, ideas, skills based on their participation in market activities, cultural practices and hobbies that are valid enough to be recognized within formal school contexts (Moll, 2019; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992). That is, valid as a resource for education. The Funds of Knowledge understand human development based on the Vigotskian principal that psychological artefacts or tools mediate human behaviour (Vygotsky, 1978). Funds are semiotic resources that are distributed outside the individual while remaining within their mind since there is an irreducible tension between the individual and the mediating devices or instruments that the individual uses in the social worlds through which they travel and learn. Thus, the job of the teacher-researcher is to collect those distributed resources, especially within the context of the family, using a series of methodological tools, mostly ethnographic, and transform them into resources for education. For this, there is a mediation space called study groups, which are constituted as communities of practice (Esteban-Guitart, Serra, & Llopart, 2018). Study groups are a mediation space that associates visits to family homes with curricular and pedagogical practice in the classroom. Mediation is not an isolated and uncritical construction; it is a dynamic analysis unit that understands the individual and their social environment (Moll, 2014). In this sense, we refer to mediation of life and activity contexts such as school and family through what is generated in the study group, which establishes bridges between both contexts and practices — what Esteban-Guitart et al. (2018) call ‘intercontextual mediation’. In this way, those study groups are also a mediating context at an interpersonal level, as they become learning spaces for the participants, university teachers and researchers. The mediation that makes the study group spaces possible also facilitates the selection of skills and knowledge and thus establishes improvements in connections with educational practice. Finally, the curricula based on the Funds of Knowledge are related to the students’ lives.

The Funds of Identity approach goes one step further by incorporating the apprentice as an ‘active’ agent based on their different resources and life experiences. Funds of Identity can be understood as historically accumulated, culturally developed and socially distributed resources that are essential for self-definition, self-expression and self-understanding (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Identity is embodied in sociodemographic conditions, social institutions, artefacts, references, practices and activities that are important for the individual and that are categorized into five broad areas: (1) geographical; (2) practical; (3) cultural; (4) social; (5) institutional (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Although we aim to understand identity not as a sum of components, but as a unit that ‘is not a metaphysical concept but an empirical concept and associated with what the individual does; to their phenomenological and subjective experience, evaluative of what is happening and which they believe to be relevant, significant’

(Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 34), in practice they retain a certain operational positioning, characteristic of the Vygotskian instrumental stage (González Rey, 2011): the use of a priori categories to distribute the possible funds of identity collected.

Perezhivanie and social development situation appear as central axes in the theoretical approach of Funds of Identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Nogueira, 2014). From the first moment, there is the intention of associating identity with a Vygotskian perspective sensitive to the individual as a generator of significant expressions that define it. Furthermore, identity is also understood as a process where the person internalizes external resources to define themselves. This idea is included within the notion of identity artefacts (Esteban-Guitart & Llopart, 2019; Subero, Llopart, Siqués, & Esteban-Guitart, 2018) as resources and/or epistemic instruments that allow the person to produce sense in relation to what is most relevant and meaningful for them. It can be argued that identities, created in interactions between people in a given context, are lived experiences — *perezhivanie* — experienced within oneself (Esteban-Guitart & Moll, 2014). The social situation of development is defined as the impossibility of representing the influence of the environment as an objective influence (Fleer, 2017). That is, by the non-separation of the child's psychic organization. There is a unity of personality and an environment in developing children that is irreducible. The unity of the social situation of development is *perezhivanie*, that is, the child's emotional-intellectual relationship with the environment. The child's experiences with the environment and what the child brings to that experience are what are considered significant in this relationship (González Rey, 2011). The unity that forms the identity between the child's personal experience is inseparable from the environment in which they dynamically, complexly and holistically develop, and that brings us closer to a systemic vision of human development. In the Funds of Identity approach, however, the way in which external experience becomes internal can lead, although not explicitly explained in theory, to the assumption of the concept of refraction. Refraction outlines how external situations are incorporated by the child into their life experience (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 33). That is, it is configured as a kind of psychological prism that determines the role and influence of development (Veresov, 2017). Thus, the same development situation is experienced by different people in a different manner, depending on what and how social components are refracted by the individual based on their previous characteristics and experiences. Thus, sociodemographic conditions, social institutions, artefacts, references, practices and activities that embody identity do not directly impact on the person or determine their behaviour but instead vividly comprise them (Van der Veer & Valsiner, 1994). For Esteban-Guitart and Moll (2014), the emotional and cognitive processes that enable refraction — whose origins lie in social, historical and cultural activities — help to integrate identity.

In my opinion, understanding identity as affective-intellectual configurations that have their origin in culture but that are refracted in a different and particular manner in the individual is seen as an attempt to move towards the emergence of dynamic configurations that facilitate human development processes (González Rey, 2016a). However, the consolidation of these dynamic configurations is qualitatively and ontologically incompatible with understanding psychological development based on higher-order psychological functions (Holland & Lachicotte, 2007) which have been internalized and culturally organized through mediation in symbolic productions. Furthermore, the use of concepts such as refraction, although with the desire to advance in overcoming the understanding of the psyche as an epiphenomenon of external productions, continues to retain a certain internalization as

a mechanism of social formation of the human mind (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

From the previous dilemma, an approach to González Rey's proposal (González Rey, 1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, 2017b) is put forward, where a new ontology is suggested with the aim of enabling a qualitatively different, holistic and systemic framework of human development processes in which the cognitive-affective aspect moves beyond operational systems and psychological functions such as cognition or intelligence. That is, the Theory of Subjectivity.

The Theory of Subjectivity

The aetiology of both the Theory of Subjectivity and the Funds of Identity are the concept of *perezhivanie* and social development situation, in addition to that of 'sense' (González Rey, 2016a). The Theory of Subjectivity is defined by the processes and symbolic-emotional organizations that are generated by human beings when living an experience (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). That vision of unity between the experience of life and the emotional sense that the individual develops predisposes them to taking the path opened by Vygotsky towards a new ontology of human development, centred on subjective processes. The fostering of human development shares a non-linear, non-universal, non-deterministic understanding with Funds of Identity, and is a process that is sensitive to the context of development in which the individual is located (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). Moreover, in the development process both conceptions imply the experiences lived through the configurations of the individual, the social spaces where they interact and the actions in which they participate. However, the development of a new ontology is marked by the construction of a new specific theoretical system that facilitates processes that are qualitatively different to psychological processes as a necessary condition of their development and culture. An example of this is that the emergence of the subjective system marks the difference between non-human and human animal species (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). This new ontological system based on subjectivity breaks with the traditional idea of subjectivity as a reductionist term limited to an individual and private focus (González Rey et al., 2019). Far from this concept, and consistent with a framework that understands the origin of development processes in culture, subjectivity is shaped as a historical system, organized over time, which aims to accompany the dynamic nature of the human experience, understanding it in its subjective context (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). In my opinion, González Rey understands that subjective development is the greatest exponent of 'human' development (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). In this way, the subjective is manifested in experience, transcending psychological development, in such a way that it is configured not as a direct expression of the objective conditions of life but as a resource that creates, through its generating and imaginary character, configurations to live such experiences in a particular manner. It is only from these configurations that experiences make sense — what in nomenclature of the Theory of Subjectivity is called subjective senses. It is in the subjective senses where the ontological definition of subjectivity resides. The subjective senses are thus constituted as symbolic-emotional units — unlike the cognitive-affective units of *perezhivanie* — which facilitate the integration of the multitude of human experiences that transit as a constant flow, integrating the past and present and projecting possible futures. In turn, the integration and stability of certain conglomerates of subjective senses constitute

subjective configurations. Subjective configurations allow a certain organization of the course of life experience, but they are not a stable structure that guides development a priori. This is why no taxonomy or previous categories are configured or established in this process. As the approach is a complex phenomena, the configured subjective senses can generate new spaces of sense, self-generated by the person, the result of the constant flow in the coming of life experience, both social and individual. The constant generation of new subjective senses enables processes involved in decision-making by the individual, which in turn is a generating source of new subjective senses, and this can lead to the opening of new paths of subjectivation (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

However, it is possible to open new paths of subjectification in individuals without these actions being consistent with the subjective senses of the apprentice. If we think about it, there are innumerable times the teacher generates theoretical knowledge that is related to what they consider best for the student. This 'best for the other' (Mori & Goulart, 2019) is a rational premise that, in fact, leads to the imposition of the teacher. These pathways of subjectivation can often be related to resistance, suffering or difficulties that can later lead to learning difficulties, failure or school dropout (Santos-Bezerra & Rossato, 2019). That is, the teacher is not there to transmit knowledge; their role is to confront and stimulate. The subject exists as a creator and generator of sense and meaning in the teaching and learning activity. Thus, one of the fundamental functions of the teacher is to promote the emergence of the learner as a subject. We understand the subject to be an individual or group that is capable of generating an alternative path of subjectivation in the normative institutional space in which it acts (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 52).

To enable the subject to emerge, we need to understand the permanent presence of social subjectivity in the individual processes of subjective configuration. That is, although experiences are experienced individually, subjectivity is both individual and social. It is important to overcome the prevailing reductionism that argues that psychology essentially refers to the individual and social processes such as family or groups and ignores other constitutive aspects such as social subjectivity that develop in different subjective senses (Mori & Goulart, 2019). Social subjectivity represents the articulation of subjective senses, which occur in different spheres of social life and define the constitution and dynamics of any social group or organization (González Rey, 2016b). In this way, subjective senses that appear in experiences lived as a student, son, brother, friend, race, gender, culture, city, neighbourhood, social fabric, etc., are inseparable from the manner in which the apprentice, for example, lives and feels their relationship with the school, with the teacher or with school learning. This constant flow of emotions with multiple symbolic expressions that shape dominant emotional states, being present in their possible decisions as an individual, facilitates the emergence of new subjective senses that in turn imply new subjective configurations. The genuineness of the subjective senses, as we will see below, is that they transcend value judgements, thus expressing their heuristic and integral value (González Rey, 2018a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

Beyond positive or negative life experiences: subjective senses and configurations

The concept of experiences and emotions, evaluated as positive or negative, has its origin in the same concept of *perezhivanie*, and despite promoting the unit of analysis

of the experience of life between the cognitive and the emotional, is not separate from a specific ontology that marks the duality between the social and the individual, as well as between the negative or the positive (González Rey, 2018a).

The Funds of Identity are circumscribed within an approach in which emotions are located in an integral affective-cognitive system that aims to be complex but which is part of a functioning, of socially situated origin, that remains embedded in artefacts, people, places and activities (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Some authors have argued that researchers who have carried out interventions based on the Funds of Identity approach in its various meanings have only emphasized positive experiences (Poole, 2017; Poole & Huang, 2018). Conversely, the Dark Funds of Knowledge (Zipin, 2009, 2013; Subero et al., 2015) was used to highlight knowledge about life difficulties from students' experiences such as racism, violence, conflict or poverty. In addition, there have also been experiences developed by Esteban-Guitart, Subero, and Brito-Rivera (2015) in which the Funds of Identity approach was used to foster processes of educational social justice with young people at risk of social exclusion, where life experiences, both positive and negative, were used to generate a positive discourse through an active methodology with resources as varied as the identity song, the learning spiral and comics. However, despite attempts to seek unity in the development of lived experiences, previous research shared the difficulty of developing a theoretical and methodological (and even ontological) approach that recognizes the full and integral range of all human experiences (Poole, 2017).

In the search for greater integration, Poole and Huang (2018) have proposed the category of existential funds of identity, which are understood as positive and negative experiences that students develop and appropriate to define themselves and help them grow as beings humans (p. 5). Existential funds of identity are presented as an additional category to complement the typologies already established in funds of identity such as geographical, social, cultural, institutional and practical. Existential Funds of Identity are understood as unified experiences, both positive and negative, that teachers collect from their students to foster their personal growth as individuals.

However, in their attempt to transcend Funds of Identity, Poole and Huang (2018) may have sustained some of the limitations detected by the approach in its infancy. That is, at first, the dichotomy between the positive and negative continues, while simultaneously defending the subjectivity of life experiences in these processes. It is my understanding that it is not possible to move towards a new unit of life experience that flows over time, integrates and unfolds in different ways while at the same time participating in the classification of traditional Funds of Identity by adding an aprioristic category. As I see it, understanding the development of human identity in this manner moves away from the idea of life experience as a continuous flow of subjective processes, to the extent that it constrains its emergence and development.

On the other hand, Poole (in press) recently reflected on the above and proposed an alternative theoretical approach to investigating the identities and life experiences of minority students from the perspective of subjectivity based on a historical-cultural framework (González Rey, 2016a, 2018a). His approach makes it possible to neutralize some of the above limitations and incorporate the ontological reference of subjectivity, beginning to overcome dichotomous logic with a marked objective

character that in my opinion has not been mitigated in any of the previous theoretical proposals.

Thus, I agree with Poole ([in press](#)) when he states that the polarization of experience in positive or negative experiences is inconsistent with the way in which individuals experience and make sense of reality. However, unlike him, I understand that reality goes beyond the meanings through the knowledge we produce and emerges and reconfigures itself autogenatively from new subjective configurations and fosters the emergence of the figure of the subject and the importance of social subjectivity within the framework of the Theory of Subjectivity.

From accumulation to the flow of experiences: existential alternatives generators

One of the central topics of debate both in the Funds of Identity and Theory of Subjectivity has been the way in which life experiences are represented by individuals to favour their own development. Regarding the Funds of Identity, the premise of the accumulation of knowledge and life experiences for self-definition has been a fundamental principle in the conception of the approach (Subero, Vujasinovic, & Esteban-Guitart, 2017). This accumulation was carried out through cultural practices and experiences, which were based on activities of daily life, which the individual internalizes by creating funds of identity (p. 251). That is, identity is located both in the mind of the individual and through them from other references, artefacts, activities and scenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). However, when understanding human identity as a process that is mediated through distributed semiotic resources and in a priori categories, there is a risk of perceiving external experiences as original symbolic units that are yet to be discovered (Hviid & Villadsen, 2014). Thus, affective processes and intellectual operations linked to the meaning referring to an external reality are processes that complement each other, but emotions only acquire importance in external experience if what is symbolic of said experience is associated with its meaning in reality, somehow establishing a subordination of the emotional character to the significance of the external experience by the individual. That is, any technique or artefact that serves to self-define, such as a text, a drawing or an avatar, will be subject to the 'way they are experienced', a cognitive-emotional process, in which cognition acquires, through the same configuration of the unit of analysis linked to the external symbol, a higher importance than the emotional. This suggests that the understanding of *perezhivanie* as a 'cognitive-affective' unit in a traditional ontological framework does not exceed the understanding of identity as an empirical nature, a fact that puts us in a positivist ontological position (González Rey, 2015).

Therefore, the need to move towards an ontology based on a historical-cultural subjectivity is put forward for the establishment of symbolic-emotional units in the emergence of Funds of Identity. That is, identity in a classical sociocultural framework can be inscribed in objects and artefacts that develop historically and are socially distributed in their original form, but to truly capture historicity and distribution as experienced by the individual, researchers need to focus on the subjective as a unit within a new ontology. In this way, the understanding of subjective processes as symbolic-emotional units is expressed so that the symbolic operation is a generator of

emotion, in a process in which imagination, feeling and fantasy are inseparable from intellectual realization, appearing as the same subjectively configured process. This is a fundamental change to the way in which the emotional experience is experienced by the person, since once they appear subjectively configured, they are creators of multiple subjective senses, which forms part of the motivational character intrinsic to any subjective function or process (González Rey, 2016a). It is presumed that this difference in the configuration of experience can mark a before and after in the understanding of the Funds of Identity, moving from initially understanding them as a process of accumulation of experiences to understanding them as an existential alternative generator.

Conclusions

The Funds of Identity approach is based on a simple idea. It is a fund of resources that students configure from their social worlds, trajectories and life experiences to self-define, self-conform or self-express. The challenge is to use Funds of Identity to develop effective pedagogies in formal instruction that facilitate the connection of students' life experiences to academic and school learning experiences (Esteban-Guitart, 2016).

However, recent research into Funds of Identity has found some limitations. It is my understanding that identity in a subjective framework is largely constituted in processes that can only appear indirectly in the form of metaphor and symbolism (González Rey, 2018b). Therefore, we must overcome the division of emotions and experiences as positive or negative in order to understand them as qualitatively different combinations — symbolic-emotional units — into new units, such as the subjective senses and configurations (González Rey et al., 2019). Thus, the accumulation of experiences ceases to be an adequate procedure to understand how individuals define themselves, and the flow of subjective experience becomes the foundation of self-expression and understanding. This is why identity needs to be reconfigured, so that it is the individuals who live those experiences that define identity as subjective production (González Rey et al., 2019). Thus, it is not the way in which emotions are experienced by individuals that has an impact on the significant experience. What configures the experience of sense in the individual is a complex, holistic and subjective process, symbolic expressions that emerge as subjective senses and subjective configurations that lead to challenges, efforts and the search for self-generated existential alternatives (González Rey, 2018a). In addition, the subjective senses that emerge in the individual have much to do with the spaces of social subjectivity where they are generated. For example, a child who feels excluded in class because of their race will understand race based on their subjective experience at that school. However, the condition of race in subjective or family or communal spaces can be very different to the race condition, as well as in the way in which identity in a subjective framework will be configured (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Thus, advancing in a definition of identity as a subjective process suggests taking into account not only the symbolic-emotional units in a different ontology, in a complex process of symbolic expressions that emerge as subjective senses and subjective configurations. To open real pathways of realization in the individual, it is essential to ensure that the figure of the subject and the importance of social subjectivity emerge within the framework of the Theory of Subjectivity. Future lines of research will have to determine the extent to which the

framework of subjectivity of a historical-cultural nature can increase the development of Funds of Identity by opening new challenges in a holistic platform that allows higher levels of subjective sense in students.

Fondos de Identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo

En los últimos 10 años se ha dado un cambio interesante hacia temas relacionados con los procesos afectivos de los fenómenos humanos, ya sean sociales o individuales. Ejemplo de esto es el creciente interés en temas como las emociones, así como la vigencia de conceptos tales como *perezhivanie* (Blunden, 2014, 2016; Clarà, 2016), situación social del desarrollo (Fleer, González Rey, & Veresov, 2017) y sentido (González Rey, 2016a; González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Junto a los anteriores, encontramos en el enfoque de los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2016) y la Teoría de la Subjetividad de González Rey (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, 2017b). Por parte de los Fondos de Identidad, sus antecedentes teóricos tienen su origen en el concepto de Fondos de Conocimiento (Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015) y se focalizan principalmente en los procesos educativos. La subjetividad, por otra parte, como producción histórico-cultural, tiene sus antecedentes en la psicología soviética; en especial en los conceptos de sentido y *perezhivanie* formulados por Vigotsky así como en los estudios de la personalidad y la moral desarrollados por Bozhovich (González Rey, 2011, 2016a). Además, la Teoría de la Subjetividad, se ha consolidado como una herramienta teórica capaz de ser usada para discutir tanto procesos educativos, como estudios de investigación dentro de los campos de la psicología social y la salud mental (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Goulart, 2019). Sin embargo, ambas líneas de investigación tienen un enfoque común en el desarrollo humano. Es decir, las dos destacan el origen de los procesos de desarrollo en la síntesis de la persona, la historia y lo social negando que la experiencia sea un reflejo directo de la realidad externa (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González Rey, 2015, 2016a). Para ambas concepciones, las experiencias de vida pueden ser vividas por diferentes personas de forma diferente, concluyendo que no es la práctica externa directa lo que determina el desarrollo, sino el lado subjetivo de la cultura lo que organiza y configura dicho proceso (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Fleer et al., 2017). Junto con los puntos de convergencia entre ambas líneas de investigación, este artículo discute algunas diferencias entre ellas. A saber: (a) La división entre emociones positivas o negativas en los Fondos de Identidad; (b) El proceso de acumulación de experiencias de vida como forma de auto-definición versus la comprensión de las experiencias de vida como un flujo continuado de sentidos subjetivos.

El desarrollo humano en los fondos de identidad y en la Teoría de la Subjetividad

Esta sección empieza describiendo y luego contrastando las similitudes en relación al desarrollo humano que tienen los Fondos de Identidad, prestando especial atención a su

fundamento en el concepto de ‘perezhivanie’ y ‘situación social del desarrollo’ así como a las bases del desarrollo de la Teoría de la Subjetividad, constituidas a partir de una nueva ontología en un marco histórico-cultural. Además, apunto algunas particularidades cualitativas que puede haber entre una forma y otra de entender el desarrollo humano, hecho que enriquece, a mi entender, la comprensión de los fondos de identidad y subjetividad en un contexto amplio.

Fondos de Identidad

Los Fondos de Identidad se constituyen como un marco teórico a favor de la conexión de los intereses y vidas de los estudiantes con sus prácticas educativas formales (Esteban-Guitart, 2016). La identidad, desde los Fondos de Identidad, se entiende como una suerte de ‘recursos, socialmente distribuidos y situados, históricamente acumulados y culturalmente desarrollados que emergen a partir de prácticas socioculturales esenciales en la auto-comprensión, auto-expresión y auto-definición’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37). El enfoque se desarrolla dentro de la tradición de los Fondos de Conocimiento y a diferencia de éste, en dónde la visión y la unidad de análisis se sitúa en la familia, los Fondos de Identidad intentan incorporar la visión y la unidad de análisis del aprendiz.

Los Fondos de Conocimiento se constituyen como una aproximación que entiende que todas las familias acumulan cuerpos de creencias, ideas, habilidades basadas en la participación de actividades laborales, prácticas culturales y aficiones que son válidas para ser reconocidas dentro de los contextos escolares formales (Moll, 2019; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992). Es decir, válidas como recursos para la educación. Los Fondos de Conocimiento entienden el desarrollo humano en base a la idea vigotskyana que los artefactos o herramientas psicológicas median el comportamiento humano (Vygotsky, 1978). Los fondos son recursos semióticos que están distribuidos fuera y a la vez dentro de la mente del individuo dado que hay una tensión irreductible entre el individuo y los artefactos o instrumentos mediadores que dicho individuo utiliza en los mundos sociales por donde transita y aprende. De este modo, el trabajo del profesor-investigador es recolectar estos recursos distribuidos, especialmente en el contexto familiar, a partir de una serie de herramientas metodológicas, en su mayoría etnográficas, y transformarlas en recursos para la educación. Para ello, existe un espacio de mediación llamado grupos de estudio, que se constituyen como comunidades de práctica (Esteban-Guitart, Serra, & Llopart, 2018). Los grupos de estudio son un espacio de mediación que permite vincular las visitas a los hogares de las familias con la práctica curricular y pedagógica en el aula. La mediación, no es una construcción aislada y acrítica, sino que es una unidad de análisis dinámica que entiende al individuo y a su entorno social (Moll, 2014). En este sentido, podríamos hablar de mediación de contextos de vida y actividad como la escuela y la familia a través de lo que se genera en el grupo de estudio, que establece puentes entre ambos contextos y prácticas; lo que Esteban-Guitart et al. (2018) llaman ‘mediación intercontextual’. De este modo, los grupos de estudio son también un contexto mediador a nivel interpersonal al convertirse en un espacio de aprendizaje para los participantes: docentes e investigadores de la universidad. La mediación que posibilita el espacio de grupos de estudio facilita la selección de habilidades y conocimientos y así establecer mejoras en las conexiones con

la práctica educativa. Finalmente, se conectan los currículums basados en los Fondos de Conocimiento a la vida de los estudiantes.

Los Fondos de Identidad, van un paso más allá que los Fondos de Conocimiento e incorporan al aprendiz como agente ‘activo’ a partir de los diferentes recursos y experiencias de vida. Los fondos identitarios se entienden como recursos acumulados históricamente, desarrollados culturalmente y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, expresión personal y comprensión de las personas (Esteban-Guitart & Moll, 2014). La identidad se corporiza en condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, artefactos, otros significativos, prácticas y actividades que son importantes para la persona y se distribuye en cinco grandes ámbitos temáticos: (1) geográficos; (2) prácticos; (3) culturales; (4) sociales; (5) institucionales (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Aunque se pretende comprender la identidad no como una suma de componentes, sino como una unidad que ‘no es un concepto metafísico sino un concepto empírico y está vinculado a lo que hace la persona; a su experiencia fenomenológica y subjetiva, valorativa de aquello que acontece y que reconoce como relevante, significativo’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 34), a la práctica se mantiene en su comprensión cierto posicionamiento operacional característico de la etapa instrumental vigotskyana (González Rey, 2011) como es el uso de categorías apriorísticas para distribuir los posibles fondos de identidad recolectados.

Perezhivanie y situación social del desarrollo aparecen como ejes centrales en el planteamiento teórico de los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Nogueira, 2014). Desde un primer momento, existe la intención de asociar la identidad con una perspectiva vigotskyana sensible a la persona como generador de expresiones significativas que la definan. Además de ello, también se entiende la identidad como un proceso en dónde la persona internaliza los recursos externos para definirse. Esta idea se recoge bajo la noción de artefactos identitarios (Esteban-Guitart & Llopart, 2019; Subero, Llopart, Siqués, & Esteban-Guitart, 2018), como recursos y/o instrumentos epistémicos que permiten a la persona producir sentido en relación a lo que para ella es más relevante y significativo. Se puede argumentar que las identidades, creadas en las interacciones entre personas en un contexto dado, son experiencias vividas — perezhivanie — en uno mismo (Esteban-Guitart & Moll, 2014). La situación social del desarrollo es definida como la imposibilidad de representar la influencia del medio como influencia objetiva (Fleer, 2017). Es decir, por la no separación del medio de la organización psíquica del niño. Existe una unidad de personalidad y medio en los niños en desarrollo que es irreducible. La unidad de la situación social del desarrollo es perezhivanie; es decir, la relación afectiva-intelectual del niño con el medio. En esta relación se toma en cuenta la experiencia que el niño tiene sobre el medio y lo que el niño aporta a esa vivencia (González Rey, 2011). La unidad que conforma la identidad entre la experiencia personal del niño es inseparable del ambiente en que se desarrolla de forma dinámica, compleja y holística nos aproxima a una visión sistémica del desarrollo humano. En la aproximación de los Fondos de Identidad, sin embargo, la forma en que la experiencia externa pasa a ser interna puede llevar, aunque no se explicita en la teoría, a la asunción del concepto de refracción. La refracción marca cómo las situaciones externas son incorporadas por el niño a su experiencia de vida (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 33). Es decir, se configura como una especie de prisma psicológico que determina el rol y la influencia del desarrollo (Veresov, 2017). Así, la misma situación de desarrollo se experimenta por diferentes personas de forma

diferente dependiendo de qué y cómo los componentes sociales son refractados por el individuo en base a sus características y experiencias anteriores. De este modo, condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, artefactos, otros significativos, prácticas y actividades que corporizan la identidad no impactan directamente a la persona ni determinan su comportamiento sino que más bien forman parte, vivamente, de él (Van der Veer & Valsiner, 1994). Para Esteban-Guitart y Moll (2014), los procesos emocionales y cognitivos que posibilitan la refracción ayudan a integrar la identidad, que tienen su origen en las actividades sociales, históricas y culturales.

A mi parecer, entender la identidad como configuraciones afectivo-intelectuales que tienen su origen en la cultura pero que se refractan de forma diferente y particular en el individuo es vista como un intento de acercamiento hacia la emergencia de configuraciones dinámicas que facilitan procesos de desarrollo humano (González Rey, 2016a). Sin embargo, la consolidación de dichas configuraciones dinámicas son incompatibles cualitativamente y ontológicamente con la comprensión del desarrollo psicológico fundamentado en funciones psicológicas de orden superior (Holland & Lachicotte, 2007) que han sido internalizadas y organizadas culturalmente a través de la mediación en producciones simbólicas. Además, el uso de conceptos como el de refracción, aunque con voluntad de avanzar en la superación de la comprensión de la psique como un epifenómeno de las producciones externas, continúan manteniendo algún tipo de internalización como mecanismo de formación social de la mente humana (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

A partir de la anterior disyuntiva, se sugiere una aproximación a la propuesta de González Rey (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, 2017b) en dónde se propone una nueva ontología con el objetivo de posibilitar un marco cualitativamente diferente, holístico y sistémico de los procesos de desarrollo humano en que lo cognitivo-afectivo vaya más allá de los sistemas operacionales y de las funciones psicológicas tales como la cognición o la inteligencia. Es decir, la Teoría de la Subjetividad.

Teoría de la Subjetividad

La Teoría de la Subjetividad, a la vez que los Fondos de Identidad, tiene como uno de sus antecedentes el concepto de perezhivanie y situación social del desarrollo, además del de 'sentido' (González Rey, 2016a), y se define por los procesos y organizaciones simbólico-emocionales que son generados por los seres humanos al vivir una experiencia (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Esa visión de unidad entre la experiencia de vida y el sentido emocional que la persona desarrolla predispone a avanzar en ese camino abierto por Vygotsky hacia una nueva ontología del desarrollo humano, centrada en los procesos subjetivos. La promoción del desarrollo humano comparte con los Fondos de Identidad una comprensión no lineal, no universal, no determinista y se constituye como un proceso sensible al contexto de desarrollo por dónde transita el individuo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Es más, ambas concepciones implican en el proceso de desarrollo las experiencias vividas a través de la configuración con los individuos, los espacios sociales dónde se relacionan y las acciones en las que están implicados. Sin embargo, el desarrollo de una nueva ontología viene marcado por la construcción de un nuevo sistema teórico específico que permite procesos cualitativamente diferentes a los psíquicos como condición necesaria de su desarrollo y cultura. Un ejemplo de ello es que la emergencia

del sistema subjetivo marca la diferencia entre la especie animal no humana y la humana (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Este nuevo sistema ontológico basado en la subjetividad rompe con la idea tradicional de subjetividad entendida como un término reduccionista acotado a un enfoque individual y privado (González Rey et al., 2019). Lejos de esta concepción, y siendo coherentes con un marco que entiende el origen de los procesos de desarrollo en la cultura, la subjetividad se conforma como un sistema histórico, organizado a lo largo del tiempo, que tiene como objetivo acompañar el carácter dinámico de la experiencia humana comprendiéndola en su aspecto subjetivo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). En mi opinión, González Rey entiende que el desarrollo subjetivo es el máximo exponente del desarrollo ‘humano’ González Rey y Mitjans Martínez (2017b). De este modo, lo subjetivo se manifiesta en la experiencia trascendiendo el desarrollo psicológico, de tal forma que se configura no como una expresión directa de las condiciones objetivas de vida, sino cómo un recurso que crea, mediante su carácter generador e imaginario configuraciones para vivir dichas experiencias de forma particular. Es solamente a partir de estas configuraciones que las experiencias cobran sentido; lo que en nomenclatura de la Teoría de la Subjetividad se llama sentidos subjetivos. Es en los sentidos subjetivos dónde reside la definición ontológica de subjetividad. Los sentidos subjetivos se constituyen de este modo como unidades simbólico-emocionales — a diferencia de las unidades cognitivo-afectivas de *perezhivanie* — que permiten integrar la multitud de experiencias humanas que transitan como un flujo constante integrando pasado, presente y proyectando futuros posibles. A su vez, la integración y estabilidad de ciertos conglomerados de sentidos subjetivos posibilitan la constitución de configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas permiten cierta organización del curso de la experiencia de vida, pero no son una estructura estable que guía el desarrollo de forma apriorística. Por ello, no se configuran ni se establece ninguna taxonomía ni categorías previas en este proceso. Al ser una propuesta de fenómenos complejos, los sentidos subjetivos configurados pueden generar nuevos espacios de sentido autogenerados por la persona, fruto del flujo constante en el devenir de la experiencia de vida, tanto sociales como individuales. La generación constante de nuevos sentidos subjetivo posibilita procesos hacia la toma de decisiones por parte de la persona, que a su vez es fuente generadora de nuevos sentidos subjetivos, hecho que puede comportar la apertura hacia nuevas vías de subjetivación (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Sin embargo, es posible abrir nuevas vías de subjetivación en la persona sin que estas acciones sean coherentes con los sentidos subjetivos del aprendiz. Si nos ponemos a pensar, son innumerables las veces que el profesor genera conocimiento teórico que está relacionado con lo que él considera mejor para el alumno. Este ‘mejor para el otro’ (Mori & Goulart, 2019) es una premisa racional que de hecho, conduce a la imposición como docente. Muchas veces, estas vías de subjetivación pueden estar relacionadas con resistencias, sufrimientos o dificultades que luego pueden derivar en dificultades de aprendizaje, fracaso o abandono escolar (Santos-Bezerra & Rossato, 2019). Es decir, el docente no tiene que transmitir conocimientos, su rol es confrontar, estimular con tal que aparezca el sujeto como creador y generador de sentido y significado en la actividad de enseñanza y aprendizaje. Por ello, una de las funciones fundamentales del profesor es la de fomentar el surgimiento del aprendiz como sujeto. Entendemos sujeto como un individuo o grupo que es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación en el espacio institucional normativo en el que actúa (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 52).

Para posibilitar la emergencia del sujeto, es necesario comprender la presencia permanente de la subjetividad social en los procesos individuales de configuración subjetiva. Es decir, si bien las experiencias son vivenciadas singularmente, la subjetividad es tanto individual como social. Es importante superar el reduccionismo imperante que argumenta que la psicología se refiere esencialmente al individuo y a los procesos sociales tales como la familia o los grupos e ignora otros aspectos constitutivos tales como la subjetividad social que se desarrolla en diferentes sentidos subjetivos (Mori & Goulart, 2019). La subjetividad social representa la articulación de los sentidos subjetivos, que se producen en diferentes esferas de la vida social y definen la constitución y la dinámica de cualquier grupo u organización social (González Rey, 2016b). De este modo, sentidos subjetivos que aparecen en experiencias vividas en condición de alumno, de hijo, de hermano, de amigo, raza, género, cultura, ciudad, barrio, trama social son inseparables de la forma en que el aprendiz, por ejemplo, vive y siente su relación con la escuela, con el profesor o con el aprendizaje escolar. Este flujo constante de emociones con múltiples expresiones simbólicas que configuran estados emocionales dominantes, estando presentes en sus posibles decisiones como individuo, facilitan la aparición de nuevos sentidos subjetivos que a su vez implican nuevas configuraciones subjetivas. Lo genuino de los sentidos subjetivos, como veremos a continuación, es que trascienden los juicios de valor expresando de este modo su valor heurístico e integral (González Rey, 2018a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Más allá de las experiencias de vida positivas o negativas; los sentidos y configuraciones subjetivas

La concepción de las experiencias y emociones de forma valorativa en positivas o negativas, tiene su origen en el mismo concepto de *perezhivanie*, que pese a promover la unidad de análisis de la experiencia de vida entre lo cognitivo y lo afectivo no se separa de una ontología específica que marca la dualidad entre lo social y lo individual, así como entre lo negativo o lo positivo (González Rey, 2018a).

Los Fondos de Identidad, se circunscriben en una aproximación en que las emociones se sitúan en un sistema integral afectivo-cognitivo que pretende ser complejo, pero que a su vez es parte de un funcionamiento, de origen socialmente situado, que se mantiene incrustado en artefactos, personas, lugares y actividades (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Algunos autores han argumentado que los investigadores que han llevado a cabo intervenciones basadas en los Fondos de Identidad en sus diversas acepciones han enfatizado solamente las experiencias positivas (Poole, 2017; Poole & Huang, 2018). Por el contrario, desde los *Dark Funds of Knowledge* (Zipin, 2009, 2013; Subero et al., 2015) se han destacado los conocimientos sobre las dificultades de vida de la experiencia de los estudiantes como el racismo, la violencia, el conflicto o la pobreza. Además, también ha habido experiencias desarrolladas por Esteban-Guitart, Subero, y Brito-Rivera (2015) en que los Fondos de Identidad se han utilizado para impulsar procesos de justicia social educativa con jóvenes en riesgo de exclusión social, en que las experiencias de vida, tanto positivas como negativas, se han utilizado para generar un discurso positivo a través de una metodología activa con recursos tan variados como la canción identitaria, la espiral de aprendizaje o el cómic. Sin embargo, pese a los intentos de buscar la unidad en el desarrollo de las experiencias vividas, las anteriores investigaciones comparten la dificultad en desarrollar un planteamiento teórico

y metodológico (e incluso ontológico) que reconozca el rango completo e integral de todas las experiencias humanas (Poole, 2017).

En la búsqueda de una mayor integración, Poole y Huang (2018) han propuesto la categoría de fondos de identidad existenciales, que se entienden como experiencias positivas y negativas que los estudiantes desarrollan y se apropian para definirse a sí mismos y ayudarles a crecer como seres humanos (p. 5). Los fondos de identidad existenciales, se presentan como una categoría adicional para complementar las tipologías ya establecidas en los fondos de identidad como geográficos, sociales, culturales, institucionales y prácticos. Los Fondos de Identidad existenciales se entienden como experiencias unificadas, tanto positivas como negativas, que los profesores recogen de sus alumnos para fomentar el crecimiento personal como individuos.

Sin embargo, Poole y Huang (2018), en su intento por trascender los Fondos de Identidad, puede que sostengan algunas de las limitaciones detectadas por el enfoque en sus inicios. Es decir, en un primer momento se continua manteniendo la dicotomía entre lo positivo y negativo, a la vez que defienden la subjetividad de las experiencias de vida en estos procesos. A mi entender, no es posible el avance hacia una nueva unidad de la experiencia de vida que fluye en el tiempo, se integra y se despliega de diferentes formas y, al mismo tiempo, participar de la taxonomía de los Fondos de Identidad tradicionales añadiendo una categoría de forma apriorística. Entiendo que comprender el desarrollo de la identidad humana de este modo se aleja de la idea de experiencia de vida como flujo continuo de procesos subjetivos de tal forma que constriñe su emergencia y desarrollo.

Por contra, Poole (*en prensa*), recientemente, reflexiona sobre lo anterior y avanza en proponer un enfoque teórico alternativo para investigar las identidades y las experiencias de vida de los estudiantes minoritarios desde la perspectiva de la subjetividad en base a un marco histórico-cultural (González Rey, 2016a, 2018a). Su planteamiento permite neutralizar alguna de las limitaciones anteriores e incorpora el referente ontológico de la subjetividad, empezando a superar la lógica dicotómica con un marcado carácter objetivo que a mi parecer no se ha mitigado en ninguna de las propuestas teóricas anteriores.

De este modo, comparto con Poole (*en prensa*) que la polarización de la experiencia en experiencias positivas o negativas es incongruente con la manera en que los individuos experimentan y dan sentido a la realidad. Sin embargo, a diferencia de él, entiendo que la realidad va más allá de los significados a través de los conocimientos que producimos y emerge y se reconfigura de forma autogenerativa a partir de nuevas configuraciones subjetivas y haciendo emerger la figura del sujeto y la importancia de la subjetividad social en el marco de la Teoría de la Subjetividad.

De la acumulación al flujo de experiencias: alternativas existenciales generadoras

Uno de los temas de debate centrales tanto en los Fondos de Identidad como en la Teoría de la Subjetividad ha sido la forma en que las experiencias de vida son representadas por los individuos para favorecer su propio desarrollo. En relación a los Fondos de Identidad, la premisa de la acumulación de conocimientos y experiencias de vida para autodefinirse ha sido un principio fundamental en la concepción del enfoque (Subero, Vujasinovic, & Esteban-Guitart, 2017). Dicha acumulación se realizaba a través de prácticas culturales

y experiencias, que estaban fundamentadas en actividades de la vida cotidiana, que el individuo internaliza creando los fondos identitarios (p. 251). Es decir, la identidad se sitúa tanto en la mente de la persona, cómo a través de ella a partir de otros significativos, artefactos, actividades y escenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Sin embargo, al entender la identidad humana como un procesos mediado a través de los recursos semióticos distribuidos y en categorías apriorísticas, se corre el riesgo de ver las experiencias externas como unidades simbólicas originarias que hay que descubrir (Hviid & Villadsen, 2014). De este modo, los procesos afectivos y las operaciones intelectuales vinculadas con el significado referente a una realidad externa son procesos que se complementan, pero las emociones solamente adquieren importancia en la experiencia externa si lo simbólico de dicha experiencia está vinculado con su significado en la realidad, estableciendo de alguna manera una supeditación del carácter emocional a la significación de la experiencia externa por el individuo. Es decir, cualquier técnica o artefacto que sirva para autodefinirse tales como un texto, un dibujo pero también un avatar estará supeditada a la 'forma como se experimentan', un proceso cognitivo-emocional, en que lo cognitivo adquiere, por la misma configuración de la unidad de análisis vinculada con el símbolo externo, una importancia superior en relación a lo emocional. Esto sugiere que la comprensión de *perezhivanie* como una unidad 'cognitivo-afectiva' en un marco ontológico tradicional no supera la comprensión de la identidad como naturaleza empírica, hecho que nos sitúa en una postura ontológica positivista (González Rey, 2015).

Por lo anterior, se sugiere la necesidad de dirigirse hacia una ontología basada en la subjetividad de corte histórico-cultural, para el establecimiento de unidades simbólico-emocionales en el proceso de emergencia de los Fondos de Identidad. Es decir, la identidad en un marco sociocultural clásico puede estar inscrita en objetos y artefactos que se desarrollan históricamente y se distribuyen socialmente en su forma original, pero para capturar verdaderamente la historicidad y la distribución como lo experimenta el individuo, es necesario que los investigadores centren su atención en lo subjetivo como unidad dentro de una nueva ontología. De este modo, la comprensión de los procesos subjetivos como unidades simbólico-emocionales se expresa de tal forma que la operación simbólica es generadora de emoción, en un proceso en que la imaginación, el sentimiento y la fantasía son inseparables de la realización intelectual, apareciendo como un mismo proceso subjetivamente configurado. Este es un cambio fundamental en relación a la forma en que la experiencia emocional es vivenciada por la persona, ya que una vez que aparecen subjetivamente configuradas, son creadoras de sentidos subjetivos múltiples, formando parte del carácter motivacional intrínseco a toda función o proceso subjetivo (González Rey, 2016a). Esta diferencia en la configuración de la experiencia se presume que puede marcar un antes y un después en la comprensión de los Fondos de Identidad pasando de entenderlos originalmente como proceso de acumulación de experiencias a entenderlos, ahora, como una alternativa existencial generadora.

Conclusiones

Los Fondos de Identidad se fundamentan en una idea simple, son recursos que los alumnos configuran a partir de sus mundos sociales, trayectorias y experiencias de vida para auto-definirse, auto-conformarse o auto-expresarse. El reto consiste en facilitar, a partir de los Fondos de Identidad, el desarrollo de pedagogías efectivas en la instrucción formal que

faciliten la conexión de las experiencias de vida de los alumnos hacia las experiencias académicas y de aprendizaje escolar (Esteban-Guitart, 2016).

Sin embargo, las investigaciones recientes sobre los Fondos de Identidad han mencionado algunas limitaciones. A mi entender, la identidad en un marco subjetivo se constituye en gran parte de forma emergente en procesos que sólo pueden aparecer indirectamente en forma de metáfora y simbolismo (González Rey, 2018b). Por ello, es necesario superar la división de las emociones y experiencias como positivas o negativas para entenderlas como combinaciones cualitativamente diferentes — unidades simbólico-emocionales — en nuevas unidades; tales como los sentidos y configuraciones subjetivas (González Rey et al., 2019). Por lo anterior, la acumulación de experiencias deja de ser un procedimiento adecuado para entender cómo los individuos se definen a sí mismos pasando a ser el flujo de la experiencia subjetiva el fundamento de la auto-expresión y comprensión. Por ello, es necesario reconfigurar la identidad de forma que sean los individuos que viven estas experiencias los que definan la identidad como producción subjetiva (González Rey et al., 2019). De este modo, no es la forma en que se experimentan las emociones lo que repercute en la experiencia significativa en relación al individuo. Lo que configura la experiencia de sentido en la persona es un proceso complejo, holístico y subjetivo, expresiones simbólicas que emergen como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas las que conducen a desafíos, esfuerzos y a la búsqueda de alternativas existenciales autogeneradas (González Rey, 2018a). Además los sentidos subjetivos que emergen en la persona tienen mucho que ver con los espacios de subjetividad social en dónde son generados. Por ejemplo, un niño que se siente excluido en clase por su condición de raza, va a marcar la forma en que vive la condición de raza a partir de la experiencia subjetiva de la escuela. Sin embargo, la condición de raza en espacios subjetivados familiares o comunales, pueden ser muy distintos en relación a la condición de raza, así como en la forma en que la identidad en un marco subjetivo será configurada (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Por ello, avanzar en una definición de la identidad como proceso subjetivo sugiere tener en cuenta no solamente las unidades simbólico-emocionales en una ontología diferente en un proceso complejo de expresiones simbólicas que emergen como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas. Para abrir vías de subjetivación reales en la persona, es necesario hacer emerger la figura del sujeto y la importancia de la subjetividad social en el marco de la Teoría de la Subjetividad. Las líneas de investigación futuras tendrán que determinar hasta qué punto el marco de subjetividad de índole histórico-cultural puede aumentar el desarrollo de los Fondos de Identidad al conducir a nuevos desafíos en una plataforma holística que posibilite mayores cotas de sentido subjetivo en los alumnos.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation [EDU2017-83363-R]. / *Este trabajo ha recibido el apoyo del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Gobierno de España [EDU2017-83363-R].*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Blunden, A. (2014). Word meaning is important: A response to W.-M. Roth & P. Jóhannsdóttir on perezhivanie. *Siberian Journal of Psychology*, 54, 18–27.
- Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193
- Clarà, M. (2016). The many lives of the word perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 339–342.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., & Llopert, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 321–334.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & Llopert, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25, 216–228.
- Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5, 55–81.
- Fleer, M. (2017). Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 85–103). Singapore: Springer.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología Escolar e Educativa*, 2(3), 229–246.
- González Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18, 257–275.
- González Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 25, 494–512.
- González Rey, F. (2016b). Advancing the topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A., & Goulart, D. M. (Eds.). (2019). *Subjectivity within cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. L. (2016a). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 305–314.
- González Rey, F. L. (2018a). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, 25, 178–194.
- González Rey, F. L. (2018b). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49, 212–234.
- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: teoría, epistemología e método*. Brasil: Alinea.
- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3–20.
- Goulart, D. (2019). *Subjectivity and Critical Mental Health*. London: Routledge.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2014). Cultural identities and their relevance to school practice. *Culture & Psychology*, 20, 59–69.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101–135). New York, NY: Cambridge University Press.
- Llopert, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 45–161.

- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moll, L. C. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. New York, NY, and London: Routledge.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 20, 1–9.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 141–142. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Mori, V., & Goulart, D. (2019). Subject and subjectivity in psychotherapy: A case study. In F. González Rey, A. Mitjans, & D. M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-Historical approach* (pp. 231–244). Singapore: Springer.
- Nogueira, A. L. H. (2014). Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. *Culture & Psychology*, 20, 49–58.
- Poole, A. (2017). “I want to be a furious leopard with magical wings and super power”: Developing an ethico-interpretive framework for detecting Chinese students’ funds of identity. *Cogent Education*, 4(1), 1–20.
- Poole, A. (in press). Re-theorising the funds of identity concept from the perspective of subjectivity. *Culture & Psychology*. doi:10.1177/1354067X19839070
- Poole, A., & Huang, J. (2018). Resituating funds of identity within contemporary interpretations of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 25, 125–137.
- Santos Bezerra, M. & Rossato, M. E. (2019). Relational Dynamics in Overcoming School Learning Difficulties. In F. González Rey, A. Mitjans, & D. M. Goulart, (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 199–213). Singapore: Springer.
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44, 156–170.
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4, 33–53.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47, 247–263.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky’s legacy* (pp. 47–70). Singapore: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 317–331.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1–12.