

La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica

Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras

GABRIELA CRUZ VÁSQUEZ* | LUCÍA CORAL AGUIRRE MUÑOZ**
MARÍA ALEJANDRA SÁNCHEZ VÁZQUEZ*** | SERGIO POU ALBERÚ****

En esta investigación se exploran las posibilidades de la escritura autobiográfica como un recurso de reflexión crítica para obreros de maquiladoras. Participaron seis trabajadores, hombres y mujeres. Se utilizó la investigación-acción participativa como método porque se buscaba el fortalecimiento de habilidades y la toma de conciencia de los individuos participantes en el estudio. La información se recogió a través de fichas anónimas que llenaron los participantes, lo expresado en dos grupos de discusión, el diario de investigación y los textos escritos por los obreros durante el taller de escritura autobiográfica. Los resultados mostraron que los obreros de maquiladoras descubrieron en ellos mismos, mediante un taller de escritura autobiográfica, su capacidad para cuestionar y compartir con otros su realidad.

This piece of research explores the possibilities of autobiographical writing as a resource for critical reflection by maquila workers. Six male and female workers participated as volunteers. Participatory action research methodology was used since one of the aims was not only to strengthen the participants' skills, but also to raise their awareness. Information was collected through anonymous cards filled in by participants, what was expressed in two different discussion groups, and the research diary as well as texts written by the workers during an autobiographical writing workshop. The findings of this pedagogical intervention demonstrated that through an autobiographical writing workshop maquila workers were able to discover their innate capacity to question and share their reality with others.

Palabras clave

Reflexión crítica
Obreros de maquiladora
Escritura autobiográfica
Investigación-acción participativa
Educación de adultos

Keywords

Critical reflection
Maquila workers
Autobiographical writing
Participatory action research
Adult education

Recepción: 11 de marzo de 2013 | Aceptación: 24 de junio de 2013

- * Académica de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Ciencias Educativas en la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: creación literaria, relaciones entre educación, arte, cultura y sociedad civil. CE: cruz.gabriela@uabc.edu.mx
- ** Investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Iberoamericana Noroeste. Líneas de investigación: pedagogía universitaria, sociología de la educación, educación humanista. CE: laguirremunoz@uabc.edu.mx
- *** Profesora investigadora y coordinadora de la Maestría en Comunicación en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Manchester, Reino Unido; maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México). Líneas de investigación: relación entre ciencia y sociedad, comunicación del conocimiento, uso de la comunicación del conocimiento para el desarrollo social, la educación y la sustentabilidad. CE: sanchez.vazquez@uabc.edu.mx
- **** Profesor-investigador de la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Representante en México de la Red Latinoamericana de Etnomatemáticas. Línea de investigación: educación matemática en los niveles medio superior y superior. CE: spou@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los hallazgos de la primera de dos etapas de una investigación cuyo propósito fue explorar las posibilidades de la escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica para los obreros de maquiladoras. La segunda etapa de la investigación versa sobre el trayecto educativo de las personas que llegan hasta estos espacios de trabajo.

Las maquiladoras son establecimientos donde los obreros realizan varias fases de fabricación de productos semi-ensamblados para transformarlos en productos terminados y comercializarlos (García, 1981; Oved y Alcocer, 1983; Puyana, 2008; Puyana y Romero, 2008). El asentamiento de las maquiladoras en México se debió al “Programa para el aprovechamiento de la mano de obra sobrante a lo largo de la frontera norte de Estados Unidos”, o “Programa de industrialización fronteriza” (Alonso *et al.*, 2000; De la Garza, 2005; Fernández, 1981; García, 1981; Oved y Alcocer, 1983) y, más tarde, al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (De la Garza, 2005). En las maquiladoras, los obreros cumplen con simples funciones maquinarias (Brom, 1986; Kottak, 2002; Marx y Engels, 2006 [1848]), tal como Chaplin (2009 [1936]) lo representara en *Modern Times* con Charlot, un obrero de fábrica que, exhausto por las actividades repetitivas, se introduce en los engranajes de una máquina para convertirse en una extensión de la misma.

Más allá de los numerosos estudios sobre las maquiladoras en México, que abordan este fenómeno desde una perspectiva política y económica (Alonso *et al.*, 2000; Carrillo, 1993; Carrillo *et al.*, 1993; De la Garza, 2005; Hualde, 2008; König, 1981; Lara, 2007; Miller y Form, 1969; Oved y Alcocer, 1983), también existen testimonios de vida sobre las condiciones de trabajo de la clase obrera (Iglesias, 1985; Quintero y Dragustinovis, 2006).

Claire (1981) sostiene que no se puede hablar de la existencia de una clase obrera

consciente y organizada si los trabajadores no acumulan una suficiente o determinada experiencia de trabajo en la maquiladora. Contrariamente, Brom (1986) considera que la clase obrera no es una cuestión de años de trabajo, sino una forma de enajenación en el pensamiento creada por el capitalismo, donde grandes industrias utilizan la fuerza de trabajo para favorecer a las clases dominantes.

Según Carrillo *et al.* (1993), la clase obrera —población adulta en su mayoría— proviene del sistema educativo formal y público, es decir, casi todos los trabajadores de maquiladoras han concluido, o desertado, de la primaria y de la secundaria (De la Garza, 2005). Si bien algunas maquiladoras mexicanas imparten a sus trabajadores programas de capacitación (los temas son: aspectos organizacionales y de administración; técnicas y oficios inherentes al proceso; aspectos de seguridad; y mandos medios, supervisores y técnicos), un estudio nacional sobre la capacitación externa que las plantas maquiladoras ofrecen a los obreros reveló que la mayoría de las industrias afirmaron tener convenios de capacitación con centros educativos (públicos o privados); de igual manera, los centros educativos dijeron tener convenios de capacitación con las maquiladoras, pero no se encontraron referencias sobre esos programas, lo cual es un problema de inconsistencia en las respuestas, tanto de las maquiladoras como de los centros educativos (Carrillo *et al.*, 1993).

Durante la primera etapa de investigación, dos entrevistas a los coordinadores de instituciones mexicanas relacionadas con programas educativos para adultos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos —INEA— y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) coincidieron en que sus objetivos son fomentar una educación integral, basada en el conocimiento académico, la vida, el trabajo, la familia y los valores. Sin embargo, ambos coordinadores comentaron no conocer programas o intervenciones pedagógicas para

la clase obrera en específico.¹ Según Ulloa y Latapí (1998), la educación para adultos en México ha centrado su interés, durante décadas, en la alfabetización funcional o en la culminación de la educación básica a través del INEA. Guevara Niebla (1995) refiere que los contenidos del sistema de educación básica para adultos no son relevantes para las necesidades reales de los usuarios porque: a) se diseñaron con criterios certificadorios; b) son semejantes a los de la educación formal; c) han sido diseñados como remedios defectuosos; y d) no fomentan el interés en la población a la que se dirigen porque no capacitan para resolver problemas básicos.

Al respecto cabe recordar que en 1921 inició el *proyecto vasconcelista*, que tenía el propósito de consolidar una nación unida y una economía fuerte mediante la homogenización de una educación popular y/o la elevación intelectual de las masas de todas las regiones de México, es decir, lo que se pretendía era formar una *raza cósmica* (Latapí, 1998; Ornelas, 1995). Para el proyecto vasconcelista, la unificación de la población en una misma lengua constituía una prioridad en el camino de integrar una sola cultura, y esto se intentó lograr no sólo mediante la alfabetización de los grupos rezagados, sino también mediante una educación liberal del individuo impulsada por la literatura y el arte (Latapí, 1998; Ornelas, 1995). Sin embargo, la inestabilidad provocada por la crisis económica de 1929 a 1933 y los cambios globales provocaron que el Estado y el sistema educativo mexicano centraran su atención en la capacitación de mano de obra, frenando así la consolidación del proyecto vasconcelista. Cientos de talleres de obreros cayeron en este círculo de productividad y de reproducción social del sistema global por efecto del cual los individuos se convirtieron en máquinas, en seres pasivos y rutinarios, sin iniciativa personal y sin suficiente desarrollo intelectual (Ornelas, 1995).

La iniciativa de José Vasconcelos es un referente implícito de la sociología emergente de la educación y en diversas líneas educativas, como la educación humanista, la educación permanente, la educación emergente, la educación para adultos y la educación informal. Su filosofía espiritualista, su preocupación por el individuo con un carácter eterno y esencialista, su interés por los grupos rezagados, así como su aspiración a integrar una cultura que liberara a la sociedad, han dejado una huella en quienes desean trabajar por las sociedades oprimidas (De la Peña, 1998; Ornelas, 1995). Por ello, la sociología emergente en la educación —alternativa centrada en la práctica pedagógica, donde se propaga la visión del mundo de una comunidad partiendo de las condiciones de vida o de experiencias propias en determinada realidad social (De Ibarrola, 1988)— fue una referencia importante para realizar la investigación que aquí se presenta.

Rogers (1971) y Abbagnano (1980) afirman que nadie más que uno mismo puede encontrar el significado de las experiencias personales o de la realidad propia, pues lo único que permea en el aprendizaje de una persona es lo que descubre o crea por sí misma. Desde esta postura existencialista, el hombre posee lo que crea mediante sus elecciones, y al hacerlo, no sólo se elige a sí mismo sino a todos los hombres (Sartre, 2008; Abbagnano, 1980; Freire, 1982). De esta forma, el hombre libre no está *en* el mundo sino *con* el mundo (Freire, 1982).

Esta *inserción crítica* es el resultado de la dialéctica entre subjetividad y objetividad (Freire, 2006), donde las experiencias personales comienzan a tener vida porque se comprende el significado que tienen para uno mismo y para todo lo que rodea a una persona. El vehículo para lograr la inserción crítica en quienes se hallan oprimidos como individuos es el diálogo, porque al compartir las experiencias propias uno se hace a sí mismo y hace

1 Comunicaciones personales con el Sr. Ariel Cortez, coordinador del Departamento de Psicología y de la Coordinación de la Escuela para Padres del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), sede Ensenada, B.C. (9 de noviembre de 2009) y Biól. Elsa Patricia Marín, coordinadora del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), sede Ensenada, B.C. (31 de marzo de 2009).

también a las personas (Freire, 2006). El diálogo se establece cuando hay confianza hacia los otros y humildad de nuestra parte para ellos; es comprometerse con otras personas: yo me comprometo a hacerlos y ellos se comprometen a hacerme como persona (Freire, 2006).

Una forma de materializar el que una persona sea dueña de su propia voz podría ser *la palabra*, porque es reflexión y acción, ya que cuando se practica y se nombra “despierta las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades” (Freire, 1982: 19). Parafraseando a Brunner (cit. en Alzate, 2000) podemos decir que la escritura —o la palabra— en la educación, crea la capacidad de comprensión de la realidad al mismo tiempo que un mundo personal, de esta manera forma un todo; la producción de historias no sólo estructura la vida del individuo, sino también la vida social.

MÉTODO

Descripción de la metodología empleada

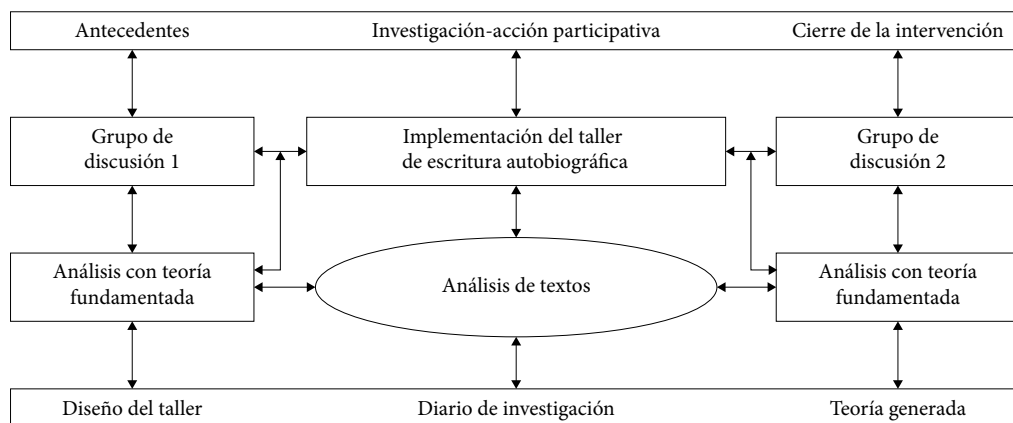
Para conducir la investigación se eligieron el enfoque cualitativo y el paradigma educativo crítico o sociocrítico, cuyos propósitos son el estudio de la vida humana y la transformación profunda en la estructura de las relaciones sociales, respectivamente (Arnal *et al.*, 1992). Además, el método de investigación-acción participativa (IAP), utilizado para estudios relacionados con lugares de trabajo, mejoras en la vida de los sujetos estudiados, grupos oprimidos, fortalecimiento de habilidades y toma de conciencia (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999), resultó compatible con el enfoque y el paradigma seleccionado —desde los puntos de vista ideológico y epistemológico— porque promueve la disminución de la injusticia en la sociedad mediante la participación de sus

propios miembros, es decir, rompe con el papel pasivo del individuo (Balcázar, 2003).

La recolección de datos se realizó mediante: a) fichas anónimas con datos personales y laborales de los participantes, con base en la cédula de historias de vida para mujeres obreras, elaborada por Iglesias (1985); b) grupos de discusión, por ser una técnica cualitativa, reflexiva y colectiva (Galindo, 1998; Pando y Villaseñor, 1996; Aguirre, 1995); c) un diario de investigación para registrar la observación directa participante; y d) textos escritos por obreros durante una intervención pedagógica (el taller de escritura autobiográfica).

Por último, el análisis de resultados se basó en los lineamientos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) (véanse las consideraciones metodológicas en la Fig. 1). Este análisis inductivo permitió integrar hipótesis conceptuales, apegadas a la realidad estudiada, de los datos recolectados. Según Rodríguez Gómez *et al.* (1999), lo más importante en el análisis con la teoría fundamentada es la potencialidad de los casos —no así el número de casos— para el desarrollo de una mayor comprensión teórica de la realidad estudiada. Así, el análisis de los resultados de grupos de discusión, las fichas anónimas de los participantes, el diario de investigación y los textos escritos por los obreros consistió en la codificación abierta, la conceptualización apegada a las palabras que los participantes utilizaron, la codificación axial mediante la asignación de categorías y metacategorías, la comparación de resultados entre los grupos de discusión y los textos escritos, el uso de memorandos a lo largo del trabajo de campo, la reorganización constante de las primeras y posteriores categorías, y la elaboración de matrices con los textos de los participantes.

Figura 1. Diseño de la primera etapa de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Características y selección de los participantes

En la investigación participaron cuatro mujeres y dos hombres (Cuadro 1) con edades de entre 25 y 53 años (media=35.8 años). Marx y Engels (2006 [1848]) plantearon que las características de la clase obrera, como la edad y el sexo, perdían toda significación social porque los obreros sólo eran considerados instrumentos de trabajo o una función maquinaria de ensamble más. Por tanto, las

características consideradas en la selección de los participantes para una intervención pedagógica con un taller de escritura autobiográfica fueron: que trabajaran en una maquiladora y saber leer y escribir (el sexo y la edad no fueron factores a tomar en cuenta para la selección).

Las técnicas de investigación bola de nieve, convocatoria abierta/voluntaria y vagabundeo también sirvieron como procedimientos para la selección de los participantes.

Cuadro 1. Participantes en el taller de escritura autobiográfica

Participante	Edad	Sexo	Escolaridad	Actividad de la maquiladora
“Alejandro Reyes”	25	H	Primaria terminada	Serigrafía en prendas de vestir
“Carmen Lucía”	34	M	Primaria trunca	Costura de prendas de vestir
“Clara Shers”	29	M	Secundaria terminada	Ensamble de partes de avión
“José Arreguín”	40	H	Secundaria trunca	Ensamble de aparatos electrónicos
“Maura Estrada”	53	M	Primaria trunca	Costura de prendas de vestir
“Rita López”	34	M	Secundaria terminada	Ensamble de aparatos electrónicos

Fuente: elaboración propia. Nota: los nombres de los participantes referidos en esta tabla son seudónimos.

Procedimientos de la intervención pedagógica

Los procedimientos de la intervención pedagógica consistieron en:

- la realización de una discusión grupal para conocer la percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora;
- el diseño de un taller de escritura autobiográfica según los resultados de la entrevista;
- la implementación del taller; y
- la realización de una segunda discusión grupal para conocer la descripción de los obreros sobre el proceso reflexivo vivido mediante la escritura autobiográfica.

El primer grupo de discusión requirió del llenado de fichas anónimas por parte de los entrevistados y una guía temática (previamente piloteada con respecto al contenido y al lenguaje utilizado) sobre el impacto de las condiciones del trabajo en la maquiladora para las personas obreras. Antes del inicio de la entrevista, los participantes solicitaron el anonimato y ser grabados sólo con audio, porque manifestaron sentir miedo de que sus opiniones pudieran causarles la pérdida de sus trabajos; sin embargo, sí permitieron la presencia de una observadora, además de la entrevistadora. Esta primera discusión grupal se llevó a cabo en un salón de un centro de convenciones socioculturales.

El diseño del taller de escritura autobiográfica, de acuerdo con las necesidades expuestas por los trabajadores, constó de nueve sesiones. El taller fue impartido en un salón de clase de una primaria pública todos los sábados, durante tres meses. La razón para impartirlo en fines de semana se debió a la demanda de tiempo de las jornadas laborales de los participantes (de lunes a viernes).

Una vez concluidas las nueve sesiones del taller de escritura autobiográfica, los seis trabajadores asistieron a un segundo grupo de

discusión con el propósito de compartir el proceso reflexivo vivido a lo largo de esos meses. La grabación de esta segunda entrevista, también sólo con audio, sucedió en el salón de clase de la misma primaria pública.

DESCUBRIMIENTOS Y ANÁLISIS

Percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora

De la primera discusión grupal, cuyo propósito fue conocer la percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora, emergieron las categorías *dificultades*→ *necesidades*→ *desesperanza*→ *sueño*.

Las *dificultades* describen los obstáculos del trabajo en la maquiladora que generan un círculo vicioso para los trabajadores: el trato del supervisor y el dueño de la empresa, los salarios bajos, el miedo, la falta de estudios, la falta de compañerismo, las actividades rutinarias y las malas instalaciones del trabajo (comedor y sanitario). “Adentro no hay nada porque nomás tienes que estar recta en la máquina. Tú nomás levantas la cabeza a ver quién miras y regresas abajo mirando a la tierra” (primera discusión grupal, 2009). En consecuencia, los participantes consideraron entre sus necesidades principales la de dar opiniones, correspondencia con el supervisor y el jefe, mayor tiempo con la familia, capacitación para los jefes para tratar a los trabajadores, mejor sueldo y respeto a su integridad como personas: “Los supervisores deberían estar capacitados para hablar con cada uno de nosotros. No pueden ellos tener ni el interés, ni el tiempo, ni la paciencia para nosotros” (primera discusión grupal, 2009). Sin embargo, los entrevistados comentaron sentir *desesperanza* ante la imposibilidad para satisfacer dichas necesidades, ya que, expresaron, sólo les queda aguantar en silencio: “No gastan en nada para nosotros, nada. Siempre ven a los intereses de ellos nomás, pero por uno del trabajador nunca ven nada. No ve nadie nada” (primera discusión grupal, 2009). Por último,

emergió la categoría *sueño*, ya que ellos dijeron rendirse ante las dificultades del trabajo y contar sólo con la capacidad de imaginar durante la jornada laboral: soñar con la hora de salida, soñar en ser alguien, soñar con sueldos altos, soñar que se puede hablar: “Sí, sueño; es un sueño que no se va realizar, pero yo creo que con eso sí estaríamos muy bien un trabajador” (primera discusión grupal, 2009). En el análisis se observó que predominó el pronombre *nosotros* en los fragmentos de la

entrevista relacionados con la categoría *dificultades*, el pronombre *yo* para la categoría *desesperanza*, y *todos* para la categoría *sueño*.

El diseño del taller de escritura autobiográfica se llevó a cabo mediante estas primeras categorías; también se tomó en consideración la información registrada en las fichas anónimas de los participantes y en el diario de investigación (Cuadros 2 y 3). El diseño de las sesiones se elaboró de manera paulatina, es decir, sesión por sesión.

Cuadro 2. Condiciones del trabajo de la maquiladora útiles para el diseño del taller de escritura autobiográfica

Citas sobre las condiciones de trabajo en las maquiladoras	Opuesto de la condición	Implementación en el proceso creativo
“Siempre es lo mismo todos los días”	Diferente	Utilizar técnicas de escritura autobiográfica diferentes en cada sesión.
“Todo el día estás adentro”	Afuera	Propiciar los <i>breaks</i> o recesos cuando los participantes lo soliciten y no en un horario preestablecido durante el taller.
“Todo tu cuerpo funciona en la maquiladora”	Mente	Inducir la unión entre cuerpo-mente en exposiciones donde los participantes compartan frente a otros compañeros sus textos y sus reflexiones.
“Nunca ves que tú estés superándote”	Cambio	Comunicar a los participantes los cambios apreciados en cada uno de ellos conforme avanzan las sesiones, así como incitar a los otros participantes a que aprecien los cambios en sus compañeros.
“No existe el don de escuchar a la gente”	Escuchar	El tallerista escucha y modera, no habla por separado, sino que construye un diálogo común junto a los participantes.
“Deben de tratarnos como personas”	Valorar	Apreciar el valor, las capacidades y dificultades de cada participante, y reconocerlos con respeto.
“No hay pláticas/juntas con los trabajadores”	Diálogo	Fomentar el diálogo libre para el surgimiento de nuevos temas y evitar, así, sesiones temáticamente inducidas. El trabajador conoce mejor que nadie las necesidades que desea expresar.
“No hay una vista agradable y orden”	Espacio armónico	Corroborar el estado del espacio previamente a cada sesión. Transportar esa armonía del espacio al orden en las participaciones de los trabajadores.
“No hay motivación de nada”	Motivar	Propiciar el ánimo entre los participantes con respecto a los efectos positivos que podría tener la escritura autobiográfica en ellos mismos, evitando promesas falsas o exageradas.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Taller de escritura autobiográfica

Sesión 1. Las autoridades en la maquiladora. **Objetivo:** identificar y relacionar diferencias, similitudes, dificultades y beneficios de las distintas formas que tienen poder de mando en una maquiladora. **Contenido temático:** el supervisor; el dueño; el reloj (tiempo). **Técnica autobiográfica:** los cinco sentidos, mis sentimientos y mis emociones. **Actividades:** dinámica grupal de presentación; explicación del taller; discusión; ejercicio; lectura de los ejercicios; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas, lápices. **Imagen de apoyo:** “Quién tiene el poder”, de Gabriela Cruz.



Sesión 2. Quiero que me traten como persona. **Objetivo:** rescatar a la persona que hay en cada obrero de la maquiladora. **Contenido temático:** lo que soy en el presente; lo que me gustaría ser. **Técnica autobiográfica:** el doble (“El capitán Olivoi”, que fue contextualizada a “Jacinto, el trabajador famoso de la maquiladora”). Representa un doble o un reflejo. El obrero debe escribir el contenido de cada capítulo. La contextualización en títulos y en el número de capítulos es el siguiente: “Jacinto, el trabajador famoso de la maquiladora”: Capítulo 1: él; Capítulo 2: sus sueños; Capítulo 3: sus recuerdos; Capítulo 4: su canción favorita; Capítulo 5: sus trabajos; Capítulo 6: sus comerciales o entrevistas más importantes; Capítulo 7: sus cualidades; Capítulo 8: su familia; Capítulo 9: sus recetas más sabrosas; Capítulo 10: sus cartas más preciadas. **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Ser persona”, de Gabriela Cruz.



Sesión 3. Mis pensamientos en el trabajo. **Objetivo:** fomentar el monólogo interior como un recurso para propiciar la reflexión. **Contenido temático:** la vida (un recuento vital a partir del espacio laboral, según Norma Iglesias, 1985), el hogar; los fines de semana. **Técnica autobiográfica:** monólogo interior, apoyado en la historia “El hombre de cristal”, de Gianni Rodari (el personaje es transparente porque pueden verse sus pensamientos). **Actividades:** contar la historia de “El hombre de cristal”; recortar cinco imágenes o fragmentos de texto que se relacionen con los pensamientos durante las horas de trabajo en la maquiladora; elaborar un collage; escribir, con base en las imágenes, los pensamientos durante la jornada laboral. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices; tijeras; pegamento; revistas de diversas áreas. **Imagen de apoyo:** “El hombre de cristal”, de Gabriela Cruz.



Sesión 4. El don de la comunicación. **Objetivo:** fomentar la libre iniciativa para comunicarse con otros. **Contenido temático:** la libertad para expresarme; escuchar a la gente. **Técnica autobiográfica:** la carta. **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas. **Imagen de apoyo:** “Hablar”, de Jonathan Jacobsen.



Sesión 5. El hombre-máquina. **Objetivo:** conocer la importancia de escucharse a uno mismo para poder entender lo que sucede a nuestro alrededor. **Contenido temático:** las máquinas de trabajo; las máquinas humanas: “como burros”, “como robot”. **Técnica autobiográfica:** evocaciones. **Actividades:** presentación de los primeros 18 minutos de la película *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin; ejercicio de evocaciones a la par de la presentación; discusión; ejercicio sobre soluciones propuestas. **Materiales:** película *Tiempos Modernos*; computadora portátil; hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “El trabajo en la maquiladora”, de Gabriela Cruz.



Sesión 6. Reconstruir mi vida, reconstruir mi realidad. **Objetivo:** partir de la vida para incitar a transformaciones en la realidad. **Contenido temático:** mi vida; mi realidad. **Técnica autobiográfica:** mapa biográfico; autorretrato. **Actividades:** hacer un mapa biográfico; ejercicio; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Auto-reconstrucción”, de Gabriela Cruz.



Sesión 7. Mis relaciones con el mundo. **Objetivo:** identificar las relaciones que unen al trabajador con otras personas. **Contenido temático:** las funciones de otros; mi relación con otras personas. **Técnica autobiográfica:** los objetos que me definen (quién los hace, de dónde vienen, por qué los hacen, para qué los hacen). **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas. **Imagen de apoyo:** fotografía de *Modern Times*, de Charles Chaplin.



Cuadro 3. Taller de escritura autobiográfica (cont.)

Sesión 8. La libre iniciativa contra los mecanismos de control. Objetivo: proponer distintas posibilidades de libre iniciativa ante los mecanismos de control en el trabajo de la maquiladora. **Contenido temático:** la libre iniciativa; mecanismos de control; el gato cazador. **Técnica autobiográfica:** diálogo escrito. **Actividades:** interrogatorio sobre la imagen; discusión; ejercicio; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “El gato cazador”, de Vicente de Abreu.



Sesión 9. Lo que me agrada, lo que me hiera. Objetivo: discutir los temas más abordados durante todas las sesiones anteriores del taller. **Contenido temático:** trato; persona; necesidades personales; hablar o expresar. **Técnica autobiográfica:** diálogo oral. **Actividades:** diálogo abierto; escribir lo que me agrada y lo que me hiera como persona y como trabajador. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Lo que me agrada y lo que me hiera en la maquiladora”, de Gabriela Cruz.



Fuente: elaboración propia.

Implementación del taller de escritura autobiográfica

Las autoridades en la maquiladora. Durante la primera sesión, cuatro participantes describieron al dueño de la maquiladora como un ser extraño, lejano y que desconoce las inquietudes de los trabajadores; sólo dos participantes lo describieron como una persona amable, sencilla y afortunada. Con respecto al supervisor, éste fue descrito por los seis trabajadores como un ser agresivo, de sexo masculino, déspota, injusto, egoísta, irrespetuoso y *sin corazón*. Mientras que para cuatro obreros el reloj tuvo relación con la puntualidad y los bonos económicos, para los otros dos trabajadores el reloj es un instrumento aterrador, controlador y estresante. Así, en los textos escritos por los obreros, el supervisor es la figura en la que recae directamente la autoridad y/o la injusticia hacia los trabajadores.

Quiero que me traten como persona. En el segundo encuentro, los textos de los participantes revelaron que la familia y las aspiraciones personales son los dos elementos más importantes para ellos. Solamente un participante asoció el trato como persona con el puesto del supervisor.

Mis pensamientos en el trabajo. En la tercera sesión del taller, los seis participantes elaboraron un collage con imágenes que representan

los pensamientos que las autoridades de las maquiladoras no ven en ellos. Las imágenes utilizadas por los trabajadores hacen alusión, en su mayoría, a las siguientes aspiraciones: tener una casa propia, ir a la playa, estudiar un oficio y estar con la familia.

El don de la comunicación. En el cuarto ejercicio, los trabajadores debían escribir una carta a alguna autoridad que consideraran podía ayudarlos. Tres de ellos dirigieron sus cartas a los diputados (políticos) de México, dos a los educadores o maestros del país y una participante a los coordinadores de las industrias maquiladoras para solicitarles ayuda con respecto al abuso de autoridad, el acoso sexual y la discriminación en el trabajo.

El hombre-máquina. Luego de que los participantes vieron los primeros 18 minutos de *Tiempos Modernos* (Chaplin, 2009 [1936]) durante la quinta sesión, cuatro trabajadores relacionaron la película con la importancia de hablar o comunicarse con otros en el trabajo. Los dos participantes restantes la relacionaron con la esclavitud.

Reconstruir mi vida, reconstruir mi realidad. Para el texto escrito número seis, los participantes mencionaron de manera recurrente la escuela o los estudios durante la infancia y la juventud como etapas o puntos cruciales en el

desarrollo de sus vidas posteriores, así como sus lazos afectivos con la familia. Cuatro participantes escribieron que antes de su trabajo en las maquiladoras habían vivido crisis de drogadicción, alcoholismo y depresión.

Mis relaciones con el mundo. En la séptima reunión los trabajadores se definieron a ellos mismos a través de objetos con los que se identifican en su vida y realidad. En los textos que escribieron, todos expresaron que el vestido y la casa los identifican como personas. Dos de los participantes escribieron que el reloj (como figura de autoridad en la maquiladora) los define como obreros.

La libre iniciativa contra los mecanismos de control. En la penúltima sesión, los seis trabajadores descubrieron su capacidad para establecer un diálogo con sus jefes en la maquiladora. Esta sesión fue, de acuerdo a observaciones registradas en el diario de investigación, en la que los trabajadores invirtieron más tiempo para poder realizar el ejercicio escrito. Escribieron pausadamente y con intervalos de reflexión en silencio antes de plasmar sus palabras sobre el papel (Cuadro 4). Al exponerles una imagen para que ellos interpretaran, de acuerdo a su propia realidad, lo que observaban en ella, los seis participantes interpretaron la figura del gato como equivalente al supervisor, jefe u otro. En los diálogos escritos, los seis trabajadores tomaron el rol del ratón, es decir, se identificaron con éste y no con la figura del gato.

Lo que me agrada, lo que me hiere. Durante la última sesión emergió una categoría

común de los textos recolectados llamada *buen trato*, como la necesidad más anhelada o lo que más les agradaría tener en sus vidas. Contrariamente, surgió también la categoría *maltrato* (entendida como ignorar, presionar, tratar como animales o prohibir hablar), que les sirvió para describir lo que más los hiere.

De estas nueve sesiones, junto con el análisis de las observaciones registradas en el diario de investigación durante la intervención surgieron nuevas categorías, mientras que otras se reafirmaron, en este orden: *dificultades*→ *otros*→ *yo*→ *compartir expresiones*. La categoría *dificultades* apareció en los textos escritos tal como ocurrió en la primera discusión grupal; sin embargo, las dificultades del trabajo en la maquiladora fueron expresadas de manera individual en los textos mediante el pronombre *yo*, y ya no de manera colectiva mediante el pronombre *nosotros*, como había sucedido en el primer grupo de discusión. Las categorías *otros* y *yo* reúnen las necesidades de las maquiladoras y de los trabajadores, y son equivalentes a lo expuesto en la categoría *necesidades*, que surgió durante la primera entrevista grupal. En cambio, la categoría *compartir expresiones*, emergida de los textos escritos, resultó opuesta a la categoría *sueño* del primer grupo de discusión, la cual hacía referencia a la desesperanza desplazada hacia imaginar o soñar una vida y un trabajo mejores.

Al finalizar las nueve sesiones del taller se produjeron 60 textos, un texto por cada trabajador en cada sesión, bajo el seudónimo que eligió cada uno de ellos (Cuadro 4).

Cuadro 4. Tipos de textos escritos por los participantes en la sesión ocho con la técnica autobiográfica del diálogo escrito, según la interpretación que cada uno de ellos hizo sobre la imagen “El gato cazador” de Vicente de Abreu

Diálogo yo-jefe	Diálogo ratón-supervisor	Diálogo yo-otro
<p>YO: oiga, quisiera hablar con usted. SUPERVISOR: ¿ah sí, de qué? YO: es que quisiera mejorar en mi trabajo. ¿Qué podría hacer para mejorar? SUPERVISOR: lo que puedes hacer es hacer bien tu trabajo. No llegues tarde, ser disciplinada, no digas nada lo que te manden hacer. YO: este, pues, yo hago todo eso, yo trabajo, no faltó, a ver, cuando tengo necesidad, soy trabajadora, soy llamada mientras no me hagan, sí contesto. SUPERVISOR: tienes que ser llamada. YO: ¿o sea que si me callo voy a ser mejor? SUPERVISOR: pues sí. YO: pero yo quiero superarme, no estar llamada ahí nomás. <i>Maura Estrada, 53 años.</i></p>	<p>EL SUPERVISOR: siempre nos anda apurando, siempre nos habla con groserías y siempre anda de mal humor. RATÓN: a mí me agradaría bastante poder tener una conversación y llegar a un acuerdo para programarnos, para que salga la producción, sin presiones. EL SUPERVISOR: a veces todo lo molesta, lo que uno le pide, no tiene manera de tratar a la gente. RATÓN: me gustaría que nos reuniéramos todos, supervisores y jefes de línea, para que nos diera unos cursos, más bien a los supervisores y jefes de línea para que sepan tratar a la gente en las diferentes áreas de trabajo y también que impartan los cursos a uno también. <i>Alejandro Reyes, 25 años.</i></p>	<p>YO: quiero salir al IMSS pero tú no me dejas. ¿Por qué no me dejas salir? ¿Hay un problema que yo vaya o qué pasó? OTRO: el supervisor dijo que no puedes ir al IMSS porque tenemos un material atrasado y por lo pronto no puedes ir. Si tú quieres, yo te lo puedo dar para la semana que entra. YO: es que yo no lo ocupo para la otra semana, me siento muy mal, a lo mejor para esa fecha me pongo peor. ¿Usted me va a pagar la consulta? OTRO: no, pues es que no puedo dar permisos ahorita, sino hasta que salga el material o hazle como puedas. YO: ok, a ver como me las arreglo para salir a consulta. <i>Carmen Lucía, 34 años.</i></p>
<p>YO: quisiera ver si tienes tiempo de oír unas inquietudes que tengo. SUPERVISOR: bueno, pero apúrate, que tengo prisa. YO: he mirado que tienes problemas con mi desempeño en el trabajo. SUPERVISOR: no estás sacando el estándar de trabajo. YO: el problema es que la maquinaria que utilizo está en muy mal estado. SUPERVISOR: es que no han llegado las partes. YO: bueno, debes tener más tolerancia en los estándares. SUPERVISOR: está bien, los revisaremos y lo miraremos con ustedes. YO: si arregla la máquina saldrá más producción y menos <i>scrap</i>. SUPERVISOR: está bien, las arreglaremos. YO: gracias. <i>José Arreguín, 40 años.</i></p>	<p>RATÓN: realmente hay que ver esta situación entre el trabajo, ya que ustedes quieren todo rápido y realmente no se puede así. SUPERVISOR: es que ustedes como trabajadores tienen que hacerlo. Si nosotros pedimos tiempo extra se tienen que quedar. RATÓN: ustedes exigen bastante. Nosotros tenemos hijos y familia y tenemos mucho que hacer y exigen bastante. No tenemos el tiempo para ustedes. SUPERVISOR: se tienen que apurar porque el embarque tiene que salir hoy. RATÓN: ¿y por qué siempre es lo mismo? Siempre salen con que se tienen que apurar porque el embarque tiene que salir. Hay que programarnos para que esto no suceda tanto. Para no pasar por esto siempre y para estar bien. <i>Clara Shers, 29 años.</i></p>	
<p>YO: quisiera que tuvieran más conciencia y se fijaran en las líneas de trabajo lo que nosotros ocupamos. JEFES: sí, pero nosotros ocupamos que se pongan las pilas para sacar una buena producción. YO: ¿y cómo quieren que uno trabaje y te saque producción si no nos das las herramientas y equipo necesario para trabajar? JEFES: si ese es el problema, te traigo el equipo para que trabajen. YO: ok, hablando se entiende la gente. Así nosotros trabajamos bien y ustedes obtienen su producción. JEFES: ok, entonces ya quedamos así, y esperamos de ustedes la cooperación para el trabajo. YO: está bien, nos vemos en otra junta y hasta luego. <i>Rita López, 34 años.</i></p>		

Fuente: elaboración propia con algunos textos del taller de escritura autobiográfica.

Percepción de los obreros sobre su participación en el taller de escritura autobiográfica

Al finalizar el taller de escritura autobiográfica se realizó una segunda discusión grupal para conocer la percepción de los trabajadores de la maquiladora sobre su participación en las sesiones del taller. La sucesión de categorías emergidas de este análisis fue *miedo*→ *desahogo*→ *cuestionar*→ *castigo*→ *puedo compartir expresiones*. Los entrevistados afirmaron haber sentido miedo al inicio de la intervención pedagógica, es decir, miedo a poder o no escribir, miedo o vergüenza a compartir con el resto de los participantes sus ideas y sus textos, así como tristeza o dolor al plasmar su vida con palabras. Esto los condujo a una condición que ellos nombraron como desahogo, entendido como alivio al exteriorizar sus ideas y al sentir el apoyo de los participantes del taller. La categoría *cuestionar* engloba las respuestas relacionadas con el descubrimiento de los participantes sobre su capacidad para expresarse mediante la escritura y para comunicarse con otros mediante el diálogo oral; sin embargo, los trabajadores opinaron que la capacidad de cuestionar sobre las injusticias que vivían en su trabajo dentro de las maquiladoras podía causarles algún tipo de castigo o represalia por parte de las autoridades, y por ello, en su opinión, muchos obreros prefieren callar, permanecer en silencio y soportar esas condiciones a cambio de recibir su pago. Finalmente, comentaron que asistir a las sesiones del taller fue para ellos una válvula de escape donde pudieron compartir ideas sin temor a ser juzgados o castigados por ello.

La categoría central de los resultados obtenidos de los grupos de discusión, el taller de escritura autobiográfica y el diario de investigación fue *compartir expresiones*. Estas dos palabras han sido tomadas literalmente de las entrevistas. *Compartir expresiones* tiene relación con la capacidad de hablar, la cual recae en la figura del supervisor, ya que sólo él la ejercita y al mismo tiempo la prohíbe.

Según los participantes, el obrero necesita compartir sus ideas con otros para darle sentido a su existencia, pero el obrero es tratado como un *burro* o un *robot* que no puede compartir lo que piensa con otros. Esto los vuelve incapaces para llegar a acuerdos con las autoridades de la maquiladora y a tener mejores condiciones de trabajo. Los participantes descubrieron con el taller de escritura autobiográfica sus lazos con otras personas: “Ahora sé que puedo hablar y expresarme” (segunda discusión grupal, 2009).

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación no son generalizables a los trabajadores de otras maquiladoras, ya que el diseño del taller de escritura autobiográfica cubrió sólo las necesidades personales y laborales expuestas por los seis participantes. Es importante señalar aquí, que la persona responsable de entrevistar a los participantes había sido obrera durante cinco años antes de iniciar esta investigación, condición que pudo ser una limitación al realizar las entrevistas, ya que al estar familiarizada con el tema de estudio, pudo no explorar ciertas preguntas. Esta misma condición le impidió, también, impartir más sesiones del taller de escritura autobiográfica, debido a que ser partícipe de la alegría y de la tristeza que conllevó el proceso reflexivo y de concientización en los trabajadores, fue como vivir seis transformaciones de vida en carne propia al mismo tiempo, lo que la condujo a un temprano agotamiento físico y emocional.

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones de esta primera etapa de la investigación se sintetizan en cinco temáticas: a) ser obrero, b) la formación de los obreros, c) la sociología emergente en la educación como alternativa emancipadora, d) la palabra y el diálogo como recursos de reflexión crítica, y

e) la reflexión crítica como pauta para cambios sociales.

Ser obrero

Para esta fase de la investigación contamos con excelentes estudios sobre las maquiladoras como fenómeno económico y político (König, 1981); *La flor más bella de la maquiladora* (Iglesias, 1985) y *Soy más que mis manos: los diferentes mundos de la mujer en la maquila* (Quintero y Dragustinovis, 2006) fueron dos antecedentes invaluable que nos invitaron a proponer una intervención pedagógica para obreros. Sin embargo, los participantes del taller de escritura autobiográfica coincidieron con Marx (cit. en Kottak, 2002) y Brom (1986) en relación a que el rasgo definitorio del trabajo industrial es la separación entre la actividad manual y la intelectual, y que la clase obrera conlleva en sí misma la enajenación del pensamiento impuesta por el capitalismo. Asimismo, las ideas expresadas por los obreros en las discusiones grupales coinciden con Oved y Alcocer (1983) al considerar el empleo de las maquiladoras como un subempleo:

Participante 1: “ellos nada más quieren, perdóname la palabra, como burros... trabajo, trabajo, producción, producción, producción”.

Participante 2: “¡como un robot, ahí!”.

Participante 1: “en serio, es lo único que ellos quieren”.

Participante 2: “es que no les importa la vida de nosotros”.

(Primera discusión grupal, 2009).

En contraposición al argumento de Claire (1981) acerca de que existe clase obrera —o no— dependiendo del tiempo que un obrero se dedica al trabajo en la maquiladora (en meses o años), el análisis de los textos y de las sesiones de los talleres mostró homogeneidad en las ideas y la estructura del escrito, independientemente de las características específicas de los participantes (edad, sexo y tiempo que lleva

trabajando en la maquiladora). Los participantes manifestaron no sentirse libres, no sentirse dueños de su propia realidad ni capaces para llegar a acuerdos y compartir sus ideas con otros.

Participante 1: “nos tenemos que aguantar porque, mira, ¿qué hacemos sin trabajar? ¿En qué trabajamos? Y por eso nos aguantamos las anomalías, todo lo que hay. Por eso ellos son así, porque saben que los necesitamos y nos dan lo que quieren” (primera discusión grupal, 2009).

Los textos de cinco participantes tienen en común el uso excesivo de verbos y oraciones cortas, así como la carencia de adjetivos. Sólo los textos de una trabajadora muestran una gran extensión en comparación con el resto, mayor soltura en la escritura y uso de oraciones simples y complejas. Al cuestionársele a dicha participante sobre su facilidad para escribir, ésta respondió que tenía el hábito de redactar cartas como desahogo ante los obstáculos en su vida, y que luego las quemaba.

La formación de los obreros

Durante la intervención se pudo constatar la información documentada por Carrillo *et al.* (1993) sobre la educación de la población obrera, ya que los niveles educativos predominantes fueron primaria y secundaria del sistema formal y público. Así, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿quién forma a los obreros?, ¿cuándo y cómo se forman?, ¿de dónde provienen?

Ornelas (1995) describe cómo ciertas relaciones escolares van entretejiendo la conducta de los obreros. En el sistema de producción y reproducción social capitalista, la escuela cumple un papel importante en la transformación de los obreros en máquinas sin iniciativa, en seres pasivos:

Las relaciones escolares acostumbran a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollan ciertas cualidades, modos de comportamiento, imagen de sí mismos e

identificación de clase social que son ingredientes sustanciales para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán en el futuro. Enajenación, disciplina, puntualidad, respeto a la jerarquía, rasgos que la escuela produce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias... (Ornelas, 1995: 21).

...es así como los niños se acostumbran al futuro trabajo monótono, rutinario, de ensamble o burocrático. La disciplina se impone por el papel central del maestro en este arreglo institucional, que equivale al papel del patrón o del supervisor en la fábrica. Los niños tienen poca decisión, hasta para ir al baño tienen que pedir permiso. Así acostumbran su cuerpo a los rigores de la producción en serie, donde los obreros no pueden dejar su puesto de trabajo porque la cadena de ensamble no se detiene (Ornelas, 1995: 23).

Por otro lado, Guevara (1995) y Ulloa y Latapí (1998) se cuestionan la relevancia de los contenidos de la educación para los adultos, es decir, su capacidad para satisfacer las necesidades de los adultos en el contexto actual, ya que consideran que los programas para dicha población han sido diseñados como remedios defectuosos o caducos.

Participante 2: “no, nunca ves que tú estés superándote. Nunca ves apoyo como de que uno se quiere superar. Me gustaría superarme en algo, pero no tengo específicamente en qué. Me gustaría superarme como estudiar, ya no estar siempre en la rutina de la maquiladora. Ese ha sido siempre mi sueño pues, superarme, porque nunca estudié así más que hasta la primaria, y muy a fuerzas” (primera discusión grupal, 2009).

La sociología emergente de la educación como alternativa emancipadora

Con base en que el conocimiento obtenido de la realidad y de las condiciones de vida de la

sociedad oprimida son el fundamento de una educación para el cambio social, la sociología emergente de la educación descrita por De Ibarrola (1988) sí resultó favorable como una alternativa emancipadora para los obreros de maquiladoras.

La sociología emergente en la educación es la propuesta de una alternativa real para promover la transformación humana y social; se centra en la práctica pedagógica y su rasgo distintivo es la conceptualización de la educación como un fenómeno propio de cualquier grupo social. Defiende no una educación escolar, sino una educación para quienes no tienen acceso a la escolaridad formal; por tanto, el conocimiento es obtenido de la realidad a partir de las condiciones de vida de las personas, es decir, las experiencias propias explican la realidad social (De Ibarrola, 1988).

La palabra y el diálogo como recursos de reflexión crítica

El proceso de reflexión crítica experimentado por los obreros tuvo dos fases, de acuerdo con lo manifestado por los participantes durante el segundo grupo de discusión (2009): 1) la escritura autobiográfica como un proceso de purificación; y 2) la *junta*, o reunión, como una forma de compartir expresiones con otros.

Durante las nueve sesiones del taller de escritura autobiográfica los seis participantes manifestaron que la escritura había sido un proceso de purificación, desahogo, alivio, dolor, tristeza y nostalgia ante lo vivido (pasado); un descubrimiento al saberse capaces de expresarse y perder el miedo para compartir sus ideas, sentimientos y emociones; y una manera de transformarse a sí mismos mientras escribían.

La escritura logró una reconstrucción biográfica (Sanz, 2005), donde los participantes emergieron como personas de sus propios testimonios, así como de las interpretaciones de sus experiencias. La palabra, en este caso escrita, se convirtió en un recurso de cada trabajador para “ser dueño de su propia voz” (Freire, 1982).

Uno de los hallazgos de esta primera parte de la investigación fue que los participantes nombraron *junta* a la acción de reunirse en un lugar para generar conocimiento individual y colectivo. Para ellos, la junta les permitió discutir con otros obreros sus condiciones de vida y de trabajo. En su opinión, las juntas deberían ser permanentes y constantes para compartir experiencias con todos los obreros, supervisores y jefes, y para llegar a acuerdos en beneficio mutuo (segunda discusión grupal, 2009). Los participantes descubrieron el poder dentro de ellos mismos para crearse junto a otros y comprender su realidad social (Freire, 2006) mediante el diálogo que se generó al compartir sus textos escritos en estas juntas. Para Abbagnano (1980), Rogers (1971) y Sartre (2008), este proceso de aprender por medio de las experiencias vividas es convertirse en persona.

La reflexión crítica como pauta para cambios sociales

Una vez finalizada esta primera etapa de la investigación, y dado que: a) la clase obrera es una forma de enajenación del pensamiento creada por el capitalismo (Brom, 1986); b) los obreros provienen y han sido formados por el sistema

educativo formal y básico (Carrillo *et al.*, 1993; Ornelas, 1995); c) la sociología emergente de la educación promueve la transformación humana y social a partir de las experiencias de vida (De Ibarrola, 1988); d) la escritura autobiográfica es un recurso de reconstrucción biográfica (Brunner, cit. en Alzate, 2000; Sanz, 2005); y e) la palabra y el diálogo permiten a las sociedades oprimidas ser dueñas de su propia voz (Freire, 1982; 2006), se concluyó que una educación puramente académica, sin una formación humanista complementaria, no forma personas o seres reflexivos, sino ejecutores de funciones mecánicas (Charles Chaplin, *Modern Times*; Marx, cit. en Kottak, 2002; Ornelas, 1995), seres acrílicos (Freire, 2006), robots o “burros” (primera discusión grupal, 2009), seres pasivos (Freire, 2006; Ornelas, 1995), seres enajenados (Brom, 1986; Ornelas, 1995); es decir, obreros. Conscientes de su condición, los seis obreros participantes recomendaron a través de sus textos no sólo la revisión y la regularización de su situación laboral, sino que solicitaron a quienes ejercen la política, la educación y la coordinación de maquiladoras, una educación más humana, además de cualquier capacitación técnica, así como futuras intervenciones donde se vinculen los temas de educación y trabajo.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola (1980), *Introducción al existencialismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE Cauhé, Silvia (1995), “Entrevistas y cuestionarios”, en Ángel Aguirre (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Boixareu Universitaria/Marcombo, pp. 171-180.
- ALONSO, Jorge, Jorge Carrillo y Oscar Contreras (2000), *Trayectorias tecnológicas en empresas maquiladoras asiáticas y americanas en México*, Santiago de Chile, ONU-CEPAL.
- ALZATE Piedrahita, María Victoria (2000), “Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Bruner”, *Revista de Ciencias Humanas*, año 7, núm. 24, pp. 108-117, en: <http://www.oei.es> (consulta: 26 de agosto de 2009).
- ARNAL, Justo, Delio del Rincón y Antonio Latorre (1992), *Investigación educativa: fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.
- BALCÁZAR, Fabricio (2003), “Investigación-acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación”, *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV-I/II, núm. 7/8, pp. 59-77.
- BROM, Juan (1986), *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo.
- CARRILLO, Jorge (1993), *Condiciones de empleo y capacitación en las maquiladoras de exportación*, México, COLEF/STPS.
- CARRILLO, Jorge, Oscar Contreras y Jorge Santibáñez (1993), “Capacitación en las plantas maquiladoras”, en Jorge Carrillo (coord.), *Condiciones de empleo y capacitación en las maquiladoras de exportación*, Tijuana, COLEF/STPS, pp. 183-212.
- CLAIRE, Mónica (1981), “Composición y conciencia de la fuerza de trabajo en las maquiladoras: resultados de una encuesta y algunas

- hipótesis interpretativas”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 106-124.
- DE IBARROLA, María (1988), “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”, en Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, México, PAX/CEE, núm. 5, pp. 17-33.
- DE LA GARZA, Enrique (2005), *Modelos de producción en la maquila de exportación: la crisis del toyotismo precario*, México, UAM/Plaza y Valdés.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998), “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 43-83.
- FERNÁNDEZ, José Luis (1981), “Algunas consideraciones sobre los programas de industrialización y de comercialización fronteriza, sus efectos y perspectivas”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 235-260.
- FREIRE, Paulo (1982), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GALINDO, Luis Jesús (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson.
- GARCÍA, Víctor (1981), “La economía mexicana y la economía fronteriza del norte de México”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 261-277.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GUEVARA, Gilberto (1995), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HUALDE, Alfredo (2008), “El papel del aprendizaje y sus limitaciones en las maquiladoras mexicanas y centroamericanas”, en Alicia Puyana (coord.), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO, pp. 33-58.
- IGLESIAS, Norma (1985), *La flor más bella de la maquiladora: historias de vida de la mujer obrera en Tijuana, B.C.N.*, México, Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios Fronterizos del Norte de México.
- KÖNIG, Wolfgang (1981), “Efectos de la actividad maquiladora fronteriza en la sociedad mexicana”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 95-105.
- KOTTAK, Conrad (2002), *Antropología cultural*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana.
- LARA, Arturo (2007), *Co-evolución de empresas, maquiladoras, instituciones y regiones: una nueva interpretación*, México, UAM/Porrúa.
- LATAPÍ, Pablo (1998), “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 21-41.
- MARX, Carlos y Federico Engels (2006 [1848]), *Manifiesto del Partido Comunista*, México, Editores Unidos Mexicanos.
- MILLER, Delbert y William Form (1969), *Sociología industrial, s/l*, Ediciones Rialp.
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano en la transición del fin de siglo*, México, CIDE/NF/FCE.
- OVED, Albert y Sonia Alcocer (1983), *Las maquiladoras en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PANDO, Manuel y Martha Villaseñor (1996), “Modalidades de entrevista grupal en la investigación social”, en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 225-242.
- PUYANA, Alicia (2008), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO.
- PUYANA, Alicia y José Antonio Romero (2008), “Hacia una evaluación de los efectos multiplicadores de la actividad maquiladora”, en Alicia Puyana (coord.), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO, pp. 169-196.
- QUINTERO, Cirila y Javier Dragustinovis (2006), *Soy más que mis manos: los diferentes mundos de la mujer en la maquila*, México, Friedrich Ebert Stiftung.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ROGERS, Carl (1971), *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós.
- SANZ, Alexia (2005), “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”, *Revista Asclepio*, vol. LVII, núm. 1, pp. 99-115.
- SARTRE, Jean-Paul (2008), *El existencialismo es un humanismo*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- ULLOA, Manuel y Pablo Latapí (1998), “La educación de adultos”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, vol. II, pp. 74-101.