

Título: La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales. Estudio comparativo en la región centrochaqueña contemporánea

Autora: Silvia Noemí Sanchez¹

Lugar y fecha de realización: Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina, marzo de 2014

Palabras clave: costureras y albañiles, género, transmisión del saber, trabajo manual, región centrochaqueña

Resumen:

La sociedad no sólo existe por la transmisión y la comunicación, sino en la transmisión y en la comunicación. La “comunidad” implica la “comunicación” de algo que es “común” (Dewey, 1957). Desde esta perspectiva, “la sociedad es, de alguna manera, un fenómeno pedagógico” (Nassif, 1986) ya que su carácter no reside en la adición de sus miembros, sino en su relación o comunicación. Desde los estudios en comunicación, Martín-Barbero (1993) aborda los modos en que los sujetos resuelven y producen sentidos a sus vidas cotidianas, qué modos de apropiación, de articulación de la cultura, cuál es el modo en que se comunica, se transmite y se construye conocimiento. Frigerio (2004) refiere que la cuestión de la transmisión “se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural.

A partir del marco teórico que estos autores proporcionan, se propone un estudio comparativo de los modos de pensamiento y transmisión de saberes de dos grupos de trabajadores manuales: costureras y albañiles. El estudio se ubica temporalmente en la actualidad y espacialmente en la provincia del Chaco, Argentina. Metodológicamente es un estudio de caso sobre la selección intencional de los dos grupos de trabajadores mencionados y forma parte de los resultados de la tesis “Las matemáticas en el trabajo manual de costureras y albañiles. La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales” dirigida por la Dra. Ana Pratesi.

Introducción

Este artículo pretende contribuir al conocimiento de las formas de transmisión del saber en dos contextos laborales informales, el de las costureras y los albañiles; y, la comparación de los modos

¹ Sanchez, Silvia Noemí (autora). Candidata a Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Comunicación por la Universidad Nacional de Quilmes. Tesis presentada en abril de 2015 titulada: “Las matemáticas en el trabajo manual de costureras y albañiles. La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales”. Dirección postal: San Lorenzo 1364, Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco, CP N° 3.700. Teléfonos (0364) 4420085 ó (364) 4388374. Correo electrónico: silvi_060378@hotmail.com. Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Chaco Austral, Universidad Nacional del Nordeste.

de transmisión del saber en sendos grupos de trabajadores a fin de establecer similitudes y diferencias considerando las categorías de género.

Su objeto de estudio surgió a raíz de la necesidad de conocer las formas de pensamiento y comunicación de los saberes matemáticos que estos grupos de trabajadores manuales aplican en sus trabajos. El conocimiento de los discursos, prácticas y saberes que circulan en ámbitos de aprendizaje informal se considera el paso inicial para su comprensión.

Complementariamente, este estudio es un aporte al Proyecto de investigación “La incidencia de las ideas matemáticas y las nociones sobre la realidad natural del contexto sociocultural en la educación” (PIN° 30-UNCAUS, 2012-2016) que, bajo la dirección de la Dra. Ana Pratesi, estudia de qué forma los supuestos previos, las creencias y el sentido común de los estudiantes universitarios y sus grupos socioculturales inciden en la adquisición y aprendizaje de las nociones científicas.

El estudio de las formas alternativas de praxis y pensamiento, su conformación intersubjetiva y relacional, y, la influencia del contexto socio-histórico y cultural, ha despertado el interés por profundizar sobre las matemáticas, sus formas de aprendizaje y transmisión en diferentes grupos de trabajadores manuales del contexto centrochaqueño. Para ello, se diseñó un estudio de caso intencional sobre los dos grupos de trabajadores anteriormente mencionados.

Estructuralmente, el escrito se divide en cinco partes: 1) El marco teórico; 2) la Metodología; 3) Mundo de trabajo femenino: la costura; 4) Mundo de trabajo masculino: la albañilería; y, 5) la Comparación entre costureras y albañiles: el aprendizaje de la profesión y la transmisión de saberes.

Marco teórico: La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales

La sociedad no sólo existe por la transmisión y la comunicación, sino en la transmisión y en la comunicación. “Comunicación”, “comunidad” y “común” tienen la misma raíz etimológica, la “comunidad” implica la “comunicación” de algo que es “común” (Dewey, 1957).

Nassif (1986) afirma que “la sociedad es, de alguna manera, un fenómeno pedagógico” ya que su carácter no reside en la adición de sus miembros, sino en su relación o comunicación.

J. Martín-Barbero (1993) desde el campo de los estudios en comunicación desplaza el eje de los medios a las mediaciones, esto es, cuáles son los modos con los que los sujetos resuelven o producen sentidos a sus vidas cotidianas, qué modos de apropiación, de articulación de la cultura, cuál es el modo en que se comunica, se transmite y se construye el conocimiento.

La comunicación se torna cuestión de cultura centrando la mirada en la forma en que se dan los procesos de recepción, complejizando el lugar de apropiación. Ahora bien, como advierte Martín-Barbero, esto no es posible sin el reconocimiento de la historia latinoamericana en la que lo cultural designa la densidad y la pluralidad de las culturas populares, el espacio de un conflicto profundo y una dinámica cultural insoslayable, dando visibilidad a sus tiempos y destiempos ocultos tramposamente por la homogeneización capitalista.

Martín-Barbero (2002) plantea además que la oralidad sigue siendo una dimensión fundamental, una matriz constitutiva de la experiencia cotidiana, desde la cual las mayorías latinoamericanas se están incorporando a, y apropiándose, la modernidad.

Abordar la historicidad de los procesos es el intento por comprender los fenómenos en su complejidad. La historia “se construye en pequeños espacios (y en cortos tiempos) pero se escribe en los grandes”; la historia se hace desde la cotidianeidad y la hace el sujeto, es un campo abierto (Zemelman, 1998).

McLaren (2002) ubica el eje de la reflexión en el lenguaje como mediador y factor constitutivo de la realidad expresando que el lenguaje es el medio simbólico que moldea, refracta y transforma el mundo, a través de él se construyen las identidades sociales. El lenguaje demuestra el modo en que los procesos culturales han sido inscriptos en nuestra subjetividad, cómo negociamos y concebimos la realidad a través del discurso.

La cuestión de la transmisión “se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural” (Frigerio, 2004, 9).

Para diversos autores (Cornu, 2004; Carli, 2006; Debray, 2007) el análisis de los procesos sociales de transmisión cultural remite centralmente a la noción de tiempo y a la cuestión de lazo social entre las generaciones. Según Cornu (2004) la diferencia entre comunicación y transmisión radica en que la segunda se inscribe en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos, en cambio la primera se da en el presente, en espacios y lugares equivalentes. Así, los lazos sociales de transmisión suponen el traspaso de la herencia cultural, que permite la continuidad de una historia y una tradición, la conformación de la pertenencia generacional del sujeto a partir de un reconocimiento, un proceso de construcción de la filiación, en primer término, por el lenguaje que estructura el acceso al mundo, y, en segundo término, por las instituciones como sistemas de lugares socialmente definidos.

Las instituciones “como organizadores de los procesos de transmisión cultural, poseen tres rasgos: son prescriptivas, exclusivas y desiguales. Prescriptivas, porque tienen principios y reglas, la toma de palabra se hace allí “de manera autorizada, actuando y hablando por la legitimidad que les da la pertenencia a esa lógica”. Exclusivas, se efectúa en comunidad, en cuanto cuadro colectivo y no todo el mundo puede formar parte de ella, hay condiciones de entrada y permanencia. Desiguales, disimétrica y jerárquica como lo es la relación padre-hijo, profesor-alumno (Debray, 2007, 9).

Del mismo modo que la transmisión habilita la continuidad del tiempo también supone la presencia y posibilidad de la disrupción. Carli (2006) plantea la tensión entre traspaso y apropiación, entre tradición y creación, esto es, el contacto con la herencia implica un proceso de apropiación singular, de re-creación a partir de las coordenadas espacio temporales del nuevo sujeto. De allí que Debray (op.cit.) hable de la naturaleza militante y sufriente de toda transmisión, en tanto imaginario de continuidad de las generaciones hacia el futuro aun a sabiendas de que sus contenidos y formas están sujetos a reinención por las nuevas generaciones.

Metodología

La metodología adoptada para el estudio fue cualitativa mediante un estudio de casos. Su elección se justificaba en la búsqueda del análisis en profundidad de la construcción de ideas matemáticas, la transmisión y el aprendizaje en contextos específicos de trabajo informal (la costura y la albañilería)

La selección de la “muestra teórica” (Glaser & Strauss, 1967) o “muestra de juicio” se efectuó a partir de ciertas conjeturas de investigación en función del conocimiento de la realidad. La muestra no intenta ser representativa, sí variada y equilibrada entre los casos, se construyó para estudiar los procesos que se intenta comprender en consideración de variables de Género, Edad, Desempeño laboral y Grado de escolarización.

Si bien la heterogeneidad de situaciones contempladas permitiría efectuar comparaciones, estas están dirigidas a contribuir a la conceptualización del objeto de estudio y no a establecer generalizaciones sobre cada una de las variables consideradas. Se intentó dar visibilidad a procesos y experiencias de sujetos particulares para comprenderlos; la expectativa es una comprensión más profunda de los modos de aprendizaje y transmisión de conocimiento en contextos laborales informales.

Para la investigación de campo se combinaron dos técnicas: observaciones y entrevistas semiestructuradas. En las primeras, se buscó describir los modos en que costureras y albañiles aplican sus saberes matemáticos en sus profesiones, con sus herramientas y en sus contextos

laborales particulares, cómo valoran y transmiten estos saberes, si explicitan sus estrategias, los modos de comunicación de sus saberes matemáticos y la identidad social expresada a través de sus interacciones y prácticas. En cuanto a las entrevistas se concibieron como situaciones de diálogo e intercambio a través de las que se pretendió conocer las perspectivas subjetivas de los sujetos entrevistados, sus propias opiniones, valoraciones y experiencias personales.

En función del objeto de estudio y el enfoque conceptual propuesto, para el trabajo de campo se seleccionaron cuatro casos, dos costureras y dos albañiles radicados actualmente en Pcia. R. Sáenz Peña. Cada individuo fue entrevistado en dos o tres oportunidades y observado en sus contextos laborales.

En cada intercambio con las costureras y los albañiles se valoró la forma en que se da la relación de los discursos con las prácticas laborales y la identidad social de los sujetos, es decir, de qué manera los sujetos se perciben y definen a sí mismos y –sobre todo–, procurando mantener la mirada abierta, sobre qué entiende y cómo piensa el investigador sobre ellos (Shanin, 1979).

Siguiendo a T. Shanin y P. Bourdieu, coincidimos en que el desafío que implica para las Ciencias Sociales el estudio y definición de un concepto es la aceptación de la existencia “inter-modos” del mismo, su vinculación con “las riquezas y contradicciones de la realidad” (Shanin, 1979, 41). La realidad es “un entramado de luchas” y su construcción “se lleva a cabo en y a través de innumerables actos de construcción antagonista que los agentes efectúan” (Bourdieu, 2004, 249-250).

Por ello, este estudio no pretende proporcionar respuestas, sino ser un intento por avanzar, con la certeza de que “...el único medio de apropiarse del todo el pensamiento del mundo social consiste en reconstruir la génesis social de los conceptos, productos históricos de las luchas históricas que la amnesia de la génesis eterniza y convierte en algo estático” (Bourdieu, 2004, 250). Por ello, rescatar a las clases históricamente marginadas de la alienación y folklorización, de la desposesión, sacarlos de su condena a la retaguardia de las revoluciones, devolverles sus sentidos e identidades, implica también recordarles que la percepción del mundo natural no tiene nada de natural (R. Williams en Bourdieu, op. cit., 254).

Mundo de trabajo femenino: la costura

Las costureras entrevistadas para este estudio comparten los atributos “amas de casa”, “madres”, esposas”, no obstante la visión que poseen de la costura como trabajo, como experiencia laboral, es completamente diferente en ambas. La primera de ellas, María, será identificada con la letra A. La

segunda, Gladis, con B. Las entrevistas se indicarán con el código E-A o E-B respectivamente y las observaciones con O-A ú O-B.

El aprendizaje y la transmisión de saberes en costura

La indagación sobre las formas de comunicación y el aprendizaje de la confección de prendas demandó la reconstrucción de las instancias de aprendizaje de ambas mujeres más allá de la observación de sus entornos concretos de trabajo e interacción.

Las dos manifestaron haber aprendido costura aproximadamente a la misma edad, entre los 19 y 20 años. La costurera A cursó Corte y Confección en una academia popular de Asunción del Paraguay, donde asistió durante tres años regularmente tres veces a la semana. Obtuvo el título de Profesora de Corte y Confección. La costurera B tras abandonar el 2º año de la carrera terciaria que cursaba hizo un curso de un año en una escuela pública para adultos en la que se impartían cursos de formación profesional.

La primera recuerda de sus años de formación su motivación para aprender: “era (...) una profesión, un medio de vida, de lo que yo estaba haciendo...”. La niña-mujer había sido traída a Asunción con la promesa de trabajo y estudio, sin embargo “...no querían pagar por mí ningún estudio y así iban pasando los años y yo quería estudiar y un día decidí y me fui y me anoté... Yo no tenía ingresos, no me pagaban...” (E-A)

Por ello, para estudiar debió sortear dificultades: “...vender (...) un aro, un anillo que tenía. ¡Hasta un rosario que tenía de recuerdo! Le vendí a una señora con tal de que me dé unos pesos para que yo pueda comprar las primeras telas...”. Relató, además, que de día trabajaba en quehaceres domésticos y “...a la noche, a la luz de las velas [hacía sus trabajos de costura], porque no me dejaban prender las luces...”.

La decisión de construir un aprendizaje en estas circunstancias implica una lectura creativa de sus posibilidades (Certeau, 1980). Demostrar a los otros y a sí misma su capacidad de cambio la impulsó para el emprender nuevos desafíos como fueron el cambio de trabajo y el inicio de otros estudios. Expresó que fue la necesidad la que la alentó en sus decisiones: “me ayuda la necesidad, querer mi plata porque todos los años a comienzo de año yo no tenía..., ya era más caro mi estudio porque tenía que trabajar sobre prendas grandes...” (E-A)

La necesidad de continuar con sus estudios la ayudó en el cambio laboral. Con el conocimiento adquirido ya no le bastaban el techo y la comida o la tutela sentida primero como un privilegio de “ser una hija más” en casa de sus patrones.

En cuanto a la enseñanza, indica la aplicación de nociones matemáticas en la costura desde el inicio:

C: ...Primer año era todo así como primer grado, te enseñaba todo a hacer delineaciones, de los moldes y ahí es que se ocupa mucho matemática...Sí, porque hay que sacar sobre el talle tal..., el hombro tanto, como corresponde (...)

E.: ¿Vos tenías conocimiento de la matemática de la primaria?

C.: Claro, no hacía falta tanta tanta, ser tan inteligente para aprender eso porque te iba enseñando la maestra. Por ejemplo, para el talle 100 corresponde de hombro 12 y espalda tanto y así..." (E-A)

La modista admite que se ocupa "mucho matemática", sin embargo no hacía falta "ser tan inteligente". Las matemáticas son identificadas con un saber superior que la trabajadora pareciera considerar que no posee. O no precisa las matemáticas ni la inteligencia para ser modista o ella es tan capaz como cualquier matemático. La mujer no parece advertir lo segundo.

Según ella, es el hacer del docente, "te iba enseñando la maestra", y la correlación establecida con la realidad (las proporciones del cuerpo humano y su correspondencia en talles y moldes) los que permiten el aprendizaje y guían la confección de un diseño. La modista atribuye su capacidad a actores o factores externos.

Como herramientas de aprendizaje la modista recuerda que utilizaban:

"...el centímetro, para hacer los moldes, las reglas, hacíamos sobre papel los moldes y después trabajábamos sobre miniaturas para hacer las muestras de los vestidos de los..., de todo lo que aprendíamos hacíamos para ahorrar para no gastar tanta tela, cualquier pedacito de tela nosotros experimentábamos..." (E-A)

No sólo el centímetro o regla, los papeles, etc., sino el ingenio aguzado para aprender con el mínimo gasto de materiales, "sobre miniaturas (...) para ahorrar" y para experimentar en el proceso de construcción de un saber que se elabora no solo para uno mismo, sino "para la exposición de fin de año". Son los "otros", los pares, docentes, la comunidad, en fin, los que confieren el título, la graduación, de allí la angustia de la mujer por la soledad del día de su graduación del que recuerda con los ojos humedecidos: "...me hice mi vestido de recepción largo, y me fui, solita... ¡Ay, triste!" (E-A).

La mujer recuerda que “la hija que vivía con ellos era soltera, ella sí, también posiblemente me haya influido para que yo estudie corte porque ella era modista”. Pero “...no me dejaba nada que yo me meta en [la costura]. Ella se arreglaba sola, yo más andaba con la madre” (E-A).

A la distancia la modista valora positivamente aquella enseñanza: “ahora me doy cuenta que enseñaba una maravilla, ahora no enseñan más...” (E-A).

A través de este relato podemos inferir que el aprendizaje de la costura significó un quiebre en la trayectoria vital de la mujer. Es el saber y las destrezas adquiridas las que determinarán a posteriori sus decisiones. Empero este saber ser (modista) y saber hacer (vestimenta) se interpretan bajo las claves sociales de las clases hegemónicas.

La costurera B, refiere que “Yo hice un curso no más...”, “...cuando yo estaba embarazada, fui a corte, fuimos con mi hermana” (E-B).

Aunque esto manifestó en la primera entrevista grabada, en el primer contacto informal dio cuenta de que aprendió desde niña. Cuando se le recordó aquello, le restó importancia a su comentario anterior diciendo: “yo de chiquita por ahí jugaba, les hacía cosas a mis hermanos, me hacía cosas yo también”. Recordó también que cerca de su casa en una escuela: “Había manualidades, corte, pero yo iba a manualidades, hacíamos peluches... Y después también iba a aprender tejido” (E-B).

Es indudable que aquella práctica inicial de niña concluyó por forjar en ella su inclinación hacia la costura. Se infiere esto porque la mujer demostró en su relato la progresión hecha a través de aquella experiencia inicial.

Otro aprendizaje de la infancia fue el manejo de la máquina de coser. B recuerda que su madre “nos hacía sentarnos en la máquina y que le hagamos los detallitos de los reparadores. Porque yo siempre le decía, por ahí mi mamá me mandaba”. Tanta habilidad mostró la niña para coser que su madre se sorprendió “tan bien, mejor que ella [hacía]” (E-B).

A esta habilidad, se sumó la formación formal de B, un curso de un año de duración al que asistía tres veces por semana. De este recuerda que “lo que yo nunca terminaba era la teoría porque a mí lo único que me interesaba era” [ir a las telas] (E-B)

La teoría es descripta en términos abstractos, la costurera busca en su mente los términos adecuados para expresarla:

“...te dan la teoría de cómo tenés que hacer la pollera. El *molde*, tiene un... ¿cómo te puedo decir? Bueno, para hacer la pollera tenés que hacer un *rectángulo* que tenga de ancho el *contorno* de la cadera, la *mitad* y tenés que *dividir* no sé qué y a mí eso... Yo enseguida le agarré, pero yo más quería hacer. Vos sabés que yo cortaba, ahí había que cortar la tela, no quería que cortemos en la casa, la profesora. Y al otro día llevaba la pollera terminada. Y, ‘¿Cómo hiciste, y por qué hiciste?’ Yo ya la cosí y me medí, y me medí y me quedaba...”² (E-B)

La teoría comprende una secuencia a la que la mujer no le da sentido, el contraste con su práctica intuitiva es evidente. No obstante, como los conceptos abstractos conducían al mismo propósito que la movilizaba, ella enseguida los “agarró”, los comprendió. No hay interés por memorizar, sino por verificar, aplicar la teoría en la tela, de allí la ansiedad de la mujer y la sorpresa de la docente que interroga para verificar el aprendizaje. La alumna responde con una validación de su destreza: la adecuación de la prenda a su cuerpo.

Según refiere B, la aprobación del curso fue fácil puesto que la experiencia previa permitió una ágil incorporación de la teoría: “No sé, se me ocurría y primero porque tenía ya la teoría” (E-B).

Cuando se le preguntó a la mujer qué aportó la teoría, respondió que su utilidad fue la corrección de aspectos o detalles que anteriormente no había considerado: “...hay cosas que vas corrigiendo...” porque “...por ahí le pifias también...”. La construcción del aprendizaje por experimentación incluye el error y sus consecuencias, en cambio la teoría y la enseñanza sistematizada aseguran la práctica.

En el curso le enseñaron a coser “capaz que ahí es más con detalles”, ya que la mujer refiere que antes “yo por ahí medía la cintura y la cadera y listo, y yo ya me guiaba. Y ahí [en el curso], no, ahí tenés que medir a qué distancia van las pincitas en todo. Ya es otro método el que tienen...”. No obstante, según afirma: “...Pero al fin y al cabo sale igual [la prenda] es lo mismo. Por ahí vos lo miras y es lo mismo...”

Si bien valora y reconoce la utilidad de la teoría impartida, en su práctica cotidiana no se rige tanto por sus principios:

“...yo no puedo perder mi tiempo haciendo puntos de marcas en todas, ponele en la cosas de danzas que hago...” (E-B)

² El subrayado me pertenece.

“Yo no hilvano, yo no hilvano nada. Yo le meto, o si no pierdo mucho tiempo.

¿Sabés lo que es hilvanar, metro y metro de bolado? (E-B)

O sea, en determinados trabajos la practicidad y el ahorro de tiempo son valores más importantes que la perfección.

La modista comparó su destreza en el aprendizaje de la costura con el de otras pares:

“hay chicas que no hacían nada en la casa, ni una puntadita le daban y llevaban otra vez el trabajo. Aparte por ahí la profesora me decía: ‘Dale una mano a esta chica o dale una mano a aquella’” (E-B)

La reconstrucción del aprendizaje de la costura en ambas mujeres permitió constatar que ambas transitaron por instancias de aprendizaje formal. La costurera A no manifestó tener inclinación o haber experimentado en costura antes de iniciarse en la academia en una carrera que le demandó tres años de cursado y que significó un salto en su vida puesto que le permitió contar con una profesión y con ello insertarse en el mercado laboral con mejores posibilidades. La costurera B, en cambio, experimentó desde pequeña con la costura, relató la confección de prendas sencillas cuya factura fue perfeccionando a partir de la observación. Para ella, el estudio de corte y confección fue breve y su dedicación no es percibida como un trabajo aunque implique una mejora económica de sus ingresos y cierta libertad para darse “gustos”.

¿Cómo trabajan las costureras actualmente? ¿Cómo son sus contextos laborales? ¿Qué prácticas predominan en ellos? ¿Con quiénes interactúan y qué relación poseen con otros profesionales de la costura?

Ambas costureras tienen instalados sus talleres en dependencias de sus hogares. La costurera A mandó construir una “piecita” anexa al modesto living comedor de su casa con dos puertas: una puerta de ingreso independiente y otra pequeña e interna que le permite acceder fácilmente al baño y al living comedor de su hogar. La costurera B instaló su taller en el antiguo dormitorio de su hija, dentro de su casa.

Las dos mujeres trabajan solas, no poseen personas que las ayuden con las tareas de costura. Habitualmente la costurera A recibe a sus clientes en su taller, allí toma las medidas, hace pruebas, corta las prendas, las arma y las cose. La costurera B, en cambio, recibe a sus clientes en el comedor de su casa, los clientes no tienen acceso al taller puesto que este se encuentra entre las habitaciones del hogar.

En la comunidad en que viven –barrio San Martín, la primera, y, barrio Yapeyú, la segunda- son reconocidas por los trabajos que realizan, por ello clientes no les faltan tanto para trabajos modestos (como un remiendo, la colocación de un cierre, etc.) como delicados (como un vestido de recepción o de novia).

Con respecto a su relación con otros pares, la costurera A que trabajó con otra modista recordó:

“...ella era egoísta, no quería explicarme a mí nada, cómo ella cosía ni cómo ella esto... Nada, yo me daba cuenta que ella no quería que yo aprenda la forma que ella cose... Pero ella es una luz trabajando. Yo no sé lo que hubiera sido esa chica si estudiaba...” (E-A)

Cuando se le solicitó que especificara qué diferencias percibe entre el trabajo de esta colega y el suyo, manifestó:

“C: ...Y tiene idea, tenés por ejemplo vos tenés habilidad para dibujo enseguida vos dibujás, te ingenias, por ejemplo vos te inventás modelos o si te salió mal una cosa vos le agregás de otra forma, ¿me entendés?

E.: ¿Ella inventa?

C.: Sí, inventaba mucho”

La costurera B en cambio no trabajó nunca con otra persona. No obstante se comparó con sus hermanas que también estudiaron corte:

“...yo tengo una hermana más chica que yo, ella también hizo lo mismo que yo, pero ella ahora no agarra una aguja nada. Después mi hermana la mayor ella estudió corte (...) y tampoco nada...” (E-B)

Cuando se le preguntó qué diferencia percibe entre su trabajo y el de un diseñador de moda, expresó: “Para mí, que él hace el dibujito en el papel (...) Eso se me hace, yo no te dibujo, a mí tráeme vos lo que querés que te haga. Él (...) te hace...” (E-B).

Sintetizando, los ambientes laborales o talleres de las costureras se encuentran situados en sus hogares o anexos a estos de forma tal que permiten a las trabajadoras una ambivalencia entre su rol doméstico y de cuidadora del hogar y el trabajo profesional para clientes foráneos. Las interacciones más frecuentes –a excepción de su núcleo familiar- se producen con los clientes, quienes encargan las prendas, acuden a medírselas y, por último, a retirarlas. Una sola de las

costureras, la A, expresó que trabajó con pares (en su juventud como obrera textil en una fábrica en Buenos Aires y luego con una modista del centro urbano de Sáenz Peña), el recuerdo que poseía de su par era de marcado individualismo, es decir, el saber era un bien que no se compartía, se resguardaba celosamente.

Mundo del trabajo masculino: la albañilería

Los albañiles seleccionados para la investigación son trabajadores de más de 30 años de experiencia en el oficio. Uno de ellos recientemente se retiró formalmente de la profesión aunque sigue realizando trabajos en el ámbito familiar y vecinal cercano. El segundo, más joven, desempeña por la mañana su oficio contratado por el Municipio de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, mientras que por la tarde toma trabajos de construcción por encargo de particulares.

Ambos fueron entrevistados entre junio y octubre de 2014. El primero de ellos, Rodríguez, se identificará con la letra C, sus entrevistas con E-C y observaciones con O-C. El segundo, Leiva, se señalará con la inicial D, E-D y O-D, respectivamente.

El aprendizaje y la transmisión de saberes en albañilería

Ambos albañiles provienen de entornos familiares humildes en los que la fuerza laboral de los hijos contribuyó con el sostén del hogar. Ambos concluyeron la escuela primaria, el albañil C con sobre edad en una escuela nocturna para adultos ya que después de los 12 años no le permitieron cursar en la escuela común; el albañil D cursó en la escuela cercana a la vivienda en la que vivía su familia en el barrio San Martín. Ambos dieron cuenta de que antes de formarse como albañiles emprendieron diversas tareas como la cosecha de algodón, la pintura de vehículos, la ladrillería, entre otras.

El albañil C refiere que decidió partir a Buenos Aires al concluir su escuela primaria con 17 años recién cumplidos. En la decisión que tomó influyó una observación que hizo sobre sus pares:

“...después terminé 6° grado ahí, y después el año siguiente yo hice Contabilidad, pero ya mis compañeros ya se fueron a Corrientes, y (...) yo decía: ‘¿Qué voy a hacer yo? No voy a estar a la altura de ellos cuando vengan, médico, doctor, abogado...’ Entonces, me mandé mudar, me fui, me encerré, acá, en el Aguará, se llama, ahí tenía unos parientes yo, ahí me quedé un mes cosechando. No gastaba nada, apenas para comer no más. Esa es la plata que yo te digo que llevé a Buenos Aires que me duró 20 días, me pagué el pasaje, todo...” (E-C)

En Buenos Aires buscó trabajo "...anduve más o menos 20 días en la búsqueda (...) y ya a los 20 días me empezó a flaquear la billetera...". Vivía con otros muchachos en "...una casa de inquilinato larga (...) ahí estábamos juntos, todos éramos conocidos ahí y algunos trabajaban en el frigorífico otros trabajaban en la fábrica de textiles y la mayoría en construcción...". Al cabo de los 20 días de búsqueda infructuosa, un compañero le propone: "...Pibe, ¿no querés venir con nosotros a la obra? Probá ahí cómo andás...".

Ya en la obra refiere el albañil C que empezó desde abajo: "...lo primero que me dieron fue una pala...". Ya desde esta primera experiencia refiere el albañil el contacto con pares, en la profesión existe una marcada división jerárquica del oficio en función de la experiencia y el conocimiento: "...había dos hombres y yo. Ellos eran capos, pero tuve la suerte de que me cuidaron, sabían que yo recién empezaba, me fueron enseñando cómo manejarme, no ponerse loco, despacio..." (E-C)

El ascenso en el oficio se produjo al mes del ingreso. En la excavación se trabajaba de lunes a viernes, el capataz venía a realizar el pago este último día laborable y una ocasión le ofreció trabajar con el hormigón el sábado porque necesitaba personal. El albañil accedió y relató su experiencia con otros el primer día de trabajo en la carpintería de obra:

"...todo el día trabajamos. Me pagó el día doble (...) Entonces, cuando estábamos en el hormigón, viene y me dice: '¿No querés venir a trabajar acá con nosotros? Lo que sí acá vas a ganar 5 pesos menos, 50'. Bueno, ¡y qué si yo veía cómo laburaban ellos, yo todo el día paleaba!..." (E-C)

De esta manera el albañil fue ascendiendo en la escala profesional. De sus años de formación da cuenta de la forma en que aprendió:

"...mi trompa me dice, estábamos haciendo paredes, me dice: 'Hacé mezcla a la mañana, hacé ya para todo el día la mezcla y después subite a trabajar, con Tochi, eh, con Tochi'. Y ahí subíamos al andamio y ahí tirábamos el hilo y al medio, por la mitad, él para allá y yo para allá, dividíamos te voy a decir para que yo vaya aprendiendo. Y fui aprendiendo, cuando él llegaba allá [Señala el imaginario extremo del trabajo] a mí me faltaban 5 ladrillos, después me faltó 4, 3 y después ya emparejaba con él..." (E-C)

Como de la relación con los otros y el tipo de relaciones que se tejen en la obra:

“...Uh, y él me quería muchísimo. Y después mi trompa me dijo: Mirá vos en vez de ir los viernes a la casa, hasta tu casa, [vení a la mía para que te enseñe]. Me iba los viernes a la casa, me enseñaba cómo manejar la obra, me enseñaba psicología...” (E-C)

El albañil D, en cambio, aprendió albañilería en la misma ciudad en la que creció. Manifestó que “...aprendí albañilería de muy joven trabajé porque antes se trabajaba de muy chico, desde los 12 años” (E-D).

Desde niño aportó su trabajo en la ladrillería donde se empleaba su padre: “...acarreaba la tierra, le ayudaba a mi papá a sacar la tierra, a picar la tierra y allí la llevaba y después me tocaba pisarla...”. Y cuando “...llegaba la época de la cosecha y nos íbamos a cosechar con mi papá, con mi mamá, nos íbamos al campo...”

El ingreso en la albañilería se produjo por el contacto con jóvenes de su edad:

“...por intermedio de unos compañeros que éramos compinches y jugábamos al fútbol por ahí los fines de semana y entonces me consiguieron para trabajar ahí...” (E-D)

Fue contratado como ayudante, pero según relata empezó por lo más difícil, la colocación de azulejos:

“...yo empecé ahí porque me acuerdo que tenía dos compañeros que trabajaban con él también y para ese oficio había que tener paciencia y el tiempo del mundo hay que hacerlo con cuidado, y tenía dos compañeros que rompían más los azulejos que lo que ponían, entonces me dijo: ‘Mirá, yo necesito alguien que coloque los azulejos, yo te voy a enseñar, acá. Vos hacelo tranquilo, pero hacelo bien’. Y así aprendí...” (E-D)

De este primer trabajo en albañilería recuerdo que “...te pagaban muy poco (...), pero bueno, me dejó el oficio...”. Este último aspecto no es menor, es valorado positivamente por el trabajador puesto que “...y después al mucho tiempo conociendo así a la gente, conociéndome y conociendo que trabajo pude agarrar trabajo yo en forma particular (...) que no haya intermediarios entre el que me toma y yo ¿no cierto? Empecé a agarrar yo los trabajos...” (E-D).

A este aprendizaje fue posteriormente sumándole otros: “...Y después fui agregándole lo otro que hacer cimientos, revocar, hacer pareces, fui aprendiendo...”

Refiere que aprendió: "...mirando y poniendo cuidado...", "...aprendí rápido, yo aprendí fácil porque aprendí por lo más difícil, yo aprendí el oficio al revés [colocación de azulejos en vez de ayudante]"

En cuanto al aprendizaje de la profesión podemos afirmar que ambos albañiles ingresaron en la albañilería por el contacto con pares de aproximadamente la misma edad. En las obras, son los albañiles con mayor experiencia los que enseñan a los nuevos. En función de la iniciativa que demuestran o del tiempo que permanecen en una tarea, les transmiten otros conocimientos que les permiten escalar en la jerarquía del oficio. Las estrategias de aprendizaje que manifiestan haber puesto en juego son la observación, la práctica y la paciencia. El conocimiento se valida por los resultados obtenidos en la práctica. El aprendizaje se produce con relativa rapidez ya que la necesidad de ascenso y mejores ingresos de los albañiles es considerable.

Veamos ahora cómo trabajan estos mismos albañiles actualmente, en qué contextos y qué tipo de relaciones establecen con los otros.

El albañil C se encontraba construyendo al momento de la observación y toma de las entrevistas en la vivienda que construía para su hijo. Trabajaba con otro dependiente. Explicó que al inicio de la misma obra "...éramos cuatro ahora hace como un año y medio que estamos él y yo no más..." (E-C). Cuando se le preguntó por qué al principio eran más, respondió: "...Porque hay que hacer los cimientos, las excavaciones, hay que hacer la..." (E-C). Es decir, la cantidad y el tipo de esfuerzo que hay que emprender al inicio de una obra, demanda de personal con fuerza y trabajo en equipo.

La relación laboral con el dependiente con el que trabajaba al momento de la entrevista data de aproximadamente quince años. Manifestó de él en la primera entrevista que:

"...hace un montón de años que anda con nosotros. El único que anda con nosotros porque como yo me retiré de la obra, dejé la obra, y no trabajo más en la obra grande y él, como es acá del barrio..." (E-C)

La tarea de un albañil subcontratista es compleja por cuanto supone responsabilidades en diferentes frentes: "...con los profesionales tenés que actuar de una manera y con tus empleados actuar de otra...". El albañil C refiere que: "...yo tengo que cumplir con la responsabilidad para estar bien con el arquitecto, con el ingeniero que son los que me dirigen...", y a su vez "...a los empleados yo venía les hacía el dibujito, 'Vos, haceme esto acá, la mezcla allá, ahora van a venir los ladrillos, descarguen acá, si traen los mosaicos van a dentro'. Aparte de el trabajo específico de albañilería: "...y yo trabajaba, no es que yo..., hacía pared, todo..." (E-C).

Su trabajo comprendía la atención simultánea de varias obras: “...Y cuando tenía otra obra, a cierta hora me abajaba³ y me iba para allá. Primero recorría todo, los dos o tres laburitos que tenía, dejaba instrucciones y después trabajaba un rato en cada obra y las terminaciones eran mías...”

Los trabajos son realizados por diferentes albañiles en función del tipo de tarea. El albañil C distingue el trabajo elemental y grueso (levantar las paredes, el revoque grueso, el contra-piso, etc.) y el delicado y final (las terminaciones, la colocación de cerámicos, etc.). Así, explicó:

A.: En todos los otros trabajos entran cualquiera y yo junto con ellos, pero en los trabajos de terminaciones cuando hay que terminar la obra (...) Hago yo. Con un especialista...

E.: ¿Por qué?

A.: Porque no confío, no todos son, porque no todos son...

E.: ¿Con un especialista decís?

A.: Un hombre que sabe de ese trabajo, un hombre que está a la altura mía o un poquito más abajo, qué se yo, pero que entienda cuando vos le decís...” (E-C)

Otra cuestión interesante es cómo se explican a sí mismos los albañiles, es decir, cómo ellos se definen en el ámbito de su oficio. Hubo momentos en las entrevistas en las que sujeto pareciera desdoblarse, trascender su materialidad al definirse en estos términos: “Yo soy un maestro en la obra (...) porque si vos trabajas a lo bruto, te cansás y tu trabajo no dice... no muestra el sacrificio que vos pusiste para hacer. ¿Por qué? Porque no está bien, no hay estética, no hay belleza, no hay nada” (E-C)

El albañil se define con respecto a los otros, sus dependientes, como un maestro, la persona que posee autoridad por su saber y que más allá de la transmisión de aspectos técnicos o de dirección de obra, posee un sentido de armonía entre el esfuerzo y sus resultados. El trabajo no solo debe estar terminado, sino que debe expresar la sensibilidad humana, el gusto por la belleza, el equilibrio de las formas. Y esta cuestión no es solamente una cuestión estética ya que hace a la economía de trabajo: la obra debe trasuntar el esfuerzo puesto en su factura para ser reconocida, y, por ello, retribuida.

³ Se respeta la expresión del albañil, dijo “abajaba” por “bajaba”.

En otro pasaje el mismo albañil expresó: "...yo tengo que hacer lo que me dibujó el arquitecto, yo tengo que ser fiel intérprete de lo que el tipo quiso hacer, eso tiene que ser el albañil..." (E-C). El albañil no es un autómatas que traza sobre el terreno las ideas de un profesional al que no comprende, es el "intérprete de lo que quiso hacer", ello significa que debe concebir la idea o proyecto global, encontrar su sentido para que la construcción lo posea, y, por ello también en ese rol es posible que mejore la idea primitiva aportando su "sentido práctico".

Hay en muchas manifestaciones de este albañil evidencias de su comprensión del entorno social, cómo se percibe a sí mismo en este entorno. Las claves con las que interactúa, sus estrategias para pasar desapercibido y relacionarse con éxito no son nimias:

"Me preguntan: "¿Vos sos albañil?" "Sí, albañil", pero *para mí* yo soy maestro de dibujo y pintura, tengo la matrícula de plomero cloaquista..."⁴ (E-C)

"...Y después el progreso va avanzando. Si vos no vas acompañando el progreso, un muerto, siempre vas a ser, si no estudiás, si no te preparás. [Sonríe]" (E-C)

Por último, obsérvese el rol del lenguaje en la interacción con los otros. Define al especialista por el diálogo que puede mantener con él: "que entienda cuando vos le decís". Esta frase traza al mismo tiempo una comparación con el albañil dependiente al que se le reconoce el trabajo, pero se le niega gusto estético.

El albañil D trabaja por la mañana como albañil asalariado del municipio Sáenz Peña y por la tarde toma trabajos de albañilería por su cuenta.

En ambos trabajos se desempeña con pares: "...a mí me dan los trabajos, por ejemplo a mí me dicen: 'Leiva, vos tenés que ir a hacer esto'. Y me dicen: 'Llevate esta gente, llevate a fulano, fulano y fulano, llevá lo que te haga falta para hacer ese trabajo'..." (E-D)

Y él dirige y forma a ese grupo de personas a cargo:

"...yo la voy formando, sí, el que quiere aprender y por ahí el que no quiere aprender yo igual le digo: 'Vos, aunque sea para vos, tenés que aprender a hacer esta cosa porque vos a lo mejor el día de mañana vas a necesitar hacer una casa, un piso, y no vas a... tenés que andar pagando, entonces tenés que aprender'..." (E-D)

⁴ El subrayado es mío.

Su tarea no se limita a dirigir: "...yo agarro la cuchara, mi trabajo es todo albañilería...", "...yo hago el trabajo más difícil, más complicado..." (E-D).

Posee en su trabajo pares, es decir, oficiales albañiles como él: "...tengo un compañero que también es albañil, por ahí andamos juntos y bueno sabemos los dos, coordinamos ideas, vemos cómo vamos a hacer y hacemos..." (E-D). Con estos compañeros es habitual que se negocien formas de trabajo: "...pasa porque uno piensa de una forma y no todos pensamos lo mismo y ahí coordinamos y llegamos a un acuerdo a veces cuando yo, siempre nos ponemos de acuerdo o afloja uno o afloja el otro y así..." (E-D).

De todas formas, el trabajo no está exento de tensiones:

"...por ahí algunos compañeros dicen por ahí no vamos a hacer así no más entonces yo les digo: 'No, no, así no se hace, esto hay que hacer así', y quieren hacer como no se hace (...) Alguno, le revocan así con mezcla no más y yo agarro y le digo: 'No, no, no le revoques así, porque la mezcla al tiempo a los años se despega del ladrillo, se reseca y se despega'..." (E-D)

En cuanto a su relación con los profesionales (ingenieros, arquitectos) expresó:

"...trabajé con un maestro mayor de obras, ingeniero y arquitecto, todo bien, pero lo que ellos saben es la teoría, ellos no saben la práctica, no sé si serán todos o qué, esos la proporción, pero muchos saben la teoría, me dan un plano y yo tengo que hacer el trabajo, en lo práctico (...) y los ingenieros por ahí los materiales esas cosas no saben, no todos eh ..." (E-D)

Lo que expresa el albañil es que los profesionales de la construcción (maestros mayores de obra, ingenieros y arquitectos) en general no conocen la práctica de la albañilería, las proporciones que se usan y las técnicas. Manejan la teoría desvinculada de la práctica.

Sintetizando, los contextos laborales de los albañiles distan de ser solitarios, en la construcción se trabaja en equipos no sólo por la organización jerárquica y escalonada del oficio, sino porque diferentes etapas de la construcción demandan competencias diferentes (al inicio por ejemplo de una obra prevalece la utilización de la fuerza, en cambio en los detalles finales de terminación de la obra es preferible la delicadeza y el cuidado de las formas). Los albañiles subcontratistas que han alcanzado la máxima formación en su oficio deben poseer competencias complejas de trabajo e interacción ya que deben relacionarse con los profesionales que dirigen o que diseñaron la obra, los

propietarios y sus demandas, y, a su vez, dirigir y coordinar la organización del trabajo del grupo de albañiles dependientes. Los albañiles entrevistados dieron cuenta de que dirigen, enseñan, sin dejar de trabajar específicamente en la obra. En cuanto a los profesionales (arquitectos, ingenieros) se registró una crítica hacia sus saberes anclados en teorías u abstracciones y no en la práctica concreta de la construcción.

Comparación entre costureras y albañiles: el aprendizaje y la transmisión de saberes

Intentar la reconstrucción de los saberes, de los modos de transmisión y aprendizaje, de los contextos laborales y comunitarios de estos sujetos sociales, implica la asunción del riesgo de hablarlos desde las coordenadas propias de la investigadora y no desde sus lógicas. Presupone por ello un ejercicio de extrañamiento de los modos de pensamiento propios entendiendo que la representación de lo social es una construcción ya hecha “en innumerables actos de construcción antagonista” (Bourdieu, 2004, 249), en luchas desiguales. Porque la investigación debería descorrer el velo inconsciente de clase para “reconstruir la génesis social de los conceptos, productos históricos de las luchas históricas que la amnesia de la génesis eterniza y convierte en algo estático” (Bourdieu, op. cit., 250).

Con respecto al aprendizaje de la profesión y los modos de transmisión del saber existe una diferencia sustancial entre ambos grupos: las costureras asistieron a instancias formales y sistemáticas de formación, el aprendizaje posee tendencia individualista, es decir, una prenda no se construye colaborativamente en equipo, sino de forma personal. En sus contextos laborales insertos en el hogar las costureras entrevistadas no secuencian ni fraccionan el trabajo con más trabajadoras, sino que asisten solas a las distintas etapas de confección. En otras palabras el aprendizaje se construyó en ámbitos formales asimétricos entre el experto o docente y el aprendiz o estudiante, la práctica en este contexto era autónoma. La dependencia hogareña de los talleres incide en su tamaño, la división del trabajo y el contrato laboral de costureras de menor rango inexistente.

Los albañiles a diferencia de las primeras aprendieron su oficio en entornos laborales y a través de la relación y comunicación con pares de mayor experiencia. El aprendizaje se adquiere en un contexto colectivo de labor donde cada uno desde su rango y saber contribuye al todo. La decisión de compartir/impartir saber es tomada por los trabajadores de mayor experiencia porque poseen necesidad de concluir en plazos acotados obras de dimensiones considerables o bien obras en las que la fuerza y destreza física de un grupo es necesaria para ser acabada de forma adecuada. Los aprendices en función de su iniciativa y aspiraciones de ascenso aprenden con relativa rapidez a la par de sus maestros. Las estrategias de aprendizaje puestas en juego son la observación, la

imitación, la práctica constante. El saber se valida por la práctica concreta en contextos laborales y a partir de la evaluación de los clientes.

Los ambientes laborales de los albañiles son plurales, con varios trabajadores abocados en simultáneo a distintas partes de la obra. También es estructurado y jerárquico, es el subcontratista quien imparte las órdenes diarias, quien distribuye tareas en función del rango de cada trabajador, quien supervisa la tarea y quien distribuye el pago acordado semanalmente.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearn*. Barcelona: Anagrama.

Carli, S. (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Certeau, M. de (1980) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Cornu, L. (2004) *Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc-CEM.

Debray, R. (2007) *Trasmitir más, comunicar menos*, en A Parte Rei 50. Revista de Filosofía, Madrid, Marzo de 2007.

Dewey, J. (1957) *Democracia y educación (una Introducción a la Filosofía de la Educación)*. Buenos Aires, Losada [Traducción: Lorenzo Luzuriaga].

Frigerio, G. (2004) *Los avatares de la transmisión*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc-CEM.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Martín-Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Ediciones G. Gilli.

Martín-Barbero, J. (2002) *Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar*, en *La educación desde la comunicación*. Capítulo III. Editorial Norma

Nassif, R. (1986). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cíncel.

Shanin, T. (1979, Número 11). *Definiendo al campesinado: conceptualizaciones y desconceptualizaciones. Pasado y presente en un debate marxista. Agricultura y Sociedad*, 9-52.

Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Bs. As.: Universidad Nacional del Comahue/Editorial Educo.