

## Aprendizaje y Desarrollo: Elaboraciones Contemporáneas a Partir de la Tesis Vygotskiana de su Relación

*Learning and Development: Contemporary Elaborations Based on the Vygotskian Thesis of Their Relationship*

Wanda C. Rodríguez Arocho<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4460-926X

### Resumen

El presente ensayo plantea y defiende la tesis de que algunos de los desarrollos contemporáneos en el enfoque histórico-cultural son de gran pertinencia a la educación y las prácticas pedagógicas, en particular las elaboraciones de la relación aprendizaje-desarrollo según conceptualizada por Vygotski. Con fundamentación en estudios realizados por la autora, su objetivo es brindar información sobre los antecedentes de estos desarrollos, discutirlos y analizarlos, y compartir reflexiones con respecto a sus

implicaciones. El abordaje al tema se realiza mediante una revisión crítica de literatura académica contemporánea que elabora algunas ideas y produce investigaciones inspiradas en el legado L.S. Vygotski. Consistente con el enfoque histórico-cultural, el examen de las producciones teóricas e investigativas contemporáneas comienza por establecer sus antecedentes y contextualizarlas. Del análisis resulta una perspectiva compleja en la que conceptos relegados en lecturas e interpretaciones de la obra de Vygotsky pasan a ocupar un lugar central. Se concluye que desde ese lugar se

---

<sup>1</sup>Universidad de Puerto Rico. Departamento de Psicología. Catedrática (jubilada), Recinto de Río Piedras.

Mail de contacto: wandacr@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p87-107>

Fecha de recepción: 8 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 30 de julio de 2024

han generado y siguen generando propuestas para transformar la educación tradicional en una práctica orientada a la equidad y la justicia social.

*Palabras claves:* Enfoque histórico-cultural; Vygotski; aprendizaje-desarrollo; escolarización

### Abstract

This essay raises and defends the thesis that some of the contemporary developments in the historical-cultural approach are of great relevance to education and pedagogical practices, in particular the elaborations of the learning-development relationship as conceptualized by Vygotsky. Based on research conducted by the author, its objective is to provide information on the background of these developments, discuss and analyze them, and share reflections regarding their implications. The approach to the topic is carried out through a critical review of contemporary academic literature that elaborates some ideas and produces research inspired by the legacy of L.S. Vygotsky. Consistent with the historical-cultural approach, the examination of contemporary theoretical and investigative productions begins by establishing their background and contextualizing them. The analysis results in a complex perspective in which concepts relegated in readings and interpretations of Vygotsky's work come to occupy a central place. It is concluded that from this place proposals have been generated and continue to be generated to transform traditional education into a practice oriented towards equity and social justice.

*Keywords:* Cultural-Historical Approach; Vygotsky; learning-development; schooling

### Introducción

La existencia de una intrincada relación entre educación y desarrollo humano es una de las tesis centrales del enfoque histórico-cultural y recibió detenida atención por parte de su fundador, L.S. Vygotski (Vygotski, 1931/1995). Esa atención es notable en sus investigaciones y teorización sobre el origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Yasnitsky y van der Veer, 2016). Actualmente, el estudio de las relaciones e interacciones entre aprendizaje y desarrollo es uno de los campos de mayor actividad en la academia vygotskiana (Edwards et al., 2019; Rodríguez Arocho, 2020a, 2023a, 2023b). En un texto recién publicado (Dubrovsky y Lanza, 2023) se examina el concepto ruso *perezhivanie* (traducido al español como vivencia y al inglés como experiencia emocional) y se le vincula con otros que se consideran potentes para pensar y transformar prácticas escolares orientadas al desarrollo humano. Los desarrollos que se observan actualmente en el enfoque histórico-cultural enfocan tanto conceptos originalmente propuestos por Vygotski como elaboraciones conceptuales a partir de ellos. En este ensayo me propongo examinar esos conceptos y establecer su pertinencia para la investigación y la práctica educativa. Antes es pertinente establecer los antecedentes de estas producciones académicas y contextualizarlas.

Para abordar la relación entre aprendizaje y desarrollo en la obra de Vygotski es necesario un ejercicio de reflexividad histórica. La obra de Vygotski se produce en un momento histórico de grandes transformaciones socioculturales en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS). La mayor parte de la producción relacionada a este tema la realiza entre 1924 y 1934, año de su muerte, con importante colaboración de su colega Alexander R. Luria (1976). Yasnitsky (2016a) examina en detalle lo que denomina el círculo Vygotsky-Luria como una red personal informal que aglutinó personas interesadas en el estudio desarrollo humano, la educación orientada a personas con necesidades especiales y la evaluación de funciones psíquicas. Por su parte, Valdés Puente (2023a, 2023b) plantea que la idea de Vygotski de que la instrucción organizada de acuerdo con los principios del enfoque histórico-cultural ha sido elaborada por autores como Elkonin, Davidov y Repkin, quienes han investigado y aplicado estrategias de lo que se conoce como aprendizaje desarrollador.

El trabajo iniciado en el círculo Vygotski-Luria continuó desarrollándose en la URSS por discípulos y colegas de ambos, pero su difusión fue muy limitada tanto allí como en Occidente. Recientemente, con el impulso de lo que se ha llamado “la revolución revisionista” y “la revolución archivística” (Rodríguez Arocho, 2020a) se ha planteado la necesidad de cuestionar tanto las narrativas que responsabilizan de esa limitación a la censura estalinista de la época como a un canon de duradero de ciencia estalinista (Yasnitsky, 2016b). Al mismo tiempo, se ha planteado la necesidad de examinar las condiciones históricas, sociales y culturales en que la obra de Vygotski es recibida y apropiada en distintos momentos y contextos culturales (Dafermos, 2016; García, 2016).

Con respecto al tema que nos ocupa, es importante destacar que la obra de Vygotski es recibida en Estados Unidos

de Norteamérica, que asumirá el liderato en la divulgación e interpretación de esta en Occidente, en el contexto histórico, social y cultural de lo que se conoce en la historia de la ciencia como la revolución cognitiva. La propuesta cognitivista abogó por un cambio paradigmático frente al conductismo y legitimó el estudio científico de procesos y funciones mentales no directamente observables. En este contexto hubo tres problemas a destacar. Primero, que la obra de Vygotski fue recibida y apropiada con lecturas e interpretaciones que resaltaron la mediación cultural en el desarrollo de funciones cognitivas que resaltaban la racionalidad y la posibilidad de impactar sobre ellas por vía de la escolarización (Rodríguez Arocho, 2020a). Segundo, que en este proceso se simplificaron conceptos y desarrollaron prácticas educativas que no se corresponden con la complejidad de los fundamentos filosóficos y teóricos en que supuestamente se sostienen, siendo el caso más notorio el manejo del concepto de zona de desarrollo próximo desprendido de la red conceptual de que forma parte (Rodríguez Arocho, 2015). Finalmente, que no se reconoció la centralidad que Vygotski otorgó a las emociones, la afectividad, la situación social de desarrollo, la vivencia, la cultura vivida y la complejidad de la conciencia en la primera y última parte de su obra (Rodríguez Arocho, 2023a).

Con el rescate de los mencionados conceptos que la revolución archivística o revisionista ha viabilizado, actualmente se fortalecen y desarrollan trabajos de gran pertinencia para la educación. Elabore este planteamiento en dos exámenes complementarios. En primer lugar, realice un examen de la relación desarrollo

aprendizaje en el contexto de los principios del enfoque histórico-cultural. En segundo lugar, examino algunas producciones contemporáneas que los elaboran y le dan continuidad.

### **Desarrollo y Aprendizaje en Clave Histórico-Cultural**

En su prólogo a la primera edición en inglés del texto de Vygotski *Pensamiento y Lenguaje*, Jerome S. Bruner (1962) afirmó que “la concepción de Vygotski del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación” (p.v). Por su parte, Luis C. Moll (1990), en su texto seminal *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* sostiene que Vygotski no solamente consideraba la educación como la fuerza mayor en el desarrollo cognitivo sino como la quintaesencia de la mediación cultural. Para Moll, Vygotski “consideraba la capacidad de enseñar y de beneficiarse de la instrucción como un atributo fundamental de los seres humanos” (p.13). Ambas apreciaciones a la obra de Vygotski se sostienen sobre los principios del enfoque histórico-cultural que este propuso para explicar el origen social de la conciencia humana y el rol que la historia y la cultura desempeñan en su desarrollo y transformaciones. Daniels (2003) hace un cuidadoso análisis del legado de Vygotski a la pedagogía en el que elabora sobre esta apreciación de Moll.

Una excelente síntesis de ellos es ofrecida por Esteban-Guitart (2010, 2016). Para este autor la tesis central del enfoque histórico-cultural es que es imposible entender y explicar el desarrollo psíquico sin examinar el contexto histórico, social,

cultural e institucional en que ese desarrollo se manifiesta. Desde esta propuesta los procesos mentales se configuran en la participación, las vivencias del sujeto en particulares situaciones de desarrollo y en las actividades socioculturales en que participan con los artefactos que le ofrece la comunidad de la que es parte en un momento histórico particular. Estos artefactos incluyen herramientas materiales, tecnologías, sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escritos), sistemas numéricos y gráficos y creaciones artísticas de diverso tipo, entre otros. Según Esteban Guitart (2010), esta perspectiva deriva en diez principios:

- 1) la conciencia humana como objeto de estudio; 2) la génesis social de la conciencia y conducta humana; 3) el principio de la significación; 4) el desarrollo cultural de la conducta humana; 5) los cuatro estadios en el dominio de signos; 6) el principio de la mediación; 7) el carácter práctico de la actividad humana; 8) la función planificadora del lenguaje; 9) la “zona de desarrollo próximo” y, finalmente, 10) el método dialéctico. (p. 45)

El conjunto de estos principios permite articular una dinámica y compleja relación de interdependencia entre aprendizaje y desarrollo que no es aprehendida en las interpretaciones que privilegiaron la dimensión cognitiva de la conciencia. En esta articulación la conciencia es entendida como un sistema que incluye emociones, sentimientos, conceptos o generalizaciones y procesos mentales (Rodríguez Arocho, 2020b). Este sistema se configura en particulares situaciones de desarrollo en que sus elementos constituyentes existen

primero como actividades entre la gente o intersubjetivas y luego como acciones mentales individuales o intrapsíquicas. En las lecturas incompletas o sesgadas de la obra original de Vygotski esto se interpretó como la interiorización mecánica de lo social, pese a que este subrayó que en el proceso de tránsito de lo intersíquico a lo intrapsíquico hay transformaciones generadas por el sujeto a partir de sus vivencias.

Con respecto al principio de significación también es necesaria una contextualización. Según lo formulado por Vygotski, lo que distingue al ser humano de los animales es la capacidad para crear y utilizar signos y símbolos para regular su comportamiento. Mientras las herramientas materiales permiten la manipulación y transformación de la realidad externa, los signos y los símbolos se convierten en instrumentos mentales. Este principio está fuertemente entrelazado con el de la mediación cultural y la idea de que en el curso del desarrollo humano juntamente con cambios biológicos ocurren transformaciones mentales gracias a la apropiación y uso de herramientas y artefactos culturales. La división original entre funciones mentales elementales y funciones superiores se hace cada vez más borrosa en virtud de la creación y usos de sofisticadas tecnologías de la información y comunicación en que estas pueden conceptualizarse como prótesis o extensiones de lo humano. Se han documentado notables transformaciones en procesos básicos como percepción, atención, memoria, formas de procesamiento de información y configuraciones subjetivas con importantes implicaciones para la educación (Rodríguez Arocho, 2018).

Aunque Vygotski propuso una

secuencia ordenada en el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores (conducta primitiva o psicología natural, psicología popular o implícita, uso externo de los signos y uso interno de los signos), la investigación contemporánea presenta un cuadro de mayor complejidad y procesos paralelos o simultáneos (no secuenciales) en la apropiación de las herramientas culturales (Rodríguez Arocho, 2018). Esto reafirma y, a la vez, complejiza el principio de mediación cultural de los procesos mentales asociados con la actividad consciente y la regulación de la conducta. Algo que se hace evidente con las realidades virtuales, la inteligencia artificial y su vinculación son las transformaciones y desigualdades socioculturales que se pusieron de manifiesto dramáticamente con la pandemia del COVID-19 y su impacto sobre la educación (Dussel et al., 2020).

Los restantes principios también se han ido complejizando con investigaciones y teorizaciones. Aunque la función reguladora del lenguaje y su rol en el pensamiento sigue siendo tema central en el enfoque histórico-cultural, en la actualidad se han rescatado dos ideas que no recibieron suficiente atención en las aproximaciones centrales al tema. Por un lado, el rol de las emociones y de que pensamiento y afecto conforman una unidad indivisible. En el capítulo final su obra *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski (1934/1993) plantea que el pensamiento nace de la esfera motivacional de nuestra conciencia y que es inseparable de ella. Argumenta que quien no conoce los motivos, sentimientos y valores de su interlocutor o interlocutora no podrá comprender su pensamiento, aunque entienda el significado de sus palabras. Esto otorga a la

comunicación, el diálogo y la dialogicidad un lugar importante en los desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural. La otra idea rescatada remite a un conjunto de conceptos que incluye el sentido, además del significado, la situación social de desarrollo y la vivencia (*perezhivanie*). Estos temas han sido incorporados y trabajados recientemente en la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey (González Rey, 2019a, 2019b; Rodríguez Arocho, 2021).

La recuperación de estos conceptos y su colocación en la red conceptual que elaboró Vygotski han sido claves en la problematización de su concepto más conocido: la zona de desarrollo próximo. Este concepto también fue instrumentalizado en las interpretaciones de sesgo cognitivista a la obra de Vygotski y fue manejado de manera descontextualizada al margen de las nociones de situación social de desarrollo y vivencia a las que está ligado y a una visión de lo social que trasciende la interacción entre un adulto y un aprendiz o entre un par más capaz que otro. Esta visión se expresó en la idea de andamiaje adjudicada incorrectamente a Vygotski (Rodríguez Arocho, 2015).

Finalmente, las revisiones contemporáneas recuperan la centralidad de la dialéctica en las ideas de Vygotski sobre el desarrollo humano (Dafermos, 2018). Los conflictos y las contradicciones pasan a ser valorados como fuerzas motrices del desarrollo, como condiciones sin las que el desarrollo no puede avanzar. Se trata de una ruptura con la idea de regularidad lineal hacia el progreso y el reconocimiento de que en el curso del desarrollo hay retrocesos y movimientos recursivos.

En resumen, el enfoque histórico-cultural propone que el desarrollo humano está situado históricamente, es culturalmente mediado y socialmente ejecutado. La educación (tanto informal como formal) es la forma por excelencia de mediación cultural y sus formas de expresión son producidas por, y productoras de, transformaciones a nivel individual y colectivo. La educación formal se concretiza en prácticas pedagógicas diversas. Dada la relación que establece el enfoque histórico-cultural entre aprendizaje y desarrollo humano, esas prácticas no son neutras (Vygotski, 1934/2004). A ellas subyacen filosofías, ideologías y diseños de sujeto y de humanidad. Con respecto al enfoque histórico-cultural esto se expresa claramente en algunos de sus desarrollos contemporáneos.

### **Elaboraciones Conceptuales en el Enfoque Histórico-Cultural**

La elaboración de los principios centrales del enfoque histórico-cultural parten de su tesis fundamental: el origen histórico, social y cultural de conciencia humana. En esta sección examino cómo estas elaboraciones se han incorporado a desarrollos contemporáneos en el enfoque histórico-cultural con implicaciones para la educación. Me concentraré en cinco de los más tratados en literatura actual. De estos, el concepto de fondos de conocimiento es el que tiene más larga historia en analizar la educación desde la perspectiva histórico-cultural y ha sido fructífero en sentar base para elaboraciones actuales.

### **Fondos de Conocimiento**

Moll (1997, 2019) ubica los orígenes del concepto de fondos de conocimiento en el trabajo de antropología cultural realizado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) mediante estudios etnográficos. Estos investigadores estudiaron los sistemas de intercambio social y económico de familias migrantes mexicanas en el suroeste de los Estados Unidos. Encontraron que en sus comunidades regía un sistema de intercambio de saberes útiles para su supervivencia y el bienestar del colectivo. No se trataba de saberes escolarizados sino de conocimientos adquiridos informalmente en la práctica de actividades agrícolas, de construcción, mecánica, producción de alimentos, entre otras. Moll (2019) y un equipo de investigación de la Universidad de Arizona en Tucson, que incorporó a docentes en escuelas de la comunidad, viabilizaron la extrapolación del concepto al campo de la educación. Desde sus inicios este trabajo tuvo un fuerte matiz sociopolítico y ético, al enfrentar la teoría del déficit que plantea sospechas sobre la educabilidad de sujetos provenientes de sectores minoritarios o marginalizados en la sociedad (Baquero, 2013). En un trabajo reciente he documentado las contribuciones de Luis Moll a la psicología educativa y la educación comprometida con la equidad y la justicia social (Rodríguez Arocho, 2023b).

Moll (1997) definió 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). Desde esta definición, Moll y sus colaboradoras confrontan la pedagogía del déficit (que se

enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica y cultural) con una pedagogía orientada a legitimar e integrar los saberes no escolarizados de los hogares y a utilizarlos como fondos en el intercambio de dinámicas escolares.

Para documentar los fondos de conocimiento e integrarlos a la experiencia escolar de niños y niñas se utilizaron entrevistas y observaciones en sus hogares. La documentación fue realizada por docentes que registraron la historia social de la familia, su origen y su desarrollo. En un primer momento se dio particular énfasis a los cuerpos de conocimiento producidos y acumulados en su actividad laboral de las familias. Se identificaron conocimientos relacionados a la agricultura, la construcción, la mecánica y otros tipos de reparaciones, la economía (manejo de finanzas, gestión financiera), las artes y la religión. Con la información recopilada se crearon actividades didácticas en diferentes materias escolares. Las actividades didácticas vinculadas al lenguaje tuvieron un papel principal porque el manejo de los fondos de conocimiento implicaba la apreciación del idioma vernáculo (español) y el manejo de un segundo idioma (inglés). Se trata de un trabajo importante desde la perspectiva histórico-cultural porque expresa la relación entre lenguaje, pensamiento y afectividad. Moll (2019) documenta en detalle los retos y oportunidades de la enseñanza bilingüe en este contexto. La utilización de los fondos de conocimiento en estas actividades permitió un diálogo entre experiencias de vida y experiencias de aprendizaje escolar que resultó en una mejor ejecución académica de los estudiantes y un aprendizaje significado

desde lo vivencial.

Moll (2019) argumenta que las investigaciones etnográficas realizadas desde el marco conceptual de fondos de conocimiento han permitido:

(a) iniciar relaciones de confianza con las familias para permitir la discusión de sus prácticas y fondos de conocimiento, (b) documentar las experiencias vividas y conocimientos que pueden resultar útiles para definir hogares, individual y colectivamente, por ser amplios recursos o activos que pueden ser valiosos para la instrucción, y (c) establecer escenarios discursivos con los profesores para prepararlos teórica, metodológica y analíticamente para hacer la investigación y evaluar la utilidad de los hallazgos para la práctica en el aula. (p.132)

Desde sus trabajos iniciales sobre el tema Moll (1997, 2019) ha sido consistente en destacar que estos cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una *cultura viva*, no en una cultura en abstracto. Se configuran en particulares situaciones sociales de desarrollo, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas mediadas por afectos y experimentadas en ambientes concretos (Rodríguez Arocho, 2020a, 2020b). Para Moll (2019), los fondos de conocimiento se originan en las experiencias vividas y son evidenciados, elaborados y compartidos con otros sujetos en interacciones sociales situadas, en comunidades y sociedades.

En un artículo reciente Moll (2019) ha documentado en detalle la aplicación del concepto de fondos de conocimiento a nivel

internacional. En su descripción y análisis de la apropiación del concepto en Nueva Zelanda, Uganda, Australia y España, reconoce que en el proceso ha habido reorientaciones para abordar asuntos particulares a los entornos en que se movilizan y circulan los fondos de conocimiento. El análisis de Moll destaca tanto particularidades en el uso del concepto de fondos de conocimiento como elaboraciones interesantes y significativas para contextualizarlo, lo que se demuestra su valor heurístico en el campo psicoeducativo.

La investigación y aplicación del concepto de fondos de conocimiento a la educación se extiende desde fines de la década de 1990 hasta hoy. A pesar de su aporte a la lucha contra la teoría del déficit y de haber viabilizado prácticas educativas atadas a situaciones particulares de desarrollo y vivencias de estudiantes, se han señalado críticas al concepto que han resultado en elaboraciones complementarias. Entre las primeras críticas está la de Oughton (2010), quien advierte que la investigación educativa y las prácticas pedagógicas deben tomar en consideración asuntos relacionados a las estructuras sociales de poder y su ejercicio en los sistemas educativos institucionalizados. Plantea que en las investigaciones y aplicaciones del concepto no se ha dado la debida consideración a asuntos como la clase social, sus códigos de comunicación y las ideologías. En esta crítica resuenan los trabajos pioneros en la sociología de la educación como los de Bourdieu (1986) y Bourdieu y Passeron (1979), sobre capital social, capital cultural, capital simbólico y lenguaje; los de Bernstein (1962) sobre códigos lingüísticos delimitados por la clase social para sostener formas de poder y control social; y los de Baquero (2003, 2013), quien

analiza la sospecha sobre la educabilidad de personas en los sectores populares como un problema político y ético.

Por su parte, Esteban-Guitart y Saubich (2013) han examinado y discutido otras de las principales críticas al concepto de fondos de conocimiento. En primer lugar, plantean que se las ha manejado desvinculados de condiciones como la clase social y otros parámetros socioculturales, lo que es consistente con la crítica antes examinada. En segundo lugar, señalan limitaciones metodológicas en las investigaciones al descansar en una única aproximación metodológica (estudios etnográficos y entrevistas). Por último, plantean que existe “una reducción terminológica y epistémica al focalizar los fondos de conocimiento en los saberes y prácticas familiares” (Esteban-Guitart y Saubich, p. 199). Plantean que esto limita la imbricación de estos saberes con otros, comunitarios, micro y macrosociales. Esteban Guitart y Moll (2014a, 2014b) abordaron estas críticas y presentaron el concepto de fondos de identidad como una elaboración al concepto de fondos de conocimiento. Antes de pasar a considerar ese concepto, examino otro que busca atender las críticas que aluden a la forma en que el concepto ignora situaciones sociales de desarrollo adversas que resultan en vivencias negativas. Se ha argumentado que el concepto ha sido manejado desvinculándolo de las condiciones materiales de vida y asuntos relacionados a la clase social y parámetros socioculturales en lo que destacan la pobreza, la inequidad y desigualdad social, la violencia en sus múltiples expresiones y las prácticas institucionales que promueven la exclusión. Esto ha servido de justificación a un concepto complementario que considera

estas dimensiones.

### **Fondos Oscuros y Difíciles de Conocimiento**

El concepto de fondos oscuros de conocimiento fue elaborado por Zipin (2009), en un artículo que tituló “Fondos oscuros de conocimiento: fondos profundos para la pedagogía”. Este autor plantea que la pobreza, el racismo, las migraciones forzadas, las múltiples expresiones de discriminación, violencia y abuso, así como otras experiencias negativas vividas por los sujetos, sus familias y sus comunidades no deben ignorarse en los contextos escolares. Denomina esas experiencias como fondos oscuros de conocimiento. Argumenta que estas experiencias deben ser reconocidas e integradas a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Plantea que las formas en que se ha utilizado el concepto de fondos de conocimiento se han enfocado en aspectos que ignoran experiencias negativas en la vida de los sujetos que impactan sus formas de aprendizaje y desarrollo. Sostiene que en el tratamiento del concepto se ha puesto énfasis en saberes o contenidos específicos sin considerar las formas de conocer y negociar significados que son parte de la vida social comunitaria. Alega que esto ha resultado en una limitación porque deja fuera de la escuela el entramado sociocultural en que el sujeto vive y se desarrolla. Al ser ignoradas o invalidadas en el proceso educativo las condiciones y experiencias de vida fuera de la escuela se anula la posibilidad de aprendizajes significativos con sentido para quienes asisten a la escuela.

Zipin (2009) y Zipin et al. (2012) elaboraron el concepto de fondos oscuros de conocimiento desde proyectos de

investigación-acción en los que integraron facultad universitaria y docentes de escuelas públicas. Las escuelas estaban insertadas en zonas socialmente vulnerables caracterizadas por la diversidad lingüística, cultural, étnica y racial antes mencionada. Una estrategia utilizada con éxito en escuelas primarias y secundarias fue la alfabetización crítica enfocada en la indagación dialógica de las narrativas en los materiales escolares. En la mayoría de los proyectos se utilizó la producción de narrativas por parte de los estudiantes sobre sus particulares situaciones de desarrollo y sus vivencias. En un ejemplo concreto se motivó al estudiantado de una zona con alta incidencia delictiva a producir narraciones para expresar sentimientos y pensamientos respecto a familiares en prisión. Las narraciones eran socializadas en el aula y se orientaba su discusión a vincular esa situación con el contexto social más amplio. El mismo ejercicio se realizó con otras situaciones negativas en el entorno del estudiantado.

Los fondos oscuros de conocimientos también se han caracterizado como fondos difíciles de conocimiento. Conocimiento difícil es “un concepto destinado a significar tanto las representaciones de los traumas sociales en el currículo como los encuentros del individuo con ellos en la pedagogía” (Pitt y Britzman, 2003, p. 755). Britzman (2000) argumenta la importancia de incluirlos en la formación docente. Sostiene que en esta no hay acuerdo con respecto a lo que se considera conocimiento y cómo los individuos llegan a verse afectados por las ideas, las personas y los acontecimientos de su mundo. En sincronía con la pedagogía de Paulo Freire que aboga por la problematización y

concienciación (Rodríguez Arocho, 2020c), esta autora argumenta que la formación docente falla al enfocarse en aspectos instrumentales, olvidando tanto su lugar en el mundo como sus obligaciones con la transformación social. La formación docente debe cuestionarse las teorías del conocimiento y buscar las que permitan el análisis de las fracturas sociales, la violencia social profunda, las decisiones de desprecio y cómo se puede extraer significado psicológico de esas devastaciones. Su trabajo aboga por una visión de la formación docente que pueda tolerar dificultades existenciales y ontológicas, complejidades psíquicas y aprendizaje de la historia.

Los fondos difíciles de conocimiento se movilizan en conversaciones difíciles en las aulas. En estas conversaciones se busca utilizar la indagación dialógica para avanzar en el desarrollo de la memoria histórica y la conciencia social. Las memorias reprimidas y olvidadas con respecto a temas como la represión y la violencia han sido investigadas por Sonu (2016) y Neri (2020). En torno a este tema, en un trabajo reciente sistematicé una experiencia educativa en una escuela de nivel intermedio en la República Dominicana (Rodríguez Arocho, 2022). Se trató de un proyecto pedagógico que utilizó varias estrategias didácticas para poner en diálogo las vivencias de una generación (abuelos y abuelas) que vivió el contexto histórico y sociocultural de la dictadura de Rafael Leonidas Trujillo (1891-1961) y otra generación constituida por jóvenes adolescentes cuya aproximación a la misma ha sido por vía de la lectura en currículos escolares y la exposición a medios de comunicación masiva. Se integraron varias materias del currículo en el proyecto. El

estudiantado realizó y documentó entrevistas y al final se hizo una presentación pública del proyecto ante la comunidad. El proyecto evidenció el valor diálogo intergeneracional como herramienta pedagógica para el desarrollo de la comunicación, la reflexividad histórica y la conciencia social e implicó un vínculo emocional entre sus participantes. Un hallazgo interesante es cómo los abuelos y las abuelas vincularon sus vivencias negativas con retos a superar en la construcción de su identidad personal y nacional.

### **Fondos de Identidad**

Esteban-Guitart (2016) ha hecho la presentación más completa de este concepto. Esteban Guitart y Moll (2014a) expresan que: “utilizamos el término fondos de identidad para referirnos a los recursos históricamente acumulados, desarrollados cultural y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de una persona” (p. 31). Estos autores discuten aspectos centrales en la elaboración del concepto y presentan investigaciones realizadas en contextos educativos caracterizadas por el uso de metodologías cualitativas. Muchas de las estrategias de investigación utilizadas sincronizan con la propuesta de epistemología cualitativa propuesta por González Rey (2007) para el estudio de la subjetividad. Esto no es de extrañar pues ambos conceptos dialogan desde su fundamentación teórica y metodológica (Rodríguez Arocho, 2020a). Generalmente utilizan estrategias que implican diálogo y actividades creativas donde la imaginación y la fantasía tienen un espacio que facilita la comunicación entre estudiantes, docentes e investigadores en la

negociación de significados y la construcción de conocimiento, algo que también se observó en las investigaciones sobre fondos oscuros y difíciles de conocimiento.

El concepto de fondos de identidad se orienta a explicar cómo ocurre el proceso mediante el cual los sujetos atribuyen sentido a sus situaciones sociales de desarrollo y sus vivencias para definirse, expresarse y comprenderse. Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) argumentan que 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. En otras palabras, hay que enfocar a los sujetos del aprendizaje en las formas de subjetivación que se dan en la escuela pero que la trascienden. La identidad, como la subjetividad y la conciencia, no son fenómenos comprensibles al margen de las acciones que realizan los sujetos, de su historia cultural, de sus interacciones sociales y de las redes simbólico-emocionales que emergen y se configuran en el curso del desarrollo humano. 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 la experiencia emocional de sentido subjetivo (Vygotski, 1994). Estos conceptos son inclusivos y se inscriben en una visión dialéctica, compleja y sistémica en la que Vygotski trabajaba hacia el final de su vida.

Esteban Guitart y Moll (2014a, 2014b) plantean que los fondos de conocimiento consisten en objetos y relaciones en la cultura vivida que se transforman en fondos de identidad cuando los sujetos se apropian de ellos y los integran a su sistema psicológico. Como ha sido mencionado, la construcción del concepto de

fondos de identidad descansa en el análisis crítico de resultados de investigaciones. En ese proceso se notó que, pese a que se identificaban fondos de conocimiento en los hogares y se incorporaban a las lecciones escolares concretas, ello no siempre resultaba en la atribución de significado y sentido a la experiencia de aprendizaje o en una mejoría en la situación escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Es decir, no todos los fondos de conocimiento pasan a ser fondos de identidad. Para que el aprendizaje sea significativo y tenga sentido 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. En este sentido, demuestran la unidad entre afecto y cognición antes examinada.

El programa de investigación desarrollado por Esteban Guitart y colegas les ha permitido la identificación de intereses, experiencias y conocimientos integrados en la forma en que una persona se refiere a sí misma. Destaca el enfoque multimetodológico y autobiográfico que ha utilizado para identificar los fondos de identidad. Concluyen que hay una 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 que pasan a ser fondos de identidad. Estas formas de identidad ponen de manifiesto, una vez

más, la importancia de la situación social del desarrollo y las vivencias que viabiliza. El programa de investigación que se ha desarrollado a partir de los fondos de identidad explora su uso actual y su uso posible en las interacciones pedagógicas.

### **Teoría de la Subjetividad**

González Rey (2009) elaboró su teoría de la subjetividad tras años de investigación sobre los conceptos personalidad y motivación desde la perspectiva histórico-cultural. Pensó la subjetividad como la unidad de procesos simbólico- emocionales que se configura en las vivencias del sujeto, en sus interacciones con otros sujetos que ocurren en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Como parte de esta concepción elaboró los conceptos de *sentido subjetivo* y *configuraciones subjetivas* para subrayar el carácter generador que le concede al sujeto, en oposición a la visión de inmutabilidad y universalidad de los procesos psíquicos. Ese carácter generador está en relación con la imaginación, la fantasía y la creatividad, procesos que fueron desatendidos en las interpretaciones dominantes de la obra vygotskiana en las que se privilegiaron las funciones cognitivas. Estos procesos subjetivos se conforman y son expresados en la interacción entre el ambiente y el sujeto que conforma una unidad indivisible. En esta elaboración recupera conceptos que Vygotski trabajó al principio y al final de su obra y resalta la noción de sentido. También integra ideas de Lydia Bozhovich, discípula de Vygotski y con quien tuvo relación en sus años de formación en Moscú (González Rey, 2019a).

González Rey (2019b) plantea 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 por las condiciones de transcurrir la vida. Cuestiona la preminencia que se ha dado a la mediación instrumental y lingüística en el desarrollo de la actividad consciente y argumenta son sólo parte de la explicación del desarrollo. Argumenta que esto ocurrió por una lectura sesgada e interpretaciones de Vygotski que no consideraron la importancia que dio a las emociones y los sentimientos en la actividad humana. Abogó por integrar a esas mediaciones los procesos simbólico-emocionales que originan y dan forma a los motivos y que sólo pueden ser aprehendidos entendiendo la vivencia o la atribución de sentido personal a la experiencia vivida.

González Rey argumenta que, dada la complejidad de la subjetividad, esta no puede ser estudiada por los métodos tradicionales de la psicología. Hace una crítica a estos y a la forma en que la psicología ha evadido problemas ontológicos y epistemológico. La subjetividad se presenta como una nueva ontología cuyo estudio exige una metodología cualitativa que el autor se ocupó de elaborar. Establece una relación de diálogo y colaboración entre quien hace la investigación y el sujeto que participa en ella. Desde ahí construyen conjuntamente interpretaciones y sentidos. Esto se expresa en la metodología cualitativa-interpretativa que concibió y ha sido utilizada en investigaciones en diversas áreas de la psicología, incluido el trabajo pedagógico (González Rey, 2009; Patiño y Goulart, 2016).

La mirada que ofrece la teoría de la subjetividad a la atribución de sentido a lo vivido y a las dinámicas que atraviesan la configuración subjetiva desde coordenadas

históricas sociales y culturales, se presenta como una herramienta útil para continuar la elaboración de conceptos afines. En este caso se trata de conceptos de gran pertinencia para la práctica educativa.

Tanto los fondos de conocimiento en general como los fondos oscuros de conocimiento en particular se encuentran en este momento en un diálogo con la teoría de la subjetividad. Se trata de un diálogo con encuentros y desencuentros, pero marcados por la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de configuración subjetiva (Esteban-Guitart, 2021; Poole, 2019; Subero, 2020; Subero y Esteban-Guitart, 2020). Esta mejor comprensión pasa por reconocer al sujeto como generador de sentido en las situaciones sociales de desarrollo que vive y que configuran y reconfiguran su subjetividad en proceso continuo. Se ha planteado que si bien los fondos de conocimiento permitieron avanzar hacia programas de justicia social para personas en desventaja social (migrantes, pobre nivel socioeducativo en las familias, problemas diversos de ajuste a la sociedad dominante) y combatir la teoría del déficit, sólo consideraron los fondos de conocimientos de valencia positiva (Poole, 2019). La teoría de la subjetividad ofrece un marco conceptual para apoyar el abordaje de los fondos oscuros de conocimiento al ofrecer una puerta de entrada a la comprensión de cómo los sujetos atribuyen sentido a las vivencias negativas y la forma en que ellas contribuyen a sus configuraciones subjetivas (Subero y Esteban Guitart, 2020, 2023). La forma en que González Rey entendió la subjetividad puede convertirse en una herramienta valiosa para avanzar en la comprensión de este fenómeno y elaborar formas de intervención

desde la situación social del sujeto. De hecho, Valdés Puentes la considera de gran valor para entender los procesos implicados en el aprendizaje desarrollador, la última elaboración conceptual a discutir.

### **Aprendizaje Desarrollador**

Como se ha señalado antes, la teoría de Vygotski sobre el origen social del desarrollo de las funciones psíquicas superiores asociadas con la conciencia encontró desde muy temprano en su formulación un vínculo entre ambas. Vygotski problematizó la forma en que las principales teorías de desarrollo abordaron este vínculo. Argumentó que para algunas teorías el aprendizaje y el desarrollo son procesos independientes. El aprendizaje es entendido como un proceso externo paralelo en cierto modo al desarrollo, que no participa activamente en este. Ubica entre estas teorías la de Piaget y plantea que en ella el aprendizaje depende de los niveles de desarrollo del sujeto en lugar de adelantarse a su curso y alterarlo. Es decir, el desarrollo precede al aprendizaje. Según Vygotski, otras teorías de aprendizaje hacen una equivalencia entre aprendizaje y desarrollo. En este caso el desarrollo es un conjunto de respuestas aprendidas, quedando el desarrollo reducido a la acumulación de reacciones. Para Vygotski, un tercer grupo de teorías intenta conciliar estas dos posturas y avanza la idea de que desarrollo y aprendizaje interactúan, aunque dice que en su formulación no se aclara cómo ocurre esa interacción y el aprendizaje se convierte en un amplificador del desarrollo. Ante estas perspectivas, Vygotski plantea que el aprendizaje debidamente organizado permite definir el curso del desarrollo. Es decir, que el aprendizaje precede al desarrollo. Esto no

niega que es necesario un nivel de desarrollo conceptual para aprender una materia, sino que plantea que la enseñanza puede construirse como una mediación cultural. Independientemente del nivel de conciencia que los docentes tengan de ello, sus prácticas pedagógicas implican diseños de mente y ayudan a formar procesos psíquicos particulares.

Estas ideas de Vygotski pasan ser parte de la tesis del aprendizaje desarrollador. Valdés Puentes (2023a) señala que en las variaciones didácticas en la aplicación de esta idea se observa también la influencia de Sergei Rubinstein y Alexei Leontiev. El aprendizaje desarrollador se origina como un movimiento de transformación pedagógica en la antigua URSS a mediados de la década de 1950. Se orienta concretamente a promover el desarrollo psíquico a partir de experiencias educativas originalmente orientadas a la adquisición y dominio de conceptos científicos en interacción con los conceptos espontáneos que los escolares llevan a la escuela y que emergen de experiencias cotidianas de vida. En este sentido, toma en consideración el nivel de desarrollo intelectual con que se llega a la escuela, pero se orienta a crear condiciones para adelantarlo. Estas condiciones consisten principalmente en actividades orientadas a la solución de problemas o realización de tareas que son formuladas por el estudiante y trabajadas con la orientación y colaboración docente.

En un texto reciente, Valdés Puentes (2023b) examina la propuesta vygotskiana como marco conceptual al movimiento de aprendizaje desarrollador. Discute en detalles las contribuciones de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V.V. Repkin, tres autores de

importantes producciones sobre la didáctica desarrolladora en la antigua URSS, pero muy poco conocidos en Occidente (Valdés Puente, 2023c). Además de vincular sus producciones a la propuesta teórica de Vygotski el texto permite apreciar variantes dentro de la didáctica desarrolladora y promueve reflexión con respecto a las causas y razones por las que estos autores no han sido suficientemente estudiados en Occidente.

Valdés Puente (2023b) examina las críticas formuladas a los planteamientos originales del aprendizaje desarrollador y discute las formas en que han sido enfrentadas. En cuanto a las críticas señala como limitaciones que:

- (1) consideran la actividad de manera determinista la influencia de lo externo (actividad de estudio) sobre lo psíquico (producto subjetivo de la actividad de estudio);
- (2) separan cognición de afecto;
- (3) son negligentes con las categorías de sujeto y personalidad;
- (4) colocan el énfasis en el carácter reflejo de lo psíquico;
- (5) transforman la actividad en una supercategoría para explicar todos los procesos psicológicos y
- (6) entienden el aprendizaje como un proceso de asimilación o interiorización (p.139).

En respuesta a estas limitaciones, Valdés Puente (2023a, 2023b) plantea que algunos de los planteamientos originales mantienen vigencia, en particular aquellos que se refieren a autotransformaciones generadas en la experiencia educativa, colaboración, diálogo y movilidad en la zona de desarrollo próximo. Desarrolla

el argumento de que entre 1994 y 2020 se producen elaboraciones teóricas que permiten superar las críticas, entre las que destaca la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey y la metodología cualitativa que desarrolló para estudiarla, con énfasis en procesos constructivo-interpretativos. En su trabajo ilustra el análisis del aprendizaje desarrollador como proceso de atribución de sentido subjetivo a la experiencia en la escuela. En este aspecto resalta el papel del sujeto como agente generador de sentidos y su creatividad.

### **Conclusión y Reflexión Final**

El recorrido realizado en este texto para examinar elaboraciones contemporáneas del enfoque histórico-cultural permite apreciar su vinculación directa con la tesis central de Vygotski del origen históricamente situado, culturalmente mediado y socialmente encarnado de las funciones psíquicas superiores atadas a la conciencia. El recorrido también subraya la expresión de esa tesis en los principios que establecen la conciencia humana como objeto de estudio de la psicología, poniendo el acento en la génesis social de la conciencia y conducta humana, la centralidad de los procesos de significación, el desarrollo cultural de la conducta humana mediado por herramientas y signos, las etapas que caracterizan su progresivo dominio, la mediación y la educación como su máxima expresión, el carácter práctico de la actividad humana guiado por motivos y orientado a propósitos, la función del lenguaje y la comunicación y su relación con el pensamiento, la existencia de complejas zonas de desarrollo próximo, y la pertinencia del método dialéctico para

entender los procesos de desarrollo humano. Por último, en el recorrido ha podido apreciarse como estos principios se integran en una perspectiva que coloca la educación en general, y la escolarización en particular, en el centro de la aproximación vygotskiana a la formación y transformación de la conciencia.

La recuperación actual de conceptos vygotskianos que fueron relegados o ignorados en interpretaciones cognitivistas es particularmente notable en elaboraciones conceptuales como fondos de conocimientos, fondos oscuros o difíciles de conocimiento, fondos de identidad, la teoría de la subjetividad y el aprendizaje desarrollador. En su conjunto estas elaboraciones subrayan la importancia de las situaciones sociales de desarrollo de los sujetos, sus vivencias, sus atribuciones de sentido subjetivo, las redes de sentido simbólico y emocional y las experiencias de vida en las que se configura la identidad. Igualmente subrayan

la forma en que estas dimensiones atraviesan la experiencia educativa y la necesidad de comprender el rol de la pedagogía en diseños actuales y posibles de subjetividades e identidades. La comunicación, el diálogo problematizador que lleva a la concienciación y la colaboración en actividades atribuidas de sentido personal y comunitario pasan a ser herramientas en una pedagogía que se orienta a la superación de inequidades y la búsqueda de justicia social.

Como reflexión final destaco que, dada la convergencia de principios y conceptos en las elaboraciones conceptuales examinadas, no es de sorprender que en el presente se esté observando dialogicidad entre ellas. Trabajos recientes ponen en diálogo los fondos de conocimiento y los fondos de identidad con la teoría de la subjetividad y de esta con el aprendizaje desarrollador. Esto permite anticipar un campo de investigación y prácticas educativas de mayor complejidad y mayor compromiso social.

## Referencias

- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la 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. En I. Serrano-García, W. Rodríguez Arocho, J. Bonilla, T. García, L. Maldonado, S. Pérez-López, & C. Rivera Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 65–85). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*, 5(4), 221-240. <https://www.doi.org/10.1177/002383096200500405>
- Britzman, D. P. (2000). Teacher education in the confusion of our times. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital* (pp. 241-258). New York, Greenwood Press:
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bruner, J. (1962). Prologue. *Thought and language*. MIT Press.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27-43. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120303>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: a dialectical perspective to Vygotsky*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dubrovsky, S. & Lanza, C. (Eds.). (2023). *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotkiano*. Noveduc.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Edwards, A., Flear, M., & Botcher, L. (Eds.). (2019). *Cultural-Historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional, and personal perspectives*. Singapore: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotkiana*. 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)*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind*,

- Culture, and Activity*, 28(2), 169–179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014b). Live experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189–211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- García, N. (2016). Hacia el canon: Vygotski en España y Argentina (1978-1991). En A. Yastnisky, R. van der Veer, E. Aguilar & N. García (Eds.), *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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(4), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i4.9519>
- González Rey, F. L. (2019a). Fifty years after L. I. Bozhovich's Personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role. *Mind, Culture, and Activity*, 26(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>
- González Rey, F. L. (2019b). Subjectivity as a new theoretical, epistemological and methodological pathway within cultural-historical psychology. En F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within the cultural-historical approach* (21-36). Springer.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University Press.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Fundación y Infancia Aprendizaje. <https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/10/Rockwell-DInamica-cultural-en-la-escuela.pdf>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Neri, R. C. (2020). Difficult funds of knowledge as pedagogical resources for critical consciousness development. *Information and*

- Learning Sciences*, 121(9/10), 749-767. <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0022>
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge—A conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78 <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- 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. <https://doi.org/10.4225/03%2F5810037D5CF16>
- Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755–776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Poole, A. (2019). Re-theorising the funds of identity from the perspective of subjectivity. *Culture & Psychology*, 26(3), 401-416. <https://doi.org/10.1177/1354067X19839070>
- 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. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10–24. <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50751>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020a). 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. *Estudios de Psicología*, 41(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020b). Comprensión de la conciencia como objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3075>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020c). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41(1), 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2021). Desarrollos

- contemporáneos en el enfoque histórico-cultural: Una mirada a los fondos oscuros de conocimiento desde la teoría de la subjetividad. *Epistemología, psicología y ciencias sociales*, 4(1), 17-31.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2022). Una experiencia educativa sobre memoria histórica y justicia social en la República Dominicana: Un análisis en clave histórico-cultural. *Educación*, 28(1), 1-11. <http://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2526>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2023a). El lugar del concepto perezhivanie en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la práctica educativa. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp. 49-84). Noveduc.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2023b). Desarrollos teóricos en la psicología educativa de orientación histórico-cultural: La contribución del puertorriqueño Luis C. Moll. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 34(1), 92-106. <https://doi.org/10.55611/reps.3401.07>
- Sonu, D. (2016). Forgotten memories of a social justice education: Difficult knowledge and the impossibilities of school and research. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 473-490. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236657>
- Subero, D. (2020). Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue). *Studies in Psychology*, 41(1), 74-94. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2020). Hacia una psicología de la experiencia: Aportaciones de la psicología transaccional y la teoría de la subjetividad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31(1), 20-35. <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/611>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>
- Valdés Puente, R. (2023a). *L.S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*. Sao Paulo: Pedro y Joao Editores.
- Valdés Puente, R. (2023b). La didáctica desarrolladora en la perspectiva de la subjetividad. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds.), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp.133-150). Noveduc.
- Valdés Puentes, R. (2023c). Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: un análisis de la teoría de la actividad de estudio (1959-2010). *Revista Desafío Escolar*, 1(1), 4-11. <https://desafioescolar.ceide.edu.mx/articulo01-revista0101/>
- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology*

- & *Education Quarterly*, 23(4), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II*. Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1934)
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III*. Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotski, L. S. (2004). Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. En M. Cecchini (Ed.), *Luria, Leontiev, Vygotski: Psicología y pedagogía* (pp.23-40). Akal. (Trabajo original publicado en 1934)
- Yasnitsky, A. (2016a). Unidad en la diversidad: El círculo Vygotski-Luria como una red personal informal de académicos. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar, & L. N. García (Eds.), *Vygotski revistado: una historia crítica de su contexto y su legado* (pp. 67-90). Miño y Dávila Editores.
- Yasnitsky, A. (2016b). El arquetipo de la psicología soviética: del estalinismo de los años 1930 a la “ciencia estalinista” de nuestros días. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar, & L. N. García (Eds.), *Vygotski revistado: una historia crítica de su contexto y su legado* (pp. 39-66). Miño y Dávila Editores
- Yasnitsky, A. & Van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotskystudies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: A “funds of knowledge” approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33, 179–192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>