

# **Emoción y trabajo. Un estudio sobre las implicancias de las emociones en el aprendizaje del oficio**

---

Año  
2017

Autor  
Manavella, Agustina María

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Manavella, A. M., [et al.] (2017). *Emoción y trabajo. Un estudio sobre las implicancias de las emociones en el aprendizaje del oficio*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



**Eje Temático 10: Trabajo, cuerpo y emociones**  
**Coordinadores: Pedro Lisdero; Diego Quattrini; Gabriela Vergara.**

---

**Emoción y trabajo. Un estudio sobre las implicancias de las emociones en el aprendizaje del oficio**

**Autoras:** Manavella, Agustina María<sup>259</sup> (agumanavella@hotmail.com); Paoloni, Paola Verónica<sup>260</sup> (paopaoloni17@hotmail.com); Martín, Rocío Belén<sup>261</sup> (rociobelenmartin@gmail.com); Vergara Mattar, Gabriela<sup>262</sup> (gabivergaramattar@gmail.com). CONICET. UNVM. UNRC.

**Resumen**

Este escrito aborda el estudio de las emociones que influyen en la construcción del oficio, atendiendo a sus potencialidades para la formación para el trabajo en contextos de aprendizaje informales.

El trabajo que presentamos se basa en una autobiografía sociológica, centrada en aspectos referidos a las trayectorias de aprendizaje, experiencias laborales y participación en diversos ámbitos del rubro, de adultos dedicados a la creación y compostura de calzados.

Los primeros avances en el estudio del tópico, se orientan en el sentido de las tendencias actuales dentro del campo de la Psicología Educativa sobre el valor de los diversos contextos de aprendizaje y el modo en que los sujetos aprenden –en este caso, un oficio– enriqueciendo conocimientos mediante experiencias cotidianas; desarrollando habilidades, aptitudes, intereses, motivaciones y competencias a partir de las valoraciones efectuadas acerca de las actividades propuestas y de las interacciones desplegadas con el entorno socio-cultural en el que ejercen su actividad.

**Introducción**

¿La historia de los zapatos? ¿los zapatos con historia? La literatura se encargó de mostrar las historias más irrisorias y fantásticas en torno a los zapatos, botas, sandalias, tacones rojos; parece que los zapatos forman parte de la vida de las personas. Así como Dorothy hacía

---

<sup>259</sup> Licenciada en Psicopedagogía. CONICET –Universidad Nacional de Villa María.

<sup>260</sup> Doctora en Psicología. CONICET –Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>261</sup> Doctora en Psicología. CONICET –Universidad Nacional de Villa María.

<sup>262</sup> Doctora en Ciencias Sociales. CONICET –Universidad Nacional de Villa María

magia con sus zapatitos y ahora ocupan parte de un museo, o así de lo grandilocuente que Messi ya tiene su propia línea de botines, ¿quién no querría la velocidad explosiva de Lio? Historias, zapatos, trayectorias, la historia de un zapatero en su oficio, eso es lo que queremos contar: cómo se construye el oficio, cómo se cuentan las historias de aprendizaje. Aquí el interés en el caso de Clavito, parte de su historia de aprendizaje, contada por él... en sus zapatos.

Este estudio intenta reconocer las emociones que emergen en el aprendizaje de oficios, en contextos informales y cómo estos contextos se constituyen en ambientes promisorios de formación para el trabajo.

El escrito se estructura en cuatro apartados. En el primero se presentan consideraciones conceptuales sobre las principales variables abordadas en el estudio: contextos de aprendizaje informales y emociones en el aprendizaje. En el segundo apartado, se mencionan los aspectos metodológicos. En el tercero, se comentan los resultados obtenidos en el estudio. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen algunas reflexiones sobre determinadas emociones que emergen en el aprendizaje de oficios, en contextos informales.

### **Consideraciones conceptuales**

El estudio que llevamos a cabo se fundamentó, principalmente, en dos líneas de investigación: estudios sobre contextos de aprendizaje informales y estudios sobre emociones en los aprendizajes.

#### *Estudios sobre contextos de aprendizaje informales*

En el terreno de la Psicología Educacional, ha cobrado relevancia en el último tiempo, el estudio sobre los contextos de aprendizaje (Bransford *et al.*, 2003; Cole, 1999; Rinaudo, 2014). Rinaudo (2014), hace un interesante recorrido describiendo las concepciones sobre los contextos de aprendizaje en el marco de los enfoques conductistas, constructivistas cognitivos y socioculturales; resaltando una postura más integradora que considera que hay modos particulares de conocer y de aprender; y que cada situación de aprendizaje está atravesada por un conjunto particular de lenguajes, herramientas, de tareas y acciones específicas, como así también de vínculos e interacciones sociales (Henning, 2004 en Rinaudo, 2014). El

aprendizaje se entiende como un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, independientemente del nivel de formalidad que se les adjudica (Barab y Plucker, 2002; Brown *et al.*, 1989, en Rinaudo, 2014).

Siguiendo esta línea, Rinaudo (2014) habla sobre la construcción de ambientes poderosos para el aprendizaje. Dichos ambientes, se determinan a partir de la existencia de ciertos rasgos que hacen que un contexto sea favorable para el aprendizaje, es decir, que un contexto poderoso para aprender, debe reunir características necesarias para apoyar a los estudiantes en el largo camino de construir su identidad y atender a diversos aspectos –cognitivos, emocionales, sociales-. Los contextos potenciales de aprendizaje llevan a las personas a sentirse agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social; a participar en diálogos que interesan acerca del mundo material y social; a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permitan una participación plena y positiva en las comunidades y entornos de los que se forma parte.

En suma a esto de los diferentes contextos, se vienen utilizando distintas significaciones y/o topologías para referir a los diversos ambientes en los que acontece el aprendizaje. Martín (2015) en uno de sus escritos hace alusión a las diferentes significaciones, postulando que Aguirre y Vázquez (2004) hablan de “situaciones educativas” y distinguen tres tipos: formal, no formal e informal; considerando que dichas situaciones presentan características especiales que las diferencian. Por su parte, en un contexto español (Sarramona *et al.*, 1998; Trilla *et al.*, 2003) utilizan el término “educación” para referirse a estas situaciones. Siendo que en trabajos de origen anglosajón (Colardyn y Bjornavold, 2004; Sequel Project, 2004) se utiliza el término “aprendizaje” para referir a estos contextos –aprendizaje formal, aprendizaje no formal y aprendizaje informal-.

En el presente escrito, se hará hincapié en los *contextos de aprendizaje informales*, tema central de este estudio.

La educación informal se refiere al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales. Es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente (Martín, 2014). Es un contexto

de aprendizaje propio de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. De este modo, se lo considera a menudo como un contexto experiencial que en cierta medida puede generar un aprendizaje accidental (Colardyn y Bjornavold, 2004). En este sentido, el contexto informal es un ambiente en el que las personas pueden aprender desarrollando sus intereses, motivación y competencias sociales, aunque no hayan estado configurados para tal fin (Bell *et al.*, 2009).

Las definiciones más amplias de contexto de aprendizaje informal refieren a cualquier situación que tiene como objetivo generar aprendizajes mediante un proceso que no está determinado o diseñado por alguna organización; o a maneras de educar que ocurran fuera de un salón de clases, tal como el que ocurre en escenarios de la vida cotidiana, por ejemplo, en la interacción entre padres e hijos. También se ha entendido al aprendizaje informal como el que ocurre mediante la participación de la persona en alguna actividad sin que haya un proceso directo de enseñanza o en el que no exista una intención prescriptiva de enseñanza, sino que el proceso de aprendizaje es espontáneo o autodirigido; como aquellos aprendizajes que se desprenden de las relaciones que el sujeto establece con su grupo de amigos. El contexto de aprendizaje informal se concibe como aquel en el que acontecen aprendizajes por medio de la experiencia, asociado con frecuencia a la idea de *handson* -aprendizaje en la práctica-. A su vez, se ha considerado como una modalidad de aprendizaje independiente, en el sentido de aquel aprendizaje que se da al seguir una ruta elegida y controlada por la persona que aprende, por voluntad, agencia, motivación e interés propios. El contexto informal no está estructurado en términos de objetivos ni de tiempo de aprendizaje; puede ser intencional, pero en la mayoría de los casos es no intencional -o incidental- (Cedefop, 2008). En este sentido, el aprendizaje informal es cualquier actividad que implique la búsqueda de la comprensión, del conocimiento o de una habilidad. Se produce fuera de los planes de estudio de las instituciones educativas o de los cursos o talleres ofrecidos por dichos organismos educativos. En el contexto de aprendizaje informal, no existe ninguna imposición externa de criterios ni de instructores formales (Livingstone, 1999). En una línea similar a esta última acepción, Falk y Dierking (2002, en Cobo y Moravec, 2011) prefieren el término “aprendizaje de libre elección”.

Goody (1989) analiza el aprendizaje-acción de los sastres de Vai y Gola a través de la observación de los aprendices, en un estudio que apuntaba a ver cómo los sujetos podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, dar exámenes, ni reducirse a copistas automáticos de las tareas cotidianas de un sastre, y cómo se convertían en respetados maestros en el arte de la confección de indumentaria.

El autor, a partir del estudio, especifica que dicho aprendizaje se ha desarrollado por los deseos de los individuos y de las familias de adquirir destrezas conocibles para diversas ocupaciones. De esta forma, los ciclos de desarrollo que reproducen los grupos domésticos y las comunidades de práctica, las relaciones entre los novatos con los que son veteranos, y la manera en que las divisiones del trabajo articulan varias clases de comunidades de práctica; conforma la identidad de los sastres como así también el aprendizaje del oficio, mediante la actividad capacitada. Así, los jóvenes comenzaban su acercamiento con el trabajo de sastrería, primeramente, a través de oportunidades para observar a los maestros en jornadas laborales. Los tipos de ropa a realizar, servían de currículum general para los aprendices, comenzando a elaborar sombreros, estuches, ropa interior e informal para niños; para seguir luego con ropa más exterior y formal; terminando con la concreción de trajes de alta costura. Los procesos de aprendizaje, no reproducen meramente la secuencia de los procesos de producción, sino que cada paso ofrece la oportunidad de considerar cómo el paso anterior ayuda al paso actual, minimizando así las experiencias de fracaso (Lave y Wenger, 1991).

El aprendizaje informal implica la participación de los interactuantes, generalmente en forma horizontal, una motivación inherente que muestran los participantes al interesarse e involucrarse en la actividad, un contenido relevante a los intereses y la vida de los participantes y una participación progresiva (Mejía, 2006).

Cabe destacar que una de las características sobresalientes en la mayoría de las experiencias de los contextos de aprendizaje informal, es que están enraizados de forma consistente y profunda en valores, actividades y procesos pertinentes a la cultura en la que está inmerso el individuo (Mejía, 2006).

Dado que en el presente estudio se abordará el aprendizaje de un oficio en contextos informales de capacitación para el trabajo, resulta necesario delimitar el concepto de

formación ocupacional, siendo entendida como aquel proceso de enseñanza caracterizada por el desarrollo de actividades dirigidas a la obtención de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada (Trilla *et al.*, 2003).

### *Estudios sobre emociones en los aprendizajes*

En el artículo “sociología de los cuerpos/emociones”, Scribano (2012) define a las emociones como efecto de los procesos de adjudicación y correspondencia entre percepciones y sensaciones y las entiende como el puzzle que aviene acción y efecto de sentir o sentirse.

El estudio de las emociones ha recibido poca atención en la investigación psicológica en general y a lo largo de la historia de la investigación educacional en particular (Paoloni, 2014). Sin embargo, en la actualidad, emergieron enfoques más integrados, situados y culturalistas, enfoques que también se pueden observar en el estudio de diversos aspectos implicados en los aprendizajes. Así, por ejemplo, Griffiths & Scarantino (2009) destacan la necesidad de adoptar una perspectiva situada en el estudio de las emociones. De esta manera, las emociones situadas socialmente tienen un aspecto que ha sido descuidado desde las visiones biologicistas y cognitivistas, ya que, desde estas teorías, las emociones han sido vistas como respuestas más o menos precisas a las cosas que pasan, pero son también, y quizás principalmente, respuestas más o menos efectivas orientadas a metas (Griffiths & Scarantino, 2009). Adoptar una perspectiva situada implicaría fundamentalmente reconocer que las emociones están diseñadas para funcionar en un contexto social: una emoción es frecuentemente un acto de reconfiguración relacional provocada por la entrega de una señal social. Asumir esta situacionalidad de la emoción, enfatizaría el rol del contexto social en la producción y el manejo de una emoción y la recíproca influencia de la emoción en la evolución del contexto social (Martín, Vaja y Paoloni, 2015).

En cuanto a las emociones implicadas en los procesos de aprendizaje, Schutz y Pekrun (2007) las definen como “emociones de logro” y las conciben como procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Estos autores señalan que en los contextos de aprendizaje abundan diversas emociones de logro, como el disfrute, el orgullo, la ansiedad y el aburrimiento y afirman que

dichas emociones son importantes para la motivación y el aprendizaje, el desempeño y el desarrollo de la identidad (Schuz y Pekrun, 2007 en Paoloni y Vaja, 2013).

Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry (2007) plantean que las emociones pueden ser influenciadas por varios factores. Dentro de los aspectos más relevantes, se encuentran el control subjetivo de las actividades y de los resultados –el cual depende de las expectativas de resultados y de las atribuciones de causalidad que implican apreciaciones de control- y el valor subjetivo otorgado a esas actividades y resultados –dentro de este, los autores distinguen el valor intrínseco de las actividades, el cual refiere a la valoración de una actividad por sí misma, y los valores extrínsecos, que hacen referencia a la utilidad instrumental percibida en relación con las actividades por los resultados que producen o los resultados posibles de alcanzar a partir de su realización-.

### **Aspectos metodológicos**

Este estudio desde el paradigma cualitativo, se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación basada en estudios de caso, con intenciones de comprender en profundidad este fenómeno educativo; ya que dicho método permite realizar un proceso de exploración a partir de los datos analizados, siendo apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (Latorre *et al.*, 2005).

Retomando los aportes de Pérez Serrano (1994), se considera que el estudio de caso se caracteriza; por su particularidad, definiéndose por ser un enfoque orientado a comprender la realidad singular; su carácter descriptivo, obteniéndose una rica descripción de tipo cualitativo, implicando siempre la consideración del contexto y las variables que definen la situación; su modalidad inductiva, basándose en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del sistema minucioso donde tiene lugar el caso y por constituirse en una estrategia encaminada a la toma de decisiones.

En palabras de Stake (1998) cada caso es algo específico, algo especial que se ha de estudiar, algo que no entendemos lo suficiente, queremos comprender y para lo cual hacemos un estudio de caso que se puede organizar en torno a uno o varios temas. Particularmente en

esta investigación, se tomó como caso al proceso de aprendizaje de Clavito, en relación al oficio de zapatero.

*Participantes:* se trabajó con un señor especialista en la creación y compostura de calzado, denominado en este escrito como “Clavito”.

*Materiales y modalidad de recolección de datos:* para conocer cómo fue construyendo su oficio y la implicancia de las emociones durante el aprendizaje de la creación y compostura de calzados, se procedió a realizar una autobiografía sociológica, solicitándole a Clavito el relato de las experiencias destacadas y los significados que le atribuyó a esas situaciones (Sampieri *et al.*, 2006).

*Procedimientos:* este trabajo se integra en el marco de dos proyectos de mayor envergadura<sup>263</sup>. En mayo de 2016, se inició el contacto con el personal de la entidad municipal que ofertaba una variedad de talleres de oficios, a desarrollarse en los diferentes barrios de la ciudad. A partir de dicha fecha, se recolectó información respecto a los talleres que se brindarían desde dicha entidad, los lugares en los que se llevarían a cabo, como así también la duración de los mismos. Desde el mes de junio y hasta el mes de noviembre de 2016, se comenzó a asistir al taller reparación de calzado, uno de los talleres ofrecidos semanalmente por la entidad municipal. En dicha capacitación, se llevaron a cabo observaciones y registros de clases y de las actividades que se desarrollaban. A pocos días de finalizarse el taller, se llevó a cabo la entrevista con el tallerista.

## **Análisis y resultados**

---

<sup>263</sup>Uno de ellos, se trata de un proyecto de Beca Doctoral presentado a Conicet en el año 2016, titulado “Trayectorias de participación en la construcción del compromiso con los aprendizajes. Un estudio en contextos no formales de capacitación para el trabajo”. Dirigido por la Dra. Paoloni, Paola Verónica (Conicet-Universidad Nacional de Río Cuarto) y co-dirigido por la Dra. Vergara, Gabriela (Conicet-Universidad Nacional de Villa María).

El otro proyecto, denominado “Identidad y emociones en los aprendizajes. Experiencias en diversos contextos”, es dirigido por la Dra. Martín, Rocío Belén (Conicet-Universidad Nacional de Villa María) y se aborda desde el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Villa María.

El análisis de la entrevista biográfica se focalizó en identificar emociones predominantes manifestadas por el entrevistado en relación con el aprendizaje de la creación y compostura de calzado. De las emociones de logro planteadas por Schutz y Pekrun (2007), en el estudio realizado –que aborda el aprendizaje en contextos informales–, emergieron las siguientes: disfrute, orgullo y ansiedad.

A continuación, se analizarán cada una de estas emociones, vinculadas a la formación de Clavito en contextos de aprendizaje informales.

#### *El disfrute en el aprendizaje del oficio*

En este apartado, se focalizará principalmente en la forma en que, a través del disfrute de las tareas llevadas a cabo, Clavito fue construyendo progresivamente el conocimiento del oficio del zapatero.

*“Cuando tenía 17 años, mi primo me dice si no quería ir a trabajar a una fábrica de zapatos que había acá en Villa María (...) En esa fábrica, le digo: -Pero no sé qué hacer, yo no sé. Y ellos me dijeron: -Nosotros te vamos a enseñar a cortar, vas a oficiar de cortador de zapatos con cuerdas de reloj (...) Los primeros trabajos fueron hacer taco y media suelas de goma y con el tiempo empecé a probar a hacer la media suela cosida, pero no tenía quién me cosiera, entonces tuve que aprender (...) Me encargo de la compostura en general de zapatos, carteras, reformas, teñidos, tacos. Hago trabajos especiales”.*

El fragmento citado con anterioridad da cuenta de cómo en el aprendizaje del oficio, se ponen en juego conquistas de habilidades y destrezas asociadas al aprendizaje-acción. Tomando los aportes de Scribano (2012), puede observarse cómo Clavito fue aprendiendo el universo del oficio de zapatero, poniéndole el cuerpo: aprendiendo a partir de la práctica, de la experiencia y del contacto con las herramientas de trabajo; y cómo esta modalidad de aprendizaje, determina en cierta medida el disciplinamiento del cuerpo, es decir, el aprendizaje hecho cuerpo, en relación a diversos aspectos propios del oficio, como por ejemplo: el aprendizaje de la postura que debe adoptar para la costura de calzados; la forma y la intensidad con la que es preciso martillar para que se asiente el pegamento, etc.

Por otra parte, es preciso mencionar que las herramientas utilizadas para desempeñar su labor, han sido producidas de manera artesanal, dado que utilizaba ciertos objetos creados con otra finalidad (cuerda de reloj), habilitando en dichos elementos una nueva función, como herramientas de trabajo propias del zapatero (en este caso, la cuerda de reloj era utilizada para cortar zapatos). En palabras de Lave y Wenger (1991) *“los artefactos usados dentro de una práctica cultural transportan una porción sustancial de la herencia de aquella práctica. Comprender la tecnología de la práctica es una manera de conectarse con la historia de la práctica y de participar en forma más directa de su vida cultural”*(p. 18).

Se visualiza en este caso, el ingreso de Clavito a la fábrica con escasos conocimientos en el rubro, y la forma en que –mediante la práctica, la adquisición de habilidades, la experticia que fue adquiriendo gracias al disfrute de las actividades realizadas y mediante la experiencia, como así también a partir del compromiso con las tecnologías de la práctica diaria y mediante la interacción con los demás empleados de la fábrica-, se convierte en un experto en creación y compostura de calzado.

El desarrollo del aprendizaje del oficio incluyó una transición desde la producción doméstica –en la que de niño, aprendía viendo y ayudando a su tío, al aprendizaje de una especialidad de tiempo parcial (el trabajo en la fábrica) y posteriormente al aprendizaje de una tarea especializada como maestro especialista en el oficio de creación y compostura de calzado, lo que implicó la apertura de su propio taller y la dedicación tiempo completo al mismo. Este fenómeno en el que los novatos, a partir de la interacción con los veteranos, mediante el desarrollo de actividades y la interacción con artefactos; adquieren el dominio de conocimientos y las destrezas propias del oficio y se convierten en participantes plenos de la comunidad, es denominado por Lave y Wenger (1991) como participación periférica legítima.

#### *El orgullo en el aprendizaje del oficio*

Este apartado pone el acento en situaciones vivenciadas por el tallerista, vinculadas al orgullo que siente respecto a la forma en que fue construyendo su oficio, como así también en los vínculos que fue forjando con aquellas personas que lo ayudaron en sus primeros pasos como reparador de calzado, en relación al lazo que forjó con su esposa, a través de la

enseñanza del oficio y del trabajo en conjunto, y en el afecto que le guarda a su profesión, debido a lo que pudo lograr a partir de su trabajo en la compostura de calzado.

*“Cuando tenía 9 o 10 años, ya éramos cinco de familia, mi papá tenía un solo sueldo y me compraba las alpargatas, una sola vez al mes, para poder ir al colegio, a veces llegaba a los quince días y estaba ya con los dedos afuera. Entonces mi tío que era zapatero me rescató, me enseñó a lustrar zapatos y a llevarlos (...) se los entregaba a los clientes, él me los ponía en caja, los terminaba de lustrar yo en la máquina y los llevaba y los entregaba, y ahí me fui ganando la propina. Con eso yo me compraba las zapatillas y los bizcochos”.*

En el fragmento citado anteriormente, puede observarse que Clavito comenzó a ejercer el oficio de zapatero desde niño, primeramente, -por una necesidad económica- y cómo gracias al aprendizaje del oficio, pudo ayudar a su familia a solventar gastos ligados a su educación. No es menor la forma en que denomina a su tío, como aquella persona que lo rescató, como su maestro que le enseñó los primeros gajes del oficio.

Sus primeros acercamientos al aprendizaje del oficio, fueron de niño, de la mano de uno de sus familiares. Al respecto, Illich plantea que todo contexto que proporcione acceso a los recursos disponibles, a todos los que quieran aprender en cualquier momento de sus vidas, oficia como un contexto propicio para aprender (Illich, 1971 en Cobo y Moravec, 2011).

*“Mi esposa me acompañó en todo sentido. Con ella creé mi primer taller y yo le enseñé también a coser zapatos. Trabajábamos juntos en la compostura de zapatos. Yo traía trabajo de la fábrica para que ella cosiera los mocasines, los cheroca acá. Y después le enseñé a cortar y así (...) En el año 94 mi hija más grande cumplía los quince y me puse a fabricar con mi señora, fabricamos unas botitas... fabricamos 70 pares de botitas y con eso le hicimos el cumpleaños a mi hija (...) Por eso yo a este oficio, yo lo quiero... por el motivo de que me ha dado de todo. No te digo que tiro manteca al techo, pero mis hijas han estudiado, se han recibido, las dos son profesionales, tienen estudios secundarios y universitarios, y bueno nunca les faltó nada, les di de todo”.*

En el presente fragmento, puede observarse en el relato del zapatero, el rol fundamental que desempeñó su mujer en el desarrollo de su oficio y cómo relaciona su trabajo con vivencias afectivas, vinculadas sucesos familiares importantes. El relato del zapatero, permite

vislumbrar algo característico de los contextos de aprendizaje informales, que hace referencia a cómo la creación y compostura de calzados se constituyó para él en una empresa familiar, y la forma en que -siguiendo el legado que comenzó con el aprendizaje de los primeros gajes del oficio de la mano de su tío-, le transmitió a su esposa, los conocimientos que él posee sobre el oficio.

En el relato del tallerista se evidencia lo planteado por Cobo y Moravec (2011) en relación a la posibilidad de convertir determinados espacios, en entornos potenciales de experimentación y de aprendizaje. En el caso de Clavito, muchos años antes de que comenzara a desempeñarse oficialmente como profesor, le enseñó a su esposa, en el galpón de su casa que luego destinaron a taller, actividades propias de la profesión de zapatero. En este sentido, puede observarse cómo una habitación de su hogar, se convierte en un contexto de aprendizaje informal, donde Clavito, además de aplicar sus conocimientos en el rubro para trabajar, comenzó a enseñarle a su esposa habilidades y conocimientos propios del oficio; a través de hábitos de interacción cotidiana.

Por otra parte, el fragmento citado permite visualizar la presencia de metas que el zapatero compartía con su esposa, metas vinculadas con proyectos de vida compartidos y relativos a cuestiones familiares: poder realizar la fiesta de quince años de la hija mayor, brindarles a sus hijas la posibilidad de estudiar y obtener una profesión; fueron metas que se plantearon familiarmente y que se han logrado a partir del trabajo extra que Clavito realizaba en su hogar, con la ayuda de su esposa, en el rubro de la creación y compostura de calzado.

A continuación, se expone un fragmento de entrevista en el que detalla y menciona aspectos referidos al oficio que desempeña desde hace unos años, como profesor de un taller de reparación de calzado:

*“Pero ya te digo, como no soy egoísta, tengo la virtud de poderles enseñar (...) los de este grupo ya son colegas míos, les tengo que decir colegas porque se han comprado las herramientas, aparte todos los días quieren aprender algo más. Yo les enseñé lo básico, pero no puedo con mi genio, les he enseñado todo lo que a mi alcance, les he podido enseñar”.*

La expresión retomada, permite apreciar que, a lo largo de su vida, Clavito aprendió no sólo el oficio de zapatero, sino también el oficio de tallerista, pudiendo transmitir sus conocimientos respecto al rubro, a participantes de una capacitación laboral. La entrevista realizada, permite dar cuenta de los inicios de Clavito como novato en el rubro de la zapatería, aprendiendo los gajes del oficio a partir de la interacción y la experiencia adquirida con su tío y sus maestros en la fábrica. Con el correr de los años, Clavito fue ganando terreno en el oficio, adquiriendo habilidades, destrezas, aptitudes propias del zapatero, asumiendo de esta forma el rol de experto en la reparación de calzados y pudiendo transmitir sus conocimientos, a novatos –personas que iniciaban el taller y tenían sus primeros acercamientos al oficio- (Lave y Wenger, 1991).

Si bien no estaba en sus planes ser profesor, tras la pérdida de su mujer, comienza a dictar el taller de reparación de calzado, expresando el bienestar que le genera dar clases y el desafío que implicó para él tomar dicha responsabilidad. En este aspecto, se puede apreciar la significatividad que implicó para Clavito, el desafío de ser tallerista, como así también la capacidad del ser humano de aprender de los recursos que lo rodean, haciendo de la vida un permanente estado de aprendizaje y adaptación que trasciende cualquier currículum o plan de aprendizaje (Sharples, Taylor y Vavoula, 2005; en Cobo y Moravec, 2011).

La descripción que realiza de los participantes del taller, la empatía generada con ellos, su disposición a ayudarlos en horarios ajenos a la capacitación, permiten dar cuenta del desarrollo de competencias socio-emocionales, -entendiéndose a estas como el conjunto de habilidades que no se circunscriben exclusivamente al contenido técnico del trabajo, sino que refieren a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la cualidad y calidad de las relaciones sociales establecidas, y a la flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto (Corradini, Martín y Paoloni, 2016)-; habilidades que le permitieron, en un momento difícil de su vida, establecer nuevas metas y comenzar a oficiar como tallerista de una capacitación de compostura de calzado.

Las experiencias afectivas vinculadas a su oficio, aparecen principalmente en los recuerdos de sus primeros años de trabajo en el rubro, asociados a las tareas propias del zapatero que fue aprendiendo, a las personas significativas que lo ayudaron a desarrollarse

como profesional en la creación y compostura de calzado y a la modalidad en que dichas personas le enseñaban aspectos vinculados al oficio.

### *La ansiedad en el aprendizaje del oficio*

En el presente apartado, se focalizará en la ansiedad, como emoción predominante en determinadas circunstancias de la vida de Clavito, vinculadas al aprendizaje del oficio. A continuación, se citan fragmentos de la entrevista que permiten dar cuenta de lo mencionado.

*“Porque yo era cortador de zapatos y como era ligero... yo tenía que dar el parte diario de 250 pares de cortes de zapatos, por día, en nueve horas de trabajo. Y yo siempre media hora antes o media hora antes ya lo tenía listo, entonces yo ya estaba cortando zapatos para el otro día, adelantando trabajo para el otro día. Entonces un jefe que había ahí, me llevó a la mano guía, en esa hora o media hora, a ayudar a sacar moldes”.*

A través el fragmento citado, se puede vislumbrar que, a partir de la ansiedad como emoción predominante, Clavito realizaba sus trabajos en la fábrica con rapidez y agilidad, lo que le permitía no sólo adelantar tareas de los próximos días, sino que también posibilitó que en el tiempo libre restante, comenzara a aprender y a desempeñar nuevas funciones en la fábrica, oficiando de cortador de moldes.

*“Cuando el zapato te aprieta, la media te da calor, dicen>, tuve que aprender a hacerlo, pero por necesidad. Porque yo quedo sin trabajo y había cosas que sabía y cosas que no sabía, que había visto pero que no había practicado (...) Los fines de semana me ganaba la changa cortando zapatos mocasines. A todos los fabricantes de zapatos que hubo en Villa María, yo les corté a todos. Entonces allá conocí los materiales, conocí cómo se fabrica un zapato, conocí todos los pros y los contras que puede tener un calzado, porque todo tiene su secreto, y ahí los aprendí a todos (...) En el 94 yo tenía las máquinas; me compré la máquina de pulir, la máquina de coser, me compré las herramientas y siempre estuve trabajando con zapatos, en compostura”.*

El fragmento citado, permite apreciar cómo Clavito, a partir de una necesidad económica, aprende ciertos aspectos del oficio, desconocidos por él hasta ese momento, para poder adquirir nuevos ingresos a la economía de su hogar. Cuando el tallerista queda sin trabajo,

comienza a oficiar de cortador de calzado y a través del contacto con los fabricantes de zapatos de la ciudad, pudo conocer y aprender el proceso de elaboración de calzado y de esta forma, invertir en la compra de herramientas propias del oficio, para revertir su situación económica, logrado convertirse en creador y reparador de calzado y dedicándose tiempo completo a dicha labor.

Considerando a la motivación como un proceso psicológico dinámico y complejo en el que interactúan factores cognitivos y afectivos que determinan la planificación y actuación del sujeto en función a metas previamente establecidas (Huertas, 1997 en Paoloni, 2010); puede analizarse la situación planteada, viendo en este caso cómo la ansiedad por suplir ciertas faltas económicas, lleva a Clavito a plantearse como meta, el aprendizaje de ciertos aspectos del oficio, desconocidos por él hasta ese entonces, para poder así oficiar de zapatero de manera independiente y revertir su situación.

### **Reflexiones finales**

El análisis de los resultados nos permitió reflexionar sobre el interjuego entre los ambientes de aprendizaje y diversos aspectos personales -valoraciones personales, fijación de metas, percepción de autonomía-; que originan emociones que, en este caso, contribuyeron a enriquecer el aprendizaje del oficio.

Retomando los aportes de Scribano (2012) respecto al concepto de emociones, podemos inferir que las emociones implicadas durante los procesos de aprendizaje del tallerista, posibilitaron que el mismo actuara conforme a un profesional en el rubro de reparación de calzado; adquiriendo habilidades, experiencia y destreza en el rubro, que posibilitaron en el tallerista la construcción, configuración y significación de la naturaleza de su trabajo. La identidad profesional implica la identificación personal y el ser identificado con el conocimiento específico, las habilidades y las actitudes que son centrales para el trabajo inmediato de uno y con el grupo ocupacional en general (Lin y Broud 2011; en Martín, Corradini y Paoloni; 2015).

Estas emociones –disfrute, orgullo y ansiedad- surgidas ante situaciones de aprendizaje, estimularon al zapatero a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y

habilidades que fue requiriendo lo largo de su vida, para ejercer el oficio; aprovechando con creatividad todas las circunstancias y posibles entornos que fueron surgiendo y que posibilitaron la incorporación de nuevos saberes (Longworth y Davies, 1966; en Cobo y Moravec).

El estudio realizado permite reconocer que todo proceso de aprendizaje, adquirirá mayor significatividad si el contexto en el que emerge les brinda a los participantes recursos materiales y humanos para el despliegue de un compromiso activo en sus procesos de construcción del conocimiento (Paoloni, 2010).

### Referencias bibliográficas

- J ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- J BARRON, B. y BELL, P. (2016). Learning environments in and out of school. En L. Corno y E. Anderman. *Handbook of Educational Psychology*. Third Edition (pp. 323-335). New York: Routledge.
- J BELL, S., O'HALLORAN, K., SAW, J., y ZHAO, Y. (2009). *Women in Science in Australia: Maximizing Productivity, Diversity and Innovation*. From the Federation of Australian Scientific and Technological Studies (FASTS).
- J BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., y COCKING, R. R. (2003). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (2nd Edition). Washington: National Academy Press.
- J CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities.
- J COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: COL.LECCIÓ XXI.

- J COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU. *Member States European Journal of Education*, 12 (39), 69-89. Recuperado de: [http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornalvold\\_colardyn\\_ex\\_ample\\_en.pdf](http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornalvold_colardyn_ex_ample_en.pdf) (25/11/13)
- J COLE, M., (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- J CORRADINI, M., MARTÍN, R. y PAOLONI, P. (2016). Habilidades específicas y habilidades socio-emocionales en la construcción de comunidades de aprendizaje. Un estudio exploratorio en el área de Periodismo. *Sociales Investiga*. Universidad Nacional de Villa María: Argentina.
- J GRIFFITHS, P. y SCARANTINO, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp.437-453). Cambridge University Press.
- J LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- J LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- J LIVINGSTONE, D.W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Toronto: university of Toronto.
- J MARTÍN, R. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, 12.
- J MARTÍN, R. B. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- J MARTÍN, R. B., CORRADINI, M. C. y PAOLONI, P. V. (2015). *El aprendizaje de la identidad profesional. Expresiones sobre el aprendizaje para el trabajo*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

- J MEJÍA, R. (2006). Tendencias actuales en la investigación del Aprendizaje Informal. *Revista Electrónica Sinéctica*, (26), 1-8.
- J PAOLONI, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas (pp: 27-34). En Rinaudo, M. C y Donolo, D. (comp.). (2010). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- J PAOLONI, P. y VAJA, A. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innovación Educativa* (13), 135-160. México.
- J PAOLONI, P., RINAUDO, M. C. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (Comps.) (2014). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Editorial: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS), capítulo 9, pág: 287-323, Tenerife, Islas Canarias. ISBN: 978-84-15698-68-5 (versión electrónica). Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- J PEKRUN, R., FRENZEL, A. C., GOETZ, T. y PERRY, R. (2007). The Control-Value Theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). *Emoción en educación*. San Diego: Academic press.
- J PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- J RINAUDO, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educacional: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- J SAMPIERI, R. H., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.



Asociación Argentina  
De Especialistas en  
Estudios del Trabajo



Universidad  
Nacional  
Villa María

Instituto Académico  
Pedagógico de Ciencias  
Sociales

) STAKE, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.