



# Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social)

Wanda C. Rodríguez-Arocho

To cite this article: Wanda C. Rodríguez-Arocho (2020) Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social), *Studies in Psychology*, 41:1, 95-114, DOI: [10.1080/02109395.2019.1711348](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>



Published online: 18 May 2020.



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



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



# Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (*Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social*)

Wanda C. Rodríguez-Arocho 

Universidad de Puerto Rico

## ABSTRACT

This paper examines the dialogue between González Rey's theory of subjectivity and the concepts of funds of knowledge and funds of identity, developed by Moll and Esteban-Guitart et al., respectively. Each of these conceptual contributions has contributed to the development of the current cultural-historical approach and promises to move towards a more complex perspective of the education-human development relationship than has prevailed until today. The article begins with certain annotations regarding texts and contexts relevant to the subject. It then moves on to examine the general aspects of the theory of subjectivity and what they imply for education. It subsequently presents the concepts of funds of knowledge and funds of identity and the way they dialogue with this theory. Finally, it explores the implications of this dialogue for educational practice in the context of social vulnerability and the opportunities for including a critical pedagogy in such circumstances.

## RESUMEN

Este trabajo examina el diálogo entre la teoría de la subjetividad de González Rey y los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad, desarrollados por Moll y Esteban-Guitart y colegas, respectivamente. Cada una de estas contribuciones conceptuales ha aportado al desarrollo del enfoque histórico-cultural en el presente y promete avanzar hacia una mirada más compleja a la relación educación-desarrollo humano que la que ha prevalecido hasta el presente. Comienzo con algunas acotaciones con respecto a textos y contextos pertinentes al tema. Examino aspectos generales de la teoría de la subjetividad y lo que implican para la educación. Luego presento los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad y la forma en que éstos dialogan con dicha teoría. Finalmente, discuto implicaciones de ese diálogo para la práctica

## ARTICLE HISTORY

Received 17 November 2019  
Accepted 16 December 2019

## KEYWORDS

subjectivity theory; funds of knowledge; funds of identity; human education-development

## PALABRAS CLAVE

Teoría de la subjetividad; fondos de conocimiento; fondos de identidad; educación-desarrollo humano

**CONTACT** Wanda C. Rodríguez  [wandacr@gmail.com](mailto:wandacr@gmail.com)  Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 665 SE 24th Ave., Hillsboro, OR 97123, USA.

English version: pp. 95–103 / *Versión en español*: pp. 104–111

References / *Referencias*: pp. 112–114

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

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

educativa en contextos de vulnerabilidad social y las oportunidades que presenta para incluir en el mismo a la pedagogía crítica.

## Background texts and contexts

Recent research into Vygotsky's work has provided opportunities to resignify it and critically reflect on the narratives built around the historical and socio-cultural context of his production (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Yasnitsky, van der Veer, Aguilar, & García, 2016; Zavershneva & van der Veer, 2018), as well as to analyse the processes of receiving and appropriating his work into different socio-historical and cultural conditions (Calviño & de la Torre, 1997; Dafermos, 2016; García, 2019; Sulle, 2014). The signs of problems receiving Vygotsky's work in the West are not new; in the past there have been problems with its translation, interpretation, bias, decontextualization and ideologization (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001; González Rey, 2011a). The novelty now seems to be the interest shown by a certain sector of the Vygotskian academy to make these issues more visible, problematize them and shift the cultural-historical perspective to a more complex one (Dafermos, 2018; Esteban-Guitart, 2018; Fler, González Rey, & Veresov, 2017; González Rey, 2011a). This has resulted in efforts to place affectivity in Vygotsky's dominant interpretations (Rodríguez Arocho, 2013, 2018a).

Historical reflexivity helps us understand the bias that develops very early in the dissemination and appropriation of Vygotsky's work in the West, where a sector of the North American academy assumed leadership. This moment coincides with what has been called the cognitive revolution (Gardner, 1987). Álvarez and del Río (2007) pointed out certain consequences of this process that are the context and pretext for the conceptual productions examined here. In their words:

Indeed, over the last thirty years a human mind has been presented that has ignored its best attributes: feelings, imagination and play, ingenuity and adventure, psychological understanding of the technological and instrumental nature of *homo faber*, social projection and moral growth, identity, epic, drama of life, asceticism and the creation of the future .... (p. 7)

Although the subject of subjectivity was not discussed in these critical productions, in an observant analysis Rivière (1987) examined how each of the models – aired in the context of the cognitive revolution – implies a different conception of subject. He explored the computational, grammatical, modular, genetic epistemology and cultural-historical subjects. Cultural-historical subjects occupied a central place in González Rey's work for many years (1995, 2002, 2007, 2009, 2011b, González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Its production is based on dissatisfaction with the simplistic explanations of cognitive models regarding the origin and development of psychic functions and the conviction that another explanation was possible. He carried out a thorough analysis of Vygotsky's work and conclusions. This analysis allowed him to identify invisible concepts in most of the interpretations that cognitive bias adopted, such as sense, social development situation, *prezhivanie* (experience), emotions, imagination and the affect-intellect unit. Although some of these concepts had been recovered in critical approaches to Vygotsky's work, González Rey's contribution was to

place them in a conceptual network in order to offer an explanatory proposal of subjectivity.

The place of these notions and the experiential-affective dimension are central to the production of the ‘funds of knowledge’ (Moll, 1990, 1997, 2011, 2014) and ‘funds of identity’ (Esteban-Guitart, 2012, 2013, 2016) concepts. Both concepts are part of the complex dynamics between education and human development that Vygotsky conceptualized and emerge from the dissatisfaction with the lack of knowledge about this complexity in educational practices. They simultaneously underline the diversity of learning contexts and the sense given to them by the subject that is formed and transformed in them. In these productions, we can observe an ethical-political commitment to the education of populations in social disadvantage and to tackle what Baquero (2003) has called the suspicion of the educability of subjects who are at such a disadvantage. This topic has recently produced texts that examine the problem of inequality from a cultural-historical perspective (Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

The theory of subjectivity and the concepts of funds of knowledge and funds of identity are intellectual productions that respond to problems identified in previous productions and to particular contexts of activity. A common denominator is that its producers have taken care to name their epistemological referents and to specify their intertextual relations. This is important, because the way we interpret and attribute meaning to a text is based on the knowledge we have of the belief systems, codes and intellectual traditions of the culture in which they were developed and the texts used to dialogue (Allen, 2011). In the same vein, we find the main reference in Vygotsky’s work, which continues to generate productions in varied cultural-historical contexts. The elaborations based on interpretations of his work that underline ignored or lessened dimensions in previous interpretations offer an ideal opportunity for an exercise in intertextuality.

## Subjectivity and education theory

In his text *Vygotsky’s thinking: contradictions, unfolding and development*, González Rey (2011a) questions the interpretation of Vygotsky’s main readings, which highlight his work on the development of higher psychic functions and instrumental and semiotic mediation as a category to guide analysis and their definitions. He argues that this emphasis was fostered by a selective reading of his work, mainly by the West, resulting in a prioritization of the work he produced between 1928 and 1931. He argues that this resulted in a simplistic understanding of the relationship between human development and education that favoured instrumentalist applications to pedagogical practices (González Rey, 2009). He particularly mentions the distorted management of the concept of the zone of proximal development by separating it from the conceptual system of which it is a part (Rodríguez Arocho, 2015). This system includes topics developed by Vygotsky between 1922 and 1927 and concepts created by him between 1932 and 1934 (González Rey, 2011a), which include conscience, social development situation, experience, sense, the relationship between affection and intellect and the relationship between subject and environment.

González Rey et al. (2019) appropriates these concepts that he integrates into his theory of subjectivity, which has recently generated research in the Vygotskian academy (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019). This appropriation is based on a critical reading of the original approach to topics and concepts Vygotsky worked on at the beginning and end of his work and the intertextual relationships that allow us to understand its meaning (González Rey, 2011a). This led him to elaborate concepts that he understood were not sufficiently developed, and to perceive that elaboration as a way of advancing the development of the cultural-historical approach. The titles of his latest productions underline that his theory of subjectivity falls within that perspective. This emphasis reflects a recurring theme in his work in this regard: the rejection of dichotomies between the internal and the external and between the subjective and the objective, not exceeded in many expressions used for the cultural-historical perspective. Its interpretation supports recent critical perspectives stating that the lack of an inclusive and dialectical perspective of these dimensions has been an obstacle in moving from a cultural-historical approach towards more complex explanatory models.

He recovers topics that Vygotsky raised at the beginning and end of his work and uses studies by Rubinstein, Bozhovich and Chunovsky – authors who are not often cited when interpreting Vygotsky – to elaborate his theory of subjectivity (González Rey, 2002, 2011b, 2017; González Rey et al., 2019). He develops the concept that subjectivity is configured within complex processes of sense attribution that are located in their origin and change throughout the course of development and the life conditions they go through. He does not deny the place of instrumental and linguistic mediation in the development of conscious activity, but states that such mediation is only part of the explanation. He argues that the symbolic-emotional processes that shape motives – which can only be learnt through understanding the experience or by attributing personal sense to the lived experience – must be integrated into that mediation. The experiences in which the attribution of sense and subjective sense configurations are generated are key to approaching a definition of the complexity of human action.

González Rey (2017) believes subjectivity to be the unit of symbolic-emotional processes that are configured within the experiences of the subject, in their interactions with other subjects, in social, cultural and historical conditions. His concepts ‘subjective sense’ and ‘subjective configurations’ underline the generating character that he gives the psyche and he places them in confrontation with restrictive conceptions of the influence of the environment (Vygotsky, 1935). That narrow conception of the environment does not acknowledge that we inhabit it and are inhabited by it. The emphasis on specific objects and events in the subject’s environment disregards the fact that those who handle the objects and experience the events grant them a sense that is traversed ‘by a constellation of realities, such as institutional arrangements, myths, religions, gender and race’ (Fleer et al., 2017, p. 3). It would be necessary to add ethnicity and social class, two salient categories in the current geopolitical and socio-economic landscape.

References to late themes in Vygotsky’s work (Vygotski, 1932/1996, 1933/1996, 1934/1993, 1935), such as the social situation of development, *perzhivanie* (experience), the problem of the environment and the affect-thought relationship, and the themes present in his writings on art and creative education (del Río & Álvarez, 2007), such as the role of fantasy, imagination, games and playful activity in development, are

present in González Rey's theory. This indicated implications for formal education (González Rey, 2009). He stated that his theory highlights the uniqueness of the subject in the school experience and their ability to generate senses. He argued that education has been oriented to the assimilation of contents and the development of capacities for their expected management and that it should be reoriented to give a central role to the motives and experiences lived. He also noted that the classroom was a relational space where actions and transactions are carried out, giving communication a central role. Communication and the relational space are also important dimensions in qualitative epistemology and research strategies that González Rey suggested should be used to study subjectivity (González Rey, 1995; Patiño & Goulart, 2016).

It is impossible to explain the theory of subjectivity developed by González Rey in only one article. However, it is possible to offer a general idea of the historical reflexivity and critical perspective that guided his work and of piquing interest in the critical focus to his legacy of the cultural-historical approach. This legacy includes concepts that offer the possibility of greater complexity in the understanding of human development and its relationship with socio-cultural institutions that impact on it, such as family and school. The concepts of funds of knowledge and funds of identity are aimed precisely at expressing that complexity.

## Funds of knowledge

The foundation of the concept of funds of knowledge is the idea that the experiences of the subject are inseparable from their life conditions and conform to individual development and learning processes, while they are also built on social interactions and family and community activities. This concept is a product of the work produced by Moll et al. (González, Moll, & Amanti, 2005; Moll, 1990, 1997, 2011, 2014), who undertook the task of a complex approach to the issue of cultural mediation, from very early in the process of reception and appropriation of Vygotsky's work in the US. The book published by Moll (1990) entitled *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* contributed to the dissemination of Vygotsky's ideas in the US. The integration of psychology and education in this text captured the Vygotskian idea that psychological development processes overlap with teaching-learning processes (Baquero, 1996).

Moll (1997) developed a conception of living culture that dialogues with the processes of elaboration of subjective sense and subjective configurations in educational practice. He argues that Vygotsky's conception of mediation evolved into one in which culture was not an abstraction, but rather a vital experience in environments, social practices and intersubjective relationships. He emphasized the importance of considering these environments and these relationships in educational practice, as well as in the social situation of development and experiences (Rodríguez Arocho, 2010a). This elaboration was nourished not only by instrumental and semiotic mediation as essential to educational activity, but also by the experiences that are brought to it. It also nurtured Vygotsky's ideas regarding the subject-environment relationship.

Moll (1997) defines funds of knowledge as 'culturally developed and historically accumulated bodies of knowledge and essential skills for family and individual functioning and well-being' (p. 47). The research programme developed from this concept

has legitimized non-academic knowledge and an approach to the dynamics between spontaneous concepts and scientific concepts of greater richness and complexity than traditional approaches that obviate their dialectical relationship. Integrating teachers into research and associating them with 'lived culture or culture in action' (p. 48) in their homes facilitates the use of these funds of knowledge, fostering school success, mainly in situations where school culture presents abysmal differences with everyday life and can hinder development processes. It is worth noting here that the aforementioned research programme focuses on immigrant and low socioeconomic families, having detected that they face greater obstacles in achieving school success.

The dialogue between the concept of funds of knowledge and what the subjectivity theory suggests has had several moments. An early manifestation can be seen in the article by Moll entitled *Vygotsky, education and culture in action*, published in 1997. In it, Moll quotes González Rey directly, acknowledging Bozhovich's influence over his work, and the existence of other works carried out in Cuba that have a more complex approach to personality development at that time. This direct quote highlights González Rey's (1995) position that for consciousness and human activity it is necessary to understand the relationship between the affective and the cognitive. It states that the psychological subject is characterized by their activity in terms of the information they receive and the experiences lived from which they gain and give sense. Thus, 'world and subjective configuration will form a unity through which the thinking subject will act' (p. 49).

The idea of the affect-intellect unit is underlined by Vygotski (1934/1993) in the first and last chapters of *Thought and language*. This understanding is also present in the formulation of funds of knowledge and is clearly expressed by Moll (1997) when he argues that children create their own social world with cultural artefacts and social mediations within their reach. He stresses that this construction process is not reproductive but implies psychic transformations. He concludes that 'the most important cultural creation mediating in the development of the child is precisely the child' (p. 49). This acknowledges that the subject is a generating force within its own composition.

The dialogue between the ideas raised in the theory of subjectivity and the concept of funds of knowledge has been continued in recent works (Moll, 2011, 2014) and has expanded and deepened with the concept of funds of identity put forward by Esteban-Guitart (2016).

## Funds of identity

The most complete presentation of the notion of funds of identity was that published by Esteban-Guitart in 2016. However, in 2014 this author published two articles with Moll that established the peculiarities of dialogue between his productions (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). The first of these expresses that the concept seeks to articulate a theory of identity based on a Vygotskian cultural-historical perspective, an approach that has guided Esteban-Guitart and Moll's academic careers (Esteban-Guitart, 2013; Moll, 1990, 2014).

The concept of funds of knowledge focused attention on the cultural artefacts used in homes and communities and the culture experienced as dimensions that can and should be integrated into the school experience to make it more relevant and meaningful. The concept of funds of identity was oriented to explain how subjects give sense



to these experiences to define themselves, express themselves and understand each other (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). To understand and explain identity, understanding the historical, social and cultural conditions in which it is configured and how it is experienced by the subject is essential.

This approach underlies the idea that identity, regardless of its plurality of definitions (Esteban-Guitart & Moll, 2014a), is not a metaphysical entity. Identity, like subjectivity, is not an understandable phenomenon separate from the actions of the subjects, their cultural-history, their social interactions and the symbolic-emotional networks that emerge and are configured throughout the course of development. The centrality of Vygotsky's idea of the subject-environment unit emerges in the dialogue between these concepts, the social situation of development and emotional experience attributed to subjective sense. These concepts are inserted in a systemic, complex and dialectical vision that opposes sharp dichotomies between the external and the internal, the cognitive and the affective, the being and the culture.

Funds of knowledge consist of objects and relationships in the world in which we live and are transformed into funds of identity when subjects appropriate them and integrate them into their psychological system. Although funds of knowledge were identified in homes and were incorporated into school lessons, they did not always result in the attribution of meaning or give sense to the learning experience or improve the school situation (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). For these processes to occur, there must be an appropriation of the funds of knowledge by the subject and a transformation into funds of identity. These funds, of social and cultural origin, are an expression of the subjective sense that is elaborated from previous experiences during the learning situation itself.

Esteban-Guitart, Oller and Villa (2012) exemplify the process in a study of a Moroccan family in Catalonia. The qualitative methodology used dialogues with the proposal put forward by González Rey (2000, 2007). In a later work, Esteban-Guitart and Saubich offer details of what they call extended autobiographical multimethodology (Esteban-Guitart, 2012). The strategies used facilitate the identification of interests, experiences and knowledge, integrated into the way in which a person refers to himself. They carry out analyses that lead them to conclude that there are a variety of funds of identity, including geographical funds, cultural funds, social funds, institutional funds and identity practices. Each of these funds requires the funds of knowledge to be set in motion, but they only become funds of identity when they are meant and expressed as identity signs.

Esteban-Guitart and Moll (2014a, 2014b) have associated their research programmes and their conceptual productions. Both state that their foundations are based on Vygotsky, his followers and authors who have furthered his work. Both refer to the subject of subjectivity and cite González Rey and his texts. The work currently carried out generates lines of research in different parts of the world and advances the project of returning to psychology, particularly educational psychology, a conception of the human education-development relationship that acknowledges the inextricable link between consciousness, thought and significance, and emotion, feeling and sense (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; González Rey, 2017; González Rey & Mitjans Martínez, 2016; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato, & Goulart, 2017; Michell, 2016; Moll, 2011). This conception, anchored in the premises and principles of



a cultural-historical approach, also acknowledges that learning and experience occur within a certain situation. That is, ‘they are intrinsically located in a matrix of life trajectories and ecological-relational transactions’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, p. 70). This recognition is essential to become aware of and act on the traditional forms of education and the way in which reductionist and fragmented readings of the cultural-historical perspective continue to promote understandings in which the subject is separated from their situation (Baquero, 2013; Portes & Rooms; 2011).

### **Implications and applications in vulnerable contexts**

The authors and texts examined share the understanding, strongly argued by Vygotsky in several parts of his work, that educational forms and designs imply models of human development (Rodríguez Arocho, 2011). They also share the understanding that traditional psychology and its applications to education have not incorporated the complexity of the dynamics that underlie the subject and their vital circumstances. Conversely, from that traditional knowledge, conceptions and practices have been developed in which dominant sectors use education to perpetuate the vulnerability of sectors that, despite not being minorities in society, have been named and treated as such. Baquero (2003) has clearly indicated that it is a political problem that casts doubt on the possibility that some subjects are ‘educable’. Fler et al. (2017) meanwhile question the pathologization and stigmatization of people who do not meet the standards that condition the forms of evaluation of learning in school and define school success from a deficit perspective (Rodríguez Arocho, 2010b).

Baquero (2003, 2013) has examined the problem that arises when establishing parameters delimiting the capacities of school success that condemn subjects from vulnerable populations to school stagnation or failure, placing all responsibility for that failure on the subject. Educational policies and practices presuppose conditions that are favourable to learning but which are not equally distributed among social groups, and thus give some advantages over the others. This order of inequality is sustained by national and international bodies that set the standards by which academic success will be judged and contribute to perpetuating social inequality (Rodríguez Arocho, 2010b).

The concepts examined in this work and the research that supports them presume the ideal of normalization and universality in learning conditions. They conversely assume controversial positions to perspectives that ignore or underestimate the social situations of the subjects who are learning. They give a central role to the conditions under which the subject’s life develops before starting school, during their formative years and beyond. In this regard, Esteban-Guitart and Saubich (2013) suggest that a perspective that integrates funds of knowledge and funds of identity could serve to constructively address the rejection of immigrant families by the dominant school culture, promote appreciation and awareness of cultural diversity in communities and enable better communication and collaboration between family, school and community. However, the concepts of funds of knowledge and funds of identity do not only apply to the school context. They serve to understand and explain how learning outside the school environment and the mediation of information and communication technologies in everyday life also impact on the configuration of identities and subjectivities (Esteban-Guitart, 2016; Rodríguez Arocho, 2018b). Together, the concepts examined in

this work present a more complex perspective of psyche, pedagogy as a social practice, and the sociology of education and the ways to approach its study (Daniels, 2001, 2008, 2012; Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

The funds of knowledge and funds of identity and their implications for educational practices, both in the school context and in multiple possible learning contexts, are supported by and advance the issues discussed throughout this article. They are pertinent because of the number of children from cultural minorities living in conditions of poverty and experiencing immigration for various reasons, many of them traumatic, such as displacement due to war, other forms of violence and natural disasters that particularly affect those who live in fragile homes and higher-risk areas. Portes and Salas (2011) present alternatives of action in vulnerable communities. Some of the works included in their text describe programmes that consider the subject who is learning, their social development situation and their experiences in educational practice (Durán, 2011; Moll, 2011). This work dialogues with critical pedagogy on issues such as literacy and affective-intellect unity in expressions of consciousness (Rodríguez Arocho, 2018b, 2019). This dialogue becomes urgent when we consider the global increase in immigrants and subjects living in a precarious state.

## Conclusion

The theory of subjectivity, funds of knowledge and funds of identity are historically situated productions, culturally measured and performed by subjects who have made particular appropriations of Vygotsky's work within a network of social interactions that transcends them. These contributions have special significance and sense for education and, in particular, for the education of vulnerable sectors at a global level. They have generated and continue to generate research and theoretical activity that promises to advance the cultural-historical approach to new levels of development. However, a precautionary warning must be given because, as occurred with the Vygotskian concept of the zone of proximal development, there is a risk that these concepts will be used without a thorough knowledge and understanding of the conceptual system of which they are part, their philosophical foundations, their cultural history and the relationships between it and our actions as subjects who produce meaning and sense in particular social situations. An open dialogue (which means raising tensions and problematizing) between the productions examined in this work and between them and other currents, such as critical pedagogy, is one way to advance a complex understanding of human development and the place of education (in all its manifestations) in it.

## Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social

### Textos y contextos en el trasfondo

Investigaciones recientes sobre la obra de Vygotski abren oportunidades para resignificar la misma y reflexionar críticamente con respecto a las narrativas construidas en torno al contexto histórico y sociocultural de su producción (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Yasnitsky, van der Veer, Aguilar & García, 2016; Zavershneva & van der Veer, 2018), así como con analizar los procesos de recepción y apropiación de su obra en condiciones sociohistóricas y culturales diferentes (Calviño & de la Torre, 1997; Dafermos, 2016; García, 2019; Sulle, 2014). Los señalamientos de problemas en la recepción de la obra de Vygotski en Occidente no son algo nuevo pues en el pasado se han identificado problemas de traducción, interpretación, sesgos, descontextualización e ideologización (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001; González Rey, 2011a). Lo que parece ser nuevo es el interés de un sector de la academia vygotkiana por hacer estos temas más visibles, problematizarlos y llevar la perspectiva histórico-cultural a un nivel de mayor complejidad (Dafermos, 2018; Esteban-Guitart, 2018; Fleer, González Rey & Veresov, 2017; González Rey, 2011a). Esto ha generado esfuerzos por reivindicar el lugar de la afectividad en las interpretaciones dominantes de Vygotski (Rodríguez Arocho, 2013, 2018a).

La reflexividad histórica ayuda a comprender el sesgo que comienza a elaborarse muy temprano en la divulgación y apropiación de la obra de Vygotski en Occidente, en la que un sector de la academia de los Estados Unidos de América asumió liderato. Este momento coincide con lo que se ha llamado la revolución cognitiva (Gardner, 1987). Álvarez and del Río (2007) señalaron algunas consecuencias de ese proceso que son contexto y pretexto a las producciones conceptuales aquí examinadas. En sus palabras:

Efectivamente, en los últimos treinta años se ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, la comprensión psicológica del carácter tecnológico e instrumental del *homo faber*, la proyección social y el crecimiento moral, la identidad, la epopeya, el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro ... (p. 7).

Aunque el tema de la subjetividad no se discutía en estas producciones críticas, en un agudo análisis Rivière (1987) examinó cómo cada uno de los modelos que se ventilaban en el contexto de la revolución cognitiva implica la concepción diferente de sujeto. Examinó el sujeto computacional, el gramatical, el modular, el de la epistemología genética y el histórico-cultural. Este último ocupó un lugar central en la obra de González Rey durante muchos años (1995, 2002, 2007, 2009, 2011b; González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Su producción se asienta en la insatisfacción con las explicaciones simplistas de los

modelos cognitivistas en torno al origen y desarrollo de las funciones psíquicas y en la convicción de que otra explicación era posible. Realizó un análisis minucioso de la obra de Vygotski y sus elaboraciones. Ese análisis le permitió reivindicar conceptos invisibilizados en la mayor parte de las interpretaciones que adoptaron el sesgo cognitivista como sentido, situación social del desarrollo, *prezhivanie* (vivencia), emociones, imaginación y la unidad afecto-intelecto. Aunque algunos de estos conceptos habían sido rescatados en planteamientos críticos sobre las lecturas de Vygotski, su contribución fue colocarlos en una red conceptual para ofrecer una propuesta explicativa de la subjetividad.

El lugar de estas nociones y de la dimensión vivencial-afectiva son centrales en la producción de los conceptos ‘fondos de conocimiento’ (Moll, 1990, 1997, 2011, 2014) y ‘fondos de identidad’ (Esteban-Guitart, 2012, 2013, 2016). Ambos conceptos se inscriben en la compleja dinámica entre educación y desarrollo humano que conceptualizó Vygotski y nacen de la insatisfacción con el desconocimiento de esa complejidad en las prácticas educativas. A la vez, subrayan la diversidad de contextos de aprendizaje y su sentido para el sujeto que es formado y transformado en ellos. Se observa en estas producciones un compromiso ético-político con la educación de poblaciones en desventaja social y por combatir lo que Baquero (2003) ha llamado la sospecha de la educabilidad de sujetos que viven esa desventaja. Este tema ha producido recientemente textos que examinan el problema de la inequidad desde una perspectiva histórico-cultural (Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

La teoría de la subjetividad, los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad son producciones intelectuales que responden a problemas identificados en las producciones anteriores y a contextos de actividad particulares. Un denominador común es que sus productores se han ocupado de nombrar sus referentes epistemológicos y de especificar sus relaciones intertextuales. Esto es importante, pues la forma en que interpretamos y atribuimos significado a un texto descansa en el conocimiento que tengamos de los sistemas de creencias, códigos y tradiciones intelectuales de la cultura en la que fue elaborado y los textos con los que se dialoga (Allen, 2011). En el tema que nos ocupa encontraremos en Vygotski el referente principal, cuya obra sigue generando producciones en variados contextos histórico-culturales. Las elaboraciones a partir de interpretaciones de su obra que subrayan dimensiones ignoradas o minimizadas en interpretaciones previas ofrecen una oportunidad privilegiada para un ejercicio en intertextualidad.

## Teoría de la subjetividad y educación

En su texto *El pensamiento de Vygotski: contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*, González Rey (2011a) promueve el cuestionamiento de las lecturas dominantes de Vygotski que destacan su trabajo sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la mediación instrumental y semiótica como categoría para orientar el análisis y la explicación de ellas. Plantea que ese énfasis se nutrió de la lectura selectiva de su obra, principalmente en Occidente, que privilegió sus producciones entre 1928 y 1931. Argumenta que ello resultó en un entendido simplista de la relación entre desarrollo humano y educación que favoreció aplicaciones instrumentalistas a las prácticas pedagógicas (González Rey, 2009). En su argumentación señala de manera particular el manejo distorsionado del concepto de zona de desarrollo próximo al separarlo del sistema conceptual del que forma parte (Rodríguez Arocho, 2015). Ese sistema incluye temas desarrollados por Vygotski entre 1922 y 1927 y conceptos creados por él entre 1932 y 1934 (González Rey, 2011a), entre los

que destacan la conciencia, la situación social de desarrollo, la vivencia, el sentido, la relación entre afecto e intelecto y la relación entre sujeto y ambiente.

González Rey et al. (2019) realiza una apropiación de estos conceptos que integra en su teoría de la subjetividad, la cual ha generado investigaciones en la academia vygotskiana recientemente (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019). Dicha apropiación parte de una lectura crítica del planteamiento original de temas y conceptos trabajados por Vygotski al principio y al final de su obra y de las relaciones intertextuales que permiten entender su significado (González Rey, 2011a). Esto le llevó a elaborar conceptos que entendió no fueron suficientemente desarrollados y a concebir esa elaboración como una forma de avanzar el desarrollo del enfoque histórico-cultural. Los títulos de sus últimas producciones subrayan que su teoría de la subjetividad se inscribe en esa perspectiva. Este subrayado refleja un tema recurrente en sus trabajos al respecto: el rechazo a las dicotomías entre lo interno y lo externo y entre lo subjetivo y lo objetivo, no superadas en muchas expresiones de la perspectiva histórico-cultural. Su interpretación respalda perspectivas críticas recientes que plantean que la falta de una mirada inclusiva y dialéctica de estas dimensiones ha sido un obstáculo en el movimiento del enfoque histórico-cultural a modelos explicativos más complejo.

Retoma temas que Vygotski planteó al principio y al final de su obra y se apoya en trabajos de Rubinstein, Bozhovich y Chunovsky, autores poco citados en las interpretaciones de la obra de Vygotski para elaborar su teoría de la subjetividad (González Rey, 2002, 2011b, 2017; González Rey et al., 2019). Desarrolla la idea de que la subjetividad se configura en complejos procesos de atribución de sentido que están situados en su origen y cambian en el curso del desarrollo y las condiciones de vida en que transcurre. No niega el lugar de la mediación instrumental y lingüística en el desarrollo de la actividad consciente, pero plantea que esa mediación es sólo una parte de la explicación. Plantea que hay que integrar a esa mediación los procesos simbólico-emocionales que configuran motivos y que sólo pueden ser aprehendidos entendiendo la vivencia o la atribución de sentido personal a la experiencia vivida. Las experiencias en las que se genera la atribución de sentido y se generan configuraciones de sentido subjetivo son claves para aproximarse a la complejidad del acto humano.

González Rey (2017) concibe la subjetividad como la unidad de procesos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias del sujeto, en sus interacciones con otros sujetos en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Sus conceptos 'sentido subjetivo' y 'configuraciones subjetivas' subrayan el carácter generador que le confiere a la psique y los coloca en confrontación con concepciones restrictivas de la influencia del ambiente (Vygotski, 1935). Esa concepción angosta del ambiente no reconoce que lo habitamos y somos habitados por él. El énfasis en objetos y eventos concretos en el entorno del sujeto pasa por alto que quienes manejan los objetos y experimentan los eventos los atribuyen de un sentido que está atravesado 'por una constelación de realidades, como ordenamientos institucionales, mitos, religiones, género y raza' (Fleer et al., 2017, p. 3). Habría que añadir etnia y clase social, dos categorías de relieve en el panorama geopolítico y socioeconómico actual.

Las referencias a temas tardíos en la obra de Vygotski, 1932/1996, Vygotski, 1933/1996, Vygotski, 1934/1993, 1935), como la situación social de desarrollo, *perzhivanie*, vivencia, el problema del ambiente y la relación afecto-pensamiento y los temas presentes en sus escritos sobre arte y educación creativa (del Río & Álvarez, 2007), como el rol de la fantasía, la imaginación, el juego y la actividad lúdica en el desarrollo, están presentes en la teoría de

González Rey. Preciso implicaciones para la educación formal (González Rey, 2009). Planteó que su teoría resalta la singularidad de sujeto de la experiencia escolar y sus capacidades para generar sentidos. Argumentó que la educación se ha orientado a la asimilación de contenidos y al desarrollo de capacidades para el manejo esperado de los mismos y que debe reorientarse para dar un rol central a los motivos y experiencias vividas. También reconoció el aula como espacio relacional en que se realizan acciones y transacciones que dan a la comunicación un rol central. La comunicación y el espacio relacional son también dimensiones importantes en la epistemología cualitativa y las estrategias de investigación que González Rey propuso para estudiar la subjetividad (González Rey, 1995; Patiño & Goulart, 2016).

Es imposible hacer justicia a la teoría de la subjetividad elaborada por González Rey en un artículo. No obstante, es posible ofrecer pinceladas de la reflexividad histórica y la perspectiva crítica que orientó su trabajo y de provocar curiosidad e interés por una aproximación crítica a su legado al enfoque histórico cultural. Ese legado incluye conceptos que ofrecen la posibilidad de mayor complejidad en la comprensión del desarrollo humano y su relación con instituciones socio-culturales que impactan sobre el mismo, como la familia y la escuela. Los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad se orientan, precisamente, a expresar esa complejidad.

## Fondos de conocimiento

La idea de que las vivencias del sujeto son inseparables de sus condiciones de vida y conforman procesos de desarrollo y aprendizaje particulares a cada uno, al mismo tiempo que se construyen en interacciones sociales y actividades familiares y comunitarias, es fundamento del concepto de fondos de conocimiento. Este concepto es producto del trabajo de Moll, colaboradores y colaboradoras (González, Moll, & Amanti, 2005; Moll, 1990, 1997, 2011, 2014), quienes desde muy temprano en el proceso de recepción y apropiación de la obra de Vygotski en los Estados Unidos de Norteamérica se avocaron a la tarea de un acercamiento complejo al tema de la mediación cultural. El libro de Moll (1990) titulado *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* fue uno de los que contribuyó a la divulgación de las ideas de Vygotski en los Estados Unidos. La integración de psicología y educación en este texto capturó la idea vygotskiana de que los procesos de desarrollo psicológico están imbricados con procesos de enseñanza-aprendizaje (Baquero, 1996).

Moll (1997) desarrolla una concepción de cultura viva que dialoga con los procesos de elaboración de sentido subjetivo y de configuraciones subjetivas en la práctica educativa. Argumenta que la concepción de mediación de Vygotski evolucionó para terminar en una en que la cultura no era una abstracción sino la experiencia vital en entornos, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas. Elaboró la importancia de considerar esos entornos y esas relaciones en la práctica educativa, así como la situación social de desarrollo y las vivencias (Rodríguez Arocho, 2010a). Esa elaboración no sólo se nutría de la mediación instrumental y semiótica como fundamentales en la actividad educativa sino de las vivencias que se traen a ella. Se nutría, además, de las ideas de Vygotski con respecto a la relación sujeto-ambiente.

Moll (1997) define los fondos de conocimiento como ‘cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el



funcionamiento y bienestar familiar o individual' (p. 47). El programa de investigación desarrollado a partir de este concepto ha legitimado saberes no académicos y una aproximación a la dinámica entre conceptos espontáneos y conceptos científicos de mayor riqueza y complejidad que las aproximaciones tradicionales que obvian su relación dialéctica. Al integrar docentes a la investigación y relacionarlos con 'la cultura vivida o la cultura en acción' (p. 48) en sus hogares se hace posible el uso de esos fondos de conocimiento para facilitar el éxito escolar, principalmente en situaciones en que la cultura escolar presenta diferencias abismales con la cotidianidad y puede obstaculizar procesos de desarrollo. Un dato importante es que el referido programa de investigación se ha enfocado en familias inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico, habiéndose documentado que enfrentan mayores problemas para alcanzar éxito escolar.

El diálogo entre el concepto de fondos de conocimiento y lo que plantea la teoría de la subjetividad ha tenido varios momentos. Una manifestación temprana se observa en el texto de Moll titulado *Vygotski, la educación y cultura en acción*, publicado en 1997. En el mismo cita directamente a González Rey, reconoce la influencia de Bozhovich en su pensamiento, así como la existencia de otros trabajos en Cuba con una aproximación de mayor complejidad al desarrollo de la personalidad en ese momento. La cita directa establece la posición de González Rey (1995) de que para la conciencia y la actividad humana es preciso comprender la relación entre lo afectivo y lo cognitivo. Plantea que el sujeto psicológico se caracteriza por su actividad con respecto a la información que recibe y las experiencias vividas desde las que las significa y les da sentido. Por lo tanto, 'mundo y configuración subjetiva formarán una unidad a través de la cual actuará el sujeto pensante' (p. 49).

La idea de la unidad afecto-intelecto es subrayada por Vygotski (1934/1993) en el primer y último capítulos de *Pensamiento y lenguaje*. Este entendido también está presente en la formulación de los fondos de conocimiento y es expresada con claridad por Moll (1997) cuando plantea que los niños y las niñas crean su propio mundo social con los artefactos culturales y las mediaciones sociales a su alcance. Subraya que este proceso de construcción no es reproductivo sino que implica transformaciones psíquicas. Concluye que 'la creación cultural, mediatizadora, más importante en el desarrollo del niño es, precisamente, el niño' (p. 49). Esto reconoce al sujeto una fuerza generadora en su propia constitución.

El diálogo entre las ideas planteadas en la teoría de la subjetividad y el concepto de fondos de conocimiento ha tenido continuidad en trabajos recientes (Moll, 2011, 2014) y se ha ampliado y profundizado con el concepto de fondos de identidad propuesto por Esteban-Guitart (2016).

## Fondos de identidad

La presentación más completa de la noción de fondos de identidad es la de Esteban-Guitart en 2016. Pero, en 2014 este autor publicó dos artículos con Moll que establecen las particularidades del diálogo entre sus producciones (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). El primero de los trabajos expresa que el concepto busca articular una teoría de identidad fundamentada en la perspectiva histórico-cultural de cuña vygotkiana, enfoque que ha orientado el trabajo académico de ambos (Esteban-Guitart, 2013; Moll, 1990, 2014).

El concepto de fondos de conocimiento permitió visibilizar los artefactos culturales utilizados en hogares y comunidades y la cultura vivida como dimensiones que pueden y deben integrarse a la experiencia escolar para hacerla más pertinente y significativa. El



concepto de fondos de identidad se orientó a explicar cómo los sujetos le otorgan sentido a esas vivencias para definirse, expresarse y comprenderse (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). Para entender y explicar la identidad es necesario conocer las condiciones históricas, sociales y culturales en que se configura y cómo son vividas por el sujeto.

A este planteamiento subyace la idea de que la identidad, independientemente de su pluralidad de definiciones (Esteban-Guitart & Moll, 2014a) no es una entidad metafísica. La identidad, como la subjetividad, no son fenómenos comprensibles al margen de las acciones de los sujetos, de su historia-cultural, de sus interacciones sociales y las redes simbólico-emocionales que emergen y se configuran en el curso del desarrollo. En el diálogo entre estos conceptos aparece la centralidad de la idea de Vygotski de la unidad sujeto-ambiente, la situación social del desarrollo y experiencia emocional atribuida de sentido subjetivo. Estos conceptos se insertan en una visión sistémica, compleja y dialéctica que se opone a dicotomías tajantes entre lo externo y lo interno, lo cognitivo y lo afectivo, el ser y la cultura.

Los fondos de conocimiento consisten de objetos y relaciones en el mundo en que se vive y se transforman en fondos de identidad cuando los sujetos se apropian de ellos y los integran a su sistema psicológico. Pese a que se identificaban fondos de conocimiento en los hogares y se incorporaban a las lecciones escolares, no siempre resultaban en la atribución de significado y sentido a la experiencia de aprendizaje o en la mejora de la situación escolar (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). Para que esos procesos ocurrieran debía darse una apropiación de los fondos de conocimiento por parte del sujeto y su transformación en fondos de identidad. Estos fondos, de origen social y cultural, son una expresión del sentido subjetivo que se elabora desde experiencias previas y en la propia situación de aprendizaje.

Esteban-Guitart, Oller y Villa (2012) ejemplifican el proceso en un estudio de una familia marroquí en Cataluña. La metodología cualitativa utilizada dialoga con la propuesta por González Rey (2000, 2007). En un trabajo posterior, Esteban-Guitart y Saubich ofrecen detalles de lo que llaman multimetodología autobiográfica extendida (Esteban-Guitart, 2012). Las estrategias empleadas permiten la identificación de intereses, experiencias y conocimientos integrados en la forma en que una persona se refiere a sí misma. El análisis que realizan les permite concluir que hay variedad de fondos de identidad, entre los que se mencionan fondos geográficos, fondos culturales, fondos sociales, fondos institucionales y prácticas de identidad. Cada uno de estos fondos exige poner en movimiento fondos de conocimiento, pero sólo cuando son significados y expresados como señas identitarias pasan a ser fondos de identidad.

Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) se han encargado de vincular sus programas de investigación y sus producciones conceptuales. Ambos hacen explícito que su fundamentación descansa en la obra de Vygotski y de sus continuadores y continuadoras. Ambos hacen referencia al tema de la subjetividad y citan a González Rey en algunos de sus textos. El trabajo realizado actualmente genera investigaciones en diferentes partes del mundo y adelanta el proyecto de devolver a la psicología, particularmente a la psicología educativa, una concepción de la relación educación-desarrollo humano que reconozca el inextricable vínculo entre conciencia, pensamiento y significación, y emoción, sentimiento y sentido (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; González Rey, 2017; González Rey & Mitjans Martínez, 2016; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato & Goulart, 2017; Michell, 2016; Moll, 2011). Desde esta concepción, anclada en las premisas y principios de la perspectiva histórico-cultural, también se reconoce que el aprendizaje y la experiencia ocurren en situación. Es decir, 'están intrínsecamente situados en una matriz de trayectorias de vida

y transacciones ecológico-relacionales' (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, p. 70). Este reconocimiento es fundamental para tomar conciencia de las formas tradicionales de educación y la forma en que lecturas reduccionistas y fragmentadas de la perspectiva histórico-cultural continúan promoviendo entendidos en los que el sujeto es separado de su situación y actuar sobre ellas (Baquero, 2013; Portes & Salas, 2011).

## **Implicaciones y aplicaciones en contextos de vulnerabilidad**

Los autores y textos examinados comparten el entendido, fuertemente argumentado por Vygotski en varios momentos de su obra, de que formas y diseños educativos implican modelos de desarrollo humano (Rodríguez Arocho, 2011). También comparten el entendido de que la psicología tradicional y sus aplicaciones a la educación no han aprehendido la complejidad de las dinámicas que subyacen al sujeto y sus circunstancias vitales. Por el contrario, desde esos saberes tradicionales se han elaborado concepciones y prácticas en que sectores dominantes utilizan la educación para perpetuar la vulnerabilidad de sectores que, no siendo minoritarios en la sociedad, han sido nombrados y tratados de ese modo. Baquero (2003) ha señalado con claridad que se trata de un problema político que pone bajo sospecha la posibilidad de que algunos sujetos, sean 'educables'. Por su parte, Fleer et al. (2017) cuestionan la patologización y estigmatización de personas que no cumplen con los estándares que condicionan las formas de evaluación de los aprendizajes en la escuela y definen el éxito escolar desde una perspectiva de déficit (Rodríguez Arocho, 2010b).

Baquero (2003, 2013) ha examinado el problema que se presenta cuando se establecen parámetros que delimitan las capacidades de éxito escolar que condenan al estancamiento o fracaso en la escuela a sujetos de poblaciones vulnerables, descargando toda la responsabilidad de ese fracaso en el sujeto. Las políticas y prácticas educativas presuponen unas condiciones favorables al aprendizaje que no están igualmente distribuidas en los grupos sociales y ponen a unos en ventajas sobre otros. Este ordenamiento de la inequidad es sostenido por instancias nacionales e internacionales que establecen los estándares con los que se juzgará el éxito académico y contribuyen a perpetuar la inequidad social (Rodríguez Arocho, 2010b).

Los conceptos examinados en este trabajo y los trabajos de investigación que les apoyan se apartan del ideal de normalización y universalidad en las condiciones de aprendizaje. Por el contrario, asumen posiciones contestatarias a perspectivas que ignoran o subestiman las situaciones sociales de los sujetos que aprenden. Otorgan un rol central a las condiciones en que se desarrolla su vida antes de la inserción en la escuela, durante su transcurso y posteriormente. A este respecto, Esteban-Guitart y Saubich (2013) plantean que una perspectiva que integre los fondos de conocimiento y los fondos de identidad podrían servir para enfrentar constructivamente el rechazo a las familias inmigrantes por la cultura escolar dominante, promover el aprecio y valoración de la diversidad cultural en las comunidades y viabilizar una mejor comunicación y colaboración entre familia, escuela y comunidad. No obstante, los conceptos de fondos de conocimiento y de identidad no sólo aplican a la escuela. Los mismos sirven para entender y explicar cómo los aprendizajes fuera del ámbito escolar y la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana también impactan en la configuración de identidades y subjetividades (Esteban-Guitart, 2016; Rodríguez Arocho, 2018b). En conjunto, los conceptos examinados en este trabajo presentan una perspectiva más compleja de la psique, de la pedagogía como práctica

social y de la sociología de la educación y de las formas de abordaje a su estudio (Daniels, 2001, 2008, 2012; Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

El trabajo con los fondos de conocimiento e identidad y sus implicaciones para las prácticas educativas, tanto en el contexto escolar como en los múltiples contextos de aprendizaje posibles, se sostiene y avanza sobre los asuntos discutidos en este trabajo. Es pertinente ante la cantidad de niños y niñas procedentes de minorías culturales, condiciones de pobreza y que vivencian procesos migratorios por diversas razones, muchas de ellas traumáticas, como es el caso de desplazamientos por guerra, otras formas de violencia y los llamados desastres naturales que afectan de manera particular a los que tienen viviendas más frágiles y viven en áreas de mayor riesgo. Portes and Salas (2011) presentan alternativas de acción en comunidades vulnerables. Algunos de los trabajos incluidos en su texto describen programas que consideran al sujeto que aprende, su situación social de desarrollo y sus vivencias en la práctica educativa (Durán, 2011; Moll, 2011). Ese trabajo dialoga con la pedagogía crítica en lo que concierne a temas como la alfabetización y la unidad afectividad-intelecto en las expresiones de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2018b, 2019). Ese diálogo cobra carácter urgente ante el aumento global de inmigrantes y de sujetos en estado de precariedad.

## Conclusión

La teoría de la subjetividad, los fondos de conocimiento y los fondos de identidad son producciones situadas históricamente, medidas culturalmente y realizadas por sujetos que han realizado apropiaciones particulares de la obra de Vygotski en una red de interacciones sociales que les trasciende. Estas contribuciones tienen significación y sentido especial para la educación y, en particular, para la educación de sectores vulnerables a nivel global. Han generado y continúan generando actividad investigativa y teórica que promete avanzar el enfoque histórico-cultural a nuevos niveles de desarrollo. No obstante, procede una advertencia de cautela pues, como ha ocurrido con el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo, existe el riesgo de que estos conceptos sean manejados sin conocimiento y comprensión del sistema conceptual del que forman parte, sus fundamentos filosóficos, su historia cultural y las relaciones entre ésta y nuestras acciones como sujetos productores de significados y sentidos en situaciones sociales particulares. Un diálogo abierto (lo que significa plantear tensiones y problematizar) entre las producciones examinadas en este trabajo y entre ellas y otras corrientes, como la pedagogía crítica, es una manera de avanzar una comprensión compleja del desarrollo humano y del lugar de la educación (en todas sus manifestaciones) en ella.

## 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.*

## ORCID

Wanda C. Rodríguez-Arocho  <http://orcid.org/0000-0002-4460-926X>

## References / Referencias

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror. In A. Kozulin, B. Gindi, V. S. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 432–449). Cambridge: Cambridge University Press
- Allen, G. (2011). *Intertextuality* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Álvarez, A., & del Río, P. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. In P. Del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski* (pp. 7–20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky and el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde las psicología educacional*. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
- Baquero, R. (2013). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. In I. Serrano García, et al. (Ed.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 65–85). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Calviño, M., & de la Torre, C. (1997). La historia después de Vygotsky: Una mirada desde lo vivencial. *Revista Cubana de Psicología*, 14, 225–234.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27–43.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge.
- Daniels, H. (Ed.). (2012). *Vygotsky and sociology*. London: Routledge.
- del Río, P., & Álvarez, A. (Eds.). (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Durán, R. (2011). Development of Latino family-school engagement programs in U.S. contexts: Enhancement programs to cultural historical activity theory accounts. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 229–246). New York, NY: Peter Lang.
- Elhammoumi, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 200–217). Arhaus: Arhaus University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 587–600. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239208>
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school (Learning in doing social, cognitive and computational perspectives)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of early Vygotsky. *Educational psychology before the zone of proximal development. History of Psychology*, 21, 384–401.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Villa, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento y los fondos de identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21–34.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189–211.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer.

- García, N. L. (2019). On Vygotsky's international celebration, or how to critically appropriate authors from the past. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy* (pp. 161–183). New York, NY: Routledge.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York, NY: Basic Books.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México: Internacional Thomson Editores.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson Editores.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9, 1–24.
- González Rey, F. L. (2011a). *El pensamiento de Vygotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- González Rey, F. L. (2011b). The path to subjectivity: Advancing alternative understanding of Vygotsky and the cultural-historical legacy. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 32–49). New York, NY: Peter Lang.
- González Rey, F. L. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfolding and consequences for cultural studies today. In M. Fleer, F. L. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 173–194). Springer. doi: [10.1007/978-981-10-4534-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_9)
- González Rey, F. L., & Mitjás Martínez, A. (2016). Perezhivanie: advancing in its implications for the cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 142–160. doi: [10.4225/03/5810026e807e2](https://doi.org/10.4225/03/5810026e807e2)
- González Rey, F. L., Mitjás Martínez, A., & Goulart, D. (Eds.). (2019). *Subjectivity within the cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. L., Mitjás Martínez, A., Rossato, A., & Magalhães Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In F. L. González Rey, A. Mitjás Martínez, & D. Magalhães Goulart (Eds.), *Subjectivity within the cultural-historical approach* (pp. 217–243). Springer. doi: [10.1007/978-981-13-3155-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_2)
- Michell, M. (2016). Finding the “prism”: Understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5–33. doi: [10.4225/03/580ff5fe07f08](https://doi.org/10.4225/03/580ff5fe07f08)
- Moll, L. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivation of biliteracy and the mobility of knowledge. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 152–161). New York, NY: Peter Lang.
- Moll, L. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Patiño, J. F., & Goulart, D. (2016). Qualitative epistemology: A scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 162–181.
- Portes, P. (2005). *Dismantling education inequality: A cultural-historical approach to closing the achievement gap*. New York, NY: Peter Lang.



- Portes, P., & Salas, D. (Eds.). (2011). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities*. New York, NY: Peter Lang.
- Ratner, C. (2011). Macro cultural psychology, the psychology of oppression and cultural-psychological enrichment. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 87–112). New York, NY: Peter Lang.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010a). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. In S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Eds.), *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 73–92). Monterrey: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010b). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1–28. Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/archivos/calidad.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–36. Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/505/504>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105–129.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26, 10–24.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018a). Afectividad en el desarrollo humano: Invitación a la reflexividad histórica. In D. Pérez Jiménez, A. Rodríguez Acevedo, I. Serrano García, J. Serrano Goytia, R. Díaz Juarbe, & S. Pérez López (Eds.), *Desarrollo humano: Travesía de oportunidades y retos* (pp. 267–290). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018b). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27, 1–12. Retrieved from <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/50751>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–26. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569f>
- Sulle, A. (2014). Los contextos de recepción y la conformación de la academia vygotkiana. In A. Sulle & R. Bur (Eds.), *Vygotski, psicólogo* (pp. 17–42). Buenos Aires: Letra Viva.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251–273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377–412). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9–348). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1935). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). New York, NY: Blackwell.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. New York, NY: Routledge.
- Yasnitsky, A., van der Veer, R., Aguilar, E., & García, L. N. (Eds.). (2016). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zavershneva, E., & van der Veer, R. (Eds.). (2018). *Vygotsky's notebooks: A selection*. Singapore: Springer.