

Los contextos y sus aprendizajes

José Luis Rodríguez Illera*

Resumen

Los contextos en que se da el aprendizaje son variados y han sido objeto de varias clasificaciones, a veces contradictorias. El artículo revisa algunas de ellas y propone nuevas líneas para repensar los contextos en una sociedad cambiante. Así, el aprendizaje sólo ha sido bien definido en los contextos más institucionalizados (escolares y no formales), y poco en lo que ocurre en la vida cotidiana o en el mundo laboral. Para ello, se ha analizado el concepto de *habitus*, introducido por Pierre Bourdieu, como una idea heurística para comprender mejor las formas de actuación, o práctica, como resultado de aprendizaje pero también como posibilidad de otros nuevos. Además, se propone incluir una visión personal sobre las transiciones entre contextos, algo que ocurre constantemente en la sociedad digital, y entre distintos momentos vitales. Finalmente, algunos rasgos clave de los contextos de aprendizaje son analizados.

Palabras clave

aprendizaje, contextos, *habitus*, medios digitales

Recepción del original: 10 de septiembre de 2014

Aceptación del artículo: 1 de octubre de 2014

Presentación

La cuestión del aprendizaje y de la educación, y por extensión de las formas de conducta y actividad humana, se ha relacionado en muchas ocasiones con los contextos en los que ocurre. Los contextos suelen pensarse como un conjunto de rasgos, físicos en ocasiones, culturales y sociales pero también interactivos e institucionales. Es decir, un conjunto de rasgos tan general que pueden corresponder a casi cualquier situación. Sin embargo, las aproximaciones para comprender los contextos los suelen contraponer, al menos hasta cierto punto, a los actos, acciones o actividades (terminologías diversas) que acontecen «en ellos». Acciones e interacciones que se dan «en» un contexto y que son, en gran medida, interpretadas y comprendidas por él.

De igual manera, en el terreno educativo, se distingue una especie de «supracontextos», por llamarlos así, la educación formal, la que se da en un contexto escolar, de la que acontece como consecuencia de estar o de vivir en contextos informales, la vida cotidiana, las experiencias y las casualidades. Aunque la idea de «informal» sea muy inexacta, su referente por oposición a lo escolar-formal es suficiente para darnos una aproximación a todo lo que no es escolar, ni intencional (Trilla, 1986). Pero estas dicotomías, criticadas y ampliadas, e incluso con matices en diferentes países y tradiciones teóricas, lo cierto es que resultan sólo clasificatorias y apenas ofrecen ningún principio

(*) Catedrático de Enseñanza y aprendizaje en entornos digitales, Universitat de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sus intereses de investigación se centran en comprender cómo la sociedad digital cambia las formas de alfabetización y prácticas letradas, y la posición y construcción de los aprendices en un mundo cada vez más digital. Dirección electrónica: jlrodriguez@ub.edu

explicativo de por qué son diferentes lo formal y lo informal, o son esencialmente lo mismo, más allá de aspectos y diferencias claramente intuitivos.

Otros análisis, como el de Scribner y Cole (1973), enfatizan la gran diferencia que supone el acceso al alfabetismo, o a las prácticas letradas basadas en la escritura, como el eje para pensar esas diferencias en el resultado de haber pasado o no por la escuela. Pero claramente ése es un criterio explicativo en aquellos casos en los que la distinción es acceder o no al sistema educativo formal. Algunas revisiones recientes como las de Vadeboncoeur (2006), Sefton-Green (2008, 2013) y Werquin (2010), muestran la actualidad del tema, de la discusión teórica que supone y que se entrelaza con la necesidad institucional de certificar algunas de estas prácticas de aprendizaje, en especial de las no-formales.

Este interés renovado no es sólo por estas grandes clasificaciones pedagógicas, sino que siempre está latente una determinada concepción sobre el aprendizaje, así como sobre la noción misma de contexto o incluso de los diferentes sitios de aprendizaje (Bliss et al., 1999) o espacios de aprendizaje (Illeris, 2006), que enfatizan la relación entre un contexto y una situación. Sin embargo, ese otro tipo de clasificaciones, algo más diferenciadas que la de formal/no formal/informal, adolece de problemas parecidos pues siguen siendo listados en los que sus términos parecen equivalentes y aunque, en ocasiones, diferencian bien sus *modus operandi* no establecen apenas sus relaciones entre contextos, como si fueran espacios separados o entre los que no hubiera jerarquía o predilección. Cualquier intento de hablar de estos contextos supone también entender lo que a veces se denomina su «ecología», sus mutuas relaciones e interdependencias, su continuidad o su ausencia para quien aprende, que es sin duda un problema más complejo que establecer un listado de términos no equivalentes y yuxtapuestos (Moss, 2001), así como la cuestión no menor del cambio de escala de análisis, que pasa de considerar el aprendizaje en, por ejemplo, una acotada interacción entre dos personas a una clasificación de los mecanismos presentes en el grupo, en la escuela u otra institución, o a la abstracción idealizada de cualquier escuela bajo el rótulo de «educación formal».

De hecho, la idea misma de hablar de «educación informal», a pesar de cuestiones terminológicas y de las dificultades asociadas, ha supuesto una ampliación del campo de lo que se considera como educación y, por tanto, de aprendizaje. Pero lejos de ser conceptos definidos y fijados, muchas teorías se diferencian con claridad y precisamente por la re-definición que proponen de sus términos básicos (Ochs, 1979; Light y Butterworth, 1992; Forman et al., 1993; Illeris, 2009; Edwards et al., 2009), en un campo que aparentemente es estable y sin grandes cambios pero que esconde un importante volumen de discusión...y desacuerdos. Hay también otros, de gran influencia en la educación, que surgen a inicios de los años 80 aproximadamente y con una gran centralidad en el eje social del aprendizaje, cada uno con sus propias variantes. Uno es el de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) que proviene de una tradición antropológica y ve el aprendizaje como una actividad siempre situada y como un proceso de participación social; otro es el que proviene de la teoría de la actividad, entendida ésta en el sentido de Engeström (1987), que contiene una detallada descripción sobre cómo analizar los contextos en los que ocurre el aprendizaje. La mayoría de estos enfoques, autores, revisiones, han insistido sobre todo en describir cómo se produce el

aprendizaje en este tipo de contextos, acudiendo a un principio rector que se considera explicativo (actividad, comunidad), y que en muchos casos ha sido construido en tradiciones teóricas diferentes. Nardi (1996) realiza una excelente revisión comparada sobre los enfoques de la teoría de la actividad, la cognición distribuida y el aprendizaje situado.

En lo que sigue, revisaremos algunas concepciones más, intentado ver qué tipo de cuestiones solucionan y cuáles desvelan: cómo pensar algunos aspectos del resultado final de esos aprendizajes en contextos de la vida cotidiana, desde enfoques sociológicos, también con sus cambios a través del tiempo, y con la incorporación de entornos o contextos digitales y las novedades e interrogantes que suponen. No entraremos en la discusión sobre las terminologías variadas para referirse al contexto, tales como episodios sociales, escenarios y settings, ni sobre la importancia que los contextos escolares y no escolares tienen para el sujeto que aprende (Willis, 2003) y cómo se relacionan con la educación formal (Rodríguez Illera, 2013), aunque vayamos y volvamos en algunas comparaciones de manera ocasional.

Simple y complejo: del juego animal al 'habitus'

Han sido muchos los autores que han intentado elucidar cómo abordar los contextos y su estudio. Unos de manera objetivada, es decir, como si existieran de manera objetiva, una especie de situación a la vez física y simbólica; otros de forma subjetivada, haciendo caer toda la fuerza del contexto sobre la percepción subjetiva que tiene el actor o los actores que intervienen en él. Y, desde luego, otros mezclando ambas posiciones, o con otros enfoques.

Sin duda uno de los primeros y más influyentes fue Bateson (1955), quien se planteó el problema general de distinguir las conductas "reales" de aquellas que son un juego. Al observar unas nutrias jugando en un Zoo se preguntó cómo podían distinguir aquellas conductas que eran un ataque o una amenaza real de otras, prácticamente idénticas, que formaban parte del juego. La solución que dió es que se trata de un problema de contexto o de marco, esto es, de situar las conductas de juego dentro del marco comunicativo que permite interpretarlas como tales. En ese marco se produce un mensaje (o el mensaje crea el marco) que clasifica el resto de acciones y mensajes como parte de un juego, el mensaje «esto es un juego». Estos mensajes metacomunicativos no están exentos de dificultades, tanto para ser interpretados, como para delimitar sus relaciones con los mensajes que están «dentro» del marco y es necesario postular un enfoque de tipos lógicos para clasificar los actos comunicativos y de aprendizaje en una jerarquía de niveles metacomunicativos. Afortunadamente esos niveles no son infinitos, como podría pensarse, apenas tres o cuatro.

Bateson es el autor original y quien enfoca, a partir de una observación trivial, un problema importante si bien piensa en el contexto como algo concreto y delimitado, como un contexto de comunicación interpersonal. Más adelante, generalizará sus ideas sobre los contextos y la relación jerárquica entre ellos, así como con la noción de «marcador de contexto» —los indicadores que nos situarían ante qué contexto nos encontramos. Un paso más, aunque en otra dirección, es el que da Erving Goffman con su *Frame Analysis* (1974). El interés de esa obra es ampliar y mejorar las observaciones

iniciales sobre el mensaje «esto es juego» a una categoría más general, no sólo al juego entre animales, sino a las múltiples situaciones entre humanos. Todas requieren un marco de interpretación, sea el que distingue marcos naturales y sociales (marcos primarios), como otras distinciones en el interior de los contextos.

Otro autor que ha sido también catalogado como interaccionista (aunque él mismo no lo pensara así) es Pierre Bourdieu¹. Quizá se podría considerar en una primera aproximación «interaccionista» su noción de *habitus*, por ser, entre otras cosas, una manera de reconocimiento de los marcadores de contexto —aunque en situaciones sociales complejas. Si en el caso del juego animal, y en otros ejemplos, el contexto o el marco actúa como desencadenante del tipo de conducta (o incluso al revés: la interacción define el contexto), es porque se toma un referente relativamente estático en cuanto a sus variantes, el juego animal, a diferencia de las personas que reaccionan de manera distinta ante una misma situación, incluso la perciben de manera diferente. Es este conjunto de percepciones, acciones y predisposiciones lo que constituye el *habitus*, entendido como la plasmación individual de una posición social, a la vez objetiva y aprendida, que se ejerce de manera «natural», casi inconsciente. De hecho, el *habitus* parece cercano a las reacciones espontáneas que tenemos ante una situación, también a un cierto cálculo sobre cómo actuar o cómo hacerlo dentro de determinados parámetros de acción posible, a esa idea de predisposición, es decir a cómo vamos a actuar, a elegir un curso de acción dentro del conjunto de posibles, y que responden a un cierto estilo personal de hacer las cosas —aunque Bourdieu señala que lo personal, lo que aparece como casi distintivo, es casi siempre social y que personas distintas, pero que pertenecen a estratos similares de capital económico y de capital cultural, actuarán de maneras más parecidas, dentro de un cierto *habitus* común o cercano. El *habitus* es, pues, una conexión directa entre lo personal y lo social, lo segundo configurando lo primero, al estilo de la tradición francesa de Durkheim y Mauss, aunque hasta el límite de no hacerlo desaparecer, que afectaría a varios aspectos ligados a las decisiones (p.e. a las decisiones sobre la adquisición de bienes tanto materiales como simbólicos), pero también a la forma de reaccionar y a la manera en que se actúa de manera espontánea. En gran medida es una idea que se convierte en el núcleo de una teoría sociológica de la acción, o de la práctica en la terminología de Bourdieu.

El concepto de *habitus* proviene de la influencia que el ensayo de Panofsky (1967) tuvo sobre Bourdieu como él mismo ha reconocido (Bourdieu, 1967, 1985), así como de su trabajo de campo previo en la Kabilia argelina y en la región pirenaica de Béarn. Panofsky sostiene que se produce una influencia causal entre el pensamiento escolástico, especialmente el de Aquino, y las formas que adopta el arte gótico en Francia. Esa influencia se produciría, de manera muy especial aunque luego se irradiase, en París y sus alrededores durante un período de unos 150 años, el tiempo en que se instituyen escuelas en las ciudades alejándose de las abadías, pero que siempre están dominadas

(1) Bourdieu suele ser visto, en el caso de la Pedagogía y con algunas excepciones (Pérez Gómez, 2012), como un autor que ha caracterizado el sistema educativo de manera muy rígida, exclusivamente como un elemento clave para la reproducción social, de las estructuras sociales (y el mantenimiento de la desigualdad que caracteriza a nuestras sociedades). Esta visión, basada en una lectura algo esquemática de *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), ha ignorado otras de sus aportaciones, algunas de las cuales ya aparecen en esa obra temprana, especialmente la del *habitus* —la más cercana al aprendizaje.

por el pensamiento escolástico que es así transmitido a un público mucho más amplio, al igual que con la creación de las primeras universidades. El mismo concepto se extenderá a la escuela en general y no sólo a sus orígenes medievales (Bourdieu, 1967a), y anteriormente al análisis de las estrategias matrimoniales en zonas rurales (Bourdieu, 1962).

La idea de *habitus* es, a pesar de algunas críticas importantes (Boltanski, 2003; King, 2000; DiMaggio, 1979; Bourdieu y Wacquant, 1992, página 132 para un listado más amplio), no sólo central² sino que muestra cómo articular la posición de clase (o de los distintos «capitales», económico, cultural y social, con especial incidencia en el capital cultural) que lleva cada sujeto en la vida cotidiana. Y, sobre todo, mediante un mecanismo explicativo menos rígido que otras variantes, como ha señalado Taylor (1993), que son más esquemáticas o que piensan en modelos de reglas de manera casi mecánica. El *habitus* es la forma incorporada de una posición de clase dentro de un campo y de un proceso educativo, algo así como un resultado pero también una causa, estructurado y estructurante como suele decir Bourdieu para señalar ese carácter doble de muchos de sus conceptos.

Se trata de una predisposición casi colectiva, o de la forma en que cada sujeto se posiciona dentro de una clase cultural de pertenencia, o quizá de más de una, de lo que denomina un campo, de una conexión entre lo personal y lo social. Ha recibido muchas críticas, como la de Lahire (1998), que básicamente reprocha al concepto de *habitus* su poco interés y adecuación para dar cuenta de la acción planificada, reflexiva. Es cierto que el *habitus* está más cercano a la acción espontánea, a la práctica, sin dejar de entrar también en los cálculos racionales (toma de decisión, valoración de oportunidades) que la sustentan, pero con un claro enfoque para dar cuenta de esas predisposiciones, de esa manera de saber cómo actuar ante una situación conocida o nueva —a pesar de no ser completamente conscientes de todos los mecanismos que concurren en el momento de hacerlo. De hecho, ése es el problema que se plantea en los trabajos más teóricos de Bourdieu (1980), cómo comprender la acción humana, la práctica, sobre todo la que se da de manera espontánea e inmediata, la que acontece en la vida cotidiana, escapando a los grandes sistemas explicativos, a una sobredeterminación objetivista del estructuralismo y a un cierto subjetivismo de la interacción, buscando ese concepto intermedio pero nuevo que es el *habitus*, que incorpora la estructura y se da en la interacción, sin pertenecer a ninguna en exclusiva pero superándolas como concepto explicativo.

Por otro lado, el *habitus* aparece siempre como un aprendizaje y una disposición incorporados, en sentido literal: «hecho» cuerpo y conformando no sólo aspectos cogni-

(2) Las conexiones de este concepto son muchas, varias provienen de la filosofía (Héran, 1987; Bourdieu, 1980), otras de la propia pedagogía y psicología aunque con un enfoque diferente (Dewey, 1922; Ouellete y Wood, 1998), y otras de la sociología de la educación si bien con otra terminología (Bernstein, 1977). Su relación con la psicología constructivista y la importación conceptual de los esquemas (Piaget, Vygotsky) ha sido analizada por Bronckart y Schurmans (1999), y también por Lizardo (2004, 2013). Con la antropología la conexión directa es con Mauss (1936), quizá el primero en utilizarlo, así como con su variante griega, la *hexis*. Y en sociología, la revisión de Camic (1986) sobre el uso de «hábito» es más tradicional (Marx, Durkheim, Weber), apenas incluye la obra de Bourdieu, pero sigue siendo exhaustiva. Akram (2012) para un análisis de autores clave en sociología (Giddens, Archer) incluido Bourdieu.

tivos, en una reivindicación que sigue el artículo seminal de Mauss (1936) y que ha dado lugar a descripciones etnográficas muy detalladas (Wacquant, 2001, 2014; Faure, 1999). Wacquant señala cómo en determinados contextos no-formales e informales, p.e. los que se producen en el deporte en general, en deportes de combate, o en actividades como la danza, analizada por Silvya Faure, el aprendizaje es un proceso de imitación y cinestésico, basado en una «pedagogía» a la vez tácita y colectiva, es decir mostrando «lo que se tiene que hacer» y como ejemplo para todos los participantes, una especie de aprender haciendo —de manera parecida a los descritos por Jean Lave, Sylvia Scribner o Michael Cole cuando relatan formas de cognición y aprendizaje no escolar en situaciones de la vida cotidiana o en otras culturas alejadas de las nuestras.

El *habitus*, quizá por su origen, tiende a unificar muchas decisiones individuales bajo un paraguas colectivo, una estructura que es compartida. No dudaríamos de la idea de Panofsky, y de la conexión entre el pensamiento escolástico dominante y su influencia sobre determinadas formas artísticas, en el fondo es un argumento marxiano (el pensar la clase social como condiciones de vida y no sólo como propiedad), que se repite en otros autores recientes (Wenger, Lave) para intentar comprender cómo el entorno social, las ideas más pregnantes en un momento dado, o simplemente el uso cotidiano de una tecnología, acaban teniendo fuerza sobre el pensamiento individual y conformándolo. Pero desde Lahire (1998) hasta Longhurst (2007), muchos autores tienden a mirar más la diversidad individual que las formaciones mentales colectivas, en una especie de tensión entre ambos polos, quizá se podría decir enfatizando más los *habitus* (individuales) que el *habitus* (colectivo), y, en general, entre la dialéctica entre estructura y agencia que se repite en muchos sociólogos (Rodríguez Illera, 1995), y también señalando los múltiples contextos o marcos de socialización (Lahire, 2004) existentes en nuestras sociedades a veces contradictorios entre sí.

En el fondo, la idea misma de que las situaciones continuadas generan cambios en los «sistemas de pensamiento» no deja de ser una reflexión sobre la relación y los efectos de los contextos. El propio Bourdieu lo sintetiza de manera clara: «...la homogeneidad de las condiciones materiales de existencia y, en consecuencia, de los *habitus*, es en efecto la mejor garantía de la perpetuación de los valores fundamentales del grupo». Quizá lo que venimos denominado «los contextos» hayan sido más restringidos u homogéneos en otras épocas, sin medios de comunicación y tecnologías complejas, sin pensamiento científico ni formas democráticas de organización social, con una fuerte tendencia a la estabilidad y permanencia, y, sobre todo, con formas de control social muy estrictas y rígidas. Tal conjunto de características sin duda podría generar sistemas de pensamiento más estandarizados —dentro de unos límites, pues no parece posible pensar que no existieran posibilidades de cambio—, con un abanico menor de elecciones, que, precisamente, se habrían ampliado con el paso de los años, los cambios y evolución social hacia sociedades cada vez más complejas. En sociedades con un ritmo de cambio menor, la escuela misma habría garantizado la inculcación de un *habitus* secundario mediante el trabajo pedagógico descrito en *La Reproducción*.

En resumen, a partir de Bourdieu se introducen varias cuestiones que nos parecen importantes: en primer lugar una cierta estratificación en relación a los contextos, con otra terminología como es lógico, en la que aparece no sólo la sociedad en su conjunto sino sus formas organizativas principales bajo forma de “campos” (económico, político,

artístico, educativo, cultural), es decir como el conjunto de fuerzas y relaciones que configuran formas internas de diferenciación. La idea es que los «contextos-de-vida», por llamarlos así, están atravesados por campos, y que producen un efecto sobre las formas de pensar y las predisposiciones a la acción de quienes los habitan.

En segundo lugar, la noción de *habitus* nos aleja de interpretaciones demasiado empiristas y directas de la relación entre contexto y práctica. Esta última es muchas veces pensada como conducta y el contexto como el lugar de la interacción, de manera que hay un reduccionismo psicológico por el que las primeras son casi una función del último. Al revés, el *habitus* es un producto de un contexto de vida, como lo hemos denominado, más que únicamente de un contexto interactivo, en el que pesa la estructura, la cultura y la historia, y no sólo, aunque también, las interacciones. El *habitus* es el resultado aprendido e incorporado del proceso de socialización, y de otros más especializados como el escolar, cuando se da.

En tercer lugar, los *habitus* cambian, igual que cambia la sociedad, sus campos, y sus contextos de prácticas. Se generan nuevos contextos, formas de interacción, valores, y cambia la función que cumple la escuela y el sistema educativo para un grupo y cultura determinado. El propio Bourdieu (1967) lo reconoce al analizar el trabajo de Panofsky y cómo éste se fija en el papel precursor del abad Suger y sus ideas estéticas en un momento de cambio. A diferencia de este tipo de análisis, que en ocasiones puede focalizarse en una sola persona y obra (como hace en sus análisis de los casos de Flaubert y de Manet para el campo literario y el artístico), los cambios sociales son más continuos y escalonados, afectan a comunidades, se producen de manera gradual y su influencia en los esquemas de pensamiento es poco perceptible en escalas de tiempo pequeñas y muy evidentes cuando son mayores. La generación de los *habitus* atempera la retórica sobre la influencia de los contextos cercanos, inmediatos, sobre el aprendizaje, pues obliga a pensar un tipo de influencia más continuada, menos observable y más duradera.

Los *habitus* responden pues a ese tipo de aprendizaje explícito pero también tácito, que se da por el simple hecho de estar viviendo en una comunidad, por mecanismos de observación e imitación, pero también de participación, en el que las prácticas son justamente lo cotidiano, el horizonte de expectativas, lo que está presupuesto pero presente en cualquier conducta e interacción. Comparados a veces con el jugador que conoce las reglas del juego y que no necesita pensar mucho para saber lo que se espera que haga.

Los *habitus* no son comparables con listados organizados de resultados del aprendizaje (*à la Bloom*), ni, creemos, tienen un gran valor predictivo, probablemente por la dificultad de tener una teoría que conecte lo macro con lo micro de manera muy detallada. Pero reintroducen los aspectos comunes del aprendizaje, aquellos que son inconscientes y llevan consigo parte de la cultura compartida en función de los contextos vividos, algo fundamental y casi olvidado.

Transiciones y trayectorias

Hay también un enfoque que tiende a pensar los contextos, aprendizajes y actividades como algo cambiante a lo largo de la vida. Como transiciones entre distintos momentos

que resitúan el significado de la actividad por la institución o contexto general que acoge a los individuos: así, el paso al mundo laboral supone un cambio de valores para los jóvenes y una manera nueva de reinterpretar lo que se considera más importante, sus acciones y aprendizajes. Lo mismo ocurre si hay un cambio en el tipo de trabajo, o en la empresa, y lo mismo en el momento de la jubilación, o en otros momentos importantes en la vida (Eccleston et al., 2010; Tuomi-Gröhn y Engeström, 2003).

Esta concepción enfatiza los cambios a través de momentos vitales, es decir considera el tiempo como el elemento fundamental, y las transiciones entre contextos sobre todo como cambios en las formas de actividad y su significado para el sujeto. Junto a la distinción tradicional que distingue contextos en un momento dado, como formales o informales, añade la distinción entre dos momentos temporales, contiguos pero diferenciados. La idea misma supone que hay transiciones entre dos momentos, incluso podríamos decir casi ritos de paso en algunos casos, modificaciones de estatus y, en general, una «reactualización» de muchos aspectos de la persona que cambia de contexto, tanto referidos a su nueva pertenencia, identidad o formas de aprendizaje. Así, las transiciones son vistas como una manera adecuada para comprender los cambios que se producen a lo largo de la vida, darles un valor acorde con su importancia para la persona que los experimenta, y para poder situar las nuevas actividades que se desempeñan como algo que en ocasiones es central para valorar el aprendizaje.

Esta dimensión temporal incide en qué se considera como aprendizaje en cada momento. Aunque pueda parecer sorprendente, la noción misma de aprendizaje no tiene un valor único y definido; al contrario, es muy cambiante y depende del prisma teórico con el que se considere (Illeris, 2006), como también ocurre con la noción de «contexto», como se ha visto. Pero quizá la perspectiva temporal, o vital, añade una cierta pauta externa, de alguna manera ligada a los cambios que experimentan las personas «a lo largo» de su vida. Es cierto que la idea misma de tiempo no es vivida de la misma manera, hasta el punto de que algunos autores (Colley, 2010) sugieren que hay una diferencia de género que la determina. Pero, también, que la temporalidad no es la única clave de esta perspectiva, que casi la convertiría en una aproximación *lifespan*, sino sobre todo las transiciones entre dos momentos de organización de la actividad y, por tanto, de la vida cotidiana misma y del aprendizaje. Algunas de estas transiciones están pautadas, otras muy pautadas y otras en fin apenas sugeridas, pero eso mismo no quiere decir que vayan a ser experimentadas de maneras parecidas. La idea de transición puede fácilmente conllevar la de trayectorias individuales, es decir las formas en que cada individuo ha seguido un camino en la transición, con un conocimiento previo, con un mejor o peor momento de cambio, quizá incluso con una apropiación de las formas de aprendizaje pertinentes en la comunidad de práctica que lo recibe.

Algunos autores (Erstad y Selfton-Green, 2013; Erstad, 2013) han introducido la idea de *learning lives* precisamente para situar la perspectiva de comprender cómo las personas cambian y van asimilando los cambios a su trayectoria vital, y ya Alheit (2009) mostró la concepción biográfica del aprendizaje que se encuentra detrás del *lifelong learning*. De alguna manera, y a veces de manera algo ingenua, estos enfoques buscan considerar el punto de vista individual como el más importante, el que dota de sentido a los cambios, transiciones y trayectorias de cada persona. Sin duda es así para cada

uno de los casos considerados, como ocurre en las narrativas autobiográficas, pero en el límite se trataría de una reconstrucción discursiva, siempre mirando hacia experiencias previas, con un fuerte carácter ilusorio —lo que no quiere decir que no posea un gran interés para quien la vive.

Actividades transcontextuales y nuevos contextos digitales

Los contextos que dan sentido al aprendizaje se revelan, pues, como algo que se puede pensar de varias maneras, con marcos teóricos diferentes (incluso habiendo revisado sólo unos pocos), incluyendo, o no, una dimensión biográfica y temporal que los matiza, con modelos organizativos jerarquizados o más «rizomáticos» y, en definitiva, como constructos explicativos para el aprendizaje. Pero, sin duda, el problema fundamental es comprenderlos de manera más integrada que en el pasado, no como listados descriptivos, ni tan siquiera desvelando su lógica interna de aprendizaje como si fuera independiente y estuvieran aislados entre sí. Al revés, las personas pasan de un contexto a otro de manera constante, de la escuela a los amigos, de estos a la familia, o bien de la familia al trabajo, de éste al ocio, en círculos y circuitos que se repiten de manera continuada, utilizando el lenguaje para ajustar el significado de lo que ocurre en cada uno. Probablemente hay marcadores para cada contexto que desencadenan formas aprendidas para saber cómo actuar y aprender en cada uno de ellos, pero también hay objetos, conocimientos y emociones, representaciones de los mismos, y actividades o prácticas que trascienden un único contexto, o que son constantemente reevaluadas para situarlas en el contexto adecuado (en el que cada sujeto cree que es el adecuado) y actuar en consecuencia (Säljö y Wyndham, 1993; Adlam et al., 1977).

Al lado de estas actividades contextuales y transcontextuales, constantes e históricamente cambiantes, que siempre están situadas y corporeizadas, se añade la emergencia de los más recientes contextos televisivos, virtuales y digitales, es decir de aquellos que están mediados electrónicamente y por pantallas. Son contextos o escenarios de aprendizaje y comunicación en un sentido muy literal, aunque diferente si se compara con los más tradicionales —en ese aspecto distintivo de la mediación electrónica que supone la no copresencia en un espacio cercano— si bien introducen una nueva concepción sobre el tiempo, y el espacio, y las formas de interacción (Meyrowitz, 1985). Muchos autores piensan que están cambiando la educación en su conjunto, mediante la formación en red, así como las formas de codificación y significación asociadas a los nuevos mensajes y prácticas letradas digitales.

Interesa especialmente comprender cómo estos nuevos contextos, tan diferentes a los tradicionales, tienen sus propias formas de influencia educativa, quién los organiza, pero, sobre todo, qué lugar ocupan en esa ecología del aprendizaje que comparten con otros contextos. Desde luego, están “incrustados” en los primeros en un doble sentido: por un lado de manera natural, compartiendo escenarios, hallándose los objetos y las prácticas presentes en los mismos espacios y tiempos (desde la familia, el ocio, la escuela). Por otro lado, porque participan y amplían un movimiento muy general sobre las formas de agencia en la sociedad actual, un paradigma que se ha denominado SPP (Spectacle-Performance paradigm), según Longhurst (2007), que incluye los contextos de aprendizaje tradicionales pero también los digitales. Hay continuidad entre unos y

otros, están entrelazados de manera constante, y parece que vamos hacia una cultura de convergencia (Jenkins, 2006) entre medios antiguos y nuevos.

Estos medios digitales y sus pantallas crean un número elevadísimo de contextos para la práctica, la práctica de consumo de las audiencias pero también de las formas de participación en comunidades —p.e. de fans, seguidores, pero también de opiniones y de nuevos autores en unos medios que favorecen roles dinámicos—, así como un tipo de aprendizaje muy alejado del escolar (en el que todo está organizado y el conocimiento mantiene una jerarquía articulada -Moss, 2001), más segmentado en función de la multiplicidad y diversidad de contextos y funciones, y con formas de conocimiento muchas veces aisladas entre sí aunque sean coherentes en el interior de cada contexto o tipo de contextos, o tradición cultural en la que se sustenta. Pero estos contextos casi ilimitados están, sin embargo, muy estandarizados y tipificados hasta el punto de configurar formas de experiencia altamente similares en todo lo que afecta al consumo cultural, a los objetos (móviles, tabletas), o a las aplicaciones informáticas con las que se interactúa: las tecnologías existentes, sus modalidades de utilización en contextos informativos, comunicativos y de aprendizaje, la organización social y empresarial de la experiencia digital individual, las formas de participación en redes y comunidades, los canales de la televisión, todo ha sufrido un proceso de convergencia en los medios, de globalización y simplificación de los contenidos, a la vez que de complejidad en las tareas y de facilitación de las mismas para llegar a ser herramientas masivas.

Junto a la estandarización de la experiencia digital se encuentra, sin embargo, la organización hipertextual de la información, siempre presente en los contextos digitales e híbridos. Los contextos también se han «hipertextualizado», igual que el aprendizaje, que se ha vuelto menos dependiente de la memoria y más de soportes externos fácilmente disponibles en todo momento, de manera que se produce una situación que combina facilidad de uso de la tecnología y ampliación exponencial de la información escrita y multimedia organizada. Estos contextos digitales son transcontextuales por su propia naturaleza hipertextual y se unen a los no digitales de manera «natural».

Nuevos y viejos problemas

Los contextos de aprendizaje que utilizan medios digitales, o formas transcontextuales híbridas, o conectados como *learning lives*, nos hacen plantear algunas cuestiones que muestran la dificultad de comprender esta idea de «contextos» cuando nos alejamos de su versión más circunscrita a la interacción entre personas en un espacio compartido. Una de esas cuestiones puede estar relacionada precisamente con esa ausencia de elementos comunicativos tradicionales, el casi no lugar del cuerpo en ese aprendizaje, y las variantes que utilizan los medios para suplirlo: la sensación de realidad, el llamado directo en la televisión, las formas de la interacción persona-máquina que buscan plegar y desplegar esa hipertextualidad aparentemente plana de las pantallas, o las nuevas pantallas táctiles, o las estrategias retóricas de Internet para mantener la relación del usuario con la pantalla (White, 2006), todo en una relación constante e íntima con las situaciones no digitales.

Aunque la pregunta por los contextos y su relación con el aprendizaje sigue y seguirá abierta, creemos poder ofrecer algunas ideas que sintetizan varios de los ejes que muchas veces se ven por separado o simplemente son poco considerados —a pesar de que puedan dar lugar a nuevos problemas.

- En primer lugar, los contextos poseen algo parecido a unos «marcadores de contexto», que dan pistas o claves sobre cómo interpretar la actividad —si juego o realidad, texto u obra, diversión o aprendizaje, por nombrar algunas dicotomías—, aunque no se trate siempre de marcadores objetivos y su definición dependa también, o a veces completamente, de cómo el contexto es percibido, o de los esquemas previos sobre cómo actuar en ese tipo de situaciones, o sobre cómo se construyen y evolucionan los objetivos del contexto en la propia interacción (o, como sugiere van Oers (1998) los contextos se crean mediante un proceso de contextualización).

Ni sólo objetivos ni sólo subjetivos, la idea de los marcadores ayuda en varios aspectos: a) permiten *separar* con claridad un contexto de otros, por ejemplo el escolar de otros contextos (Säljö y Wyndham, 1993), o, por el contrario, debilitar esa fuerza de separación (lo que Bernstein (1971) denominaba *clasificación* para referirse al conocimiento educativo); b) señalan la *función* principal del contexto (p.e. instructivo, regulativo, imaginativo, interpersonal, etc., Adlam et al. 1977); c) dan indicaciones sobre cómo valorar el *contenido* de la actividad focal —por ejemplo, como una «orientación al significado» dependiente o independiente de contexto en terminología bernsteiniana; d) sobre cómo interpretar el *desarrollo* de la interacción que se produce, mediante unas claves o pistas (de tipo lingüístico) sobre la contextualización —probablemente las *contextualization cues* de Gumperz (1992) son más bien «marcadores» internos a la interacción que se producen para indicar si se está cambiando de contexto o marco a lo largo de la misma; e) y, desde luego, *guían* la acción o el aprendizaje que se puede dar en esos contextos: al reconocerlos de manera automática dan esa pauta que tienen muchos contextos sociales que son recurrentes, es decir que están estructurados y dirigidos a actividades orientadas a fines/objetivos concretos (por oposición a encuentros ocasionales o muy esporádicos).

- Por otra parte, distinguir lo que se podría denominar el foco o *actividad focal*, siguiendo a Goffman, y el *trasfondo* de la práctica, que se dan de manera inseparable: si el foco determina el objeto del aprendizaje (o, en términos más generales, de la actividad), el trasfondo nos hace pensar en todo lo que es aprendido de manera no consciente, pero que «está ahí» bajo la forma de estructuras sociales, historia y cultura —por nombrar de manera rápida. El foco, sin embargo, tiene un carácter explícito y es en la mayoría de los casos el objeto de la práctica educativa y/o del diseño instructivo (Luckin, 2010), aquello que los profesores pueden organizar como experiencia para el estudiante, y que supone el motivo de la actividad, en lo que los participantes del contexto están implicados, la definición y tipo de tarea, la configuración de los recursos, y las formas de ayuda y corrección en una ZDP. Es decir, la actividad focal es la que coloca a los participantes en una posición de coordinación conjunta, con el objetivo de reducir el significado potencial de la ac-

ción o el aprendizaje y fijarlo mediante el ajuste interactivo (van Oers, 1998; Duranti y Goodwin, 1998).

Quizá podemos recuperar la teoría de Bourdieu comentada y precisar que el resultado de aprendizaje, el *habitus*, se aprende mediante actividades focales con un trasfondo, y luego es utilizado para reconocer contextos de práctica, para actuar en ellos de forma casi automática, pero de una manera generadora de nuevas formas de práctica (lo que siempre se ha dicho al hablar de la transferencia del aprendizaje). Hundeide (1985) ha descrito una idea parecida de trasfondo, calificándolo de tácito, si bien de manera más cercana a los presupuestos culturales que se van conformando por el carácter repetitivo de los contextos, y a los puntos de vista o perspectivas diferentes que tienen los participantes. Hundeide nos parece estar en la línea de los autores de la teoría de la recepción literaria (Jauss), sobre lo que denominan el horizonte de expectativas de significación que se tiene al leer un texto, de manera cercana a cómo un contexto es reconocido por ser repetitivo y, por tanto, reconocible en cuanto a sus expectativas, en una especie de mecanismo que conecta la experiencia previa en ese contexto, lo que es esperable otra vez, y con el futuro sobre cómo actuar (como ha señalado Bourdieu), aunque con variantes y ajustes interpersonales.

- Ninguna aproximación al aprendizaje puede obviar la persona que aprende, ni sus peculiaridades, ni su historia previa o el momento de transición en el que se encuentra o puede encontrarse. Más allá de considerar el carácter ficcional de las reconstrucciones que forman los relatos de vida personales, su valor para quien aprende está fuera de toda duda, y reintroduce en la descripción de la relación entre el contexto y el aprendizaje a un sujeto que no es sólo el sujeto operador de las transformaciones de la acción (como en la teoría de la actividad), ni el sujeto estratégico (como en la teoría de la acción racional), sino también un sujeto biográfico y narrativo, más moral y pasional, el que dota de sentido a los aprendizajes integrándolos en su trayectoria vital, en una escala mayor que la que vemos en la interacción —que es más micro. Así, los contextos pueden ser comprendidos como situaciones de aprendizaje, pero también de actividad, de consumo, ocio y diferenciación cultural, o de identidad y pertenencia —o de varias a la vez.

Pero también ese sujeto múltiple está implicado en los cambios de contexto en un momento dado y no sólo a través de transiciones temporales, sino tomando como criterio el cambio o salto de un contexto a otro, lo que hemos llamado transcontextual, sea en momentos temporales distintos o en el mismo tiempo. Star (1989) introdujo la noción de *boundary object*, objeto de frontera, para indicar el estatus especial que algunos objetos podrían tener al pertenecer a más de un contexto, o ser creados o trasladados de uno a otro (algo que ahora se ha generalizado con los «objetos» digitales), mostrando cómo son parte de interpretaciones flexibles —a diferencia de los que están unidos a un sólo contexto y que muestran una significación más rígida. La idea de Star ha tenido una gran repercusión, incluso algunos autores (Edwards et al., 2009; Engeström, 2007) han insistido en la noción relacionada de *boundary crossing*, algo así como traspasar límites o fronteras entre contextos de aprendizaje o de actividad, llegando a situarla como lugar central en una

sociedad que contempla esos cambios como algo habitual y que las personas, con sus múltiples pertinencias, realizan muchas veces en su vida.

- En último lugar, los contextos incorporan también unos elementos mediacionales muy fuertes: casi todo lo que ocurre está sujeto a estándares sociales de representación y organización del conocimiento, formas de presentación ritualizadas y convertidas en espectáculo de quien las realiza y de quien las ve o consume. La sociedad digital, con su carácter ubíquo, sólo ha hecho que acentuar ese carácter ya existente de nuestras sociedades espectaculares y de consumo: ni tan siquiera cuando aprendemos, por la noche, delante de una pantalla, con un profesor distante situado en otro lugar y en otro momento, estamos realmente solos — siempre hay un interlocutor actual o potencial, una red a la que estamos conectados, una comunidad de la que formamos parte o en la que queremos entrar. Estos rasgos mediacional y transcontextual de la sociedad actual, a la vez que hipertextual y multimedial para la información, están lejos de ser bien comprendidos pero afectan a los contextos y a las formas de los aprendizajes con una profundidad que apenas comprendemos.

Sin duda estas distinciones no son explicativas de ese total que es la educación informal. Desde luego, no era esa nuestra intención pues la educación informal no es sólo la que acontece en la vida cotidiana (incluyendo ahí el ocio y el consumo cultural), sino también los grupos más significativos, como los amigos, la familia y quizá ahora las llamadas redes sociales, y también el mundo del trabajo, así como los medios digitales con la televisión e Internet. Es decir, algo demasiado amplio y general, incluso como «macrocontexto» o «contexto de contextos» si esa expresión tiene algún sentido, e imposible de analizar en un artículo. Pero aunque no sean todo lo explicativas que quisiéramos, esperamos que puedan replantear algunos términos y distinciones que funcionan acríticamente en la teoría de la educación, o, como mínimo, abrir una discusión sobre sus límites.

Referencias

- Adlam, D.; Turner, G.H.; Lineker, L. (1977) *Code in context*. Londres, Routledge and Kegan.
- Akram, S. (2012) «Fully unconscious and prone to habit: The characteristics of agency in the structure and agency dialectic». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 43(1), 45–65.
- Alheit, P. (2009) «Biographical learning —within the new lifelong learning discourse», en Illeris, K. [ed.] *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. Londres, Routledge, pp. 116-128.
- Bateson, G. (1955) «A Theory of Play and Fantasy», en Bateson, G. *Steps to an ecology of mind*. Nueva York, Ballantine, 1971, pp. 177-193.
- Bernstein, B. (1971). «On the classification and framing of educational knowledge», en Bernstein, B. [ed.] *Class, codes and control*. Londres, Routledge, 3, pp. 85-115.
- (1977) «Foreword», en Adlam, D.; Turner, G.H.; Lineker, L. *Code in context*. Londres, Routledge and Kegan, iv-viii.

- Bliss, J.; Säljö, R.; Light, P. (eds.) (1999) *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Londres, Pergamon.
- Boltanski, L. (2003) «Usages faibles, usages forts de l'habitus», en Encrevé, P. ; Lagrave, R-M. [eds.] *Travailler avec Bourdieu*. París, Flammarion, pp. 153–161.
- Bourdieu, P. (1962) «Célibat et condition paysanne», en Bourdieu, P. *Le bal des célibataires*. París, Seuil, 2002, pp. 15-166.
- (1967) «Postface», en Panofsky, E. *Architecture gothique et pensament scholastique*. París, Seuil, pp. 133-168.
- (1967a) «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento», en Gimeno, J.; Pérez, A. [eds.] *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 20-36.
- (1980) *Le sens pratique*. París, Minuit.
- (1985) «The Genesis of the Concepts of Habitus and Field». *Sociocriticism*, 2, pp. 11-24.
- (2002) *Méditations pascaliéens*. París, Seuil.
- (2003) «La fabrique de l'habitus économique». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, pp. 79-90.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1970) *La Reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, Chicago University Press.
- Bronckart, J.P.; Schurmans, M.N. (1999) «Pierre Bourdieu - Jean Piaget. Habitus, Schèmes et Construction du Psychologique», en Lahire, B. [ed.] *Le Travail Sociologique de Pierre Bourdieu*. París, La Découverte, pp.153-175.
- Camic, C. (1986) «The Matter of Habit». *American Journal of Sociology*, 91(5), pp. 1039-1087.
- Colley, H. (2010) «Time in learning transitions through the lifecourse: a feminist perspective», en Ecclestone, K.; Biesta, G.; Hughes, M. [eds.] *Transitions and learning through the lifecourse*. Londres, Routledge, pp. 130-146.
- Dewey, J. (1922) *Human Nature and Conduct*. Nueva York, Prometheus Books, 2002.
- DiMaggio, P. (1979) «Review essay: On Pierre Bourdieu». *American Journal of Sociology*, 84(6), pp. 1460–1474.
- Duranti, A.; Goodwin, C. (eds., 1992) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ecclestone, K.; Biesta, G.; Hughes, M. (eds., 2010) *Transitions and learning through the lifecourse*. Londres, Routledge.
- Edwards, R.; Biesta, G.; Thorpe, M. (eds.) (2009) *Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities, and Networks*. Londres, Routledge.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- (2007) «Putting Vygotsky to work. The change laboratory as an application of double stimulation», en Daniels, H.; Cole, M.; Wertsch, J.V. [eds.] *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 363–382.

- Erstad, O. (2013) *Digital Learning Lives*. Nueva York, Peter Lang.
- Erstad, O.; Sefton-Green, J. (eds., 2013) *Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Faure, S. (1999) «Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur». *Éducation et Sociétés*, 4, pp. 75-90.
- Forman, E.A.; Minick, N.; Addison Stone, C. (eds.) (1993) *Contexts for learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Goffman, E. (1974) *Frame Analysis. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.
- Gumperz, J.J. (1992) «Contextualization and understanding», en Duranti, A. y Goodwin, C. (eds) *Rethinking context*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 229-252.
- Héran, F. (1987) «La seconde nature de l'habitus». *Revue française de sociologie*, 28(3), pp. 385-416.
- Hundeide, K. (1985) «The tacit background of children's judgements», en Wertsch, J. [ed.] *Culture, communication and cognition*. Nueva York, Cambridge University Press, 1985, pp. 306-322.
- Illeris, K. (2006) *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Londres, Routledge.
- (ed., 2009). *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. Londres, Routledge.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York, Nueva York University Press. [v.cast.: *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de la comunicación*. Barcelona, Paidós, 2008]
- King, A. (2000) «Thinking with Bourdieu Against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus». *Sociological Theory*, 18(3), pp. 417-433.
- Lahire, B. (1998) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra, Edicions Bellaterra.
- (1999) «Pour une sociologie psychologique», en Lahire, B. [ed.] *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. París, La Découverte.
- (2004) *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París, Editions La Découverte.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Light, P.; Butterworth, G. (eds., 1992) *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. Londres, Harvester.
- Lizardo, O. (2004) «The cognitive origins of Bourdieu's habitus». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34, pp. 375-401.
- (2013) «Habitus», en Kaldis, B. [ed.] *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences*. Londres, Sage Publications.
- Longhurst, B. (2007) *Cultural Change and Ordinary Life*. Nueva York, Open University Press.
- Luckin, R. (2010) *Re-designing Learning Contexts*. Nueva York, Routledge.

- Mauss, M. (1936) «Técnicas y movimientos corporales», en Mauss, M. *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos, 1971, pp. 337-358.
- Meyrowitz, J. (1985) *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Nueva York, Oxford University Press.
- Moss, G. (2001) «On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School». *Language and Education*, 15(2-3), pp. 146-161.
- Nardi, B. (1996) «Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition», en Nardi, B. [ed.] *Context and Consciousness*. Cambridge (MA), MIT Press, pp. 69-102.
- Ochs, E. (1979) «Introduction: What Child Language can Contribute to Pragmatics», en Ochs, E.; Schieffelin, B.B. *Development Pragmatics*. Nueva York, Academic Press, pp. 1-17.
- Ouellete, J.; Wood, W. (1998) «Habit and Intention in Everyday Life: Multiple Processes by which past Behavior predicts future Behavior». *Psychological Bulletin*, 124(1), pp. 54-74.
- Panofsky, E. (1967) *Arquitectura gothique et pensament scholastique*. París, Minuit.
- Pérez Gómez, A. (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid, Akal.
- Rodríguez Illera, J. L. (1995) «Code theory and pedagogic subject», en Sadovnik, A. [ed.], *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*. Nueva York, Praeger, pp. 197-210.
- (2013) «Educación más allá de la escuela», en Rodríguez Illera, J.L. [ed.] *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 179-185. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/doi/documents/2060.pdf> [acceso: 02.09.2014]
- Säljö, R.; Wyndham, J. (1993) «Solving everyday problems in the formal setting: An empirical study of the school as a context for thought», en Chaiklin, S. y Lave, J. [eds.] *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 327-342.
- Scribner, S.; Cole, M. (1973) «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal». *Infancia y Aprendizaje*, 17, 1982, pp. 13-18.
- Sefton-Green, J. (2008) «Informal Learning. A Solution in Search of a Problem?», en Drotner, K.; Jensen, H.S.; Schrøder, K.C. [eds.] *Informal Learning and Digital Media*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 238-255.
- (2013) *Learning at Not-School. A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Star, S.L. (1989) «The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving», en Gasser, L.; Huhns, M.N. [eds.] *Distributed Artificial Intelligence*. Londres, Pitman, 2, pp. 37-54.
- Taylor, C. (1993) «To Follow a Rule...», en Calhoun, C. et al. [eds.] *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge, Polity Press, pp. 45-60.
- Trilla, J. (1986) *La educación informal*. Barcelona, P.P.U.
- Tuomi-Gröhn, T.; Engeström, Y. (eds.) (2003) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Oxford, Pergamon.

- Vadeboncoeur, J. (2006) «Engaging Young People: Learning in Informal Contexts», en Green, J.; Luke, A. [eds.] *Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts*. Washington DC, AERA, pp. 239–278.
- Van Oers, B. (1998) «From Context to Contextualizing». *Learning and Instruction*, 8(6), p p. 473–488.
- Wacquant, L. (2001) *Cos i ànima. Quaderns etnogràfics d'un aprenent de boxejador*. Barcelona, Edicions de 1984, 2004.
- (2014) «Homines in Extremis: What Fighting Scholars Teach Us about Habitus». *Body & Society*, 20, pp. 3-17.
- Werquin, P. (2010) *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Out-comes, Policies, and Practices*. París, OECD Publishing.
- White, M. (2006) *The body and the screen. Theories of internet spectatorship*. Cambridge, MIT Press.
- Willis, P.E. (2003) «Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School». *Harvard Educational Review*, 7(3), pp. 390-415.

Els contextos i els seus aprenentatges

Resum: Els contextos en els que es dona l'aprenentatge són variats i han estat objecte de varies classificacions, de vegades contradictòries. L'article revisa algunes d'elles i proposa noves línies per repensar els contextos en una societat canviant. Així, l'aprenentatge només ha estat ben definit en els contextos més institucionalitzats (escolars i no formals), i poc en el que succeeix en la vida quotidiana o en el món laboral. Per a això, s'ha analitzat el concepte d'*habitus*, introduït per Pierre Bordieu, com una idea heurística per comprendre millor les formes d'actuació, o pràctica, com a resultat de l'aprenentatge però també com a possibilitat d'altres nous. A més, es proposa incloure una visió personal sobre les transicions entre contextos, quelcom que succeeix constantment en la societat digital, i entre diferents moments vitals. Finalment, alguns trets claus dels contextos d'aprenentatge són analitzats.

Paraules clau: aprenentatge, contextos, *habitus*, mitjans digitals

Les contextes et leurs apprentissages

Résumé: Les contextes dans lesquels s'effectue l'apprentissage sont variés et ont fait l'objet de diverses classifications, parfois même contradictoires. L'article révisé certaines d'entre elles et propose de nouvelles lignes pour repenser les contextes dans une société changeante. Ainsi, l'apprentissage seul a été bien défini dans les contextes les plus institutionnalisés – scolaires et non formels –, et peu dans ce qui se produit dans la vie quotidienne ou dans le monde du travail. Pour cette étude, nous avons analysé le concept d'*habitus*, introduit par Pierre Bourdieu, comme une idée heuristique pour mieux comprendre les formes d'action, ou de pratique, comme résultat de l'apprentissage mais aussi comme possibilité de nouveautés. En outre, nous nous proposons d'inclure une vision personnelle sur les transitions entre contextes, ce qui se produit constamment dans la société digitale, et entre les différents moments de la vie. Enfin, nous analysons certains traits clés des contextes d'apprentissage.

Mots clés: apprentissage, contextes, *habitus*, moyens digitaux

Contexts and learning

Abstract: The contexts in which learning occurs are varied and their classification has occasionally led to contradictions. This paper reviews certain learning contexts and proposes guidelines for rethinking these in our changing society. It argues that learning has only been adequately defined in its most institutionalized settings (in schools and nonformal learning contexts) and that we give scant attention to learning in everyday life and the professional world. To redress this, the paper recalls Pierre Bourdieu's interpretation of the notion of *habitus*, which can be used as a heuristic to understand activities or practices not only as the result of learning but as the means to make new learning possible; and it also argues that we should observe our constant transition between different vital moments and between different contexts, which is so typical of our digital society. Finally, the paper analyzes key features of learning contexts.

Key words: learning, contexts, *habitus*, digital media