

# DESARROLLOS TEÓRICOS EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA CON ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: LA CONTRIBUCIÓN DEL PUERTORRIQUEÑO LUIS C. MOLL

THEORETICAL DEVELOPMENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY FROM A CULTURAL-  
HISTORICAL APPROACH: THE CONTRIBUTION OF PUERTO RICAN LUIS C. MOLL

Recibido: 7 de julio de 2022 | Aceptado: 9 de noviembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.55611/reprs.3401.07>

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

<sup>1</sup>. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es examinar la contribución de Luis C. Moll a la psicología educativa de orientación histórico-cultural. Desde trabajos iniciales en que realiza una introducción a las aplicaciones de la perspectiva propuesta por L. S. Vygotski\* a la educación, hasta la elaboración de nuevos conceptos vinculados a ella, como de fondos de conocimiento y fondos de identidad, su trabajo se ha enfocado en mejorar la posibilidad de éxito académico para estudiantes de grupos en desventaja social. Utilizo como estrategia metodológica una revisión narrativa de literatura que incluye fuentes primarias y secundarias. El análisis revela su innovadora propuesta teórica como un aporte significativo a la comprensión profunda de procesos en contextos escolares, al mismo tiempo que una herramienta utilizada con éxito para avanzar la justicia social.

**PALABRAS CLAVE:** Luis C. Moll, Fondos de Conocimiento, Teoría Vygotskiana, Prácticas Educativas.

## ABSTRACT

The objective of this article is to present and discuss the contribution of Luis C. Moll to educational psychology with a historical-cultural orientation. From his initial works introducing the applications of the historical-cultural perspective proposed by L. S. Vygotsky and his followers to the education until the elaboration of new concepts linked to it, such as the concepts of funds of knowledge and identity, his work has focused on improving the conditions of possibility of academic success for students from socially disadvantaged groups. The elaboration of these concepts and the applications and research they have generated are receiving increasing international recognition, although his work is not widely known in the faculties of psychology and education in the country where he was born and with which he identifies. This analysis of his work seeks to help close that gap. For this, I used a narrative literature review that includes primary and secondary sources. The analysis allows to conclude that his innovative theoretical proposal is a significant contribution to the deep understanding of teaching, learning and development processes in school contexts, as well as a tool used successfully to advance social justice.

**KEYWORDS:** Luis C. Moll, Funds of Knowledge, Cultural-historical Approach, Educational Practices, Social Justice.

\* La traducción del ruso a otros idiomas presenta complejidades que se reflejan en la transliteración, la cual se refiere al método de representar los signos de escritura de un sistema lingüístico a otro basándose en similitud fonética. En este caso, la traducción y transliteración más aceptada en español es Vygotski y en inglés Vygotsky. Uso la primera en la narrativa y en las referencias uso la del idioma en que fueron identificadas. Comunicaciones relacionadas a este trabajo pueden dirigirse a: [wandacr@gmail.com](mailto:wandacr@gmail.com)

Los escritos académicos suelen comenzar con el planteamiento del problema o tema central a tratar y una enunciación de propósito u objetivos que suele incluir algún tipo de justificación para la elaboración del texto. A estas acciones subyacen motivaciones e intenciones que con frecuencia quedan implícitas. Este no es el caso. En cuanto al tema a tratar, la contribución de Luis C. Moll a la psicología educativa en clave histórico-sociocultural, el motivo es destacar la centralidad de sus aportes, en particular de su contribución teórica más importante: el concepto de fondos de conocimiento. La intención es argumentar sobre el valor heurístico de ese aporte en la lucha por la equidad y la justicia social.

En el proceso de revisar literatura para un trabajo reciente (Rodríguez Arocho, 2021), me sorprendió la escasa referencia a este concepto en la literatura psicoeducativa producida en América Latina, en particular en El Caribe, en contraste con su uso en investigaciones en Estados Unidos de América, España, Australia y otros países. Percatarme de esa situación me motivó a hacer un intento por cerrar la brecha, que comienzo con este artículo. Mi intención con ello no es sólo examinar el concepto y sus aplicaciones educativas, sino promover la valoración del importante trabajo que ha realizado un colega puertorriqueño para avanzar las ideas elaboradas por L. S. Vygotski y sus desarrollos. El reconocimiento y la internacionalización de la obra de Luis C. Moll debe ser motivo de orgullo para las comunidades de estudio y práctica en psicología y educación.

Comienzo con una anécdota biográfica relatada por Moll (1997) que pone de manifiesto la multiculturalidad y complejidad en las que se origina el concepto de fondos de conocimiento. En la siguiente sección paso a presentar ese concepto, el cual Moll desarrolló con un equipo de colaboradoras y colaboradores en la Universidad de Arizona y ha generado un impresionante cuerpo de investigación a nivel internacional. En la siguiente sección analizo el lugar del concepto en el marco general de la teoría

vygotskiana y sus desarrollos contemporáneos. A partir de ese análisis, discuto algunas líneas de investigación actuales y posibles con respecto a los fondos de conocimiento. Finalizo con una conclusión general.

Una anécdota como obertura a apuntes biográficos de Luis C. Moll

Moll (1997) comienza su texto titulado *Vygotski, la educación y la cultura en acción* con la anécdota de una experiencia en un seminario sobre investigación cualitativa en el que había participado varios años antes en la Universidad de Harvard. Según relata, un colega puertorriqueño, el psicólogo y catedrático jubilado de la Universidad de Puerto Rico, Dr. Eduardo Rivera Medina, le preguntó: ¿Qué hace un psicólogo *puertorriqueño* usando teorías rusas para estudiar a niños *mexicanos* en los *Estados Unidos*? (p. 39). Aunque dice que entendió que la pregunta estaba formulada en tono de broma, Moll reconoce que se trataba de una buena pregunta porque “resaltaba los aspectos culturales de nuestras teorías, prácticas, contextos de investigación, y cómo todo está mediatizado por nuestro sentido de identidad personal-cultural.” (p. 39).

Tanto en el mencionado texto (Moll, 1997) como en una extensa entrevista publicada diez años más tarde (Moll & del Río, 2007), Moll destaca la centralidad de ese sentido de identidad personal-cultural en su trabajo como investigador y educador. Da cuenta de experiencias familiares y educativas que marcaron su vida desde su nacimiento y crianza en Santurce, Puerto Rico, hasta su mudanza a Los Ángeles, California, cuando tenía 13 años. Relata cómo ese cambio lo expuso a vivencias que le confrontaron con estereotipos, prejuicios y formas de discriminación por su condición de latinoamericano. Al mismo tiempo, destaca cómo, con la ayuda de otras personas, fue posible luchar contra esas fuerzas y vencerlas.

En ese proceso de lucha tomó conciencia de que su caso no era el de otras muchas personas en su misma condición que

quedaron marcadas por etiquetas que les asignó un sistema educativo enfocado mayormente en los déficits que en las fortalezas del estudiantado. Su situación social de desarrollo y sus vivencias facilitaron condiciones de posibilidad para superar los obstáculos del sistema educativo y comenzó un proceso de formación académica y profesional que le permitió integrar varios campos de conocimiento. Se formó en trabajo social psiquiátrico y, posteriormente, en psicología educativa. En esos campos de actividad profesional participó en investigaciones y experiencias formativas que le permitieron desarrollar una perspectiva socio-cultural en la interpretación de sus observaciones sobre la vida de las personas, particularmente de inmigrantes. Esto le acercó a la antropología cultural que, para finales de la década de 1970, era un saber con escasos vínculos con la psicología.

En ese momento histórico la psicología del desarrollo y sus aplicaciones educativas estaban influenciadas principalmente por la epistemología genética de Jean Piaget y la escuela de Ginebra y por modelos cognitivos de procesamiento de información, cada una con singular concepción del sujeto productor de conocimiento (Rivière, 1987). Las críticas que ambos modelos enfrentaban de su explicación del desarrollo de funciones mentales desvinculadas de las condiciones concretas de vida de los sujetos, de la cultura y las formas de interacción social y de contextos de actividad y situación histórica, enfrentadas con un movimiento contestatario. Este movimiento colocaba a la historia, la cultura y la sociedad en el origen y desarrollo de las funciones mentales complejas y a la educación como herramienta fundamental en ambos procesos. Moll tuvo la oportunidad privilegiada de un internado en 1977 en el *Laboratory of Comparative Human Cognition* en la Universidad Rockefeller en Nueva York bajo la supervisión y mentoría de Michael Cole, quien había tenido contacto con la obra de Vygotski durante estudios en Moscú (Moll & del Río, 2007).

Michael Cole, junto a un grupo de colaboradoras, es conocido por dar a conocer la obra de Vygotski en los Estados Unidos en 1978 con un texto titulado *Mind in Society*. Este texto es una colección editada de trabajos de Vygotski a la que tuvo acceso en Moscú de la mano de Alexander R. Luria, estrecho colaborador de Vygotski (Cole et al., 1978). Aunque en 1962 MIT Press había publicado *Thinking and Speech*, uno de los textos seminales de Vygotski con un prólogo del prominente psicólogo estadounidense Jerome S. Bruner, fue el texto de Cole y colaboradoras el que tuvo un impacto definitivo en la difusión de la obra de este autor en Occidente. Probablemente en ello influyó significativamente la reseña que hizo el filósofo y educador Stephen Toulmin (1978) del libro de Cole y colegas en *The New York Review of Books*.

Moll (1997) atestigua la forma en que fue impactado por la psicología cultural que Cole proponía y sus investigaciones en Liberia. Su relación con Cole se estrechó cuando el *Laboratory of Comparative Human Cognition* se reubicó en la Universidad de California en San Diego, al cual Moll se incorporó a tarea parcial. Las experiencias de investigación y publicaciones surgidas de esa experiencia fueron importantes para su ubicación en un puesto docente en la Universidad de Arizona donde desarrolló su trabajo en docencia e investigación hasta su jubilación. Puede decirse que Moll estuvo en el lugar correcto en el momento preciso para desarrollar sus intereses y capacidades al máximo con el apoyo de una comunidad académica comprometida con el cambio social.

Moll es internacionalmente conocido por su libro titulado *Vygotsky and education Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (Moll, 1990), traducido a varios idiomas y frecuentemente citado en trabajos que enfocan la relación entre psicología y educación en la obra de Vygotski. Su lectura incisiva y profunda del legado de Vygotski resistía la tendencia de la época a enfocar de manera particular el

desarrollo de procesos cognitivos al margen de “la cultura vivida”, las relaciones interpersonales y la afectividad (Moll, 1997, 2011). Esa mirada le dio las herramientas para aplicar a la educación un concepto nacido de la antropología cultural: fondos de conocimiento.

## MÉTODO

En este trabajo utilizo como estrategia metodológica la revisión narrativa de la literatura. De acuerdo a Fortich Mesa (2013), esta se “define como un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema, que puede incluir un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura” (p. 2). Esa autora plantea que se le considera “como un estudio, detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto (p. 2). El objetivo de las revisiones narrativas es explorar, describir y discutir un determinado tema de manera amplia al considerar múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto.

Este tipo de revisión se enfoca en un tema para sintetizar y analizar el conocimiento producido sobre el mismo. El trabajo de análisis, síntesis e integración es arduo pero necesario en el contexto de producciones académicas a gran escala sobre un tema pues facilita el trabajo de investigación al presentar de manera sucinta información que puede servir de base a otras investigaciones (Ferrari, 2015). Vestena Zillmer y Díaz Medina (2018) argumentan que las revisiones narrativas de literatura son una estrategia que facilita la comprensión de un determinado tema al describirlo y analizarlo de forma amplia y profunda. Este tipo de revisión se asienta en fundamentación teórica y de contexto. Permite, además, incluir fuentes diversas de información; demanda conocimiento del tema y exige reflexividad y criticidad de quien investiga.

De acuerdo a Vestena Zillmer y Díaz Medina (2018), las revisiones narrativas son una herramienta útil en el abordaje de la definición y detalle de conceptos y en el acercamiento a estudios realizados sobre el tema en cuestión. Lo anterior facilita el entendimiento del proceso histórico en la construcción de conocimiento y los desarrollos en el tema en el curso del tiempo. Finalmente, identifica y examina conceptos, métodos, técnicas y condiciones socioculturales para avanzar en la investigación. Todas estas razones hacen de la revisión narrativa la metodología apropiada para este trabajo.

La revisión narrativa presentada aquí sobre el legado de Luis C. Moll enfoca de manera particular su aporte a la psicología educativa en clave histórico-cultural en la forma del concepto de fondos de conocimiento. La revisión incluye dos tipos de fuentes: 1) textos originales de Moll y colegas en los que examina el origen y desarrollo del concepto, y 2) textos en que el concepto es aplicado en investigaciones e intervenciones psicoeducativas. Se considera la fundamentación teórica y los contextos de producción y elaboración del concepto.

## DISCUSIÓN

### Origen y desarrollo del concepto de fondos de conocimiento

Moll (1997, 2019) traza los orígenes del concepto de fondos de conocimiento en el trabajo de antropología cultural realizado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992), quienes estudiaron los sistemas de intercambio social y económico de familias migrantes mexicanas en el suroeste de los Estados Unidos. Su investigación encontró que en dichos sistemas, el intercambio principal no era de fondos monetarios sino de conocimientos y destrezas que eran canjeados en actos de colaboración y negociación. El concepto se desplaza a la educación mediante investigaciones e intervenciones enfocadas al desarrollo de una pedagogía orientada a utilizar los fondos de conocimientos de las

familias de esas comunidades en la práctica educativa (Moll, 2019).

Moll (1997) define los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p. 47). Frente a una pedagogía del déficit que se enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica y cultural, se propone 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.

El programa de investigación desarrollado a partir de los fondos de conocimiento se extiende desde fines de la década de 1980 hasta el presente. Moll y Greenberg (1990), Moll et al. (1992) y González et al. (2005) discuten en detalle los fundamentos teóricos del concepto, la metodología etnográfica utilizada en sus investigaciones y la forma en que los fondos de conocimiento en las familias fueron utilizados para el desarrollo de actividades académicas en las aulas. Los datos fueron recopilados por docentes de las escuelas de la comunidad para lo que recibieron previo adiestramiento. Se utilizaron entrevistas y observaciones en los hogares de estudiantes que documentaron la historia social de la familia, su origen y su desarrollo, con particular énfasis en los cuerpos de conocimiento producidos y acumulados en su actividad laboral. De este modo se identificaron conocimientos ligados a la agricultura, la construcción, la mecánica y otro tipo de reparaciones, la economía (manejo de finanzas, gestión financiera), las artes y la religión. La información recopilada se utilizó para crear unidades con 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.

Esteban-Guitart et al. (2012) analizan la movilización de fondos de conocimiento en el contexto escolar a partir de investigaciones propias y de colegas. Proponen como ejemplos de los fondos de conocimiento, saberes y habilidades relacionados a la agricultura, la crianza de animales y la construcción, entre otros. Presentan y discuten cómo esta última actividad fue incorporada a actividades de aula luego de ser documentada en los hogares. En un contexto en que muchas familias dependían del trabajo en construcción se identificaron conocimientos que fueron utilizados en las salas de clase, construyendo una unidad didáctica sobre ese tema. A partir de la pregunta “¿cómo construir una casa?” desarrollaron una variedad de actividades en una escuela elemental. Entre ellas, leer el cuento de los tres cerditos y analizar las construcciones, dibujos de las propias casas con narrativas descriptivas, diseñar y construir una casa para una muñeca, realizar análisis de diferentes tipos de viviendas, entre otras cosas. Este tipo de proyecto potenció la comunicación entre familia y escuela e hizo las vivencias parte la educación escolar.

Moll (2019) argumenta que este tipo de investigación ha 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 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).

Moll (1997, 2019) ha sido consistente en destacar que los cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una cultura viva, es decir, en situaciones sociales de desarrollo, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas matizadas por afectos y experimentadas en ambientes concretos (Rodríguez Arocho, 2020ab). Según Moll (2019), los fondos de conocimiento emergen de las experiencias vividas y son evidenciados, elaborados y compartidos con otros sujetos en interacciones sociales situadas. En estas condiciones el aprendizaje cobra un sentido particular para el sujeto pues le permite poner en diálogo lo que se enseña en la escuela con lo que se conoce en el entorno del hogar y la comunidad. Esteban-Guitart y Moll (2014ab) documentan el desarrollo del concepto de fondos de conocimiento y presentan elaboraciones conceptuales e investigaciones contemporáneas que lo complementan, como es el caso de los fondos de identidad.

El concepto de fondos de identidad profundiza en la apropiación de fondos de conocimiento para construir nuestra identidad. Esteban-Guitart y Moll (2014a), definen los fondos de identidad como “recursos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de una persona” (p. 31). Plantean que la identidad se construye a partir de fondos geográficos, culturales, sociales, institucionales y en actividades que integran conocimiento y vivencias. El trabajo de Esteban-Guitart et al. (2012) con una familia de origen marroquí en Cataluña ilustra esta vinculación entre fondos de conocimiento y de identidad. Los fondos de conocimiento e identidad constituyen desarrollos importantes en el enfoque histórico cultural y han sido vinculados a otros desarrollos recientes en esta perspectiva (Rodríguez Arocho, 2020ab).

Recientemente, 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 reorientaciones para abordar asuntos particulares a los entornos en que los fondos de conocimiento se movilizan. Su análisis enfoca tanto particularidades en la aplicación del concepto como elaboraciones interesantes y significativas, lo que demuestra su valor heurístico.

El trabajo en Nueva Zelanda se ha enfocado en educación temprana de nivel preescolar (Moll, 2019). Como en las investigaciones originales, se utilizó una metodología etnográfica con observaciones y entrevistas por parte de docentes que estudiaron actividades familiares para aproximarse a los saberes que se comparten en el hogar. Esos saberes fueron integrados a las actividades de aula creando un vínculo entre los intereses de niños y niñas, los fondos de conocimiento identificados y las actividades educativas. Dicha integración se valora como medular para una práctica pedagógica orientada a vincular el conocimiento cotidiano adquirido y acumulado mediante intercambios en el hogar con los conceptos científicos que caracterizan el aprendizaje escolar. En este proyecto la identificación y uso de los intereses de niños y niñas preescolares desempeñó un papel central en propiciar motivación, sentido, y aprendizaje escolar.

El trabajo en Uganda tiene la particularidad de que, aunque también se enfoca en la niñez, se trata de huérfanos y huérfanas cuyos padres y madres murieron víctimas del VIH-SIDA (Moll, 2019). Esta situación les ha colocado, a edades muy tempranas, en la posición de ser la persona a cargo de hermanos y hermanas menores en el hogar. La investigación se orientó a documentar y fortalecer el desarrollo de fondos de conocimiento como recurso para enfrentar situaciones de vida en contexto de pobreza extrema y facilitar intercambios con

la comunidad. Este ejemplo es singular porque una particularidad de la cultura local es ser principalmente oral. Un hallazgo notable es cómo la mediación de artefactos culturales como cuentos, canciones, acertijos y proverbios, así como la capacidad de expresarlos tanto en su lengua nativa como en inglés, consolidó y amplificó los fondos de conocimiento circulantes en la comunidad. Esto probó facilitar la expresión de ideas, sentimientos, significaciones y atribuciones de sentido a su experiencia de vida.

En Australia el trabajo realizado exploró la circulación de fondos de conocimiento, pero en el contexto de una población vulnerable en vecindarios marcados por precariedad económica y diversidad étnica, cultural y lingüística. El equipo de investigación planteó el problema de que en tal diversidad resulta difícil aplicar la definición tradicional de comunidad asumida en las investigaciones originales. Se argumentó que ello hace más difícil hacer la vinculación entre la escuela y las experiencias de vida comunitaria. Para enfrentar este problema, Zipin (2009) propone una pedagogía con compromiso ético que reconozca y valore la diversidad de experiencias vitales del estudiantado. Su propuesta lleva a una elaboración del concepto de fondos de conocimiento y presenta la noción de “fondos oscuros de conocimiento”. Utiliza esta noción para referirse a conocimientos que derivan de experiencias emocionales (vivencias) negativas y dolorosas como pobreza extrema, abuso y violencia. Argumenta que el conocimiento que se adquiere en las experiencias adversas de vida más allá del espacio escolar debe considerarse en la práctica educativa por su impacto sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo (Rodríguez Arocho, 2021).

El trabajo de investigación que Moll (2019) examina en España es una investigación de Esteban-Guitart y Saubich (2013) realizada con estudiantes y familias inmigrantes en Cataluña. Al igual que en el caso de Australia y muchos otros países, el flujo migratorio en

Cataluña se ha intensificado en años recientes. Esto presenta retos a la educación con respecto a la necesidad de reconocer y atender la diversidad étnica, racial, cultural, religiosa y lingüística. La investigación realizada utilizó varias estrategias metodológicas para documentar que los fondos de conocimiento que circulan en una familia, expresan su historia personal y sociocultural. Demostraron cómo esa historia se articula en narrativas sobre las experiencias vividas, sobre la percepción de quienes somos y sobre nuestras posibilidades de desarrollo. Esa historia también se expresa en creaciones artísticas como el dibujo y en ejercicios proyectivos que facilitan la aproximación a las vivencias de los sujetos. Este trabajo es uno dentro de un programa de investigación que eventualmente resultó en la creación del concepto de fondos de identidad que, como ya mencionado, se plantea como complementario al concepto de fondos de conocimiento y que igualmente se inscribe en la perspectiva vygotskiana (Esteban-Guitart & Moll, 2014ab).

La perspectiva vygotskiana como fundamento de los fondos de conocimiento

Desde su formulación original hasta el presente el concepto de fondos de conocimiento se ha vinculado explícitamente a la perspectiva vygotskiana. Moll (1990, 1997, 2005, 2014, 2019) suscribe la tesis de Vygotski con respecto al origen sociohistórico de las funciones mentales superiores asociadas con la actividad consciente y al rol de la mediación cultural en el desarrollo de esas funciones. Siguiendo las ideas de Vygotski (1931, 1934), Moll (1990) argumenta que la educación es la quintaesencia de la mediación cultural. La educación, tanto informal como formal, implica prácticas de interacción social en contextos de actividad específicos mediante las cuales los sujetos conocen y aprenden a utilizar las herramientas culturales a su haber. El dominio de esas herramientas es fundamental para manejar y transformar la realidad que se vive. Las formas de desarrollo de la atención voluntaria, la

memoria lógica, del razonamiento, del ejercicio de la voluntad, de la regulación de las emociones y el manejo de los afectos son mediadas por los instrumentos y símbolos producto de la historia cultural y accesibles en el medio social. En esta concepción Vygotski planteó un vínculo indisociable entre aprendizaje y desarrollo que se extiende a la evaluación en contextos educativos (Rodríguez Arocho, 2011).

En la incorporación de la mediación cultural para avanzar el desarrollo de funciones psíquicas superiores por vía de la educación, el concepto de fondos de conocimiento reconoce y valora la dinámica entre dos formas conceptuales a las que Vygotski (1934) prestó particular atención: los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Los primeros dependen de la experiencia cotidiana previa a la escolarización en tanto los segundos son producto de abstracciones y generalizaciones disciplinares. Vygotski criticó la tendencia de la escuela a ignorar los primeros pues pensaba que el aprendizaje escolar nunca parte de cero y que las prácticas educativas pueden tomarlas como punto de partida o impugnarlas. Cada una de estas posiciones establece un tipo diferente de relación entre quien enseña y quien aprende y afecta los resultados de dicha relación. Evidentemente, el concepto de fondos de conocimiento se ubica en la primera posición con su énfasis en el conocimiento de la historia de experiencias de aprendizajes anteriores y paralelas a las experiencias en la escuela.

El concepto de fondos de conocimiento se fundamenta en la idea de potenciar la educación como forma de mediación cultural. Sin embargo, en un momento histórico en que la mediación semiótica e instrumental fueron incorporadas a la teorización y la práctica educativa separadas de otros conceptos claves del sistema teórico vygotkiano, Moll (1997) advirtió que el concepto de mediación en Vygotski evolucionó en el curso de su obra para tomar en cuenta los entornos de actividad (hogar, escuela) que ofrecen singulares

experiencias sociales de desarrollo en que las experiencias son atribuidas de sentido personal por las personas. El énfasis de Moll (1997, 2014) en la cultura vivida, en la singular unidad dialéctica que componen la persona y su ambiente y su contundente argumento de la dinámica entre lo cognitivo y lo afectivo anticiparon temas de discusión y revisión actual en las interpretaciones de la obra de Vygotski.

En el momento actual la academia vygotkiana experimenta lo que se ha llamado una revolución archivística y una revolución revisionista (Rodríguez Arocho, 2020b). El resultado ha sido la recuperación de temas ignorados o relegados en las interpretaciones dominantes de Vygotski. La tendencia actual es a profundizar en el lugar que Vygotski dio a las emociones y a la afectividad, la imaginación y la fantasía, a la relación de este conjunto con la unidad persona-ambiente expresada en sus conceptos de situación social de desarrollo y vivencia, y su movimiento final hacia un sistema teórico con la conciencia como principio a ser explicado y principio de explicación (Rodríguez Arocho, 2013, 2020c). En el concepto de fondos de conocimiento se encarnan muchas de estas ideas, las cuales son explícitamente tratadas por Moll (1997) temprano en el desarrollo del concepto. No obstante, las aplicaciones de la perspectiva vygotkiana en la educación han tendido a obviar o minimizar esta complejidad, resultando en simplificaciones que se caracterizan por reduccionismo y descontextualización en el manejo de conceptos educativos, siendo el caso más notable el tratamiento del concepto de zona de desarrollo próximo (Rodríguez Arocho, 2015).

#### Aplicaciones, investigaciones y desarrollos

En la pasada década tres revisiones sistemáticas de literatura se han ocupado de documentar aplicaciones e investigaciones del concepto de fondos de conocimiento y del enfoque que ha emergido de dicho concepto (Hogg, 2011; Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Rodríguez, 2013). Cada una de ellas comien-

za con una narrativa sobre el origen y la evolución del concepto y luego pasan a clasificar y discutir la literatura identificada en importantes bases de datos de educación. La revisión de Hogg (2011) cubre de 1988 a 2011, la de Llopart y Esteban-Guitart (2018) de 2011 a 2015 y la de Rodríguez (2013) de 1992 a 2011. Las dos primeras presentan una perspectiva general con bastante coincidencia en los hallazgos de investigaciones, mientras que la última enfoca la expresión de asuntos de agencia y poder en las aplicaciones del concepto. La perspectiva general examina la aplicación del concepto en una amplia variedad de niveles educativos del preescolar al universitario, en diversidad de materias didácticas y en diversos contextos. La mayor frecuencia en las aplicaciones se observó en el nivel elemental y en las materias de lenguaje, ciencias y matemática y el intercambio de fondos de conocimiento fue mayormente entre las familias inmediatas y la escuela. Un hallazgo consistente fue la efectividad del manejo de los fondos de conocimiento en las aulas para luchar contra la perspectiva de déficit. Es importante señalar que las tres revisiones adoptan una perspectiva crítica y apuntan a innovaciones que buscan atender algunas limitaciones en la aplicación del concepto.

Llopart y Esteban-Guitart (2018) encontraron investigaciones donde la aplicación de los fondos de conocimiento ha trascendido las poblaciones escolares comunes para abarcar educación de personas adultas, educación especial y la detección de fondos de conocimiento en abuelas y abuelos. También, detectaron una ampliación en las materias en que se utilizan para cubrir geografía, salud y sostenibilidad. Finalmente, destacan la presencia de nuevos abordajes metodológicos como en el uso de materiales producidos por los estudiantes en dibujos y narraciones que luego se vinculan a los contenidos curriculares y las actividades escolares. Como se recordará, originalmente el modo privilegiado de acceder a los fondos de conocimiento eran las observaciones y entrevistas.

Además de estas innovaciones, Llopart y Esteban-Guitart (2018) enfocan otras como los antes mencionados fondos oscuros de conocimiento y los fondos difíciles de conocimiento que, se refieren a recuentos emocionalmente cargados de la herencia cultural y la historia migratoria. Agrupan los trabajos teóricos sobre fondos de conocimiento en tres categorías: elaboraciones del concepto como las recién mencionadas, justicia y cambio social y diálogo con otros enfoques.

El abordaje a los temas de justicia y cambio social se relaciona a los temas de agencia y poder en los que se enfoca la revisión de Rodríguez (2013). En un trabajo de crítica conceptual al concepto de fondos de conocimiento, Oughton (2010) plantea que estos temas parecen estar implícitos en los planteamientos teóricos que dan sostén al concepto y en su desarrollo, pero que deben explicitarse y discutirse. Argumenta que las buenas intenciones de crear oportunidades para las poblaciones en desventaja socio-cultural deben ser problematizadas para que no queden ocultas las fuerzas que operan para crear las condiciones de déficit. Sin embargo, es importante consignar la postura de Moll (2005) al respecto: "...las prácticas escolares están siempre intrincadamente relacionadas con asuntos más amplios como clase social, ideología, y poder, que deben situar nuestro estudio y comprensión de los fondos de conocimiento" (p. 276).

Rodríguez Arocho (2019) concuerda con que esas condiciones deben problematizarse porque, a pesar de las contribuciones del concepto documentadas en la aplicación de la literatura revisada, persiste un mal manejo de las diferencias raciales, étnicas, socioeconómicas, lingüísticas y de género en contextos escolares. Argumenta que es necesaria la creación de ambientes pedagógicos en que estudiantes y docentes tengan un mejor entendimiento de su configuración y actividad como sujetos y otorga un rol a la pedagogía crítica en ese proceso. Por su parte, Hogg (2011) destaca la formación docente en la

comprensión y uso de los fondos de conocimiento en la creación de contextos que viabilicen un aprendizaje con sentido.

Las revisiones de literatura reseñadas ponen de manifiesto y amplían las tres dimensiones relacionadas que caracterizan el enfoque de fondos de conocimiento (Moll, 2005): 1) investigación etnográfica en los hogares enlazando familia y escuela, 2) análisis de la información recopilada para diseño, y 3) ejecución de actividades de aula y formación docente. Los grupos de estudio de docentes se mencionan como una estrategia importante en esa formación. En ellos se discuten la teoría, los métodos de investigación-acción, los resultados y se documentan logros y dificultades.

Finalmente, este examen estaría incompleto sin la mención de la elaboración del concepto de mayor impacto en el presente: los fondos de identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014ab). Los fondos de identidad parten de los fondos de conocimiento, “se acumulan históricamente, se desarrollan culturalmente y son recursos socialmente distribuidos esenciales para la autodefinition, autoexpresión y autocomprensión de las personas.” (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, p. 37). El concepto y su manejo se orientan a superar algunos de los señalamientos críticos mencionados. Primero, se busca ampliar la perspectiva para que los fondos de conocimiento se vinculen a la clase social y otros parámetros socioculturales. Segundo, se promueve un acercamiento multimetodológico, no exclusivamente etnográfico, con una aproximación metodológica única (etnografía por medio de observaciones y entrevistas). Tercero, se busca superar la familia como la unidad de análisis privilegiada para incorporar otros fondos de conocimientos circulantes en la cultura vivida.

El Proyecto Girona en Cataluña refleja el alcance del enfoque de fondos de identidad en el cual se incorporan los fondos de conocimiento (Subero et al., 2015). Utilizando una metodología autobiográfica extendida

que documenta expresiones de los propios estudiantes muchos de ellos en situación de desventaja social e inmigrantes, se identificaron fondos geográficos de identidad, prácticas de identidad, fondos culturales de identidad, fondos sociales de identidad y fondos institucionales de identidad (Esteban-Guitart, 2012). Estos fondos, originados en fondos de conocimiento distribuidos en la familia son apropiados por la persona e integrados en procesos de subjetivación (Subero & Esteban-Guitart, 2020). Esta propuesta al presente dialoga con otros enfoques teóricos como la teoría de la subjetividad (Rodríguez Arocho, 2020ab; Subero & Esteban-Guitart, 2020) y la pedagogía crítica (Rodríguez Arocho, 2020c), entre otros.

La vinculación de los fondos de conocimiento, los fondos de identidad y otras construcciones teóricas del enfoque histórico-cultural se expresa claramente en trabajos recientes que utilizan dichas construcciones para avanzar la justicia social. En junio de 2021 la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* dedicó una sección especial al constructo de fondos de conocimiento en que es notable su impacto en investigaciones e intervenciones psicoeducativas a nivel internacional. Es pertinente destacar que en la presentación del número se hace explícita la relación entre la aproximación histórico y sociocultural avanzada por Moll y la pedagogía crítica un tema que, en sí mismo, amerita mayor análisis y discusión.

González-Patiño y Esteban-Guitart (2021) declaran que el foco en los fondos de conocimiento busca contribuir a nivel teórico y metodológico “a la praxis de pedagogías críticas, emancipadoras y antirracistas encaminadas a la equidad, la inclusión y la justicia social” (p. 5). Los autores destacan la relevancia actual de los fondos de conocimiento en el contexto de grandes migraciones globales y de las condiciones de educación y desarrollo que van con ellas. Destacan, además, como “la perspectiva de fondos de conocimiento puede contribuir a la valoración,

legitimación y sostenibilidad de diferencias culturales, sociales y personales” (p. 5) cuando se utiliza para combatir el discurso del déficit educativo y cultural que se articula desde las ideologías y el poder.

Recientemente se ha acentuado el uso del concepto de fondos de conocimiento en movimientos de justicia social relacionándolo con procesos de redistribución, reconocimiento y representación (Zipin & Brennan, 2021). Se les considera una herramienta educativa elaborada y utilizada desde un compromiso ético-crítico con la problematización que emerge de la problematización del saber-poder dominante que se practica en la escuela como institución frente a las vivencias de los sujetos en particulares situaciones sociales de desarrollo. No es una herramienta fácil de utilizar y no está exenta de contradicciones y tensiones inherentes a los procesos de transformación social en movimiento. Esto se hace evidente en los 7 artículos incluidos en la sección especial de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, los cuales presentan complicadas relaciones entre la persona que aprende, la persona que enseña y sus geografías humanas, culturas, razas, etnias, lengua, valores y creencias. Los artículos ofrecen una perspectiva amplia y compleja del uso de los fondos de conocimiento en investigaciones en España, Chile, México y Estados Unidos con poblaciones diversas. Estos artículos ponen de manifiesto el valor heurístico del concepto de fondos de conocimiento como constructo teórico confrontado y enriquecido en investigaciones y prácticas pedagógicas contemporáneas.

El reconocimiento al legado de Luis C. Moll tuvo un momento especialmente significativo cuando el 14 de junio de 2021, el Congreso de los Estados Unidos aprobó una proclama sometida por Raúl M. Grijalva, Representante por Arizona, para honrar sus contribuciones teóricas y prácticas (United States Congressional Record, 2021). El texto comienza reconociendo su puertorriqueñidad y las formas en que el contexto cultural y las

vivencias en situaciones sociales de desarrollo que fueron definitivas en dar forma a sus intereses. Su reflexión de que una vez llegó a Estados Unidos y se convirtió en minoría, no sólo le marcó como sujeto, sino que fue motor en su compromiso por mejorar las condiciones de grupos minoritarios en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. La proclama da cuenta general de los aportes que he detallado en este escrito.

### Conclusión

La revisión narrativa de literatura revisada con respecto al legado de Luis C. Moll, representado en el concepto de fondos de conocimiento, permite concluir que se trata de una construcción teórica que se origina en un contexto histórico y sociocultural particular, que ha evolucionado y experimentado transformaciones para elaborar su sentido en contextos diferentes. El tránsito del concepto de fondos de conocimiento de la antropología cultural a la educación comenzó a marcar un fuerte paso a principios de la década de 1990 y desde entonces hasta el presente ha evolucionado, de un concepto enmarcado en la perspectiva vygotskiana de la sociogénesis de las funciones psíquicas complejas, a un enfoque pedagógico asentado en ella. En ese tránsito, el trabajo seminal de Luis C. Moll y sus colegas en la Universidad de Arizona ha generado cuantiosas investigaciones y transformado en prácticas educativas. Ese trabajo, que al presente se ha internacionalizado, ofrece un testimonio de la cultura vivida como contexto de actividad para un individuo y de grupos sociales diversos en contextos variados y cambiantes. Las aplicaciones e investigaciones del concepto en diferentes contextos demuestran su efectividad como herramienta conceptual y como estrategia para generar intervenciones pedagógicas. De ellas han surgido elaboraciones del concepto que en este momento presentan un campo fértil de estudio y aplicaciones. Al mismo tiempo, aplicaciones e investigaciones destacan la centralidad de la educación como herramienta para vincular esa cultura vivida con la experiencia escolar y

su potencial como vehículo de cambio para la justicia social. Queda claro que dicho cambio, en el contexto educativo, depende de la disposición y capacidad de los y las docentes de conocer a la persona que aprende en sus aulas, su situación social de desarrollo y sus vivencias. Esa disposición y esa capacidad dependen, en buena medida, de la formación docente para desarrollar perspectivas críticas y avanzar la justicia social. Ese es, sin duda, un gran reto.

Estándares Éticos de Investigación

**Financiamiento:** El trabajo no fue financiado.

**Conflicto de intereses:** La autora expresa que no hubo conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

**Aprobación de la Junta Institucional Para la Protección de Seres Humanos en la Investigación:** No aplica, ya que no implica participación de sujetos humanos.

**Consentimiento informado:** No aplica.

#### REFERENCIAS

- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *L. S. Vygotsky-Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- 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., & 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., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría Educativa*, 25(2), 198-211.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature review. *Medical Writing*, 24(4), 230-234.  
<https://doi.org/10.1179/2047480615Z.00000000329>
- Fortich Mesa, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Revista Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1-4.  
<https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.  
<https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- 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.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- 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>

- 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. [https://www.researchgate.net/profile/Elsie\\_Rockwell/publication/292146936\\_Hacia\\_un\\_curriculum\\_cultural\\_La\\_vigencia\\_de\\_Vygotski\\_en\\_la\\_educacion/links/58d4757d92851c44d44163f3/Hacia-un-curriculum-cultural-La-vigencia-de-Vygotski-en-la-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elsie_Rockwell/publication/292146936_Hacia_un_curriculum_cultural_La_vigencia_de_Vygotski_en_la_educacion/links/58d4757d92851c44d44163f3/Hacia-un-curriculum-cultural-La-vigencia-de-Vygotski-en-la-educacion.pdf)
- Moll, L. C. (2005). Concluding commentary. Reflections and possibilities. In N. González, L. C. Moll, L., & C. Amanti, C. (Eds.), *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-287). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Moll, L. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivation of biliteracy and the mobility of knowledge. In P. Portes, & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 152-161). Peter Lang.
- 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., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- 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>
- 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>
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Alianza Psicología.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87–120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- 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 vygotkiano 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. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 1-26.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569>
- 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). 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/RP/Sl/article/view/3075>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020c). 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.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>
- 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.
- 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.  
<https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/611>
- Subero, D., Llopart, M., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El proyecto Girona. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 69-73.
- Toulmin, S. (1978). *The Mozart of psychology*. *The New York Review of Books*. September Issue.  
<https://www.nybooks.com/articles/1978/09/28/the-mozart-of-psychology/>
- 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>
- 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>
- Vestena Zillmer, J. G., & Díaz Medina, B. A. (2018). Revisión narrativa: Elementos que la constituyen y potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 1-2.  
<https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>
- Vygotski, Lev S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 10-325). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski: *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(3), 317-331.  
<https://doi.org/10.1080/01596300903037044>
- Zipin, L., & Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang “knowledge questions” for curriculum. In B. Green, P. Roberts, & M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a*

*changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193). Palgrave.

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0_11)