

Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua

Meixi Ng

COLLEGE OF EDUCATION
UNIVERSITY OF WASHINGTON
Correo electrónico: meixi@fiftyfold.org



RESUMEN

Este artículo examina la relación cíclica de participación e identidad en una “red de comunidades de práctica” como fuente de cambio para los individuos, sus escuelas y sus comunidades. Mientras estudiantes y maestros trabajaban la relación tutora, formaban identidades vinculadas a la práctica (Nasir y Hand, 2008) que se convirtieron en identidades colectivas para la acción social (Holland, Fox y Daro, 2008). Este estudio usa datos de dos telesecundarias de Zacatecas. Datos etnográficos que brindan un ejemplo de aprendizaje continuo a través del desarrollo de identidades personales y colectivas y muestran cómo se desdibujan los límites entre los dos cuando uno se involucra en la práctica de la tutoría. Este escrito afirma que la formación de “identidades personales-colectivas” impulsa un ciclo continuo de participación para todos los involucrados y los transforma de manera profunda, lo mismo que el tejido social de sus escuelas y comunidades.

Palabras claves: redes de tutoría, cambio educativo, tejido social, relación tutora, tutoría, identidad vinculada a la práctica, enfoques socioculturales de la participación, identidades personales-colectivas, red de comunidades de práctica.

ABSTRACT

This article examines the cyclical and expansive nature of participation and identity in a “networked community of practice.” As individuals socially constructed dialogues of learning in a practice called Tutorial Relationships (or Tutoría), they formed practice-linked identities (Nasir & Hand, 2008) that grew into collective ones for social action (Holland, Fox & Daro, 2008). This study takes place in two rural middle schools in Zacatecas. Collected ethnographic data provides evidence of expansive learning through simultaneous growth and blurring of individual and collective identities. This paper argues that the formation of “personal-collective identities” fueled a continuous cycle of engagement of all those involved to deeply transform individuals and the social fabric of their schools and communities.

Key words: tutoring networks, educational change, social fabric, tutorial relationships, Tutoría, practice-linked identities, sociocultural approaches to engagement, personal-collective identities, networked communities of practice.

Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. • 27

Meixi Ng. *Didac* 68 (2016): 27-35

Identidades personales-colectivas y el cambio social

Según Aristóteles, “somos lo que hacemos continuamente”. Una idea central de las teorías socioculturales de aprendizaje dice que el aprendizaje y la identidad están íntimamente vinculados. Uno afecta el otro: el aprendizaje transforma la identidad y las transformaciones en identidad y participación también producen el aprendizaje (Holland, Fox y Daro, 2008; Drier, 2009; Lave y Wenger, 1991). Basado en ese entendimiento, este ensayo usa el caso de dos telesecundarias de Zacatecas para explorar la manera en que la participación en una red de tutoría ha producido identidades personales-colectivas que se han traducido en un cambio personal en los estudiantes y maestros, así como la forma en que el cambio se ha extendido de manera natural y pasó de las escuelas a la comunidad. Además, expongo cómo la participación en una red de tutoría fue la aguja que cosió y conectó a individuos con la misma visión de cambio educativo al participar en ella y cómo cambiaron sus escuelas y comunidades. Este trabajo está basado en mis experiencias personales al vivir y trabajar como maestra en Zacatecas para intentar entender cómo tiene lugar esta transformación en las comunidades a través de la práctica de la relación tutora.

Introducción a la relación tutora: redes de comunidades de práctica

La red de tutoría empezó en México en los años setenta, con el liderazgo del doctor Gabriel Cámara, que creyó fundamentalmente que un buen aprendizaje sucede cuando coinciden el interés del aprendiz con la capacidad del que enseña (Cámara, 1999; Cámara *et al*, 2003; Rincón-Gallardo, 2013). En tutoría, el aprendizaje tradicional y unidireccional de “maestro-a-estudiante” se convierte en un diálogo bidireccional donde tanto el tutor como el tutorado aprenden. Este diálogo modifica la relación entre maestros y estudiantes al transformar el núcleo pedagógico (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009; Rincón-Gallardo, 2013).

La red de esta comunidad de práctica está co-construida y se desarrolla de la manera siguiente: los tutores ofrecen el catálogo de temas escolares que conocen al tutorado y éste tiene la libertad de escoger el que más le interese. Cada aprendiz empieza con sus propias líneas de investigación y cuando domina el tema reflexiona sobre el proceso de aprendizaje con su tutor y hace una exposición a sus compañeros de clase para presentar lo aprendido a través de ese proceso. De manera subsecuente, el aprendiz trabajará para crear un guion de tutoría sobre el mismo tema para ofrecerlo a quien esté interesado en aprenderlo. El conocimiento es co-construido y se convierte en un bien común para todos en la comunidad de aprendizaje (City, Elmore y Lynch, 2012; Rincón-Gallardo y Elmore, 2012). De esta manera, todos los que participan en la práctica de la tutoría aprenden tanto el contenido académico como la práctica de la tutoría (López y Rincón-Gallardo, 2003).

La tutoría hace que todos sean actores y participantes integrales en el trabajo de enseñar y aprender. Cada tutoría es un microciclo de aprendizaje (Engeström y Sannino, 2010) que transforma y crea una nueva cultura de aprendizaje en el aula, un nuevo método contrahegemónico de enseñar y aprender en las escuelas públicas (Rincón-Gallardo, 2015).

Aunque, en un principio, Lave y Wenger (1991) estudiaron comunidades de práctica fuera de las escuelas, hoy tenemos ejemplos notables de comunidades de práctica dentro. Existen estudios empíricos sobre la aplicación del modelo de comunidades de aprendizaje en escuelas (Brown y Campione, 1998), estudios en prácticas literarias (Lee, 2001) y matemáticas, deportes e identidad (Boaler y Greeno, 2000; Nasir y Hand, 2008). El caso de la tutoría se distingue porque su comunidad de práctica ocurre a través de varias escuelas y entornos.

Denomino la red de tutoría como una *red de comunidades de práctica* porque cada maestro, alumno, autoridad académica y padre de familia está conectado por el mismo propósito: la práctica de la tutoría. El aprendizaje está distribuido en una

red y se intercambia constantemente a través de la tutoría en nodos, o centros, interconectados. En México, estos nodos enlazan escuelas que trabajan en tutoría y donde participan las mismas comunidades, el equipo que brinda apoyo y soporte a las escuelas y otras instituciones. En esta red, los roles de “tutor” y “tutorado” siempre están en negociación, se alternan constantemente, tanto entre cada nodo como entre nodos, gracias a los intercambios académicos que fortalecen esta comunidad de práctica.

La red de tutoría también es una *comunidad* y existe una membresía para pertenecer a ella. Aunque cualquier individuo puede ser miembro de la comunidad, la membresía está condicionada por las ganas de desarrollar el trabajo de la tutoría y practicarla con otro. Los miembros se enfocan a la formación y construcción de las relaciones personales dentro de la comunidad y hay un sentido de propiedad colectiva y solidaridad de uno con el otro.

La red de tutoría es una comunidad de *práctica* porque la tutoría es la forma principal de relacionarse con el otro. Al mismo tiempo, la práctica de la tutoría es una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y a través de ella los miembros viven el cambio educativo que desean promover. Al ser tutores, los miembros profundizan sus conocimientos del contenido académico y, al mismo tiempo, cada uno pule su práctica como tutor. Nuevos miembros se incorporan a esta comunidad al volverse legítimos participantes periféricos (Lave y Wenger, 1991) y adquieren acceso continuo a esta red al practicar en ella. Esto facilita el dominio de la práctica de la tutoría y la fluidez con la cual los maestros puedan llevar este método a los alumnos en el aula.

Con la explicación de la práctica de la tutoría y el funcionamiento de la red analizo la relación entre identidad y participación desde un enfoque sociocultural y expongo el modo en que estos conceptos nos ayudan a entender la manera en que la tutoría sanó y transformó el tejido social de las dos telesecundarias y sus comunidades. Propongo que el poder sanador de la relación tutora transformó

primero a los individuos en el nivel personal. La transformación del tejido social fue resultado de los cambios profundos en la identidad de los miembros de la red de tutoría. El hecho de ser tutor de sus compañeros cambió la práctica de enseñar y aprender en la escuela, lo que permitió que llevaran la práctica del aula a sus hogares y extender el cambio a sus respectivas comunidades.

Los integrantes de la red tuvieron oportunidades para conectarse con otros alumnos y maestros que también querían ver un cambio educativo y trabajaron juntos en tutoría para realizarlo. Debido al involucramiento en la práctica, los límites de lo “personal” y lo “colectivo” se desdibujaron. Fue esa fusión de identidades lo que impulsó un cambio en el tejido social en las comunidades de las dos telesecundarias.

Enfoques socioculturales y formación de roles e identidades a través de la participación

Los enfoques socioculturales de participación intentan alejarse de la idea de motivación y prefieren usar “participación” para describir el compromiso continuo de individuos en un sistema de aprendizaje (Roth, 2011; Hickey y Granade, 2004). Hickey y Granade dicen que “la identidad es una función de nuestra práctica y de nuestras experiencias vividas que están intrínsecamente vinculadas en la medida en que nuevas identidades se forman y están negociadas a través de las oportunidades de participar en un sistema de actividad” (2004: 233).

Identidades vinculadas a la práctica

Nasir y Hand relacionan la identidad con los sentimientos de autonomía y competencia. Sostienen que “la participación entonces está relacionada a los sentimientos de autonomía y competencia de un alumno en un contexto social y también a los contextos que les ofrecerán relaciones que les darán apoyo y valorarán sus seres únicos” (2008: 145). El desarrollo de esas identidades personales depende de:

1. Acceder al dominio integral del conocimiento,
2. La posibilidad de asumir roles integrales y rendir cuentas a la comunidad, y
3. Tener oportunidades

de autoexpresión personal, de hacer contribuciones únicas al grupo y de ser valorados por la competencia que demuestran poseer. La conexión profunda de la práctica y el ser forman “identidades vinculadas a la práctica” (Nasir y Hand, 2008). Esto fue clave en cómo pudo transformar la relación tutora a cada individuo que estaba involucrado en la red de tutoría y cómo creo cambios en el tejido social de la escuela y la comunidad. Los participantes comprometidos con el trabajo de la tutoría experimentaron un sentido de cercanía con la misma práctica. Más que un sentido de pertenencia, “la participación en entornos de aprendizaje se extiende más allá del mismo y toca a la esencia de quien uno es, y de quien uno está en el proceso de ser” (2008: 176). A través de esas nuevas identidades vinculadas a la práctica, las personas pueden negociar roles de participación y tener la oportunidad de reposicionarse en la comunidad.

Identidades colectivas

La identidad no sólo es una construcción del individuo. La teoría de las identidades colectivas (Holland, Fox y Daro, 2008) es otra lente para entender la red de tutoría y cómo se fue restableciendo el tejido social en las comunidades. Holland, Fox y Daro definen identidad colectiva en movimientos sociales como “participantes que comparten el sentido del movimiento como actores colectivos, un esfuerzo dinámico de cambio, con el cual se identifican y los inspira a apoyar con sus propias acciones” (2008: 97). Las identidades colectivas se desarrollan dentro de “un mundo figurado o imaginado” (Holland *et al.*, 1998; Holland, 2010), donde un sentido de pertenencia compartida forma la base de su acción sostenida (Holland *et al.*, 2008). A través de sus actividades compartidas, los actores del movimiento reimaginan y trabajan para un mundo diferente. La formación de las identidades provee a los actores con una “postura coherente desde dónde actuar” en ese mundo figurado (Holland, 2010: 273). Esto tiene lugar en la práctica de la tutoría y conduce a la formación de “identidades colectivas vinculadas a la práctica”.

Sin embargo, “mientras esos mundos y esas identidades están vivos y en juego con la práctica, las identidades nunca están completas ni acabadas. Es dentro de ese contexto en constante evolución que la agencia humana y las formas culturales que se generan tienen poderes transformativos” (Holland, 2010: 273). Esas identidades no están estáticas, sino emergiendo y reformándose siempre a través del diálogo entre individuos de manera descentralizada y dialógica (Holland *et al.*, 2008). Los actores se expresan y navegan de forma continua entre varias versiones de su modo de ser dentro del movimiento, lo que es central para la producción y reformulación de las identidades colectivas. La formación de identidad se vincula claramente con el mantenimiento de las acciones para el cambio, al participar en él los individuos aumentan el sentimiento de pertenencia y solidaridad colectiva.

El caso de la tutoría en dos telesecundarias: práctica, participación e identidades personales y colectivas. Método de la investigación

Los datos fueron recogidos en 2012 cuando viví durante seis meses como observadora participante en dos telesecundarias, donde recolecté datos etnográficos y entrevisté a alumnos, maestros, padres de familia y autoridades académicas (Wolcott, 1978). Esas entrevistas y los datos recabados fueron analizados usando la teoría basada en la práctica (grounded theory analysis, Charmaz y Belgrave, 2002) para entender cómo los roles de participación crearon y sostuvieron un movimiento social que descentralizaron pero consolidaron el poder distribuido en la red de comunidades de práctica.

Las telesecundarias Pedro Vélez y Miguel Hidalgo y Costilla han trabajado en la relación tutora por tres años, o más, y la práctica y la red han madurado a través del tiempo. En el 2012, la escuela Pedro Vélez tenía 17 alumnos y dos maestros y la Miguel Hidalgo y Costilla tenía 26 alumnos y una maestra. Las dos telesecundarias contaban con alumnos que habían tenido problemas en sus escuelas anteriores



y/o en sus casas, incluyendo alumnos que recién habían sido expulsados de una secundaria técnica cercana. Presento algunos ejemplos escogidos de los datos recabados como la mejor manera de demostrar cómo el involucramiento en la red de tutoría sostuvo el movimiento de cambio educativo.

Hallazgo 1: Las redes de tutoría desarrollan identidades personales vinculadas a la práctica

Para un alumno, convertirse en tutor de otros compañeros aumenta el control y la autonomía, al mismo tiempo que lo hace participante legítimo en la comunidad de práctica (Roth, 2011; Lave y Wenger, 1991). Erika, una madre, explica cómo la oportunidad de enseñar ha sido una verdadera motivación para su hija Liz.

Llega ella y me dice: “Mami, ¡estoy asesorando!” Se ve motivada al decir “estoy asesorando a Daniela o Paulina”, pues le da mucho gusto porque antes eran de los primeros alumnos en los primeros lugares. Ahora le da mucho gusto decir “la estoy asesorando a ella” porque antes nada más la asesoraron a ella... Y ella no se animaba. Ahora ya se anima, agarró más confianza. Ahora ya dice “ya voy a asesorar lo que ella quiera o lo que quiera con ella”.

Cuando Liz tomó el nuevo papel de tutora en su clase cambió su identidad personal. Como tutora tenía la oportunidad de ser parte integral en la red de tutoría. Como dicen los autores citados, era responsable “por las tareas específicas de la práctica” y tenía como expectativa ser competente o incluso experta “para un subconjunto de actividades esen-

ciales para la práctica” (Nasir y Hand, 2008: 148). Al ser tutora, ella tenía la oportunidad de “auto-expresarse, hacer una contribución única y sentirse valuada y competente en su contexto” (Nasir y Hand, 2008: 148). Asumir el papel de tutora le permitió a Liz involucrarse más en la red y reorientó su identidad personal, que ahora estaba íntimamente vinculada a la práctica de ser tutora, pues llevaba esa nueva identidad de “tutora” de la escuela a su casa. La historia de Liz es común para la mayoría de los alumnos que trabajaban en la tutoría. Ellos se enfocaron al dominio del contenido y la práctica porque querían cambiar los roles de participación y ser tutores de otros en sus clases y en sus casas.

En la red más amplia de comunidades de práctica, los alumnos de las dos telesecundarias, como Liz, tenían acceso al dominio de la práctica en su integridad. Habían sido capacitados en la relación tutora por asesores, maestros y alumnos que la dominaban, y al convertirse en tutores mejoraron su práctica. Con frecuencia, los alumnos eran tutores de sus maestros en intercambios académicos y contribuyeron con sus competencias a la comunidad más amplia. En las dos escuelas, tanto alumnos como maestros se hicieron cargo del aprendizaje al tomar roles integrales en la enseñanza. Cuando en realidad experimentaron y vivieron la tutoría, se vieron como parte del cambio y siguieron trabajando para realizarlo. La red de tutoría y las oportunidades de participar tocaron profundamente las identidades de cada uno y los convirtieron en actores de cambio en sus comunidades.

Hallazgo 2: Las redes de tutoría desarrollan identidades colectivas

Como tutores, los alumnos comenzaron a adquirir un orgullo en su trabajo y en sí mismos. Además, empezaron a preocuparse por hacerlo bien para que otros también pudieran aprender. La maestra de la telesecundaria explica *cómo aprende* un grupo a ser responsable por todos los compañeros de su clase. Esto crea por sí mismo una cultura escolar diferente y los estudiantes empiezan a pensar en colectivo,

como una comunidad real en donde los miembros aprenden juntos.

Hay un muy buen lema popular: “El agua es una sustancia preciosa”, un texto en inglés, donde cada línea lleva una investigación. Al escoger un tema, si hay alguien que no lo quiere tomar otro le dice: “¿Por qué no trabajas con tal tema? No, tómalo, yo te ayudo. No está complicado”. Se preocupan por que el otro realice lo que ya hizo. Quienes no demuestran... la mayoría demuestra... pero cuando hay algunos que pasa una, dos o tres demostraciones los otros comienzan a decir: “Ándale, nosotros te ayudamos, te colaboramos hasta pasando el PowerPoint de tu trabajo, y es porque no queremos que te quedes atrás”. Esto me gusta también mucho. Es esa parte, sentir que todos somos parte y que no te pueden dejar atrás. Él trabaja con el propósito y empeño de que aprendas... de que aprendas. Entonces lo veo en casos claros, como Efrén, que me parece muy noble su trabajo con Adrián, porque él es así: “No te puedo dejar atrás, tienes que estar con el grupo”.

En el mundo figurado del aula (Holland *et al.*, 1998; Holland *et al.*, 2008), los alumnos compartieron un sentido de pertenencia entre ellos y eso formó la base para una acción colectiva con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Los alumnos se sentían tan conectados por la práctica colectiva de la tutoría que ninguno quería dejar a alguien atrás. La necesidad de acción-cambio y de la mejora del aprendizaje para todos en la comunidad creó una identidad colectiva porque la tutoría requiere relaciones personales y una profunda interdependencia académica entre todos los miembros del grupo y la comunidad. La práctica de la tutoría formó “identidades colectivas vinculadas a la práctica” para todos los que se involucraban. Cada alumno estaba íntimamente involucrado en la práctica y eso creó en todos un sentido de pertenencia personal y un sentido de solidaridad entre el grupo.

Hallazgo 3: Participación continua en la red de tutoría desdibuja los límites entre identidades personales y colectivas para un cambio social

La tutoría en la telesecundaria Miguel Hidalgo creó una cultura totalmente nueva en la escuela, donde los estudiantes comenzaron a pensar en el bien del otro a través del trabajo en tutoría. Existía una preocupación verdadera entre los estudiantes por un aprendizaje solidario con sus compañeros, lo cual se extendió a la comunidad. La maestra de la telesecundaria explica más a fondo cómo ha permitido esta nueva cultura un tipo diferente de colaboración de las madres con la escuela en la comunidad de San Ramón.

A los muchachos, a través del trabajo que hacen en el aula, les queda claro que todos necesitamos de todos; que mi trabajo o que el trabajo que realizo con uno de mis compañeros es por solidaridad; me solidarizo con el otro, me hago responsable del otro; en una manera, hay un compromiso enorme. Entonces, esto también creo que luego en los padres de familia se va creando la idea... Esta idea... creo que los muchachos la comparten en sus casas. Eso es lo que imagino que sucede. Les hace ver que otro chico ayudó a su hijo y que su hijo ha podido ayudar al

otro. Entonces va creándose una idea diferente... es que todos tenemos que ayudar, todos nos tenemos que apoyar. Entonces cuando yo necesito, o a mí me sorprende eso, que yo no estoy promoviendo muchas cosas, yo no estoy diciendo; ellos dicen "necesitamos hacer, vamos haciéndolo". En un ratito ya llegué todo limpio y todo hecho. Mucho es lo que los muchachos llevan a sus casas, una nueva idea, una nueva forma de trabajar.

En esa comunidad, el trabajo que la maestra estaba haciendo a diario en el salón de clases empezaba a reflejarse en una nueva forma de tratar a los demás, una nueva forma de vivir y un nuevo tipo de relación entre la escuela y la comunidad. A través de la práctica, alumnos y maestros formaron identidades vinculadas a la práctica que se volvieron identidades colectivas. La participación en ese movimiento sostuvo el deseo de los maestros de seguir trabajando en tutoría y de invitar a más personas a juntarse en el trabajo para cambiar vidas y corazones a través del aprendizaje. Los dos casos demuestran cómo la tutoría realmente cambió las identidades de los alumnos y maestros y cómo tejió una convivencia especial en los salones de clase y en las comunidades. ■

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

La relación tutora como trabajo personal-colectivo.

La relación tutora toma en serio las energías de cada individuo en la red. Esto permite la creación de un movimiento social que involucra a cada persona como actor y agente de cambio social en su escuela y su comunidad. El cambio es cíclico. Participar en la red de tutoría afecta la formación de identidad de cada individuo y esas nuevas identidades también fortalecen el compromiso de participación en la red de tutoría.

La relación tutora es el catalizador para el cambio personal en los alumnos y profesores. Además, el cambio académico se obtiene a través de un proceso humano, al dar tiempo de calidad y atención a cada alumno. La combinación de un dominio académico riguroso y la humanidad de la tutoría crea la magia cuando uno entra en ella y esto es poderoso para la transformación personal y comunitaria.

REFERENCIAS

- Boaler, Jo, y James G. Greeno. "Identity, agency, and knowing in mathematics worlds". *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*. Ed. Jo Boaler. Westport/Londres: Ablex Publishing, 2000: 171-200.
- Brown, Ann L., y Joseph C. Campione. "Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons". *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Eds. Nadine M. Lambert y Barbara L. McCombs. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1998: 153-186.
- Cámara, Gabriel. *Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999.
- Cámara, Gabriel, Santiago Rincón-Gallardo Shimada, Dalila López Salmorán, Emilio Domínguez

- Bravo y Araceli Castillo Macías. *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Charmaz, Kathy, y Linda Liska Belgrave. "Qualitative interviewing and grounded theory analysis". *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. Thousand Oaks: SAGE, 2002.
- City, Elizabeth A., Richard F. Elmore, Sarah E. Fiarman y Lee Teitel. *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.
- City, Elizabeth A., Richard F. Elmore y David Lynch. "Redefining education: The future of learning is not the future of schooling". *The Futures of School Reform*. Eds. Jal Mehta, Robert B. Schwartz y Frederick M. Hess. Cambridge: Harvard Education Press, 2012.
- Dreier, Ole. "Persons in structures of social practice". *Theory & Psychology*, 19. 2 (2009): 193-212.
- Engeström, Yrjö, y Annalisa Sannino. "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges". *Educational Research Review*, 5 (2010): 1-24.
- Hickey, Dan T., y Jeremy B. Granade. "The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation". *Big Theories Revisited*. Eds. Dennis M. McInerney y Shawn Van Etten. Greenwich: Information Age Publishing, 2004: 200-223.
- Holland, Dorothy. "Symbolic worlds in time/spaces of practice: Identities and transformations". *Symbolic Transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society*. Ed. Brady Wagoner. Londres/ Nueva York, Routledge, 2010: 269-283.
- Holland, Dorothy, Gretchen Fox y Vinci Daro. "Social movements and collective identity: A decentered, dialogic view". *Anthropological Quarterly*, 81. 1 (2008) 95-126.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press, 1991.
- Lee, Carol D. "Is october brown chinese? A cultural modeling activity system for underachieving students". *American Educational Research Journal*, 38. 1 (2001): 97-141.
- López Salmorán, Dalila, y Santiago Rincón-Gallardo Shimada. *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en posprimaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2003.
- Nasir, Na'ilah Suad, y Victoria Hand. "From the court to the classroom: Opportunities for engagement, learning, and identity in basketball and classroom mathematics". *Journal of the Learning Sciences*, 17 (2008): 143-179.
- Rincón-Gallardo, Santiago "La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas". *Didac*, 61 (2013): 58-64.
- Rincón-Gallardo, Santiago. "Bringing a counter-hegemonic pedagogy to scale in mexican public schools". *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5. 1 (2015): 28-54.
- Rincón-Gallardo, Santiago, y Richard Elmore. "Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools". *Harvard Educational Review*, 82. 4 (2012): 471-490.
- Roth, Wolff-Michael. "Object/motives and emotion: A cultural-historical activity theoretic approach to motivation in learning and work". *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward*. Eds. Dennis M. McInerney, Richard A. Walker y Gregory Arief D. Liem. Charlotte: IAP-Information Age Publishing, 2011: 43-63.
- Wolcott, Harry, F. "Ethnographic research in education". *Complementary Methods for Research in Education*, 2ª ed. Ed. Richard M. Jaeger. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1978: 327-364.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Akkerman, Sanne, F., y Arthur Bakker. "Boundary crossing and boundary objects". *Review of Educational Research*, 81. 2 (2011): 132-169.
- Carlone, Heidi B., Lacey D. Huffling, Terry Tomasek, Tess A. Hegedus, Catherine E. Matthews, Melony H. Allen y Mary C. Ash. "'Unthinkable' selves: Identity as boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth". *International Journal of Science Education*, 37. 10 (2015): 1524-1546.
- Dreier, Ole. "Personal trajectories of participation across contexts of social practice". *Outlines: Critical Social Studies*, 1. 1 (1999): 5-32.
- Gutiérrez, Kris D., y Barbara Rogoff. "Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice". *Educational Researcher*, 32. 5 (2003): 19-25.
- Holland, Dorothy, y Jean Lave. "Social practice theory and the historical production of persons". *Actio:*



An International Journal of Human Activity Theory, 2 (2009): 1-15.

Leander, Kevin M., Nathan C. Phillips y Katherine Headrick Taylor. "The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities". *Review of Research in Education*, 34. 1 (2010): 329-394.

Nasir, Na'ilah Suad, Victoria M. Hand. "Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning". *Review of Educational Research*, 76. 4 (2006): 449-475.

Rogoff, Barbara. "Developing understanding of the idea of communities of learners". *Mind, Culture, and Activity*, 1. 4 (1994): 209-229.

Vossoughi, Shirin, y Kris D. Gutiérrez. "Studying movement, hybridity, and change: Toward a multi-sited sensibility for research on learning across contexts and borders". *National Society for the Study of Education*, 113. 2 (2014): 603-632.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press, 1999.

Wortham, Stanton. "From good student to outcast: The emergence of a classroom identity". *Ethos*, 32. 2 (2004): 164-187.

Recibido: 25 abril 2015
 Aceptado: 10 octubre 2015



Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. • 35
 Meixi. *Didac* 68 (2016): 27-35