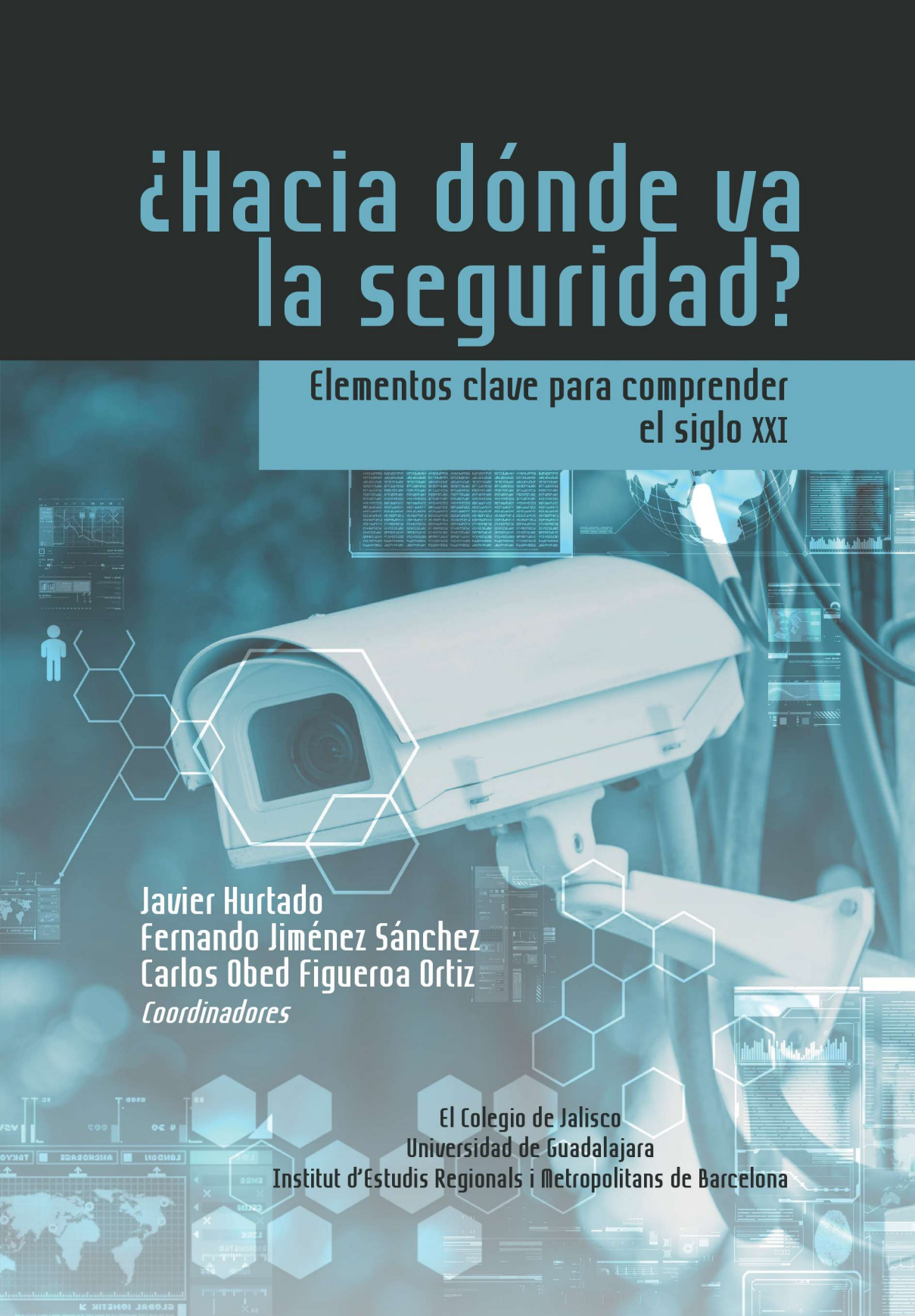


# ¿Hacia dónde va la seguridad?

Elementos clave para comprender el siglo XXI



Javier Hurtado  
Fernando Jiménez Sánchez  
Carlos Obed Figueroa Ortiz  
*Coordinadores*

El Colegio de Jalisco  
Universidad de Guadalajara  
Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona

¿HACIA DÓNDE VA LA SEGURIDAD?  
ELEMENTOS CLAVE PARA COMPRENDER  
EL SIGLO XXI

Javier Hurtado  
Fernando Jiménez Sánchez  
Carlos Obed Figueroa Ortiz  
*Coordinadores*



Esta publicación fue arbitrada por pares académicos a doble ciego, recibida por el Consejo Editorial de El Colegio de Jalisco el día 7 del mes de septiembre del año 2020 y aceptada para su publicación. Es parte de los productos de investigación del proyecto Seguridad Ciudadana: análisis competencial y políticas públicas en zonas metropolitanas de El Colegio de Jalisco y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

363.10 H117

¿Hacia dónde va la seguridad? Elementos clave para comprender el siglo XXI / Fernando Jiménez Sánchez, Javier Hurtado, coordinadores -- 1ª. ed. -- Zapopan, Jalisco : El Colegio de Jalisco, 2020.

[352] p. : gráfs., tablas ; 23 cm. -- (Temas de Estudio)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-607-8657-60-5

1. Seguridad pública - Políticas públicas - Globalización - Siglo XXI. 2. Seguridad pública - Políticas públicas - Globalización - Estudio de casos. 3. Seguridad pública - Política gubernamental - México - Siglo XXI. 4. Policía - Seguridad pública - Organización administrativa - Análisis - Siglo XXI. 5. Inseguridad (Problema social). 6. Estadística criminal. 7. Prevención del delito.

I. Jiménez Sánchez, Fernando, coord. II. Hurtado, Javier, coord.

Clasificación THEMA: JKS W1

© D.R. 2020, El Colegio de Jalisco, A.C.

5 de Mayo 321

45100, Zapopan, Jalisco

Primera edición, 2020

ISBN 978-607-8657-60-5

Impreso y hecho en México

*Printed and made in Mexico*

# ÍNDICE

ESTUDIO INTRODUCTORIO <i>Fernando Jiménez Sánchez</i> .....	9
PANDEMIA 2020 Y COMPETENCIAS SOBRE SEGURIDAD EN ESPAÑA Y CATALUÑA <i>Jaume Bosch</i> .....	17
LA GESTIÓN DE INFORMACIÓN EN SEGURIDAD EN LA AGENCIA EUROPEA PARA LA COOPERACIÓN POLICIAL (EUROPOL) <i>Fernando Jiménez Sánchez</i> .....	55
PRÁCTICAS POLICIALES INTERNACIONALES BASADAS EN EVIDENCIA. UN MODELO DE POLARIZACIÓN PARA LOS GOBIERNOS LOCALES Y ESTATALES EN MÉXICO <i>Génesis Mendoza Ledesma</i> .....	83
RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA ARMADA DE MÉXICO <i>Marcos Pablo Moloeznik</i> .....	113
LOS RETOS DE LA INTELIGENCIA EN MÉXICO. LA TEORÍA DE LOS ENEMIGOS DE LA INTELIGENCIA DE RICHARD BETTS <i>Francisco Franco Quintero Mármol</i> .....	155

SEGURIDAD PÚBLICA: COMPETENCIAS, ESTRATEGIA Y GUARDIA NACIONAL <i>Javier Hurtado</i> . . . . .	179
EFICIENCIA EN LA TRANSFERENCIA DE RECURSOS EN MATERIA DE SEGURIDAD PÚBLICA A LOS MUNICIPIOS. SUBSEMUN-FORTASEG E INCIDENCIA DELICTIVA <i>Carlos Obed Figueroa Ortiz</i> . . . . .	227
EL IMPACTO DIFERENCIADO DE LA MUJER FRENTE A LA SEGURIDAD PÚBLICA <i>Lucía Almaraz Cázeres</i> . . . . .	257
SEGURIDAD CIUDADANA BASADA EN EVIDENCIA BAJO CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS <i>José Andrés Sumano Rodríguez</i> . . . . .	283
HACIA UNA POLÍTICA CRIMINAL INTEGRAL EN MÉXICO: RETOS Y PERSPECTIVAS <i>Raúl Gutiérrez</i> . . . . .	305
HACIA EL APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO CON PERSONAS PRIVADAS DE SU LIBERTAD. EL CASO DEL RECLUSORIO METROPOLITANO DEL ESTADO DE JALISCO <i>Danielle Strickland</i> . . . . .	323

# HACIA EL APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO CON PERSONAS PRIVADAS DE SU LIBERTAD. EL CASO DEL RECLUSORIO METROPOLITANO DEL ESTADO DE JALISCO

Danielle Strickland

*INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO)*

*Sumario:* I. Introducción; II Educación en cárcel; III. The Inside-Out Prison Exchange Program, en México; IV. Un proyecto cuatro en uno: seminario, PAP, revista e IAP; V. La teoría del aprendizaje transformativo; VI. Hacia el aprendizaje transformativo en el Reclusorio Metropolitano; VII. Reflexiones finales; VIII. Referencias.

## *Resumen*

En este texto contemplo el impacto individual y social de un proyecto de aprendizaje transformativo con un grupo de hombres privados de su libertad en un reclusorio de alta seguridad en el estado de Jalisco. A partir de una breve contextualización de los reclusorios mexicanos y el rol de la educación en el actual modelo de reinserción social, como alternativa innovadora, presento el Inside-Out Prison Exchange Program, el cual comenzó a operar en Jalisco en 2016 y se expandió hasta incluir un proyecto de investigación de acción participativa en el Reclusorio Metropolitano en 2018. El proyecto se basa en un seminario permanente con estudiantes de la universidad ITESO y la producción de la revista penitenciaria *Rompemuros*, que comparte narrativas personales de vivencias antes, durante y después del involucramiento de los autores en algún cártel. Los textos sirven como fuentes primarias para debates académicos sobre violencias, crimen organizado, exclusión social, el sistema penitenciario y el aprendizaje transformativo y, de mayor relevancia, nos permiten repensar los estigmas que enfrentan las personas privadas de su libertad y el reto de la reintegración social. Retomo de Will McWhin-

ney y Laura Markos (2003) el sendero de cuatro etapas del aprendizaje transformativo –crisis, entrada al espacio liminal, pasaje y reintegración– para analizar los logros que el grupo atribuye a Inside-Out. Cierro el capítulo considerando los alcances y limitaciones de este proyecto de IAP y el programa en general, así como su posible expansión para fomentar la reintegración social y reducir la reincidencia delictiva y la inseguridad en el país.

*Palabras clave:* educación transformativa, sistema penitenciario, investigación acción participativa, estigma, personas privadas de su libertad, reinserción social, narrativas.

### *Abstract*

In this text I contemplate the individual and social impact of a transformative learning project with a group of incarcerated men in a high-security prison in the state of Jalisco. I begin with a brief presentation of the Mexican prison system and the roll of education in the model of social reintegration that currently operates in the country. As an innovative alternative, I present the Inside-Out Prison Exchange Program which began to operate in Jalisco in 2016 and expanded to include a participatory action research project in the *Reclusorio Metropolitano* in 2018. The project operates out of a permanent seminar with students from the ITESO University and focuses on the production of the literary journal *Rompemuros* that presents personal narratives of life experiences before, during and after the authors' involvement in cartels. Their texts serve as primary resources for academic debates on topics such as violence, organized crime, social exclusion, the penitentiary system and transformative learning, and, of greater importance, they enable us to rethink the stigmas faced by incarcerated individuals and the possibilities of social reintegration. To analyze the developments the group attributes to Inside-Out, I use the four-phase path of transformative learning proposed by Willl McWhinney and Laura Markos (2003). I close the chapter considering the accomplishments and limitations for this participatory action research project and the program in general, as well as its possible expansion to improve social reintegration and reduce the high rates of crime and recidivism in Mexico.

*Keywords:* transformative education, prison, participatory action research, stigma, incarcerated people, social reintegration, narratives.

### *I. Introducción*

Las debilidades de los sistemas de justicia y seguridad en México son de conocimiento común a nivel internacional, gracias a la multitud de series y películas de Netflix relacionados con el narcotráfico, el crimen organizado y otros temas de corrupción en el país. Las historias, llenas de adrenalina, hacen que muchos jóvenes marginados subvaloren los riesgos implicados en afiliarse con algún grupo delictivo. A su vez, el crimen organizado puede ser percibido como la única oportunidad de obtener dinero, poder y respeto, tres deseos que definen el éxito en el mundo neoliberal, típicamente inalcanzables en un contexto restringido por tantas violencias estructurales. Como explican América Becerra y Diego Hernández (2019: 265):

Las representaciones e imaginarios que los jóvenes construyen sobre el tráfico de drogas no solo derivan del contexto social, sino también de los elementos de carácter simbólico que se generan y reproducen en la sociedad. En este sentido, la narcocultura engloba narrativas acerca de estilos de vida, de interacción y socialización, que constituyen rasgos identitarios de pertenencia a grupos y estamentos transgresores.

Para sumarle a este imaginario, los altos índices de impunidad debilitan el factor disuasorio. Según datos del INEGI, para 93.6% de los delitos cometidos en 2017, no hubo denuncia o no se inició una averiguación previa (Farfán, 2019). Específicamente en Jalisco, solo uno de cada 250 delitos del fuero común es sancionado penalmente. Es decir, es más probable ganar la lotería que esclarecer un delito en México (Zepeda y Jiménez, 2017).

No obstante, el último Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatales reportó 176,819 personas privadas de libertad en centros penitenciarios a nivel nacional y otros 1,587 encarcelados en centros para adolescentes (INEGI, 2019). Según el mismo estudio, más de una tercera parte de las personas privadas de su libertad (PPL) en el país (34.5%) son jóvenes de 18 a 29 años de edad.

El artículo 18 de la Constitución mexicana reconoce al sistema penitenciario como la institución encargada de “lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir”. Sin embargo, los reclusorios son más reconocidos como *escuelas del crimen* que reformatorios. En el caso específico de Jalisco, más de la mitad de las personas que ingresaron al sistema penitenciario por robo en el 2016 (55%), fueron casos de reincidencia (INEGI, 2017).

Además, muchas de las prisiones del país son reconocidas como espacios de reclutamiento para los grupos del crimen organizado, dado que por lo menos uno de cada tres Centros de Reinserción Estatales (CERESOS) en el país está controlado por algún cártel mediante el autogobierno o el cogobierno (CNDH, 2019). En este contexto, jóvenes que llegan por delitos administrativos o robos menores, por ejemplo, salen afiliados al cártel que controla el reclusorio.

Los principales problemas de los CERESOS y los Centros Federales de Readaptación Social (CEFERESOS), según el último Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP), se resumen en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Principales irregularidades detectadas en los 183 CERESOS y 17 CEFERESOS evaluados por la CNDH en 2019

Irregularidad	Número de CERESOS donde se notó	Número de CEFERESOS donde se notó
Insuficiencia de personal de seguridad y custodia	133	16
Insuficiencia o inexistencia de actividades laborales y de capacitación	122	13
Deficientes condiciones materiales e higiene de instalaciones para alojar a las personas privadas de la libertad	115	n/a
Deficiente separación entre procesados y sentenciados	101	7
Insuficiencia en los programas para la prevención de adicciones y desintoxicación voluntaria	95	13

Irregularidad	Número de CERESOS donde se notó	Número de CEFERESOS donde se notó
Sobrepoblación	61	0
Deficiencias en los servicios de salud	60	15
Deficiencia en la atención a personas adultas mayores	42	13
Insuficiencia o inexistencia de actividades deportivas	37	13
Insuficiencia o inexistencia de actividades educativas	34	13

Fuente: Elaboración propia con datos del Diagnóstico Nacional del Sistema Penitenciario (CNDH, 2019).

Aunque el DNSP no incluye los criterios utilizados para evaluar cada rubro, estos datos sirven para darnos una idea de la complejidad de los problemas que se encuentran en los centros penitenciarios alrededor del país, los cuales siguen operando, en gran medida, desde un enfoque punitivo. Todas estas debilidades complican el reto de fomentar la reinserción de las PPL y reducir las tasas de reincidencia con estrategias educativas.

## II. Educación en cárcel

El encierro ofrece un ambiente propicio para el aprendizaje, sea para una formación que favorezca la reintegración social o para la profesionalización delictiva. En las palabras de Pedro, recluso en el Reclusorio Metropolitano del Estado de Jalisco:

La vida en la prisión es como si te fueras a un retiro. La frase con la que se le llama a la prisión como la ‘universidad del crimen’ lo dice muy bien, es como un internamiento fuera de tu lugar de origen. Vas a aprender más acerca de lo que sabes y a perfeccionar otras características personales y negocios que no sabías.<sup>1</sup>

---

1 En adelante, las citas referenciadas con un nombre son de estudiantes privados de su libertad en el Reclusorio Metropolitano. Las citas referenciadas con un nombre y un

Por otro lado, en este sistema tenemos “la posibilidad de dotar a las personas de herramientas que les permitan reincorporarse en condiciones confiables a la sociedad, en contrasentido de la noción generalizada de que las cárceles son ‘escuelas del delito’” (Fregoso, 2020).

Sin duda, hay mucho campo por donde incidir con proyectos de educación formal. De entrada, los datos sobre la escolaridad de las PPL en México muestran un nivel desproporcionadamente bajo en comparación con los promedios nacionales. Mientras 17% de la población general alcanza los estudios superiores en México, solamente 3.5% de la población carcelaria tiene estudios de licenciatura, 3.8% cuenta con una carrera técnica y tan solo 0.1% ha estudiado un posgrado. El resto de la población presa es analfabeta (4.2%), solo estudió preescolar o la primaria (31.6%), llegó hasta la secundaria (38.2%) o tiene estudios de nivel bachillerato (13.8%) (INEGI, 2019).

Hay un consenso general de las investigaciones académicas sobre el impacto positivo de la educación en la reintegración social de las PPL (ver, por ejemplo, Dillon, 2015; Erisman y Contardo, 2005; Esperian, 2010). Lamentablemente, como se puede apreciar en la tabla 1, el DNSP indica “un nivel insuficiente o inexistente de actividades educativas” en 13 de los 17 CEFERESOS evaluados. Llama la atención que esta deficiencia solo se señala para 22 de los 183 CERESOS incluidos en el diagnóstico. Es decir, si 88% de los CERESOS cumplen satisfactoriamente con la oferta educativa, se esperaría una mejor reputación para las prisiones estatales y menores tasas de reincidencia. Sin saber los criterios utilizados para este rubro, por lo visto en los cinco reclusorios que he tenido la oportunidad de conocer en Jalisco y la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) –los cuales entran en el 88% con “suficiente cobertura educativa”–, la oferta del área escolar generalmente se limita a los programas oficiales de educación abierta (primaria, secundaria y bachillerato) y cursos como ética y valores, o escuela para padres.

Dadas las carencias en el sistema de educación pública en México, la escasez de programas educativos en las prisiones no es sorprendente. Sin embargo, aparte del hecho que la educación es un derecho de las PPL, igual

---

semestre entre paréntesis [por ejemplo Juan (2017A)] son de estudiantes externos que tomaron clases de Inside-Out conmigo.

a cualquier otro mexicano, la educación en cárcel, especialmente mediante programas de educación transformativa, es una inversión contra la reincidencia y, por ende, en la prevención del delito y la seguridad humana. Retomando nuevamente las palabras de Anayanci Fregoso (2020):

[...] en la base de la política educativa que pueda configurarse, debe estar el sentido de la educación como un bien social que aliente el despliegue individual y colectivo a través de programas educativos específicos que permitan el acceso a información y conocimiento, que promuevan la actividad intelectual reflexiva y la formación en valores humanos que sostengan la defensa de la vida y los derechos de las personas.

Una excepción a la norma de la limitada oferta educativa en los reclusorios mexicanos es el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESKER), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Este programa inició con dos grupos pilotos en 2005 –uno en el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla y el otro en la Penitenciaría del Distrito Federal– y ahora opera en varios centros penitenciarios de la ZMCM, ofreciendo tres licenciaturas: derecho, ciencia política y administración urbana, y creación literaria (Jiménez y Strickland, 2018). Otra excepción es el Inside-Out International Prison Exchange Program.

### *III. The Inside-Out International Prison Exchange Program, en México*

Inside-Out busca promover el pensamiento crítico y reducir barreras de exclusión social mediante clases conformadas por estudiantes universitarios y alumnos privados de su libertad. El programa combina la educación formal con una experiencia de intercambio sociopedagógico entre los estudiantes externos y las PPL. Al inicio de 2020, Inside-Out operaba en más de 150 universidades y prisiones en 46 estados de los Estados Unidos de Norteamérica y otros cinco países. Desde 1997, más de 1,000 profesores han sido capacitados para impartir cursos de Inside-Out y más de 38,000 estudiantes han participado en el programa<sup>2</sup>.

---

2 Para más información sobre Inside-Out, véase <http://insideoutcenter.org/espanol-inicio.html>.

En 2015, después de tomar el curso de certificación para profesores en Filadelfia, impartí la primera clase de Inside-Out en México, en el Centro de Readaptación Social Femenil del Estado de Jalisco, con diez estudiantes de la licenciatura en Intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Guadalajara (UPN) y diez mujeres privadas de su libertad. Dos años después, me certifiqué para cofacilitar las capacitaciones para profesores con la fundadora de Inside-Out, Lori Pompa. En agosto de 2018, con apoyo del Reclusorio Metropolitano y el ITESO, se llevó a cabo la primera capacitación de Inside-Out para profesores en Latinoamérica. A la fecha, los egresados del curso han impartido clases en tres reclusorios del complejo penitenciario de Puente Grande, Jalisco: el Femenil, el Preventivo y el Metropolitano, así como en el Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco (CAIJEJ).

Además de las clases de Inside-Out de nivel licenciatura, en 2018 iniciamos un seminario permanente en el Reclusorio Metropolitano, un centro de alta seguridad para hombres acusados de delitos del fuero común vinculados con el crimen organizado. Este seminario se abrió con tres propósitos. En primer lugar, responde al interés de estudiantes de generaciones anteriores de Inside-Out a seguir participando en un espacio de encuentro dialógico entre gente de “adentro” y “afuera” para analizar los problemas de inseguridad en México. Otro propósito es la producción de la revista penitenciaria *Rompemuros*, que difunde las narrativas personales del grupo en relación a los temas abordados en el seminario, con el afán de disminuir los estigmas asociados con las PPL. Finalmente, los participantes de adentro fungieron como cofacilitadores, junto con Lori y conmigo, en el curso de certificación de Inside-Out para profesores, mencionado arriba<sup>3</sup>. Además de cumplir con los propósitos iniciales, el proyecto ha evolucionado a ser el escenario para un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) del ITESO y una investigación de acción participativa (IAP).

---

3 Los cursos de certificación para profesores son capacitaciones intensivas de 60 horas presenciales durante una semana. Tres días de la capacitación se llevan a cabo dentro del reclusorio, bajo la conducción de actividades coordinadas por miembros de un seminario permanente de Inside-Out. En la primera capacitación en México, se certificaron a dieciséis profesores de la Universidad de Guadalajara, la Universidad Metropolitana de Occidente, el ITESO y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

IV. Un proyecto cuatro en uno: seminario, PAP, revista e IAP

El seminario permanente de Inside-Out en el Reclusorio Metropolitano opera con sesiones semanales de aproximadamente tres horas y media. A grandes rasgos, es un curso de lectura crítica y redacción narrativa de nivel licenciatura que yo coordino. Además de los diez estudiantes presos en el Metropolitano (todos egresados de algún otro curso conmigo), cada semestre me acompañan de seis a diez estudiantes externos (egresados de otros cursos de Inside-Out y alumnos del ITESO). Las sesiones generalmente se dividen entre dinámicas de reflexión crítica basadas en una lectura en específico, el diseño de la revista literaria *Rompemuros* y la lectura oral de las narrativas de cuatro estudiantes con retroalimentación de los demás. En promedio, a cada estudiante le toca compartir de tres a cinco escritos en clase a lo largo de un semestre, de los cuales uno o dos se editan para ser publicadas en la revista.

Durante el primer semestre de 2020, participaron seis estudiantes del PAP (de las carreras de Comunicación y artes audiovisuales, Periodismo, Psicología y Ciencias de la educación). Además de las sesiones semanales en el Metropolitano, los estudiantes externos dedicaron de diez a doce horas a la semana al proyecto, repartidas entre reflexiones escritas, lecturas, clases en el ITESO con compañeros de la carrera de Psicología que participaron en otras líneas del mismo PAP, el diseño gráfico y diseño editorial de *Rompemuros*, así como la actualización de la página web [www.rompemuros.mx](http://www.rompemuros.mx).

IV.I. *Rompemuros*

El objetivo principal de la revista *Rompemuros* es contribuir a la reintegración social con la desestigmatización de las PPL mediante la difusión de sus narrativas. Hablamos de “reintegración” en vez de “reinserción” porque consideramos que la inclusión es una relación entre dos partes, cada una con su propia agencia. Para entender de dónde viene esta visión, hay que reconocer cómo el neoliberalismo ha dejado un futuro de incertidumbre aún para gente con una excelente formación académica, sin un registro de antecedentes criminal. Por eso, muchos viven al día, desde diversos espacios de la economía informal o de la *paralegalidad*, sea

por elección propia o no (Strickland, 2019). Comúnmente, se refiere a esta población como *excluida*, sin considerar por qué ellos no participan en las instituciones formales de trabajo y educación.

La división entre los ricos y los pobres en México se refuerza con las prácticas comunes de rechazo y estigmatización de ciertos grupos marginados por parte de las escuelas y empresas formales. Entre ellos, las personas que han estado presas en el sistema penitenciario tienden a ser excluidas, con la exigencia de la carta de no antecedentes penales como requisito de admisión.

Goffman (1963) plantea que los individuos estigmatizados actúan conforme a las expectativas establecidas de inclusión social; si están etiquetados como *delincuentes*, por ejemplo, aumenta la probabilidad que vayan a delinquir. Cuando se marca a las PPL como *criminales*, *narcos* o *sicarios*, aumenta la probabilidad de que asuman esta identidad y rechacen las propuestas de reintegración social. Eso sin olvidar que, a pesar de los esfuerzos e intereses propios, es sumamente difícil deshacerse de las etiquetas puestas por los sectores privilegiados de la sociedad, antes, durante y después de la reclusión. En fin, los proyectos de reintegración social tienen que ser pensados y desarrollados desde adentro y afuera de los reclusorios.

El proyecto de *Rompemuros* nace del interés de los estudiantes del Metropolitano, primeramente, a presentarse ante la sociedad con una cara distinta a las etiquetas y los prejuicios comunes, para que los lectores de la revista reconozcan al autor de cada texto como un individuo con una historia y una identidad más allá del crimen por el cual fue acusado.

En segundo lugar, se ha encontrado que la conciencia crítica que se desarrolla en el seminario es, en sí misma, un proceso liberador (Freire, 1970). En las palabras de Eric, “el participar en el programa Inside-Out ha sido una de las mejores experiencias educativas en mi vida. Para mí, representa un gran movimiento de conciencia, para ver de forma diferente lo que es el crimen, sus efectos y consecuencias”. Mediante el diálogo con sus pares y los estudiantes de afuera, así como con la redacción de sus narrativas, los estudiantes van identificando las causas y las consecuencias de sus problemas y, de mayor interés para la IAP, reconocen nuevas posibilidades en sus vidas.

#### IV.II. Los avances y desafíos de la investigación acción participativa

En términos generales, la IAP pretende generar una conciencia sociopolítica con acciones que buscan transformar la realidad social de las personas involucradas en el proyecto (Balcázar, 2003). Este proyecto en particular, parte de los tres principios planteados por Abello, Colak y Pearce (2019) para las investigaciones *desde abajo*. En primer lugar, rechazamos las dicotomías positivistas que separan al investigador del objeto de estudio y a los *sujetos*. Partimos del reconocimiento que todos los integrantes del seminario formamos parte del mismo contexto sociopolítico y, por ende, todos podemos y debemos aportar a la producción del conocimiento. En este sentido, Fernando resalta el valor de “investigar en equipo, con una agenda temática que apasiona con su variedad de temas que siempre nos llevan al debate”.

El segundo principio es justamente esta valoración de la “diversidad de saberes” en el grupo, por nuestras distintas trayectorias vivenciales y académicas. En este sentido, “se reconoce que un intercambio de estos conocimientos hace más productiva la búsqueda de soluciones eficaces y basadas en realidades vividas” (Abello, Colak y Pearce, 2019: 41). Es decir, en vez de las típicas propuestas de políticas públicas generadas por el gobierno, aquí las propuestas vienen de reflexiones sobre vivencias personales.

Finalmente, se resalta que el propósito de este proyecto de investigación va más allá de comprender los problemas de inseguridad y justicia en México o aportar al debate académico. El objetivo principal es traer a la luz los estigmas y las múltiples violencias que enfrentan las PPL, en el afán de aumentar la seguridad humana de todos.

Desde que las autoridades penitenciarias aprobaron la solicitud de los estudiantes a crear la revista en diciembre de 2017, el proyecto ha evolucionado de manera orgánica. Entre todos elegimos las lecturas para el seminario, cada quien decide qué abordar en sus escritos y el tema de cada número de *Rompemuros* se determina de manera colectiva. Con una pedagogía socrática, desde un diálogo guiado de análisis crítico, partiendo de las lecturas asignadas para la sesión semanal, escribimos nuestras propias historias de violencia, encierro, exclusión, inseguridad y la búsqueda de poder o simplemente un propósito para nuestras vidas.

Generalmente, fluye el desarrollo del proyecto gracias al compromiso y el entusiasmo del grupo. Sin embargo, como en cualquier proyecto de IAP, hemos enfrentado varios desafíos. En el mundo académico hay mucha crítica de este método, citando la falta de instrumentos y técnicas de evaluación formales (Balcázar, 2003). La ciencia tradicional y positivista tiene poco aprecio para la co-construcción del conocimiento, destacando la falta de una estrategia epistemológica clara. Se pierde de vista que el propósito de la investigación social es generar una visión más integral y más completa del objeto de estudio y los que más saben del tema son las personas implicadas, tradicionalmente llamados sujetos de estudio. ¿Con qué lógica se requiere la interpretación de sus voces para valorarlo desde la academia? Como explica Carlos Rodríguez Brandao, “no se trata de popularizar el saber mediocrizándolo, sino de democratizar el saber que se produce en la universidad comprometiéndolo con la causa popular” (Flores, Montoya y Suárez, 2009: 300).

En este proyecto, la producción del conocimiento se basa en el diálogo horizontal. De entrada, siempre nos sentamos en un círculo para minimizar cualquier jerarquía en el grupo. Los temas abordados en clase se convierten en, o estimulan, las narrativas escritas por los estudiantes. Los mejores textos de cada semestre se publican en el número semestral de *Rompemuros*. La difusión de la revista (impresa y digital) nos permite compartir las reflexiones y los conocimientos que co-construimos en el seminario con el público en general.

Los retos del proyecto –a enfrentar la ciencia positivista, así como el estigma de las personas privadas de su libertad– son bastantes audaces y la pérdida de ánimos del grupo es otro desafío que hemos enfrentado. En el contexto específico de este proyecto, este obstáculo se aumenta con el *carcelazo*<sup>4</sup>, que se puede pegar a los participantes internos en cualquier momento y obstaculizar el proceso de la IAP, así como el compromiso de publicar un nuevo número de *Rompemuros* cada semestre.

Como cualquier proyecto que busca contribuir a la descolonización de las ciencias sociales y además lograr una modificación significativa en

---

4 El “carcelazo” se refiere a la caída emocional que llega a infligir a todas las PPL en algún momento u otro. Según Markos, “es cuando tienes depresión, no hallas tu lugar, no quieres hacer nada, solo estar acostado”.

la sociedad, los cambios son paulatinos. Por eso hemos recurrido a la estrategia de Balcázar (2003), de utilizar los medios de comunicación para compartir nuestros logros a lo largo del camino. La presentación de cada número de *Rompemuros* ha sido cubierta por varios medios de la prensa local y difundido por la red internacional de Inside-Out<sup>5</sup>. Los comentarios positivos y el número de vistas y *likes* de los reportajes subidos a YouTube sirven para cargarnos las pilas y seguir con el proyecto.

Finalmente, hay que mencionar los obstáculos que enfrentamos al desarrollar este proyecto dentro del sistema penitenciario. Cada número de la revista tiene que pasar por un largo proceso burocrático de revisión antes de ser publicado y se han censurado varios textos que revelan deficiencias en el sistema. Este desafío ha generado indignación, impotencia, rabia y desesperanza en el grupo, pero hemos buscado transformar estos sentimientos en estrategias inteligentes para operar dentro de los límites impuestos por los dirigentes del centro, reconociendo la fragilidad del proyecto.

Mientras no podemos verificar los alcances o medir el impacto de esta IAP, sobre la marcha vamos sumando pequeños logros. En primer lugar, en los tres números de *Rompemuros*, hemos producido nuevas fuentes primarias como aportes a varios debates académicos relacionados con violencias, crimen organizado, exclusión social, el sistema penitenciario y el aprendizaje transformativo. La concientización de los participantes externos hace que se conviertan en voceros del proyecto, generando otro canal fuerte para la desestigmatización de las PPL. Muchos estudiantes han notado cómo su experiencia en Inside-Out ha servido para cambiar la visión de sus familiares y amigos, con base en lo que les han platicado. Como resume Fernanda (2016A), “Cambió mi forma de pensar porque yo imaginaba todo totalmente diferente, pero al salir puedo yo hablar de lo que realmente se vive adentro y poner fin a las etiquetas, estereotipos que son falsos”.

Además de los muchos o pocos granitos de arena que hemos aportado para una transformación social donde se caen las etiquetas y se desestigmatizan las personas con antecedentes penales, el proyecto ha generado

---

5 Algunos reportajes se encuentran en la sección de “Notas” de la página *web* [www.rompemuros.mx](http://www.rompemuros.mx).

evidencias claras sobre la evolución personal de los participantes. Estos cambios se analizarán en las siguientes páginas, desde la teoría del aprendizaje transformativo.

### V. *La teoría del aprendizaje transformativo*

La teoría del aprendizaje transformativo se refiere a experiencias donde se transforman “marcos de referencia problemáticos: conjuntos de supuestos y expectativas fijas (hábitos mentales, perspectivas de significado, mentalidades) para hacerlos más inclusivos, discriminatorios, abiertos, reflexivos y emocionalmente capaces de cambiar” (Mezirow, 2003: 58). Generalmente, se aplica esta teoría específicamente a casos de educación con adultos, debido a la autoreflexividad que viene con la adultez y nuestra capacidad de participar en un discurso “crítico-dialéctico” que involucra la evaluación de nuestras creencias, valores y sentimientos, desde los subyacentes supuestos y expectativas. En suma, para los adultos el aprendizaje puede generar un cambio profundo en nosotros que transforma nuestra percepción del mundo, cómo interactuamos con otros y nuestro razonamiento metacognitivo; este es el aprendizaje transformativo.

Gray, Ward y Fogarty (2019), plantean que el aprendizaje es transformativo cuando una persona tiene la oportunidad de formar y volver a formar el significado como un proceso continuo e iterativo. En este caso, la reflexión continua sobre temas de crimen, justicia y seguridad que se da en el seminario permanente, abre la puerta al aprendizaje transformativo.

Los aportes más recientes a la teoría exploran la reinención de la *identidad* como sello distintivo de la transformación (Gray *et al.*, 2019). Cuando consideramos a los participantes del seminario “de adentro”, se ve cómo otras habilidades e intereses se posicionan como contrapeso a su identidad en relación al crimen organizado. Comienzan a identificarse más como estudiantes, escritores e intelectuales, en lugar de las etiquetas relacionadas con el crimen por el cual están presos.

Además, es importante reconocer cómo la identidad se forma por relaciones sociales (Zubiri, 2006). Lo relevante aquí es, la creciente identidad grupal con la IAP y las amistades entre las PPL y los estu-

diantes universitarios que, tal vez, valoran más que sus relaciones sociales en otros grupos. Adicionalmente, a los estudiantes que asisten semanalmente al seminario, cada semestre hay tres o cuatro sesiones con profesores o talleristas invitados, que generalmente se integran a colaborar en el proyecto a largo plazo, con la retroalimentación de los textos de las PPL. Todo eso contribuye a la transformación identitaria de los participantes.

Con investigaciones sobre experiencias espirituales de adultos en los Estados Unidos, McWhinney y Markos (2003) plantean el proceso del aprendizaje transformativo en cuatro etapas: crisis, entrada al espacio liminal, pasaje y reintegración. A pesar de las diferencias en el contexto de su investigación y la que se aborda aquí, su modelo sirve para reflexionar sobre los cambios generados en los estudiantes privados de su libertad en el Reclusorio Metropolitano con el programa de Inside-Out.<sup>6</sup>

## *VI. Hacia el aprendizaje transformativo en el Reclusorio Metropolitano*

Nadie, incluyéndome a mí misma, esperaba los cambios que han transcurrido en los individuos que conforman el grupo. Desarrollo el análisis desde la llegada de los participantes en el Reclusorio Metropolitano hasta el día de hoy, seis semanas después de la última sesión del seminario debido a la COVID-19. Seguimos reflexionando, cada quien desde su propio espacio de encierro, lejos de poder y lejos de querer concluir el proceso de cuatro etapas descrito por McWhinney y Markos, que sirve como guía para el ejercicio de análisis situado del aprendizaje transformativo plasmado en los siguientes párrafos.

### *Etapa 1: Crisis*

Cuando uno está detenido, preso, separado de su familia, se espera una crisis. Lo que tal vez no consideramos cuando imaginamos este proceso

---

6 Analizo el mismo proceso con más detalle desde la autoetnografía en una ponencia presentada en el Congreso 2020 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), llamada “Moviéndonos más allá de las paredes que nos separan: investigación acción participativa, autoetnografía y educación transformativa con personas privadas de su libertad en un reclusorio mexicano de alta seguridad”.

como respuesta a la inseguridad, es el protagonismo de la violencia y la corrupción en él. Para casi todos los estudiantes del Metropolitano inició como lo relata Solorio:

Tras recibir pisotones en las pantorrillas, patadas en el abdomen, asfixia con bolsa plástica y bofetadas, todo al mismo tiempo, la conversación se desarrolló en torno a cooperar con la autoridad.

—¿Dónde están las armas? —dijo el oficial, efectivo de la policía estatal.

—¿Cuáles armas? —dije con cierta escasez de aliento.

—¿¡Dónde está la gente, las oficinas!? —gritó el agente—. ¿Dónde están los cuerpos? ¡Señala una fosa! —replicó.

Entre preguntas se fue toda la primera noche, y los descansos en realidad eran los cambios de turno, llegaban policías con fuerza renovada o tal vez mi menguada energía así los percibía.

Las instalaciones de la 14 tienen la capacidad de producir recuerdos turbios, nada gratos y con secuelas.

Eduardo describe la segunda parada del proceso, antes de llegar al reclusorio:

El tercer día [después de que me detuvieron], llegué a un lugar llamado 'Arraigo', que no era otra cosa que una casa tipo Infonavit donde habitaban alrededor de 50 personas [...] Desde allí empecé a vivir en un encierro corporal, porque debido a mi estado emocional no tenía dimensión de lo que estaba pasando [...] En ese lugar estuve 28 días, entre interrogatorios, rosarios y música los fines de semana, ya que en frente está un lugar que se llama 'La Penca', donde hubo fiesta a partir del viernes. Todo el tiempo fue terror, por el motivo de que a diario llegaban las diferentes agencias para 'interrogatorios' y todos queriéndonos esconder uno tras de otro en un cuarto cuadrado de 3x3mts.

Algunos, sobre todo los que tienen dinero, aguantan el Arraigo con esperanza. Ricardo narra su llegada a la crisis así:

Llegó el primer día de mi visita y entró mi esposa con mis dos hijos y todavía todo parecía normal, aún no era mucho tiempo, mis hijos en la escuela, mi

esposa con nuestro negocio de tintorería y planchaduría, todo era normal y con tres abogados peleando mi caso, estaba tranquilo. Así pasó alrededor de seis meses, cuando de repente, comienzo desesperadamente a pelear con mis abogados que habían prometido conseguir mi libertad pronta por la cantidad de 400,000 pesos, ya que mi esposa había dado la mitad, 200,000 y la otra mitad sería al salir del penal. Los abogados lograron conseguir una sentencia de doce años, cuando iba a ser de 20, por homicidio.

Regresó un poco la calma a mi vida y los abogados decían que en tan solo cuatro o seis meses más, quedaría libre. Cuando firmé mi sentencia de doce años, mi abogado dijo que necesitaba 100,000 más para gastos y honorarios, y decidí dárselos. Con reducir la sentencia confié en él, pero a los días me llevaron al juzgado y me dijeron que el Ministerio Público había apelado a mi reducción de pena. Cuando me regresé a mi celda, tomé una tarjeta de teléfono y llamé a mis abogados, y no me contestaban. Le marqué a mi esposa y le dije lo que me había pasado, y en varios días el abogado seguía sin contestar. Lo buscamos en su despacho y en otros lugares en donde podría estar, y no lo encontramos. Pasó un mes y nada, me volvía loco y no sabía qué hacer, me asesoraba con otros abogados y me cobraban de nuevo unos 300,000, y otros 400 o 500,000 por mi caso y yo no sabía qué hacer, ya no tenía esa cantidad en mis manos [...] comenzamos a buscar ayuda con mis hermanos y otros amigos que tenían conocidos trabajando en el gobierno.

Para iniciar el proceso de aprendizaje transformativo, la crisis puede llegar con cualquier desviación del camino esperado para la vida, junto con la pérdida de significado y capacidades. McWhinney y Markos (2003) explican que esta limitación es necesaria para abrirse a nuevas perspectivas. El golpe de la crisis permite considerar otras oportunidades y cuestionar cómo se pensaba y se actuaba antes.

A veces la crisis llega a partir de una pérdida dramática, como la de su libertad, pero también puede ser el reconocimiento paulatino de que la propia vida ha perdido significado. Como dicen en el reclusorio, el carcelazo puede llegar en cualquier momento.

Para aprovechar la crisis e iniciar un proceso de aprendizaje transformativo, McWhinney y Markos refieren que generalmente “un intelectual de un estado privilegiado viene a despertar a una población reprimida a

través de la educación” (2003: 25). En una de sus narrativas de 2018, Fernando resume cómo mi llegada al Metropolitano refleja esta parte del proceso para él:

[...] llegó en el momento adecuado con su proyecto de Inside-Out, tiempo en el que mi corazón y mente estaban prisioneros, llenos de odio y resentimientos, con una profunda infelicidad cercana a la amargura, causada por mis errores y malas decisiones. Me sentía desechado, alejado de la vida, desenchufado del mundo de las personas de afuera, donde el muro que nos separa marca la diferencia de la vida de adentro.

Fue así que Fernando, así como varios otros que decidieron tomar una clase de Inside-Out, dieron paso a la segunda etapa del proceso de aprendizaje transformativo.

### *Etapa 2: Entrada al espacio liminal*

McWhinney y Markos plantean que la segunda etapa inicia con la entrada a otro espacio o etapa de la vida. En su campo de investigación, por ejemplo, se refiere a la llegada a un retiro espiritual o una iglesia. En este caso, el umbral es la puerta al aula de clases del reclusorio.

Parte fundamental de Inside-Out es la creación de un espacio seguro y el sentido de comunidad entre el grupo. Como ya mencioné, nos sentamos en un círculo para minimizar jerarquías y, además, hay una regla de semianonimato que prohíbe el uso de nombres completos. Esta regla sirve para evitar la investigación de los casos de los compañeros recluidos, así como el contacto entre estudiantes fuera de clase.

Iniciar la transformación implica “tirar la historia de vida de uno para que su equipaje no bloquee la autoconciencia ni inhiba la conversación con otros. La desnudez resultante permite a todos unirse para crear una comunidad de buscadores y estar abierto a la instrucción de un mentor. Sin identidad, la intimidad se vuelve tolerable y atractiva” (McWhinney y Markos, 2003: 26). En este espacio, solo soy *Dani*. Junto con los apellidos y nuestros celulares, dejamos los títulos profesionales, los números de internos y otras etiquetas fuera del salón.

Así, uno se olvida el pasado, el futuro y todo lo que está ocurriendo fuera del aula de clases. No nos llega ningún mensaje de texto, llamada o

correo electrónico para distraernos del diálogo o interrumpir los procesos individuales y grupales de reflexión crítica. Hay un reconocimiento consciente de la presencia del grupo como una entidad de orden superior con su propia dirección y propósitos (O'Hara, 2003), que merece toda nuestra atención durante este breve encuentro semanal.

Entre café, té y galletas, fluyen las historias de vida, creencias e ideas, evidenciando la seguridad que el grupo siente en este espacio liminal. "He aprendido a vencer mis temores participativos frente a los demás y así compartir mis experiencias y a la vez opinar en las de los demás", refleja Fernando. "Me ayuda a ser una persona más expresiva [...] poder entablar una conversación, a no ser tan cohibido", afirma Pedrito.

Queda claro que, a pesar de estar rodeados por miembros de catorce cárteles diferentes, encerrados juntos en este penal, hemos creado un espacio seguro, donde compartimos abiertamente nuestras opiniones e historias de vida. A casi todos les costó trabajo abrirse y compartir sus historias. Unos comparten mucho más que otros. Lograr este nivel de confianza en un grupo tan diverso, dentro de un espacio saturado por violencias, no fue fácil. Desde aquí, podría argumentar que han aumentado sus habilidades comunicativas, su honestidad y su comodidad interactuando con académicos, como factores que favorecen la reintegración social. Son acciones que reflejan una toma de conciencia que trae esperanza, pero aún quedamos lejos de poder hablar de una transformación.

### *Etapas 3: Pasaje*

La más trascendental de las cuatro etapas que plantean McWhinney y Markos es la tercera, que se refiere a la evolución al nuevo yo. El pasaje no es algo tan fácil de identificar de manera lineal, como el día que uno entra a Inside-Out; es, más bien, un proceso continuo de revelaciones y crecimiento, en este caso mediante el diálogo, la lectura crítica, y la escritura reflectiva y reflexiva. Jorge explica que:

es como un reto, donde me he esforzado por leer y por estudiar, donde también me he dado cuenta que los límites uno los pone, que querer es poder. Me hace sentirme orgulloso de formar parte de este curso y de demostrar que aquí dentro tenemos personas diferentes que podemos transmitir cosas buenas.

Luis le hace eco a Jorge: “Cambia mi forma de querer aprender y superarme. Veo que se fijan las otras personas que uno quiere superarse y seguir aprendiendo, a pesar de donde estamos”. En ambas reflexiones, vemos evidencias de un cambio identitario. En la cárcel hablan de los *burgueses*, como explica Chuy, “son las personas que no les importa nada y solo hacen su tiempo”. A diferencia de ellos, Jorge y Luis reconocen su compromiso con este proyecto como una actividad de superación personal. Empezamos a ver chispazos de una transformación.

En el planteamiento lineal de McWhinney y Markos, esta etapa termina para reintegrarse a la sociedad. Sin embargo, también mencionan que “uno puede permanecer en diálogo, continuar trabajando las preguntas planteadas en el mundo liminal y explorar otros posibles viajes de la psique o la sociedad” (2003: 29).

En el caso de este proyecto, la mayoría de los participantes de adentro tienen sentencias largas y no esperan salir pronto. Por ende, no podemos hablar de una reintegración social literal que se comprueba con un seguimiento fuera de la prisión. Sin embargo, podemos analizar la reintegración desde el encierro, con las relaciones entre los estudiantes presos y los otros participantes del proyecto, así como en su manera de expresarse y presentarse en sus textos, entrevistas con medios de comunicación y otras interacciones dentro y fuera del reclusorio.

Fernando describe su pasaje en Inside-Out en esta reflexión:

Iniciando el proyecto [...] rápido me puse optimista haciendo posible que, junto con mis compañeros de reclusión y ese gran equipo de jóvenes de instituciones educativas, con mentes e ideas frescas [...] juntos descubrimos el método que invita a llegar más lejos, descubrimos algo de bueno ahí dentro de nosotros, una *nueva visión* de ver la vida, con habilidades que estaban dormidos [...] eso da vida.

En este proyecto, el pasaje y la reintegración se mezclan. Es decir, procuramos mantenernos en un proceso de aprendizaje continuo, buscando, sobre la marcha, la reintegración desde el encierro. Seguimos en un proceso de análisis continuo de los problemas sociales que nos afectan, como individuos que formamos parte de la misma sociedad. En Inside-Out, resume Mario, “he aprendido más sobre mí, me he demostrado

que puedo ser capaz para salir adelante y que, a pesar de estar en esta situación, podemos ser escuchados.” Con esta idea, de ser escuchados y comprendidos desde el encierro, podemos retomar la cuarta etapa del proceso de aprendizaje transformativo en el análisis de este grupo.

#### *Etapa 4: Reintegración*

La mayoría de los adultos que pasan por experiencias de aprendizaje transformativo como los retiros espirituales o algún curso extraordinario, vuelven al mismo ambiente, a interactuar con los mismos familiares, amigos, conocidos y sociedad que antes. Por eso, McWhinney y Markos plantean la cuarta etapa como reintegración al ambiente de donde proviene el estudiante. Ellos argumentan que la persona “se instala en una nueva “se instala en un nuevo estado de equilibrio [...] de alguna manera más compatible con su entorno” (2003: 29).

Aunque sigue privado de su libertad, la experiencia de Solorio refleja esta idea. Al contemplar los cambios en su manera de interactuar con otras personas desde su entrada a Inside-Out, escribe:

Otros me ven con cierta envidia, algunas me alientan, el común denominador es que siento respeto hacia mí, pues notan que mis intereses son distintos [...] [He aprendido] a expresarme, a trabajar con personas mucho más preparadas y no sentirme inferior, a aceptar que me corrijan.

A grandes rasgos, esta es justamente la esperanza del sistema penitenciario: “lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir” (artículo 18 de la Constitución mexicana). No obstante, los programas oficiales de reintegración social no incluyen la educación transformativa, aunque, al igual que Inside-Out, se busca “el desarrollo de una población de adultos más conscientes y más involucrados” (McWhinney y Markos, 2003: 32). En este sentido, Fernando considera que Inside-Out:

me da herramientas para crear mi escudo emocional ante el rencor social y etiquetamiento imaginario existente en mi mente dentro de la injusticia, el maltrato y abandono donde la corrupción puede olerse y la ilegalidad apeseta. Aquí, Inside-Out llega con esa luz mágica que invita a buscarle sentido a

la vida. Qué gratificante es compartir nuestras ideas personales y colectivas e ir entendiendo a un país que anda con los pies al revés.

El reconocimiento de estos cambios en la manera de relacionarse con otros y cómo viven el estigma, son comunes en el grupo. En el caso de Mario, “antes de integrarme [a Inside-Out], solía sentirme un poco etiquetado por la gente. Sentía que podrían juzgarme sin conocerme y dar pie a que demostraran desconfianza”. Pedrito comenta que ahora se siente “una persona capaz para, cuando esté libre, poder estudiar alguna carrera”.

La transformación en Solorio se refleja, además, en su nueva manera de ver el sistema penitenciario donde está preso:

Al encontrar una crítica al sistema penitenciario, me enfoqué en cómo podría, siendo parte de él, aportar. No por el beneficio de uno, sino por un bien común. Me ubica en este punto, siendo parte del sistema, y me estabiliza de forma emocional siendo mi presente, aunque no mi futuro.

Aquí podemos pensar en el impacto de este cambio personal en la comunidad donde vive, dentro del reclusorio. El semestre posterior a su integración al proyecto de *Rompemuros*, se integró su compañero de celda al grupo, motivado por el gusto de Solorio.

Al contemplar la reintegración de las PPL que participan en este proyecto a la sociedad fuera del reclusorio, vemos cómo se fomenta con las publicaciones de *Rompemuros* y los reportajes de diversos medios de comunicación, donde ellos se presentan con otra cara y otra identidad. Etiquetas como “poeta”, “escritor” y “artista” reemplazan “sicario”, “secuestrador” y “narco” en su autoidentidad, así como en los ojos de otros.

Sin embargo, no me atrevo a decir que han cortado sus vínculos con el crimen organizado o que no contribuirán a mantener las altas tasas de reincidencia en el estado. Si no dejan por completo la delincuencia, ¿podemos hablar de una transformación? Vemos evidencias claras de concientización, de cambios identitarios y otras acciones que reflejan la bondad dentro de cada miembro del grupo. Como dijo Fernando, “descubrimos que algo de bueno hay dentro de nosotros”, pero ¿este algo sirve para mejorar la seguridad humana?

## *VII. Reflexiones finales*

El fracaso del sistema punitivo para hacer frente a la inseguridad ha sido comprobado con estudios académicos alrededor del mundo (Frost, 2006; Johnson, 2009; Kleck y Server, 2017; Martín, 2010; Ryan, 2013). No obstante, este modelo sigue siendo la principal estrategia a nivel global para responder al crimen. Además, dentro del sistema penitenciario, a pesar de la multitud de estudios que revelan el valor de la educación para reducir la inseguridad y la reincidencia, los programas educativos son limitados.

Sin embargo, debo confesar que cuando acepté la invitación a dar la primera clase en el Metropolitano, no esperaba el mismo impacto que había visto en las estudiantes del reclusorio Femenil. Entré al nuevo centro de alta seguridad del complejo penitenciario de Puente Grande creyendo que una vez dentro del crimen organizado, no hay salida. Me interesaba conocer más sobre la cosmoexistencia de los cárteles que genera tanto miedo y tanta inseguridad en el país, pero no pensaba que el proyecto pedagógico que yo traía iba a aportar a la reintegración social de los estudiantes de adentro.

A pesar de mi pesimismo, en la última sesión de clase los de adentro coincidieron en que había logrado “mover el escombro” en ellos y lo mismo había pasado dentro de mí. Con el diálogo en clase y los ensayos de reflexión de los estudiantes, empecé a darme cuenta de los prejuicios y estereotipos que traía conmigo. Este fue el primer paso para mi propio proceso de aprendizaje transformativo en el Metropolitano. En otras palabras, tomé conciencia crítica de cómo y por qué mis suposiciones habían llegado a limitar la forma en que observaba, interpretaba y experimentaba el mundo.

Además de volverme más consciente y más crítica de mis preconcepciones, reconocí cómo la co-construcción del conocimiento ofrece más que las metodologías positivistas que había aprendido a lo largo de mi formación académica. De la misma manera, me convencí por completo que el aprendizaje aumenta con las clases basadas en el diálogo y la reflexión crítica, en lugar de las técnicas bancarias (Freire, 1970). Sin duda, la forma en que enseñamos e investigamos es tan importante como lo que enseñamos e investigamos (Gray *et al.*, 2019).

Esta comprensión se respalda con las reflexiones escritas por los estudiantes al final de cada semestre. Cada quien escribe un párrafo sobre lo que la experiencia de Inside-Out ha significado para él o ella. La compilación de reflexiones personales sirve como un recuerdo para el grupo, así como una base de testimonios de “aprendizaje transformativo”. La manera de relacionarse con otros, reconocimiento de suposiciones y conciencia de los estigmas salen en la gran mayoría de las reflexiones finales de cualquier curso de Inside-Out.

Lomelí, un estudiante de la segunda generación del programa en el Metropolitano, escribió:

Inside-Out lleva un proceso de tiempo para lograr madurar a sus integrantes y así permitirnos, con humildad, una autocrítica interna y externa. Por medio de nuestros compañeros, hemos logrado desencadenar una serie de sentimientos como la tolerancia, la convivencia, el diálogo, el perdón y la justicia. Somos para muchos lo negativo, Inside-Out nos permite demostrar a la sociedad parte de lo positivo de nosotros y nos enseña, también, cómo tener una sana convivencia.

Solorio resalta el mismo reconocimiento de cómo ha cambiado su manera de interactuar con otros y ver su futuro:

He cultivado de forma más profunda una tolerancia que me libera en un alto porcentaje del prejuicio. Esta experiencia fue de gran valor motivacional y me llenó de energía para continuar adelante en esta travesía, porque ahora sé que no todo es oscuro. Existen personas con capacidad y ganas de ayudar, así como personas libres de la carga de juzgar antes de tiempo y sin conocer al ser.

Estos testimonios revelan cómo el impacto de este proyecto va más allá del individuo y da un nuevo rayo de esperanza para reducir las tasas de reincidencia. Especialmente con los que continúan con el seminario permanente de narrativas, vemos cómo otros factores identitarios rivalizan la pertenencia al cártel, permitiendo nuevas relaciones e interacciones sociales y, por ende, una reintegración social desde el encierro.

Como explica Fernando, este proyecto les permite generar una *nueva visión* para la vida, mucho más amplia que la subcultura del crimen or-

ganizado. La reintegración social que se va tejiendo con este proyecto les permite verse como parte de la sociedad, con conciencia y agencia para contribuir a su mejora o actuar en contra del bienestar de otros. “Juntos descubrimos el método que invita a llegar más lejos”, resume Fernando.

Al pensar en colectivo, como él propone, podemos reconocer el potencial de este proyecto a gestionar una nueva micropolítica, una alternativa al castigo punitivo de la actual necropolítica que perpetúa la división social entre *gente bien* y los *excluidos*, el individualismo, la inseguridad y la reincidencia.

En vez de generar una sociedad más segura, el modelo penitenciario actual, con toda su corrupción, sirve para fortalecer a los grupos del crimen organizado y su abanico de actividades delictivas. Este proyecto, con diez PPL del Reclusorio Metropolitano, no sirve para enfrentar o debilitar los cárteles responsables por gran parte de la inseguridad en el país, pero sí sirve para fomentar la concientización en ellos, así como en los de afuera que participamos en el seminario y a quienes leen *Rompe-muros* cada semestre. El imaginario asociado con el crimen organizado se “humaniza” con las reflexiones y las historias de PPL, con quienes tenemos mucho más en común de lo que imaginábamos. Son estas conexiones intrapersonales que sirven como puntadas para reconstruir el tejido social, primordial para reducir la delincuencia en el país.

### VIII. Referencias

- Abello Colak, A. y Pearce, J. (2019). Co-construyendo seguridad ‘desde abajo’: una metodología para repensar y transformar la seguridad en contextos de violencia crónica. En Kloppe-Santamaría, G. y Abello Colak, A., *Seguridad humana y violencia crónica en México* (35-69). *Nuevas lecturas y propuestas desde abajo*. México: ITAM-Porrúa.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7-8), 59-77.
- Becerra Romero, A.T. y Hernández Cruz, D.A. (2019). Fascinación por el poder: consumo y apropiación de la narcocultura por jóvenes en contextos de narcotráfico. *Intersticios Sociales*, 9(17), 259-286.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2019). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria* (DNSP). Recuperado de [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/sistemas/dnsp/dnsp\\_2019.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/sistemas/dnsp/dnsp_2019.pdf).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, México, 5 de febrero de 1917.
- Dillon, A. (3 de diciembre de 2015). Educación, mucho más que nuevos conocimientos. Presos que estudian: el 85% no vuelve a la cárcel. *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/sociedad/presos-educacion-carcel-uba-xxii-reincidencia\\_0\\_H1Slut1FwXe.html](https://www.clarin.com/sociedad/presos-educacion-carcel-uba-xxii-reincidencia_0_H1Slut1FwXe.html).
- Erisman, W. & Contardo, J. B. (2005). *Learning to Reduce Recidivism: A 50-State Analysis of Postsecondary Correctional Education Policy*. Washington D.C.: The Institute for Higher Education Policy.
- Esperian, J. H. (2010). The effect of prison education programs on recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61, 316-334.
- Farfán Méndez, C. (2019). Más allá de la guerra contra las drogas: violencia y seguridad en México. En Kloppe-Santamaría, G. y Abello Colak, A. (eds.) *Seguridad humana y violencia crónica en México*. *Nuevas lecturas y propuestas desde abajo*. México: ITAM-Porrúa.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suárez, D. H. (2009). Investigación–acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14, 289-308.

- Fregoso, A. (27 de enero de 2020). Mirar detrás de las rejas. *Animal Político*. Recuperado de [https://www.animalpolitico.com/seguridad-180/mirar-detras-de-las-rejas/?fbclid=IwAR29orzYvsGizR\\_YqRhN29QKqpx-bh9KkP5-vSolmQSU4jFIBVqQW8yXxz\\_4](https://www.animalpolitico.com/seguridad-180/mirar-detras-de-las-rejas/?fbclid=IwAR29orzYvsGizR_YqRhN29QKqpx-bh9KkP5-vSolmQSU4jFIBVqQW8yXxz_4)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Frost, N. (2006). *The punitive state: Crime, punishment, and imprisonment across the United States*. El Paso: LFB Scholarly Pub.
- García Canclini, N. (2010). Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes. En Reguillo, R. *Los jóvenes en México* (430-443). México: FCE.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Gray, N., Ward, J. & Fogarty, J. (2019). Transformative Learning Through University and Prison Partnerships: Reflections From ‘Learning Together’ Pedagogical Practice. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6(1), 7-24.
- Herschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- INEGI. (2017). Estadísticas sobre el sistema penitenciario estatal en México. Recuperado de [http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2018/01/en\\_numeros2.pdf](http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2018/01/en_numeros2.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2019). *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2018*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/cngspspe/2018/>.
- Jiménez Durán, J. I. y Strickland, R. D. (enero de 2018). ¿Empoderamiento o desempoderamiento? Los efectos del *Inside-Out Prison Exchange Program* en México. *Diálogos sobre Educación*, 16(9), 1-20.
- Johnson, D. (2009). Anger about crime and support for punitive criminal justice policies. *Punishment & Society*, 11(1), 51-66.
- Kleck, G., & Sever, B. (2017). *Punishment and crime: The limits of punitive crime control*. New York: Routledge.
- Marcial, R. (2016). Jóvenes, violencias y ‘barrios’ en la capital jalisciense. En Nateras Domínguez, A. *Juventudes sitiadas y Resistencias afectivas*. pp. 111-141. México: UAM y Gedisa.
- Martín, N. B. (2010). Anotaciones sobre alternativas al sistema punitivo: la mediación penal. *Revista Eletrônica de Direito Processual*, 5(5) 146-186.

Danielle Strickland

- McWhinney, W. y Markos, L. (2003). Transformative Education. Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), (January 2003), 16-37.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3-34.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), (January 2003), 58-63
- O'Hara, M. (2003) Cultivating Consciousness. Carl R. Rogers's Person-Centered Group Process as Transformative Androgogy. *Journal of Transformative Education*, 1(1), (January 2003), 64-79.
- Ryan, M. (2013). Engaging with punitive attitudes towards crime and punishment. Some strategic lessons from England and Wales. In *The New Punitiveness* (165-175). Willan.
- Strickland, D. (2019). *Jóvenes, miedo y violencia*. Zapopan, Jalisco.: El Colegio de Jalisco.
- Zepeda, G. y Jiménez, P. (2017). Buenas prácticas para que Jalisco desarrolle el potencial del nuevo sistema de justicia penal. En Moloeznik, M. P. y Rodríguez, A. (Coords.), *Seguridad y Justicia en Jalisco* (370-395). Guadalajara: UdeG-Coecytjal.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: Individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.



*¿Hacia dónde va la seguridad?*  
*Elementos clave para comprender el siglo XXI*  
Se terminó de imprimir en octubre de 2020  
en los talleres de Ediciones de la Noche,  
Madero 687, Centro, 44100,  
Guadalajara, Jalisco.

Tiraje: 500 ejemplares

Diagramación  
*Déborah Moloeznik Paniagua*

Corrección  
*Fanny Enrigue*

La presente obra colectiva es un producto de las cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Seguridad ciudadana: análisis competencial y políticas públicas en zonas metropolitanas en El Colegio de Jalisco y de Pobreza, migración e Inseguridad en México, un análisis espacial en la Universidad de Guadalajara.

La seguridad desde finales del siglo pasado es un tema de la mayor importancia. La transformación de las instituciones de seguridad; el surgimiento y propagación de nuevas modalidades criminales; así como la expansión de la violencia presentan serios retos para el bienestar de las naciones y sus ciudadanos en el siglo XXI. La complejidad y multifactorialidad de la seguridad implica el estudio desde una perspectiva multidisciplinaria que ayude a comprender los retos y oportunidades actuales con miras a aumentar la protección de los ciudadanos.

Los capítulos que conforman esta obra examinan algunos de los temas clave en la construcción de seguridad con la finalidad de dar luz y guía al lector sobre los elementos a considerar para la comprensión de su presente y futuro. En ellos se presenta una visión integral, a partir de estudios específicos, internacionales y locales, que aportan conocimiento y análisis a los grandes debates actuales que ayudan a la comprensión de la situación actual.

