

# Psicología y educación en clave vygotskiana: Su integración en el legado de Luis C. Moll

Wanda C. Rodríguez Arocho<sup>1</sup> 

## Resumo

Este artículo examina la apropiación creativa que hizo el psicólogo educativo Luis C. Moll del enfoque histórico-cultural propuesto por L.S. Vygotski. Su obra titulada *Vygotski y la educación: Implicaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica*, publicada originalmente en inglés en 1990, fue clave en la divulgación de las ideas de ese autor vinculadas a la educación en general y a la relación aprendizaje-desarrollo humano en particular. Las elaboraciones teóricas, el programa de investigación-acción y las intervenciones educativas derivadas ofrecen herramientas importantes para reflexionar sobre las prácticas educativas y potenciar su impacto. Este artículo se organiza en cinco apartados. El primero consiste en una breve introducción a las ideas y conceptos de Vygotski que marcaron la obra de Luis Moll. El segundo analiza la forma en que se apropió de ellas y, junto con algunos colegas en la Universidad de Arizona en Tucson, aplicó el concepto de fondos de conocimiento a la pedagogía. El tercer apartado presenta algunos trabajos recientes elaborados a partir de ese concepto, como son los fondos oscuros o difíciles de conocimiento y los fondos de identidad. El cuarto apartado ofrece algunos ejemplos de aplicación de esta producción en Latinoamérica. El apartado final presenta una conclusión general e información sobre proyectos en desarrollo en tono al legado Moll.

**Palabras-clave:** Vygotski, Enfoque Histórico-Cultural, Relación Aprendizaje-Desarrollo, Luis C. Moll, Práctica Educativa, Fondos de Conocimiento.

## Psychology and education in a Vygotskian key: Its integration into the legacy of Luis C. Moll

## Abstract

This article examines the creative appropriation made by educational psychologist Luis C. Moll of the historical-cultural approach proposed by L.S. Vygotsky. His work titled *Vygotsky and Education: Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, originally published in English in 1990, was key in the dissemination of that author's ideas linked to education in general and the relationship between learning and human development in particular. The theoretical elaborations, the action research program and the derived educational interventions offer important tools to reflect on educational practices and enhance their impact. This article is organized into five sections. The first consists of a brief introduction to Vygotsky's ideas and concepts that marked the work of Luis Moll. The second analyzes the way in which he appropriated them and, together with some colleagues at the University of Arizona in Tucson, applied the concept of funds of knowledge to pedagogy. The third section presents some recent works developed from this concept, such as dark or difficult-to-know funds and identity funds. The fourth section offers some examples of application of this production in Latin America. The final section presents a general conclusion and information on projects in development in line with Moll's legacy.

**Keywords:** Vygotsky, Cultural-Historical Approach, Learning-Development Relationship, Luis C. Moll, Funds of Knowledge, Educational Practice .

<sup>1</sup> Universidad de Puerto Rico (UPR), Puerto Rico. E-mail: wandacr@gmail.com

## Psicologia e educação em uma chave vygotskiana: sua integração no legado de Luis C. Moll

### Resumen

Este ensaio examina a apropriação criativa feita pelo psicólogo educacional Luis C. Moll da abordagem histórico-cultural proposta por L.S. Vygotski. Sua obra intitulada *Vygotski e a Educação: Implicações e Aplicações da Psicologia Sociohistórica*, publicada originalmente em inglês em 1990, foi fundamental para a disseminação das ideias desse autor ligadas à educação em geral e à relação aprendizagem-desenvolvimento humano em particular. As elaborações teóricas, o programa de pesquisa-ação e as intervenções educacionais derivadas oferecem ferramentas importantes para refletir sobre as práticas educacionais e aumentar seu impacto. Este artigo está organizado em cinco seções. A primeira consiste em uma breve introdução às ideias e aos conceitos de Vygotski que marcaram o trabalho de Luis Moll. A segunda seção discute como ele se apropriou deles e, juntamente com alguns colegas da Universidade do Arizona em Tucson, aplicou o conceito de fundos de conhecimento à pedagogia. A terceira seção apresenta alguns trabalhos recentes desenvolvidos a partir desse conceito, como fundos de conhecimento obscuros ou difíceis e fundos de identidade. A quarta seção oferece alguns exemplos da aplicação desse trabalho na América Latina. A seção final apresenta uma conclusão geral e informações sobre projetos em desenvolvimento sobre o legado de Moll.

**Palabras clave:** Vygotsky, Abordagem histórico-cultural, Relação aprendizagem-desenvolvimento, Luis C. Moll, fundos de conhecimento.

### INTRODUCCIÓN

Luis Carlos Moll nació en San Juan, Puerto Rico, en 1947 y falleció en Arizona, Estados Unidos, en 2024. Fue parte de la facultad de la Universidad de Arizona en Tucson desde 1986 hasta su jubilación. Esa institución le reconoció como Profesor Emérito. Previo a su incorporación a la Universidad de Arizona, Moll formó parte del Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC) en la Universidad de San Diego, California, para entonces bajo el liderazgo de Michael Cole, uno de los principales difusores de la obra de L. S. Vygotski en Estados Unidos, con quien mantuvo una relación de por vida. Cole es uno de los primeros y más destacados difusores de la obra de Vygotski. Su libro titulado *L. S. Vygotsky: Mind in Society*, editado con otros autores, (Cole, John-Steiner, Scribner y Soubelman, 1978) dio una gran exposición a las ideas de Vygotski en Estados Unidos que fue potenciada por una reseña del filósofo de la ciencia Stephen Toulmin en el *New York Book Review* en la cual llamó a Vygotski el Mozart de la Psicología.

El LCHC ofreció a Moll la oportunidad de ser parte de comunidades de aprendizaje y de práctica que le dieron herramientas para comprender y utilizar sus propias vivencias para estudiar y trabajar en temas como la inmigración, el bilingüismo y las condiciones sociales de los sujetos en la relación enseñanza-aprendizaje. El LCHC se describe como una comunidad de académicos interdisciplinarios que comparten un interés en el estudio de la mente humana en sus contextos culturales e históricos. Esa comunidad se enfoca en problemas teóricos y metodológicos que ubican la cultura y la actividad humana en el centro de los intentos de comprender la naturaleza humana. Desde sus inicios esta institución prioriza el análisis de las fuentes y de las soluciones a los problemas de desigualdad social, tema que Moll abordó de múltiples formas en su obra. El LCHC también impactó su trabajo en la

Universidad de Arizona donde tuvo colegas y alumnos de diversos países y de variedad de disciplinas. Esto le permitió un abordaje complejo y transdisciplinario donde se intersecan la antropología, las ciencias cognitivas, la educación, la historia, la lingüística, la psicología y la sociología (Rodríguez Arocho, 2023).

Luis C. Moll dejó una prolífica obra que ha tenido un efecto multiplicador en el trabajo colaborativo y de mentoría que realizó con colegas y estudiantes. Su legado tuvo un reconocimiento especial el 14 de junio de 2021 cuando el Congreso de los Estados Unidos aprobó una proclama sometida por Raúl M. Grijalva, Representante por Arizona, para honrar sus contribuciones teóricas y prácticas a la educación (United States Congressional Record, 2021). La proclama es un documento interesante porque comienza reconociendo la puertorriqueñidad de Moll y la manera en que el contexto cultural y sus las vivencias en particulares situaciones sociales de desarrollo fueron definitivas en dar forma a sus intereses académicos y profesionales. Tanto en la proclama como en la entrevista que le realizó Miguel del Río (Moll & del Río, 2007), se evidencia cómo su conciencia se fue transformando. En ambas fuentes se destaca cómo una vez llegó a Estados Unidos en su adolescencia y fue identificado como minoría, las experiencias vividas, principalmente en la escuela, le marcaron como sujeto. Al mismo tiempo, sirvieron de fuente generadora de un compromiso inquebrantable de por vida para mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo en grupos minoritarios y socialmente desventajados. Tras su fallecimiento, le fueron dedicadas dos sesiones en la *Anthropology and Education Conference*, celebrada en Londres en junio de 2024, y una actividad de celebración de vida con varios paneles de exestudiantes y colegas en la Universidad de Arizona, celebra en septiembre de 2024. Hay otros reconocimientos en proceso a los que me referiré en la conclusión del este escrito.

La obra de Moll es extensa, tiene una interesante historia y muchas aristas (Rodríguez Arocho, 2020ab, 2023, 2024), pero en este ensayo enfoco su contribución más reconocida a la pedagogía desde la perspectiva histórico-cultural: el concepto fondo de conocimiento. Antes de presentar y discutir el concepto y de ofrecer algunos ejemplos de su aplicación en contextos educativos, procede colocarlo en el marco conceptual del que parte. Ese marco es el enfoque histórico-cultural, particularmente el que suscribe la obra de L.S. Vygotski y su concepción entre aprendizaje y desarrollo humano.

## **PRESENCIA Y VIGENCIA DE VYGOTSKI EN LA OBRA DE LUIS C. MOLL**

Moll (1990, 1997, 2011, 2014) adopta explícitamente la perspectiva histórico-cultural propuesta por Vygotski como modelo marco conceptual a su trabajo. Como Vygotski, parte del supuesto de que la configuración de la conciencia es indisociable de la situación histórica, las herramientas culturales y las prácticas sociales en que se inscriben las acciones humanas. Vygotski concebía la conciencia como un sistema dinámico complejo que integraba

emociones y sentimientos, funciones mentales diversas y contenidos (Rodríguez Arocho, 2020c). Este entramado se consolida en su tesis de la sociogénesis de la conciencia (asociada a funciones mentales superiores). Así queda expresado en ley genética del desarrollo o ley de la doble formación.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero, en el plano social y luego en psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsicológica y luego en el interior del niño como categoría intrapsicológica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, la memoria lógica, a la formación de conceptos y al ejercicio de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente de lo externo a lo interno modifica el propio proceso, transforma su estructura y sus funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vygotski, 1931/2000, p. 150).

Estas palabras son frecuentemente citadas de manera incompleta terminando con “el ejercicio de la voluntad”, lo que ha llevado a intérpretes de la obra a plantear que el proceso de interiorización o el paso de interno a lo externo es automático o mecánico. Esta interpretación no reconoce la mención en la siguiente oración que a un proceso de transformación funcional y estructural en el que el participa un sujeto activo. Ese sujeto se valdrá de herramientas culturales, como signos y símbolos, que recibe de su entorno vital y que le ayudarán a dar significado y sentido a sus vivencias. Para Moll (1997, 2014) se trata de una cultura viva que no es el trasfondo en que ocurre la acción humana sino su fuente originaria. Vygotski (1934a) concedió al lenguaje un papel destacado en la mediación cultural. Visualizó el lenguaje y el pensamiento en una relación dinámica y compleja que vinculó a la vida afectiva (Rodríguez Arocho, 2013). Las herramientas culturales se aprenden a utilizar en la vida social varían en el curso de la historia y orientan la actividad externa e interna de la persona. Ellas dan forma a la actividad mediante la cual el ser humano transforma el mundo en que vive y se transforma a sí mismo en ese proceso.

Vygotski (1931, 1934a) otorgó a la educación un rol fundamental en la transformación de lo interpsíquico a lo intrapsíquico, es decir, en la configuración de la conciencia y los procesos mentales complejos asociados con ella. De acuerdo con Moll (1990), Vygotski concebía la educación como la quintaesencia de la mediación cultural. En la educación informal, previo la entrada a la escuela, el niño y la niña acceden en forma de conceptos espontáneos para manejar su realidad. Con el ingreso a la escuela se aprenden conceptos científicos que le permiten un manejo más sofisticado de ella. La alfabetización y el dominio de las matemáticas son ejemplos de instrumentos utilizados en esa sofisticación. Moll prestó particular atención a la primera también influenciado por las ideas de Vygotski en torno a la relación entre lenguaje y pensamiento. Utilizó las ideas de Vygotski como marco conceptual al presentar y discutir investigaciones en para estudiar la apropiación y uso del lenguaje en experiencias escolares de estudiantes de diferentes etnias, edades y situaciones sociales en

Estados Unidos cuyo dominio del lenguaje se interpretaba como limitación importante para tener éxito en el sistema escolar (Moll, 2014). En estos trabajos Moll y colegas desarrollaron estrategias para enseñanza del inglés con lecturas socializadas e indagación de dialógica en los grupos de clase. El español fue integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje y los fondos de conocimiento derivados esa lengua puestos en movimiento para facilitar el manejo y dominio de la primera. El bilingüismo fue otro tema relacionado con el lenguaje y su dominio como herramienta cognitivo-afectiva en el desarrollo.

Es evidente que el trabajo de Moll se nutrió de la perspectiva vygotskiana descrita. Esteban-Guitart (2010, 2013) explica en detalle los principios de la aproximación vygotskiana a la psicología cultural. En esa aproximación se imbrican psicología, antropología y educación. De ella deriva el interés de Moll por temas como las medicaciones culturales, los contextos de aprendizaje, el potencial de los sujetos para aprender y desarrollarse, la alfabetización, el bilingüismo y su compromiso con la justicia social. Este sigue siendo un tema importante para la psicología y la educación de enfoque vygotskiano (Llopart, y Esteban-Guitart, 2018).

Vygotski (1934b/2004) articula su visión de la relación aprendizaje-desarrollo tras un análisis de las tres perspectivas dominantes en su época. La primera, que Vygotski asocia con la perspectiva piagetiana, entiende el aprendizaje como un proceso externo, paralelo en cierto modo al proceso de desarrollo del sujeto, pero que no participa en el mismo y no lo modifica en absoluto. Argumenta que desde esa perspectiva el curso del desarrollo precede al del aprendizaje. La segunda perspectiva, asociada por Vygotski con el conductismo propone que aprendizaje es desarrollo. Esta identificación entre desarrollo y aprendizaje hace que carezca de sentido plantear cuál precede o sucede al otro y de qué modo se puede influir sobre ellos, siempre atados a las condiciones ambientales. Vygotski, asocia la tercera perspectiva con la psicología Gestalt y la interpreta como un intento de conciliar la primera y segunda perspectivas. En la tercera opción aprendizaje y desarrollo son considerados dos procesos fundamentales diferenciados en permanente interacción. Aunque Vygotski consideró la tercera mejor explicación que las anteriores, levanta cuestionamientos importantes que le llevan a plantear una perspectiva alternativa en la cual el aprendizaje precede y orienta el desarrollo, lo que da a la educación un rol central en la configuración de las actividades asociadas con las funciones mentales particulares y la conciencia en particular. Estos cuestionamientos incluyen la falta de debida consideración en los procesos de escolarización, es decir, a la prehistoria del aprendizaje escolar. Se ignoran o minimizan las experiencias en la crianza y los conceptos espontáneos adquiridos en las interacciones sociales cuya importancia quedó expresada en la ley de la sobre formación o ley general del desarrollo antes citada. Tampoco hay debida consideración a la forma en que esas experiencias son inseparables de particulares situaciones de desarrollo que las transforman en vivencias o

experiencias atribuidas de sentido subjetivo. Moll coincide en que son consideraciones importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las ideas de Vygotski con respecto a la relación desarrollo-aprendizaje se expresan, generalmente, en su concepto más conocido: la zona de desarrollo próximo (zdp). Vygotski definió la zdp como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, establecida mediante problemas solucionados independientemente, y el nivel de desarrollo posible, establecido mediante problemas solucionados con la orientación de adultos o con la colaboración de pares más intelectualmente capaces (Vygotski, 1933). El impacto del concepto se observa tanto en su aplicación a la evaluación de funciones cognitivas como al diseño de estrategias educativas en todos los niveles educativos y en una amplia gama de materias escolares. Sin embargo, como he argumentado previamente ha habido varios problemas en esta apropiación (Rodríguez Arocho, 2015). Uno de los principales es el tratamiento del concepto al margen de otros conceptos del sistema teórico vygotskiano como la referida ley genética del desarrollo y los conceptos de situación social del desarrollo y vivencia, que subrayan la fuerza de las mediaciones socioculturales y la dimensión afectiva en los procesos educativos. Aunque estos temas han sido recuperados y analizados en los pasados diez años por la academia vygotskiana, Moll y su grupo de trabajo los tuvieron presentes desde el comienzo del llamado boom vygotskiano (Moll, 1990, 1997). Esto se ejemplifica en la adaptación que hicieron al campo educativo del concepto de fondos de conocimiento, originalmente generado desde la antropología.

Procede reconocer que el trabajo de Moll y colegas no ha sido el único en fundamentarse en las ideas vygotskianas con respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo examinadas. En Brasil, Valdés Puente (2024) se ha ocupado de relacionar esas ideas con las de otros autores soviéticos, específicamente Elkonin, Davidov y Pepkin que han desarrollado programas educativos fundamentados en ella. El trabajo de Valdés Puente y colegas ha resultado en investigaciones e intervenciones educativas que elaboran con respecto a cómo la enseñanza puede promover el desarrollo de funciones cognitivas, siempre atadas a aspectos emocionales y afectivos (Maturano Longarezi y Puente, 2022; Valdés Puente y Maturano Logarezi, 2019). Estos trabajos avanzan líneas de investigación y estrategias pedagógicas que elaboran sobre el legado de Vygotski que inspiró la obra Moll, lo que muestra la vigencia de ese legado y su poder generador.

## **EL MODELO DE FONDOS DE CONOCIMIENTO PROPUESTO POR MOLL Y COLEGAS**

Moll (1997, 2019) traza el origen del concepto de fondos de conocimiento al trabajo investigativo realizado desde la antropología cultural por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992). Estos estudiaron con métodos etnográficos los modos y estrategias que familias mexica-

nas inmigrantes utilizaban para sobrevivir, adaptarse y progresar en su nuevo entorno en Arizona. Sus hallazgos encontraron que las familias en estas comunidades, con limitada escolaridad, intercambiaban conocimientos y destrezas en actos de comunicación, colaboración y negociación. Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) acuñaron el concepto de fondos de conocimiento para describir lo que observaron en esas comunidades. Los definieron como “cuerpos estratégicos específicos de información esencial que las familias necesitan para mantener su bienestar” (p. 314).

Una contribución importante de Moll y el equipo del que formó parte, conocido como el grupo de Tucson, fue extrapolar el concepto a la educación. 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). En esta definición es notable la influencia vygotskiana en el destaque de la historia, la cultura, y la relación individuo sociedad. A partir de ellas se desarrolló un programa de investigación que se ha internacionalizado y que continúa mostrando su poder como herramienta para pensar y practicar la pedagogía. En este programa se utilizan principalmente métodos etnográficos. Maestras de escuelas públicas en la comunidad recibieron adiestramiento del equipo de investigación para realizar observaciones y entrevista en los hogares de sus estudiantes. El propósito principal era identificar los fondos de conocimiento producidos y acumulados en ellos. Se enfocaron de manera particular los fondos provenientes de las actividades laborales de las familias. Se registraron fondos de conocimiento en agricultura, construcción, mecánica, economía (manejo de finanzas, gestión financiera), artes y religión. La información recopilada sirvió para diseñar actividades didácticas en diferentes materias escolares. La utilización de los fondos de conocimiento en estas actividades propició un diálogo entre experiencias de vida y experiencias de aprendizaje escolar, al tiempo que permitió a los estudiantes significar de manera personal y contextualizada las materias de estudio.

Moll (2019) concluyó que este programa de investigación de investigaciones permitió:

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 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).

El programa de investigación descrito confrontaba frontalmente es un paradigma de déficit en las prácticas educativas dominantes (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2019). Desde este paradigma algunos estudiantes y sus familias tienen deficiencias lingüísticas y socioculturales que afectan negativamente sus probabilidades de éxito académico en el sis-

tema educativo. En otras palabras, los sujetos y sus familias tienen deficiencias que llevan a pobre ejecución y fracaso escolar. La sociedad y el sistema escolar quedan exonerados de responsabilidad en el llamado fracaso escolar. Baquero (2001, 2003, 2017) argumenta que estas concepciones plantean sospechas sobre la educabilidad de sujetos en situaciones sociales de desarrollo vulnerables, lo que considera tanto un problema sociopolítico como psicoeducativo. Moll y colegas coinciden con esta apreciación y argumentan que algunos problemas de aprendizaje encubren problemas de enseñanza como parte de un diseño orientado a mantener estructuras de poder y particulares ordenamientos socioeconómicos y políticos. Actualmente el concepto de fondos de conocimiento se asocia crecientemente con prácticas educativas críticas y la búsqueda de justicia social (González Patiño y Esteban-Guitart, 2021).

A pesar de los logros alcanzados en el trabajo con fondos de conocimiento en su aplicación a la educación, no ha estado exento de críticas conceptuales y metodológicas (Rodríguez Arocho, 2023). En cuanto a lo conceptual se ha planteado que las interacciones entre estudiantes, familias y escuelas amerita mayor contextualización. Esto implica colocar esas interacciones en las condiciones de vida donde se realiza la actividad pedagógica. También se ha criticado el énfasis de fondos de conocimiento que se relacionan a vivencias esencialmente positivas, al tiempo ignoran experiencias de vida con carga negativa para los sujetos que aprende y se desarrollan en contextos de pobreza, precariedad, marginalidad y violencia, entre otros. Se argumenta que estos fondos de valencia negativa de pueden y deben ser también integrados a la enseñanza escolar en vez de ser ignorados e invisibilizados. Finalmente, en cuanto a lo conceptual se ha señalado la necesidad de recuperar los aspectos afectivos en los procesos humanos, a los que Vygotski dio creciente importancia en sus últimos trabajos. En cuanto a las críticas metodológicas, se ha señalado que el enfoque etnográfico mayormente centrado en observaciones y entrevistas realizadas por docente a las familias con escasa atención a las voces de los estudiantes y las comunidades en que habitan.

En respuesta a estas críticas trabajos recientes enfocan en la dimensión emocional-afectiva en los procesos educativos en la configuración de la subjetividad y la significación de los aprendizajes (Subero, 2020; Subero y Esteban-Guitart, 2020; Subero y Esteban-Guitart, 2023). También se han desarrollado metodologías investigativas adicionales a las observaciones y las entrevistas a las familias que permiten construir una perspectiva más compleja al abordaje de los procesos de enseñanza aprendizaje. Como resultado, se ha generado elaboraciones del concepto fondos de conocimiento que he examinado en otro trabajo (Rodríguez Arocho, 2024). Procede destacar las dos más importantes: los fondos oscuros o difíciles de conocimiento y los fondos de identidad con repercusiones conceptuales y metodológicas.

Los fondos oscuros de conocimiento se refieren a experiencias de vida precarias, dolorosas y dañinas como marginalización, pobreza, precariedad y formas de violencia. Suelen ignorarse o tratarse superficialmente en los currículos escolares que se orientan mayormente a la transferencia de contenidos sin considerar los procesos intersubjetivos mediante los que se significan y se les atribuye sentido (Zipin, 2009). Este concepto busca corregir la idea de todos los fondos de conocimiento tienen valencia positiva. Algunos tienen valencia negativa que la escuela debe considerar (Rodríguez Arocho, 2021, 2022).

Los fondos de identidad, por otra parte, definen como “los recursos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente y distribuidos socialmente que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de una persona” (Esteban-Guitart y Moll, 2014a, p. 31). El concepto se presenta como complementario al de fondos de conocimiento. Esteban Guitart y Moll (2014ab), proponen que los fondos de conocimiento consisten en artefactos culturales y relaciones sociales en la cultura vivida que convierten en fondos de identidad cuando los sujetos se apropian de ellos y los integran a sus sistemas psicológicos (Rodríguez Arocho, 2021a; Subero y Esteban-Guitart, 2023). Se reconoce una diversidad de fondos de identidad: geográficos, fondos culturales, fondos sociales, fondos institucionales y prácticas de identidad. La configuración de los fondos de identidad exige poner en movimiento fondos de conocimiento para una atribución de sentido subjetivo que acompaña la autodefinición, la autoexpresión y la autocomprensión y que se construye en contextos particulares de vida y actividad. Los fondos de identidad han generado interesantes aplicaciones en la práctica educativa (Brito Rivera, Subero Tomás y Esteban-Guitart, 2018).

Los métodos de investigación cualitativos siguen siendo los principales en las investigaciones sobre fondos de conocimientos y sus elaboraciones. Sin embargo, en respuesta a la crítica metodológica previamente señalada de descansar principalmente en observaciones y entrevistas a las familias se han desarrollado alternativas. Esteban-Guitart (2012) ha utilizado un abordaje que ha denominado multi-metodología autobiográfica extendida para el estudio de los fondos de identidad que es aplicable a los fondos de conocimiento y los fondos oscuros de conocimiento. Está orientada a la construcción narrativa de los fondos. Consiste en cuatro grupos de técnicas: 1) entrevistas en profundidad; 2) retrato o dibujo identitario revisado; 3) análisis de los artefactos-rutinas-formas de vida y 4) la utilización de distintos “mapas psicogeográficos”. En algunos de los proyectos que presento a continuación se utilizan la construcción de narrativas, la fotografía y la indagación dialógica como herramientas para aproximarse a la variedad de fondos.

Tanto el concepto de fondos de conocimiento es su definición original como en sus elaboraciones ha sido utilizado en el desarrollo de investigaciones e intervenciones educativas a nivel internacional. En la próxima sección presento algunos ejemplos del trabajo realizado en América Latina.

## **APROXIMACIONES A LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO DESDE LATINOAMÉRICA**

La mayor parte de los trabajos sobre fondos de conocimiento se han realizado en Estados Unidos, aunque hay trabajos realizados en Uganda, Australia y una interesante producción en España donde se han trabajado principalmente integrados a los fondos de identidad. No obstante, hay algunas producciones que merecen destacarse porque sirven de ejemplo y pueden aportar a generar nuevos proyectos.

La teoría sociocultural de Vygotski ha sido ampliamente aplicada a la educación en diversos contextos alrededor del mundo. Enfocamos brevemente algunos de esos proyectos.

En Guatemala, dos exalumnas del Moll, Ruth Sáez Vega y Aura Gonzáles Robles, llevan a cabo un proyecto pedagógico en una escuela primaria en una comunidad Maya kaqchikel desde enfoque de fondos de conocimiento. Se trata del Proyecto Alianzas de Lectura (PAL), centrado en la formación de lectores y escritores (Sáez Vega, 2018). Este es un proyecto colaborativo entre la Universidad de Puerto Rico y Guatemala. Se trata de una iniciativa pedagógica orientada a la lectura, que se ha realizado en la Escuela Oficial Rural Mixta del Caserío Nimayá, una escuela bilingüe (kaqchikel/español), en el Municipio de Patzún.

La puesta en práctica, demostración e implantación de estrategias de lectura, escritura e integración curricular han sido centrales al PAL. En PAL se desarrollan prácticas pedagógicas y curriculares a partir de los fondos de conocimiento, experiencias y saberes culturales y lingüísticos de los estudiantes, sus familias y su comunidad. Examinan cómo los saberes de esta comunidad fueron utilizados para fines académicos para el desarrollo curricular, la formación de lectores y la producción textual (Sáez, González y Colón, 2014). También han utilizado la lectoescritura como herramienta para la concienciación sobre el uso de recursos naturales para la sostenibilidad ambiental (González, Colón y Sáez, 2014).

Desde Guatemala también llega un trabajo en el que el que Ambrosy Velarde, Cruz Grunebaum, Maldonado Bode, y Gálvez-Sobral (2024) utilizan el enfoque de fondos de conocimientos en la educación para la paz. Esta educación está orientada a promover el desarrollo de una convivencia sana y pacífica en el aula y en estructuras sociales más amplias como la familia y la comunidad local y global. En esta educación se busca la implicación motivacional y afectiva de los sujetos e en el abordaje a temas como los derechos humanos, la multiculturalidad y el manejo de conflictos. Se integra el enfoque de fondos de conocimientos con tendencias contemporáneas en la pedagogía crítica orientada por los principios de inclusión, equidad, participación, democracia, solidaridad y respeto a los derechos humanos. El trabajo destaca que los fondos de conocimiento constituyen una herramienta importante para construir una educación socialmente justa y culturalmente relevante que

promueve la paz. El tono del trabajo es afín con el número especial dedicado a los fondos de conocimiento por la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* en 2021<sup>2</sup>.

En Chile se han desarrollado varios trabajos a partir de los fondos de conocimiento. En el más reciente Lamas-Aicón y Bachmann (2024) se enfocan en la educación de inmigrantes de Venezuela. Plantean que inclusión educativa del estudiantado extranjero es un tema contingente en las aulas chilenas en el presente. Argumentan que para enfrentar el problema, similar al que Moll y colegas, enfrentaron con los inmigrantes mexicanos, es potenciar el reconocimiento de la diversidad cultural como condición para la transformación de prácticas educativas y del currículum. Su trabajo se ancla teórica y metodológicamente en los fondos de conocimiento con el objetivo de explorar los saberes, competencias y habilidades de una familia de origen venezolano y valorar la continuidad/discontinuidad de estas prácticas y saberes que se detentan en la escuela. El estudio utilizó una metodología cualitativa y siguió una aproximación etnográfica que incluye observaciones, entrevistas semiestructuradas y otras técnicas participativas para la producción de datos. Los hallazgos evidencian que los fondos de conocimiento tienen alta continuidad con las metas, prácticas y herramientas utilizadas en el contexto escolar, en contraste con el enfoque del déficit con el que se ha asociado a la diversidad cultural en las escuelas. Concluyen que esta aproximación ofrece herramientas para manejar algunas de las situaciones de exclusión que propicia el orden neoliberal en la educación con consecuencias importantes en el desarrollo de los sujetos.

Este estudio arroja resultados similares a uno previo realizado, también con inmigrantes venezolanos de Lamas-Aicón & Thibaut (2021). El estudio exploró los fondos de conocimiento de estas familias procedente Valdivia, una ciudad al sur del país, y las continuidades/discontinuidades que presentan en el contexto escolar. Se utilizó una metodología cualitativa etnográfica en que se realizaron 15 entrevistas a cinco familias venezolanas y dos entrevistas grupales a docentes. Los hallazgos del análisis de contenido realizado con las entrevistas a las familias muestran un alto grado de sofisticación en sus fondos de conocimiento que las investigadoras relacionan con el capital cultural que traen consigo y que aporta al buen desempeño escolar de sus hijos e hijas. Esto nos lleva nuevamente al tema de la contextualización y la necesidad de tomarlo en cuenta, al tiempo que evitar generalizaciones cada vez más frecuentes de menosprecio al inmigrante y sus potencialidades, lo que recuerda el paradigma del déficit. En este caso, un hallazgo interesante fue en la dirección contraria. Hubo una alta valoración por parte del profesorado hacia las familias venezolanas migrantes en contraste con las familias locales. Las investigadoras sugieren una mayor continuidad entre las familias venezolanas y la escuela que entre las familias chilenas y la escuela. Esto las lleva a recomendar una mejor integración de los fondos de conocimiento de hogares chilenos con proyectos curriculares y prácticas educativas.

<sup>2</sup> [https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2021\\_10\\_1](https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2021_10_1)

La tercera investigación en Chile también resulta en hallazgos que invitan a la reflexión sobre estereotipos, prejuicios y el paradigma del déficit. Manghi, Castrillón-Correa, Cárcamo-Vásquez y Precht (2021) examinaron el tratamiento de la relación familia-escuela en Chile. Realizaron un trabajo con metodología cualitativa de análisis bibliográfico para problematizar la forma en que investigaciones e intervenciones educativas abordan esta relación, la cual es la unidad de análisis fundamental en la perspectiva de fondos de conocimiento. Analizaron 25 estudios que han enfocado la relación familia-escuela desde el año 2000. El primer hallazgo es un desequilibrio al momento de definir familia y escuela, en el cual las definiciones de escuela son más precisas que las de familia. Argumentan que concepto de familia que generalmente se utiliza ignora la diversidad existente en las familias y naturaliza categorías dicotómicas y reduccionistas en ellas como funcional/disfuncional. El segundo se refiere a la manera instrumental en la escuela se relaciona con las familias, donde prevalece la discontinuidad en prácticas educativas y acciones pedagógicas. Lo que encuentran es una interacción opuesta a la que promulga el enfoque de fondos de conocimiento. Este trabajo se destaca por asumir una posición ético-política al problematizar la noción de familia y su relación con la escuela como institución social. Esta investigación asume subraya la dinámica entre historia, cultura y sociedad. Demuestra cómo definiciones e investigaciones se ven influenciadas por el momento histórico y las condiciones socioculturales que han influenciado la política educativa desde la dictadura de Augusto Pinochet hasta las actuales corrientes neoliberales. El texto invita a problematizar para desnaturalizar y concienciar, al tiempo que aboga por hacer esas actividades parte de la formación docente y la práctica educativa.

En un trabajo realizado en México, Brito Rivera, Subero Tomás y Estaban-Guitart (2017) abordan los fondos de conocimiento e identidad desde la perspectiva del carácter situado y distribuido de los aprendizajes y la necesidad de establecer continuidades educativas entre las distintas experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Proponen una relación teórico-metodológica entre los fondos de conocimiento e identidad y la historia oral para: a) producir una continuidad en el proceso educativo por medio de elementos socioculturales de alto significado estudiantes de educación básica; b) replantear la enseñanza como una actividad fundamentada en la interactividad sociocultural que comienza con la formación inicial del profesorado. El trabajo informa del primer ciclo de investigación en una escuela normal en México con docentes en formación. Proponen que esa formación debe propiciar conocimientos y destrezas para una didáctica cultural inclusiva. Esta se construye desde cuatro ejes. El primero remite a lo que Coll, 2013 llama una “nueva ecología del aprendizaje”. Esto apunta considerar los cambios en las formas de aprender en la que los contextos de educación no formal cobran mayor significación y requieren de nuevas formas de conectarlos a las actividades educativas formales. El segundo eje enfrenta el problema continuidad-discontinuidad en la educación tomando en consideración las situaciones sociales de desarrollo de los sujetos mediante actividades prácticas y diálogo. El tercer eje, re-

lacionado con el segundo, persigue el docente tome consideración en sus prácticas didácticas las vivencias de los sujetos que aprenden. El cuarto eje se enfocó identificar los sentidos y significados que los grupos docentes en formación dan la relación: a) profesor-alumno, b) escuela-familia y c) la concepción que se tiene sobre los aprendices. En resumen, se busca orientar la formación docente en el marco de los fondos de conocimiento e identidad.

También en México, Díaz Barriga, Barroso y López (2021) realizaron un proyecto en el pueblo de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero. En este pueblo el 26 de septiembre de 2014 un grupo de 43 estudiantes que se formaban como pedagogos en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa fueron secuestrados y desaparecidos. Se trata de una institución educativa que desde sus inicios en la década de 1920 se ha identificado con reivindicaciones sociales y luchas por mejores las condiciones de vida en las comunidades rurales, mayormente campesinas e indígenas. Los referidos hechos causaron consternación en el país y en el extranjero. Al día de hoy sigue siendo un caso sin resolver. En agosto de 2022 el boletín de noticias BBC News publicó un extenso reportaje sobre el caso<sup>3</sup>. En este contexto, la investigación realizada también sigue una metodología cualitativa de investigación-acción participativa. En este caso se utilizó una estrategia denominada foto-voz.

Las personas participantes en la investigación tomaron fotos y produjeron narrativas en torno a ellas. Ambas fueron utilizadas como estrategia para “dar cuenta del ethos de la institución y de su memoria histórica, cuestiones sin las cuales es imposible arribar a la comprensión de la identidad colectiva” y aproximarse “desde dentro al sentido que los actores, profesores y estudiantes otorgan a su proceso educativo, a sus símbolos de identidad y vivencias más significativas (Díaz Barriga, Barroso y López, 2021, p. 85). En la estrategia de foto-voz cada participante captó con una cámara imágenes de su entorno que luego acompañaba con una reflexión narrativa que compartía con otros miembros de la comunidad. Esta es una actividad que pone en juego la subjetividad de quien toma la foto y las relaciones intersubjetivas con personas entorno. La producción realizada está disponible en el sitio web <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa> y fue realizada en 2020 el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC de la Facultad de la Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El equipo investigador argumenta que las fotografías y sus narrativas develan fondos de conocimiento y de identidad, principalmente sociales y geográficos, del contexto indígena rural. Igualmente, develan conciencia social crítica y compromiso con el activismo político en la lucha por la justicia social, altamente valorados en la formación docente de la escuela normal. Concluyen que la concienciación de los actuales estudiantes de la Escuela Normal “se ha formado en torno a representaciones de oposición a la injusticia social, que permean sus fondos de identidad y se expresan en determinadas prácticas de activismo po-

<sup>3</sup> <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-35539727>

lítico y trabajo *desde y para* el colectivo en el contexto rural” (Díaz Barriga, Barroso y López, 2021, p. 99). Evidentemente, en este trabajo se manejan fondos oscuros de conocimiento y fondos de identidad. Lo mismo ocurre con el último trabajo a presentar.

La fotografía y las narrativas sobre ellas por parte de las personas participantes en la comunidad sirvieron en esta investigación como estrategia para “dar cuenta del ethos de la institución y de su memoria histórica, cuestiones sin las cuales es imposible arribar a la comprensión de la identidad colectiva” y aproximarse “desde dentro al sentido que los actores, profesores y estudiantes otorgan a su proceso educativo, a sus símbolos de identidad y vivencias más significativas (Díaz Barriga, Barroso y López, 2021, p. 85). En estrategia de fotovoz cada participante capta con una cámara imágenes de su entorno que luego acompaña de una reflexión narrativa que comparte con otros miembros del colectivo. Se trata de una actividad que pone en juego la subjetividad de quien toma la foto y las relaciones intersubjetivas con personas de su comunidad. La producción realizada está disponible en el sitio web <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa> y fue realizada en 2020 el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC de la Facultad de la Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El equipo investigador concluye que las fotografías y sus narrativas develan fondos de conocimiento y de identidad, principalmente sociales y geográficos del contexto indígena rural. También develan una conciencia social crítica y un compromiso con el activismo político en la lucha por la justicia social, altamente valorados en la formación docente de la escuela normal. Concluyen que “la de sus estudiantes se ha formado en torno a representaciones de oposición a la injusticia social, que permean sus fondos de identidad y se expresan en determinadas prácticas de activismo político y trabajo *desde y para* el colectivo en el contexto rural” (Díaz Barriga, Barroso y López, 2021, p. 99). Este trabajo integra fondos oscuros de conocimiento y fondos de identidad. Lo mismo ocurre con el último trabajo a presentar.

Rodríguez Arocho (2022) analiza una experiencia educativa en la República Dominicana desde los fondos de conocimiento, con matices oscuros, en la que entrelazan las relaciones familia-escuela-comunidad y la memoria histórica. Se trata de un estudio de caso que presenta la sistematización de una experiencia educativa intergeneracional en la República Dominicana orientada al desarrollo de la memoria histórica y la justicia social. El estudio utiliza como estrategia metodológica la sistematización de una experiencia educativa. La sistematización se realizó a partir de un proyecto pedagógico en el que se utilizaron 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 las de otra generación constituida por jóvenes adolescentes cuya aproximación ese acontecer histórico ha sido por vía de la lectura en currículos escolares y de la exposición a medios de comunicación masiva. Conforme a lo postulado por Moll y

continuadores (González Patiño y Estaban-Guitart, 2021), el análisis del proyecto evidencia el valor del diálogo (en este caso intergeneracional) como herramienta pedagógica para el desarrollo de la comunicación, la socialización de los fondos de conocimiento en comunidad, la reflexividad histórica y la conciencia social.

La sistematización de experiencias educativas es una metodología que permite visibilizar lo que hegemonícamente ha permanecido ausente para resignificarlo y legitimarlo, potenciando la producción de saberes desde las experiencias de las comunidades (Rodríguez, 2018). El Proyecto *Mis Abuelos Cuentan* tuvo como objetivos acercar a estudiantes de nivel medio de escolaridad a la historia sociocultural por medio de las voces de sus abuelas y abuelos, y propiciar la valoración por parte del estudiantado de sus conocimientos y vivencias como protagonistas de esa historia. Los estudiantes realizaban entrevista semiestructuradas a sus abuelas o abuelos. Los fondos de conocimiento recuperados en las entrevistas se integraban a la experiencia académica poniéndolos en diálogo con las narrativas históricas en los textos escolares. Las entrevistas realizadas eran luego contrastadas con las narrativas en los libros de texto y otras fuentes, develando con ello omisiones y tergiversaciones con respecto a lo escuchado. Esto provocaba disonancia cognitivo-afectiva en los estudiantes que se manejaban en discusiones en las aulas. La discusión de la experiencia en clase resultó en cuestionamientos y problematización con respecto a las narrativas históricas y resaltó el valor de las experiencias vividas movilizand o emociones compartidas. La socialización en el pleno de la comunidad escolar (con participación de familias, docentes y estudiantes) de los resultados develó las diversas formas en que diferentes personas experimentaron la dictadura. Al mismo tiempo, propició reflexiones sobre las causas y razones de esa diversidad. Permitió discutir cómo memorias como la tortura y la muerte de familiares y amigos que en algunas instancias fueron significadas de manera diferente por quienes las vivieron. Se alentó la discusión de posibles explicaciones a estas diferencias, siguiendo los principios de la indagación dialógica y la pedagogía crítica.

Sin duda, debe haber más proyectos de investigación e intervenciones fundamentadas en los fondos de conocimiento. Por ello, queda como tarea pendiente para avanzar investigaciones e intervenciones desde los fondos de conocimiento e identidad es hacer una recopilación exhaustiva de trabajos producidos en América Latina. Realizar y socializar esas producciones puede resultar de utilidad tanto para la formación docente como el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a promover justicia social. Pienso que podemos avanzar en esa dirección con los dos proyectos que presento como perspectivas de desarrollo en la conclusión.

## CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVA

La apropiación creativa de Luis C. Moll y sus colegas en la Universidad de Arizona ha legado a la educación el concepto de fondos de conocimiento. Inspirado en las ideas de Vygotski, este concepto reconoce una relación indisoluble entre educación y desarrollo humano que comienza con los aprendizajes informales en la crianza y se complejiza con la escolarización. Se reconoce que esta relación está históricamente situada, culturalmente mediada y se realiza en prácticas sociales. Entender que los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden atribuyen sentido a sus experiencias de vida en contextos variados, obliga a la pedagogía a plantearse el problema de generalizaciones en sus formas de organización y funcionamiento. Algunos de los proyectos descritos en este trabajo capturan la complejidad de esa relación y deben promover reflexión sobre las herramientas y los modos que se utilizan para enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes. Al mismo tiempo que evidencian la imbricación entre psicología y educación en el trabajo desarrollado por Moll y colegas a partir de ideas vygotskianas.

Las elaboraciones del concepto de fondos de conocimiento, según adaptado a la educación, por Moll y colegas de trabajos originados en la antropología cultural, son prometedoras. Los conceptos de fondos oscuros o difíciles de conocimiento y fondos de identidad han permitido superar limitaciones en la formulación original y están generando interesantes aplicaciones en la pedagogía. La superación de estas limitaciones incluye una mirada cuidadosa a la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza y en los procesos de atribución de sentido a las experiencias vividas algunas veces en situaciones sociales diferenciadas entre el hogar, la escuela y la comunidad.

En cuanto a perspectivas de expansión del legado de Moll, actualmente colaboro en dos proyectos orientados a ampliar la divulgación de su trabajo y el de colegas. Dado que la obra de Moll se produjo principalmente en Estados Unidos y ha sido publicada mayormente en idioma inglés hay una brecha que cerrar para hacerla accesible en español. El primer proyecto es la publicación de dos números monográficos de la revista Estudios de Psicología, publicación bilingüe de la Fundación Infancia y Aprendizaje de España, en el cual participo como editora invitada. Se realizó una convocatoria por invitación a personas que trabajaron con Moll a lo largo de los años para trabajar tres secciones con el propósito de 1) analizar los vínculos de su trabajo con las ideas de Vygotski, 2) presentar y discutir producciones en la temática de fondos de conocimiento y 3) examinar sus contribuciones al campo de la alfabetización, el bilingüismo y la enseñanza. Estos números se publicarán a fines de 2025 y mediados de 2026. La respuesta a la convocatoria ha sido extraordinaria y contará con trabajos de prestigiosos académicos en el campo de psicología educativa.

El segundo proyecto es un trabajo en el cual soy coinvestigadora junto al Dr. José Soto Sonera, de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, institución que

nos auspicia. El proyecto titulado *Luis C. Moll: Su pensamiento y aportes respecto a la Teoría Histórico Cultural y la Educación*, tiene como objetivo la publicación de un libro con una selección de un grupo de trabajos representativos de la producción intelectual Moll. Implica la traducción al español de algunas de sus principales publicaciones en idioma inglés. Los trabajos se organizan en los siguientes temas generales: 1) fondos de conocimiento, 2) metodología e investigación y alfabetización y bilingüismo. Colaboradores(as) de Puerto Rico, Estados Unidos y España participan en el proyecto quienes, según su línea de investigación, desarrollan un ensayo (comentario) reflexivo sobre los artículos en sus respectivas áreas de peritaje. Los ensayos analizan la relevancia teórica y práctica del trabajo de Moll. Además, examinan la vigencia y la evolución histórica, tanto del trabajo de su trabajo como de la teoría histórico-cultural con la presentación de investigaciones contemporáneas en diversos contextos culturales para destacar su importancia para educación como elemento para mejorar la calidad de vida y la sociedad.

Los proyectos descritos permitirán no sólo la divulgación del trabajo de Moll y la comprensión de su inserción en la perspectiva histórico-cultural, sino que nutrirá el interés por nuevos desarrollos teóricos en el enfoque y su estrecha vinculación con la educación en general y la pedagogía en particular.

## REFERENCIAS

- Ambrosy Velarde, I. L., Cruz Grunebaum, A.A., Maldonado Bode, S. V. y Gálvez-Sobral, J.A. (2024). El papel de los Fondos de Conocimiento en la Educación. Enfoque educativo que promueve la paz. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(2), 41-62. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.625>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71- 85.
- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. *Obutchénie*, 1(2), 291-309. <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-3>
- BBC News (2022). *Mexico's missing students: Knows and Unknowns*. <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-35539727>
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D. & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.) (1978). *L.S. Vygotsky: The development of higher psychological processes*. Havard University Press.

- Díaz Barriga, F., Barroso, R. ., & López, E. A. . (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 83–103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Esteban-Guitart, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 47-62.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(4), 587-600. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239208>
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotskiana*. Miño y Dávila Editores.
- 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.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- González A., Colón J., y Saéz, R. (2014). “El libro me enseñó a cuidar el río”: la educación para la sostenibilidad a través de la integración curricular. Memorias Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. <https://oei.int/oficinas/paraguay/noticias/congreso-iberoamericano-de-ciencia-tecnologia-innovacion-y-educacion>
- González-Patiño, J. & Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social: Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.
- Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (2020). *Ayotzinapa: Lugar de tortugas*. <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>
- Lamas-Aicón, M. A., & Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. doi: 10.11144/ Javeriana.m17. fcfm
- Lamas Aicón, M., & Thibaut, P. (2021). Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 41–54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

- Manghi, D. ., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H., & Precht, A. (2021). Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27–40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Maturano Longarezi, A. y Valdés Puente, R. (Eds.). (2022). *Antología de ensino desenvolmental*. Editora da Universidade Federal de Uberlandia.
- Moll, L. C. (Ed.) (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 Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Taylor and Francis.
- 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>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. C., & del Río, M. (2007). Igualdad, calidad y compromiso en educación: Entrevista a Luis C. Moll. *Cultura y Educación*, 19(4), 417-433. <https://doi.org/10.1174/113564007783237706>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, (2), 105–129.
- 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.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020a). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: 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. (2020b). 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. (2020c). 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.

- 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*, Vol. 4, pp. 17-31. En file:///C:/Users/wanda/Downloads/Revista+Epistemologia+Psicologia+y+Ciencias+ Sociales+Vol+4+17-31+Wanda+Rodríguez.pdf
- 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. (2023). Desarrollos teóricos en la psicología educativa de orientación histórico-cultural: La contribución del puertorriqueño Luis C. Moll. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, (1), 92-106. DOI: <https://doi.org/10.55611/rep.3401.07>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2024). Aprendizaje y desarrollo: Elaboraciones contemporáneas a partir de la tesis vygotskiana de su relación. *Revista de Psicología*. 20(40), 87-107
- Sáez, Vega, R. (2018). De la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad: la experiencia del pr experiencia del proyecto alianzas de lectura o alianzas de lectura. *Revista Electrónica Leer, Escribir, Descubrir* 1(3). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/>
- Sáez R., González A. & Colón, J. (2014). Nosotros también podemos crear nuestros libros”: Bibliotecas y tecnologías para la formación de lectores y escritores. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. <https://oei.int/oficinas/paraguay/noticias/congreso-iberoamericano-de-ciencia-tecnologia-innovacion-y-educacion>
- 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.
- 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/riieb.2023.3.1.51>
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of Psychology. *New York Review of Books*, 25(14), 51-57.
- United States Congressional Record (2021). Honoring Luis Carlos Moll, 167(103). <https://www.congress.gov/117/crec/2021/06/14/167/103/CREC-2021-06-14-pt1-PgE639-4.pdf>
- Valdés Puente, R. (2024). *L. S. Vygotski e aprendizagem desenvolmental: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin*. Pedro e João Editores.

- Valdés Puente, R. y Maturano Longarezi, A. (Eds.). (2019). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin, Davidov, Repkin*. Editora da Universidad Federal de Uberlandia.
- 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.1992.23.4.05x1582>
- Vygotski, Lev S. (1931a/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 10-325). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Aprendizaje Visor.
- 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>.

## Apéndice—Información sobre el artículo

### Historico editorial

**Submitido:** 12 de Diciembre de 2024.

**Aprobado:** 10 de junho de 2025.

**Publicado:** 05 de Julho de 2025.

### Como Citar — APA

Rodríguez, Wanda C. (2025). Psicología y educación en clave vygotskiana: Su integración en el legado de Luis C. Moll. *PARADIGMA*, XLVI(2), e2025001. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025001.id1702>.

### Como Citar — ABNT

RODRÍGUEZ, Wanda C. Psicología y educación en clave vygotskiana: Su integración en el legado de Luis C. Moll. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 2, e2025001, Jul./Dic., 2025. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025001.id1702>.

### Conflicto de intereses

Nada que declarar.

### Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

### Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

### Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



### Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



### Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



### Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

### Editor

Fredy E. González

**Publisher**

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

