Horizontes Antropológicos

44 | 2015
Cultura e Aprendizagem

Aprendiendo a bordar

reflexiones desde el campo sobre el oficio de bordar y de investigar

Tania Pérez-Bustos y Sara Márquez Gutiérrez

Edición electrónica
URL: http://journals.openedition.org/horizontes/1123
ISSN: 1806-9983

Editor
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Edición impresa
Fecha de publicación: 25 octubre 2015
Paginación: 279-308
ISSN: 0104-7183

Referencia electrónica
Tania Pérez-Bustos y Sara Márquez Gutiérrez, « Aprendiendo a bordar », *Horizontes Antropológicos* [En línea], 44 | 2015, Puesto en línea el 03 noviembre 2015, consultado el 10 diciembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/horizontes/1123

© PPGAS

APRENDIENDO A BORDAR: REFLEXIONES DESDE EL CAMPO SOBRE EL OFICIO DE BORDAR Y DE INVESTIGAR*

Tania Pérez-Bustos**
Universidad Nacional de Colombia / Pontificia Universidad Javeriana – Colombia

Sara Márquez Gutiérrez****
Pontificia Universidad Javeriana – Colombia

Resumen: *Este artículo da cuenta de la forma en que las autoras nos aproximamos desde la investigación social al aprendizaje del bordado en Cartago, Valle del Cauca. Argumentamos que esta aproximación tiene dos dimensiones co-constitutivas: el aprendizaje de esa labor en el espacio doméstico y cotidiano por parte, principalmente, de mujeres bordadoras y el aprendizaje del bordado como parte central del proceso mismo de investigar el espacio cotidiano que habitan dichas mujeres. Asumimos este encuentro de aprendizajes como un diálogo de saberes que implica el contacto con el bordado artesanal en su dimensión material y humana. Nos interesa mostrar cómo dichos encuentros entre nuestras experiencias e intereses como investigadoras sociales y las experiencias de las maestras bordadoras, propician espacios de aprendizaje, experimentación y creación que escapan a la lógica de mercado que caracteriza el aprendizaje del bordado en la actualidad en esta región.*

Palabras clave: *bordado, diálogo de saberes, etnografía del contacto, pedagogía de la cotidianidad.*

* Este artículo recoge resultados parciales del proyecto de investigación "Bordando el conocimiento propio: Sistematización de experiencias y diseño participativo del tejido como práctica de cuidado en Cartago, Valle del Cauca", financiado por Colciencias, la Pontificia Universidad Javeriana y el Politécnico Grancolombiano.

** Contacto: tpbustos@gmail.com.
*** Asistente de Investigación del Departamento de Antropología. Contacto: sdmarquezg@gmail.com.

Abstract: *This article reflects upon how the authors, from social research to learning embroidery in Cartago, Valle del Cauca. We argue that this approach has two co-constitutive dimensions: the learning of this craft in domestic and everyday spaces by, mainly, women embroiderers, and learning to embroider as central aspect to the process of researching the everyday space that inhabit women embroiderers. We understand this learning encounter as a knowledge dialogue that involves contact with craft embroidery in, both, its material and human dimension. We present how such encounters, between our experiences and interests as social researchers and the experience of master embroiderers, generate learning spaces, experimentation and creation that escape the market logic that characterizes the learning of embroidery at present in this region.*

Keywords: *daily life pedagogy, embroidery, ethnography of touch, knowledge dialogue.*

Introducción

El trabajo de campo que inspira este artículo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación "Bordando el conocimiento propio: sistematización de experiencias y diseño participativo del tejido como práctica de cuidado en Cartago, Valle del Cauca".[1] El objetivo general del proyecto es reconocer las experiencias de quienes bordan en Cartago y el conocimiento asociado a dichas experiencias. Ese proceso tiene como principal asidero el compartir espacios cotidianos con mujeres bordadoras y la generación de estrategias participativas de investigación que posibiliten el encuentro entre el bordado y otras formas de conocimiento. Con esto último buscamos propiciar el diálogo de saberes entre bordadoras e investigadoras(es) de distintas disciplinas, como la ingeniería y las ciencias sociales en su diversidad.[2] Siguiendo a Paulo Freire (1996), comprendemos estos espacios de diálogo como escenarios creativos que posibilitan la re-significación y re-dimensionamiento político de los saberes.

[1] El bordado que se realiza en Cartago, que se conoce como calado, es considerado una forma de tejido por el tipo de técnica que implica (Cunha; Vieira, 2009). En este artículo al referirnos al bordado nos estamos refiriendo de manera específica a la técnica de calado que se realiza en esta región colombiana.

[2] En el proyecto participan ingenieros electrónicos (2), de sistemas (1) y mecánicos (1), una socióloga y magister en estudios sociales de la ciencia en formación y dos antropólogas, una de ellas también en proceso de formación.

De manera particular, la aproximación etnográfica que sostiene la investigación se centra en la exploración en torno a la pregunta por cómo el bordado puede posibilitar puntos de conexión entre distintos conocimientos. Para esto, buscamos involucrarnos etnográficamente en el proceso de bordado, a partir de nuestra comprensión de lo que éste representa, tanto para las artesanas, en un contexto de precarización del saber artesanal (Castilla Ramos; Torres Góngora, 2011), como para nuestros propios aprendizajes sobre el bordar y la investigación social en su conjunto. Argumentamos que acercarnos al bordado desde estas dos dimensiones propicia la generación de herramientas para transformar la relación entre saberes histórica y culturalmente construidos como distintos y en ocasiones jerarquizados, en particular aquellas que relevan el papel de las dimensiones colectivas, afectivas y táctiles en la producción y circulación del conocimiento (Blake, 2011; Hemmings, 2012).[3]

Para entrar en contexto, cuando iniciamos nuestra aproximación etnográfica al bordado en Cartago, encontramos en las narraciones de las mujeres bordadoras que éste aparece como una herencia española que llega al municipio en el siglo XIX. Tanto en ese momento, como ahora, el bordado suele hacerse para adornar prendas de vestir o piezas de lencería para el hogar. Desde ese entonces y según nuestros hallazgos hasta mediados del siglo XX, el bordado hacía parte de una economía del don que se desarrollaba en espacios domésticos y privados. La progresiva mercantilización del bordado a partir de los años 80 del siglo pasado, que se enmarca en una crisis económica que afecta la región, convierte el bordado en un oficio y un bien de consumo precario. Esta situación afecta el que las nuevas generaciones no estén interesadas en aprender la labor y ello afecta la sobrevivencia de la misma. Como veremos

[3] Un eje importante de este diálogo de saberes que el proyecto procuró propiciar estuvo relacionado con el encuentro entre diseño de tecnologías y bordado. A partir de esa exploración buscamos descolocar una dicotomía particularmente arraigada entre estos dos saberes que consiste en asumir, por un lado, que el desarrollo tecnológico está llamado a modificar lo artesanal, automatizándolo, es decir que no es posible la co-existencia responsable entre estos dos saberes, y por otro, que lo artesanal es solo del dominio de los saberes vernáculos y por tanto no hace parte del diseño de tecnologías de la información, cuyo dominio es lo digital y lo intangible; esta visión se corresponde con una cierta idea de futuro en la cual lo artesanal no tiene cabida pues pertenece a la tradición, al pasado. Este artículo no profundiza en este aspecto de la investigación, sino que se centra en la relación entre etnografía y bordado y sus mutuos aprendizajes. Asumimos que este encuentro de saberes cumple un papel de mediación que posibilita comprender y transformar, potencialmente, la dicotomía entre diseño de tecnología y bordado ya mencionada. Sobre el diálogo entre tecnología y bordado y sus dimensiones de género se pueden ver los siguientes trabajos: Córtes-Rico; Márquez-Gutiérrez; Pérez-Bustos (2015); Pérez-Bustos; Márquez-Gutiérrez (2015).

más adelante, ese contexto de precarización configura de modos particulares el aprendizaje del bordado cartagüeño.

Respecto a la labor en sí misma hemos identificado dos tipos de bordado que se realizan en esta región. Uno de ellos se hace sobre la tela sin alterar su estructura y con hilos de distintos colores (Figura 1), y otro que se hace deshilando la tela, es decir, sacando hebras de la trama y la urdimbre que la configuran. En este segundo tipo de bordado se usan hilos del mismo color de la tela, incluso a veces los hilos que se usan para hacer puntadas sobre la tela son las hebras que se han retirado del textil, a este tipo de bordado se le conoce como *calado* (Figura 2).[4]



Figura 1. Dechado de bordado.

[4] En España (Islas Canarias) y en Brasil (Paraiba) puede encontrarse un calado similar al que se realiza en Cartago, salvo por la diferencia en el tipo de puntadas que se elaboran y los instrumentos que se usan para tensar la tela y sacar los hilos. En esos contextos se utilizan amplios marcos de madera para ese propósito, en Cartago en cambio se utilizan tambores circulares y pequeños (Cunha; Vieira, 2009; González Mena; Ramos Muñoz, 1980).



Figura 2. Calado en camisa para mujer.

En la investigación hemos encontrado que en la zona existe documentación[5] sobre el primer tipo de bordado al que referimos, pero no ocurre lo mismo con el calado, de allí que nos concentremos más en el aprendizaje y circulación del conocimiento en torno a esta técnica, entre otras cosas, como una apuesta por contribuir a la preservación de su saber-hacer. Como veremos más adelante, la principal fuente de conocimiento sobre el calado son las mismas expertas bordadoras, mujeres de la tercera edad que se van llevando consigo el conocimiento sobre esta labor, pues en la medida en que los procesos de deshilado y generación de patrones sobre la tela son dispendiosos y tienen poco reconocido monetario, las mujeres más jóvenes han perdido el interés en aprender a calar.

[5] Cuando hablamos de documentación nos referimos a las distintas fuentes que nos permiten rastrear la labor: revistas, dechados, piezas bordadas, y al saber adquirido por la experiencia que las bordadoras tienen en sus manos y que no se aloja en ningún otro lugar.

Aquí queremos presentar nuestro acercamiento al bordado cartagüeño y la forma en que se aprende, pero también las implicaciones en términos de nuestro aprendizaje etnográfico al generar los espacios de diálogo de saberes que hemos mencionado y cómo ello nos lleva a involucrarnos con el calado desde nuestras propias manos, es decir, con las materialidades implicadas en el bordar, con las maestras bordadoras y con las formas de aprendizaje de la labor. En definitiva, aprender a bordar como parte del proceso de investigación, asumir el rol de aprendices de bordado en ese contexto particular que hemos descrito y no sólo hablar sobre las experiencias de mujeres bordadoras. Así, la premisa general de este artículo es que se aprende a bordar investigando y se aprende a investigar bordando.

Coordenadas teórico-metodológicas

Aprender a bordar investigando y aprender a investigar bordando son prácticas que se sitúan en el escenario doméstico, cotidiano y privado donde el bordado se realiza. Con esto de presente enmarcamos teóricamente esta reflexión retomando los planteamientos feministas sobre las pedagogías de la vida cotidiana (Luke, 1999; Villenas et al., 2006) y sobre la dimensión cotidiana de la investigación (Harding, 2004a; Scott, 2009; Smith, 1988).

Nos interesa pensar con Carmen Luke (1999) que la pedagogía no solo refiere a las intencionalidades propias de los procesos institucionalizados de educación, sino a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que acontecen en los espacios cotidianos y que nos configuran como sujetos atravesados por el género, la clase y la raza.[6] Las "lecciones de la vida", como las llama esta autora (Luke, 1999, p. 24), pueden comprenderse como procesos de socialización a través de los cuales devenimos parte de la cultura, por ejemplo, configurándonos como mujeres blanco-mestizas de clase media. Estos procesos de socialización están particularmente constituidos por dinámicas de enseñanza-aprendizaje, que para el caso particular del bordado tienen lugar en torno al aprendizaje del oficio. Así, se aprende a ser bordadora en el espacio doméstico en interacción con otras bordadoras, y con ello se reconocen formas particulares de ser mujer.

[6] En este artículo abordaremos dimensiones de género y clase que son constitutivas del aprendizaje del bordado en Cartago. Los aspectos raciales no aparecen como evidentes para las bordadoras Cartagüeñas, en parte pues tanto ellas como nosotras, nos reconocemos desmarcadas racialmente en tanto que mujeres blancomestizas.

La enseñanza y aprendizaje cotidianos no solo definen la identidad del sujeto en la cultura, sino que construyen lo colectivo. Elizabeth Porter (1999) llama pedagogías de la atención y las relaciones a las dinámicas de amistad y solidaridad que se tejen entre mujeres y que están caracterizadas por la intimidad compartida, el apoyo y la sensibilidad mutua. Por su parte, Alejandra Elenes et al. (2001) retoman la idea del consejo y la solidaridad propia de ciertos colectivos de mujeres chicanas para dar cuenta de la manera en que se aprende a ser parte de un grupo, a devenir con otras cotidianamente. Esto va a ser central para entender el aprendizaje del bordado, un oficio cuyo saber-hacer está sostenido por un entramado de relacionalidades cotidianas que –inicialmente– se configuran entre un grupo homogéneo de bordadoras de clase media, quienes comparten muestras, modos de hacer e intercambian bordados en el marco de una economía del cuidado mutuo y del don (Johnson; Wilson, 2005). El aprendizaje cotidiano del bordado que tiene lugar al interior de las casas de las bordadoras en Cartago involucra también otras relacionalidades domésticas entre maestras bordadoras, obreras bordadoras y presos bordadores y entre obreras bordadoras madres y sus hijas e hijos. Estos otros vínculos de aprendizaje en torno al oficio van a descentrar el lugar privilegiado de las bordadoras de clase media, para configurar de modo complejo la identidad de quienes bordan. Sobre estos aspectos volveremos en la sección: *El aprendizaje del bordado en Cartago*.

Ahora bien, esta idea de la cotidianidad articulada a la comprensión del aprendizaje del bordado también está presente en nuestra posición frente al trabajo etnográfico. Por una parte, está la condición empírica del aprendizaje del bordado en sí. En tanto que éste ocurre en la esfera doméstica, son las dinámicas de la vida cotidiana las que se tornan el eje central de la pregunta etnográfica por el aprendizaje. En ese sentido, no indagamos por las dinámicas cotidianas entendiéndolas como explicativas de fenómenos socioculturales más amplios, como por ejemplo la precarización del bordado en general (Cunha; Vieira, 2009; Favaro, 2010; Leite, 2009), sino que nos interesa entenderlas en sí mismas, como configuradoras del bordado como algo íntimo y afectivo, cuyo día a día está atravesado por la precariedad de la labor. En palabras de Susie Scott (2009), es en lo mundano y trivial que está la explicación de los fenómenos sociales, y agregamos, es allí en donde tiene sentido comprender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de este caso particular.

La vida diaria es el sustrato empírico de la etnografía, pero también es su locus, es decir es la etnografía misma. Se estudia el bordado en su contexto y

con ello se aprende a bordar, literalmente. Esto supone entender la investigación social en campo como un proceso de aprendizaje (Rossman; Rallis, 2011); uno a través del cual nos incorporamos en la cultura del bordado, aprendiéndola desde nuestra experiencia en el encuentro con la experiencia de las bordadoras. Aquí el aprendizaje está atravesado por el diálogo de saberes entre la investigación social y el bordado, por el encuentro entre esos contextos (Singleton, 2011). Ese diálogo es co-constitutivo de la etnografía. Siguiendo a María Puig de la Bellacasa (2012), devenimos científicas sociales con aquellas y aquellos a los que investigamos; esto demanda un ejercicio cuidadoso de la etnografía, en el sentido de que es responsable y reflexivo de sus propios aprendizajes, con las y los otros, así como con aquellos contextos –de precariedad en el caso del bordado– y las materialidades que le configuran –agujas, tambores, hilos, telas. En este sentido, el aprendizaje desde el diálogo de saberes involucra afectivamente tanto actores humanos como no humanos (Haraway, 2004a, 2008).[7]

Situar la investigación en los contextos cotidianos de aprendizaje del bordado, pensar desde y con ellos, supone metodológicamente asumir el saber-hacer de las bordadoras como punto de partida de nuestras preguntas, tanto como de nuestras exploraciones y análisis (Smith, 1988). Solo a partir de la experiencia de las mujeres bordadoras, podemos comprender el aprendizaje de este oficio. Por su parte, es nuestro aprendizaje del bordado en su compañía el que nos da herramientas para entenderlo. Sobre este proceso volveremos en la sección: *Aprendiendo a bordar como práctica investigativa*.

La etnografía que da sustrato al análisis que presentamos a continuación sobre estos dos ejes de aprendizaje del bordado, se realizó por un período de 18 meses. En este tiempo participamos de clases de bordado en Cartago y en Bogotá con bordadoras Cartagüeñas, bien como observadoras participantes de las mismas, aprendiendo a bordar con ellas, o como observadoras de procesos de aprendizaje de otros –esto particularmente para el caso de la enseñanza a presos en la cárcel de Cartago. Además, convivimos con maestras bordadoras en sus casas, acompañándolas en su labor nocturna de bordado y conversando con ellas sobre sus otros quehaceres cotidianos y la forma en que estos configuran de modos particulares la labor y su aprendizaje. Este trabajo de campo se recogió en diarios individuales de cada investigadora.

[7] Esta dimensión afectiva en contextos de enseñanza aprendizaje ha sido abordada por Bell Hooks (1994) y se constituye en un aporte importante a las discusiones sobre el diálogo de saberes propuestas por Paulo Freire (1990, 1996).

Además de la convivencia cotidiana y el ubicarnos como aprendices de bordado en ese escenario, revisamos el archivo de prensa local buscando referencias sobre esta labor y realizamos entrevistas a profundidad en las que procuramos reflexionar con bordadoras diversas sobre la forma en que aprendieron a bordar y acerca de la circulación del conocimiento sobre el bordado en Cartago. En relación con este último punto entrevistamos a bordadoras de clases medias que son propietarias de talleres de confección (12 personas), a obreras bordadoras (7 personas) y obreros bordadores presos (5 personas) que trabajan para bordadoras con talleres, y a maestras bordadoras (5 personas), esto es, o bien, mujeres de la tercera edad que han enseñado a obreras bordadoras la labor o que enseñan a otras mujeres de clases medias que están interesadas en aprender, o a religiosas que enseñaron a bordar a mujeres de clases medias y altas en colegios de Cartago. Además de estos acercamientos, desarrollamos actividades de exploración del bordado con maestras bordadoras, en los que propusimos ejercicios sobre esta labor con base en nuestro aprendizaje de la misma.

Las entrevistas fueron registradas en audio, cuando hubo consentimiento de parte de las personas entrevistadas, y luego fueron transcritas con base en una grilla de sistematización en la que buscábamos identificar aspectos relacionados con el conocimiento y aprendizaje en torno al bordado. Las actividades fueron registradas en diarios de campo y a través de pequeños videos capturados con cámaras de celular; esta información también fue sistematizada con base en la grilla analítica mencionada.

El análisis de la información se realizó de manera colectiva entre las dos investigadoras y estuvo orientado por un diálogo iterativo entre los datos de campo y la literatura sobre el aprendizaje cotidiano y la investigación en la cotidianidad. Esto último estuvo particularmente definido con base en las investigaciones previas de la investigadora principal de este artículo (Pérez-Bustos, 2010, 2014).

El aprendizaje del bordado en Cartago

Los archivos locales indican que la tradición artesanal del bordado llegó a la ciudad hacia finales del siglo XIX de la mano de comunidades religiosas vicentinas y franciscanas (Figura 3) que vinieron de Europa y se establecieron en la región para crear las primeras instituciones de educación femenina

(Asociación Probordados de Cartago, 2013). Como ha sido documentado para otros contextos (Edwards, 2006; Murphy, 2003; Parker, 2010), el bordado en Cartago fue originalmente aprendido por mujeres de clases medias privilegiadas, en tanto que labor femenina articulada al cuidado del hogar.



Figura 3. Clase de bordado, 1925. Archivo Casa del Virrey, Cartago.

Aprender a bordar en esa época era parte de la formación que toda *señorita* debía recibir para convertirse en una futura buena madre. Quienes entraban a estas instituciones eran principalmente niñas de clases acomodadas cuya perspectiva de vida, luego de terminar su educción secundaria, o antes, era casarse con hombres terratenientes o comerciantes de la zona y dedicar su tiempo al cuidado del hogar; es decir, a la crianza de sus hijas e hijos y a llevar el orden de la casa, esto último con el apoyo de empleadas domésticas. En paralelo a sus labores de cuidado,[8] estas amas de casa ponían en práctica lo

[8] Siguiendo a Berenice Fischer y Joan Tronto (1990) Entendemos el trabajo de cuidado como aquellas actividades que se hacen en el espacio cotidiano y que están orientadas al sostenimiento de lo vital. Reflexiones sobre el trabajo de cuidado en la esfera doméstica para contextos como el colombiano se pueden revisar en Luz Gabriela Arango Gaviria y Pascale Molinier (2011).

aprendido en el colegio y bordaban lencería en su tiempo libre, con el objeto de embellecer su hogar o de nutrir sus amistades al regalar esporádicamente a otras amas de casa piezas bordadas por ellas.[9] Entre otras cosas, también bordaban ajuares de bautizo para sus hijas e hijos recién nacidos o prendas de vestir para ellas o sus hijas. En este contexto, el aprendizaje del bordado que se inicia con la formación religiosa en la escuela, va progresivamente insertándose en el interior del hogar, transmitiéndose de una generación de mujeres a otra (Figura 4).



Figura 4. Cuadro de bordado en el hogar. Casa de la Cultura, Cartago.

[9] La posibilidad de tener tiempo libre para bordar, es una de los indicadores del privilegio que definen a estas bordadoras, como mujeres de clases medias y altas (Edwards, 2006).

Solo algunas de las hijas de las primeras aprendices del bordado en Cartago se encuentran hoy con vida. Cercanas a sus 80 años, estas mujeres recuerdan cómo era aprender a bordar de la mano de religiosas y de sus madres,

> yo aprendí al lado de mi abuela … desde muy niña, mi abuela nos sentaba alrededor a enseñarnos las primeras puntadas; ya después mi mamá, fue una persona muy laboriosa, ella era muy de su casa, nosotros fuimos once hijos […] nos hacía la ropa, nos bordaba, yo me acuerdo de los primeros bordados de mi mamá, tenía por ahí siete años […] luego en el colegio […] lo primero que todo era hacer el dechado, en ese dechado le enseñaban las monjas a uno a pegar botones, a hacer ojales, a hacer el pasado, punto de cruz, los dobladillos y los remiendos que tenían que ir muy perfectos, llegaba a una esquinita y a uno le cortaban el pedacito y había que pegárselo cosido por lado y lado, o sea ni se notaba, había que hacerle un empate perfecto. (Maestra bordadora, 70-80 años).

Un aspecto central en el aprendizaje del bordado tenía que ver con la pulcritud y la perfección. Había que bordar de modo que no se notara la factura y con ello que no se notara la mano de la bordadora. Esto conecta el aprendizaje de esta labor con el contexto de otros trabajos de cuidado, que como ha sido documentado para el caso del trabajo doméstico, se caracterizan por la invisibilidad de quien ejerce el cuidado (Arango Gaviria, 2011; Castro Romero, 2011) y por su subalternidad frente a otras formas de trabajo (Molinier, 2012). Ahora bien, considerando el origen de clase del bordado cartagüeño, la invisibilidad de quien borda es algo distinta de la de otros trabajos de cuidado. Ellas son invisibles frente al bordado en sí, aquello que se aprende a hacer de modo tan cuidadoso que no deja rastro de las manos que le crearon, pero no lo son frente a quienes reciben lo que sus manos producen, esto en tanto que el bordado se inserta, en esa época, en un intercambio afectivo y no de carácter mercantil. En este contexto, la invisibilidad está relacionada con el aprender a ser una mujer privilegiada: recatada y pura, cuya misión es sostener la cultura de clase (Parker, 2010).

Para aprender a esconder la factura del bordado, las bordadoras cartagüeñas debían hacer y repetir una y otra vez el proceso, y deshacerlo cuando fuese necesario, hasta que cada parte de la puntada quedara uniforme, los hilos de inicio y cierre no se percibieran y el derecho de la tela se confundiera con su revés. Las diferentes puntadas se iban aprendiendo y registrando en retazos de tela, llamados dechados, que hoy día las maestras bordadoras

atesoran como el mejor ejemplo de lo que sus manos aprendieron y saben hacer; como un ejemplo material de su pulcritud y perfección. Como esta tarea requería de una gran concentración, las religiosas ponían a las estudiantes más adelantadas a leer libros en voz alta a sus compañeras y vigilaban que cada una no se distrajera de su tarea particular. Aprendiendo la labor no solo se aprendía a remendar telas y esconder hilos, sino a disciplinar el cuerpo y controlar la mente.

El aprendizaje del bordado en el colegio y en el hogar se afianza con la consolidación de costureros y espacios de encuentro informal entre mujeres de clases privilegiadas para compartir secretos sobre el bordado y sobre sus vidas privadas. En algunas ocasiones las mujeres asisten a los costureros cada una con su labor, en otras lo hacen para aprender puntadas específicas que una de las bordadoras enseña a las otras, indicando la forma en que lo hace y orientando con sus manos el aprendizaje de las demás, a la vez que comparte consejos y trucos de cómo debe hacerse.[10] A diferencia de lo que ocurría en la escuela, en estos espacios la palabra está a la orden del día, se comparte el devenir cotidiano, las situaciones de salud, los problemas personales o de pareja. Así, los costureros afianzan el sentido colectivo del bordado, como una labor femenina de clases privilegiadas (Osaki, 1988), y lo hace con un cierto carácter terapéutico: se aprende a ser con otras, remendando las telas y las penas propias, como nos dice una bordadora "no hace falta hacer terapia cuando uno está bordando, bordar es mejor que ir al psiquiatra" (comentario de bordadora a otras compañeras en medio de un costurero).[11]

El sentido colectivo y de clase embebido en el aprendizaje del bordado en Cartago, es una práctica que comienza a fracturarse hacia los años 80 del siglo XX. Como hemos indicado, esta labor hacía parte de una economía de los afectos y del don que se desarrollaba en espacios domésticos y privados, más que de una economía de mercado organizada a través de una amplia cadena productiva (Olmos; Verde, 2002). Sin embargo, en la década de los 80

[10] Aparece aquí la referencia a la pedagogía del consejo (Villenas et al., 2006) y de las relaciones (Porter, 1999) a la que referimos en el apartado teórico

[11] Esta dimensión terapéutica asociada al hacer manual, y en especial al tejido, está relacionada con la comprensión del tejido como una práctica de escritura personal femenina, casi que autobiográfica (Murphy, 2003). En este sentido, dicen algunas bordadoras cartagüeñas que el estado de ánimo de quien borda queda registrado en el bordado: en la fuerza con la que se hacen las puntadas, en o lo uniformes o no que estas quedan. Otras dimensiones terapéuticas del tejido son documentadas por Jacque Wilson (2014).

la economía cafetera, hasta entonces la principal fuente de ingresos de los habitantes de la región, enfrenta una crisis que hace que el bordado se convierta progresivamente en una forma de complementar la subsistencia para las familias afectadas. Las bordadoras que deciden comenzar a vender su trabajo no logran dar abasto con la demanda del mismo y comienzan a enseñar la labor a mujeres de clases sociales menos privilegiadas (que ya trabajaban como empleadas domésticas en sus casas) y a presos recluidos en la cárcel Las Mercedes. Así, el aprendizaje del bordado deja de ser un conocimiento exclusivo de mujeres de clases medias y altas, para volverse una labor hecha por lo que ellas llaman "obreras" y "obreros" bordadores. Ese tránsito transforma la relación de las artesanas con el bordado en la medida en que se empieza a aprender la labor con fines principalmente económicos. Las obreras bordadoras no bordan para ellas, sino que lo hacen por encargo de maestras bordadoras que tienen talleres de confección, para ganarse un dinero que contribuye de forma precaria a su sostenimiento vital.[12] En palabras de una bordadora obrera joven, "a mí no me gusta bordar, yo bordo es para ganarme unos pesos".

Las obreras bordadoras, al igual que las bordadoras de clases privilegiadas, realizan esta tarea a la par de otras actividades de cuidado, ahora ya no sólo en sus casas –cuidando a sus hijos o a sus padres–, sino también mientras se encargan del trabajo doméstico en las casas de otras personas. Con lo cual esta labor no es para ellas una tarea que ocupa el tiempo libre, sino que tiene connotaciones económicas directas. Los presos, por su parte, aprenden a bordar para tener un dinero extra y así tener acceso a bienes preciados dentro de la cárcel, como jabón o cigarrillos. Obreras y presos aprenden de las maestras bordadoras directamente: esto es, observándolas bordar, pues como veremos más adelante el conocimiento del bordado es tácito y no verbalizable.

Las obreras no hacen parte de grupos de tejidos, entre otras razones porque con el advenimiento del bordado como un bien de consumo y la venida a menos de las clases privilegiadas quebradas por la crisis de la economía cafetera, las maestras bordadoras comienzan a verse unas a otras como potencial competencia; mecanismo que surge como estrategia de protección de su lugar de privilegio. Así, exigen a sus obreras no compartir las técnicas del bordado

[12] En Cartago se paga entre 5 y 16 dólares por pieza bordada. Cada pieza puede demorar en la confección entre 2 días y una semana.

y tampoco las muestras de su trabajo con obreras de otras bordadoras. En este contexto las obreras bordan al interior de sus casas y sólo enseñan la labor a sus hijas e hijos como una forma de apoyarse en este trabajo infantil y de este modo "estirar" el poco dinero que reciben por las piezas que bordan. Aunque precario, las obreras sienten que este aprendizaje les ayuda a salir adelante, las empodera, las hace saberse capaces de crear (Johnson; Wilson, 2005). Sin embargo, este aprecio por el oficio es bastante frágil. En general lo que aprenden es básico y las puntadas complejas, aunque se las enseñan, no las realizan pues demandan mucha dedicación y la norma es que se pague por la pieza, no por su complejidad. Las obreras se vuelven hábiles para realizar de modo muy eficiente unas pocas puntadas cuyos nombres ni siquiera se saben, además no tienen dechados que registren su saber-hacer, entre otras cosas porque hacer dechados demanda tiempo adicional por el cual no reciben ningún estímulo económico. Si una obrera consigue un mejor trabajo deja de realizar la labor.

A diferencia del trabajo solitario de las obreras, los presos se enseñan pequeñas tareas entre ellos y en algunas ocasiones se dividen el trabajo, y el pago del mismo: algunos deshilan, otros calan. En general encuentran en esta labor no solo una pequeña fuente de ingresos sino también una forma de "matar las horas" y "no pensar" dentro de su período de reclusión; lo que vuelve a traer de presente el carácter terapéutico del bordado que ya mencionamos. Algunos de los presos adquieren gran maestría en el desarrollo de las técnicas y llegan a tener unos preciosos dechados que registran su aprendizaje. Sin embargo, el bordado es algo que sólo se aprende y se hace en la cárcel. Quizás por lo precario de su pago, o por la feminización del mismo, cuando salen de la prisión estos hombres bordadores dejan de bordar e incluso venden sus dechados a las maestras bordadoras para ganarse sus últimos pesos con esta labor.

En este panorama, la labor del bordado en Cartago está desapareciendo. Las hijas de las maestras bordadoras ya no bordan y aunque aprendieron algunas puntadas, ahora prefieren formarse como diseñadoras de modas o administradoras de empresas, apoyando su oficio en el trabajo precario de las obreras o los presos. Las maestras bordadoras, mujeres de la tercera edad, se están llevando a la tumba el conocimiento sobre las puntadas más complejas pues las obreras ya no quieren aprender la complejidad y los presos no están interesados en continuar con el oficio una vez salen de la cárcel.

Aunque los contextos de maestras, obreras y presos son diferentes, el aprendizaje del bordado en todos los casos se realiza a través de la observación

directa de la ejecución de la labor por parte de otra persona. Esto es particularmente cierto para el caso del bordado cartagüeño, ya que la documentación de la técnica de calado que allí se realiza no tiene soportes físicos en revistas o libros que permiten su autoaprendizaje, como si lo tienen otras técnicas de bordado como el rococco o los puntos planos. Aunque algunas bordadoras refieren a la existencia de estas materialidades para el caso del calado, también indican que las bordadoras que las poseen no las prestan por miedo a que las puntadas y los patrones sean copiados por otras personas y entonces, como resultado de esa competencia, ellas se queden sin vender sus productos. Esto es un ejemplo más de cómo la mercantilización del bordado en Cartago ha ido en detrimento de la sobrevivencia de este saber hacer. En este contexto la principal forma de circulación del conocimiento es a través de fotocopias de prendas caladas (Figura 5), en donde cada puntada se confunde con el patrón generado por la combinación de éstas. La pericia de quienes saben bordar estos patrones está entonces en aprender a reproducirlos a partir del resultado final, representado en una superficie bidimensional, y no de su paso a paso.

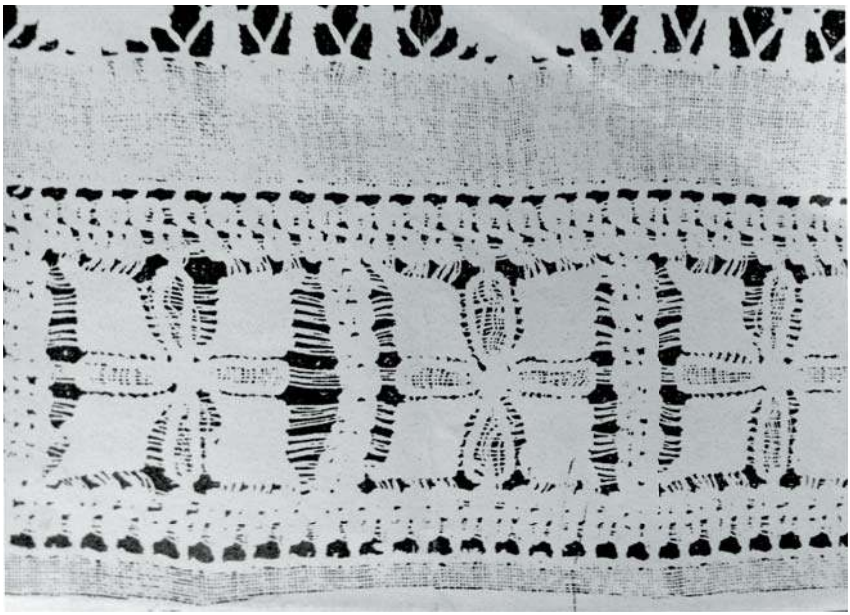


Figura 5. Ejemplo de fotocopia de un patrón de calado.

Ahora bien, para aprender a reproducir, las bordadoras y bordadores aprendices primero se entrenan realizando puntadas a la par de una maestra bordadora. La transmisión de conocimiento en estos casos es altamente tácita, en el sentido de que no es posible explicar cómo se realiza una puntada si no es a través del movimiento mismo de la aguja y lo que este va logrando simular en la tela. En este sentido, el ejercicio es principalmente de observar el movimiento que hace otra persona, hacerlo y repetirlo una y otra vez, e ir contrastando los resultados con la muestra en papel o en la tela misma.

La repetición, el hacer y deshacer son clave para el aprendizaje. Si bien son las manos las que recuerdan cómo bordar, "si lo pienso mucho no me sale, me toca hacerlo y ya" (Maestra bordadora 65 años), en ocasiones repetir la puntada mentalmente es una ayuda para recordarla, "incluso cuando duermo me imagino cómo mover la aguja para que no se me olvide" (Maestra bordadora 70 años). Los dechados también ayudan en este proceso, no solo porque se constituyen en plataformas para practicar, sino porque en muchas ocasiones las maestras bordadoras dejan en estos muestrarios las puntadas a medio hacer, de modo que puedan luego redescubrir el proceso a la inversa: desbaratando la puntada en el dechado (Figura 6).



Figura 6. Ejemplo de puntada a medio hacer.

Sin embargo, como hemos mencionado ya, hoy día, hacer y tener un dechado es un privilegio casi exclusivo de las maestras bordadoras que aprendieron a bordar a la par que aprendieron a ser mujeres cartagüeñas de clases acomodadas.[13]

Este desbaratar para reconstruir también está presente en aquellos momentos en los que las representaciones de las puntadas son desconocidas para las bordadoras, en el sentido de que sus manos nunca las han hecho o no han visto a otras hacerlas. En estas ocasiones el aprendizaje inicia con la experimentación: parte de otras puntadas parecidas y conocidas y de la introducción progresiva de pequeñas modificaciones sobre éstas hasta lograr acercarse a la reproducción del patrón que no se sabía hacer. Dicha experimentación es poco casual en los procesos de aprendizaje y no es del todo bienvenida entre las bordadoras, quienes la entienden como un error costoso en términos de tiempo. Asunto que vuelve a traer de presente el disciplinamiento corporal que está históricamente arraigado al aprendizaje de esta labor, así como su actual mercantilización. Al igual que con los dechados, destinar tiempo para experimentar es un privilegio que las bordadoras cartagüeñas, en especial las obreras, hoy día no tienen. La creatividad se restringe a la generación de nuevas combinaciones de puntadas, pero no a la exploración de nuevos movimientos.

Aprendiendo a bordar como práctica investigativa

La distancia que se construye entre quienes bordan en Cartago y los procesos de experimentación que proponemos como parte del diálogo de saberes, se convertirá en una tensión fructífera en nuestro aprendizaje del bordado. En este apartado reflexionamos sobre esas dinámicas del proceso. Para esto, partimos del hecho de que, al igual que las bordadoras cartagüeñas no obreras,

[13] En el trabajo de campo sólo encontramos una excepción a esta relación entre dechado y clases medias altas. Se trata del caso de una maestra bordadora (65 años) que trabaja como empleada doméstica en la casa de otra maestra bordadora (80 años). Juntas llevan más de 40 años trabajando. La maestra bordadora mayor es viuda hace más de 20 años y desde entonces su empleada doméstica, la maestra bordadora más joven, ha jugado el rol de su apoyo incondicional. La solidaridad que ha definido esta relación, le ha permitido a la segunda adquirir un ascenso social simbólico, que le ha dado reconocimiento y aceptación entre otras bordadoras quienes no la perciben como una obrera. Es necesario decir, en todo caso que este ascenso simbólico está estrictamente ligado y es dependiente de su relación con la maestra bordadora mayor, así mismo señalar que ella continúa cumpliendo el rol de trabajadora doméstica al interior del hogar, lo que hace ambigua su relación con su maestra.

aprendimos a bordar en espacios domésticos y en clases de bordado que compartimos con mujeres de clases medias-altas, quienes participan de estas sesiones como una forma de ocupar su tiempo libre.

Nuestro aprendizaje del bordado en esos escenarios ha propiciado que construyamos vínculos cognitivos, sensoriales y emocionales con el saber artesanal y con el proceso de investigación. El tejido de esos vínculos ha estado orientado por las perspectivas feministas que marcan nuestro trabajo, entendiendo desde allí que mano, corazón y cerebro construyen el conocimiento (Rose, 1983). Al tiempo, ese proceso nos pone a reflexionar sobre nuestro lugar como mujeres en la investigación, así como sobre la investigación misma y sus posibilidades creativas.

En la introducción de este artículo señalamos que una de las características del calado es deshilar la tela antes de hacer las puntadas con el hilo. Cuándo decidimos concentrarnos en ese tipo de bordado, muchas de nuestras preguntas sobre ese saber-hacer nos remetían a ese proceso y las materialidades allí implicadas: las telas, los deshiladores y los tambores. Nos preguntábamos, por ejemplo, si todas las telas se podían deshilar, si siempre se sacaban el mismo número de hebras de la tela y de qué dependía esa decisión, qué pasaba si tensionábamos mucho la tela en el tambor, o si la tensionábamos poco, o por los efectos de deshilar regiones de la tela de una u otra manera.[14] Esas preguntas sobre las formas en que se cala en Cartago, orientaban nuestro interés no solo por comprender la labor en sí misma, sino por dar respuesta a inquietudes concretas a propósito de cómo este oficio puede inspirar un desarrollo de tecnología. En este contexto, de buscar inspiración en el calado, era preciso entender aspectos funcionales de esas formas de hacer. [15]

Ese ejercicio de comprensión de la práctica del calado lo hicimos unas veces de la mano de las bordadoras y otras veces reflexionando en solitario a partir de la práctica; estas formas de aproximarnos a la labor se corresponden

[14] En Cartago las regiones que se deshilan en las telas suelen tener contornos lineales (rectangulares o en forma de rombo), una de nuestras inquietudes era si se podía deshilar la tela con estructuras menos lineales, por ejemplo utilizando contornos con formas curvas.

[15] Los que consideramos aspectos funcionales de la labor tienen dos dimensiones: por un lado, aquellos que tienen que ver con la estética del calado, que está asociada a la simetría. Y por otro, con las decisiones que se toman de acuerdo con las posibilidades que ofrecen las telas en términos de la modificación de su estructura, así como con aquellas decisiones que se toman en el marco de una labor que se hace buscando la eficiencia en un contexto precarizado.

también con la dimensión individual y colectiva del aprendizaje del bordado en Cartago a las que ya hemos referido. Cuando compartíamos espacios de aprendizaje y diálogo con las maestras caladoras, las respuestas a muchas de nuestras preguntas requerían abstracciones que resultaban difíciles de hacer para ellas.[16] El proceso etnográfico permitió reconocer que esto ocurría por que el saber se encuentra incorporado en las manos de quienes bordan, esto después de reproducir muchas veces y durante muchos años unas formas particulares de hacer la labor. Así, cuando el conocimiento está en el sentido del tacto, sólo es posible acceder a él, literalmente, tocando, lo que lleva a convertir el ejercicio etnográfico en una etnografía del contacto, transformando nuestras relaciones con el trabajo de campo, con el calado y con las caladoras (Blake, 2011).

Nosotras observábamos atentamente cómo ellas calaban, seguíamos sus instrucciones sobre la práctica y al tiempo les preguntábamos por aspectos concretos del hacer de la labor. La mayoría de veces, sin embargo, no obteníamos respuestas verbales que se correspondieran con nuestras expectativas, que de algún modo buscaban descifrar aquello que ellas llaman "los secretos del calado". Para ello era necesario que la conversación se diera de modo táctil, desde el contacto con los materiales

> Tuve que pedirle ayuda a Olivia para dar todas las vueltas cuando llegaba a las paredes del calado… ella a veces no me hacía la vuelta, tomaba una aguja y con la punta de la aguja me señala en qué huecos de la grilla debía meter la aguja enhebrada y por qué huecos debía salir… (Anotación diario de campo, 19 de septiembre 2014).

> Me llamó la atención la referencia a la labor de "dirigir el bordado", yo le pregunté qué era eso de dirigir el bordado ¿cómo se dirigía? Y ella hizo énfasis otra vez en los "secretos" que tienen algunos movimientos en el tambor… Mencionó por ejemplo las vueltas en los arabescos, o las formas de empezar y terminar las puntadas (para que no se noten y se vea pulido). (Anotación diario de campo, 22 de septiembre de 2014).

[16] En esos espacios tipo costurero no sólo éramos nosotras quienes hacíamos las preguntas, ellas por ejemplo preguntaban sobre nuestra formación universitaria y allí éramos nosotras quienes debíamos aterrizar lo que implica ser etnógrafa, contar lo qué observamos y por qué nos interesa observar eso, pero sobre todo intentar responder a la pregunta de para qué sirve la etnografía.

En ese 'entender los secretos' es que construimos los vínculos cognitivos con el calado, pero también que aparecen los vínculos emocionales y sensoriales con la labor y con quienes la realizan. La frustración, por ejemplo, apareció cuando nuestras manos no eran capaces de reproducir el movimiento con el hilo y la aguja. En ese sentido, nuestro aprendizaje del calado ha estado marcado por sensaciones de angustia cuando no logramos aprehender la labor y de satisfacción cuando nuestras manos lo consiguen. Los vínculos también aparecen por el compartir la cotidianidad, en la empatía con las frustraciones del proceso de aprendizaje y con las sensaciones más mundanas en el contacto con las materialidades, como cuando los dedos duelen porque los maltratan los hilos:

> Mientras deshilaba doña Teresa me veía y de repente se le ocurrió que en lugar de sacar las hebras con las uñas de los dedos, las podía sacar con un depilador, me pareció una idea estupenda, definitivamente al sacar las hebras con el depilador no me molestarían la huella del dedo índice… sin embargo no a todo el mundo le funciona esta estrategia, otra de las estudiantes lo había intentado cuando empezó y no le gustó tanto. Esta vez disfruté más deshilar, por eso me animé también a hacer las dos grillas, me preguntaba por qué lo había disfrutado más y pienso que tiene que ver con la agilidad con la que pude hacerlo, con que me tomara menos tiempo… (Anotación diario de campo, 19 de septiembre de 2014).

La aproximación etnográfica desde el contacto representó retos investigativos en especial para quienes están/estamos en proceso de formación, pues en nuestras experiencias de investigación más recientes hemos accedido al conocimiento sobre lo social a través de las voces de los sujetos que investigamos, o solamente observando y describiendo lo que hacen sin necesariamente participar corporal e íntimamente de ello. Esa forma de investigar, que de alguna manera se encuentra arraigada en los métodos más usados de la investigación social (como las entrevistas), en este caso nos ponía en un lugar de distanciamiento con la labor y con las bordadoras mismas. La filósofa feminista Donna Haraway ha reflexionado a propósito de cómo los científicos producen representaciones del mundo desde el distanciamento con aquello que se investiga, las que se convierten en descripciones que promueven una cierta política objetivista del conocimiento (Haraway, 2004b). Ahora bien, abandonar muchas de nuestras búsquedas investigativas en las palabras de las

caladoras y devenir investigadoras con la práctica y el aprendizaje del calado fue un proceso en el que inicialmente hubo resistencias:

> Le pedía a Sara que aprendiera también alguna puntada. He percibido una resistencia suya a que el proyecto pase por sus manos […] la primera vez también se quejó mucho de lo difícil que era para ella hacerlo, concentrarse, repetirlo, devolverse, volver a comenzar una puntada. En esta clase con Olivia también puso peros para comenzar […] creo que ese tipo de comentarios le generan una distancia propia con el trabajo de campo y sobre todo no le permiten comprender el bordado en su naturaleza táctil. (Anotación diario de campo, 1 de agosto de 2014).

Esas resistencias iniciales de nuestra parte también estuvieron atravesadas por una cierta posición política frente a la construcción de nuestra identidad como mujeres. El bordado, como hemos dicho, es una labor feminizada y esa característica la sitúa en un lugar marginal, tanto en el contexto cartagüeño,[17] como en el imaginario social en un sentido más amplio. El aprendizaje del bordado como parte del proceso de investigación ha estado también feminizado. Siguiendo el patrón de los trabajos de cuidado, hemos sido las mujeres las llamadas a aprender a bordar y asumir un lugar en el que son nuestras manos las que hacen y piensan, pero las masculinas pocas veces se encuentran con la labor.[18]

Esta división sexual del trabajo, usual en contextos androcéntricos de producción del conocimiento científico (Blazquez Graf; Flores, 2005) y que buscamos transgredir en la cotidianidad de nuestra práctica investigativa (entre otras cosas poniendo en evidencia que el calado es en sí mismo conocimiento), probablemente influyó en que al principio no nos sintiéramos identificadas con las características de las mujeres que bordan en Cartago, por ejemplo, muchas de ellas son madres cabezas de hogar pero ninguna de nosotras es

[17] Aunque distintos archivos de prensa ponen el acento de la relevancia turística de Cartago en sus tradicionales bordados (Estos…, 2011), los recursos públicos que esta labor obtiene son muy escasos y esporádicos. En una entrevista con un funcionario público del municipio, a propósito de la inversión en el fortalecimiento de esta labor, él afirmó que veía innecesario pensarlo dentro de planes de desarrollo pues el bordado no era más que "un embeleco", de unas pocas mujeres al interior de sus casas y n tenía relevancia pública para la región.

[18] Queremos subrayar que esta división no es totalizante, ni ha sido impuesta, es decir, nosotras asumimos con comodidad esa labor y después la cuestionamos.

mamá. Al tiempo, nos invitó a re-significar el bordado como una labor cuidadosa en varios sentidos, no solo en relación con el espacio doméstico. Ello nos permitió pensar el bordado como una labor que construye y sostiene redes y relaciones colectivas y en este sentido tiene una dimensión terapéutica como la ya mencionada en el apartado anterior, o como una labor cuidadosa también a propósito de las relaciones afectivas que se configuran entre bordadoras y el uso de las materialidades del bordado, como ya se ha podido ver en algunas notas de campo aquí presentadas. En ese sentido y siguiendo a María Puig de la Bellacasa (2012) disentimos desde la relacionalidad con la cotidianidad de las bordadoras, para vincularnos de otras maneras con los actores humanos y no-humanos que participan del proceso de investigación.

Ahora bien, ese involucramiento en la cotidianidad de las caladoras en un contexto de precarización en el que nosotras tenemos un lugar de privilegio, pues nuestro sustento vital no está directamente asociado con el calado, ha exigido de nuestra parte un esfuerzo cognitivo y político por resignificar el saber sobre el calado mismo antes que poner en un primer plano, para nuestro ejercicio investigativo y el diálogo de saberes, su subalternidad. Si pensamos esta situación desde las epistemologías del punto de vista feminista, el reto como investigadoras ha sido pensar con ellas desde el contexto, antes que pensar por ellas y buscar soluciones a problemas que nos exceden (Puig de la Bellacasa, 2012; Tronto, 1994).

Este proceso de aprendizaje del bordado no sólo ha estado marcado por nuestras resistencias, sino que también hemos enfrentado resistencias de las bordadoras. Las tensiones se generan cuando nuestro interés por explorar el saber entra en conflicto con las expectativas que ellas tienen de nosotras, expectativas que se producen en una economía de mercado en la que se paga por aprender y se aprende para vender. Sin embargo, en nuestro caso, el interés sobre el calado no nos lleva a querer convertirnos en propietarias de talleres, ni en expertas caladoras, sino a pensar sobre el saber y su universo de sentido.

Hay dos situaciones particulares que evidencian esas tensiones. Por un lado está la forma en que, en un principio, las maestras bordadoras nos enseñan a calar. Como hemos dicho, para ellas el objetivo de este proceso se orienta a propiciar un aprendizaje que acumule conocimiento sobre múltiples puntadas, el cual se materializa en el dechado como muestrario de la habilidad adquirida. Nosotras, en cambio, buscamos explorar en detalle los movimientos que constituyen distintas puntadas y formas de bordar, con lo que la exploración

se convierte en un fin en sí mismo, nuestras manos no producen dechados, sino retazos de tela con puntadas a medio hacer y pequeños videos de nuestro aprendizaje (Figura 7). Por otro lado, estos espacios de experimentación, en los que invitamos a las maestras bordadoras a diseñar distintos patrones de calado o a experimentar nuevas combinaciones de puntadas, descolocan sus hábitos de trabajo, ya que, como señalamos antes, éstos están limitados por condiciones socioeconómicas particulares y no favorecen o posibilitan procesos de exploración creativa frente a su labor. En definitiva, nuestro proceso de diálogo con las caladoras de Cartago y con el calado ha sido un proceso dinámico, en el que nosotras vamos transformando nuestras formas de investigar y acercarnos al campo, pero en el que también ellas están llamadas a dialogar con la investigación social y repensar creativamente su labor y su lugar social

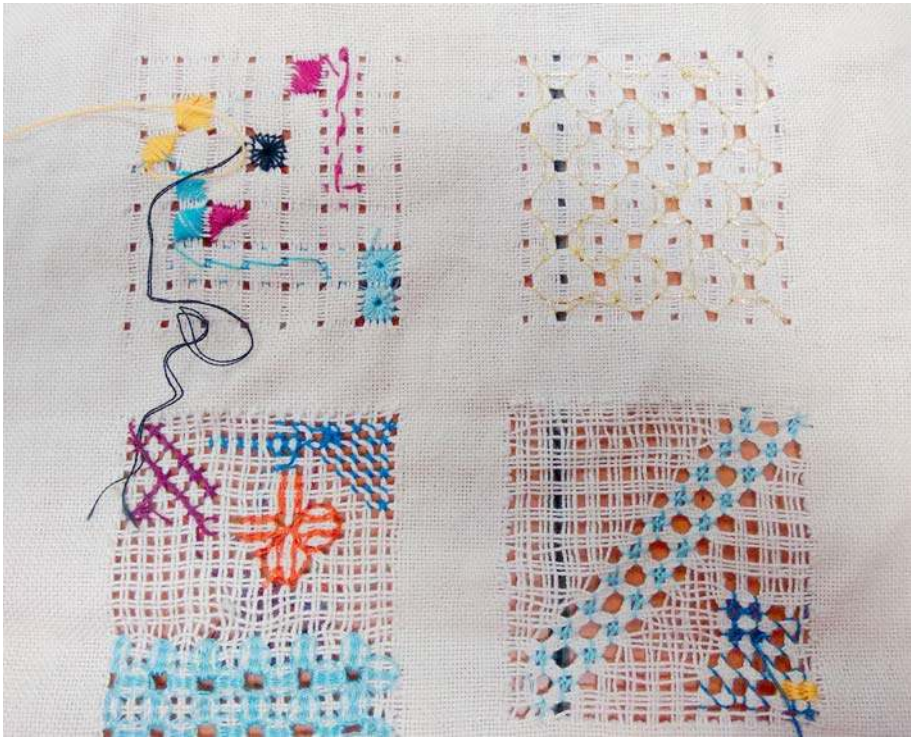


Figura 7. Ejemplo de puntadas a medio hacer por parte del equipo de investigación.

A modo de cierre

En este artículo hemos reflexionado sobre dos procesos de aprendizaje en torno al bordado que se co-constituyen, y que co-constituyen a quienes los performan: el bordado como oficio vital de las bordadoras cartagüeñas y la investigación social sobre esta labor como oficio que supone diálogos e involucra sensibilidades y afectos que exceden la palabra de las investigadoras sociales. El encuentro entre estos contextos de aprendizaje, configura sujetos femeninos y en ocasiones feminizados que se encuentran atravesados por la clase de formas particulares y que ello, a su vez, configura, por un lado, solidaridades e interdependencias entre estos –tanto entre bordadoras cartagüeñas, maestras, obreras, presos, como entre maestras bordadoras e investigadoras sociales–, y por otro, construye el bordado como una labor feminizada.

Así, mientras el aprendizaje del bordado en Cartago nace como un pasatiempo de mujeres privilegiadas, al tornarse oficio y labor de subsistencia precaria, se sostiene de modo frágil en un escenario en donde mujeres de diferentes grupos sociales y hombres recluidos, dependen mutuamente. Esta interdependencia, como categoría constitutiva del aprendizaje de prácticas de cuidado (Pérez-Bustos; Marulanda, 2014), está también presente en la comprensión del aprendizaje del bordado embebido en la investigación social: sólo es posible investigar el bordado –y aprender el oficio de la investigación– aprendiendo a bordar, y esto sólo es posible en diálogo solidario y afectivo con las maestras bordadoras. En este aprendizaje, propiciado por la pesquisa, las investigadoras también se reconocen como sujetos femeninos clasemedieros, más cercanas a las maestras bordadoras que a sus obreras, y con ello reproducen la feminización del aprendizaje de esta labor.

Ahora bien, el compromiso político de la investigación, con el aprendizaje del bordado y sus interdependencias, en la medida en que está atravesado por ejercicios de reflexividad responsable (Harding, 2004b) con la labor de quienes bordan en su diversidad, propicia la generación de espacios creativos. Éstos, si bien parten de la comprensión y problematización de la precarización del bordado, sus relaciones de clase y la forma como ello afecta su subsistencia, no se quedan allí. Por un lado, permiten repensar la etnografía en la investigación social, como un proceso de aprendizaje que se construye desde sensibilidades afectivas que exceden la palabra y lo humano, para abrirse a la materialidad y el tacto (Blake, 2011; Puig de la Bellacasa, 2009). Por otro, son

ejemplos de una etnografía que acompaña la labor, estando allí, pero también imaginándola de otras formas y por tanto, además de subrayar la forma en que ésta se está perdiendo, piensa con ella maneras de reparar, remendar su existencia a futuro.

Referencias

ARANGO GAVIRIA, L. G. El trabajo de cuidado ¿servidumbre, profesión o ingenieria emocional? In: ARANGO GAVIRIA, L. G.; MOLINIER, P. (Ed.). *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: La Carreta, 2011. p. 91-109.

ARANGO GAVIRIA, L. G.; MOLINIER, P. (Ed.). *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: La Carreta, 2011.

ASOCIACIÓN PROBORDADOS DE CARTAGO. *Expobordados*: Cartago, Colombia. Muy nuestro… 2013. Cartago, 2013.

BLAKE, R. J. C. Ethnographies of touch and touching ethnographies: some prospects for touch in anthropological enquiries. *Anthropology Matters*, v. 13, n. 1, 2011.

BLAZQUEZ GRAF, N.; FLORES, J. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Universidad Autónoma de México, 2005.

CASTILLA RAMOS, B.; TORRES GÓNGORA, B. (Ed.). *Tras las huellas del trabajo*: de la firma red a los "otros trabajos". Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, 2011.

CASTRO ROMERO, V. N. El trabajo de cuidado y las mujeres aseadoras de la Universidad Nacional de Colombia. In: ARANGO GAVIRIA, L. G.; MOLINIER, P. (Ed.). *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: La Carreta, 2011. p. 257-273.

CÓRTES-RICO, L.; MÁRQUEZ-GUTIÉRREZ, S.; PÉREZ-BUSTOS, T. *Materialidades que se bordan*: diseño de una interfaz tangible de usuario inspirada en el bordado de Cartago. Bogotá: Working Paper, 2015.

CUNHA, T. B. da; VIEIRA, S. B. Entre o bordado e a renda: condições de trabalho e saúde das labirinteiras de Juarez Távora/Paraíba. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 2, p. 258-275, 2009.

EDWARDS, C. "Home is where the art is": women, handicrafts and home improvements 1750-1900. *Journal of Design History*, Oxford, v. 19, n. 1, p. 11-21, 1 Jan. 2006.

ELENES, A. et al. Introduction: Chicana/Mexicana feminist pedagogies: consejos, respeto, y educacion in everyday life. *Qualitative Studies in Education*, London, v. 14, n. 5, p. 595-602, 2001.

ESTOS son los íconos que enorgullecen el Norte del Valle. *El País.com*, 1 jul. 2011. Disponible en: <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/iconos-enorgullecen-norte-del-valle-del-cauca>. Acceso el: 15 jul. 2011.

FAVARO, C. E. Penélopes do século XX: a cultura popular revisitada. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 791-808, 2010.

FISCHER, B.; TRONTO, J. Toward a feminist theory of caring. In: ABEL, E. K.; NELSON, M. K. (Ed.). *Circles of care*: work and identity in women's lives. New York: State University Press, 1990. p. 35-62.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1996.

GONZÁLEZ MENA, M. A.; RAMOS MUÑOZ, M. P. Artes textiles canarias. *Narria*: Estudios de Artes y Costumbres Populares, Madrid, n. 18, p. 11-17, 1980.

HARAWAY, D. A Manifesto for cyborgs: science, technology, and socialist femisnim in the 1980's. In: HARAWAY, D. (Ed.). *The Haraway reader*. New York: Routledge, 2004a. p. 7-45.

HARAWAY, D. *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra©_ Conoce_Oncoratón®*. Barcelona: UOC, 2004b.

HARAWAY, D. *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

HARDING, S. *The feminist standpoint theory reader*: intellectual and political controversies. New York: Psychology Press, 2004a.

HARDING, S. Rethinking standpoint epistemology: what is strong objectivity?. In: HARDING, S. (Ed.). *The feminist standpoint theory reader*: intellectual and political controversies. New York: Routledege, 2004b. p. 127-142.

HEMMINGS, C. Affective solidarity: feminist reflexivity and political transformation. *Feminist Theory*, London, v. 13, n. 2, p. 147-161, Aug. 2012.

HOOKS, B. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JOHNSON, J. S.; WILSON, L. E. "It says you really care": motivational factors of contemporary female handcrafters. *Clothing and Textiles Research Journal*, London, v. 23, n. 2, p. 115-130, March 2005.

LEITE, M. de P. As bordadeiras de Ibitinga: trabalho a domicílio e prática sindical. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 32, p. 183-214, jun. 2009.

LUKE, C. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

MOLINIER, P. *El trabajo de cuidado y la subalternidad*. Cátedra Inaugural, Posgrados en Estudios de Género, 1 de marzo de 2012. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.

MURPHY, A. M. The theory and practice of counting stitches as stories: material evidences of autobiography in needlework. *Women's Studies*, New YorK, v. 32, n. 5, p. 641-655, June 2003.

OLMOS, S.; VERDE, V. Alternativas de mejoramiento de la eficiencia colectiva de las empresas del subsector de bordado en la ciudad de Cartago. In: ROA MEJÍA, A. (Ed.). *Relaciones de producción con una nueva concepción social Cluster*: cinco casos del Valle del Cauca, Colombia. Bogotá: CEJA, 2002. p. 179-299.

OSAKI, A. B. A "truly feminine employment": sewing and the early nineteenth-century woman. *Winterthur Portfolio*, Chicago, v. 23, n. 4, p. 225-241, 1988.

PARKER, R. *The subversive stitch*: embroidery and the making of the feminine. New York: I. B. Tauris, 2010.

PÉREZ-BUSTOS, T. Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 243-260, 2010.

PÉREZ-BUSTOS, T. *Feminización y pedagogías feministas*: museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global. Bogotá: Editorial Javeriana, 2014.

PÉREZ-BUSTOS, T.; MÁRQUEZ-GUTIÉRREZ, S. *Destejiendo posturas feministas*: reflexiones metodológicas desde la investigación social al diseño participativo de una tecnología. Bogotá: Working Paper, 2015.

PÉREZ-BUSTOS, T.; MARULANDA, D. B. Otras prácticas educomunicativas: otras sexualidades, potencialmente otro. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 49, p. 113-127, 2014.

PORTER, E. Mujeres y amistades: pedagogías de la atención personal y las relaciones. In: LUKE, C. (Ed.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Edición Morata, 1999. p. 66-86.

PUIG DE LA BELLACASA, M. Touching technologies, touching visions. The reclaiming of sensorial experience and the politics of speculative thinking. *Subjectivity*, Basingstoke, v. 28, n. 1, p. 297-315, Sept. 2009.

PUIG DE LA BELLACASA, M. “Nothing comes without its world”: thinking with care. *The Sociological Review*, Keele, v. 60, n. 2, p. 197-216, May 2012.

ROSE, H. Hand, brain, and heart: a feminist epistemology for the natural sciences. *Signs*: Journal of Women in Culture and Society, Chicago, v. 9, n. 1, p. 73-90, 1983.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. *Learning in the field*: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 2011.

SCOTT, S. *Making sense of everyday life*. Malden: Polity Press, 2009.

SINGLETON, V. When contexts meet: Feminism and accountability in UK cattle farming. *Science, Technology & Human Values*, Cambridge, v. 37, n. 4, p. 404-433, Nov. 2011.

SMITH, D. E. *The everyday world as problematic*: a feminist sociology. [S.l.]: UPNE, 1988.

TRONTO, J. *Moral boundaries*: a political argument for an ethic of care. London: Routledge, 1994.

VILLENAS, S. et al. *Chicana/Latina education in everyday life*: feminista perspectives on pedagogy and epistemology. New York: State University of New York, 2006.

WILSON, J. ¿Qué ocurre en tu cerebro cuando tejes? *CNN en Español*, 26 mar. 2014. Disponible en: <http://cnnespanol.cnn.com/2014/03/26/que-ocurre-en-tu-cerebro-cuando-tejes/>. Acceso el: 28 mar. 2014.

Recebido em: 24/12/2014
Aprovado em: 05/06/2015