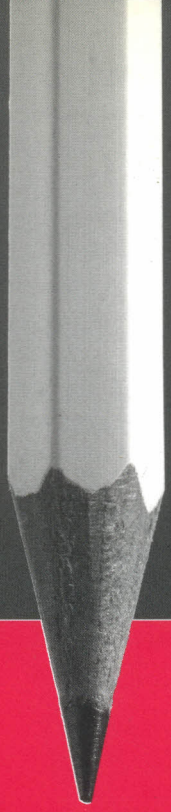


COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL

Sistematización del trabajo educativo de la CDHDF en el sistema penitenciario

investigación y análisis

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte
Aquiles Serdán 22, 2o piso,
esquina con Fray Juan de Zumárraga,
col. La Villa (frente a la Basílica),
del. Gustavo A. Madero,
07050 México, D. F.
Tel.: 5748 2488

Sur
Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

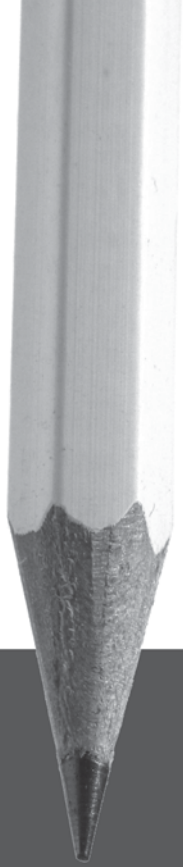
Oriente
Cuauhtémoc 6, 3er piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230 y 5686 2087

Poniente
Av. Revolución 1165,
entre Barranca del Muerto y Juan Tinoco,
col. Merced Gómez,
del. Benito Juárez,
03930 México, D. F.
Tel.: 5651 2587

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cdhdf.org.mx



COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL

Sistematización del trabajo educativo de la CDHDF en el sistema penitenciario

investigación y análisis

Primera edición, 2010

D. R. © 2010, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.
www.cdhdf.org.mx

ISBN: 978-607-7625-29-2

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta

Impreso en México *Printed in Mexico*

ÍNDICE

Introducción 9

Marco metodológico de la sistematización 15

Contexto que enmarca la experiencia educativa 23

Acercamiento histórico al sistema penitenciario 25
El sistema penitenciario en México 27
El sistema penitenciario de la ciudad de México 30
Descripción de los centros penitenciarios del Distrito Federal 31
El hacinamiento en los centros penitenciarios del Distrito Federal 35
Las condiciones generales del sistema penitenciario conocidas a través de las recomendaciones emitidas por la CDHDF 39

Marco institucional 47

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y sus atribuciones 49
Énfasis en lo educativo: creación de la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos 53
Modelo de Gestión de la CDHDF 55

Subsecretaría de Sistema Penitenciario 60
El Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape) 61

Actividades de la CDHDF realizadas con el sistema penitenciario de 2001 a 2009 67

Actividades de los programas de Defensa y Protección de los Derechos Humanos y Fortalecimiento Institucional y Apoyo Administrativo 70
Actividades del Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos 71

Reconstrucción histórica de la práctica educativa en el sistema penitenciario 75

Discurso esperanzador (2001) 82
Etapa de estudio, investigación y vinculación interinstitucional (2002-2006) 83
Marco conceptual de la estrategia educativa de la CDHDF 86
Etapa de afianzamiento (2007-2009) 90

Concepción: el sistema penitenciario y los derechos humanos 93

Pena privativa de la libertad y cárcel 96
La cárcel, "escuela del crimen" 97
Victimización de la pobreza 98
El personal técnico en seguridad: víctima y victimario 99
¿Es posible otra cárcel? 100

Derechos humanos para todas y todos 100
Derechos humanos de las personas que viven en reclusión 102
Derechos de las y los servidores públicos del sistema penitenciario 104
La forma en que la concepción de los derechos humanos repercute en la actividad educativa de la CDHDF 105
La CDHDF y su Modelo de Gestión presente en la tarea educativa en el sistema penitenciario 107
Ejes de gestión 107
Temas prioritarios del Modelo de Gestión 110

PRÁCTICA EDUCATIVA CON LAS Y LOS TÉCNICOS EN SEGURIDAD DEL SISTEMA PENITENCIARIO 115

La práctica educativa: el centro de la sistematización 117
Reconocimiento y lectura crítica de la práctica educativa 121
Teorías implícitas en el marco del análisis de la práctica educativa . . 125
Dimensión personal: los sujetos de la práctica educativa 127
El ser humano de las y los capacitadores 127
El ser humano del personal técnico en seguridad del sistema penitenciario 138
Dimensión interpersonal: interacción de sujetos en la escena educativa 145
Algunas nociones para abordar el análisis de la interacción 145
Interacción de los sujetos en la escena educativa 147
Dimensión institucional: interacción Incape-CDHDF 157
Esferas económica, social y política 158
La relación interinstitucional a lo largo de tres etapas 163
Aprendizajes obtenidos de la relación CDHDF-*Incape desde la dimensión educativa* 164
Dimensión didáctica: componentes de la práctica educativa 165
Planeación del curso 165
Macroestructura del curso 170

Objetivos del curso 178
Contenidos de aprendizaje del curso 182
Metodología y estrategias didácticas del curso 198
Evaluación del curso 225
Dimensión valoral: el trasfondo ético-valoral de la práctica educativa 235
El valor desde una perspectiva educativa 237
Consideraciones éticas que el equipo de capacitación comunica de forma explícita e implícita 239
Dudas y conflictos éticos en el quehacer de las y los capacitadores 242

CONCLUSIONES 245

Hallazgos, aprendizajes y reflexiones en torno a la práctica educativa en el sistema penitenciario 247
Ejes de la sistematización 248
Relación interinstitucional a partir de la práctica educativa 248
Componentes de la práctica educativa 256
Cambios en los sujetos 274
Proceso de sistematización 276
Metodología para la reflexión de la práctica educativa: la sistematización como proceso 276
Propuesta de intervención educativa 278
Elementos sustantivos para un nuevo programa educativo con el sistema penitenciario 278

BIBLIOGRAFÍA 293

INTRODUCCIÓN

La sistematización puede describirse como un "proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social".[1] Es también una metodología que se inscribe dentro de la investigación educativa del tipo de acción participativa, y consiste en un proceso ordenado de creación de conocimientos sobre una tarea práctica; se trata de una construcción colectiva de conocimiento sobre la intervención en una realidad social. De este modo, la sistematización significa incidir en la historia en la medida en que nos asumimos como sujetos creadores y transformadores de la historia, y no como sujetos pasivos y resignados que se dejan arrastrar por los acontecimientos.

Si bien asumimos la sistematización de la experiencia desde una perspectiva histórica, en este documento queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar su carácter profundamente vinculado a la práctica de las y los capacitadores en el sistema penitenciario.

Con base en lo anterior, esta sistematización da cuenta de la experiencia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) en el sistema penitenciario de esta ciudad, durante el periodo de enero de 2001 a julio de 2009, con el personal técnico en seguridad, o custodios y custodias, como se les llama cotidianamente.

A pesar de que la CDHDF ha realizado cursos con un extenso grupo de servidores públicos, se decidió sistematizar la práctica educativa con personal del

---

[1] María Mercedes Barnechea *et al.*, *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización. Taller permanente de sistematización*, Lima, CEAAL-Perú, agosto de 1992, p. 11.

sistema penitenciario debido, por un lado, al importante número de quejas presentadas ante la Comisión contra este sector y, por otro, a que constituye un público con el que se ha trabajado de manera permanente a lo largo de la actual administración de la CDHDF, y aun antes. El tema penitenciario ha tenido un lugar preeminente desde la gestión de Emilio Álvarez Icaza Longoria, en especial lo referente a modificar las condiciones de los centros de reclusión y a salvaguardar los derechos de las personas internas, de sus familiares y de las y los trabajadores, es decir, de una parte importante de la sociedad capitalina.

El interés de la CDHDF por incidir en la compleja problemática del sistema penitenciario se refleja en el número de recomendaciones que le ha dirigido y en la investigación y el estudio que le ha dedicado, por lo que la presente sistematización de la experiencia educativa con el personal con el que se ha trabajado con mayor frecuencia se ofrece como una oportunidad valiosa.

Los conocimientos producidos en la sistematización son prácticos, y prueban su validez al aplicarlos en situaciones específicas u orientar acciones en el logro de objetivos. Es un tipo de conocimiento situacional que se enfoca en realidades concretas, no sólo con la finalidad de comprenderlas sino de actuar sobre ellas mediante inferencias de tipo inductivo. La conjunción del conocimiento práctico con el teórico resulta en una manera de enfrentar asuntos concretos en la realidad.

Algunas expertas en sistematización han señalado que "cuando se interviene en la realidad, es posible obtener –si se reflexiona sobre ello– un conocimiento rico y profundo sobre ésta, los sujetos con los cuales se interactúa, las estrategias de intervención, y también sobre uno mismo".[2] De acuerdo con esta idea, aquí se busca la reflexión ordenada, convertida en sistema y en valiosos aprendizajes surgidos de la práctica y orientados a regresar a ella para mejorarla e *intervenir* como sujetos creadores de historia. No es poco lo que la sistematización ofrece.

De ahí la importancia de que el área educativa de la CDHDF realice una sistematización de los procesos educativos con las y los servidores públicos del sistema penitenciario. Vista con detenimiento, la presente sistematización in-

---

[2] María Mercedes Barnechea *et al.*, *La sistematización como producción de conocimientos. Taller permanente de sistematización*, Lima, CEAAL-Perú, agosto de 1994, p. 3.

cluye a servidoras y servidores públicos en dos papeles: equipo de capacitación, con la función de "profesionales de la acción";[3] y técnicos en seguridad, que desde su conocimiento de la realidad penitenciaria participan en la capacitación en derechos humanos.[4]

El equipo de capacitación dedicado a la valiosa tarea de sistematizar está conformado por Eloy Antonio Jiménez, Claudia Amaranta Castelán González, Alejandro Martínez Obregón, María de la Luz González Ramírez y Jorge Venegas Zalce. La coordinación del proceso estuvo a cargo de Claudia Patricia Carabes Viera. A lo largo del texto el lector o lectora encontrará reflexiones, hallazgos, aprendizajes y desafíos surgidos desde la subjetividad de cada capacitador o capacitadora, subjetividad que, sin embargo, está en diálogo permanente con las teorías pedagógicas y penitenciarias, y con los datos duros. Se ha llevado la práctica a la teorización, y se han entrelazado lo objetivo y lo subjetivo, develando supuestos y concepciones que fundamentan la práctica educativa.

El proceso de sistematización es dialéctico en sentido pleno, pues implica lo individual y lo colectivo, lo personal y lo social, el desconocimiento y el conocimiento, lo inconsciente y lo consciente, la construcción y la deconstrucción, la teoría y la práctica, el hacer pensando y el pensar haciendo, la realidad y la utopía. Se sistematiza para transformar una práctica que, a su vez, permita transformar la realidad. El cúmulo de conocimiento práctico generado desde la CDHDF que se ofrece a continuación desea enriquecer el servicio público en la ciudad de México y contribuir a la conformación de una sociedad respetuosa de los derechos humanos.

Sistematizar implica regresar a la práctica y desarrollar la capacidad para distanciarse de la propia vivencia, sometiéndola a una meticulosa indagación más allá de las intuiciones pasajeras o permanentes a las que acude la o el capacitador para responder a los problemas inmediatos en el aula con el personal

---

[3] Término acuñado por Donald Schön para referirse a quienes participan en proyectos de intervención de una realidad social con la intención de transformarla desde una perspectiva educativa. Generalmente se ha denominado así a las y los promotores y educadores populares.

[4] La sistematización en América Latina es, por lo general, una práctica de la sociedad civil; es innovador que un organismo público aplique esta metodología, sobre todo en lo que respecta a la capacitación de otros servidores públicos.

técnico penitenciario, como se ha venido haciendo cuando menos una vez al mes durante los últimos nueve años.

La sistematización lleva a quien la realiza a dialogar consigo mismo, con las personas a las que ofrece su práctica educativa, con la sociedad y con el contexto de tal práctica, así como con las suposiciones que dan sustento al *hacer*. Por eso representa un gran esfuerzo crítico, un espíritu de investigación sin respuestas fáciles; debe buscarlas en cierto nivel de inconsciencia y traerlas a la conciencia.

Los ejes de la sistematización planteados al inicio del proceso son: la práctica educativa y el desarrollo de la relación interinstitucional de la CDHDF y el Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape).

Son tres las dimensiones de este análisis de la experiencia: *1)* la concepción –que corresponde al pensar, al concebir–, que permite interpretar y enfrentar la realidad de manera específica; *2)* la capacidad de explicar el contexto, cuestionarlo y observar las consecuencias de mantenerlo intacto o modificarlo, y *3)* la práctica, que implica mayor reflexión; como es el centro de la sistematización, el equipo de capacitación la ha escudriñado milímetro a milímetro. Entran en juego los ámbitos personal, interpersonal, institucional e interinstitucional, y lo valoral, y hacen de ella un asunto complejo que requiere de un minucioso análisis.

La presente sistematización cuenta con siete apartados y las conclusiones. En el primero de ellos se explica la metodología que se empleó, sin la cual sería imposible garantizar la obtención de conocimientos firmes para construir más conocimiento y para volver a la práctica con mejores herramientas, que es una de las finalidades de la sistematización. En este apartado se muestran tanto el aspecto científico como el plenamente humano del marco metodológico como una manera de ir a la práctica, no con frialdad e indiferencia sino, por el contrario, con el *interés* de transformarla desde la perspectiva de los derechos humanos.

El segundo apartado trata sobre el contexto en el que se ha desarrollado esta experiencia educativa, que es el sistema penitenciario de la ciudad de México. Debido a que sería muy difícil comprender a los sujetos de la práctica educativa y las características de ésta sin conocer su contexto, ha sido indispensable plantear tanto el análisis de las condiciones generales de los centros de reclu-

sión como el de las circunstancias y las políticas que han dado lugar a su existencia.

El tercero se ocupa del marco institucional, que incluye a la CDHDF, la Subsecretaría de Sistema Penitenciario y el Incape. Aquí se describen las características y atribuciones de cada una de estas instituciones y se explica, de manera más completa, su participación en esta labor educativa.

Con el propósito de definir la práctica que se va a sistematizar, en relación con el resto de las actividades de la CDHDF, en el cuarto apartado se explican las distintas actividades educativas de la institución en los ámbitos de la defensoría y de la promoción de los derechos humanos en el sistema penitenciario, con una visión panorámica.

Una parte importantísima de la sistematización es la reconstrucción histórica, de la que se habla en el quinto apartado. En esta reconstrucción, las memorias individuales se entrelazan con la consulta de documentos e informes acumulados a lo largo de los años sobre la práctica educativa, sus resultados y objetivos. Esta retrospectiva señala la manera en que la CDHDF ha llegado a ser una institución defensora de derechos humanos reconocida en nuestro país gracias a los rasgos que la caracterizan.

En el sexto apartado se devela la plataforma conceptual del quehacer educativo del equipo de capacitación. Obviamente no es un producto individual sino colectivo, construido por las y los capacitadores de la CDHDF y la academia. En esta concepción se engarzan tres elementos: la pena privativa de la libertad y la cárcel como su referente, los derechos humanos y el Modelo de Gestión de la Comisión.

El apartado más amplio corresponde a la práctica educativa que, como se ha dicho antes, es el punto central de la sistematización. En estas páginas, primero se hace un análisis profundo del ser humano de las y los capacitadores y de las y los custodios, y de cómo han impactado en ellas y ellos, y a la vez en la CDHDF, estos procesos educativos. El segundo punto es la dimensión interpersonal, que implica la forma en la que interactúan los sujetos de la escena educativa. Luego se aborda la interacción de las instituciones y las esferas económica, política y social del sistema penitenciario del Distrito Federal. Asimismo, se hace una revisión de la dimensión didáctica y de las particularidades de todos sus componentes en el trabajo con los técnicos en seguridad: la planeación, la

macroestructura del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología y las estrategias didácticas y, finalmente, la evaluación. La última parte del apartado concierne a la dimensión valoral de la práctica.

En las conclusiones se enuncian los conocimientos prácticos adquiridos a lo largo del proceso completo de sistematización y recopilados laboriosamente durante meses de reflexión acerca de una realidad moldeada por la forma en que se le ha concebido, enfrentado e intentado modificar. Dichas conclusiones desembocan en una propuesta de transformación de la capacitación al personal del sistema penitenciario.

En síntesis, el equipo sistematizador ha aprendido mucho de este esfuerzo y espera que también las lectoras y los lectores se vean beneficiados con sus hallazgos y desafíos, para así contribuir a la construcción de una realidad humana y respetuosa de lo humano. En otras palabras, se espera que la presente sistematización de experiencias constituya "un proceso inédito e irrepetible y en ella tenemos una fuente de aprendizajes, por eso necesitamos comprender esas experiencias, extraer sus enseñanzas y a su vez comunicarlas, compartirlas".[5]

[5] Óscar Jara, *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica*, disponible en <www.alforja.or.cr/sistem/documentos/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf>, página visitada el 13 de agosto de 2009.

MARCO METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN

CUANDO SE HABLA DE SISTEMATIZAR es común pensar en un cúmulo de información que se debe ordenar, catalogar, clasificar, tabular y reportar. Si bien todas esas actividades corresponden a un estilo de sistematización, este documento va mucho más allá, porque da cuenta de un proceso investigativo y crítico de la experiencia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), desde una toma de distancia.

Se habla de *toma de distancia* respecto de la experiencia porque son los mismos sujetos que la vivieron quienes se adentran a describirla, analizarla y reflexionar acerca de ella, para regresar a la práctica con una perspectiva renovada. Gracias a esta posibilidad de hacer un corte en el tiempo, una pausa, y mirar hacia atrás, esta práctica educativa puede resignificarse y, en un nuevo ciclo, comenzar a construir un futuro.

Se entiende, entonces, la sistematización como el proceso participativo que facilita un acercamiento y una "interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo",[6] análisis que permite identificar elementos que mejoren la práctica y fortalezcan su sentido.

Por esta razón, sistematizar implicó un tiempo y espacio determinados, es decir, la inversión de horas para reflexionar, pero también la disposición institucional de realizar una actividad que con frecuencia, y por la intensidad de la

---

[6] Propuesta metodológica desarrollada y recreada por la Red Alforja y el IMDEC desde los años noventa. Óscar Jara, *Para sistematizar experiencias*, San José, Costa Rica/Jalisco, México, Red Alforja/IMDEC, 1994.

dinámica laboral, no suele incluirse entre las tareas educativas de esta institución pública.

Para la anteriormente denominada Dirección de Capacitación y Promoción en Derechos Humanos, que pertenecía a la otrora Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos de la CDHDF (hoy Dirección General de Educación por los Derechos Humanos),* éste fue el primer ejercicio de sistematización que se realizó.

Hablar de ello como *proceso* implica describir los momentos que se siguieron para develar sus recovecos y observarlos con claridad.

En este apartado se dará cuenta de ese recorrido metodológico que significó el proceso, el producto del entonces Programa de Formación y Capacitación a Servidores Públicos.

Si bien toda experiencia educativa merece ser sistematizada, la realidad del trabajo cotidiano obligó a establecer prioridades para este Programa. Fue así como el equipo de trabajo,[7] una vez que determinó la información documentada con que contaba,[8] la presencia en el equipo de personas que hubieran vivido la experiencia de capacitar a servidores públicos y los posibles saldos cualitativos que se obtendrían, decidió recuperar la labor desarrollada con el personal del sistema penitenciario durante la gestión de Emilio Álvarez Icaza Longoria como presidente de la CDHDF (2001-2009).

El proceso se inició con la delimitación de *qué* se quería sistematizar, *cómo* y *para qué*, así como el *eje* que articularía el conjunto del trabajo sistematizador. Establecer estos puntos daría paso a la recuperación del proceso vivido, a la

---

* N. del E.: El 25 de marzo de 2010 se publicó en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el acuerdo 8/2010 del Consejo de la CDHDF por medio del cual se aprobaron diversas reformas al Reglamento Interno de la Comisión que dieron pie a la reingeniría institucional de la CDHDF. Entre las modificaciones, que entraron en vigor el 1 de abril de 2010, se encuentra un cambio en la denominación de diversas áreas de la Comisión, así como su composición y funcionamiento. De esta manera, la DGEPDH se transformó en Dirección General de Educación por los Derechos Humanos.

[7] Integrado por Eloy Antonio Jiménez, Amaranta Castelán González, Alejandro Martínez Obregón, María de la Luz González Ramírez y Jorge Venegas Zalce, elementos de la entonces Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos y quienes trabajan en el actual Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos.

[8] Archivos y registros de todos los materiales producidos a lo largo del proceso.

reconstrucción de la historia vista desde los ojos de sus actores, así como al recuento de situaciones o hechos relevantes, dinámicas y experiencias ya olvidadas, pero que daban sustento al trabajo educativo que hoy se desarrolla en la Comisión.

Se comenzaron a tener múltiples sesiones de *reflexión colectiva* y *análisis profundo* de la experiencia, utilizando dos perspectivas metodológicas que resultaron complementarias. Por un lado, se echó mano del marco de la educación popular y de la investigación-acción,[9] que señala tres grandes núcleos: el *contexto*, la *concepción* y la *práctica*, los cuales permitieron tener una mirada completa e integral de la realidad educativa. Por el otro lado, se consideraron las dimensiones de la práctica docente desarrolladas por Cecilia Fierro, que posibilitaron ahondar en el núcleo de la práctica,[10] eje principal de la sistematización.

La práctica se consideró prioritaria porque, siguiendo el planteamiento de Donald Schön y Paulo Freire,[11] se tenía el claro convencimiento de que la sistematización sería una oportunidad para cada capacitador y capacitadora de formarse "en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos".[12]

Dichas perspectivas metodológicas para el análisis permitieron recuperar de manera dinámica y participativa lo sustantivo de la sistematización: la información conservada en la memoria de cada uno de los integrantes del equipo

---

[9] "La investigación-acción postula que son las propias personas involucradas en un suceso social quienes pueden analizarlo para entenderlo, no sólo en lo que atañe a la vida personal y cotidiana, sino también en cuanto a los aspectos que lo determinan. Este entendimiento genera conocimiento y les permite vislumbrar las posibilidades de transformarlo para vivir mejor". Cecilia Fierro, *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción,* México, Paidós, 2008, p. 57.

[10] Cecilia Fierro habla de que la práctica docente-educativa contiene múltiples relaciones, de ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis. Para facilitar su estudio, las ha organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis presente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Según la concepción de Fierro, desde los aportes de Carr y Kemmis la práctica es entendida "como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro". *Ibidem,* p. 21.

[11] Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar,* México, Siglo XXI, 1996.

[12] Paulo Freire, *Política y educación,* México, Siglo XXI, 1996, p. 93.

como elemento fundamental de la experiencia, la cual se ponía al servicio de la reconstrucción y la interpretación conjuntas.

Sin embargo, para sistematizar, también fue importante recurrir a fuentes documentales de archivo, como programas del curso, cartas descriptivas, listas de asistencia de las y los participantes, evaluaciones, publicaciones (manuales, cartillas, diagnósticos e informes sobre el sistema penitenciario, etc.), y recomendaciones emitidas por la CDHDF, entre otras.

Conforme la información se recolectaba en ambas áreas: experiencial y documental, se *ordenaba* y se *procesaba* por bloques temáticos. Hablar y ver la propia práctica desde el reflejo de los compañeros y las compañeras hizo recordar momentos de enojo, molestia, desesperación y frustración, pero también situaciones de mucha alegría, camaradería y satisfacción, todos ellos sentimientos que son parte de esa historia contada y revisada por los miembros del equipo.

Explicar, describir, narrar e incluso justificar por qué sucedían las cosas de determinada manera no fue sencillo, pues significó hacer una lectura crítica del protagonista colectivo. Por ello se necesitó esa toma de distancia mencionada, y la autocrítica como una constante de la *interpretación* y el *análisis*.

La *redacción colectiva* del documento producto de la sistematización permitió que las largas horas invertidas en revivir la experiencia, pasando de la descripción de hechos a su interpretación, cobraran forma y permitieran la toma de conciencia. Después llegó el momento de tener una mirada de conjunto de la experiencia y hacer un *cierre analítico* y *conclusivo*, capitalizando así reflexiones, hallazgos y lecciones aprendidas, y planteando preguntas que detonaran otros procesos reflexivos para hacer la práctica más coherente gracias a la superación de vacíos y la reafirmación de fortalezas.

Al finalizar la sistematización se pudo admirar críticamente la práctica, ver en dónde se encontraban las fortalezas y debilidades del proceso educativo realizado en el sistema penitenciario, y contar con elementos suficientes para valorar los aspectos positivos y las deficiencias con la finalidad de extraer aprendizajes y mejorar la propuesta de trabajo; sobre todo, se construyeron nuevas explicaciones.

De esta manera, las conclusiones se convierten en el primer paso de una vuelta a la práctica con nuevos elementos de juicio, propuestas y guías para mejorar.

Convencidos de que la trayectoria personal también hace historia, y de que el bagaje de la experiencia individual no debe quedarse en el ámbito meramente personal, el equipo de capacitadores y capacitadoras pone a disposición de la propia CDHDF el presente documento, con el que comparte las intenciones, apuestas y resultados de la experiencia de casi nueve años de trabajo educativo a manera de referente para las prácticas de capacitación en contextos particulares, como el del sistema penitenciario.

Sólo queda decir que esta sistematización significó tejer los hilos del complejo entramado de una experiencia educativa en la que diversos sujetos cobraron importancia. Permitió, asimismo, la apropiación de la experiencia y la posibilidad de ofrecer un testimonio al volver los ojos, el sentimiento y el pensamiento hacia ella, pero con una mirada crítica sobre su dinámica, sus contradicciones y sus tensiones. Es decir, abrió la posibilidad de comprender que sistematizar es recorrer el camino andado, analizarlo críticamente y proyectar los derroteros futuros.

El verdadero valor de la sistematización consiste en su utilidad para otras personas y para transformar la propia práctica. Sirva, pues, este documento como herramienta de trabajo para otros y otras, y como un impulso de transformación del quehacer educativo con servidoras y servidores públicos desde la CDHDF. Sin duda, éste será el mayor reto. Con palabras de Bertolt Brecht, diremos:

> Habéis asistido a lo cotidiano,
> a lo que sucede cada día.
> Pero os declaramos:
> aquello que no es raro, encontradlo extraño.
> Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
> Que lo común os asombre.
> Que la regla os parezca un abuso.
> Y allí donde déis con el abuso,
> ponedle remedio.[13]

Ahora que hemos tomado conciencia, la aspiración es que los pasos por andar vayan hacia adelante; para atrás, sólo para reflexionar.

---

[13] Cecilia Fierro, *op. cit.*, p. 237.

CONTEXTO QUE ENMARCA LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

AHORA SE ESTABLECERÁ EL CONTEXTO del sistema penitenciario del Distrito Federal. En primer lugar, se presenta una breve revisión histórica de la pena privativa de la libertad como fundamento del sistema penitenciario en general; en segundo lugar; se analiza el sistema penitenciario de México, particularmente el del Distrito Federal, pues la práctica educativa que se estudia se ha realizado en esta ciudad. Las y los lectores encontrarán una descripción general de los centros penitenciarios del Distrito Federal, así como las condiciones en que se encuentran según las recomendaciones emitidas a lo largo de la historia de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

El conocimiento del contexto de la práctica educativa permite comprender de mejor manera a qué condiciones responde esta práctica, y resulta un elemento fundamental para analizar la experiencia educativa junto con su concepción. Las y los lectores no deben perder de vista esta dimensión contextual a lo largo de toda la sistematización.

ACERCAMIENTO HISTÓRICO AL SISTEMA PENITENCIARIO

La reflexión sobre el sistema penitenciario del Distrito Federal precisa que se aborde, aunque sea brevemente, el contexto en el cual se ha desarrollado su conformación actual y a lo largo de la historia moderna de la humanidad. Por ello es necesario hacer un esbozo de la historia del sistema penitenciario.

La privación de la libertad es el referente inicial del sistema penitenciario. Se constituyó en mecanismo de sanción dentro del derecho penal a partir del siglo XVIII. Los castigos usuales en esa época consistían en penas capitales, corporales y degradantes. La retención de los culpables de un delito o privación

de la libertad se utilizaba mientras se determinaba la sanción de tipo capital o corporal. Esta clase de pena "tiene un carácter retributivo: es un mal que corresponde a otro mal; es la consecuencia exacta de la violación de un supuesto jurídico".[14]

En la edad antigua, las características de las prisiones tenían un punto en común: se trataba de un espacio donde se custodiaba a los presos y se les aplicaba tormento. En la Edad Media aparecen, además, otras dos clases de encierro: las prisiones de los Estados, en las cuales se confinaba a los enemigos de quienes ostentaban el poder por haberlos traicionado; y la prisión eclesiástica, la cual fue diseñada pensando en los integrantes de grupos religiosos y en donde, durante el encierro, las personas hacían penitencias por sus pecados.

En el siglo XVIII surge la firme convicción de que el ser humano es poseedor de dignidad, independientemente de su condición de encierro, por lo que diversos personajes humanistas dirigen su atención hacia el hombre como tal. La máxima concreción de esta idea fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano;[15] con ella se inicia la corriente de pensamiento que establece una relación directa entre la figura del Estado y la del delincuente, en la que el propio Estado se encontraba en la obligación de velar por todos sus ciudadanos, sin importar que hubieran cometido un acto ilícito. En este deber se hacía necesario reparar el daño causado por el delito a la víctima y, al mismo tiempo, el Estado debía reformar a la persona que lo había producido:

> Esta necesidad de un castigo sin suplicio se formula en primer lugar como un grito del corazón o de la naturaleza indignada: en el peor de los asesinos, una cosa al menos es de respetar cuando se castiga: su "humanidad". Llegará el día, en el siglo XIX, en el que este "hombre", descubierto en el criminal, se convertirá en el blanco de la intervención penal, en el objeto que pretende corregir y transformar.[16]

---

[14] Sergio García Ramírez, "El sistema penitenciario. Siglos XIX y XX", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXII, núm. 95, mayo-agosto de 1999, p. 359.

[15] Aprobada por la Asamblea Nacional Francesa el 26 de agosto de 1789.

[16] Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, p. 44.

Antes del siglo XVIII no se consideraba un derecho de las personas que cometían algún delito el ser readaptadas o reinsertadas en la sociedad. Todas las penas eran dirigidas a la persona, hacían caso omiso de la identidad del ser humano y sólo proponían su destrucción o mutilación como medida ejemplar para el resto de la población: "la pena debe influir en los otros hombres para darles un mensaje y una lección que prevenga nuevos delitos. Tiene, pues, una virtud pedagógica".[17] Según esta visión no existe el derecho del sujeto a la readaptación, porque implica su individualidad biológica, psíquica y social. Dicha individualidad carece de validez cuando la única posibilidad de sanción es la eliminación de la persona, lo que cancela por completo cualquier forma de readaptación.

A través de la historia, los derechos de la persona que comete un delito, a pesar de haber afrontado diversos cambios significativos de visión de la readaptación o la reinserción, se encuentran ante un sistema que no los cumple, aun con el impulso a la cultura de respeto a los derechos humanos. La realidad sigue excluyendo y sentenciando a prisión al sujeto que comete un delito, sometiéndolo a lo más profundo de un sistema inoperante desde el punto de vista de la readaptación social. Pero incluso en este contexto, las personas internas de cualquier centro penitenciario tienen el derecho a demandar que se cumplan, no sólo su derecho a la readaptación o reinserción social, sino todos y cada uno de sus derechos inalienables aun cuando estén privados de libertad. El propósito es que, en algún momento determinado de su vida en prisión, se sienta de nuevo parte de la sociedad que hasta hoy sigue segregando o excluyendo a las personas privadas de la libertad.

EL SISTEMA PENITENCIARIO EN MÉXICO

La historia de las prisiones en México se desarrolla a la par de toda la historia del México independiente; sin olvidar que en la época de la Colonia existía, entre otros, el encierro eclesiástico que ejercía la Santa Inquisición. El encierro era visto desde dos ángulos contrarios: como un sustituto de la pena de muerte y como mecanismo de confinamiento y olvido para los adversarios del Estado.

---

[17] Sergio García Ramírez, *op. cit.*, p. 360.

La Nueva España legó al México independiente un conjunto de prisiones que la nueva república dejó un tanto en el olvido, pues todos los esfuerzos de esta última se encaminaron a la consolidación de un régimen constitucional. Las normas penales y de la justicia se pasaron por alto. Las disposiciones que habían reinado en la época virreinal se mantuvieron vigentes hasta entrado el siglo XIX.

Pasado el tiempo, en las últimas décadas del siglo antepasado se vio la necesidad de establecer códigos penales que dieran certeza a esta nueva visión de las personas en encierro como sujetos de derechos. A pesar de haber cometido actos contrarios a la norma y de que merecían una sanción, también debían ser percibidas como personas merecedoras de reconsiderar su acción y de reinsertarse en la sociedad.[18]

En la actualidad, en México persiste la idea de que la privación de la libertad es, en sí, parte de la sanción a la que se sujeta cualquier persona que comete un delito. Dicha pena debería ir acompañada de un proceso por el cual la persona que cometió el hecho reconozca los efectos y las consecuencias de sus acciones, lo que daría pie –desde una visión ideal– a su reinserción en la sociedad de manera paulatina.

Resulta interesante observar la condición actual en la que se encuentran los centros penitenciarios, no sólo de la ciudad de México sino de todo el país: en México existen 439 distribuidos en el territorio nacional, de los cuales seis pertenecen al ámbito federal, 329 al estatal y 94 al municipal; de todos ellos, 10 dependen de la ciudad de México (cuadro 1).

CUADRO 1. Distribución de centros penitenciarios por entidad federativa

Núm.	Entidad federativa	Cantidad de centros
1	Baja California	4
2	Distrito Federal	10
3	Sonora	15
4	Nayarit	21
5	México	22

[18] En 1869 se expidieron en Veracruz los códigos del magistrado Fernando Corona, mientras que en 1871 se estableció en el Distrito Federal un código federal de corte clásico.

CUADRO 1. Distribución de centros penitenciarios por entidad federativa (*continuación*)

Núm.	Entidad federativa	Cantidad de centros
6	Morelos	7
7	Jalisco	33
8	Quintana Roo	6
9	Puebla	22
10	Guerrero	18
11	Tabasco	18
12	Chiapas	22
13	Colima	3
14	Baja California Sur	6
15	Hidalgo	17
16	Michoacán	24
17	Chihuahua	15
18	Yucatán	3
19	Sinaloa	18
20	San Luis Potosí	13
21	Tamaulipas	9
22	Guanajuato	20
23	Aguascalientes	4
24	Durango	13
25	Coahuila	8
26	Querétaro	4
27	Nuevo León	15
28	Oaxaca	21
29	Campeche	2
30	Zacatecas	19
31	Veracruz	19
32	Tlaxcala	2
33	Cefereso núm. 1 Altiplano	1
34	Cefereso núm. 2 Occidente	1
35	Cefereso núm. 3 Noreste	1
36	Cefereso núm. 4 Noroeste	1
37	Colonia penal federal Islas Marías	1

Fuente: Secretaría de Seguridad Pública, *Resumen de población penitenciaria*, septiembre de 2008.

De acuerdo con el *Resumen de población penitenciaria,* elaborado por la Secretaría de Seguridad Pública en septiembre de 2008, el número total de personas internas en todos los centros penitenciarios del país es de 222 671; de las cuales 211 478 son hombres y 11 193, mujeres, lo que representa 94.97 y 5.03%, respectivamente.

Otros datos importantes con respecto a la población penitenciaria son los siguientes: del total de las personas 77.32% se encuentran recluidas por delitos del fuero común, mientras que 22.68%, por delitos del fuero federal; 40% están en calidad de procesadas y 60% son sentenciadas.

Un caso emblemático es el del desarrollo agrícola e industrial Islas Marías, establecido en 1905 por decreto del general Porfirio Díaz. En los años cincuenta, el presidente Adolfo Ruiz Cortines se refirió a esta colonia penal federal como un sistema "que puede ser utilizado por los gobiernos locales que lo deseen", en donde "se confía tener una máxima y auténtica reincorporación social de los delincuentes".[19]

En dicho desarrollo o colonia penal, como se le conoce comúnmente, hay una población de 982 internos, de los cuales 702 se encuentran ahí por delitos del fuero federal y 280 por delitos del fuero común.[20]

La característica específica de la colonia penal federal Islas Marías es que, de acuerdo con su estatuto,[21] se encuentra regida por la legislación del Distrito Federal en materia de registro civil, Ministerio Público y jueces de primera instancia y de paz, por lo que la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal tiene competencia en el caso de presuntas violaciones a derechos humanos que se registren en ella.

EL SISTEMA PENITENCIARIO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

El sistema penitenciario en México, en particular en el Distrito Federal, afronta en la actualidad circunstancias apremiantes e indeseables para cualquier sis-

---

[19] Sergio García Ramírez, *op. cit.*, p. 382.

[20] Secretaría de Seguridad Pública, *Resumen de población penitenciaria,* septiembre de 2008, disponible en <www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/365162//archivo>, página visitada el 12 de agosto de 2009.

[21] Estatuto de las Islas Marías, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 1939.

tema: sobrepoblación –que conlleva al hacinamiento–, corrupción, vulneración de garantías individuales y graves deficiencias del sistema de justicia penal que repercuten en él. Este panorama incluye casos de tortura y otras formas de maltrato por parte del personal de los centros, así como falta de investigación y un adecuado proceso a los responsables de violaciones a los derechos humanos.

Las personas internas están sometidas a abusos que incluyen la extorsión[22] y la imposición del confinamiento en solitario durante periodos indefinidos. Para corroborar esto, basta revisar las actuaciones de la CDHDF en lo concerniente a las recomendaciones al sistema penitenciario, o sus informes sobre la situación de los centros. Esta situación es producto de diversos factores, entre ellos la sobrepoblación, la infraestructura deficiente y la falta de planificación.

Con la finalidad de contar con un panorama de la situación actual de los centros penitenciarios en el Distrito Federal, se describirán las características generales del sistema de la ciudad de México y los problemas que éste enfrenta.

Descripción de los centros penitenciarios del Distrito Federal

Actualmente el Gobierno del Distrito Federal administra 10 centros penitenciarios y un centro de sanciones administrativas, los cuales aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2. Centros penitenciarios del Distrito Federal

Núm. de centro	**Nombre**	**Indicativo***
	Varoniles	
1	Centro de Ejecución de Sanciones Penales Varonil Norte	
2	Centro de Ejecución de Sanciones Penales Varonil Oriente	Base Plata
3	Centro de Readaptación Social Varonil Santa Martha Acatitla (Ceresova)	Oro
4	Centro Varonil de Rehabilitación Psicosocial (Cevarepsi)	Cevarepsi

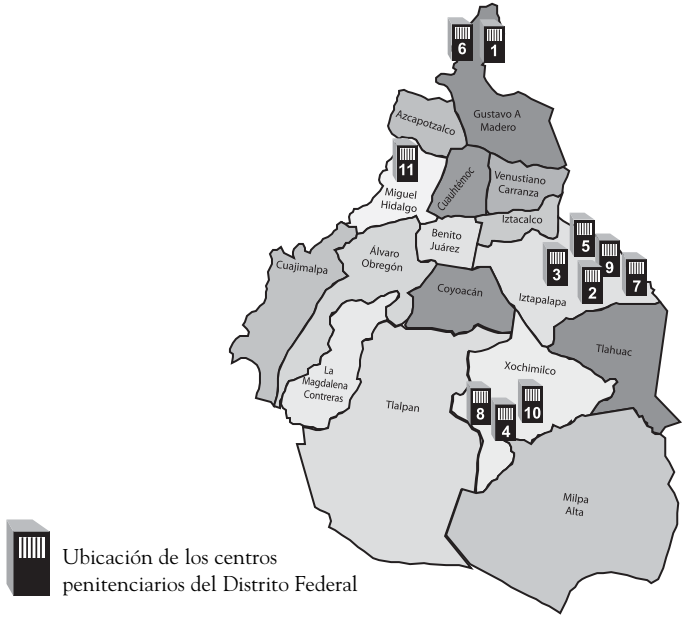
[22] Impuesta no sólo por técnicos en seguridad sino también por técnicos penitenciarios y personal de aduanas, de acuerdo con el *Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal,* informes especiales e investigaciones que se han llevado a cabo en la CDHDF, así como por testimonios vertidos por los propios técnicos en seguridad en los cursos de capacitación.

CUADRO 2. Centros penitenciarios del Distrito Federal (*continuación*)

Núm. de centro	Nombre	Indicativo*
	Varoniles	
5	Penitenciaría del Distrito Federal	Penitenciaría
6	Reclusorio Preventivo Varonil Norte	RPVN
7	Reclusorio Preventivo Varonil Oriente	RPVO
8	Reclusorio Preventivo Varonil Sur	RPVS
	Femeniles	
9	Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla	Turquesa
10	Centro Femenil de Readaptación Social Tepepan	Tepepan
	Administrativos	
11	Centro de Sanciones Administrativas y de Integración Social	El Torito

* *Indicativo* es la forma en que comúnmente las personas que laboran, las personas internas y las visitas conocen a los centros penitenciarios.

MAPA 1. Localización geográfica de los centros penitenciarios del Distrito Federal



El mapa 1 de la página anterior muestra la distribución de los centros penitenciarios a lo largo del territorio del Distrito Federal, y permite conocer las zonas en las que las autoridades de la ciudad han decidido establecerlos.

Resulta muy significativo observar que la ubicación de los centros penitenciarios coincide con las zonas y las delegaciones donde se concentra el mayor número de habitantes de la ciudad de México, y más interesante aún es percatarse de que se trata de las delegaciones donde las personas que habitan obtienen los menores ingresos económicos, es decir, zonas pobres de la ciudad.

Un ejemplo de lo anterior es que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la delegación Iztapalapa es la demarcación más poblada de todo el país (incluyendo a todos los municipios del territorio nacional), con 1 821 000 habitantes; la delegación Gustavo A. Madero se ubica en el lugar número ocho, con 1 193 000 habitantes.[23]

De acuerdo con el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE),[24] en 2006 se estableció que de las personas en reclusión nacidas en el Distrito Federal, el mayor número proviene de las delegaciones Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Azcapotzalco (en ese orden, según importancia numérica); y aunque la distribución de las y los internos por colonias en el Distrito Federal es muy amplia, algunas de donde proviene un mayor número son: Centro, Guerrero, Morelos, Doctores, San Juan de Aragón, Obrera, Martín Carrera, Anáhuac, Roma y Agrícola Oriental.

De lo anterior se infiere que es muy probable que la política pública instaurada por el gobierno en materia de seguridad pública y política penitenciaria tenga cierto sesgo de criminalización y estigmatización tanto hacia la pobreza como a la condición de vida de las personas que se encuentran en los centros penitenciarios, ya que la mayoría de los que están en el Distrito Federal se ubica en función del lugar de origen de quien delinque.

---

[23] Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *II Conteo de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2005.

[24] Marcelo Bergman *et al.*, *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la segunda encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México*, México, CIDE, 2006.

Con base en la información proporcionada por la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, dependiente de la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, la población penitenciaria hasta el 15 de abril de 2009 era de 39 616 personas, mientras que el número de técnicos en seguridad (también llamados custodios) del sistema penitenciario de la ciudad hasta el 4 de junio de 2007 era de 3 178, divididos en los 10 centros penitenciarios del Distrito Federal y un centro de sanciones administrativas.

Esto representa poca capacidad de respuesta en términos de seguridad en cada centro, debido a la paridad entre personas internas y custodios o custodias, sin olvidar que el estado de fuerza real de los técnicos en seguridad se ve mermado por la distribución del personal en tres turnos y en diversas zonas de los centros (aduanas, locutorios, torres, cordón de seguridad periférico, etc.), además de las ausencias por los periodos vacacionales y por incapacidades médicas. Todo esto lleva a cuestionarse sobre la posibilidad de que realicen adecuadamente las funciones que les corresponden, sobre todo cuando es responsabilidad de uno, y hasta de dos técnicos en seguridad, custodiar un dormitorio con alrededor de dos mil internos, según lo refieren ellos mismos en los cursos que se imparten en el Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape).[25] De acuerdo con las normas de la Organización de las Naciones Unidas para los centros de reclusión, citadas en la Recomendación 5/1994, debe haber un técnico en seguridad para cada grupo de 10 personas internas.

Según información de la Subsecretaría, durante las dos últimas administraciones del Gobierno del Distrito Federal (la de Andrés Manuel López Obrador y la de Marcelo Ebrard Casaubon), la población penitenciaria creció casi ciento por ciento, pues pasó de 20 676 personas internas a casi 40 mil.

El crecimiento exponencial de las personas recluidas en los centros penitenciarios del Distrito Federal se debe observar a la par del crecimiento de la población que habita en la ciudad ya que, de acuerdo con el INEGI,[26] en la actualidad los habitantes del Distrito Federal suman 8 721 000 personas, mien-

---

[25] Cabe señalar que estos datos no consideran la incorporación de los consejos de menores que, con la reforma al artículo 18 constitucional del 18 de junio de 2008, quedan bajo la administración del Gobierno del Distrito Federal, lo que implica un serio problema presupuestario y de recursos humanos para el gobierno de la ciudad de México.

[26] INEGI, *op. cit.*

tras que el Valle de México o zona conurbada tiene poco más de 19 millones de habitantes. Así, los centros penitenciarios de la ciudad han dejado de estar en las zonas periféricas, pues la mancha urbana ha propiciado su cambio de ubicación, lo que imposibilita considerar la ampliación de sus instalaciones en los lugares donde actualmente se sitúan todos y cada uno de los centros.

El hacinamiento en los centros penitenciarios del Distrito Federal

Las condiciones en las que hoy se encuentran los centros penitenciarios de la ciudad han llevado al problema del hacinamiento, lo que implica una vulneración a los derechos humanos no sólo de las y los internos sino también de quienes trabajan en los centros, por las condiciones en las que desarrollan sus actividades.

Un factor a considerar como una de las causas del incremento de la población en los centros penitenciarios en el Distrito Federal se encuentra en las ideas que se adoptaron en la administración de la ciudad con la *tolerancia cero* de Rudolph Giuliani, durante el gobierno que encabezó Andrés Manuel López Obrador. Dicha teoría se basa en los buenos resultados obtenidos en relación con la baja de los índices delictivos en la ciudad de Nueva York.

La tolerancia cero parte de la idea de "las ventanas rotas"[27] y se expresa de la siguiente manera: todo crimen que queda impune alienta a cometer crímenes más graves, porque en el delincuente se queda la idea de que no recibirá castigo, es decir, de que existe impunidad. Los comportamientos criminales comienzan con actividades como arrojar basura, pintar grafiti, insultar o realizar actos vandálicos; según esta visión, todos esos comportamientos deben ser firmemente reprimidos para impedir que se desarrollen conductas criminales más graves.

Esta política implicaba el endurecimiento de la norma administrativa y penal, y se sancionó que las personas bebieran en lugares públicos, rayaran los muros, pelearan en la vía pública, etc. Según la lógica de las ventanas rotas, si no se evita la primera acción, vendrán otros a realizarla con mayor fuerza, y después otras acciones más. Lo más importante no es reparar o cambiar la ventana rota, sino evitar que la rompan.

---

[27] George L. Kelling y Catherine Coles, *No más ventanas rotas*, México, Instituto Cultural Ludwig von Mises, 2001.

Si bien estas políticas no se llevaron a cabo institucionalmente, sí dejaron ideas en los miembros de las instituciones para establecerlas, lo que provocó un incremento en las detenciones por acciones no consideradas como delitos, pero sí como faltas administrativas; ello propició, de alguna manera, un aumento de la población en el sistema penitenciario.

El hacinamiento se debe, en gran medida, al endurecimiento de las penas (consecuencia de las reformas al sistema de justicia penal del Distrito Federal), el cual provocó que en 2003 y 2008 se hicieran modificaciones al marco normativo de la justicia penal de México.

En 2002 se llevó a cabo una reforma penal que eliminaba la pena privativa de la libertad por delitos patrimoniales, es decir, robos por montos menores a 20 veces el salario mínimo vigente, lo que propició una disminución en el número de personas sometidas a prisión preventiva. El hecho generó un debate que obligó a que en marzo de 2003 se revirtiera dicha acción y se promoviera la pena privativa de la libertad en estos rubros. Si el número de personas internas se incrementa es, evidentemente, debido a que se está criminalizando este tipo de conducta.

La reforma impulsada por el actual presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, está produciendo un impacto aún mayor en el hacinamiento en los centros penitenciarios de la ciudad de México, ya que el establecimiento, para ciertos delitos, de la privación preventiva obligatoria repercute en la forma en que se está atacando el fenómeno señalado. La prisión preventiva es una de las causas de la sobrepoblación en los centros penitenciarios en México.[28]

Si se toma en cuenta que en los 10 centros penitenciarios del Distrito Federal sólo hay espacio para 20 397 internos, el hacinamiento en la actualidad es de 75%, ya que el número de personas internas es de 39 616.[29]

Un ejemplo de la capacidad superada para albergar internos es el caso del Reclusorio Preventivo Varonil Norte, en el cual el número de espacios habilitados es de 5 430 y su índice de sobrepoblación es de más de 90%. Otro ejem-

---

[28] Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF), *Primer informe de labores*, México, SSPDF, 2007.

[29] En los centros penitenciarios del Distrito Federal se vive la sobrepoblación, de acuerdo con las cifras de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, *véase* <www.reclusorios.df.gob.mx>, página visitada el 18 de julio de 2009.

plo es el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, que tiene una capacidad de 5 604 espacios y cuyo porcentaje de sobrepoblación es similar al del Reclusorio Norte, mientras que el Reclusorio Preventivo Varonil Sur, con 3 656 espacios, se excede en 655 internos. Los reclusorios Norte y Oriente han rebasado ciento por ciento su cupo, lo que los coloca como dos de las cárceles más sobrepobladas de América Latina.

Al inicio de 2002, previo al arribo de Andrés Manuel López Obrador como jefe de Gobierno del Distrito Federal, había 22 444 internos en los diferentes centros penitenciarios; para diciembre del mismo año, el número disminuyó hasta llegar a 20 676 personas internas. Esta disminución se explica a partir de factores como las preliberaciones a las que se hacen acreedoras las personas en reclusión o las sentencias extintas, pero no a determinaciones en la política pública tendientes a diversificar o a instaurar penas alternativas con el fin de desahogar los centros penitenciarios de una parte de la población recluida. Otro factor que se debe tomar en cuenta en este decrecimiento de la población es la reforma de 2002 antes mencionada, según la cual se extinguía la prisión preventiva para delitos patrimoniales menores a 20 veces el salario mínimo.

A la fecha, 60% de las personas internas se encuentran recluidas por el delito de robo, 11% por delitos contra la vida y 7% por narcomenudeo. Los delitos sexuales constituyen 7%, y la privación ilegal de la libertad 6%. La portación de arma ha llevado a prisión a 5% del total de la población penitenciaria.

Si las cosas siguen así, el hacinamiento seguirá creciendo. Según las previsiones de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, para mediados de 2009 era posible que la población penitenciaria llegara a 41 618 personas.

Al hablar de la población de personas privadas de la libertad es preciso también referirnos al personal encargado, en primer término, de la seguridad, quienes tienen contacto directo con internos e internas debido a sus funciones elementales en todo centro de reclusión. La figura del técnico en seguridad debe cumplir con un perfil que cubra todas y cada una de las necesidades que sus actividades exigen para el óptimo desempeño de sus funciones y atribuciones.

El cuadro 3 muestra el incremento del personal técnico en seguridad en relación con el número de personas internas de los centros penitenciarios del Distrito Federal, y aporta una idea sobre la dimensión en la cual la población interna supera a la plantilla de técnicos y técnicas en seguridad. El número de estos últimos es insuficiente para su adecuado desempeño.

CUADRO 3. Relación del personal técnico en seguridad e internos de los centros penitenciarios

Fecha	Técnico en seguridad	Internos
15 de abril de 2009	s. d.	39 616
31 de diciembre de 2008	s. d.	38 094
4 de junio de 2007	3 178	33 530
6 de febrero de 2006	3 178	31 903/31 910
24 de septiembre de 2005	3 139	31 363/31 365
Diciembre de 2004	3 130	28 667
Diciembre de 2003	2 703	23 928
Diciembre de 2002	s. d.	20 676
Diciembre de 2001	s. d.	22 053
Diciembre de 2000	s. d.	21 857
Diciembre de 1999	s. d.	20 566
Diciembre de 1998	s. d.	16 989

s. d. = sin dato comprobable.
Fuente: Antonio Hazael Ruiz Ortega, Foro Por una Seguridad Pública Integral y Moderna, Subsecretaría de Sistema Penitenciario, México, 22 de junio de 2007, disponible en <www.reclusorios.df.gob.mx>, página consultada el 13 de julio de 2009; y *El Universal*, México, domingo 29 de marzo de 2009, p. A14, sección Ciudad y metro.

En tanto el propio Gobierno del Distrito Federal no inyecte recursos suficientes para el incremento de la plantilla laboral en materia de seguridad en los centros penitenciarios, y las políticas públicas se sigan aplicando en función de la criminalización de la pobreza,[30] esta disparidad entre personas internas y personal técnico en seguridad tenderá al incremento indiscriminado de los primeros en detrimento de la capacidad de acción de los últimos.

También es fundamental no dejar de lado la realidad del personal técnico en seguridad dentro de los centros penitenciarios, pues se enfrenta a múltiples y variados problemas que afectan sus derechos así como la realización de sus funciones y atribuciones. Los problemas de índole laboral, la corrupción a la se hallan expuestos, el autogobierno en las prisiones, la línea de mando avasallante y los problemas en el presupuesto, que derivan en el abuso de poder, son

[30] La mayoría de las personas recluidas en los centros penitenciarios no cuenta con medios económicos para asegurar un recurso efectivo del derecho al debido proceso. Ésta es una interpretación de los datos arrojados por el documento elaborado por Marcelo Bergman *et al.*, *op. cit.*

algunos los obstáculos a los que se enfrentan las y los técnicos en seguridad cotidianamente.[31]

Las condiciones generales del sistema penitenciario conocidas a través de las recomendaciones emitidas por la CDHDF

Una de las formas más adecuadas de hacer visible la situación en los centros penitenciarios del Distrito Federal es una rápida revisión de las recomendaciones que la CDHDF ha presentado no sólo a las autoridades de dichos centros, sino también a aquéllas relacionadas con el sistema: el Gobierno del Distrito Federal, la Secretaría de Salud y la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, entre otras. Tal repaso permite ver la clara vulneración a los derechos humanos que existe en los centros, cometida en un margen amplio por el personal de seguridad, los mismos técnicos en seguridad.[32]

Hay que recordar que, de acuerdo con el artículo 102, apartado B, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la CDHDF tiene como facultad emitir recomendaciones públicas no vinculatorias. Este principio es fundamental para los propósitos institucionales, encaminados a la protección de los derechos humanos de las personas que habitan en esta ciudad, incluidas las personas internas en los centros penitenciarios.

La Recomendación, instrumento fundamental de la CDHDF, se utiliza una vez que se ha logrado crear convicción de la vulneración de derechos, es decir, cuando ya se ha conseguido documentar plenamente la violación a los derechos consagrados en las normas aplicables en el país.

Las recomendaciones documentan hechos graves de violaciones a los derechos fundamentales, por lo que su revisión aporta datos concretos sobre la situación que guardan los centros penitenciarios del Distrito Federal. Es posible recurrir a ellas con el propósito de encontrar causas y posibles soluciones a dichos problemas.

El cuadro 4 señala que de las 196 recomendaciones que la CDHDF ha emitido, 45 se refieren a los centros penitenciarios del Distrito Federal.

---

[31] Esta situación es conocida por las capacitadoras y los capacitadores gracias al contacto educativo con el personal técnico penitenciario en las actividades que ha realizado la CDHDF en el Incape.

[32] *Vide infra*, p. 40.

CUADRO 4. Recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal al sistema penitenciario por autoridad. Periodo 1994-2009

Año	Total de recomenda-ciones	Recomendaciones al sistema penitenciario	Núm. de recomenda-ciones	Recomendaciones por caso	Autoridad responsable*
1994	12	3	5	Intolerable situación de violencia en centros penitenciarios	DGR y CRS
			6	Solicitud de destitución de custodios torturadores	DGR y CRS
			7	Corrupción en Penitenciaría de Santa Martha Acatitla	DGR y CRS
1995	16	4	5	Irregularidades en el trato a presuntos zapatistas	DGR y CRS
			11	Violación a derechos humanos cometida por juez de paz penal	TSJDF DGR y CRS
			12	Tortura y golpes contra un interno del Reclusorio Sur	DGR y CRS DGSS
			16	Anomalías en Centros de Readaptación Social del Distrito Federal	DGR y CRS
1996	9	2	6	Tortura a un interno del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente	DGR y CRS
			7	Violación a los derechos procesales de un interno	TSJDF Subsecretaría de Asuntos Jurídicos
1997	17	4	3	Abusos en las revisiones íntimas a internas	DGR y CRS DGSS
			6	Custodios del Reclusorio Oriente torturan a siete internos	DGR y CRS
			7	Actos de tortura y negligencia profesional	DGR y CRS DGSS
			8	Custodios involucrados en delito de tortura	DGR y CRS

CUADRO 4. Recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal al sistema penitenciario por autoridad. Periodo 1994-2009 (*continuación*)

Año	Total de recomenda-ciones	Recomendaciones al sistema penitenciario	Núm. de recomenda-ciones	Recomendaciones por caso	Autoridad responsable*
1998	4	1	3	Anomalías en Reclusorio Preventivo Varonil Sur	Subsecretaría de Gobierno del Distrito Federal
1999	9	1	5	Abusos cometidos en contra de un sentenciado	Subsecretaría de Gobierno del Distrito Federal
2000	10	1	1	Negligencia médica contra interno de Reclusorio Preventivo	Subsecretaría de Gobierno del Distrito Federal
2001	10	2	2	Caso de negligencia médica del personal de la Secretaría de Salud del Distrito Federal	SSDF
			7	Omisión de aviso a los jueces de la aprehensión e internamiento de dos inculpados	PGJDF DGPRS-DF
2002	13	4	1	Negativa a practicar intervención quirúrgica a una interna del Centro Femenil de Readaptación Social Tepepan	SSDF
			2	Irregularidades y prestación ineficiente en la concesión de beneficios de libertad anticipada en los centros de reclusión del Distrito Federal	SGDF
			7	El interno Salvador González Centeno fue golpeado por un custodio y la lesión le ocasionó estallamiento de vísceras	SGDF PGJDF Consejería Jurídica y de Servicios Legales
			10	Violación a los derechos de los reclusos. Negativa injustificada de visita familiar e íntima	SGDF

CUADRO 4. Recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal al sistema penitenciario por autoridad. Periodo 1994-2009 (*continuación*)

Año	Total de recomenda-ciones	Recomendaciones al sistema penitenciario	Núm. de recomenda-ciones	Recomendaciones por caso	Autoridad responsable*
2003	11	2	2	Violación a la integridad personal y al derecho a la protección judicial (recurso efectivo)	DGPRS-DF
			7	Violación al derecho humano a la salud en conexidad al derecho a la vida	SSDF
2004	9	3	4	Prestación ineficiente del servicio público	SSDF
			5	Ejercicio indebido del servicio público, discriminación y prestación ineficiente del mismo	PGJDF SSDF Consejería Jurídica y de Servicios Legales SGDF
			7	Violación a los derechos de los reclusos y prestación ineficiente del servicio público	DGPRS-DF
2005	8	1	8	Restricción, negativa u obstaculización de atención médica y al derecho a la salud	SSDF SGDF
2006	17	2	11	Violación a los derechos de los reclusos y al derecho a la intimidad	GDF
			12	Violación a los derechos de los reclusos y prestación ineficiente del servicio público	DGPRS-DF SSDF
2007	19	7	1	Discriminación por preferencia de orientación sexual	DGPRS-DF
			2	Obstaculización, restricción o negativa al derecho a la salud de las personas privadas de su libertad	SSDF SGDF
			3	Violación a los derechos de las personas privadas de su libertad	DGPRS-DF SSDF PGJDF

CUADRO 4. Recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal al sistema penitenciario por autoridad. Periodo 1994-2009 (*continuación*)

Año	Total de recomenda-ciones	Recomendaciones al sistema penitenciario	Núm. de recomenda-ciones	Recomendaciones por caso	Autoridad responsable*
			4	Violación al derecho a la segurida e integridad personal de las personas privadas de su libertad	SGDF
			17	Tortura; abstención u omisión de dar adecuada protección a la integridad física o psicológica de la persona privada de la libertad, y violación al derecho a una adecuada protección judicial	Seguridad y custodia del Reclusorio Preventivo Varonil Sur Fiscalía de Seguridad Pública PGJDF
			18	Caso de interno al que, sin su consentimiento, se le realizó la prueba de VIH, y por indiferencia de las autoridades permaneció durante más de dos años con un falso positivo de este padecimiento	SSDF SGDF
			19	Retención ilegal, detención arbitraria, uso desproporcionado o indebido de la fuerza e injerencias arbitrarias en el interés superior del niño o la niña	DGPRS-DF PGJDF
2008	24	5	7	Tortura infligida a un interno del Ceresova Santa Martha Acatitla, por personal de seguridad y custodia	SGDF PGJDF Contraloría General del Distrito Federal

CUADRO 4. Recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal al sistema penitenciario por autoridad. Periodo 1994-2009 (*continuación*)

Año	Total de recomenda-ciones	Recomendaciones al sistema penitenciario	Núm. de recomenda-ciones	Recomendaciones por caso	Autoridad responsable*
2008			9	Accidentes de trabajo en la empresa Porvenir Familiar que labora en el Reclusorio Preventivo Varonil Sur dentro del Programa de Trabajo Penitenciario de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario	SGDF
			10	Abstención u omisión de dar una adecuada protección a la integridad física o psicológica de una persona privada de la libertad (Reclusorio Sur)	SGDF
			12	Desprotección de las niñas y los niños que viven con sus madres en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla	SGDF Contraloría General del Distrito Federal
			19	Negligencia e inoportuna atención médica a un interno del Reclusorio Preventivo Varonil Sur que, aunada a la falta de recursos para un tratamiento eficiente, le provocaron daños neurológicos irreversibles	SSDF
2009	8	1	6	Interno violado en el Centro de Readaptación Social Varonil Santa Martha Acatitla (Ceresova)	SGDF
Total	196	45			

* DGR y CRS = Dirección General de Reclusorios y Centros de Readaptación Social.
TSJDF = Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal.
DGSS = Dirección General de Servicios de Salud del Departamento del Distrito Federal.
SSDF = Secretaría de Salud del Distrito Federal.
PGJDF = Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal.
DGPRS-DF = Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal (actualmente Subsecretaría de Sistema Penitenciario).
SGDF = Secretaría de Gobierno del Distrito Federal.
GDF = Gobierno del Distrito Federal.

Según puede verse en el cuadro 4, en los últimos tres años las recomendaciones dirigidas a los centros penitenciarios representan un porcentaje significativo respecto al total. En 2007 fue 36% del total, en 2008 representaron 20%, y de enero a julio de 2009 el porcentaje fue de 14 por ciento.

De las 45 recomendaciones giradas por la CDHDF a diversas autoridades del sistema penitenciario, 13 fueron dirigidas al Cuerpo de Seguridad de los Centros de Reclusión del Distrito Federal, lo que representa casi 35% del total de recomendaciones emitidas por esta institución a lo largo de 15 años de existencia. Ese porcentaje tan alto indica que es indispensable prestar especial atención a la relación entre las personas internas y el personal técnico en seguridad.

También es preciso atender el número de quejas que se reciben al año en la CDHDF: en 2007 fueron aproximadamente 1 950 en contra de alguna autoridad relacionada con los centros penitenciarios, lo que significa que en ese año fue una las dependencias más denunciadas (la segunda en términos del número de quejas).

Cuando se analizan los tipos de menciones por derechos en las quejas ante la CDHDF se detecta que en 2007 aproximadamente 2 211 se refieren a prácticas o acciones de los técnicos en seguridad presuntamente violatorias de derechos. Éstas se relacionan esencialmente con abuso de autoridad, maltrato, corrupción, uso indebido de funciones y, en algunos casos excepcionales, tratos crueles, inhumanos o degradantes, e incluso tortura.[33]

Lo descrito conduce a reflexionar en torno a las acciones educativas que ha emprendido la CDHDF para disminuir estas prácticas entre el personal técnico en seguridad y contribuir a la transformación del sistema penitenciario en uno donde tenga vigencia una cultura de respeto a los derechos humanos.

Cabe mencionar los últimos informes de la CDHDF. En 2007 se establecieron procesos de trabajo con los técnicos en seguridad para generar relaciones que no agraven la condición de privación de la libertad y que, por el contrario, favorezcan el respeto a los derechos humanos de las personas recluidas en los

[33] Hay que señalar que el número de quejas no necesariamente corresponde al número de menciones de prácticas violatorias de derechos humanos, ya que en una sola queja se pueden referir una o más prácticas vejatorias de derechos.

centros penitenciarios y de sus familiares, que constantemente ven violentadas su integridad y su privacidad.

A la CDHDF le interesa en especial la situación que prevalece en el sistema penitenciario de la ciudad de México. Según los datos de su *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal 2005*, las diferentes recomendaciones y resoluciones emitidas indican una situación muy preocupante. Con base en lo anterior, el programa educativo de la CDHDF, concebido desde la DGEPDH, estableció una estrategia que permitiera obtener una mejor incidencia en el trabajo del personal técnico en seguridad a través del trabajo conjunto con otras áreas de la institución, como las visitadurías (las cuales llevan a cabo procedimientos de investigación para determinar cuándo la actuación de los técnicos y demás servidores públicos de los centros penitenciarios vulneran derechos consagrados en las normas). La experiencia de trabajo con el personal técnico en seguridad revela la posibilidad de crear un programa de formación y actualización en derechos humanos para sus integrantes.

MARCO INSTITUCIONAL

La labor educativa de la entonces Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos se realizó dentro de un marco institucional conformado por la propia Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y por la Subsecretaría de Sistema Penitenciario (antes Dirección General de Prevención y Readaptación Social). Dicho marco fue el fundamento de las relaciones establecidas entre la entonces Dirección de Capacitación y Promoción en Derechos Humanos (hoy Dirección de Capacitación del Servicio Público en Derechos Humanos) y el Incape, de modo que marcó el rumbo de las acciones realizadas desde las dos instancias.

En este apartado se describen las atribuciones de la CDHDF en materia educativa; se presenta el Modelo de Gestión de la Comisión el cual ha permeado el hacer de la institución con ciertas características. Asimismo, se abordan las líneas generales de actuación del Incape de acuerdo con la normatividad vigente, y se muestran las premisas de la acción educativa, desde su fundamento institucional, en la articulación de la CDHDF y el sistema penitenciario.

LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL Y SUS ATRIBUCIONES

Las comisiones de derechos humanos son instituciones clave en la defensa y promoción de estos derechos, así como una respuesta a la necesidad que tiene la ciudadanía de que sus gobernantes ejerzan una labor que sea vigilada por una entidad independiente y a la cual deban rendir cuentas.

Además de su competencia para conocer las quejas relacionadas con presuntas violaciones a los derechos humanos, el ombudsman, tiene una función educativa en la promoción, el estudio y la divulgación de los derechos humanos.

La reforma constitucional de 1992 al artículo 102, apartado B, fija el establecimiento en nuestro país de los organismos de protección de los derechos humanos:

> El Congreso de la Unión y las legislaturas de las entidades federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán organismos de protección de los derechos humanos que otorga el orden jurídico mexicano, los que conocerán de quejas en contra de actos u omisiones de naturaleza administrativa provenientes de cualquier autoridad o servidor público, con excepción de los del Poder Judicial de la Federación, que violen estos derechos.
>
> Los organismos a que se refiere el párrafo anterior formularán recomendaciones públicas, no vinculatorias, y denuncias y quejas ante las autoridades respectivas.[34]

A partir de lo anterior se establece en México el Sistema Nacional de Protección No Jurisdiccional de los Derechos Humanos, uno de los más grandes del mundo, que incluye 33 organismos públicos de protección y defensa de los derechos humanos: uno por cada entidad federativa más la Comisión Nacional.

En este contexto se crea la CDHDF, que inicia sus actividades en 1993, y a partir de entonces ha venido realizando importantes actividades educativas dedicadas a la sensibilización y a la divulgación de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos se considera actualmente una de las tareas principales de la actividad del ombudsman capitalino. El artículo segundo de la Ley de la CDHDF establece los objetivos institucionales del organismo a este respecto:

> La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal es un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios que tiene por objeto la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, *educación* y difusión de los

[34] Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 102, apartado B.

> derechos humanos, establecidos en el orden jurídico mexicano y en los *instrumentos internacionales* de derechos humanos.[35]

En 2001 fue electo como presidente de la CDHDF Emilio Álvarez Icaza Longoria. En 2002 se propusieron reformas a la Ley de la CDHDF que fortalecieron de manera sustancial la educación en derechos humanos. En dicha reforma, la mención expresa de la educación como un objetivo de la CDHDF marcó un importante avance hacia los estándares internacionales que apuntan a una noción integral de la educación en derechos humanos, pues le confirió a la CDHDF, y por ende a las y los ciudadanos, un amplio rango de disposiciones para realizar acciones relativas a la educación.

Los mecanismos para cumplir con los objetivos institucionales en materia de educación se derivan de sus atribuciones específicas, entre las que se encuentran:

> ARTÍCULO 17. Son atribuciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal:
>
> [...]
>
> VII. Promover el estudio, la enseñanza y la divulgación de los derechos humanos en su ámbito territorial;
> [...]
>
> IX. Elaborar e instrumentar programas preventivos en materia de derechos humanos;
> [...]
>
> XI. Formular programas y proponer acciones en coordinación con las dependencias competentes, para impulsar el cumplimiento de los tratados, convenciones, acuerdos internacionales signados y ratificados por México en materia de derechos humanos. Para ello, elaborará y actualizará de manera constante, una

[35] *Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, artículo 2. Las cursivas son nuestras.

recopilación de dichos documentos, que divulgará de manera amplia entre la población;[36]

Por su parte, el artículo 66 de la Ley de la CDHDF señala las atribuciones específicas de promoción de la cultura de los derechos humanos que le dan a esta institución un marco propicio para emprender medidas:

ARTÍCULO 66. La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en la promoción y difusión de una cultura de conocimiento y respeto a los derechos humanos podrá:

I. Celebrar convenios con las dependencias y órganos referidos en el artículo 3 de esta Ley, tendientes a la divulgación, promoción, conocimiento y capacitación en materia de derechos humanos;
II. Promover ante las autoridades competentes, la celebración de convenios con la Secretaría de Educación Pública dirigidos a desarrollar programas que fortalezcan el contenido básico en materia de derechos humanos en los diversos niveles educativos;
III. Elaborar material audiovisual para dar a conocer sus funciones y actividades;
IV. Formular y ejecutar permanentemente un programa editorial, procurando publicar en sistema *braille*, lenguaje de señas y en las principales lenguas indígenas que se hablen en la ciudad de México;
V. Organizar campañas de sensibilización en temas específicos como son el respeto e integración de grupos vulnerabilizados y contra la discriminación y exclusión de todo tipo;
VI. Investigar y difundir estudios en materia de discriminación, exclusión y derechos humanos.[37]

[36] *Ibidem*, artículo 17.
[37] *Ibidem*, artículo 66.

ÉNFASIS EN LO EDUCATIVO: CREACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

En agosto de 2002 se creó formalmente la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos (DGEPDH), por lo que las funciones relacionadas con la educación, la capacitación y la promoción de los derechos humanos se trasladaron de la Secretaría Técnica* a esta nueva área.

A partir de ese momento, la educación en derechos humanos tomó el carácter de pilar fundamental en la construcción de una cultura de respeto y vigencia de los derechos humanos, no sólo en su parte preventiva sino también en la de promover el desarrollo de las y los habitantes del Distrito Federal. Por ello la CDHDF asumió el reto institucional de favorecer y reconocer los caminos abiertos por la sociedad organizada, y tomó como parte central de su estrategia una propuesta que fortalece las relaciones humanas y que hace de la problematización una fuente de reflexión para afrontar las tensiones entre los derechos humanos y para promover la participación social y la equidad de género.

Para enfrentar tal desafío, la entonces DGEPDH contaba con las atribuciones siguientes:

I. Promover el estudio y la enseñanza de los derechos humanos dentro del sistema educativo del Distrito Federal;
II. Diseñar y ejecutar la estrategia educativa de la Comisión y coordinar la aplicación de programas educativos que contribuyan al desarrollo de una cultura de vigencia y respeto de los derechos humanos de la población del Distrito Federal;
III. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas educativos para los diferentes sectores de la población;
IV. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas de capacitación en derechos humanos aplicables a las y los servidores públicos y a la sociedad civil;

* N. del E.: De acuerdo con las reformas al Reglamento Interno de la CDHDF publicadas el 25 de marzo de 2010 en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, la Secretaría Técnica se convirtió en Secretaría de Vinculación con la Sociedad Civil.

V. Participar en la realización de actividades y campañas educativas de promoción de derechos humanos;
VI. Vincularse con las organizaciones de la sociedad civil, así como con organismos nacionales e internacionales para realizar acciones conjuntas en apoyo a proyectos educativos en derechos humanos;
VII. Conducir y fortalecer el Centro de Consulta y Documentación de la Comisión, y
VIII. Las demás que le confiera el presente Reglamento, la o el presidente y los ordenamientos internos.[38]

De acuerdo con esta normatividad, a la DGEPDH le correspondía coordinar la aplicación de programas educativos para incidir en el conocimiento, los valores y las prácticas de la población en la ciudad, por lo que emprendía esfuerzos educativos y de capacitación dirigidos a impulsar una "nueva cultura" en derechos humanos mediante cuatro proyectos: atención a la infancia; capacitación a grupos específicos; actividades de análisis, reflexión y debate; y fomento a iniciativas ciudadanas en materia de educación.

En el plano de la educación para la paz y los derechos humanos se realizaban tareas fundamentales para contribuir al desarrollo de una cultura de respeto y vigencia de los derechos humanos. Con estas acciones se buscaba integrar el diseño, la ejecución y la evaluación de las estrategias educativa-cultural y promocional-territorial de la CDHDF. La intención era generar capacidades y competencias en las y los habitantes y en las servidoras y los servidores públicos de la ciudad, apoyándose en alianzas con el sector público, el académico y el social, para que favorecieran la incidencia de la CDHDF en los sistemas educativos y de capacitación en el Distrito Federal.

Como parte de las actividades y metas inscritas en el Programa Operativo Anual de la Comisión en 2003, se avanzó de manera significativa en la estrategia educativa gracias a un trabajo de investigación y consulta. Éste se centró en los diferentes esquemas conceptuales y metodológicos que respondieran al modelo de Comisión propuesto para la gestión 2001-2005, cuya meta era aten-

[38] Reglamento interno de la CDHDF, edición 2009, artículo 38. Es importante aclarar que dicho artículo ha sido reformado el 25 de marzo de 2010. Véase <www.cdhdf.org.mx/index.php?id=reglatit1>.

der de la mejor manera las necesidades de la ciudadanía del Distrito Federal. La expectativa en la aplicación de dicha estrategia desde todas las áreas de la CDHDF fue que se favorecieran actitudes y habilidades que apuntalaran la vivencia cotidiana de una cultura en y para los derechos humanos.

De esta forma, con las actividades de formación y capacitación se ha buscado alcanzar la mayor repercusión posible en la construcción de una cultura de los derechos humanos, aunque tal impacto no se pueda medir con precisión porque depende, en buena medida, del tipo de destinatario y de la profundidad de los contenidos o de la duración de los procesos educativos. Es mayor el alcance cuando la capacitación se dirige a promotoras y promotores, o cuando las y los destinatarios son mandos altos o medios de alguna institución. Por lo que toca a la profundidad, las acciones van desde el proceso de sensibilización hasta actividades formativas y estructuradoras, pasando por lo que propiamente llamamos *capacitación*.

MODELO DE GESTIÓN DE LA CDHDF

El marco institucional de la CDHDF es un Modelo de Gestión desarrollado en el segundo periodo de la administración de Emilio Álvarez Icaza Longoria. Dicho modelo busca aprovechar los aprendizajes para convertirlos en recursos a favor de los derechos humanos, por lo que se basa en seis ejes rectores:[39]

1. *Autonomía*. La autonomía ha sido un medio y una cualidad que ha permitido dotar de independencia a diversas instituciones para la consecución de los fines que persiguen, así como un medio para la estabilidad del Estado mexicano. Este eje es la condición no jurisdiccional de un órgano de Estado cuyo trabajo descansa de modo esencial en aquélla.
2. *Ciudadanización*. La ciudadanización se asume en dos sentidos: el primero es darle plena vigencia al Consejo de la CDHDF como órgano de dirección institucional, haciendo valer sus consideraciones en las acciones institu-

[39] CDHDF, *Investigación de violaciones a derechos humanos. Presupuestos y manual de métodos y procedimientos*, México, CDHDF (serie Documentos oficiales, núm 10), 2008, p. 21.

cionales; y el segundo consiste en que la vinculación institucional con las y los habitantes de la ciudad se concrete por medio de la sociedad civil organizada y de actores estratégicos para lograr la vigencia de la cultura y la defensa de los derechos humanos.

3. *Profesionalización en derechos humanos*. La CDHDF es uno de los pocos organismos públicos de derechos humanos del país que cuenta con servicio civil de carrera como vía para garantizar la profesionalización de su personal. Al establecer el Servicio Profesional en Derechos Humanos, la CDHDF busca tener una mayor eficiencia y más eficacia en la calidad de los servicios que ofrece a la ciudadanía, apoyada en un sistema de competencias en el desempeño de funciones.
4. *Integralidad de los derechos humanos*. Supone establecer programas que atiendan y promuevan, desde una visión amplia, la vigencia de los derechos humanos con el fin de que las ciudadanas y los ciudadanos tengan todas las garantías para ejercer plenamente sus derechos políticos, civiles, económicos, sociales, culturales y ambientales.
5. *Estándares internacionales*. Al trabajo de la CDHDF se integran los principios, estándares e instrumentos internacionales de protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de los derechos humanos asentados en declaraciones, pactos, convenciones, protocolos, jurisprudencia y recomendaciones, como un cuerpo completo para el cumplimiento eficaz de su mandato.
6. *Transparencia y rendición de cuentas*. Desde el mandato de la CDHDF, éstos aspectos suponen la responsabilidad de que cada una de las tareas y acciones institucionales sean visibles y auditables. Como institución que funciona con recursos públicos, la CDHDF tiene la obligación de trasparentar su uso y los resultados que derivan de su empleo, no sólo como una obligación de ley sino también como un compromiso institucional con los derechos humanos.

Estos ejes se articulan en cuatro grandes programas que definen la identidad del ombudsman en la ciudad de México.[40] Es importante aclarar que la siguiente

[40] *Ibidem*, pp. 19 y 20.

información contempla las áreas de la CDHDF que cambiaron su nomenclatura, así como aquellas recién creadas en 2010.

1. *Programa de Defensa y Protección de los Derechos Humanos*, destinado a recibir las quejas de la ciudadanía, a orientar en casos en los que la CDHDF no tiene competencia, a investigar aquellas quejas que constituyen presuntas violaciones a derechos humanos, y a dar seguimiento a las resoluciones que culminan en Recomendación para que la autoridad garantice su efectivo cumplimiento. A este programa pertenecen la Dirección General de Quejas y Orientación, las visitadurías generales, la Dirección Ejecutiva de Seguimiento, la Coordinación de Servicios Médicos y Psicológicos, y la Relatoría para la Libertad de Expresión y Atención a Defensoras y Defensores de Derechos Humanos.
2. *Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos*, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de una cultura de los derechos en las y los habitantes de la ciudad, a través de la divulgación en medios de comunicación electrónica y escrita; de la capacitación directa de servidoras y servidores públicos; y de la formación de actitudes favorables hacia el otro, como la tolerancia, el respecto de las diferencias y la capacidad de indignación por la injusticia y el abuso. Este programa lo conforman la DGEDH, la Dirección General de Comunicación por los Derechos Humanos y la Secretaría de Vinculación con la Sociedad Civil.
3. *Programa de Fortalecimiento Institucional y Apoyo Administrativo*, destinado a garantizar las condiciones materiales y humanas para el adecuado desempeño de las funciones que competen a la CDHDF. Este programa tiene a su cargo la formación de cuadros del servicio civil de carrera de la CDHDF, así como del personal administrativo que apoya las diversas tareas del organismo. Asimismo, se encarga de verificar el cumplimiento cabal de las disposiciones legales que rigen las labores de las servidoras y los servidores públicos de la institución; de emitir y poner en práctica los lineamientos para regularlas y, en su caso, para investigar y sancionar su mal desempeño; de procurar condiciones materiales dignas y suficientes para el desarrollo cotidiano del trabajo. A este programa pertenecen la Direc-

ción General de Administración, el Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos y la Contraloría Interna.

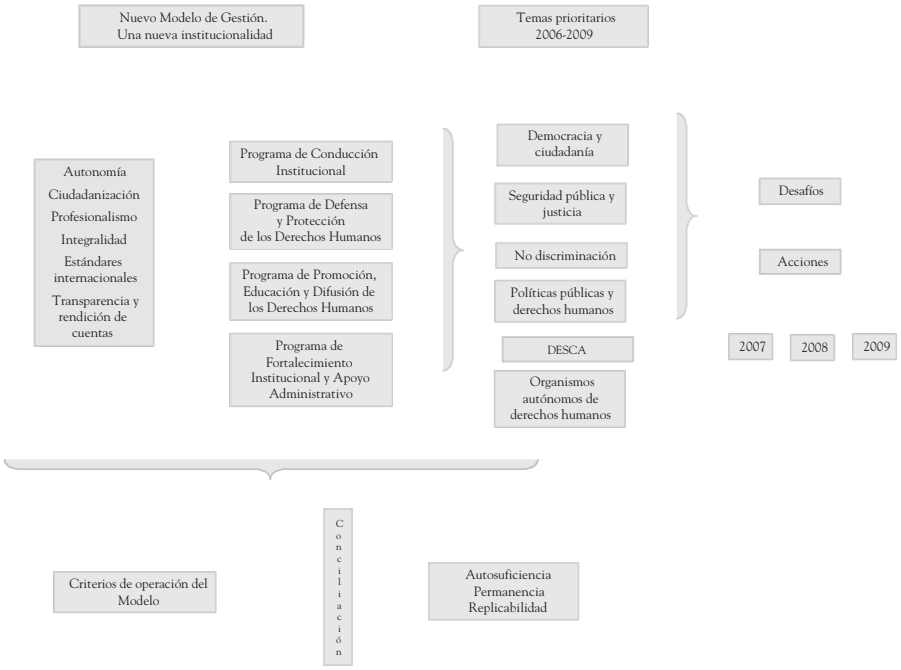
4. *Programa de Conducción Institucional*, que tiene por finalidad coordinar la acción conjunta de todos los programas para asegurar el cumplimiento de los ejes del Modelo de Gestión, así como de los desafíos y metas que le son inherentes. Este programa genera, además, insumos para asegurar que la labor de la CDHDF esté en sintonía con la realidad económica, política y social del Distrito Federal y del país. A él pertenecen la Secretaría Ejecutiva, la Consultoría General, la Secretaría Particular de la Presidencia, y las coordinaciones de Asesores, de Asuntos Jurídicos, de Interlocución Institucional y legislativa, y de Vinculación con Instituciones de Derechos Humanos.

En el esquema 1 se ven con claridad las relaciones entre los ejes rectores de la CDHDF y sus programas.

Para la realización del trabajo de la CDHDF se aplican estrategias de desconcentración con el fin de acercar sus servicios a la población de toda la ciudad mediante la creación de sedes alternas en tres de las delegaciones de mayor demanda. Por otro lado, se ha incorporando el concepto y la práctica de la rendición de cuentas a la labor institucional como parte de la cultura propia del servicio público, además de haberse creado la Contraloría Interna. También se ha impulsado la educación en derechos humanos para contribuir al desarrollo y el fortalecimiento de una cultura de respeto y vigencia de los derechos humanos en el Distrito Federal, mediante la promoción, capacitación y generación de procesos educativos, la creación de la DGEPDH y su transformación en DGEDH, con una concepción integral de los derechos humanos como inherentes al ser humano y reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los pactos, convenios y tratados internacionales.

Tales esfuerzos deben reforzarse con la profesionalización del personal para hacer de la CDHDF uno de los pocos organismos públicos de derechos humanos del país que cuenta con servicio civil de carrera como vía para garantizar la profesionalización de su personal.

ESQUEMA 1. Modelo de Gestión de la CDHDF



Fuente: CDHDF, *Investigación de violaciones a derechos humanos. Presupuestos y manual de métodos y procedimientos*, México, CDHDF, 2008, p. 21.

La CDHDF aplica su Modelo de Gestión en el seguimiento de una agenda administrativa de temas prioritarios: democracia y derechos humanos; seguridad y justicia; no discriminación; derechos humanos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA); ciudadanía; políticas públicas en derechos humanos, y organismos públicos de derechos humanos.

En la actualidad, para el desarrollo de las acciones de educación, promoción y difusión, el Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos centra su labor en los ejes y temas prioritarios de gestión de la CDHDF, así como en sus desafíos y líneas programáticas de vinculación y articulación con diversos actores sociales; de profesionalización de los actores sociales; de comunicación, divulgación e incidencia en políticas públicas; de elaboración

de materiales de educación e información; de generación de conocimientos especializados en materia de derechos humanos, y de colaboración en el desarrollo de las tareas del Consejo de la CDHDF y sus cuerpos colegiados.[41]

SUBSECRETARÍA DE SISTEMA PENITENCIARIO

Con la creación de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario se transforma el organigrama que mantenía la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal (DGPRS).[42]

Esta dependencia está compuesta por tres direcciones: General; Técnica, Jurídica y de Administración; y de Seguridad. Su estructura orgánica de primer nivel la complementan la Secretaría Técnica de Derechos Humanos, el Incape y el área de Industria Penitenciaria.

Con la reforma al Reglamento Interior de la Administración Pública del Distrito Federal, la Dirección General se transformó en Dirección Ejecutiva de Prevención y Readaptación Social (DEPRS). Además, la Dirección Técnica desapareció, la Dirección Jurídica se fusionó con la Secretaría de Derechos Humanos, y el área de Industria Penitenciaria se transformó en la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

La Dirección de Seguridad Penitenciaria se mantiene intacta en el organigrama, pero se creó la Dirección Ejecutiva de Tratamiento a Menores.

Entre las funciones de la nueva Subsecretaría están: organizar los centros de reclusión y de sanciones administrativas; establecer los criterios para la profesionalización, capacitación, seguridad y eficiencia del personal técnico; vigilar que se dé cumplimiento a los derechos humanos de las personas procesadas y emitir los procedimientos para responder a las recomendaciones de los organismos especializados; promover las investigaciones científicas relacionadas con conductas delictivas, y dictar normas para evitar la corrupción, entre otras. Le corresponde, además, erradicar el maltrato, la incomunicación o "coacción psicológica", y cuidar que las personas menores de edad que infrinjan la ley penal reciban un trato justo.

---

[41] *Véase* CDHDF, *Informe anual 2008*, México, CDHDF, 2009.

[42] De acuerdo con lo publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 11 de enero de 2008.

Por parte de la Dirección Ejecutiva de Seguridad Penitenciaria se estableció un sistema de supervisión a técnicos en seguridad, sobre todo durante la visita familiar.

En esta transformación del sistema penitenciario se añadió la rotación de jefes de seguridad, el trabajo obligatorio para quienes están privados de la libertad, la modernización de las aduanas y el abatimiento de la corrupción, entre otros cambios. Con ellos, en 2008 la Subsecretaría de Sistema Penitenciario quedó estructurada de la siguiente manera:

- Dirección Ejecutiva de Prevención y Readaptación Social
- Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario
- Dirección Ejecutiva de Seguridad Penitenciaria
- Dirección Ejecutiva Jurídica y de Derechos Humanos
- Dirección Ejecutiva de Tratamiento a Menores

El esquema 2 de la página siguiente ofrece detalles del nuevo organigrama del sistema penitenciario capitalino.

EL INSTITUTO DE CAPACITACIÓN PENITENCIARIA (INCAPE)

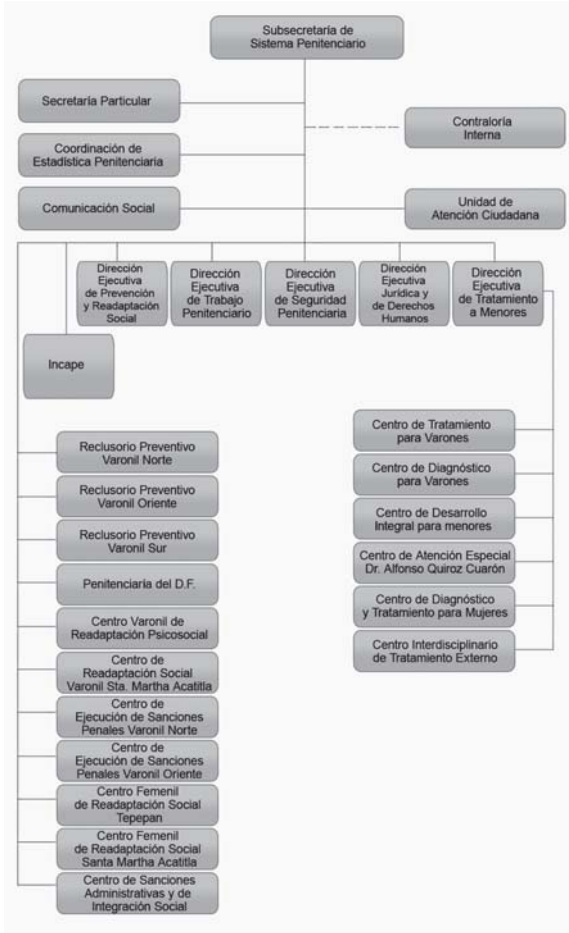
El Incape, creado en 1990, tiene la función de organizar los procesos de selección y capacitación del personal que labora en los reclusorios de la ciudad de México. El Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal[43] lo señala como el espacio idóneo para que el personal de los centros penitenciarios del Distrito Federal reciba capacitación y actualización en las materias concernientes a su área, y establece:

> ARTÍCULO 68. Los aspirantes a laborar en los Centros de Reclusión del Distrito Federal deberán presentar y aprobar los exámenes de selección que para tal efecto determine la Dirección General de Política Laboral y Servicio Público de Carrera y la Dirección General de Administración de Personal y que aplicará el Instituto de Capacitación Penitenciaria.

[43] Publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 24 de septiembre de 2004.

Es obligatorio para todo el personal que labore en los Centros de Reclusión, participar en los cursos de capacitación, actualización y adiestramiento que se instauren por el Instituto de Capacitación Penitenciaria.

ESQUEMA 2. Organigrama de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario del Distrito Federal



Fuente: Subsecretaría de Sistema Penitenciario, disponible en <www.reclusorios.df.gob.mx>, página consultada el 13 de julio de 2009.

La capacitación del personal técnico en seguridad de los centros penitenciarios del Distrito Federal es fundamental para su profesionalización. En el caso de la DEPRS, la capacitación inicia desde el momento del ingreso del personal, ya que una vez que se determina que las y los aspirantes son calificados como aptos para ocupar una plaza de técnico en seguridad éstos deben asistir al curso Inducción al Sistema Penitenciario para Técnicos en Seguridad, con una duración de 80 horas, en las que se imparten las siguientes temáticas: marco legal del sistema penitenciario en el Distrito Federal, responsabilidades de las y los servidores públicos, estructura y funcionamiento de las instituciones de reclusión, seguridad penitenciaria, derechos humanos, y primeros auxilios. También se tratan temas sobre adicciones, técnicas y métodos de revisión, formaciones tácticas y conocimiento, redacción de informes y partes, técnicas del uso diferenciado de la fuerza, formaciones tácticas para el control de disturbios, y manejo y uso de las armas. No obstante, una vez que los elementos de seguridad y custodia ya han sido contratados y se encuentran en funciones, sólo 65% asiste a los cursos de capacitación debido a que se imparten en el horario laboral y para las y los técnicos no es posible apartarse de sus funciones.[44]

Los cursos del Incape están dirigidos a diversos tipos de personal de los centros penitenciarios, desde mandos medios y superiores hasta personal técnico, administrativo y de seguridad. En ellos se discuten temas sobre psicología, pedagogía, criminología, trabajo social, derechos humanos, leyes y seguridad, así como los asuntos concernientes al ámbito penitenciario.

Asimismo, el Incape brinda al personal la oportunidad de profesionalizarse en materia penitenciaria gracias a la organización de diplomados y conferencias que imparten ponentes nacionales e internacionales.

La CDHDF considera que la capacitación debe ser parte de las obligaciones del personal de seguridad y custodia una vez que ha ingresado al servicio y durante toda su carrera, por lo que los cursos de profesionalización se deben organizar periódicamente, como lo establece el Manual de organización y funciones de seguridad para los centros de reclusión del Distrito Federal, el cual indica que son obligaciones generales del cuerpo técnico en seguridad "participar en los

---

[44] CDHDF, *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal 2005*, México, CDHDF, 2006, p. 147.

cursos de actualización que autorice la Dirección de Seguridad de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social [*sic*] sobre temas teóricos o prácticos, así como los que imparta el Instituto de Capacitación Penitenciaria".[45]

De esta forma, las actividades académicas y formativas para el personal técnico en seguridad deben ser las adecuadas para el buen desempeño de sus labores, por lo que se realizan programas de educación física que incluyen acondicionamiento físico, defensa personal, uso y manejo de las armas y equipo disuasivo; así como la enseñanza de leyes, reglamentos, manuales, circulares, oficios y consignas, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Código Penal, el Código de Procedimientos Penales, la Ley de Ejecución de Sanciones Penales para el Distrito Federal, las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos de la Organización de las Naciones Unidas, el Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal y el Manual de Organización y Funciones de Seguridad.[46]

Para la impartición de estos cursos, el Incape cuenta con la colaboración de instituciones como la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, el Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino, la Fundación Oceánica, la Academia Internacional de Formación en Ciencias Forenses, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Dirección General de Política Laboral, el Instituto Nacional de Ciencias Penales y el Instituto de Investigaciones en Psicología Clínica y Social, A. C.

Entre los cursos dirigidos al personal técnico en seguridad que el Incape organiza se encuentran el de Sistema Penitenciario y Derechos Humanos, realizado con el apoyo de la CDHDF en horario de 10:00 a 14:00 horas, y el de Conocimiento Integral de las Armas: Prácticas de Tiro en Simulador y Primeros Auxilios, realizado por el mismo Incape con horario de 10:00 a 15:00 horas, cada uno con cupo de 25 asistentes.[47]

---

[45] Manual de Organización y Funciones de Seguridad, para los Centros de Reclusión del Distrito Federal, publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 19 de octubre de 2005, inciso 2.8.

[46] *Ibidem*, incisos 11, 11.1 y 11.2.

[47] *Véase* Secretaría de Gobierno, Subsecretaría de Sistema Penitenciario, disponible en <www.reclusorios.df.gob.mx/subsecretaria/incape/cursos_incape.html>, página visitada el 15 de julio de 2009.

El Incape realiza actividades de capacitación para las y los técnicos en seguridad con apoyo de la Fundación Oceánica, entre ellas los talleres Alcoholismo, Cómo mejorar la calidad de vida, Asertividad y toma de decisiones, Superación personal y prevención de adicciones, Consumo de sustancias tóxicas y desarrollo profesional y personal, y Alcoholismo y productividad; en todos estos casos, el cupo es de 25 personas por taller, en un horario de 13:00 a 15:00 horas. También se ha ofrecido el curso Mujeres, Prisión y Drogas: Atención desde la Perspectiva de Género y la Reducción del Daño.

Asimismo, el Incape organiza conferencias dirigidas a abogadas y abogados, entre las que se encuentran El nuevo sistema de justicia penal en México, La salud mental en el personal penitenciario, y Evaluación psicológica forense: criterios de peligrosidad y reincidencia, esta última dirigida al público en general, y todas en un horario de 18:00 a 20:00 horas.

De esta manera, el Incape cumple formalmente con su responsabilidad de brindar al personal penitenciario los conocimientos teóricos y prácticos en diversas áreas relacionadas con este sistema, lo que permite tanto a las y los técnicos como a las y los profesionales vinculados a este ámbito, desarrollar eficazmente sus funciones, tomando en cuenta la finalidad de respetar los derechos humanos de las personas privadas de la libertad por infringir la ley penal.

Sin embargo, el reto del Incape es profesionalizar al personal penitenciario con el fin de mejorar y hacer más eficiente el desempeño de su función, además de consolidar las acciones para que repercutan de manera significativa y positiva, y sean claramente sustentables en el nuevo entorno penitenciario.

Es evidente que la profesionalización del personal técnico en seguridad debe darse en la legalidad y con estricto apego a los derechos humanos de los internos, las internas y sus familiares, para que haya una posibilidad de transformación del sistema penitenciario en una institución moderna y auténticamente rehabilitadora.

ACTIVIDADES DE LA CDHDF REALIZADAS CON EL SISTEMA PENITENCIARIO DE 2001 A 2009

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) realiza distintos tipos de acciones destinadas a atender lo concerniente a los derechos humanos en el ámbito penitenciario. En este apartado se retoman dichas actividades y se agrupan en dos grandes rubros: defensa y fortalecimiento institucional por un lado, y promoción por el otro. La labor educativa es una actividad de promoción, pero no deja de estar enmarcada y ser, en parte, producto e insumo para otras actividades que la CDHDF realiza al ocuparse de la vigilancia de los derechos humanos en el sistema penitenciario.

Esta sección ofrece un recuento de las actividades más destacadas a lo largo del periodo que se va a sistematizar, trabajo que la CDHDF realiza diariamente con el sistema penitenciario y, en ocasiones, de manera poco visible. Las acciones más notorias y que más pueden llamar la atención de la opinión pública, de la comunidad académica y de expertos en el tema en el ámbito internacional no se realizarían si no estuviera detrás el trabajo cotidiano de todos los integrantes de la institución. De modo que el recuento abarca todo el esfuerzo institucional por aportar elementos de diversa índole para mejorar el sistema penitenciario de nuestra ciudad, a partir de la perspectiva de los derechos humanos.

La CDHDF, preocupada por las condiciones de encierro en las que se desenvuelven las y los internos en los centros penitenciarios del Distrito Federal, ha desempeñado labores tendientes a mejorarlas. Además, en su visión integral de respeto a los derechos humanos de todas las personas, la CDHDF busca garantizar no sólo los de las personas internas en los centros penitenciarios sino también los derechos humanos de las personas que trabajan en dichos centros, así como de quienes realizan visitas. Para ello ha sido necesario no sólo que las áreas de educación se preocupen y participen en acciones educativas, sino que

también se ha requerido que las áreas de defensa y fortalecimiento institucional realicen un sinnúmero de tareas.

ACTIVIDADES DE LOS PROGRAMAS DE DEFENSA Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL Y APOYO ADMINISTRATIVO

La Segunda Visitaduría General y la Dirección Ejecutiva de Investigación y Desarrollo Institucional (DEIDI)* colaboraron en las acciones educativas mediante la publicación de diversos documentos, como el *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal*[48] y los dos informes especiales sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal.

La Segunda Visitaduría General de la CDHDF, a su vez, participó en el foro El Sistema Penitenciario Actual, Alternativas para el Cambio, con la ponencia Derechos Humanos en las Prisiones, en la cual abordó la problemática que vive el sistema carcelario y los motivos que la generan.

En abril de 2007, la CDHDF, a través de la DEIDI, el Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente, y el Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario de Suecia, organizó el seminario Sistemas Penitenciarios y Derechos Humanos, con tres días de duración, al que asistieron servidoras y servidores públicos del sistema penitenciario del Distrito Federal, integrantes de la academia y de organizaciones de la sociedad civil, personal de organismos autónomos de derechos humanos y legisladores. El seminario respondió a la necesidad de crear espacios de discusión para encontrar soluciones a la problemática del sistema penitenciario en el Distrito Federal.

En un ejercicio similar al anterior, el 15 de mayo de 2008 se realizó el seminario de alto nivel Las Mejores Prácticas de Administración Penitenciaria, en el cual se dio un amplio debate entre las y los directivos de los centros de re-

---

* N. del E.: Debido a la reingeniería institucional que entró en vigor el 1 de abril de 2010, la DEIDI se transformó en el Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos.

[48] CDHDF, *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal*, México, CDHDF, 2003.

clusión del Distrito Federal, autoridades de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, defensoras y defensores de derechos humanos, y expertos en el tema.

ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN, EDUCACIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

En marzo y junio de 2007 se impartieron tres seminarios acerca del sistema penitenciario y su relación con los derechos humanos. A dos de ellos asistieron mandos medios y superiores de los diferentes centros penitenciarios del Distrito Federal, y en el otro participaron técnicos penitenciarios.

La experiencia se repitió en abril de 2008, con la conferencia magistral El derecho a la no discriminación, de Carlos de la Torre. En ésta estuvieron presentes directores y subdirectores de los mencionados centros. Ese mismo mes se llevó a cabo el seminario Derechos Humanos y Sistema Penitenciario, al que acudieron mandos medios y superiores; y en mayo se organizó uno más, esta vez dirigido a técnicas y técnicos penitenciarios.

Como se ha visto, el trabajo educativo realizado en el sistema penitenciario no se ha dirigido de manera exclusiva a las y los técnicos en seguridad, sino que a través de los años se ha interactuado con el personal que atiende los módulos de atención a familiares, y con las y los trabajadores sociales, psicólogos, técnicos, subdirectores y directores, con modalidades que han tenido que ser distintas según la disponibilidad, los intereses y las características de los diferentes grupos.

En 2002 se impartió el curso Atención a Quejas de Derechos Humanos al personal adscrito a los módulos de atención a familiares y a supervisores de aduanas de nuevo ingreso de diversos centros. Dicho curso tuvo cuatro ejes temáticos:

- Introducción al estudio de los derechos humanos
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
- Los derechos humanos de las personas privadas de la libertad
- Los derechos humanos frente a la tortura

Ese mismo año se impartió otro curso, esta vez dirigido a mandos medios y superiores, en el que se abordaron los temas siguientes:

- Introducción al estudio de los derechos humanos
- Sistema no jurisdiccional de protección a los derechos humanos
- Los derechos humanos en el sistema penitenciario

El personal encargado de los módulos de atención, junto con los supervisores de aduana, han sido los trabajadores de los centros que, después de las y los técnicos en seguridad, han participado con mayor frecuencia en acciones educativas organizadas por la CDHDF. Así, dirigido al primer grupo tuvo lugar el curso Actualización en el Trámite de Quejas en Materia de Derechos Humanos, en el que se trataron los temas de:

- Introducción a los derechos humanos y garantías individuales
- La CDHDF y los servidores públicos
- Los derechos humanos frente a la tortura y el sistema interamericano de protección a los derechos humanos
- Los derechos humanos de los internos, de la mujer y de los pueblos y comunidades indígenas

Por su parte, el personal de aduanas de los centros penitenciarios del Distrito Federal recibió en 2003 el curso Derechos Humanos y Visita Familiar, en el que se expusieron los temas:

- Introducción a los derechos humanos
- Responsabilidades de los servidores públicos
- Derechos de los internos y sus familiares
- Sistema no jurisdiccional de protección y defensa de los derechos humanos
- Derechos del personal de seguridad y custodia

En 2005, con expositores de la Universidad Iberoamericana, se efectuó el seminario Exclusión Social y Encierro, al que asistieron trabajadores sociales, pedagogos y técnicos penitenciarios.

Los Derechos Humanos y el Personal Médico de los Centros Penitenciarios fue un curso que en 2005 se dirigió al personal médico, de enfermería y administrativo de las unidades médicas de los reclusorios.

Como se puede constatar, con el afán de que la formación en derechos humanos tenga un carácter integral, la capacitación no ha tenido a los técnicos penitenciarios como únicos destinatarios de cursos y seminarios, sino que los esfuerzos educativos se han ampliado a todo el personal del sistema, con la discusión y el análisis de los temas relacionados con su función.

Por último, otra actividad destacable fue la realizada con mujeres internas en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla durante 2008. En el marco de la campaña Tú tienes derechos humanos: conócelos, vívelos y exígelos, la Dirección General de Educación participó en el Taller de *Collage* Linternas de Santa Martha, de agosto a diciembre, en sesiones semanales. La labor educativa consistió en explicar a las mujeres los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, aclarar el significado de algunos de éstos, discutir respecto a temas relacionados con la justicia en el país, ayudarles a seleccionar los recortes que emplearían y dialogar acerca de lo que deseaban expresar en los *collages*.

La actividad resultó muy exitosa, pues distintas áreas y direcciones de la CDHDF colaboraron para que la voz de algunas mujeres en reclusión fuera escuchada en nuestra ciudad. Las 27 piezas resultantes fueron expuestas en las estaciones del Metro Pino Suárez y La Villa, durante los meses de noviembre y diciembre. Los trabajos fueron vistos por un gran número de habitantes de la ciudad, si se considera que en las instalaciones del Metro transitan diariamente cuatro millones de personas, aproximadamente.

Fruto del vínculo entre la entonces DGEPDH y el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla, del 15 al 17 de diciembre de 2008 se realizó el Bazar Navideño con artesanías realizadas por las mujeres internas, en el salón Digna Ochoa de la CDHDF. Otro de los resultados del trabajo educativo emprendido en agosto de 2008 con mujeres internas fue el curso Ensayos sobre la CEDAW, que inició en julio de 2009 y culminó a mediados de septiembre de ese mismo año.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL SISTEMA PENITENCIARIO

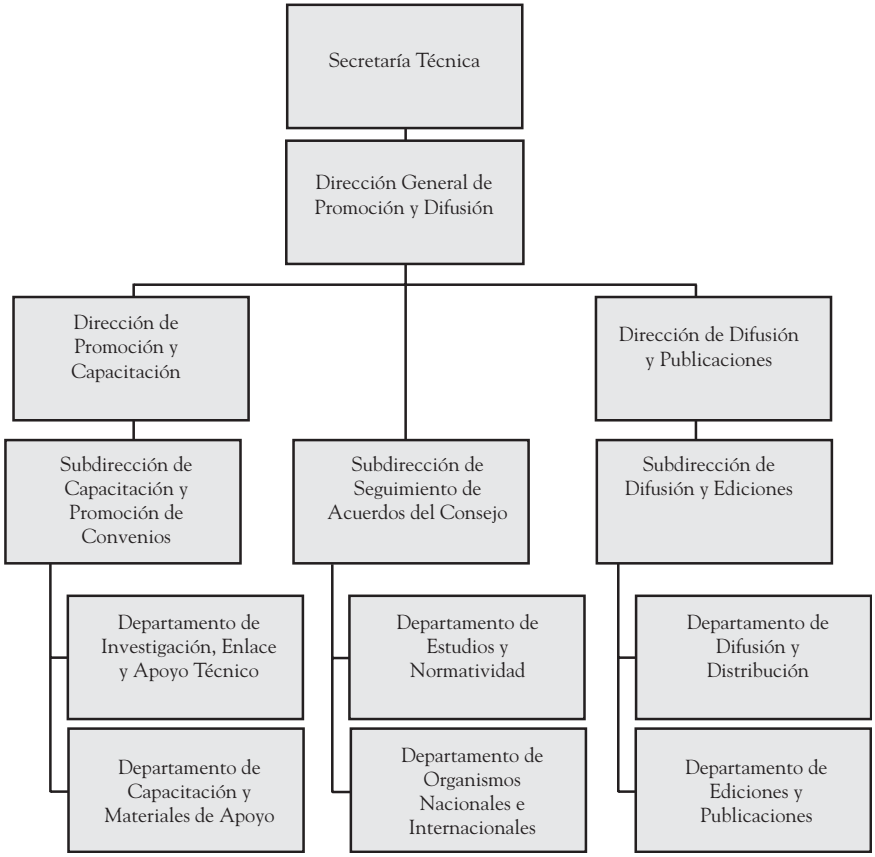
SISTEMATIZAR LA LABOR EDUCATIVA que la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) ha llevado a cabo en el sistema penitenciario de enero de 2001 a julio de 2009 nos obliga a esbozar la historia de la actual Dirección General de Educación por los Derechos Humanos (DGEDH), y en particular de la Dirección de Capacitación del Servicio Público en Derechos Humanos y de las actividades que, como Dirección de Capacitación y Promoción en Derechos Humanos (DCPDH), estuvo realizando en los centros penitenciarios del Distrito Federal, especialmente con las y los técnicos en seguridad.

Es importante reconocer que el trabajo de la DGEDH no sería posible sin el impulso institucional que se ha dado a las acciones educativas, es decir, si la CDHDF no le hubiese conferido la importancia debida a la educación en derechos humanos. Por ello, esta reconstrucción histórica refiere cambios en la estructura de la Comisión, así como en las actividades y en las relaciones interinstitucionales que se han gestado a lo largo de los años reseñados.

En lo concerniente a los cambios estructurales que la CDHDF ha experimentado, es fundamental mencionar que la DCPDH originalmente pertenecía a la Secretaría Técnica (actualmente Secretaría de Vinculación con la Sociedad Civil) de la CDHDF, y su nombre era Dirección de Capacitación y Promoción, como se observa en el esquema 3.

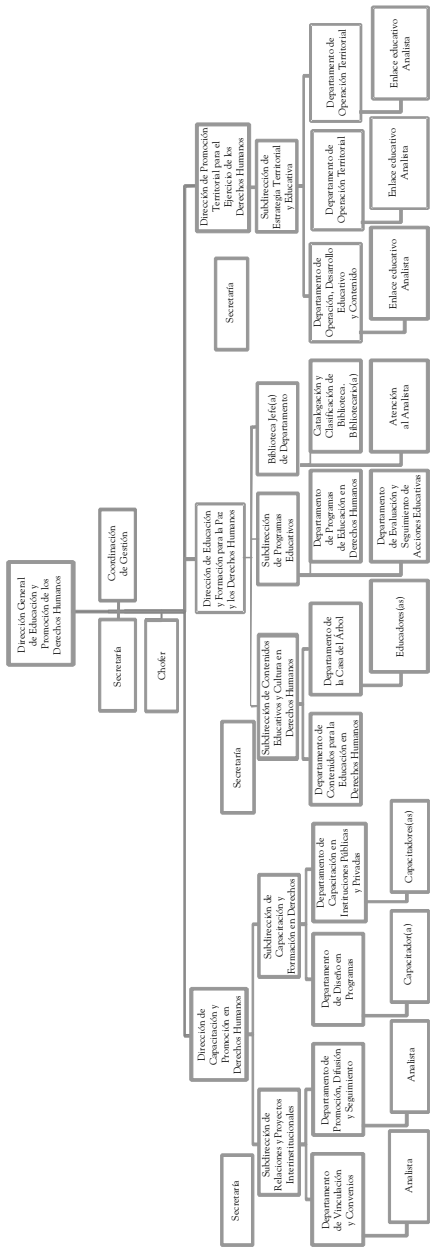
En aquella Dirección de Capacitación y Promoción, que dependía de la Secretaría Técnica durante los primeros años de trabajo de la CDHDF, se realizaban tareas de capacitación en los centros penitenciarios, en su mayoría con personal de seguridad en activo y aspirantes, además de técnicos penitenciarios. Los actores, los escenarios, la metodología y la temática se han modificado desde entonces.

ESQUEMA 3. Estructura de la Secretaría Técnica de la CDHDF, registrada ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, marzo de 1994



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de Registro y Control de Personal de la Subdirección de Recursos Humanos, dependiente de la Dirección General de Administración de la CDHDF.

ESQUEMA 4. Organigrama de la DGEPDH de la CDHDF



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de Registro y Control de Personal de la Subdirección de Recursos Humanos, dependiente de la Dirección General de Administración de la CDHDF.

Posteriormente, la CDHDF impulsó la Dirección de Capacitación y Promoción; y de ser un área que dependía de la Secretaría Técnica pasó a ser un área de apoyo. Así se creó la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos (DGEPDH) que, junto a la reformulada DCPDH, restructuraron las actividades desarrolladas en el sistema penitenciario. La intención de la CDHDF fue que esta nueva área de apoyo se concentrara en la educación en derechos humanos como parte medular de las actividades de la institución, y que desarrollara un marco conceptual de la estrategia educativa institucional.

A lo largo de la anterior administración, la DGEPDH tuvo algunas modificaciones estructurales: en un primer momento contó con tres direcciones de área que, posteriormente, se redujeron a dos. Después tuvo tres direcciones, las cuales perseguían diferentes objetivos en materia educativa, basados en sujetos; es decir, todas las acciones que se llevaban a cabo eran en función de las personas que se atendían, modelo que actualmente aplica la DGEDH.

Con el cambio de estos actores, de los escenarios, de la forma de impartir cursos y de los temas que se abordan, también el personal de la Dirección ha cambiado. Las y los integrantes del área han tenido una rotación que ha implicado el tránsito y la permanencia de 26 integrantes, poco más de 46% han sido mujeres y más de 53% hombres. La DCPDH, por lo regular, contó con un promedio de 10 personas de manera continua, incluyendo mandos medios y superiores.

El trabajo realizado en materia de capacitación a servidoras y servidores públicos constituyó un valioso aporte de las y los integrantes de esta DCPDH, realizado a pesar de la carencia de personal que enfrentó de manera constante. Ejemplo de ello es que a finales de la anterior administración sólo contaba con una subdirección y una jefatura de unidad departamental habilitadas, si bien en la estructura se señala la necesidad del doble de plazas en estos niveles.

En lo concerniente a las relaciones interinstitucionales y a las actividades educativas, podríamos señalar que la CDHDF ha vivido tres momentos fundamentales:

- Discurso esperanzador
- Etapa de estudio, investigación y vinculación interinstitucional
- Afianzamiento

Dichos momentos no están separados de los cambios que la CDHDF ha experimentado en su estructura; por el contrario, deben comprenderse en función de éstos.

Como antecedente, es preciso establecer que en los primeros años de la CDHDF sus actividades educativas y de capacitación del personal de los centros penitenciarios se realizaban en las instalaciones del Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape) y en los propios centros penitenciarios, como reclusorios preventivos, centros de readaptación social y centros de ejecución de sanciones penales, por mencionar algunos.

Los espacios que se utilizaban eran los centros escolares ubicados dentro de los reclusorios y las actividades educativas se realizaban dos veces por semana en condiciones logísticas difíciles, por lo que la capacitación sobre la relación entre derechos humanos y el sistema penitenciario se constreñía a sesiones únicas de dos horas.

Las capacitadoras y los capacitadores impartían en las instalaciones del Incape el curso Derechos Humanos y Personal Penitenciario con nueve horas de duración distribuidas en tres sesiones. Posteriormente, el nombre del curso cambió a Los Derechos Humanos y el Sistema Penitenciario debido a la necesidad de tocar temas más específicos que simplemente la relación de los derechos humanos con el personal de los centros de reclusión; urgía discutir sobre el problema estructural en todo el sistema penitenciario. También se requería una instancia, dentro del propio sistema, que se dedicara a las actividades de capacitación de su personal y que, paulatinamente, se hiciera cargo de todas las actividades educativas.

En esta época, parte de las labores educativas desarrolladas por las capacitadoras y los capacitadores de la CDHDF era la realización de actividades artístico-culturales. Entre ellas se incluían obras de teatro sobre los derechos humanos para las internas y los internos de los centros penitenciarios.

A petición de la titular del Incape, Rosa María Laguardia Balcázar, la DCPDH impartió el Curso Básico en Derechos Humanos, adecuado a las necesidades del personal encargado de la seguridad del sistema penitenciario en el planteamiento de su justificación y sus objetivos, análisis del contexto y temario; su duración fue de cinco sesiones de dos horas cada una.

DISCURSO ESPERANZADOR (2001)

En 2001, con la llegada de Emilio Álvarez Icaza Longoria a la Presidencia de la CDHDF, se renovaron las esperanzas de impulsar las actividades educativas de la institución mediante la promesa de la creación de un área que significara una nueva etapa de trabajo educativo en el sistema penitenciario y en todos los sectores del servicio público del Distrito Federal: la DGEPDH.

Dependientes aún de la Secretaría Técnica y sin responsable directo en la dirección de área, las capacitadoras y los capacitadores continuaron con las actividades educativas en el sistema penitenciario, donde se innovaban los cursos y se planteaban nuevos temas relacionados con la institución. Durante esa época, el equipo de capacitación tenía autonomía para realizar adecuaciones a los cursos. Era importante darle peso a lo cualitativo y a los contenidos, más que a la cantidad de cursos, y debido a ello eran más prolongados y los temas se abordaban con mayor profundidad para que repercutieran de mejor manera en quienes los recibían.

A partir de 2002, el Incape contó con nuevas instalaciones, aunque en materia de logística sus condiciones no mejoraron. Sin embargo, la voluntad de sus autoridades fue un factor determinante para que la CDHDF continuara con la capacitación del personal de los centros penitenciarios, y gracias a ella se beneficiaron los grupos que recibían la capacitación, ya que su permanencia se prolongó y se llegaron a integrar grupos de entre 20 y 40 personas. Además, se siguió atendiendo al personal de seguridad y se impartió el curso de inducción para los técnicos penitenciarios.

Se dio un promedio de 10 cursos por año, entre los meses de enero y noviembre. Los asistentes eran seleccionados por el Incape sin criterios específicos. Cuando la CDHDF preguntó cómo se elegía al personal penitenciario para asistir a los cursos que ésta impartía, la respuesta fue: "se envían oficios a cada uno de los centros para que nos manden al personal que consideren que necesita el curso".[49] Tal situación no se ha modificado hasta la fecha, a pesar de los intentos por cambiar este fenómeno, lo que sigue evidenciando el control de

[49] Comunicación personal proporcionada por el personal del Incape responsable de la coordinación de los cursos que la CDHDF imparte en sus instalaciones.

los responsables del personal de seguridad en cada centro penitenciario sobre la forma de hacer llegar la capacitación.

En ese mismo 2002, la DCPDH se trasladó de la Secretaría Técnica a la recién creada DGEPDH, lo que en un primer momento sólo representó un cambio estructural, ya que en términos de los contenidos de la educación no hubo modificaciones sustanciales. El arribo de Josefina Ceballos Godefroy como directora general del área propició un acercamiento con las autoridades del Incape, cuyo propósito fue consolidar las relaciones interinstitucionales relativas a la capacitación.

Uno de los primeros cambios que tuvieron las actividades educativas de la CDHDF fue la inclusión de dos cuestionarios. El primero se refería a las expectativas del personal de seguridad de los centros penitenciarios con respecto a los cursos para que las capacitadoras y los capacitadores conocieran de primera mano sus necesidades sobre los temas relacionados con su labor y los derechos humanos. El segundo cuestionario se dirigía a conocer los resultados de los cursos: si se cumplió el objetivo, si los contenidos temáticos fueron suficientes y si se aclaraban dudas, entre otros.

Desde la práctica educativa de la DCPDH se decidió entonces tomar una posición más empática con el personal de seguridad, la cual implicaba proporcionarles información sobre sus derechos con el propósito de hacerlos sentir sujetos de derechos, lo que repercute positivamente porque genera empatía entre el personal de capacitación y el de seguridad, y un ambiente de confianza en el que se puede hablar de experiencias y vivencias de los derechos humanos dentro del sistema penitenciario.

ETAPA DE ESTUDIO, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN INTERINSTITUCIONAL (2002-2006)

En abril de 2002, distintas instancias de gobierno conformaron un grupo de trabajo interinstitucional con el propósito de desarrollar un diagnóstico sobre la situación de los centros penitenciarios del Distrito Federal. Este grupo lo integraron la Subsecretaría de Gobierno del Distrito Federal, la Dirección General de Prevención y Readaptación Social (DGPRS), la Asamblea Legislativa

del Distrito Federal (ALDF), el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF), la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF) y la CDHDF. Su labor implicó el estudio de las condiciones en las que se encontraban los centros penitenciarios y el planteamiento de una reforma del sistema penitenciario de la ciudad. Esto, en un escenario inmediato, repercutió en las actividades educativas de la CDHDF en dicho sistema.

Este ejercicio tuvo su origen en el elevado índice de quejas originadas en los centros penitenciarios en contra de su personal. En el diagnóstico se detectó lo importante que era el análisis de temas como el proceso penal; la ejecución de sentencias; la readaptación social; la protección de derechos a la salud, la alimentación, la familia, la visita íntima y familiar, etc.; las condiciones de la infraestructura y las instalaciones; el personal de cada centro, y las violaciones graves a los derechos humanos.

La información que dicho diagnóstico presentó tuvo diversos orígenes: documentos proporcionados por las instituciones que integraron aquel grupo de trabajo; datos estadísticos de una encuesta realizada por la DGPRS; las conclusiones del Foro sobre el Sistema Penitenciario; estudios de especialistas sobre éste; las visitas de la CDHDF para verificar el cumplimiento de las recomendaciones 16/1995, 1/2002 y 2/2002, y el informe de las quejas presentadas ante la CDHDF.

Como resultado del diagnóstico, la CDHDF visitó los reclusorios femeniles y varoniles para la revisión de las instalaciones de cada uno de los centros y para entrevistarse con la población penitenciaria, los familiares, las autoridades y el personal de seguridad, de manera que se pudieran tomar en cuenta las diversas visiones sobre cada centro penitenciario.

El diagnóstico sirvió de insumo para que la DGEPDH planteara nuevas acciones educativas y temas a tratar con el personal de los centros penitenciarios, buscando siempre el respeto a los derechos humanos y a la integridad de toda persona, aun cuando se encuentre privada de la libertad.

El personal encargado de la seguridad de los centros penitenciarios del Distrito Federal por ley dejó de denominarse *personal de seguridad y custodia* debido a la reforma del Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal del 24 de septiembre de 2004, y a partir de entonces se le nombra *personal técnico en seguridad*. El Manual de Organización y Funciones de Seguridad, para

los Centros de Reclusión del Distrito Federal, emitido el 19 de octubre de 2005, detalla sus funciones y atribuciones.

Las modificaciones al marco normativo de las competencias de las y los técnicos en seguridad, le otorgaron a la CDHDF una nueva oportunidad de incidencia educativa en los centros penitenciarios. Apoyándose en la autonomía de las capacitadoras y los capacitadores de la DCPDH para ajustar sus acciones educativas en función de las necesidades de las y los técnicos en seguridad, fue posible tocar ciertos temas en manuales y cartillas, como los contenidos del diagnóstico, los informes y las recomendaciones, siempre con el objetivo de defender los derechos humanos.

Previamente, en 2004, la CDHDF publicó la cartilla *Los derechos humanos y el sistema penitenciario*, realizada por las capacitadoras y los capacitadores con el fin de tener un material para distribuirlo durante los cursos sobre derechos humanos de las personas privadas de la libertad, los derechos y las obligaciones del personal técnico en seguridad, y el *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal*, entre otros.

Ese mismo año, el arribo del titular del área significó para la DCPDH una reorganización de muchas de sus actividades. Un año más tarde, esta área se vio favorecida con la llegada de dos mujeres al puesto de capacitadora, lo que vino a diversificar las visiones de este equipo y le dio un equilibrio de género.

Las reformas realizadas al Código Penal para el Distrito Federal en 2003 trajeron como consecuencia el endurecimiento de las penas para delitos patrimoniales como el robo, lo que implicó el consiguiente y obvio incremento en la población de los centros penitenciarios. A su vez, ello hizo que los cursos y las acciones educativas que se impartían a las y los técnicos en seguridad de los centros penitenciarios sufrieran diversas modificaciones de acuerdo con las necesidades específicas del propio sistema y del personal encargado de atender a esa población.

Lo anterior debe entenderse desde la visión de que el Incape solicitaba cursos en función de situaciones coyunturales, sobre temas relativos a las recomendaciones o a situaciones particulares de la ciudad. Por citar un solo ejemplo, el tema del derecho a la salud de las personas privadas de la libertad se trabajó en un curso, en función de la Recomendación 4/2004.

Las propuestas de la DCPDH, como el seminario Exclusión Social y Encierro realizado en junio de 2005, también fueron parte sustancial de las actividades educativas que la CDHDF ha realizado en el sistema penitenciario. Dicho seminario tuvo como objetivo abrir un diálogo entre diversas disciplinas del conocimiento que permitiera replantear e introducir en el análisis de lo humano y lo social la situación de encierro que se vive en las instituciones penitenciarias.

Un hecho trascendental para la labor educativa de la DGEPDH ocurrió con la emisión de la Recomendación 7/2004, la cual manifestó la necesidad de que el personal técnico en seguridad, activo y de nuevo ingreso, recibiera la instrucción adecuada y suficiente para desempeñar de manera eficaz sus funciones, especialmente garantizar la seguridad y el orden en los reclusorios y centros de readaptación social del Distrito Federal, y que en los cursos de capacitación se incrementara el número de módulos sobre derechos humanos.

Por primera vez en la historia de la CDHDF, una Recomendación al sistema penitenciario tocó el tema de la capacitación en materia de derechos humanos del personal de los centros del Distrito Federal, lo que implicó un avance significativo en la visión institucional de la CDHDF en el rubro educativo, así como la consolidación del proyecto de la DGEPDH en función de la formación de las y los servidores públicos del Distrito Federal, particularmente de quienes integran el sistema penitenciario.

Marco conceptual de la estrategia educativa de la CDHDF

La CDHDF adoptó en 2005 la propuesta de educación para la paz y los derechos humanos, interesada en impulsar un marco conceptual de actuación institucional que incluya una estrategia educativa dirigida a transformar y desarrollar una cultura de respeto a los derechos humanos en el servicio público del Distrito Federal.

Tal marco conceptual llevó a que las acciones educativas de la institución contribuyeran a empoderar a la ciudadanía; proveerla de habilidades necesarias para el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones; generar espacios para el diálogo y la construcción de consensos basados en los principios democráticos de la diversidad; y, a partir de la tolerancia, alcanzar mayor convivencia basada en la solidaridad.

En la labor cotidiana de la DCPDH, el marco conceptual se debía incorporar paulatinamente. Primero se introducirían en la estructura de los cursos las cartas descriptivas sobre dicho marco, pero ello no fue puesto en práctica. La causa fue que las capacitadoras y los capacitadores no efectuaron un análisis ni una reflexión detallada sobre el mencionado marco conceptual de la estrategia educativa institucional, por lo que no hubo una identificación real ni de la estrategia ni de las actividades educativas correspondientes.

En esa época se impartió el curso Atención a Quejas de Derechos Humanos a supervisores de aduanas y al personal adscrito a los módulos de atención a familiares ubicados en los diferentes centros penitenciarios, que buscaba la actualización de sus conocimientos en lo referente a la tramitación de quejas sobre el sistema penitenciario

El Curso Básico en Derechos Humanos cambió su nombre por Los Derechos Humanos en el Sistema Penitenciario, y se impartió tanto a técnicos en seguridad como al personal administrativo y técnico, con lo que se hizo patente que desde la DCPDH siempre se buscó la innovación en función de temas de interés para diversos servidores públicos.

Otra acción educativa en el sistema penitenciario fue la integración del curso especializado Exclusión Social y Encierro, dirigido a quienes contaran con conocimientos previos sobre la materia e impartido por profesores de la Dirección de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana. Los temas que abordó fueron:

- Otra manera de pensar al sujeto
- La constitución del sujeto
- Exclusión social y fracaso de la ley
- Historia, crimen y sentido. Hacia una nueva propuesta ética de abordaje de la exclusión

Ese mismo año, el Incape, a través de la DCPDH, invitó a la CDHDF a impartir en el diplomado El Sistema Penitenciario Actual, la materia Alternativas hacia al cambio, la cual generó un nuevo espacio de incidencia educativa.

Otro hecho que le dio sentido a esta etapa fue que en 2005 se publicó el *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión del Distrito Federal*,

documento correspondiente al periodo de investigación del 1 de enero de 2003 al 31 de diciembre de 2004. Éste puso a consideración de la opinión pública las evaluaciones a los procedimientos específicos, a la posición institucional y a las propuestas para corregir deficiencias estructurales sobre la ejecución de la sanción penal, la readaptación social, la seguridad y la custodia, la visita familiar e íntima, la discriminación, la salud, la alimentación y los espacios dignos.

De acuerdo con los resultados del conteo, la clasificación y el análisis de las cédulas de las quejas penitenciarias registradas durante 2003 y 2004, el problema más grave de los centros penitenciarios de la ciudad de México fue la inobservancia de las normas de conducta, tanto de la población recluida como del personal técnico en seguridad; esta información sirvió a la DCPDH para ofrecer el curso Sistema Penitenciario y Derechos Humanos.

A diferencia de años anteriores a 2001, en esta etapa se centró la atención en el factor cualitativo y no tanto en el cuantitativo, y se trataron de propiciar espacios educativos de reflexión dentro de las actividades educativas de la CDHDF.

También en 2005 el tema del uso de la fuerza pasó a ser parte fundamental de las acciones educativas desarrolladas en los centros penitenciarios, ya que las necesidades de los propios técnicos en seguridad hacían fundamental considerarlo.

Como producto de la Recomendación 4/2004, en la que se sugirió proporcionar a los médicos de la Secretaría de Salud, adscritos a las unidades médicas y hospitalarias de todos los centros de penitenciarios del Distrito Federal, capacitación en derechos humanos, se impartió el curso Los Derechos Humanos y el Personal Médico de los Centros Penitenciarios, al que acudió el personal médico, de enfermería y administrativo de las distintas unidades médicas localizadas en los centros penitenciarios del Distrito Federal.

El tercer informe que da cuenta de la situación de los derechos humanos en el sistema penitenciario, así como de sus fortalezas y debilidades, se publicó en 2006. Menciona que la cantidad de técnicos en seguridad de los centros penitenciarios del Distrito Federal era insuficiente y que esta situación se agrava con el aumento constante de la población penitenciaria; incluso se torna alarmante si consideramos los criterios de las Naciones Unidas en relación con

la paridad que debería existir entre técnicos en seguridad e internos en los centros penitenciarios.[50]

Derivado de la puesta en práctica del marco conceptual, en esta etapa de estudio, investigación y vinculación interinstitucional se empezaron a gestar acciones educativas diferentes de las que se venían desarrollando. Así, en 2005 se organizó el seminario Derechos Humanos y Sistema Penitenciario, el cual contó con la participación de titulares de diversas áreas de la CDHDF; con éste se buscó tener un alcance de las esferas de toma de decisión de los centros penitenciarios.

La DCPDH elaboró en 2006 el folleto *Los derechos humanos y el sistema penitenciario*, el cual se basó en la experiencia educativa compartida hasta ese momento, con el personal técnico en seguridad. El texto se planteó como un complemento de la actividad del personal que asistía a los cursos, con el fin de fortalecer su aprendizaje y ofrecerle una visión de conjunto de la experiencia y el conocimiento adquiridos en el servicio que desarrollaban y en sus obligaciones de protección de los derechos de las personas que se encuentran privadas de la libertad.

En 2006 se elaboró la cartilla *Derechos de los familiares de las personas internas en los centros penitenciarios del Distrito Federal* con la idea de informar sobre este tema no sólo al personal técnico en seguridad sino también a los familiares de la población de los centros penitenciarios.

Esta etapa culminó con diversas publicaciones creadas para acompañar las acciones educativas de la CDHDF con el personal penitenciario, y que son fruto de la experiencia e investigación del equipo de las y los capacitadores de la DGEPDH. También se publicaron los informes especiales que sirvieron como un instrumento eficaz para identificar las condiciones de los centros de reclusión del Distrito Federal, lo que provocó un impacto mediático que consolidó las acciones educativas.

---

[50] De acuerdo con las normas de la Organización de las Naciones Unidas para los centros de reclusión, por cada 10 internos debe haber por lo menos un custodio.

ETAPA DE AFIANZAMIENTO (2007-2009)

Durante la anterior gestión un tema prioritario fue el sistema penitenciario, por lo que el 27 de octubre de 2006, producto de modificaciones normativas, surgió la especialización de las visitadurías que integran la CDHDF.

La Segunda Visitaduría General se especializó en temas concernientes al sistema penitenciario, y a partir de ese momento se encargó de todos los asuntos relativos a los centros penitenciarios del Distrito Federal, aunque la DGEPDH siguió siendo la única interlocutora con el Incape.

La capacitación del personal penitenciario ha sido una de las más constantes que el área educativa ha sostenido a lo largo de todos sus años de trabajo, desde su creación como DGEPDH, y ha atendido un promedio de 10 grupos por año. A pesar de ello, los resultados no han sido efectivos por completo, ya que no se ha tenido el control adecuado del número exacto de técnicos en seguridad que han recibido el curso.

En general, la relación interinstitucional entre la CDHDF y el Incape ha transitado por espacios cordiales, aunque en ocasiones se ha tensado el vínculo con la Subsecretaría de Sistema Penitenciario debido a la repercusión de las recomendaciones emitidas. No obstante esta situación, el Incape ha mantenido en todo momento su relación educativa con la Dirección General de Educación.

En 2007, con el propósito de mejorar la labor educativa de la CDHDF en el sistema penitenciario, se decidió actualizar y enriquecer los programas ofrecidos al Incape, para lo cual se revisaron las recomendaciones emitidas a diversas autoridades relacionadas con el sistema desde 1993, año de creación de la CDHDF. Entre los temas que éstas destacan se encuentran el suministro de agua y alimentos; las instalaciones hidráulicas y eléctricas; el correcto suministro de medicamentos y la prestación del servicio de salud en las unidades médicas de los centros; la aplicación de las normas de visita familiar e íntima; la extorsión de algunos técnicos en seguridad; las deficiencias durante los traslados de internos a hospitales e instancias judiciales; los casos de tortura y discriminación hacia ciertos grupos, y los casos de abuso de autoridad y uso desproporcionado de la fuerza.

Los datos sirvieron de insumo para proponer una conferencia magistral y nuevos seminarios dirigidos a mandos medios y superiores de los centros peni-

tenciarios del Distrito Federal con la finalidad de sensibilizarlos acerca de su particular papel en la promoción y la protección de los derechos humanos, y de intercambiar opiniones y conocimientos. Se realizaron cuatro seminarios entre 2007 y 2008, dirigidos a directores y subdirectores de los centros de reclusión y personal técnico penitenciario.

El curso Sistema Penitenciario y Derechos Humanos se siguió replicando para el personal técnico en seguridad de febrero a noviembre de cada año. La Dirección Ejecutiva de Seguimiento de la CDHDF aprobó el contenido y la carta descriptiva, lo que dio prueba fehaciente de la intención de vincular las tareas de defensa con las educativas en esta institución. Además, en septiembre de 2008, a petición del Incape y para dar cumplimiento a la Recomendación 10/2008, que establece "capacitar a todos los custodios que se encuentran laborando actualmente en los centros penitenciarios del Distrito Federal así como los que eventualmente puedan ingresar, en el uso proporcional de la fuerza y sobre el deber de cuidado, bajo los máximos estándares locales, nacionales e internacionales de derechos humanos",[51] se impartió el curso Los Derechos Humanos y el Uso de la Fuerza, el cual sustituyó al curso Sistema Penitenciario y Derechos Humanos.

En la actualidad ese curso se imparte a las y los técnicos en seguridad como respuesta a los intereses específicos del Incape y a las necesidades específicas de las y los técnicos. Ellos han encontrado en este curso nuevas maneras de vincularse de forma positiva con la Comisión.

No obstante que instructores del Incape adiestran a las y los técnicos en seguridad en el uso de armas de fuego, hace falta intensificar la capacitación en el uso proporcional de la fuerza con criterios pedagógico-educativos y con una visión de respeto a los derechos humanos.

Durante estos dos años, al finalizar el curso se aplicó a las y los asistentes un instrumento de evaluación que contiene diversas secciones relativas a los contenidos del curso, la metodología empleada, la actitud de las capacitadoras y los capacitadores, una autoevaluación y un espacio para las observaciones. La sistematización de estos instrumentos la efectúan quienes hayan impartido el curso.

---

[51] Quinto punto de la Recomendación 10/2008.

También en 2008 se actualizó la información del folleto *Los derechos humanos y el sistema penitenciario* para su reimpresión; este material, junto con la cartilla *Derechos humanos en el sistema penitenciario,* se distribuye en los cursos.

Una de las medidas eficaces, de acuerdo con la visión educativa de la CDHDF, para mejorar la situación de los centros penitenciarios es la apuesta por la formación y la profesionalización de todos los integrantes del sistema. En un afán por profesionalizar no sólo al personal operativo de tales centros sino también a los mandos medios y superiores, la CDHDF organizó, junto con la embajada británica en México, una sesión de trabajo en la que el Centro Internacional de Estudios Penitenciarios del King's College de Londres dio a conocer los resultados de sus investigaciones académicas y proyectos de trabajo sobre la situación penitenciaria nacional e internacional. El propósito fue obtener información que ayudara a encontrar nuevas formas de mejorar el sistema actual.

La DGEDH tiene la firme convicción de que el respeto y la vigencia de los derechos fundamentales, más allá de los decretos, sólo son posibles a partir de un conjunto amplio de competencias (nociones, habilidades y actitudes) que se conocen, se ponen en práctica y se interiorizan mediante acciones educativas concretas encaminadas a promover la convivencia solidaria.

La CDHDF tiene el interés en seguir formando al personal técnico en seguridad con el fin de que reconozca los derechos humanos de manera integral e identifique sus interrelaciones y su carácter de indivisibles; para ello le proporciona los instrumentos y las herramientas necesarios.

Para las capacitadoras y los capacitadores de la CDHDF esta reconstrucción histórica empieza y finaliza con una mudanza, pues al inicio de la gestión anterior hubo un cambio de instalaciones para lograr un mejor desempeño en las labores educativas encomendadas. Hoy estamos terminando este proceso de sistematización y recientemente hemos cambiado de edificio de nuevo, siempre con la esperanza de mejorar tanto en infraestructura como en ambiente laboral. Asimismo, ha resurgido la posibilidad de replantear la labor educativa con el personal de los centros penitenciarios, el cual está conformado por servidoras y servidores públicos con quienes a la mayoría del equipo de capacitación le gusta interactuar y con los que se han intercambiado experiencias que sólo pueden darse en la convivencia diaria en el campo laboral.

CONCEPCIÓN: EL SISTEMA PENITENCIARIO Y LOS DERECHOS HUMANOS

AL ANALIZAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA en el sistema penitenciario, uno de los factores que deben tenerse en cuenta es la concepción desde la cual se realiza, ya que ésta se alimenta de la práctica. Durante el periodo que se sistematiza, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) estuvo construyendo una idea de la cual, por ende, la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos (DGEPDH) fue partícipe. Se trata de una concepción sustentada en tres ejes: el sistema penitenciario, los derechos humanos y la educación. Este apartado tratará sobre los dos primeros.

En lo que respecta al sistema penitenciario, la lectora o el lector podrá encontrar que la CDHDF tiene una visión crítica de la pena privativa de la libertad, y sobre todo de la posibilidad de que sea considerada el mecanismo más idóneo para readaptar a las personas que han tenido una conducta delictiva. Esta idea se basa en estándares internacionales, investigaciones, estudios académicos y en el conocimiento de la realidad penitenciaria de la ciudad de México, sobre la cual la CDHDF llama la atención de la sociedad. La alternativa es el cambio de las cárceles y la oferta de mayores oportunidades de reinserción en la sociedad de quienes las habitan y han llevado a sus familias hacia el ambiente penitenciario.

En cuanto al eje de los derechos humanos que la CDHDF tiene como parte de su concepción educativa, destaca la labor de prevención de la DGEPDH, no obstante el entorno. La realidad adversa de los centros de reclusión, la percepción de inseguridad que lleva a muchas personas a exigir desesperadamente el endurecimiento de las penas como una manera de enfrentar a la delincuencia organizada, las crisis económicas y los desencuentros políticos entre quienes gobiernan, no han menguado la labor de un organismo como la CDHDF, que sigue

denunciando los abusos de autoridad, ofreciendo su colaboración para erradicar prácticas contrarias a la norma por parte de servidoras y servidores públicos, y creyendo en la posibilidad de cambios que beneficien a la ciudad y al país.

El Modelo de Gestión da unidad a una institución que ha crecido tanto como la CDHDF, y permite orientar las acciones cotidianas de quienes la integran, con sus distintas responsabilidades ante la ciudadanía, por lo que podría considerarse como otro elemento de la concepción educativa de esta institución.

Si se pensara en la CDHDF como un organismo vivo, se diría que la concepción es lo que piensa y que le permite actuar. Es una especie de motor, de principio y fin que mueve a las y los integrantes de la institución como punto de partida y como meta en materia educativa.

PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD Y CÁRCEL

La pena privativa de la libertad y las cárceles son mecanismos necesarios, aunque poco eficaces, en la búsqueda de la reintegración social de las personas que cometen delitos. Si bien debe encontrarse un punto de justicia para las víctimas de esos delitos, también es necesario que no se afecte el sentido de dignidad de quienes los hayan cometido.

La pena privativa de la libertad es una forma de sancionar una conducta establecida socialmente como inaceptable. Para que sea eficaz es necesario que dicha pena vaya acompañada de un proceso de reflexión y de una toma de conciencia en torno a la conducta que vulneró la integridad de otra persona y del grado en que fue afectada, con la intención de una autorregulación de las conductas de la o el responsable, no en su relación con la víctima sino con la colectividad.

La cárcel es el espacio destinado a la ejecución de la pena privativa de la libertad y debería considerar la protección de la dignidad de las personas confinadas sin dejar de lado una sanción que tienda a resarcir, de alguna manera, el daño ocasionado a la o el afectado y a la colectividad.[52] Las personas que se encargan de velar por que esto se cumpla son las y los técnicos en seguridad.

---

[52] La otra manera de resarcir el daño es mediante la reparación pecuniaria de los daños emergentes y del lucro cesante.

El punto medular de la discusión sobre la eficacia de las cárceles y de la pena privativa de la libertad es la reintegración social. El cuestionamiento acerca de si las cárceles en verdad reintegran a las y los internos a la sociedad es, en realidad, un señalamiento sobre el sentido actual de las cárceles: el de ser "escuelas del crimen".

La cárcel, "escuela del crimen"

El que se considere las cárceles como escuelas del crimen tiene su explicación en la forma en que se ha conducido parte de la política pública en materia penitenciaria. La estructura de los centros penitenciarios de la ciudad de México cuenta con lugares específicos para personas sujetas a proceso penal y con lugares para sentenciados; ello supondría que no hay motivo para que estos dos tipos de internos tuviesen contacto o convivieran diariamente.

Sin embargo, el problema del sistema penitenciario en el Distrito Federal, tal como se manifestó en el segundo apartado, se debe a que la sobrepoblación de internos en los centros –que en la actualidad casi llega a las 40 mil personas– no permite garantizar que la convivencia entre procesados y sentenciados no ocurra, es decir, no hay capacidad real de las autoridades penitenciarias para controlar de manera estricta el tipo de internos en los reclusorios preventivos.

Debido a la sobrepoblación, cuando un interno está sujeto a una decisión judicial que implica la aplicación de una sentencia condenatoria, difícilmente es conducido a un centro de ejecución de sanciones penales o a la penitenciaría de la ciudad debido a que está rebasada la capacidad de dichos centros para albergar un mayor número de internos, lo que implica que el sentenciado deberá pagar su sentencia en el reclusorio.

Lo anterior, aunado a la falta de programas de trabajo, capacitación o educación en los centros, ha llevado a que convivan personas que están purgando sentencia por un delito grave con procesados por delitos no graves y primodelincuentes. De ello resulta un caldo de cultivo idóneo para que estos dos últimos, que se encuentran en una situación de indefensión, se relacionen con personas que ya tienen una carrera delictiva y opten por tomar sus enseñanzas y seguir este tipo de vida.

A falta de programas y de políticas claras por parte de las autoridades de los centros penitenciarios del Distrito Federal, las cárceles se empiezan a ver como un verdadero centro de generación de organizaciones que, una vez en externación, engruesan las filas de la delincuencia en sus facetas más severas.

Victimización de la pobreza

Una circunstancia que merece atención es que la prisión, lamentablemente, ha servido como espacio de victimización de la pobreza por dos razones: porque la mayoría de las personas que se encuentran privadas de la libertad no están en condición de hacer valer su derecho a un debido proceso y deben permanecer más tiempo en los centros penitenciarios a causa de que carecen de recursos económicos;[53] y porque la mayoría de las personas que laboran en los centros penitenciarios (técnicos en seguridad, personal de aduanas y de módulos) provienen de sistemas sociales y económicos bajos, por lo que son vistos, por parte de su mandos y de los propios internos y sus familiares, como personas que no merecen desarrollarse profesional ni personalmente, con lo que se perpetúa su condición marginal.

Podemos decir que el propio sistema penitenciario percibe como parecidos tanto a las personas internas como al personal que labora en los centros, sin preocuparse por la condición de ambos ni por ofrecerles condiciones que contribuyan a su mejoramiento.

El personal que labora en los centros puede llegar, entonces, a experimentar el encierro al igual que lo hace una persona interna, y a sentirse víctima del sistema y en constante peligro.

La CDHDF ha desempeñado un papel muy importante en la defensa de los derechos de las personas privadas de la libertad, pero ello ha implicado la conformación de diversos espacios de acción y una forma particular de abordar el escenario.

---

[53] Marcelo Bergman, *et al.*, *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la segunda encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México*, México, CIDE, 2006.

En sus inicios, la CDHDF sostenía una postura fundamentalmente en favor de las víctimas, lo que significaba la defensa de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad en relación con la actuación de las y los servidores públicos que los vulneraran. Cuando se amplió esta visión, la CDHDF comenzó a ocuparse también de la observancia del pleno respeto a los derechos humanos de las y los servidores públicos, que también eran vulnerados por otros servidores públicos en un entramado de relaciones jerárquicas. Por lo tanto, la CDHDF enfrenta la situación con un mecanismo que permite, a partir de lo individual, defender los derechos de las y los servidores públicos del sistema penitenciario, y llegar a una visión colectiva que abre la posibilidad de defensa de las y los integrantes de los centros penitenciarios.

Sin olvidar su papel de garante de los derechos humanos de toda persona ante los abusos de la autoridad o de algún servidor público, la CDHDF busca que las personas se apropien de nociones sobre la materia, y que la sociedad se sienta poseedora de derechos y protegida por las instituciones. Además, trabaja para que las y los servidores públicos del sistema penitenciario asuman su responsabilidad en la protección de los derechos humanos.

El personal técnico en seguridad: víctima y victimario

Para la CDHDF, el personal técnico en seguridad puede situarse en dos posiciones dentro de los centros penitenciarios: como ejecutor de acciones violatorias de los derechos humanos, o como aquel a quien se le vulneran sus derechos. Una o un técnico en seguridad, por sus atribuciones y funciones, puede generar ciertos espacios de poder sobre la población penitenciaria o sobre sus familiares y obtener algunos beneficios personales o de grupo (con sus consecuentes riesgos).

Pero para la CDHDF también es importante establecer que el personal técnico en seguridad, dentro de la estructura del servicio público en los centros penitenciarios, se encuentra en la base de la estructura jerárquica, lo que lo deja a merced del abuso de poder por parte de sus superiores jerárquicos, como los que se han documentado en las recomendaciones de la CDHDF al sistema penitenciario.

Dentro de esta situación, las y los técnicos en seguridad suelen encontrarse en dilemas o verse orillados a vulnerar los derechos humanos de las y los internos y sus familiares, o ser víctimas de la estructura autoritaria que impera en cada centro.

¿Es posible otra cárcel?

Esta interrogante, evidentemente, nos lleva a reflexionar en torno a nuevos espacios de acción que impidan que sigan sobrepoblándose los centros penitenciarios. En respuesta se presentan opciones como la *justicia alternativa*, las y los jueces de ejecución de sanciones y una nueva ley penitenciaria, que pueden representar el vehículo idóneo para lograr la factibilidad de darle un nuevo significado al sentido y visión de las cárceles.

Desde su creación, la CDHDF indudablemente ha intervenido en asuntos penitenciarios y ha construido otra visión de cómo enfrentar los problemas ya mencionados del sistema (sobrepoblación, criminalización de la pobreza, percepción del personal de los centros penitenciarios –en particular el personal técnico en seguridad– y otros), por lo que, junto con diversas áreas de gobierno, impulsó la iniciativa de reforma para mejorar las condiciones del sistema penitenciario de la ciudad de México.

La búsqueda de consolidación de sus actuaciones respecto del mejoramiento de las condiciones dentro de los centros penitenciarios es un rasgo fundamental de la labor de la CDHDF, ya que ello fortalece su precepto de garantizar el pleno respeto a los derechos humanos. Por lo tanto, es necesario reforzar el peso de las recomendaciones, los informes especiales y las medidas precautorias, con el fin de que se conviertan en verdaderos e incuestionables instrumentos de defensa aceptados en toda actuación de cualquier autoridad o servidor público, y que no baste con la argumentación de las y los peticionarios.

DERECHOS HUMANOS PARA TODAS Y TODOS

El punto de partida de la labor educativa de las capacitadoras y los capacitadores en el sistema penitenciario es la igualdad en dignidad de todos los seres humanos: sería un contrasentido sostener que los derechos humanos solamen-

te pertenecen a algunos. Cuando menos desde 1948, la humanidad logró cierto consenso respecto a los mínimos preceptos que deben guiar las actuaciones del Estado, los cuales se establecieron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que, por un lado, puso fin a un proceso histórico de lucha por el reconocimiento de la igualdad entre todos los integrantes del género humano y, por otro, es el inicio de una nueva etapa de lucha por llevar este ideal a la realidad cotidiana.

Cada vez que el equipo de capacitación ha impartido un curso en un reclusorio o en el Incape, ha llevado la firme convicción de que todos los seres humanos son sujetos de derechos, a pesar de los casos que custodias y custodios narran para afirmar que "hay humanos que no los son". A pesar de la cruda realidad penitenciaria, la CDHDF apuesta por la realización de los derechos humanos de las personas internas y del personal que labora con ellas, y ve la posibilidad de un avance hacia la consecución del ideal humano, manifestado en tratados internacionales, constituciones nacionales y leyes diversas.

Los derechos humanos tienen dimensiones distintas: la ética, la histórica y la jurídica; en el proceso educativo con el personal de custodia las más destacadas quizá sean la jurídica y la ética en ese orden. Con esta consideración, la concepción de los derechos humanos que inspira a las capacitadoras y los capacitadores en su labor con el sistema penitenciario es que se trata de *derechos fundamentales*, es decir, derechos atribuidos a un sujeto por una norma jurídica; que corresponden a todos los seres humanos; que implican expectativas positivas (de prestaciones) y expectativas negativas (de no sufrir lesiones); que ponen límites a los poderes públicos (autoridades); que son la base de la igualdad ante la ley; que ponen límites a las personas, y que no están a disposición de decisiones políticas ni de mercado.

Otras características de los derechos humanos son:

- *Universalidad*. Pertenecen a todas las personas.
- *Inalienabilidad*. Nadie se los puede quitar a otro ser humano, ni las personas pueden renunciar a ellos.
- *Indivisibilidad e interdependencia*. Esto quiere decir que unos derechos dependen de otros, no pueden dividirse ni colocarse algunos en una posición superior a otros.

En la capacitación se busca que el personal técnico en seguridad comprenda las características que tienen los derechos humanos y los relacione con su práctica, con las leyes y con el proyecto de construcción de una sociedad justa.

Los derechos humanos pertenecen a todas las personas, a pesar de la falta de aceptación de algunos Estados. En nuestro país cuentan con un amplio reconocimiento en la normatividad vigente de distintos ámbitos. Nadie puede limitar ni restringir un derecho de manera arbitraria; no es posible arrebatarlos ni renunciar a ellos. El conjunto de derechos humanos –civiles y políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales– protege la vida humana en su integridad. Sin embargo, debido a las funciones que realizan las y los técnicos en seguridad durante los cursos que se sistematizan en el presente documento, se pone cierto énfasis en los derechos civiles y políticos, pero no dejan de señalarse las repercusiones en los derechos económicos, sociales y culturales cuando se violan aquéllos.

El ejercicio de capacitación se sostiene sobre el reconocimiento jurídico internacional y nacional de los derechos humanos, y apela a nociones éticas de respeto a la dignidad y la autonomía de cada persona que habita el país, independientemente de su condición jurídica. La práctica educativa también se fundamenta en el conocimiento de los centros de reclusión por medio de las palabras del personal técnico en seguridad, que durante los cursos exige cambios urgentes en las esferas económica, política, social y jurídica, para que el respeto a los derechos humanos sea una realidad.

Derechos humanos de las personas que viven en reclusión[54]

En el trabajo educativo con el personal técnico en seguridad debe destacarse la exigencia de respetar los derechos de todas las personas y de realizar acciones para proteger los de las personas que viven en reclusión, de modo que uno de los fundamentos conceptuales del quehacer educativo es que las personas privadas de la libertad son sujetos de derechos al igual que quienes no han quebrantado la ley ni han sido sancionados a causa de ello. Sin embargo, su condi-

[54] Los dos apartados siguientes se retomaron parcialmente de la cartilla *Los derechos humanos y el sistema penitenciario*, elaborada por la CDHDF en 2008.

ción es especial, pues sus derechos sufren cierta afectación: algunos son suspendidos y otros restringidos, lo que no significa que los pierdan en conjunto, pues estar en reclusión no es sinónimo de pérdida de dignidad. Las personas internas siguen siendo humanas y, frente al Estado, tienen facultades establecidas en normas nacionales e internacionales.

La base jurídica de los derechos de las personas privadas de la libertad está en nuestra Constitución, en particular en el artículo 18, en el Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal, y en los tratados internacionales de derechos humanos suscritos y ratificados por México.[55] De acuerdo con la interpretación del artículo 133 de la Carta Magna, realizada por la Suprema Corte de Justicia, los tratados internacionales firmados y ratificados por nuestro país siguen jerárquicamente a la Constitución y se encuentran por encima de las leyes federales.

Frecuentemente las sociedades conciben a la persona interna como carente de valor y totalmente dañina, por lo cual merece un "castigo ejemplar". Su permanencia en la cárcel "no es un premio" y por eso cuanto más dolorosa sea, tanto mejor. La prisión es el último recurso con el que cuenta la justicia para inhibir una conducta delictiva, pero no es un depósito de seres desprovistos de dignidad que pueden ser oprimidos por la ley del más fuerte ni vulnerados ante cualquier poder.

Desde el punto de vista del respeto a la legalidad, la democracia y los derechos humanos, el sistema penitenciario no debe agravar los sufrimientos inherentes a la privación de la libertad; por el contrario, la cárcel implica para el Estado "la obligación de garantizar que todos aquellos derechos de los que los internos no han sido legalmente privados y que forman parte de la vida adulta de cualquier persona, les sean garantizados".[56] Así, el Estado tiene obligaciones específicas respecto a los derechos humanos de las personas privadas de

---

[55] *Véase* Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, ONU, 1966; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU, 1966; Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas de Tokio), ONU, 1955; Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas, Crueles, Inhumanos y Degradantes, ONU, 1984; y Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas, CIDH/DEA, 2008.

[56] Luis González Placencia, *Manual de derechos humanos del interno en el sistema penitenciario mexicano*, México, CNDH, 1995, p. 11.

la libertad. Cuando se determina legalmente que una persona permanecerá en prisión preventiva o una vez que se le ha sentenciado, evidentemente se le suspenden los derechos de libertad física y libre tránsito y, como consecuencia de esta pena, también los derechos políticos como, por ejemplo, el derecho a votar y ser votada. Los derechos a la intimidad personal y familiar, de reunión, asociación, libre desarrollo de la personalidad y libertad de expresión se encuentran restringidos debido a las condiciones que impone la privación de la libertad, pero no anulados. Este grupo de derechos se limita, pues está regulado por un reglamento, y la persona tendrá que seguir un procedimiento determinado para recibir la visita de sus familiares en un horario establecido por la institución en la que permanece recluido. Existe un tercer grupo de derechos que no sufre afectación alguna, como son a la vida e integridad personal, a la dignidad, a la igualdad, a la libertad religiosa, el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la salud, al debido proceso y al derecho de petición. El derecho a la presunción de inocencia pertenece a este grupo y obliga a la institución penitenciaria, así como al Ministerio Público y a la o el juez, a no considerar a una persona como autora de un delito mientras la propia autoridad no compruebe que lo cometió. Las capacitadoras y los capacitadores se esfuerzan por mostrar la necesidad de avanzar hacia el respeto de tales derechos y de no considerarlos como privilegios de personas que no los merecen.

El respeto y la garantía de estos derechos es un reto a veces casi insuperable para el sistema penitenciario de la ciudad de México y mucho más para el personal de custodia, que también padece las condiciones de dicho sistema. Sin embargo, el equipo de capacitación ha buscado darlos a conocer partiendo del principio de que la transformación puede darse con base en la confrontación de la realidad con el *deber ser*, y que la identificación de las condiciones estructurales permite que la distancia entre éstos se acorte. También es posible que el personal técnico en seguridad cuestione sus propias actuaciones cotidianas, si toma como parámetro tal deber ser.

Derechos de las y los servidores públicos del sistema penitenciario

El personal técnico en seguridad, así como el personal de la administración pública en general, tiene obligaciones, atribuciones y facultades de acuerdo con

las funciones que desempeñan, las cuales están contenidas en la ley; y como ciudadanos son sujetos de derechos, al igual que todos los demás. La obligación del Estado mexicano es salvaguardar y garantizar plenamente estos derechos humanos, por lo que la CDHDF ha llamado la atención sobre las condiciones en que este personal labora.

De acuerdo con las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y la Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos, el personal penitenciario cuenta con derechos específicos, los cuales se analizan y se discuten en los cursos que imparte la CDHDF.[57]

Finalmente, es importante destacar que, de acuerdo con las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, la administración penitenciaria debe esforzarse por despertar y mantener la convicción de que su función constituye un servicio social de gran importancia, tanto en la mentalidad del personal como en la opinión pública, lo que podría conducirnos a pensar en el derecho a la dignificación del trabajo que realiza el personal penitenciario.

La forma en que la concepción de los derechos humanos repercute en la actividad educativa de la CDHDF

El acercamiento educativo al personal técnico en seguridad ha permitido que el equipo de capacitación sepa que, en general, tienen tras de sí una larga his-

---

[57] Tienen derecho a recibir un trato justo y respetuoso por parte de las autoridades y que se le garanticen todos los derechos consagrados en los diversos ordenamientos jurídicos, empezando por la Constitución y cualquier otra ley aplicable.

Para garantizar mejores condiciones laborales es necesario que el personal de reclusorios cuente con una remuneración adecuada, estabilidad laboral y estímulos para ascender, de acuerdo con la eficacia en su trabajo, la buena conducta y los méritos obtenidos a lo largo de su trayectoria.

Tiene derecho a recibir una adecuada defensa jurídica por parte de las autoridades de los centros cuando esté involucrado en alguna investigación penal o administrativa derivada del desempeño de las funciones propias de su actividad.

Cuando se le aplique una sanción penal o administrativa tiene derecho a que se le compruebe su participación y a que no se le incrimine con base en simples sospechas, además de

toria de agravios, violencia y violaciones a los derechos humanos. Al ser un grupo vulnerado, es sencillo que comprendan en qué consiste una violación a derechos humanos, pues lo han sentido en distintos ámbitos de su vida como víctimas, como victimarios y en algunos casos como quien la tolera, por lo que no necesitan teorizar al respecto.

En los cursos que imparte el personal de capacitación de la CDHDF se muestra que no es natural ni legal que de manera sistemática y constante se violen los derechos de algunos grupos, y que es urgente modificar este orden establecido; además, se destaca la responsabilidad de cada individuo como agente social y se evidencia la obligación de la ciudadanía de respetar los derechos de todas las personas, incluyendo los propios.

Acercar este grupo de servidoras y servidores públicos a las normas que reconocen los derechos humanos de todas y todos y señalar el bien común como resultado del respeto a la legalidad, ha sido uno de los puntos nodales de la capacitación al personal técnico en seguridad. Las capacitadoras y los capacitadores han llamado la atención sobre las consecuencias de actuar de manera contraria a la ley y de no exigir que las autoridades, de la jerarquía que sea, se apeguen a ella. Un gran número de derechos se ha trasladado a las leyes, de modo que

---

sujetarse la sanción a la normatividad aplicable, sobre todo a la Constitución y los instrumentos nacionales e internacionales competentes. No se deben suspender sus derechos laborales y no se le debe destituir sin haberse comprobado su culpabilidad.

En caso de que se le obligue a cumplir una orden que vaya en contra de la ley o de los derechos humanos, tiene el derecho y la obligación de negarse a cumplirla y debe manifestarlo a las máximas autoridades del centro.

Tiene derecho a recibir una formación adecuada al perfil de trabajo que desempeñe; en el caso de las y los técnicos en seguridad y custodia, dicha capacitación incluye capacitación en derechos humanos, técnicas penitenciarias y conocimientos sobre negociación y manejo de conflictos, así como entrenamiento permanente en el empleo de equipo y armamento que le sea asignado.

Las y los técnicos en seguridad y custodia tienen, además, derecho a:

- Recibir asesoramiento jurídico, psicológico y técnico para poder tener una adecuada intervención cuando sea necesario emplear la fuerza y el equipo asignado (tanto letal como inmovilizante).
- Recibir las armas, los instrumentos y el equipo adecuado (uniforme, botas y gorra) para desempeñar adecuadamente sus funciones, así como equipo antibalas de buena calidad, escudos y cascos para una intervención menos riesgosa en caso de crisis.

conocerlas de manera general y comprender su espíritu es una herramienta de defensa, sobre todo en una sociedad como la nuestra que no ha alcanzado un nivel aceptable de respeto a los derechos humanos.

La educación es un instrumento de transformación de las personas y de las sociedades. El trabajo educativo con las y los servidores públicos es, por lo tanto, una oportunidad para incidir en un grupo esencial y lograr una ansiada meta de la civilización contemporánea: el respeto, el ejercicio y la garantía de los derechos humanos.

LA CDHDF Y SU MODELO DE GESTIÓN PRESENTE EN LA TAREA EDUCATIVA EN EL SISTEMA PENITENCIARIO

Ejes de gestión

La CDHDF tiene como marco institucional de actuación un Modelo de Gestión que busca aprovechar de la mejor forma los aprendizajes para convertirlos en fuentes que deben ser explotadas en favor de los derechos humanos. Su aplicación, según las capacitadoras y los capacitadores, se basa en la visión que se describe a continuación.

AUTONOMÍA

La independencia de la Comisión consiste en la posibilidad de tomar decisiones propias en el ámbito financiero y de gestión sin la injerencia de ningún órgano gubernamental, lo que le permite actuar de manera libre y responsable conforme a sus funciones y atribuciones, y le brinda mayor efectividad y amplitud de facultades a la promoción y defensa de los derechos humanos, en beneficio de la población de la ciudad de México.

Con dicha autonomía, la función de las capacitadoras y los capacitadores se fortalece y gana legitimidad y reconocimiento entre la población, pues realizan su trabajo educativo de manera libre, crítica, objetiva y constructiva, comprometiéndose con los derechos de las personas con base en los principios de legalidad y justicia.

Desde la concepción educativa, el concepto de *autonomía* adquiere mayor profundidad. Remite a una construcción propia con base en el grado de separación de identidad, la cual es diferente a la que se asimila desde la sociedad. Los patrones sociales y los roles, las conductas aceptadas y rechazadas, las expectativas sobre la persona y el nivel jerárquico que ésta ocupa en la sociedad, definen muchas de las construcciones que la persona pueda hacer. A medida que se apropia de su proceso de construcción, la persona establece su proyecto de ser, lo defiende y asume las consecuencias de su libertad y de sus acciones como parte de su propia identidad, por la cual incrementa su autonomía.

Ciudadanización

Implica una amplia vinculación con las y los habitantes de la ciudad en un frente común de redes sociales entre las que se promueven los derechos de las personas, considerándolas sujetos y no objetos de derechos.

En este sentido el contacto con la gente es fundamental, por lo que adquiere importancia que la institución que la encabeza y sus equipos de trabajo se acerquen a la ciudadanía como aliados ante abusos del Estado y garanticen la exigibilidad de los derechos. En esta labor, la CDHDF debe tener una presencia permanente con los diferentes grupos sociales.

Profesionalización en derechos humanos

El servicio público debe tener una calidad elevada, por lo que es fundamental que el personal de la CDHDF se profesionalice y que sus funciones tengan mayor eficiencia y eficacia; ello requiere una formación con conocimientos especializados y una actualización permanente.

La profesionalización en derechos humanos de las y los servidores públicos de la CDHDF es acorde con su perfil y su función, permite la continuidad de las labores que se realizan en los distintos programas, promueve una nueva cultura laboral con filosofía de servicio y reduce prácticas como el nepotismo y el compadrazgo. Con el fin de que el personal de este organismo ingrese, permanezca y ascienda en los escalafones del servicio, se cuenta con una reglamentación que considera la preparación académica, el mérito, la equidad y la igualdad de oportunidades, así como la especialización en el desempeño de la función pública.

El fin de profesionalizar al personal de la CDHDF es lograr su óptimo desarrollo como órgano de Estado y que su funcionamiento conduzca a la satisfacción de las necesidades administrativas y sociales de la ciudadanía.

La profesionalización en derechos humanos tiene una repercusión positiva en los procesos educativos, tanto en la capacitación de los grupos como en las habilidades de las capacitadoras y los capacitadores, pues desarrolla su intelecto, su capacidad crítica y su comprensión de la problemática social, a la vez que fomenta las relaciones de confianza y respeto entre ellos y las personas capacitadas.

Integralidad de los derechos humanos

La integralidad de los derechos humanos supone el establecimiento de programas interdependientes que atiendan y promuevan, con una visión amplia, la vigencia de los derechos humanos con el fin de que la ciudadanía tenga todas las garantías para ejercer plenamente sus derechos políticos, civiles, económicos, sociales, culturales y ambientales.

La integralidad de los derechos humanos significa que éstos son indivisibles e interdependientes, y que debe darse igual atención a su aplicación, promoción y protección. Parte del principio de que todos los derechos son fundamentales y que no debe establecerse ninguna jerarquía entre ellos; violentarlos es atentar contra la dignidad humana, cuya esencia es la igualdad y la libertad. Implica que la promoción, el respeto y el disfrute de algunos derechos humanos y libertades fundamentales no puede justificar la denegación de otros.

Estándares internacionales

En el trabajo de protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de los derechos humanos que realiza la CDHDF se han integrado los principios y estándares de instrumentos internacionales como declaraciones, pactos, convenciones, protocolos, jurisprudencia y recomendaciones, ya que constituyen un cuerpo legal completo para el eficaz cumplimiento de su mandato. Ello se debe a la necesidad de que todas las labores de defensa y de promoción de los derechos humanos se ejecuten con base en experiencias y estándares internacionales esenciales para alcanzar una justicia social.

De esta manera se fortalece el respeto de los acuerdos normativos multilaterales de derechos humanos, se facilita una mayor legitimidad en los ámbitos nacional e internacional, y se logra el apoyo de la sociedad civil con mejores y más eficaces mecanismos de fiscalización.

Transparencia y rendición de cuentas

El funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones del Estado, el ejercicio ético en la gestión pública y el fortalecimiento de los valores que sustentan a la democracia han cobrado una creciente importancia en nuestro país, junto con el impulso de una cultura de transparencia y rendición de cuentas en la gestión pública. Todo esto es producto de la demanda ciudadana de información precisa, confiable y comprobable acerca de la administración pública.

La transparencia y la rendición de cuentas suponen que cada una de las tareas y acciones institucionales de la CDHDF pueda auditarse. Una institución que funciona con recursos públicos tiene la obligación ineludible de transparentar su uso y los resultados que derivan de su empleo, no sólo porque así lo manda la ley sino porque es un compromiso institucional con los derechos humanos.

Para la CDHDF el arraigo de la cultura de la rendición de cuentas es un asunto de conciencia y de compromiso con los valores éticos y morales que han sido parte fundamental de su actuación. Sin transparencia, sin acceso a la información y sin rendición de cuentas, no hay posibilidad para la democracia.

En síntesis, el acceso a la información permite el escrutinio público, posibilita la rendición de cuentas y legitima las acciones de la CDHDF. Que las y los ciudadanos cuenten con la información oportuna y correcta sobre la actuación de esta institución es condición necesaria para la transparencia de su gestión.

Temas prioritarios del Modelo de Gestión

Trascender la concepción del sistema penitenciario como sinónimo de corrupción, maltrato, abuso de autoridad, hacinamiento y sobrepoblación es un imperativo institucional y una exigencia social. Una de las vertientes para lograrlo es la educación en materia de derechos humanos que impartió la DGEPDH al

personal penitenciario mediante el curso sobre temas prioritarios del modelo institucional 2006-2009.

Democracia y derechos humanos

No se puede hablar de democracia en un Estado si éste no reconoce ni respeta el ejercicio de los derechos humanos de todas y todos.

Con esta premisa se explica al personal técnico en seguridad cuáles son los derechos que tienen como personas y como servidoras y servidores públicos y la obligación estatal de garantizarles cada uno de ellos. En todo momento se les reitera la necesidad de preservar el Estado de derecho, lo cual sólo se logra a través de la democracia. Asimismo, se discute con ellas y ellos la importancia de su voz y de su participación activa, el respeto a la forma de pensar del otro, el consenso y los acuerdos.

A las y los técnicos en seguridad se les explican sus derechos para que puedan exigirlos, pero al mismo tiempo se les recuerda la obligación que tienen de apegarse a la legalidad y su responsabilidad de respetar y garantizar los derechos fundamentales de las personas privadas de la libertad que se encuentran bajo su custodia en los centros de reclusión donde laboran.

Seguridad y justicia

Para resolver las diversas y complejas problemáticas que se padecen en los centros de reclusión del Distrito Federal, se debe hacer una revisión del sistema de justicia penal y las instituciones que lo conforman.

En esta revisión se enfatiza el papel del personal penitenciario como servidoras y servidores públicos dentro del aparato de justicia penal, del cual el sistema penitenciario es el último eslabón. Esta posición lo convierte en un espacio en donde se sufren las consecuencias de las deficientes administración, procuración e impartición de justicia, y en el que se continúan reproduciendo diversas violaciones a los derechos humanos de las personas internas.

La visión que tiene la CDHDF en cuanto al incremento de las penas para ciertos delitos, debido a las reformas al Código Penal para el Distrito Federal, implica una perspectiva de serias consecuencias en el sistema penitenciario del Distrito Federal.

No discriminación

En el quinto módulo del curso dirigido al personal de seguridad penitenciaria se trata el tema de la no discriminación como un derecho humano y se lleva a las y los participantes a identificar aquellos actos discriminatorios en su vida cotidiana, que a su vez se reproducen entre la población penitenciaria.

Durante todo el curso se analizan también los patrones económicos y de acceso a oportunidades, de acuerdo con las posibilidades adquisitivas y con el poder conseguido por cada interno y por el mismo personal penitenciario. Asimismo, se hace notar que las personas internas no padecen discriminación sólo por su situación económica, sino que su clasificación y su ubicación física dentro de los centros penitenciarios se da por atributos personales como origen étnico, orientación sexual, características físicas, religión y sexo, entre otras.

Políticas públicas

El sistema penitenciario capitalino se percibe como un claro ejemplo de violencia estructural con condiciones idóneas para la vulneración sistemática de los derechos humanos. La CDHDF ha señalado que estas fallas no se deben sólo a la escasez de recursos, sino que también son consecuencia de la ausencia de un diseño adecuado de políticas penitenciarias.

La inseguridad pública y la percepción que se tiene de ella no deben convertirse en motivo para propiciar políticas públicas y reformas legales que repercutan en los centros de reclusión del Distrito Federal.

Organismos públicos de derechos humanos

En los cursos que imparte la CDHDF se habla de los organismos públicos de derechos humanos, entre los que se incluye a la misma Comisión: cómo surgen, cuál es su labor para la promoción y defensa de los derechos humanos, sus funciones y atribuciones; y se mencionan las obligaciones que tienen las y los servidores públicos y las diferencias que existen entre la CDHDF y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en los centros penitenciarios del Distrito Federal.

Derechos económicos, sociales culturales y ambientales

En la sesión sobre sistema penitenciario y derechos humanos de los cursos que se imparten al personal penitenciario, se dan a conocer de manera específica

los derechos de las personas privadas de la libertad, como a recibir alimentación, agua potable y vestido suficientes, de calidad y adecuados; a recibir educación accesible, sin sufrir discriminación; a participar en actividades culturales, y a acceder a oportunidades efectivas de trabajo.

Asimismo, se explica al personal que ellas y ellos tienen el derecho económico a una remuneración adecuada, necesaria para mejorar sus condiciones laborales. Se trata el tema de las garantías individuales y se ejemplifican las garantías sociales de salud, educación y vivienda.

Al hablar de estos derechos con el personal técnico en seguridad, se subraya la obligación del Estado, y de ellas y ellos como parte de éste, de garantizarlos a todas las personas, independientemente de su condición de servidora o servidor público o de persona privada de la libertad.

PRÁCTICA EDUCATIVA CON LAS Y LOS TÉCNICOS EN SEGURIDAD DEL SISTEMA PENITENCIARIO

Como se observará a lo largo de esta sección, la práctica educativa es una dimensión central en la sistematización. Hasta aquí hemos hecho un recuento sobre el contexto y presentado la concepción de la CDHDF para realizar sus funciones educativas. A continuación se hará una aproximación detallada de la práctica, la cual sería incomprensible sin aquellos elementos.

En el sexto apartado se analizó de manera cuidadosa la acción de la capacitación, mencionando importantes hallazgos y aprendizajes de gran valor tanto para los actores de esa práctica como para la institución que la promueve. Estos hallazgos y aprendizajes se ofrecen a la sociedad mexicana como una contribución para realizar un mejor servicio público, capaz de responder a los retos que la situación actual plantea.

A continuación se examinan los factores personales de las capacitadoras y los capacitadores en la práctica educativa y aquéllos relativos al sujeto colectivo del personal técnico en seguridad. Se describen también las relaciones interpersonales de los sujetos, las relaciones interinstitucionales y los componentes de la dimensión didáctica: planeación, desarrollo del curso o macroestructura, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y finalmente la dimensión valoral que nutre esta labor.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CENTRO DE LA SISTEMATIZACIÓN

En un sentido llano, hablar de la *práctica* nos remite a pensar en un modo de hacer algo, a un ejercicio, a una acción. Tradicionalmente se considera la práctica en oposición a la teoría, porque la práctica se refiere a realidades concre-

tas y cotidianas, al hacer; mientras que la teoría se refiere a construcciones mentales, a generalizaciones universales, a abstracciones.

Sin embargo, cuando se aplica al campo de la educación y se le pone a la práctica el adjetivo de *educativa*, esta separación respecto de la teoría resulta insuficiente. La práctica educativa cobra un sentido particular debido a que implica acción con carácter pedagógico, con sentido dinámico y transformador *(praxis)*. Dicho valor *educativo* de una acción no viene de una afirmación teórica, sino de la actividad deliberada –muchas veces empírica– de los agentes de la educación, principalmente de las y los docentes, quienes le dan el sentido y el valor para tratar de responder a determinadas necesidades.

La práctica educativa es realizada por un maestro o una maestra, e implica de manera automática a alumnos y alumnas que intervienen e interactúan en este proceso intencionado. Miguel Bazdresch aclara que "la práctica se considera una actividad 'fluida' en la cual se eligen medios y fines guiados por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo; criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es".[58] Ello significa que si no existe una intencionalidad en la práctica, no se puede considerar educativa.

Diferentes filósofos, teóricos o estudiosos de la educación la han nombrado de diversas maneras: *praxis*, *práctica docente*, *práctica educativa* o *práctica social*. Para Cecilia Fierro, *práctica docente* se utiliza como sinónimo de práctica educativa, y la define como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro".[59]

---

[58] Miguel Bazdresch Parada, "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", en *Revista Educar*, nueva época, núm. 1, México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, abril-junio de 1997.

[59] Concepto construido por Cecilia Fierro a partir de su experiencia de trabajo y los aportes de Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Miguel Bazdresch. Cecilia Fierro, *op. cit.*, p. 21.

Por su parte, Carlos Núñez dice que la *práctica social* "es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad".[60]

Es interesante remontarnos a la *praxis* de la que Freire hablaba, y a la que se refiere como la verdadera práctica educativa, ya que se trata del proceso a través del cual las experiencias vividas adquieren sentido y se insertan en un "modelo" de mundo donde la persona crea sentido, se apropia de él después de una toma de conciencia y asume la transformación de la realidad.[61] De ahí que la educación sea una acción deliberada, pensada, razonada.

En la *praxis*, según Wilfred Carr y Stephen Kemmis, la teoría y la práctica se entienden como mutuamente constitutivas, ya que guardan una relación dialéctica.[62]

Si asumimos como propias dichas definiciones, nos acercamos a una lectura del hecho educativo como producto de la actividad humana[63] en la que los significados cobran sentido ante la interacción de los sujetos, entre mi yo y el yo del otro, y se cargan de connotaciones, percepciones y acepciones producidas por una historia sociocultural diferenciada.

Entonces, acercarnos a la práctica educativa es envolvernos en un proceso intersubjetivo que implica conocimiento, entendimiento y comprensión dia-

---

[60] Carlos Núñez, *Educar para transformar, transformar para educar*, 9ª ed., México, IMDEC, 1992, p. 61.

[61] La toma de conciencia –que no puede ocurrir separadamente de los demás procesos– nos sitúa frente a la historia y frente a nuestra propia historia, "ya no como espectadores, sino como actores y autores" capaces de construir historia, en un diálogo sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus problemas y desafíos. *Véase* Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969, p. 26.

[62] Wilfred Carr y Stephen Kemmis, "Teoría crítica de la enseñanza", en Wilfred Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Morata, 1990, pp. 50 y 51.

[63] Para Bazdresch, el hecho educativo o acción educativa es "un *conjunto de prácticas* que los sujetos educativos *construyen con base en la relación-interacción* que establecen y en la cual se suceden *percepciones* e *interpretaciones* continuas, las cuales suscitan nuevas *acciones* fruto de las interpretaciones sucesivas, en un contexto influyente en percepción e interpretación, pues está sujeto a interpretación. Esta sucesión integra una continuidad de significaciones, la cual conforma una verdadera lógica de significación". Miguel Bazdresch, "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa", en Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, México, ITESO, 1998, p. 183.

lécticos de la persona como sujeto individual, social, colectivo o institucionalizado, y de lo otro como suceso histórico, ya que "los fenómenos del mundo tienen significado para cada quien según lo vivimos".[64]

Toda práctica educativa es una práctica social, y toda práctica social es educativa "tanto por las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que se desarrolla, como por los aspectos subjetivos implicados en la actuación de los distintos agentes que participan de este proceso",[65] lo cual refleja la complejidad de la que está cargada.

De lo anterior deducimos que la práctica educativa, en particular la del equipo de capacitación de la CDHDF, debe contemplar la multiplicidad de *relaciones* que entran en juego y la configuran: entre los *sujetos* de la acción educativa (las personas con su carga sociocultural, histórica, formativa, académica, profesional –capacitador, participante, autoridades, comunidad de los centros penitenciarios, entre otros–), con el *conocimiento* (entendido como el saber colectivo culturalmente organizado), con la *institución* (y sus características), con los factores de la *vida humana* que van conformando la marcha de la sociedad (tiempo y lugar determinado), y con un conjunto de *valores* personales, sociales e institucionales.

Al entrar en este entramado las fuerzas del poder y los diferentes intereses cobran sentido, de ahí que la práctica educativa se torne una *práctica política*, porque "es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da".[66]

Si hemos venido hablando de una práctica educativa, social, ética y política en acción, se trata de una educación concientizadora que tiene en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje el propiciar una crítica de las condiciones de vida de las personas, el propio reconocimiento como sujetos de derecho y la comprensión de los derechos humanos.

Como parte de esa problematización y concientización, la práctica trasciende por mucho la función de quien se dedica exclusivamente a utilizar diversas técnicas de enseñanza. En relación con ello, resulta fundamental no perder de vista las palabras de Paulo Freire cuando invita a tener una práctica educativa

---

[64] *Ibidem*, p. 186.
[65] Cecilia Fierro, *op. cit.*, p. 24.
[66] Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1996, p. 59.

en la que, de manera previa o durante el proceso, se tomen en cuenta los siguientes problemas:

> ¿Qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién, contra qué y contra quién? ¿Quién elige los contenidos y cómo se enseñan? ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de "deja como está para ver cómo queda"? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es codificación? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir la relación práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía?[67]

RECONOCIMIENTO Y LECTURA CRÍTICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Todo lo anterior nos hace entender que la práctica es un cúmulo de acciones e interacciones en juego constante y permanente, en el cual la o el capacitador (quien imprime la intencionalidad educativa) no está solo y se encuentra inmerso en un contexto determinado. De ahí la importancia de dedicar tiempo a la oportunidad de desenredar y reflexionar en torno a la madeja que se forma en su actuar educativo. Lawrence Stenhouse dice que "el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas 'externas', sino investigador estibador de sí mismo".[68]

---

[67] Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 3ª ed., México, Siglo XXI, 1998, pp. 129 y 130.

[68] Citado en Antonio Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003, p. 10.

En relación con esto, Freire afirma que "cada maestro se forma en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos",[69] y señala:

> Somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.
>
> Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a saber que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica.[70]

Para este trabajo de sistematización, y en particular para el ejercicio de toma de distancia, reconocimiento y análisis crítico de la práctica, se decidió retomar como marco general la propuesta de Cecilia Fierro, en la que se reconocen todos los elementos que componen la práctica educativa, desagregándolos pero sin perder la noción de totalidad.

Tal análisis se llevó a cabo sobre la práctica educativa con las y los técnicos en seguridad del sistema penitenciario, en particular en relación con los cursos permanentes que son centro de esta sistematización.[71]

En el esquema 5 se presentan las diferentes dimensiones de la práctica educativa que integran el entramado de relaciones que la conforman.

La *dimensión personal* reconoce que la práctica educativa es una práctica humana. Por lo tanto, es fundamental hablar del capacitador o la capacitadora como persona, como individuo o sujeto cargado de historia, experiencias, saberes, habilidades, actitudes, valores, cualidades o dificultades particulares; como un ser inacabado que está en el camino de la vida, con ideales, proyectos, sueños, esperanzas y desesperanzas; y que todo ello le imprime ciertas características a su labor profesional.

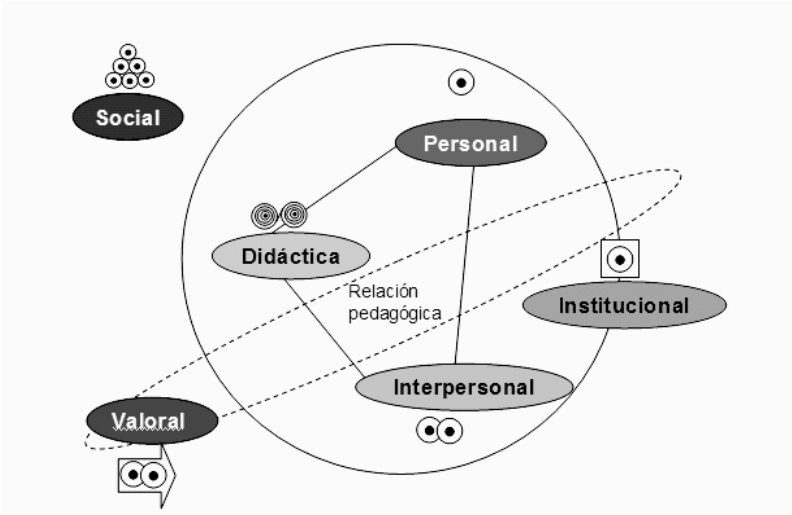
---

[69] Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996, p. 93.

[70] Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, *op. cit.*, p. 113.

[71] Si se desea conocer las otras acciones educativas que se efectuaron con el sistema penitenciario, *véase* el apartado Actividades de la CDHDF realizadas con el sistema penitenciario de 2001 a 2009 de este documento.

ESQUEMA 5. Dimensiones de la práctica educativa



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

La *dimensión interpersonal* da cuenta del entramado de interacciones que aparecen en el rejuego de la práctica educativa con los diferentes protagonistas o actores del hecho educativo: entre la o el capacitador y la o el otro capacitador; entre la o el capacitador y las y los técnicos en seguridad o participantes; entre la o el participante y la o el otro participante, y entre la o el participante y el Incape. En dichas relaciones se refleja lo complejo del acto de educar.

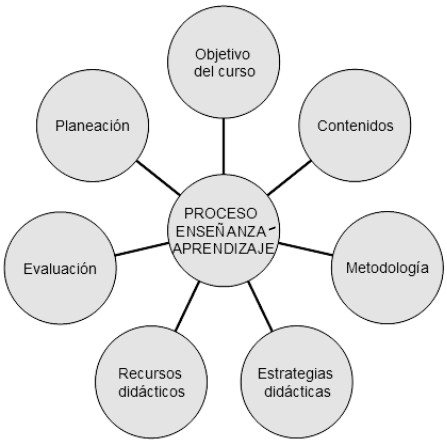
En la *dimensión institucional* se pone de manifiesto el matiz que el contexto (el entramado de actores, circunstancias y hechos) de ambas instituciones (la CDHDF y el sistema penitenciario) imprime a la práctica educativa de los capacitadores y las capacitadoras, ya que no podemos dejar de lado que la labor cotidiana de capacitación se desarrolla dentro del marco y la normativa institucional. Los resultados del análisis de esta dimensión se encuentran en el apartado Dimensión institucional: interacción Incape-CDHDF, y en el marco institucional.

La *dimensión social* refleja que la labor del equipo de capacitación es un quehacer que se desarrolla en un entorno particular, con características históricas,

políticas, sociales, geográficas, culturales y económicas específicas, que le imprimen ciertas exigencias y que, de alguna manera, marcan su actuación. En este documento dicha dimensión está reflejada en lo que hemos llamado *el contexto*.[72]

La *dimensión didáctica* es una de las esferas en las que se profundizó de manera particular, y cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se examinó con detenimiento (*véase* esquema 6).

ESQUEMA 6. Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

El marco conceptual educativo de la CDHDF cobra importancia en este apartado, pues al ponerlo en diálogo con la teoría constructivista y la educación popular (su sustento teórico) se logra una perspectiva general y también detallada de la práctica de capacitación en derechos humanos. Gracias a tal perspectiva se facilita el análisis preciso de los objetivos, contenidos, competencias y estrategias didácticas, y se puede entender el hecho educativo con una visión integral y comprometida social y políticamente.

[72] *Véase* el apartado Contexto que enmarca la experiencia educativa.

Por último, se hizo el análisis de la *dimensión valoral*, la cual refiere que toda práctica educativa, entendida como acción que de manera deliberada busca el logro de ciertos objetivos educativos, contiene siempre una referencia axiológica o de principios y virtudes.

TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Como marco para el análisis y la profundización de la práctica educativa se tuvieron como principal referente las *teorías implícitas*, ya que la práctica educativa es difícil de entender si no se hace referencia a éstas o a las intenciones del equipo de capacitación.

Las *teorías implícitas* son el "permanente marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y desde el cual actúan racionalmente";[73] son las lógicas con que las y los individuos comprenden y guían sus acciones.

Este conocimiento suele ser tácito porque se trata de los elementos introyectados, inherentes o aprehendidos por la persona del capacitador o la capacitadora, acumulados a lo largo de su historia y que se traducen en supuestos, principios y creencias que guían sus acciones de educación cotidianas: son los lentes desde donde ve el mundo.

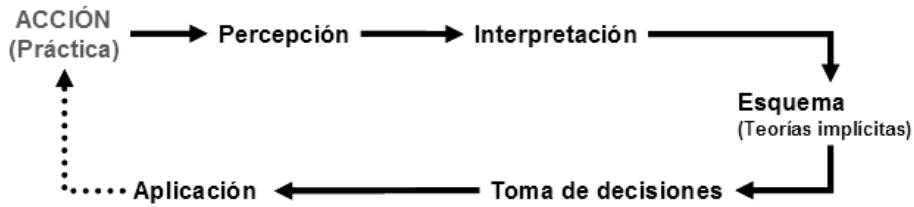
El esquema 7 refleja cómo los paradigmas de pensamiento guían la actuación del capacitador o la capacitadora, a la vez que le permiten interpretar la realidad y, de manera inversa, cómo la práctica educativa alimenta y sigue enriqueciendo y transformando esos paradigmas, conductas y acciones del capacitador o la capacitadora.

¿Cómo se descubren las teorías implícitas? Tomando distancia de la práctica propia, preguntándose constantemente: ¿desde dónde hablo o actúo?, ¿por qué?, sobre todo, ¿qué interpretación doy a los hechos?

---

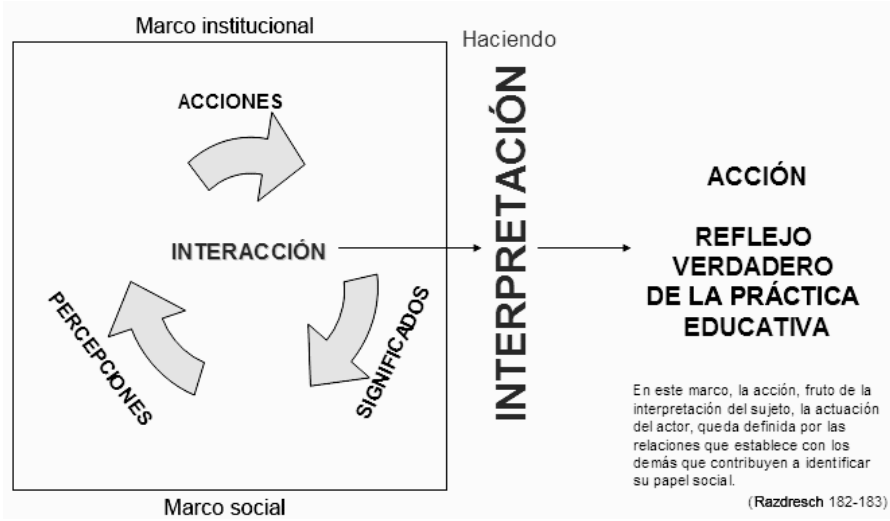
[73] Christopher Clark y Penélope Peterson, "Procesos de pensamiento de los docentes", en Luis Felipe Gómez, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

ESQUEMA 7. Influencia de las teorías implícitas en la acción educativa



Fuente: Adaptación de Luis Felipe Gómez, "Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula", en *Sinéctica*, núm. 30, Guadalajara, ITESO, febrero-julio de 2008.

ESQUEMA 8. Marco social e institucional de la acción educativa



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

A partir de este marco de referencia teórico-metodológico, tendrá significado la lectura de los siguientes apartados, en los que se expone de manera detallada la importancia de *reconocer para conocer mejor* la práctica educativa, dentro de su marco contextual y conceptual.

La *práctica* del equipo de capacitación es el centro sustantivo del quehacer educativo con el sistema penitenciario, y en ella se busca acortar la distancia

entre la teoría y la realidad para mejorar ésta a partir de la toma de conciencia crítica del ser y el quehacer profesional. En las páginas siguientes se explican los resultados del análisis crítico de dicha práctica, con la intención de que sea formativo para el equipo de capacitación. "La práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad. Es porque siempre ha pensado así por lo que a veces se discute si soy o no un educador".[74]

DIMENSIÓN PERSONAL: LOS SUJETOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Uno de los componentes sustantivos de toda sistematización es recuperar a los actores de la escena educativa, perspectiva compartida profundamente desde la CDHDF para la cual el sujeto es el centro de su actuación; de ahí que se les dé voz a quienes vivieron la experiencia para que dejen huella y construyan historia.

Referirnos a los sujetos es hablar de las capacitadoras y los capacitadores, así como de las técnicas y los técnicos en seguridad, pero desde la dimensión personal, es decir, a partir de lo que saben, hacen, sienten, y las actitudes con las que enfrentan su labor cotidiana, en particular el hecho educativo: unos en el papel de quien enseña y otros en el de aprendiz. Es reconocerlos como seres que están en el camino de la vida, como seres inacabados, en formación.

El ser humano de las y los capacitadores

Las y los capacitadores en coordenadas espacio-temporales

Este apartado inicia con una verdad evidente: los capacitadores y las capacitadoras son personas, es decir, individuos con una historia personal detrás, formados dentro de un sistema educativo con ciertas características, con un proyecto personal y profesional hacia adelante. Son parte de una sociedad en una época histórica determinada y dentro de este grupo humano se inscribe su quehacer.

---

[74] Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 7.

De este modo, la práctica educativa se construye a partir de una particular forma de existir. En los párrafos siguientes se analizará el aspecto personal de la figura de la capacitadora y el capacitador de la CDHDF que imparten cursos en el sistema penitenciario de esta ciudad.

Como punto de arranque se hace un breve recorrido por la época histórica que les tocó vivir. Todos ellos nacieron en las décadas de 1960 y 1970, y son descendientes de una generación conservadora, buscan nuevas libertades con cierta carga idealista, se alejaron de regímenes políticos autoritarios y persiguieron la democracia y la justicia.

Han visto el descenso del partido de Estado de la silla presidencial, han presenciado la alternancia y también han experimentado el desvanecimiento de algunas esperanzas de cambio. Viven en estos tiempos que para algunos son "los peores" a causa de la delincuencia organizada, de la crisis en los partidos políticos y de la economía mundial. Podría decirse que les tocó vivir tiempos difíciles como a todos los seres humanos.

La tecnología los alcanzó en su infancia o ya en su juventud, de modo que no está totalmente incorporada a su vida como sucede en el caso de las niñas y los niños actuales. Conocieron las computadoras en sus versiones más austeras (por supuesto), siendo ya adolescentes, y el teléfono celular e internet en su edad adulta. Sin embargo, se adaptan lo mejor que pueden al mundo, a su tecnología y a la globalización.

Respecto a la perspectiva de género, se trata de una generación de transición, que incorpora algunos elementos de dicha perspectiva no sin descontrol, temores o dudas, mientras que otros elementos siguen mezclados con visiones del pasado sobre la masculinidad y la feminidad. Constantemente alcanzan visiones innovadoras de relaciones más igualitarias o equitativas como parte de un proceso histórico del cual son sujetos y objetos al mismo tiempo.

La historia del área de capacitación desde una perspectiva personal

En años anteriores el rango de edad de los capacitadores y las capacitadoras era de entre 25 y 40 años, es decir, jóvenes y adultos jóvenes. A lo largo de la historia del área, de un total de 26 integrantes el porcentaje de hombres ha sido de 53.85% y el de mujeres de 46.15%. Puede observarse que el porcentaje de hombres ha sido ligeramente superior al de mujeres. En general, los hombres

han trabajado durante más tiempo como capacitadores, mientras que entre el personal femenino ha habido mucha movilidad: algunas capacitadoras han estado poco tiempo en el puesto (meses) o después de pocos años lo han dejado, exceptuando el caso de las dos mujeres que iniciaron su carrera en la CDHDF como capacitadoras y ahora ocupan puestos de mandos medios; durante el periodo sistematizado ellas no realizaron funciones como capacitadoras.

De manera distinta, los cuatro capacitadores hombres han permanecido en el puesto durante todo el periodo que se sistematiza, lo que explica la percepción de la Dirección General de Educación y Promoción de Derechos Humanos (DGEPDH) de que el área ha sido principalmente masculina, pues han sido hombres quienes han construido la imagen de la Dirección de Capacitación y Promoción de los Derechos Humanos (DCPDH), sin la presencia de personal femenino durante tres años continuos.

Antes de 2000 hubo muchos cambios en el personal del área. A partir de ese año se logró cierta permanencia, y prueba de ello es la continuidad de los capacitadores que han laborado en esta institución. En años posteriores –de 2005 a 2009– se integró nuevo personal, del cual permanecen dos hombres y una mujer, que hasta el momento era la única capacitadora.

Los capacitadores con más antigüedad estuvieron en el área antes de que se conformara la DGEPDH. En esos momentos, la Dirección de Promoción y Capacitación dependía de la Secretaría Técnica, al igual que la Dirección de la Casa del Árbol y la de Publicaciones. Entonces, los capacitadores y las capacitadoras estaban entre los 25 y los 34 años de edad, y tres de ellos eran solteros. Para algunos capacitadores y capacitadoras ésta fue una buena época, pues experimentaron una sensación de libertad que se reflejaba en su trabajo educativo ante el grupo. También señalaron que había menos conflictos laborales, pues a pesar de que no se hacía una planeación educativa como se realiza ahora, había mejor organización del trabajo.

Hasta el año 2000, un número importante de capacitadores y capacitadoras tenían formación como abogados. Al parecer, desde el inicio de la CDHDF, la DCPDH consideró ese perfil como el adecuado para el puesto. También estuvieron en el área de capacitación, aunque por un lapso corto, un psicólogo y una pedagoga. Poco a poco se fueron integrando personas de otras profesiones, hasta conformar un equipo de trabajo multidisciplinario como lo es ahora. La ma-

yoría de los capacitadores y las capacitadoras se han integrado al trabajo del área después de concluir estudios de licenciatura, y sólo uno o dos no tenían formación universitaria.

La influencia del cambio de perfil profesional del personal de capacitación en lo educativo

La integración de profesiones distintas de la abogacía en el ámbito de la capacitación de la CDHDF tiene mucha importancia para la tarea educativa, pues en los primeros tiempos del área el trabajo con los grupos de servidoras y servidores públicos era más bien un desencuentro en el que se enlistaban las leyes que marcaban cómo debía ser su desempeño, sin considerar el contexto en el cual realizaban su trabajo.

Con la integración de otros profesionales, se ha incorporado el análisis del contexto durante la capacitación, y si bien se sigue hablando de leyes, ya no se hace sólo desde una perspectiva jurídica sino que se intenta incorporar también otro tipo de mirada: social, política, antropológica, etc.; la ley se toma como una herramienta de la cual se pueden servir las personas que reciben la capacitación para la defensa de sus derechos que son vulnerados con frecuencia. Con esta nueva visión ya no se encasilla a la o el servidor público en la categoría de "violador de la ley", sino que se realiza un análisis del porqué la vulnera en determinados ámbitos y cuáles son las causas estructurales de estos acontecimientos con el fin de encontrar soluciones para que dichas conductas se erradiquen.

Este cambio obedece, más que a una intención institucional, al enfrentamiento de los capacitadores y las capacitadoras con la realidad, pues se percataron de que para hacer realmente un trabajo de prevención de violaciones a derechos humanos su perspectiva de las y los servidores públicos tenía que ampliarse y debían considerar la violencia social que genera el abuso como una constante para no centrarse en la violación concreta a algunos derechos humanos.

Las características personales de las y los actuales capacitadores

Actualmente, quienes trabajan en el área de capacitación son adultos jóvenes en un rango de edad entre 34 y 44 años. En el equipo de capacitación hay una mujer y seis hombres, y dos mujeres que laboran en la CDHDF, quienes desde hace 14 años ocupan la jefatura y la subdirección, respectivamente. La jefa de

departamento es abogada y la subdirectora es administradora; ambas iniciaron su trabajo en la institución como capacitadoras. Desde 2005, la titularidad de la DCPDH la ocupa un hombre con formación de abogado.

Como ya se dijo, los capacitadores y las capacitadoras tienen formación universitaria en ciencias sociales y humanidades. La mayor parte estudió en universidades públicas: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional, y uno cursó sus estudios en una universidad privada, la Universidad del Tepeyac.

El equipo de capacitación busca un equilibrio entre las actividades profesionales dentro de la CDHDF y la vida familiar, el círculo social y la pareja, aunque en algunas ocasiones no se consigue porque el trabajo es demandante. A ello se suman la rápida y estresante vida en esta ciudad y las distancias que se recorren y que consumen parte importante del tiempo libre.

La labor educativa es un elemento muy importante en las vidas de capacitadoras y capacitadores, porque están interesados tanto en el ejercicio formativo como en el tema de los derechos humanos. Su trabajo les permite mejorar las relaciones interpersonales y les da la oportunidad de crecer personalmente.

Algunos miembros del equipo se han convertido en padres durante su trayectoria en esta institución. Para algunos de ellos, las realidades a las que constantemente se asoman al ofrecer capacitación han influido en la forma de ejercer su paternidad, pues han podido introducir en su vida familiar elementos de la enseñanza-aprendizaje como la experimentan en su trabajo; para otros, su labor no ha influido en su forma de ser padres.

La trayectoria profesional de las y los actuales capacitadores

La antigüedad en la institución de los capacitadores y las capacitadoras va de los cuatro a los 14 años; se integraron a este trabajo por distintos motivos: desde el azar hasta un interés específico en el tema; algunas y algunos ya tenían experiencia en el ámbito educativo y los atrajo el formar parte de la CDHDF y la expectativa de incidir en espacios públicos.

En la actualidad, el equipo de capacitación está conformado por dos sociólogos, dos trabajadores sociales, un politólogo, un comunicólogo y una filósofa. Cada uno de ellos ha tomado cursos especializados en diversas temáticas relativas a los derechos humanos, e incluso algunos han recibido formación en

derechos humanos en prestigiosos institutos en el extranjero. Casi 3% tiene estudios de maestría terminados y actualmente un miembro más del área continúa sus estudios de maestría,[75] lo cual ha sido posible gracias a la convicción institucional de la CDHDF de profesionalizar a su personal, que se ha traducido en recursos económicos y de tiempo para que el equipo tenga una formación lo más sólida posible. La dedicación del equipo y su interés por aprender y crecer profesionalmente ayuda a la Comisión a responder de mejor manera ante los retos que representa la capacitación en derechos humanos de servidoras y servidores públicos en la ciudad de México.

Para algunos de los actuales capacitadores y capacitadoras, la CDHDF ha sido su principal experiencia laboral, pues se iniciaron jóvenes en la institución y han permanecido en ella por una larga temporada. Otros tienen una experiencia profesional y laboral variada, la cual ha sido de gran utilidad para su tarea educativa.

Una parte importante del equipo se había desenvuelto en el ámbito educativo, ya sea formal o informal, con distintos grados de experiencia. Esto ha representado una ganancia para el área, pues los capacitadores y las capacitadoras adquirieron un buen manejo de grupo y habilidades de tipo intelectual y social para la docencia. También cuentan con experiencia en la elaboración de proyectos académicos en el área de derechos humanos. Finalmente, algunos se habían desarrollado en empresas privadas, encaminados a la creación artística, experiencia que se ha retomado y ha dado un toque innovador a la educación en derechos humanos. El área de capacitación también se ha visto beneficiada con la experiencia en el ámbito editorial de la capacitadora, quien ha contribuido a la realización de material de divulgación de derechos humanos, sobre todo en el tema penitenciario.

Las influencias educativas presentes en la capacitación

Los capacitadores y las capacitadoras se formaron en el marco de una educación tradicional, lo cual es comprensible debido a que recibieron educación formal

[75] Los estudios de maestría del personal de capacitación son en Derechos Humanos y Democracia, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México; en Derecho con especialidad en Política Criminal, por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México; y en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica, por la Universidad de Alcalá de Henares, de España.

en la época comprendida entre los años sesenta y noventa. Ellos y ellas vivieron algunos elementos de esta forma de educar como algo negativo y contrario a los derechos humanos, pues ciertas prácticas educativas que experimentaron fomentaban y validaban el autoritarismo, lesionaban la dignidad de las y los educandos y eran poco favorables para el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, en la educación tradicional que recibieron, algunos de ellos encuentran también aspectos positivos, como la disciplina, el estudio, el ejercicio de la memoria y el sentido de que, en la educación, todo es perfectible y se puede aprender de los errores. Otros creen que solamente se puede encontrar algo positivo en la educación tradicional cuando se critica lo establecido.

En el proceso de formación de los capacitadores y las capacitadoras hubo vivencias que generaron en ellos el compromiso y el interés por la tarea educativa, los impulsaron a hacer práctico lo teórico, y les mostraron la parte atractiva de la vida académica, lo cual se ve reflejado claramente en su búsqueda de crecimiento en este sentido. Consideran que la influencia de sus pares (compañeros y amigos) fue muy importante en su formación, pues la discusión y el aprendizaje con ellos implicaba el descubrimiento conjunto de aspectos novedosos de la realidad y la construcción, a través del diálogo, el desacuerdo y el acuerdo, de interpretaciones para aproximarse a distintos tipos de fenómenos sociales, históricos, políticos, teóricos, etc. Esta influencia se ve reflejada en la preeminencia de las actividades grupales durante las experiencias educativas que coordinan, pues saben que la discusión con los pares puede ser una fuente inagotable de aprendizaje.

Durante su formación, algunos capacitadores y capacitadoras tuvieron contacto con metodologías activas como la problematizadora y la reflexivo-dialógica y, aunque fue poco, abrió su perspectiva respecto a otras formas de enseñanza-aprendizaje que pueden resultar mejores en determinados momentos, y que pueden favorecer el desarrollo de las habilidades y las actitudes necesarias para construir una convivencia en la que se respeten los derechos de las personas.

Una de las habilidades desarrolladas en los años de estudio es la de ser autodidactas, lo que resulta indispensable para su labor aunque, por otro lado, los capacitadores y las capacitadoras aprecian la vida académica y su rigor. En su labor educativa cotidiana combinan lo académico con las metodologías acti-

vas, producto de su propio aprendizaje como discípulos y como capacitadores. El peso en lo académico, en lo vivencial o en lo meramente informativo varía de acuerdo con el grupo al que se dirigen, aunque podría decirse que la solidez académica es una fortaleza del equipo de capacitación.

Los capacitadores y las capacitadoras reconocen la necesidad de un cambio frente a los métodos educativos tradicionales, los cuales deberían considerar que las y los educandos son parte integral en la adquisición de conocimientos y que el maestro, capacitador o facilitador puede funcionar como un detonador de procesos de aprendizaje mediante actividades y dinámicas que fomenten el interés de las y los educandos, que generen mayor motivación intelectual, y que busquen un aprendizaje producto del asombro y de la búsqueda de soluciones a problemas reales y urgentes, y no de la memoria.

Las maestras y los maestros que más influyeron en la labor que desempeñan ahora los capacitadores y las capacitadoras fueron personas que hicieron del aprendizaje una experiencia gozosa, vital y cercana, en la cual la teoría y los conceptos fueron traducidos a situaciones de la vida cotidiana. Las actitudes de aquellos maestros que permanecen en la mente de las y los capacitadore son las que fomentan la autonomía de alumnas y alumnos y les muestran que las decisiones tienen consecuencias, sin hacer uso del autoritarismo pero promoviendo la flexibilidad y la responsabilidad.

Los capacitadores y las capacitadoras han admirado a profesoras y profesores cuya riqueza cultural y conocimiento de su especialidad los ha convertido en personas ejemplares que no construyen muros que distancien a las y los "aprendices" del "experto" o "experta", y cuya existencia enaltece el reto de conocer más para emplear ese conocimiento en beneficio de lo humano.

El perfil ideal del capacitador o capacitadora desde la mirada de las y los capacitadores

El principal impulso del equipo de capacitación es la intencionalidad educativa de su labor a través de la cual ayuda a las personas que lo rodean, teniendo en el horizonte como finalidad última la transformación social. Así, la capacitación se realiza como un elemento transformador, porque se confía en que la educación es un medio para lograr cambios en la sociedad.

Una característica fundamental del personal de capacitación es el impulso que da a la sensibilización de la otra persona y a la ampliación de sus perspectivas para que se operen cambios individuales y se avance en la transformación social.

El equipo se prepara para hacer frente a los retos que implica constituirse en impulsor o impulsora de la sensibilización de la gente que vive dinámicas de violación a los derechos humanos. Además, sus miembros cuentan con habilidades intelectuales que les permiten investigar, procesar información con cierta rapidez, formarse una opinión sobre diversos temas y colocar en el centro a los derechos humanos. Parte de esa actividad intelectual consiste en buscar diferentes metodologías y formas para realizar su labor educativa y conducir grupos con diversas características.

La facilidad para realizar análisis de la problemática y de las necesidades de distintos grupos, y el espíritu crítico desarrollado a través de su formación universitaria, se retoman como herramientas educativas para su constante actualización y las ponen en práctica con el otro.

Se ha mencionado que una de las fortalezas de los miembros del equipo de capacitación es su sólida formación académica, pero ésta no se encuentra aislada, sino que se acompaña de habilidades sociales como la capacidad de reconocer en qué grupos de personas el enfoque académico es sólo un apoyo, y en cuáles es esencial. Las capacitadoras y los capacitadores requieren desarrollar sus habilidades sociales para establecer buenas relaciones con los grupos con los que trabajan. Es necesario que sepan adaptarse a distintos medios, que sean accesibles y tolerantes, y que no pierdan de vista a su interlocutor y sus demandas; de lo contrario, no establecerán una relación de confianza con las y los participantes ni responderán a sus necesidades reales. Así, pueden distinguir entre los colectivos que requieren de información general expuesta de la manera más sencilla y clara posible, sin entrar en disquisiciones teóricas; y el público que exige profundidad teórica.

Dichas habilidades sociales son muy importantes, puesto que muchos grupos de servidoras y servidores públicos que han sido capacitados asisten a los cursos como una obligación impuesta por la institución donde trabajan, de modo que su primera actitud ante el ejercicio educativo suele ser negativa,

pero ésta se va deconstruyendo gracias en gran parte a la buena disposición de los capacitadores y las capacitadoras.

Éstas y estos cuentan con habilidades para el trabajo, como ser personas propositivas y con iniciativa. Su contacto con la gente a la que capacitan alimenta su creatividad y las conduce a buscar otras formas de construir conocimiento en sí mismos y en los otros; imaginan nuevas estrategias para hacer "lo mismo", lo cual llega a ser paradójico e incluso agotador. Al mismo tiempo, frente al grupo, los capacitadores y las capacitadoras gozan de cierta autonomía y de responsabilidad total, lo que les permite hacer cosas nuevas aunque los temas o el público sean los mismos. Por desgracia, en ocasiones las innovaciones no se traducen en proyectos institucionales, lo cual es comprensible porque las instituciones tienen limitaciones; sin embargo, quizá sería posible incorporar lo realizado por el equipo de capacitación a la visión institucional.

En su intento transformador, la labor de capacitación se topa con diversos obstáculos, por lo que es importante que tenga una base firme, caracterizada por los elementos personales de los que se puede echar mano en situaciones difíciles: alegría, entusiasmo, tolerancia a la frustración y no ser conformista.

Todas las habilidades, conocimientos y elementos personales del equipo de capacitación se ponen en juego al educar, actividad que es vista como una oportunidad para crecer junto al otro en una situación dialéctica, donde el educador o la educadora aprende del educando y viceversa. El capacitador y la capacitadora son conscientes de que la función que realizan les ofrece la oportunidad de crecer de manera personal y profesional, y es una de las virtudes que más valoran de su trabajo.

Algunos miembros del equipo de capacitación son animados por el amor y la coherencia entre la *praxis* y el discurso; otros son movidos por la responsabilidad y el compromiso. Y si la finalidad última de su trabajo es contribuir a la transformación social, no podría ser parte de su perfil la búsqueda de beneficios a costa de los demás, por eso los capacitadores y las capacitadoras son honestos. Su identidad es parte de una institución pública que contribuye al cambio de las estructuras sociales, desde la cual han ganado reconocimiento por su trabajo. Las instituciones y las personas a las que capacitan otorgan de manera regular y frecuente su reconocimiento por el trabajo que realiza este equipo.

El modelo construido por el capacitador o la capacitadora real, el que está y ha estado en acción frente al personal del sistema penitenciario, es el de un educador que participa de un proceso cuyo fin es la justicia, la erradicación del abuso de poder, y de relaciones humanas que impliquen la violación a los derechos humanos y la vulneración de la dignidad de las personas. Para construir soluciones a los problemas, el equipo de capacitación tiene que estar en constante aprendizaje, mirar realidades ajenas, analizarlas y poner en marcha distintas habilidades sociales, intelectuales y educativas. Además, es consciente de que al educar también es educado, así que no puede quedarse quieto y suponer un día que ya lo sabe todo.

A los capacitadores y las capacitadoras les satisface de su labor, por un lado, el contacto con la gente y, por otro, el conocimiento que adquieren continuamente. Una parte importante de este saber tiene que ver con conocer a las personas que asisten a los cursos, talleres o conferencias, con ver su lado humano y conocer su problemática específica. Ello les permite contribuir al análisis de la problemática que viven distintos sectores de la sociedad, discutir, dialogar, retroalimentar y reflexionar sobre las conductas propias.

Los capacitadores y las capacitadoras se sienten útiles, pues ponen en práctica lo aprendido y obtienen reconocimiento social. La relación con las y los asistentes a los cursos es de enseñanza recíproca y de revitalización de la esperanza contra la injusticia. Las personas con las que trabajan son sujetos de derechos con diversas necesidades, problemas, ideologías, funciones e intereses; son sujetos que vulneran derechos y a la vez padecen el que se vulneren sus propios derechos.

La transformación de las y los capacitadores como consecuencia del trabajo educativo con el sistema penitenciario en el Incape

Las vivencias en los cursos dirigidos al personal técnico en seguridad han incidido en el equipo de capacitación debido a que, como ya se ha dicho, el proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico, pues se trata de un encuentro en el que ambas partes ascienden en espiral hacia un momento de superación o enriquecimiento y no podrían hacerlo la una sin la otra.

El enriquecimiento personal del equipo de capacitación en relación con su conocimiento del sistema penitenciario del Distrito Federal, básicamente se

ha nutrido de la visión de las y los servidores públicos que en él laboran. Son personas acerca de las cuales la sociedad mexicana tiene prejuicios que las hacen ver como corruptas, violentas, adictas, etc. No es que no haya técnicos o técnicas en seguridad que cumplan con todas esas características, pero los hay también de otro tipo. Ellos y ellas narran la dificultad de enfrentar su trabajo cotidianamente, de sentirse vulnerables, de intentar administrar un sistema enorme que se los traga. El equipo de capacitación de la CDHDF sigue haciendo su trabajo con este grupo teniendo una convicción: aun en situaciones como ésta es posible elegir con cierta libertad y buscar el respeto de los derechos humanos.

El conocimiento sobre el sistema penitenciario y sobre las experiencias del personal técnico en seguridad les ha ampliado la apreciación de la realidad humana y les ha permitido reflexionar en torno al sufrimiento humano, al comportamiento de las personas en condiciones denigrantes de encierro, y respecto a la delincuencia.

El equipo de capacitación dentro de la CDHDF

Para algunas y algunos miembros del equipo de capacitación resulta un motivo de orgullo trabajar en esta institución debido a la función que tiene dentro de la sociedad, aunque en algunas ocasiones sientan un poco de frustración ante lo complejo que resultan los modos y formas de la administración pública, a los que la CDHDF no es ajena.

Sin embargo, ser parte de la CDHDF les ha permitido crecer y prepararse profesionalmente, ya sea por medio de la formación (acceso a estudios de posgrado), o al vincularse con otros actores sociales y capitalizar su experiencia como educadores. Desde la perspectiva de quienes laboran en la capacitación, la CDHDF podría convertirse en una institución innovadora en educación en derechos humanos y tener un papel más determinante en la prevención de violaciones a estos derechos.

El ser humano del personal técnico en seguridad del sistema penitenciario

Repitamos una verdad evidente: los capacitadores y las capacitadoras son personas, aseveración que indudablemente es compartida con los técnicos y las

técnicas en seguridad que forman parte del sistema penitenciario. Reconocerlos como personas con su individualidad, su historia personal y su trayectoria profesional es sustantivo para la labor educativa; y a partir de esa base se les trata y se convive con ellos y ellas en las actividades de capacitación.

Para el equipo capacitador, el técnico o la técnica en seguridad es la otra persona, su interlocutor fundamental, el sujeto de interacción sustantivo de la acción educativa con quien construye, aprende y convive entre 12 y 20 horas que abarca un curso, y a quien conoce y entiende, de quien aprende y resignifica la realidad de los centros de reclusión. Es con quien también se aprende de la vida. Ahora corresponde hablar de esa otra persona, denominada técnica o técnico en seguridad.

Para efectos de esta sistematización, no ha sido posible hablar de cada uno de ellos y ellas en particular pero sí desde la colectividad que configuran. Se decidió hacerlo a partir de la revisión de los lineamientos y requisitos que el sistema penitenciario establece para su contratación, de donde se desprende el perfil inicial y formal requerido por el sistema. Sin embargo, desde la experiencia de los capacitadores y las capacitadoras y el contacto directo que han tenido con el personal técnico en seguridad, se ha podido delinear un perfil de ellos y ellas en el ejercicio de sus funciones, y un perfil de ingreso a los cursos de capacitación (que no es el mismo al concluir el curso).

Las características que debe cubrir quien aspira a ser técnico o técnica en seguridad

Para ser aspirante a técnico o técnica en seguridad es necesario cumplir con ciertos requisitos: haber acreditado por lo menos la secundaria; estar entre los 22 y los 40 años de edad; tener una estatura mínima, para los hombres de 1.68 m, y para las mujeres de 1.58 m; tener un peso adecuado según una tabla de índice de masa corporal; poseer vista normal y no tener tatuajes, mutilaciones ni perforaciones con adornos. Deberá ser ciudadano mexicano en pleno ejercicio de sus derechos; haber cumplido con el Servicio Militar Nacional y tener la cartilla liberada (los hombres); no usar drogas, sedantes u otras sustancias que produzcan efectos similares; no padecer alcoholismo; tener buena salud (física y mental); presentar solicitud, bajo protesta de decir verdad, con datos fidedignos y comprobables, y no tener antecedentes penales.

Dentro del proceso de selección, a las y los aspirantes a ocupar una plaza de técnico o técnica en seguridad se les evalúa desde una perspectiva biopsicosocial, en la que se toman en cuenta factores físicos, mentales y sociales. La evaluación consiste en una entrevista preliminar (etapa eliminatoria si es que no cumple con los requisitos mencionados), una entrevista con los trabajadores sociales, un examen psicométrico, una entrevista con el psicólogo y un examen médico.

El Incape, con la finalidad de que el personal de nuevo ingreso cuente con los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus actividades, imparte el curso Inducción al Sistema Penitenciario, y da formación inicial al personal técnico en seguridad.

La función de seguridad debe ir en concordancia con el respeto a los derechos humanos en el sistema penitenciario, por lo que no es suficiente considerar en la formación del personal el perfil biopsicosocial como lo hace el Incape, sino que también deben brindarse cursos de actualización en temas como uso racional y proporcional de la fuerza, acondicionamiento físico, técnicas de revisión, orden cerrado (marcha), primeros auxilios, desarrollo humano, criminología, psicología criminal, preservación del lugar de los hechos y derechos humanos.

Con el desarrollo de esta actualización al personal técnico en seguridad se le brindan herramientas básicas de actuación, las cuales pueden permitirle llevar a cabo sus funciones de acuerdo con la norma y el respeto a los derechos humanos.

Podemos inferir que, en la realidad, el perfil establecido previamente no garantiza que las y los aspirantes a ocupar una plaza de técnico en seguridad cuenten con los elementos indispensables para desempeñar sus funciones en el marco del respeto a la norma y a los derechos humanos. Sería útil que se tomaran en cuenta los criterios que se establecen en las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos,[76] que señalan que el personal penitenciario deberá

[76] Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas de Tokio), Naciones Unidas, adoptadas por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra, el 30 de agosto de 1955; y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus resoluciones 663C (XXIV) del 31 de julio de 1957 y 2076 (LXII) del 13 de mayo de 1977.

poseer un nivel intelectual suficiente, puesto que de la integridad, la humanidad, la aptitud personal y la capacidad profesional de este personal dependerá la buena dirección de los centros penitenciarios.

El perfil del personal técnico en seguridad dentro del sistema penitenciario

Los capacitadores y las capacitadoras hicieron un ejercicio de reflexión relacionado con el perfil del personal técnico en seguridad, en torno a cómo lo perciben dentro de la lógica de su actuación cotidiana, es decir, dentro del sistema penitenciario.

Llama la atención el perfil del personal técnico en seguridad, porque se les ve como personas muy "duras", imagen que puede entenderse porque no cualquiera trata ni controla a personas privadas de la libertad en las condiciones particulares del sistema penitenciario mexicano. En este punto surge la pregunta de si son personas con tales características las que el sistema penitenciario recluta para esta función o si es la dinámica interna del sistema la que las hace así.

La primera aproximación a contestar dicha pregunta fue que quizá sí tengan que cubrir ciertas características de esa naturaleza, lo cual es posible que se refleje en el examen psicométrico y en la entrevista con el psicólogo, previos a su ingreso. Definitivamente son personas duras y fuertes emocional y físicamente; alguien sensible no podría ser técnico o técnica en seguridad.

Al ahondar en la misma pregunta, los capacitadores y las capacitadoras encuentran dos posturas distintas. Por un lado está quien afirma que *así son ellos*, ya que no son como cualquier otro servidor público. Quizá la necesidad los ha hecho fuertes. Son personas que no se estresan mucho, de lo contrario se enfermarían constantemente. No son empáticas, porque si lo fueran estarían al borde de un gran sentimiento de fracaso; de hecho, alguien dentro del mismo sistema comentó que la perdición del técnico o la técnica en seguridad es cuando generan empatía ya que, por el contrario, deben estar alertas de no sentirse como las y los internos y aprender a lidiar con ellos.

Por otro lado están quienes dicen que *no necesariamente son así*, sino que muchas veces tienen que aparentar y convertirse en una máscara, con su propio caparazón. Como evidencia de esto último, se afirma que en el curso se

muestran honestos, simpáticos, sensibles y nobles, y más bien parece que las estructuras del sistema los obligan a "curtirse".

Pareciera entonces que no existe un perfil idóneo de ingreso, y de ahí que casi cualquiera pueda entrar (con secundaria o carrera trunca, por ejemplo; si se tiene un conocido dentro el acceso se facilita). Entonces se adapta a las circunstancias *de facto* en el sistema.

En algunos casos se percibe que sí se genera una empatía con algunas y algunos internos, pero sólo como mecanismo de autoprotección; al final, esta apariencia cándida y empática quizá sea también un caparazón.

Así es como los capacitadores y las capacitadoras perciben a los técnicos y las técnicas en seguridad en el ejercicio de sus funciones; sin embargo, la pregunta sigue abierta pues, como todo ser humano, se van formando y conformando según las experiencias. Por ejemplo, querer ingresar a trabajar en el sistema penitenciario, con las características que de él se conocen, atrae a ciertas personas y a otras no, igual que mantenerse como un componente.

Cada persona se configura en el camino, pero también cada quien aprende a "entrar en escena" cuando es necesario. ¿Cuál es el verdadero ser del técnico o técnica en seguridad? Eso sólo lo saben ellos y ellas.

La transformación del personal técnico en seguridad: su perfil al ingresar y al concluir un proceso de capacitación impartido por la CDHDF

Para dar objetividad y orden a la percepción de los capacitadores y las capacitadoras sobre el perfil de las y los técnicos en seguridad como colectividad, se retoma la concepción del marco conceptual educativo de la CDHDF relativa a las competencias como "un conjunto de nociones, habilidades y actitudes que posibilitan la educación para la paz y los derechos humanos y que las personas adquieren mediante distintos procesos de enseñanza-aprendizaje".[77]

En este sentido, toda persona *sabe*, *hace* y *actúa* de determinada manera; de ahí que se plantee el perfil según las nociones, habilidades y actitudes del personal técnico en seguridad, las cuales sufren cambios al concluir el curso de capacitación. Estas modificaciones se deben a las diversas estrategias metodo-

[77] CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, México, 2005, CDHDF (Cuadernos para la Educación en Derechos Humanos, núm 9), p. 38.

lógicas empleadas (socioafectivas, participativas, problematizadoras y exposición dialógica), así como al ambiente de respeto y de participación que se propicia en el proceso de toma de conciencia y confrontación.

En relación con las *nociones*, es decir, los saberes o conocimientos con los que cuenta el personal técnico en seguridad, se puede decir que al iniciar los cursos están más enfocados a su experiencia de trabajo –cómo han aprendido a actuar con ayuda de consejos de otros y a partir de casos concretos que les han ocurrido– que al conocimiento legal. Eso preocupa porque, como servidores públicos, sólo están facultados para hacer lo que la ley les permite; por lo tanto, desde el marco del deber ser, tendrían que tener conocimiento pleno de la norma.

Una vez que concluyen el curso, adquieren nociones sobre las normas que deberían ser aplicables dentro y fuera del sistema penitenciario, pero fundamentalmente tienen un acercamiento a la legalidad y conocen cómo deben ejercer sus atribuciones, apegar sus actuaciones a los criterios establecidos por las normas y considerar criterios de respeto a los derechos humanos de las personas con las que se relacionan dentro de su espacio laboral y social.

Las *habilidades* con las que generalmente llegan al curso las técnicas y los técnicos en seguridad son físicas, como fuerza, acondicionamiento físico y desarrollo de masa muscular.

En algunos casos, saben manejar sus emociones para evitar enfrentamientos con las y los internos, pero la situación laboral que encaran hace que oculten sus sentimientos y se muestren rudos y fuertes ante los demás, como una manera de hacerse respetar. Lo interesante es que técnicos y técnicas en seguridad ignoren que ésta es una constante en todos los asistentes al curso, sin importar el centro en que trabajen.

Las habilidades que adquieren en el curso tienen que ver con nuevas opciones para manejar los hechos que se les presentan en la cotidianidad, utilizar el conocimiento del marco normativo adecuadamente, y aprender a darle el justo valor a la ley, los derechos humanos y el reconocimiento de los otros, ya sean personas internas u otras personas de seguridad.

Igualmente, aprenden a fundar y motivar sus acciones siempre en el marco de la legalidad para evitar ser sancionados. Al final, desarrollan su capacidad para verse como un grupo que ha sido vulnerado en sus derechos y que, al igual que algunos internos, también puede ser víctima de abusos por parte de la

autoridad. La experiencia del curso se torna positiva, porque cuestionarlos y problematizarlos ayuda a que comprendan de mejor manera su actuación.

Para hablar de las *actitudes* de las y los técnicos en seguridad, es necesario hacer alusión a dos clasificaciones de grupos: los que traen consigo una actitud de rechazo y prejuicio hacia la CDHDF (que incluye apatía, enojo, contradicción, etc.) y tratan de protegerse de ella porque la ven como un "enemigo" que coarta sus acciones;[78] y los que muestran un desconocimiento total del significado de los derechos humanos y de los temas de las sesiones del curso, los cuales pueden presentar menor resistencia y, por lo tanto, ser menos difíciles para trabajar.

En ambos casos, al concluir el curso la actitud es de empatía hacia el capacitador o la capacitadora, ya sin prejuicios y sin verlos como el enemigo, y en-

---

[78] Existe dentro del mismo personal de seguridad el Grupo Especial Táctico Tiburón, grupo de reacción enfocado a realizar tareas muy específicas como revisiones a los dormitorios; atención de motines; y traslados de internos de alta peligrosidad a juzgados, a otros centros de reclusión, a centros de salud, y para la visita conyugal. El curso que se impartió al Grupo Tiburón es muy similar al que se imparte actualmente a los técnicos y las técnicas en seguridad. Debido a su especialización, las *nociones* con las que llegaban los integrantes del Grupo Tiburón eran muy vastas en temas relacionados con sus funciones, pero en cuanto a derechos humanos eran muy limitadas porque la conformación del grupo se dio antes de 2001. Al igual que el resto de las y los participantes de los cursos, el Grupo Tiburón, al finalizar el curso, adquirió conocimientos legales y para apegar sus actuaciones a los criterios de respeto a los derechos humanos de las personas con las que se relacionan. Las *habilidades* con las que generalmente llegaban al curso eran del ámbito físico, táctico, y de control de emociones para evitar enfrentamientos excesivos; pero, al igual que el resto de los elementos de seguridad, tenían pocas habilidades para apegar su actuación a las normas y al respeto de los derechos humanos. Las *habilidades* que adquirieron en el curso tienen que ver con nuevas opciones para manejar los hechos que se les presentaban en la cotidianidad, basadas en su marco normativo y dándole el justo valor a la ley sobre los derechos humanos tanto de las personas internas como de ellos mismos. Igualmente, aprendieron a fundar y motivar sus acciones para evitar ser sancionados y conducirse con legalidad y con respeto hacia las y los demás. En lo referente a sus *actitudes*, el Grupo Tiburón es un grupo bien cohesionado y se mantiene así en todo. Sus integrantes no se sienten como el resto de los miembros de seguridad, es decir, se visualizan por encima de otros y en determinados momentos hasta se creen "intocables". En lo que respecta a su relación con la CDHDF, tienen una visión de que ésta es un obstáculo para el desempeño de sus funciones. Sin embargo, la *actitud* hacia el equipo capacitador al finalizar el curso fue similar a la del resto del personal técnico en seguridad, pues se mostraron empáticos y encontraron en las capacitadoras y los capacitadores una posibilidad de apoyo y personas en quienes pueden confiar.

cuentran en ella o él una posibilidad de apoyo ante algunas situaciones que cotidianamente amenazan su estabilidad laboral. Generalmente, muestran agradecimiento al equipo capacitador, reconocen su esfuerzo y entusiasmo, y valoran su trabajo; establecen relaciones humanas más equilibradas y horizontales con quienes veían como enemigos y, al término del curso, las consideran personas en quienes se pueden apoyar.

Las circunstancias al inicio de cada curso podrían parecer adversas, incluso tensas; pero al paso de las sesiones, las relaciones mejoraron a partir del desenvolvimiento de la práctica educativa y de la interacción en el aula. Aunque podría parecer que siempre se imparte el mismo curso, no es así, pues la diferencia son las personas que interactúan en cada uno de ellos, y la construcción de conocimiento, única y singular, es siempre diferente.

Al final, la transformación ocurre en quienes reciben la capacitación; por mínima que parezca, cuenta y es cualitativamente sustantiva para los capacitadores y las capacitadoras en cuanto al enfoque educativo; según éste, si algo se mueve en una persona, entonces el proceso valió la pena.

DIMENSIÓN INTERPERSONAL: INTERACCIÓN DE SUJETOS EN LA ESCENA EDUCATIVA

Algunas nociones para abordar el análisis de la interacción

En este apartado reflexionaremos en torno a la interacción establecida con los capacitadores y las capacitadoras y el personal técnico en seguridad en el espacio educativo propiciado por las instituciones. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, la interacción es la "acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, fuerzas, funciones, etc.". Así, parafraseando a la Academia, podría decirse que el tema que aborda este apartado es la indagación de la forma en que la acción de los capacitadores y las capacitadoras repercute en las acciones de los técnicos y las técnicas en seguridad, y viceversa. Se trata de observar cómo actúan las dos fuerzas juntas, cómo se moldea una a la otra, cómo se equilibran y cómo se transforman, aunque sea momentáneamente.

El acento en el tema de la interacción está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen códigos y reglas. De acuerdo con Marta Rizo García, investigadora de la comunicación, la interacción es "el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales".[79] La interacción es escenario de la comunicación, y a la inversa. No existe una sin la otra. En el proceso de comunicación, los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, e interactúan desde sus lugares de construcción de sentido.

En una acepción más específica, se puede definir la interacción como la relación de sistemas de comunicación. Las interacciones son la realización regular y rutinaria de los encuentros, situaciones sociales completas que se alejan de los meros actos lineales de transmisión de información. Desde el ámbito educativo podemos afirmar que durante los cursos impartidos en el Incape la educación se da en un contexto social en el que la interacción es un elemento fundamental para la generación de conocimientos. En relación con esto, la interacción que se da en los cursos que imparte la CDHDF es responsabilidad del capacitador o la capacitadora como generador del conocimiento y, al mismo tiempo, es una construcción de conjunto que hace que cada curso sea único e irrepetible aunque se parta de una misma estructura.

La investigación relacionada con la interacción en el aula, la interacción de iguales, las dinámicas de grupo, la interacción del profesor y el alumno y, en definitiva, la observación de la interacción personal que ocurre en el aula, fueron una constante en la investigación educativa de los años ochenta. Algunos ejemplos los encontramos en Flanders, quien propuso un modelo para el análisis de la interacción del profesor y el alumno, atendiendo a un patrón de pregunta-respuesta.

La interacción es, entonces, una situación de aprendizaje que va más allá de un intercambio puntual de mensajes con un patrón de pregunta-respuesta; incluye una cadena de intervenciones entre los participantes (en este caso el personal técnico en seguridad y el equipo de capacitación) y estructuras comunicativas multidireccionales en las que no sólo intervienen variables cognitivas

---

[79] Marta Rizo García, "George Simmel, sociabilidad e interacción: aportes a la ciencia de la comunicación", en *Cinta de Moebio,* núm. 27, Santiago de Chile, diciembre de 2006, pp. 43-60.

para la comunicación sino también una compleja combinación de actividades cognitivas, afectivas y sociales. El aprendizaje, desde este punto de vista, no es sólo la adquisición de información sino, además, el desarrollo de la disposición del personal técnico en seguridad, con una conducta y una perspectiva de trabajo. Va más allá de la búsqueda y recuperación de información e implica la gestión del conocimiento.

Interacción de los sujetos en la escena educativa

CAPACITADOR O CAPACITADORA-PARTICIPANTE

La interacción educativa del equipo de capacitación y el personal del sistema penitenciario en los cursos se da a partir de la metodología de trabajo que imprime aquél, específicamente en lo que el capacitador o la capacitadora propone como actividad de aprendizaje o mecanismos de transmisión de información.

Desde nuestro punto de vista, y para la realización del análisis de la interacción en situaciones de aprendizaje de este fenómeno social y educativo, es necesario establecer estos tres ejes:

- Momentos de la macroestructura
- Acciones que caracterizan la interacción
- Intencionalidad educativa del curso

1. La interacción a lo largo del curso

La macroestructura del curso se divide de manera general en tres bloques temporales: la introducción, el desarrollo y el cierre. En cada uno se detecta la presencia de distintas formas de interacción de ambos sujetos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el capacitador o la capacitadora y la o el participante.

En el primer bloque, la introducción, los capacitadores y las capacitadoras utilizan estrategias preinstruccionales que preparan a la o el participante, lo sitúan en un contexto conceptual determinado y generan expectativas adecuadas.[80]

---

[80] *Véase* Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, McGraw-Hill Interamericana, 2002.

Durante el segundo bloque se utilizan estrategias coinstruccionales que apoyan los contenidos para que las y los participantes identifiquen la información principal y alcancen una mejor codificación y conceptualización de las ideas más relevantes, de manera que adquieran un conocimiento con comprensión.

En el tercer bloque –en concordancia con lo que señala Díaz-Barriga–, es decir en el cierre, se utilizan estrategias postinstruccionales para que el personal técnico en seguridad se forme una visión resumida, integral y hasta crítica de los temas del curso; algunos participantes llegan a valorar el conocimiento adquirido.

A lo largo del curso se dan las siguientes formas de interacción:

a) *Saludo y bienvenida*. Los capacitadores y las capacitadoras brindan un saludo y bienvenida para generar un ambiente de cordialidad y respeto, en el que cada interlocutor intenta adaptarse al comportamiento y a las expectativas del otro, y establecen condiciones de respeto hacia los demás durante el curso.

b) *Presentación personal del capacitador o la capacitadora*. La presentación de los miembros del equipo de capacitación tiene la intención de generar un ambiente de confianza, igualdad, horizontalidad y, sobre todo, acercamiento.

c) *Presentación personal de las y los participantes*. Con esta actividad se genera el reconocimiento del otro o la otra, y se incide en la participación grupal, lo que es útil para asumir que, ante todo, somos personas interactuando en la construcción del conocimiento.

d) *Presentación del curso*. Es importante informar a las y los asistentes acerca de los contenidos que se abordarán en las diferentes sesiones, así como la duración total que tendrá el curso. Se da pauta al siguiente paso, que es el establecimiento de reglas.

e) *Establecimiento de reglas*. Esta tarea se realiza en conjunto con las y los participantes para que asuman el compromiso de respetarlas. Se establecen reglas mínimas e indispensables de convivencia. Como componente transversal del curso, se fijan los límites, la autorregulación, la manera de conducirse dentro del aula y la forma de participación grupal, con la intención de lograr un clima de respeto. Se destaca la importancia de ha-

blar en primera persona: "yo siento que...", "yo creo que...", "yo pienso que...", "opino que…". Estas dinámicas compartidas le imprimen un sentido de flexibilidad a los cursos, pero con ciertos límites y, sobre todo, le dan un sentido de corresponsabilidad que se asume como fundamental.

f) *Sondeo de las personas que han tomado algún curso sobre derechos humanos*. Esta breve encuesta permite al equipo de capacitación establecer el punto de partida de los temas que se discutirán, y le da la oportunidad de conocer si, en general, el grupo tiene bases sobre el tema.

g) *Preguntas y respuestas que se dan en distintos momentos del curso*. En diferentes momentos del curso surgen preguntas debido al interés que se genera en las sesiones; estas dudas se van resolviendo en el momento. Una estrategia interesante para generar conocimiento es la de solicitar que describan situaciones referentes a su trabajo y las relacionen con la normatividad, es decir, se problematiza y se descubre que existen diferentes maneras de resolver las situaciones de la cotidianidad.

h) *Manejo de grupo*. El manejo de grupo es importante, sobre todo para la regulación de las intervenciones. En ocasiones, varios participantes desean hacer algún comentario o preguntar simultáneamente, y por ello es importante establecer un espacio específico para atender cualquier duda de manera ordenada. Con el fin de evitar la dispersión de la atención del grupo se solicita que guarden silencio y que los comentarios se socialicen de manera abierta para que no se generen distracciones y se permita atender y comprender el tema que se discute.

i) *Brindar información general de la* CDHDF. Para el cierre del curso se brinda información sobre los servicios de la CDHDF, los horarios de atención, la dirección electrónica de la página web, los números telefónicos, la ubicación y los correos electrónicos personales que las y los participantes podrán utilizar para aclarar dudas y, recibir orientación e información útil, tanto en su ámbito laboral como en el personal.

j) *Cierre del curso*. En esta etapa, las y los participantes se muestran más activos y receptivos, y tienen mayor voluntad para dialogar y para revisar su actuación como servidoras y servidores públicos, pues se ha generado confianza, respeto y empatía. Se comenta sobre sus expectativas iniciales en un ambiente más distendido y relajado. Al término de la sesión se

aplica un cuestionario en relación con contenidos, metodología, desempeño del capacitador o capacitadora, autoevaluación y observaciones generales, con la finalidad de obtener una evaluación sobre el desarrollo del curso para mejorarlo o enriquecerlo.

La utilización de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales permiten al personal técnico en seguridad y al equipo de capacitación construir un conocimiento que les deje huella por medio de una interacción que favorece la comprensión profunda y significativa de la información, y por medio de experiencias que no son ajenas a la realidad. Al final, la mayoría de las y los participantes reconocen el valor de lo aprendido y su utilidad en su vida personal y laboral.

2. Las acciones del capacitador o la capacitadora que caracterizan la interacción
Como ya se dijo, el aprendizaje no es sólo la adquisición de información; también tiene importancia definir cómo se adquirirá. Para ello es necesario partir de la actuación del equipo de capacitación, la cual tiene la finalidad de promover el aprendizaje en el personal técnico en seguridad.

El estilo de conducción es hasta cierto punto fuerte o predominante, pues recae en la o el capacitador la responsabilidad de que el aprendizaje se dé, pero esta construcción se realiza de manera conjunta y la participación de ambas partes –equipo de capacitación-técnico(a) en seguridad– es fundamental para alcanzar tal fin.

3. Intencionalidad educativa del curso
El marco conceptual de la CDHDF establece que las competencias son un conjunto de nociones, habilidades y actitudes que posibilitan la educación para la paz y los derechos humanos, y que las personas las van adquiriendo mediante distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las competencias que se desarrollan durante los cursos es el *aprecio*, que permite establecer vínculos sociales basados en el autoconocimiento, la autoestima y la estima hacia otras personas, los cuales se concretan en expectativas positivas para todas y todos.

El *aprecio* es un sentimiento por medio del cual una persona aprende a valorar a otra a partir de sus características y capacidades, y se halla presente en la labor educativa del equipo de capacitación.

En este sentido encontramos elementos que buscan dar explicación sobre el estilo de interacción entre el equipo de capacitación y la o el participante, interacción que se relaciona con la intencionalidad educativa del curso. Entre estos elementos destacan:

a) *Hacer del proceso educativo algo personal.* Que el capacitador o la capacitadora se muestre como una persona profesional que respeta y reconoce la otredad y que establece una comunicación horizontal, permite a la o el participante generar una idea de cómo serán las sesiones. Esto sucede desde el inicio del curso, en la presentación personal, por ejemplo, momento en que se llega a generar un vínculo entre el equipo de capacitación y el personal técnico en seguridad; que el capacitador o la capacitadora deje de ser un extraño para la o el participante resulta de utilidad para la adecuada consecución de las metas establecidas. En la otra dirección de la interacción, también es sustantivo que el equipo de capacitación conozca a las personas que estáran en el curso. Por eso la presentación de las y los participantes (a través de dinámicas socioafectivas) debe incluir su conocimiento del sistema penitenciario y sus reglas no escritas, además de su modo de actuar y sus habilidades argumentativas.

b) *Generar confianza.* La presentación del equipo de capacitación, de las y los participantes y del curso es fundamental, ya que inicia la construcción de la confianza en el interior del grupo. Una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje es el *uso de la alternativa de juego*, en la que se utilizan dinámicas que generan confianza entre las y los participantes. Al finalizar el curso, generalmente ya se ha logrado la construcción de una confianza que permite la retroalimentación en un ambiente distendido y empático.

c) *Conducirse con respeto.* Una de las reglas fundamentales para el desarrollo del curso es el respeto entre participantes y hacia el equipo de capacitación. Ésta es la razón de que generalmente se invite al establecimiento de reglas mínimas de convivencia desde el inicio del curso y se mencione

la importancia del orden en la participación, el diálogo y la escucha. El equipo de capacitación reconoce que la participación es parte medular del curso, y en ella puede existir el disenso y la discusión, solamente que de una manera ordenada y respetuosa, sin burlas ni descalificaciones a los comentarios de las otras personas; las y los participantes pueden hacer comentarios o preguntas en cualquier momento, la única condición es que pidan la palabra.

d) *Empatía*. Generar un ambiente empático entre el personal técnico en seguridad y el equipo de capacitación es sustantivo; se debe comprender que la realidad del sistema penitenciario está permeada por irregularidades que dificultan el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, y es preciso ponerse en los zapatos del personal del sistema penitenciario, pues estas prácticas van más allá de su control. No obstante, para comprender la situación del contexto penitenciario es necesario conocer ciertos datos y leyes, fomentar la práctica de habilidades para hacer frente a la problemática del sistema y construir estrategias reales de solución.

e) *Crear un espacio de libertad*. Desde el saludo y la bienvenida se fomenta la creación de un espacio de libertad que disminuya las resistencias de las técnicas y los técnicos en seguridad. Por eso se les permite expresarse libremente y sentirse en un ambiente de confianza; así señalarán lo que les parece incorrecto o equivocado, lo que obstaculiza la realización de su trabajo, y aquello que impide el respeto a los derechos humanos en el sistema penitenciario. Este espacio de libertad invita a que durante las sesiones se generen soluciones opcionales para situaciones determinadas.

f) *Abrir canales de comunicación*. La comunicación es el proceso en que intervienen dos o más personas auxiliadas por medios para que el mensaje circule desde el origen hasta el destino y viceversa; es, por tanto, un elemento dinámico, un proceso que establece una relación de las personas entre sí y con las organizaciones sociales, de manera que influye en el ámbito individual y en el social.

En los cursos, la comunicación tiene tres propósitos diferentes:

- Brindar información. Es importante que las personas participantes tengan una clara idea del objetivo general, la temática, la metodología y

cómo podrán aplicar el conocimiento, por lo que se necesita aportar información útil y sencilla al personal técnico en seguridad.

- Establecer canales de comunicación efectiva y afectiva. Para hablar de la comunicación efectiva y afectiva es preciso que nos enfoquemos en las necesidades humanas. De acuerdo con algunos terapeutas familiares, los seres humanos tienen tres necesidades básicas: ser vistos, ser tocados y ser escuchados; cuando estas necesidades básicas se reconocen, la comunicación fluye. Por el contrario, la comunicación se bloquea seriamente si se ignoran estas necesidades, es decir, cuando vemos sin observar, cuando oímos sin escuchar, cuando tocamos sin sentir. Aunque en el primer encuentro con el grupo hay mucho silencio, desinterés y hasta enojo, es significativo construir puentes y establecer canales de comunicación efectiva y afectiva para reafirmar el contenido de las sesiones. Esto se ve reflejado cuando las técnicas y los técnicos en seguridad se acercan al equipo de capacitación y solicitan información particular sobre la institución o sobre los contenidos temáticos. El contenido del curso es el punto que desata esta comunicación efectiva y vincula la comunicación afectiva entre la o el capacitador y las y los participantes.
- Retroalimentar el conocimiento. La interacción permite la retroalimentación del conocimiento entre la o el participante y el equipo de capacitación. Se destacan tres elementos que permiten la retroalimentación: el conocimiento diagnóstico (su fin es que el capacitador o la capacitadora profundice sobre cuánto saben las y los participantes del tema), el uso de ejemplos para ampliar el conocimiento a partir de la experiencia, y el uso de preguntas que crean conocimiento eficaz, resuelven dudas o reafirman datos.

Tanto la o el participante como el equipo de capacitación cumplen con esos propósitos, y así se evidencia que este último también termina el curso con conocimientos nuevos, gracias a la experiencia que comparte con el personal del sistema penitenciario. El trabajo en el aula termina siendo una tarea enriquecedora, pues la capacitadora y el capacitador se renuevan. Por su parte, las personas participantes actuali-

zan su conocimiento legal, lo que les posibilitara una mejor actuación en el desempeño de sus funciones.

g) *Fomentar un ambiente agradable de trabajo*. Generar un ambiente agradable de trabajo es esencial para el buen desarrollo del curso, ya que favorece la mejor comprensión de los contenidos. El equipo de capacitación se reconoce como el encargado de propiciar tal convivencia armoniosa y de promover vínculos afectivos, empáticos y de comunicación efectiva.

h) *Participación*. Es un componente vital, pues el curso se enriquece con los comentarios y compromete a todos los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el equipo de capacitación propicie y deje que los otros se expresen, y centre dichas intervenciones en el tema o problemática que se esté abordando, con respeto. Otra manera de estimular la participación de los otros es despertando su interés; por ejemplo, cuando concluye cada sesión, se indican los temas que se tratarán al día siguiente, lo que facilitará a las y los participantes llegar con información a la siguiente sesión del curso o con mayor interés. También pueden utilizarse diferentes estrategias que estimulen el intercambio, la discusión y la reflexión, encaminadas a la interacción entre las y los participantes o con el equipo de capacitación. La interacción implica participación de por lo menos dos partes: el equipo de capacitación y la o el participante. Esta correlación se caracteriza por aquellos elementos que se transmiten intencionalmente o sin intención, como opiniones personales, posturas institucionales, interpretación de leyes, etc. Cada capacitador y capacitadora da a las sesiones, en su interacción con el personal del sistema penitenciario, un toque personal durante los cursos.

i) *Evaluación*. Como se ha mencionado, al término de cada curso se aplican evaluaciones con un apartado para observaciones y comentarios generales. Al hacer un análisis de las evaluaciones efectuadas a lo largo de estos años, se ha constatado que existen comentarios positivos sobre la labor del equipo de capacitación.

j) *Comunicación continua*. Hay evidencia de que la interacción con el capacitador o la capacitadora continúa después del cierre de los cursos pues, además de los procesos de comunicación en el aula, se abren nuevos

canales y espacios de interacción entre el equipo de capacitación y la o el participante.

Participante-participante

La interacción de los propios participantes también debe tenerse en cuenta como un factor importante de los cursos y su sistematización. Una de las características que destacan de los grupos de participantes es que están conformados en su mayoría por hombres, que en general son de carácter duro; las mujeres son pocas y la presencia de tantos hombres con esta actitud provoca casi siempre que ellas se cohíban.

Los y las participantes tienden a autorregularse de manera positiva deteniendo posibles boicoteos a la sesión, en especial cuando ven al capacitador o a la capacitadora como una persona que les puede auxiliar en las dificultades de sus actividades diarias dentro del sistema penitenciario. Sin embargo, antes de llegar a este punto existen momentos de complicidad entre ellos y están dispuestos a objetar cualquier comentario del equipo de capacitación; lo ponen a prueba, y cuando se percatan de que el capacitador o la capacitadora conoce el tema o reconoce que la situación expuesta les puede ocurrir o les ha ocurrido, esta complicidad negativa poco a poco se va disolviendo.

Generalmente, al inicio de los cursos las y los participantes perciben al Incape y a la CDHDF como obstáculos para desempeñar sus funciones. Esta complicidad entre las y los participantes se transforma de manera positiva, pues a lo largo de las sesiones se construye la confianza, y consideran entonces a la o el capacitador como alguien con conocimiento que puede ayudarlos. Finalmente, llegan a reconocer el trabajo que el equipo de capacitación realiza.

La interacción participante-participante genera mecanismos de fraternidad que van más allá de los lazos afectivos de amistad, y que se basan en sus quejas sobre el sistema por el maltrato que reciben de él y porque, con frecuencia, miembros de su familia laboran en esa institución, lo que les impide muchas veces denunciar a la compañera o al compañero corrupto. Entonces sí hay un respaldo mutuo, pero sólo para ciertas situaciones; pues cuando tienen que enfrentar una situación legal, lo hacen de manera individual. Es una fraternidad compleja, pero no alcanzan a percibir los lazos entre ellos ni se percatan de la

fortaleza que tienen debido a que se sienten agredidos, vigilados y controlados por todas partes.

Mención especial merecen los problemas debido al sexo y al género; se observa una reproducción de los roles tradicionales entre las participantes en los cursos, que además suelen sentarse juntas.

Los hombres acostumbran hacer comentarios, burlas y bromas que denigran a la mujer o se sienten sus protectores: la ven en situación de desventaja o, por el contrario, no las ven como personas activas, y han llegado a mencionar que trabajar con mujeres representa para ellos un doble esfuerzo. Por ejemplo, en un motín, ellas no van al frente, no usan todas las herramientas y no participan en los traslados de internos. Por lo tanto, hombres y mujeres tienen funciones diferentes en la operación cotidiana.

Capacitador(a)-capacitador(a)

Los capacitadores y las capacitadoras pasan juntos la tercera parte del día. Comparten, en espacios reducidos, computadoras, libros, ideas y, a veces, disgustos. Están uno al lado de otro en la oficina, en el metro, en el microbús, en las aulas; en los días buenos, en los malos y en los peores. En algunos momentos hablan mucho, ríen, bromean, preparan actividades para los grupos a los que atenderán, sacan copias, leen, estudian, discuten temas diversos, investigan o simplemente se callan, creando silencios que pueden ser interpretados de diversas formas: cansancio, necesidad de trabajar de manera solitaria, necesidad de concentrarse o enojo.

Los capacitadores y las capacitadoras conviven más con sus compañeros y compañeras de trabajo que con sus familias, lo cual ha llevado a la formación de lazos amistosos muy cercanos entre algunos, o por lo menos a mantener relaciones cordiales y con cierta dosis de afecto. Entre el personal de capacitación hay confianza en lo laboral, saben lo que pueden esperar del otro o la otra; son personas solidarias.

La relación entre el personal de capacitación ha atravesado por distintas etapas, entre las cuales –como es natural en las relaciones humanas– ha habido conflictos. A través de éstos, los capacitadores y las capacitadoras han adquirido conocimiento en el ámbito de la convivencia humana y han desarrollado virtudes para relacionarse de una mejor manera, lo cual está ligado a su ejerci-

cio educativo. Sin embargo, reconocen que es indispensable mejorar los procesos de comunicación horizontal y, sobre todo, con sus superiores.

El equipo de capacitación ha aprendido a escucharse un poco más, a respetar los diversos puntos de vista, a establecer límites, a comunicarse de mejor manera y a hablar más de las situaciones que generan conflictos, no sin esfuerzo, ni de cierta resistencia. Los enfrentamientos han surgido por diversos conflictos de poderes, como el que podría conferir a alguien la antigüedad laboral, el grado de conocimiento o el género. Esto ha implicado el esfuerzo personal por alcanzar la congruencia grupal.

Pero como se ha dicho antes, el equipo debe seguir trabajando al respecto. Las relaciones humanas son dinámicas, los capacitadores y las capacitadoras lo han comprendido y saben que en esa movilidad es necesario seguir aprendiendo, teniendo presente la humanidad del otro o la otra. Ha habido momentos difíciles, tirantes y extenuantes, pero también momentos de tranquilidad, de esperanza fundada y de aprendizaje mutuo.

Es pertinente destacar la importancia de la enseñanza entre iguales en el equipo de capacitación. A lo largo del periodo que se sistematiza, cuando ingresaba un nuevo elemento de capacitación, éste contaba con la colaboración de sus compañeros para integrarse a las actividades; se trató de un aprendizaje en la práctica, de un "ver hacer" y "comenzar a hacer", y de tener respuestas a las dudas. Los capacitadores y las capacitadoras se benefician de un proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo, no formal e incluso muy informal: en la conversación dentro de un contexto relajado, frente al grupo cuando el capacitador o la capacitadora nueva puede convertirse en un aprendiz más, o en la discusión y el disenso.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: INTERACCIÓN INCAPE-CDHDF

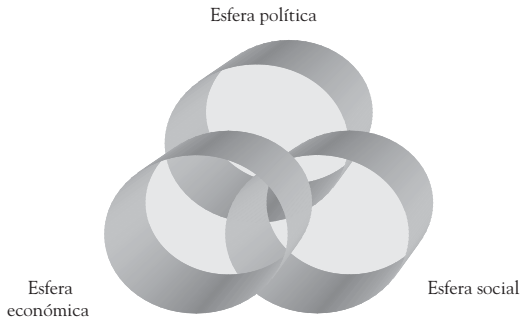
Uno de los factores por considerar al momento de realizar un análisis del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa de la CDHDF en el sistema penitenciario es el cúmulo de relaciones endógenas y exógenas entre las instituciones que desenvuelven su quehacer dentro de los centros penitenciarios de la ciudad de México. A esto lo llamamos *dimensión institucional*.

Para hacer este análisis es necesario ubicar a los actores y los escenarios en los cuales desarrollan sus funciones dentro del sistema penitenciario, entendiendo como actores endógenos a los que desempeñan sus actividades dentro de los centros penitenciarios y que corresponden a una lógica interna; y como actores exógenos a los que, a pesar de tener relaciones dentro de los centros penitenciarios, actúan e influyen desde el exterior. Ambos factores presentan características particulares debido, en gran medida, a la distinta incidencia que tienen.

Esferas económica, social y política

La dimensión institucional se caracteriza por presentar tres esferas de acción: la económica, la política y la social. En la primera se desarrollan relaciones mercantiles que pueden generar beneficios tanto monetarios como materiales a actores internos y externos en el sistema penitenciario. Por su parte, la esfera política representa el contexto donde se gestan relaciones entre actores con propósitos o intereses de carácter público, es decir, relaciones de colaboración, cabildeo o negociación. La esfera social es el campo donde las relaciones se concentran en las circunstancias del sistema penitenciario, la realidad de la estancia de las y los internos en los centros de reclusión y sus repercusiones sociales.

ESQUEMA 9. Relación entre actores con injerencia en el sistema penitenciario



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

Los actores que tienen injerencia en una o varias de las esferas de acción dentro del sistema penitenciario se relacionan en el cuadro 5 y en el esquema 9.

CUADRO 5. Actores con injerencia en las esferas de acción dentro del sistema penitenciario

Núm.	Actor	Esfera de acción
1	Jefe de Gobierno	Económica, política y social
2	Directores(as) de los centros penitenciarios	Económica y política
3	CDHDF	Política y social
4	Incape	Política y económica
5	Población penitenciaria	Económica y social
6	Visita	Social
7	Mandos del personal técnico en seguridad	Económica
8	Técnicos(as) en seguridad	Económica
9	Comerciantes	Económica
10	Médicos	Social
11	Empresas de bienes y servicios	Económica
12	Empresas de maquila	Económica
13	Crimen organizado	Económica
14	Padrinos*	Económica
15	Defensores(as) de oficio	Económica y social
16	UACM	Política y social
17	Impartidores de justicia	Económica, política y social
18	Partidos políticos	Económica y política
19	Órganos legislativos	Económica y política
20	Organizaciones de la sociedad civil	Económica, política y social

* Padrino: persona que, por su poder fáctico, obtiene beneficios económicos o una posición privilegiada en el centro penitenciario; recibe concesiones, apoyo o favores de parte del personal y del resto de la población penitenciaria; obtiene alianzas y protección, y controla la voluntad de otros a través de la coacción.
Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

El trabajo de capacitación que se ha desarrollado con el personal del sistema penitenciario, en particular con el técnico en seguridad, incluye las esferas económica, política y social, las cuales influyen en su práctica cotidiana y en las acciones que la CDHDF busca realizar dentro del sistema penitenciario.

En la esfera social se ubican prácticas en torno a la sobrevivencia en el sistema de la persona interna, a quien en muchos casos se le considera como un sujeto pasivo y sin derechos. Un claro ejemplo es cuando las y los médicos del sistema de salud de la ciudad de México, que no forman parte de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, no se interesan demasiado en la atención de las y los internos por los riesgos que representa relacionarse en sus espacios; prefieren esperar a que el personal técnico en seguridad traslade a las y los internos a las instalaciones médicas del centro que acudir a los dormitorios.

La esfera social incluye, asimismo, a ciertos actores privados como los familiares de las personas internas, que las proveen de recursos materiales y económicos, les brindan apoyos emocionales y representan su vínculo afectivo.

Existen algunos actores académicos que realizan un trabajo desde la esfera social, como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Colegio de Bachilleres, que buscan contribuir al respeto de los derechos de las personas internas en los centros penitenciarios. Es importante señalar que el trabajo educativo de la CDHDF y la UACM se lleva a cabo por separado y sin coordinación, a pesar de que están en el mismo espacio.

Otros actores, como miembros de la sociedad civil organizada, defensores y defensoras de oficio, órganos legislativos, etc., también intervienen en la esfera social y permiten que las personas internas en los centros penitenciarios generen espacios de comunicación tendientes al mejoramiento de su condición.

En la esfera política encontramos a actores con intereses específicos en el sistema penitenciario, entre ellos, integrantes del órgano legislativo, partidos políticos, mandos y directores o directoras de los centros penitenciarios, quienes encuentran en este sistema el espacio idóneo para efectuar sus proyectos y relaciones político-institucionales.

En la esfera económica, distintos actores intervienen o influyen dentro del sistema penitenciario con diversos propósitos. Por un lado, están los que contribuyen o generan recursos económicos, y por otro, los que obtienen ganancias o beneficios económicos, en ocasiones fuera del marco normativo. Los actores que se desenvuelven en la esfera económica son: el crimen organizado, que encuentra un espacio de impunidad para seguir cometiendo sus actos ilícitos, en ocasiones con la anuencia de la propia autoridad; los "padrinos", figuras muy conocidas en los centros que obtienen beneficios económicos ilegales; las em-

presas maquiladoras, que utilizan a las personas internas como mano de obra barata; y los comerciantes y las empresas de bienes y servicios, que ven en las personas internas un público cautivo para la comercialización de sus productos y servicios.

La problemática que se vive en los centros penitenciarios promueve un círculo vicioso que durante décadas ha permitido que se perpetúe el sistema de beneficios para los actores con poder económico, lo que deja a las y los internos al final de la cadena de privilegios; si bien es cierto que algunos se ven favorecidos, gran parte de ellos carece de recursos económicos y sufren cotidianamente la vulneración de su condición humana.

La propia CDHDF es un actor fundamental que toma en cuenta la influencia de las esferas económica, política y social. La posición que tiene la CDHDF con respecto a tales esferas se da en función de su relación con los diversos actores involucrados en el sistema penitenciario.

En las esferas política y social su labor es clara, ya que sus atribuciones, marcadas en la ley interna, posibilitan y comprometen su intervención en la esfera de lo social, en la protección y defensa de los derechos de las personas internas en los centros penitenciarios. Muchas de las atribuciones que la CDHDF ostenta, las debe realizar en función de la esfera política, es decir, de las relaciones institucionales con diversos actores.

Aunque en la esfera de lo económico se puede decir que la CDHDF no tiene intervención directa, su tarea es vigilar que no se vulneren las condiciones de vida de las personas internas en el sistema penitenciario a causa de factores de tipo económico.

El trabajo que la CDHDF, a través de la Dirección General de Educación, realizó junto con el Incape a lo largo de los últimos años, se ha sustentado en la vinculación permanente y en la solidez de las relaciones entre el personal de ambas instituciones.

La relación en el ámbito educativo de ambas instituciones en general ha sido buena y, sobre todo, constante. Si bien durante el periodo 2001-2009, tanto en el Incape como en la CDHDF hubo cambio de autoridades (subsecretarios de sistema penitenciario, directoras del Incape y directores generales de la entonces DGEPDH), esto no ha influido para que la labor de capacitación del personal técnico en seguridad se interrumpa.

Se debe recalcar que, desde que se estableció el vínculo institucional CDHDF-Incape, no se han interrumpido las actividades entre las dos instituciones. Ello no significa que se ignore que aún falta mucho por hacer en el ámbito educativo, en especial en materia de derechos humanos, pero existe la convicción de que con la voluntad y la colaboración de ambas instituciones se puede alcanzar la meta.

En cierta medida, el trabajo educativo de la CDHDF y el Incape se ha visto impulsado por las recomendaciones que la CDHDF ha dirigido a lo largo de varios años al sistema penitenciario (45 hasta el cierre de este ejercicio de sistematización), por violaciones a los derechos humanos de las personas internas o de sus familiares.

Por su parte la DGEPDH, basándose en la estrategia educativa institucional, ha buscado llevar información, sensibilización y formación en materia de derechos humanos a las personas que reciben los cursos de capacitación; la apuesta es la realización de prácticas que consoliden el trabajo educativo con el Incape.

En cuanto al control de las personas capacitadas y el número de cursos realizados, el Incape no contaba con cifras sobre los cursos de derechos humanos recibidos por el personal de los centros penitenciarios, ni tenía registro del número de técnicos o técnicas en seguridad capacitados hasta 2005;[81] el equipo de capacitación ha logrado detectar que no hay un control del Incape respecto del personal que recibe los cursos,[82] porque son los mandos del personal técnico en seguridad de cada centro quienes designan a las personas que recibirán la capacitación. Adicionalmente, no hay un control del personal que se encuentra en descanso, incapacitado, de vacaciones, etcétera.

A pesar de todas las dificultades, el trabajo de capacitación de la DGEPDH con el personal técnico en seguridad se ha fortalecido gracias a su intervención en diversas dimensiones que afectan el trabajo de las y los técnicos en seguridad, junto con la incorporación del marco conceptual educativo de la CDHDF.

---

[81] Información proporcionada por el Incape.

[82] El equipo de capacitación ha detectado que existen técnicos y técnicas en seguridad que han acudido al mismo curso en dos o tres ocasiones; el propio personal penitenciario lo ha llegado a manifestar.

La relación interinstitucional a lo largo de tres etapas

Es importante ubicar las relaciones de la CDHDF y el Incape en función de las tres etapas en las cuales se dividió la presente sistematización.[83]

Discurso esperanzador

El discurso esperanzador es la etapa que corresponde al primer año de gestión de Emilio Álvarez Icaza Longoria (2001), cuando las relaciones entre la CDHDF y Dirección General de Reclusorios (que cambió su nombre a Subsecretaría de Sistema Penitenciario en 2008)[84] se encontraban en una etapa de reconocimiento. La relación entre la entonces DGEPDH y el Incape propició la continuidad del trabajo que durante los años anteriores se había desarrollado y permitió el establecimiento de un plan de trabajo anual que consistía en 10 cursos para el personal técnico en seguridad, programados mensualmente de febrero a noviembre de cada año. La relación institucional entre la CDHDF y el Incape dependía en gran medida de la entonces Dirección de Capacitación y Promoción en Derechos Humanos (DCPDH).

En esta etapa, la institución aún no generaba información que pudiese servir para la conformación de una intervención educativa estructurada, sino que ésta se obtenía de la experiencia de los capacitadores y las capacitadoras en los cursos con las y los técnicos penitenciarios.[85] Es en esta etapa cuando se deja de impartir capacitación a las personas internas en los centros penitenciarios y se empieza a dirigir en su mayor parte al personal técnico en seguridad.

Estudio, investigación y vinculación interinstitucional

Esta etapa, comprendida entre 2002 y 2006, representó un reto para la CDHDF, porque a través de la DGEPDH se propició la conformación de una estrategia edu-

---

[83] *Véase* el apartado Reconstrucción histórica de la práctica educativa en el sistema penitenciario.

[84] *Véase* el apartado Marco institucional, la sección referente a la Subsecretaría de Sistema Penitenciario.

[85] La figura de la técnica o técnico penitenciario se establece en el artículo 76 del Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal, publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 24 de septiembre de 2004.

cativa institucional[86] que reflejaba la convicción de la CDHDF de llevar a cabo una práctica educativa en el sistema penitenciario. Al mismo tiempo la CDHDF, a través del área de defensa, impulsó un mayor trabajo en las esferas política y social con diversos actores. Se conformó un grupo de trabajo interinstitucional con la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, diputados de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal y la misma CDHDF.

Afianzamiento

De 2007 y hasta julio de 2009, se ha establecido el trabajo con el personal técnico penitenciario a partir de un sustento educativo más claro, pues a raíz de los informes especiales y el diagnóstico sobre la situación del sistema penitenciario se empezó a trabajar en la capacitación de diversos grupos, incluido el personal técnico en seguridad. Se elaboró el manual *Derechos humanos y sistema penitenciario*, que responde a la necesidad de las y los trabajadores de una mejor regulación de sus funciones, además de la cartilla *Los derechos humanos y el sistema penitenciario*.

En esta etapa, se encuentran más áreas de la CDHDF comprometidas con el tema desde una visión educativa, como la Dirección Ejecutiva de Seguimiento y la Segunda Visitaduría General.

Aprendizajes obtenidos de la relación CDHDF-Incape desde la dimensión educativa

Las acciones educativas realizadas desde la CDHDF con el personal de los centros penitenciarios han dejado un cúmulo de experiencias positivas a las y los integrantes de la actual Dirección General de Educación, y han sido permanentes; ello implica que ambas instituciones han separado el trabajo educativo de las acciones emprendidas por la CDHDF en defensa de los derechos humanos de las personas privadas de la libertad.

Lo anterior demuestra que el propósito de la relación interinstitucional es contribuir a la formación de servidoras y servidores públicos a partir de la capacitación en derechos humanos, para garantizar la protección de derechos fun-

---

[86] *Véase* CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, *op. cit.*

damentales como la vida, la integridad y la dignidad humana de los distintos grupos sociales.

Se reconoce la apertura que ha mostrado la Subsecretaría de Sistema Penitenciario para que su personal tenga la preparación en derechos humanos que imparte la CDHDF; esto habla de su voluntad y compromiso de que las y los servidores públicos del sistema penitenciario conozcan la visión plasmada por la CDHDF en sus recomendaciones y en las propuestas de informes sus especiales.

Finalmente, el intercambio generado entre el personal técnico en seguridad y el equipo de capacitación de la CDHDF en el aula ha servido para entender la realidad del sistema penitenciario y las necesidades educativas de su personal.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA: COMPONENTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En esta dimensión se abordan los diferentes componentes de la acción cotidiana de los capacitadores y las capacitadoras en la práctica educativa: planeación, macroestructura del curso, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Planeación del curso

Planeación de los cursos en el sistema penitenciario

Establecer los elementos básicos con los que se integra la práctica educativa de la CDHDF no puede dejar de lado el trabajo previo a la impartición de cursos en el sistema penitenciario, por lo que este apartado se referirá a la planeación del trabajo educativo realizado por la entonces DGEPDH.

Es necesario entender que la planeación, desde el ámbito educativo, implica un proceso mediante el cual los capacitadores y las capacitadoras determinan los elementos que sirven para la elaboración del curso en el sistema penitenciario. En dicho proceso se definen la metodología a utilizar, la duración de cada actividad y los recursos que se necesitan para el desarrollo, así como el espacio donde se realizará y el material técnico requerido, entre otros. Los objetivos del curso en el sistema penitenciario son los elementos principales de la planificación, pues guían la intención de la práctica educativa.

Cuando se establece la jerarquía de las etapas de un curso en el sistema penitenciario se comprende que la planeación es una de las fases importantes, ya que es un proceso al que se le dedica, quizá, un tiempo igual o mayor al del propio curso. En esa preparación se ponen en juego diversas habilidades de los capacitadores y las capacitadoras para integrar los contenidos de aprendizaje idóneos, según el perfil del grupo de que se trata –en este caso, del personal técnico en seguridad de los centros penitenciarios.

Desde que se está en la etapa de planeación, los capacitadores y las capacitadoras ya tienen una concepción del sistema penitenciario, la cual va determinando desde este momento la forma de elaborar y abordar un programa, así como las fuentes de consulta adecuadas.

Como parte de la planeación, y con base en la concepción institucional del sistema penitenciario,[87] el equipo de capacitación debe tener en cuenta los puntos que se señalan a continuación.

1. Tiempos de investigación y documentación

Si bien los capacitadores y las capacitadoras cuentan con información previa sobre los temas por desarrollar, la elaboración de un curso siempre implica un compromiso de actualización y de dedicación de tiempo suficiente para la búsqueda de datos vigentes, hechos ilustrativos y normas complementarias que faciliten la adquisición de conocimiento.

2. Configuración de un programa con temas acordes a las necesidades del personal técnico en seguridad

Para este fin se debe contar con información previa de la realidad que se vive en los centros penitenciarios y conocer la situación del personal técnico en seguridad; este bagaje proporciona insumos elementales para el análisis colectivo.

3. Elaboración de una carta descriptiva

Parte de la evolución que ha sufrido la práctica educativa de la DCPDH ha sido la incorporación sistemática de la carta descriptiva, que recopila esquemáticamente la estructura del curso e incluye temas, objetivos, técnicas que se apli-

[87] *Véase* el apartado Concepción: el sistema penitenciario y los derechos humanos.

carán, propósitos, tiempos y material requerido, con la idea de ser una guía que los capacitadores y las capacitadoras tomarán en cuenta al momento de impartir un curso.

4. Planificación de cada sesión
Es fundamental calcular el tiempo de exposición de cada sesión para determinar la inclusión de ciertas técnicas que refuercen los contenidos, teniendo siempre en mente la cantidad de personal técnico en seguridad que asistirá al curso.

5. Elaboración de material didáctico
Para preparar el material es necesario saber cuántos participantes habrá en el curso y el tipo de grupo que será; se debe considerar que puede haber cambios en el esquema de trabajo. A pesar de contar con un extenso acervo didáctico, a veces se necesita la elaboración de cierto tipo de material que responda a las necesidades específicas de las y los participantes, de acuerdo con el tema que se abordará, el centro de donde provienen o las funciones que desempeñan.

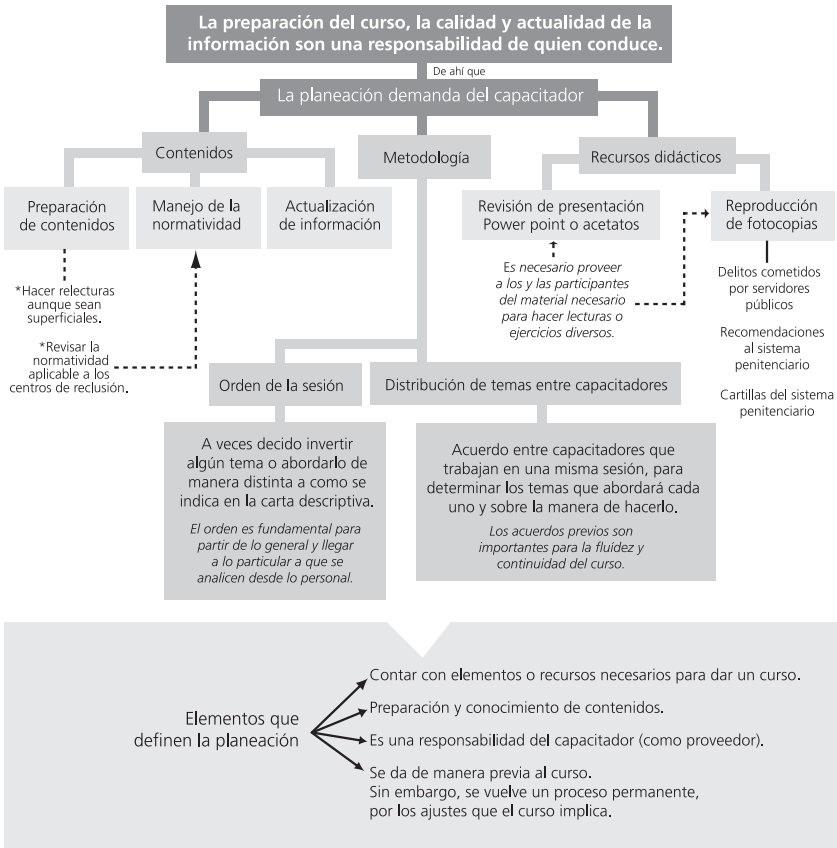
6. Reproducción de documentos y normas
Un elemento fundamental en un curso dirigido al personal del sistema penitenciario es proporcionar material impreso que refuerce los contenidos de las sesiones. Por otro lado, en muchas ocasiones algunas actividades requieren la reproducción de normas nacionales e internacionales.

7. Actualización o creación de apoyos a la exposición
Como apoyos didácticos se elaboran presentaciones en PowerPoint para que los capacitadores y las capacitadoras refuercen los temas. A pesar de que en ocasiones se cuenta con el material ya elaborado, se deben hacer actualizaciones continuas porque mucha información está basada en normas cambiantes.

Una etapa no menor en la planeación es el tiempo específico dedicado a los asuntos administrativos que dependen no sólo de la CDHDF sino también de las instituciones a las que acude el equipo de capacitación. En el caso específico del sistema penitenciario, en el Incape hay enormes carencias de recursos materiales que impiden que se proporcione un apoyo adecuado al equipo de capacitación. Por esta razón, las capacitadoras y los capacitadores tienen que

hacer gestiones previas en la CDHDF para que sea ésta la que proporcione material de cómputo y video. Ello implica, además, que el equipo de capacitación considere la forma de trasladar dicho material; en muchas ocasiones, ello ha provocado que las capacitadoras y los capacitadores utilicen herramientas personales, lo que hace más factible su utilización. A manera de síntesis, el esquema 10 muestra las etapas de la planeación.

ESQUEMA 10. Etapas de la planeación de un curso de capacitación para el personal técnico en seguridad del sistema penitenciario



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

La planeación, junto con la experiencia de trabajo de la DCPDH, ha generado aportaciones de los capacitadores y las capacitadoras, las cuales se traducen en insumos. La elaboración de una carpeta didáctica muestra el trabajo de la DCPDH a lo largo del periodo sistematizado y es un fruto importante de la labor educativa de la CDHDF.

En 2005, la DCPDH elaboró un primer documento sobre la formación del personal técnico en seguridad de los centros penitenciarios del Distrito Federal, específicamente respecto de la enorme experiencia de los capacitadores y las capacitadoras de la CDHDF en el sistema penitenciario. Dicho documento se presentó en una carpeta didáctica que recogía la experiencia de más de 10 años de impartir cursos en el Incape.

La forma en que se desarrolla el trabajo en las y los capacitadores ha provocado que la planeación de los cursos en el sistema penitenciario considere nuevas etapas. A pesar de que se cuenta con un curso ya establecido sobre el tema del uso de la fuerza, es preciso que las y los integrantes de la Dirección de Capacitación entren en un proceso nuevo de planeación que considere diversas formas de trabajo de grupo, dependiendo del número de integrantes de la esta dirección que acudan a impartir el curso al sistema penitenciario (uno o dos capacitadores o capacitadoras).

Si el trabajo de capacitación en el curso lo realizan dos integrantes del área, se hace necesaria una logística adecuada para su intervención equilibrada con el propósito de tener una correcta coordinación de actividades. En el caso de que el curso lo imparta un solo miembro del equipo de capacitación, este hecho se simplifica, ya que un solo capacitador o capacitadora es responsable de toda la planeación; esto le permite manejar los tiempos y temas de acuerdo con su criterio. Ello no implica que sea una inconveniencia trabajar en parejas, pues la labor en conjunto permite la diversidad y la complementariedad.

Es decir, el trabajo en conjunto de los capacitadores y las capacitadoras representa beneficios mutuos y permite que, en muchas ocasiones, los obstáculos representen la posibilidad de un crecimiento. El desconocimiento de los temas por parte de los capacitadores y las capacitadoras de reciente ingreso se puede subsanar con el apoyo de una o un compañero. Así, la capacitadora o el capacitador que desconoce algún tema escucha información nueva de su acompañante, mientras que la capacitadora o el capacitador con amplia experien-

cia encontrará una nueva forma de percibir el sistema penitenciario en las opiniones de su compañero de reciente ingreso. La planeación sirve, precisamente, para detectar estas oportunidades de crecimiento en el equipo de capacitación. La réplica de los cursos va perfeccionando el trabajo de los capacitadores y las capacitadoras de la CDHDF.

Finalmente, y gracias a que en el Incape se ha logrado establecer un trabajo anual y permanente con la CDHDF, la planeación del curso se realiza de manera profunda una sola vez al inicio del año; las subsecuentes acciones educativas a lo largo del año se basan en modificaciones de forma de ese plan anual, a partir de las necesidades del personal técnico en seguridad. Un factor que facilita la planeación subsecuente es que haya una constante entre quienes imparten los cursos al sistema penitenciario, lo que permite un seguimiento más eficaz.

Macroestructura del curso

Toda acción educativa de formación tiene implícita o explícita una estructura que permite dirigir su sentido educativo y su sentido organizativo. La estructura depende en gran medida del equipo de capacitación y de la lectura diagnóstica que haga del personal técnico en seguridad del sistema penitenciario que acude a los cursos.

Dicha estructura es una *macroestructura* que responde al esquema general de la acción educativa y refleja la secuencia o rutina de actividades o estrategias de enseñanza durante el curso y en cada sesión. La macroestructura es el resultado de la revisión y el análisis de los elementos particulares de la tarea educativa en el aula.

El análisis de la macroestructura se hace en dos niveles: los momentos y la secuencia del curso en su totalidad (de 14 a 20 horas), así como de cada sesión de trabajo (entre dos y cuatro horas).

La segmentación y la clasificación del curso y sus sesiones unen y ponen en diálogo sus etapas organizativas: la *introducción*, el *desarrollo* y el *cierre*, o etapas *preinstruccional*, *coinstruccional* y *postinstruccional*, de acuerdo con la denominación pedagógica utilizada por Díaz-Barriga:

1. *Introducción* o *preinstruccional*. Se trata del momento inicial del curso, en el cual se hace uso de estrategias de enseñanza que "preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender […] También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas".
2. *Desarrollo* o *coinstruccional*. Se trata del *corpus*, la sustancia conceptual que se aborda durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde las estrategias empleadas "apoyan los contenidos curriculares durante el proceso […]. Cubren funciones para que el aprendizaje mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes".
3. Cierre o *postinstruccional*. Es la etapa final. "Se trata de las estrategias que se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje".[88]

En los cuadros 6, 7 y 8 se explican las etapas organizativas, las estrategias de enseñanza utilizadas y las capacidades y competencias que entran en juego en cada una, así como la intención educativa que el equipo de capacitación tiene en cada sesión de trabajo.

Se presentan primero los momentos que invariablemente se plantean al inicio y al cierre del curso, de manera que se generen las condiciones necesarias para el aprendizaje.

[88] Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, pp. 143 y 144.

CUADRO 6. Primera sesión

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Introducción preinstruccional (al iniciar el curso)	Saludo y bienvenida	Diálogo	Comunicación (diálogo)	"Romper el hielo" e iniciar el diálogo, estableciendo un código común y un ambiente de confianza.
	Presentación personal del capacitador o la capacitadora y de la institución (CDHDF)	Exposición	Conocimiento (poder) Comunicación (diálogo) Aprecio (poder) Empatía (diálogo)	Generar condiciones para el conocimiento de la otra persona buscando establecer un trato humano e igualitario, por lo que se fomenta el conocimiento del equipo de capacitación y el sentido de pertenencia a la institución.
	Presentación del curso y programa	Exposición dialógica	Comunicación (diálogo) Empatía (diálogo)	Brindar un panorama general del curso que les permita a las y los participantes tener una idea general de lo que tratará. Permitir al equipo de capacitación diagnosticar el conocimiento que tienen las y los participantes sobre el tema.
	Presentación de participantes	Dinámicas Rondas Preguntas	Conocimiento (poder) Aprecio (poder) Comunicación (diálogo)	Propiciar un ambiente de distensión entre el equipo de capacitación y los y las participantes, lo que implica conocer los nombres y algunos datos generales de las personas, y favorecer el trabajo grupal, el conocimiento y la convivencia entre las y los participantes,

CUADRO 6. Primera sesión (*continuación*)

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Introducción o preinstruccional (al iniciar el curso)	Establecimiento de reglas	Lluvia de ideas	Clarificación (autonomía) Asertividad (autonomía) Autorregulación (autonomía)	Hacer que los y las participantes intervengan en las decisiones que se toman dentro del aula, con sentido de corresponsabilidad, autorregulación y autonomía.
	Expectativas de participantes	Dinámicas Cuestionario	Comunicación (diálogo) Clarificación (autonomía) Asertividad (autonomía)	Fomentar que las y los participantes expresen lo que esperan del curso (intereses y necesidades), después de haber reflexionado sobre la importancia del aprendizaje que pueden adquirir en un curso sobre derechos humanos en su quehacer cotidiano, ejercitando la asertividad al decir lo que piensan. Realizar un diagnóstico inicial del grupo y hacer las modificaciones o adecuaciones pertinentes al curso.
Desarrollo o coinstruccional (durante el curso)	Desinstalar resistencias de participantes	Reflexión dialógica y confrontación	Cooperación (tolerancia) Clarificación (autonomía) Resolución *noviolenta* de conflictos (tolerancia)	Trabajar en torno a la clarificación y llevar a las y los participantes al cuestionamiento sobre las creencias y los valores implícitos en las actuaciones de las y los servidores públicos del sistema penitenciario. Conducir al grupo a un ambiente de cooperación para el aprendizaje y que confronten la ilegalidad imperante en el sistema penitenciario.

Fuente: CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, México, CDHDF, 2005, disponible en <www.cdhdf.org.mx>, página visitada en septiembre de 2009.

CUADRO 7. Última sesión

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Cierre o postinstruccional (al concluir el curso)	Aplicación de cuestionarios de evaluación		Comunicación (diálogo) Empoderamiento (poder)	Retroalimentar al equipo de capacitación mediante la evaluación por escrito; aunque básica, es una forma de conocer cómo fue valorada su conducción del grupo en distintos aspectos.
	Dar información de la CDHDF		Asertividad (autonomía) Empoderamiento (poder)	Ejercer sus derechos en una situación problemática, buscando asistencia en una institución como la CDHDF.
	Entrega de publicaciones			

Fuente: CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, México, CDHDF, 2005, disponible en <www.cdhdf.org.mx>, página visitada en septiembre de 2009.

CUADRO 8. Estructura de cada una de las sesiones de trabajo con el personal técnico en seguridad del sistema penitenciario

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Introducción o preinstruccional (al iniciar cada sesión)	Saludo	Diálogo	Comunicación (diálogo)	"Romper el hielo" e iniciar el diálogo estableciendo un código común y un ambiente de confianza.
	Recapitulación del tema	Preguntas Diálogo reflexivo	Asertividad (autonomía) Empoderamiento (poder)	Reafirmar el contenido temático del día anterior, abriendo un espacio para resolver dudas de las y los participantes. Fortalecer su empoderamiento al propiciar mayor comprensión de los temas vistos y la confianza en sí mismos.
Desarrollo o coinstruccional (de cada sesión)	Construcción participativa de conceptos	Lluvia de ideas Trabajo en equipos Dinámica Exposición	Empoderamiento (poder) Clarificación (autonomía) Comunicación (diálogo)	Discutir sobre las ideas que tienen respecto a un concepto, y poner sobre la mesa las creencias propias, discutirlas y enriquecerlas o corregirlas para clarificarlas, lo cual puede ser una forma de empoderarse.
	Uso de estrategia didáctica detonadora		Clarificación (autonomía)	Evidenciar creencias que generalmente se pasan por alto y observar las consecuencias que tienen éstas y que llevan a la actuación de las y los servidores públicos.

CUADRO 8. Estructura de cada una de las sesiones de trabajo con el personal técnico en seguridad del sistema penitenciario (*continuación*)

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Introducción o preinstruccional (al iniciar cada sesión)	Exposición de conceptos-tema	Explicación en pizarrón Videos Cartillas Uso de ejemplos, casos y experiencias Preguntas generadoras Presentaciones en PowerPoint Lecturas comentadas	Comunicación (diálogo)	Comunicar ideas, estados de ánimo y "formas de estar" dentro del sistema mediante la exposición no solamente de un listado de conceptos o teorías, sino también de un diálogo mediante el cual se canalicen sentimientos, frustración, indignación, etcétera.
Desarrollo o coinstruccional (de cada sesión)	Profundización del tema	Dinámicas Análisis de notas periodísticas Exposición en PowerPoint	Comunicación (diálogo) Clarificación (autonomía)	Adentrarse en el tema a partir de las inquietudes, intereses y necesidades de las y los participantes.
	Preguntas y respuestas	Preguntas Reflexión dialógica Exposición	Comunicación (diálogo)	Comprobar, mediante preguntas y respuestas, que se está dando la comunicación. Profundizar en los temas de interés, reorientando de cierta forma la exposición y el tratamiento de los temas.

CUADRO 8. Estructura de cada una de las sesiones de trabajo con el personal técnico en seguridad del sistema penitenciario (*continuación*)

Etapa general	Desglose de fases	Estrategias de enseñanza	Capacidades y competencias	Intención educativa
Desarrollo o coinstruccional (de cada sesión)	Recapitulación		Asertividad (autonomía) Empoderamiento (poder)	
	Explicación general del tema que se verá el siguiente día	Comunicación (diálogo)		
	Despedida		Comunicación (diálogo) Aprecio (poder)	Finalizar la relación del equipo de capacitación con las y los participantes, mostrando aprecio por el proceso, por los aprendizajes obtenidos y por las personas involucradas.

Fuente: CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, México, CDHDF, 2005, disponible en <www.cdhdf.org.mx>, página visitada en septiembre de 2009.

Con esto se tiene la mirada general del *ciclo* del curso, la cual permite tener un marco de referencia de la práctica educativa y su intencionalidad.

En la macroestructura pedagógica del curso pueden detectarse elementos de la metodología constructivista[89] y la educación popular.[90]

Objetivos del curso

Este análisis de objetivos es producto de la revisión de los programas y de las cartas descriptivas, del trabajo realizado en el sistema penitenciario durante el periodo 2001-2008, de acuerdo con los expedientes de la DCPDH; muestra las variables cualitativas de los movimientos, tendencias y propósitos de los objetivos de cada curso impartido en el Incape para el personal técnico en seguridad de los centros de reclusión del Distrito Federal.

Es fundamental establecer, primeramente, las nociones de lo que se entiende por objetivos, ya que esta clarificación nos puede dar mayores elementos de comprensión entorno a los fines de establecer un modelo de curso de capacitación en el sistema penitenciario para personal técnico en seguridad.

La concepción de objetivo está en función del interés educativo de la CDHDF, que se concreta en la DGEPDH, pero es preciso partir de elementos sencillos de lo que se entiende por objetivo. Podemos hacer referencia al sentido común: objetivo es el deseo por realizar algo mediante acciones concretas para conseguirlo. Resulta necesario también hacer un análisis del trabajo que en la DCPDH se realizó en materia de procesos educativos en el sistema penitenciario. Para ello se revisan los diversos programas de capacitación que en el sistema penitenciario se llevaron a cabo en el periodo de enero de 2001 a julio de 2009.

Es preciso señalar que los expedientes de registro de 2001 en realidad pertenecen al año anterior, es decir a 2000, pero se considera que esto no es un obstáculo para el análisis. El resto de expedientes sí corresponde a cada año

---

[89] Para la metodología constructivista, el aprendizaje es un proceso de construcción del saber a partir de los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos, y la enseñanza es una ayuda a este proceso de construcción. *Véase* Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*

[90] Sobre esto se profundizará en la sección Metodología y estrategias didácticas del curso, en este apartado.

respectivo, salvo el de 2006, año que no tiene un expediente elaborado o que por lo menos no ha estado disponible durante la elaboración de esta sistematización. La falta de este archivo puede deberse al cambio que tuvo la entonces DGEPDH a la nueva sede de la CDHDF.

Al hacer una revisión encontramos que de los nueve años de registro, 17 archivos corresponden a programas, y de éstos cuatro son cartas descriptivas que señalan objetivos generales y particulares de cada curso; un archivo corresponde a una propuesta de contenidos por parte del Incape, y el resto son programas meramente enunciativos de contenidos generales (o punteos), de los cuales dos corresponden a seminarios, cada uno de ellos con un objetivo específico.

Este primer esbozo nos puede remitir a que durante el periodo analizado, más que fijar objetivos o propósitos generales a desarrollar con los cursos, la intención del equipo de capacitación fue la consolidación de conocimientos y de temas específicos. Sin embargo, no había un hilo conductor que marcara parámetros de acciones educativas, sino que sólo se respondía a las necesidades institucionales tanto de la CDHDF como del propio sistema penitenciario, y se dejaba que los capacitadores y las capacitadoras elaboraran los contenidos de los cursos sin que tuvieran un propósito institucional determinado. Esto de ninguna manera significaba que no hubiese un rumbo en las actividades la de DCPDH, sino que éste obedecía a las necesidades del personal técnico en seguridad, captado durante los años de experiencia de los capacitadores y las capacitadoras en los cursos.

Las cartas descriptivas de los años de inicio de la presente sistematización, en particular las de 2000, incluyen tres tipos de objetivos:

- General de cada curso
- Particulares por sesión del curso
- Específicos por actividad a desarrollar del curso

La introducción de objetivos generales, particulares o específicos se hacía a criterio de la capacitadora o el capacitador, ya que no había reglas claras ni formatos para la elaboración de cursos. Un esfuerzo en este sentido se realizó en 2005, cuando se introdujo la elaboración de cartas descriptivas en la planeación de la DCPDH, el cual, si bien se reconoce, fue limitado.

Las cartas descriptivas, a pesar de tener objetivos generales y particulares, no especificaban la meta educativa de los capacitadores y las capacitadoras que se pretendía alcanzar con las actividades diseñadas en cada sesión y al término del curso en general. Sólo al hacer una revisión transversal de los contenidos de los cursos y de la estrategia educativa institucional se entienden los propósitos que se buscaban con sus actividades. Algunas cartas descriptivas tienen objetivos específicos de cada actividad que podrían representar la intencionalidad educativa, aunque en realidad no es posible decir que sea uno de los objetivos que se pretende alcanzar con la elaboración de esta sistematización; los objetivos distan mucho de lo que se intenciona realmente en los cursos. En 2005, cuando empezaran los intentos de organizar el trabajo, la nueva propuesta de carta descriptiva eliminó los objetivos específicos de las actividades y sólo dejó los objetivos particulares de cada sesión y el objetivo general del curso. En los hechos, los capacitadores y las capacitadoras imprimían su intención educativa en los cursos, a pesar de que no estaba escrita de manera explícita.

Por ejemplo, la última carta descriptiva del curso Uso de la Fuerza de 2008 carece de objetivos particulares en cada sesión, en comparación con la carta descriptiva elaborada en 2005, en la que cada sesión explicaba sus objetivos. No hay elementos para presumir una voluntad de cambiar los objetivos, sino que más bien se reafirma el papel fundamental del equipo de capacitación y su experiencia, gracias a la que logra detectar las necesidades particulares del personal técnico en seguridad y así introducir ciertos objetivos y temas.

Haciendo una lectura global, puede señalarse que no hay un criterio específico para incorporar propósitos explícitos a lo que el equipo de capacitación hace en los cursos en el sistema penitenciario y, a pesar de los esfuerzos, aún no hay reglas claras para la incorporación de objetivos, aunque es preciso señalar que la intencionalidad de las o los capacitadores es conectar de manera real en los programas la información de la CDHDF (informes, recomendaciones, medidas precautorias, etc.), con las necesidades del personal técnico en seguridad; prueba de ello son las modificaciones que a lo largo de nueve años de trabajo se han realizado en los programas de capacitación. Por lo tanto, en una propuesta de programas y cartas descriptivas de los cursos se deben insertar las potencialidades de los capacitadores y las capacitadoras, quienes llevan la responsabilidad última en los procesos educativos en el sistema penitenciario.

A pesar de las deficiencias, la labor de los capacitadores y las capacitadoras tiene por objetivo las necesidades concretas del personal técnico en seguridad y, como ya se señaló, informes de la CDHDF dan cuenta de la situación de los derechos humanos en los centros penitenciarios, entre ellos el *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal* y el *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal 2005*.[91] Otro elemento por considerar es la postura institucional que ha tenido la CDHDF en relación con las políticas públicas del Gobierno del Distrito Federal sobre el endurecimiento de las penas en las sucesivas modificaciones penales de 2003 y 2008.

Es interesante observar que en las evaluaciones que el personal técnico en seguridad elabora al término de los cursos, cotidianamente se detecta que hay una liga entre el cumplimiento de los objetivos y sus necesidades. Para éste, sí hay un propósito en las actividades de los cursos de capacitación, aunque no lo registre como tal ni necesariamente los objetivos sean los que están especificados en el programa o en la carta descriptiva; el personal técnico en seguridad vincula su pretensión personal con lo que los capacitadores y las capacitadoras implícitamente muestran en el curso.

Estos factores que ofrece el equipo de capacitación en muchas ocasiones son inconscientes y subyacen en las actividades de los cursos. Son valores como el respeto, el trato justo, el sentido de igualdad, la justicia y el diálogo.

Para concluir, podemos determinar la necesidad de homologar los factores implícitos en la labor educativa de los capacitadores y las capacitadoras con los explícitos que deben contener el programa y la carta descriptiva de los cursos en el sistema penitenciario. La intencionalidad educativa debe hacerse visible y concretarse en la confección de los objetivos generales y particulares del modelo de capacitación en ese sistema.

---

[91] CDHDF, *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal*, México, CDHDF, 2003; y CDHDF, *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal 2005*, México, CDHDF, 2006.

Contenidos de aprendizaje del curso

ALGUNAS NOCIONES FUNDAMENTALES PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDOS

En la capacitación que ha realizado la CDHDF en el Incape dirigida al personal técnico en seguridad, se ha trabajado con distintos tipos de contenidos, por lo que se hace indispensable presentar una introducción para comprender su papel en la experiencia educativa.

1. Definición y tipos de contenidos

De acuerdo con Basil Bernstein,[92] se entiende por *contenido* todo aquello que ocupa tiempo escolar; es decir, todo aquello, explícito o no, que se busca enseñar dentro de un proceso de formación y que se instala en el currículo. Si bien en el caso de la experiencia educativa aquí referida no existe un currículo como tal, sí se cuenta con programas desglosados en cartas descriptivas que han variado a través de los nueve años en los que se centra la sistematización.

En el pasado, en el ámbito pedagógico se consideraba que los contenidos eran algo así como resúmenes académicos; el término estaba cargado de un significado intelectualista ligado a la cultura dominante en las instituciones de formación; de modo que los contenidos se vertían en una serie de asignaturas que conformaban los programas curriculares.

En la actualidad, el concepto de contenido se ha ampliado hasta incluir hábitos de comportamiento, el manejo responsable de la autonomía y prácticas sociales; es decir, los contenidos no solamente incluyen las construcciones conceptuales y teóricas, sino también una forma de comportamiento valorado positivamente por una sociedad en determinada etapa histórica, la cual trasciende el ámbito escolar y se relaciona con una concepción educativa que considera la formación como un proceso permanente en la vida de los individuos.

Esta concepción de los contenidos es la que interesa destacar en estas páginas, pues se quiere analizar aquello a lo que la DCPDH dedicó tiempo educativo en distintas etapas de la capacitación.

---

[92] Citado en José Gimeno Sacristán, "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* 5ª ed., Madrid, Morata (colección Pedagogía Manuales), 1996, p. 173.

El análisis de los contenidos expuestos en el Incape toma relevancia, pues muestra la perspectiva de la CDHDF, de la DGEPDH y de quienes trabajan directamente con las y los servidores públicos del sistema penitenciario. El recorrido por este apartado permitirá hacerse una imagen de lo que se busca que el personal técnico en seguridad asimile, aunque puede diferir de los contenidos reales adquiridos por dicho personal.

La principal fuente pedagógica de la que se nutre el quehacer educativo de capacitación es el marco conceptual educativo de la CDHDF, que a la vez es producto de otras corrientes como la pedagogía crítica, la escuela activa y el constructivismo (Piaget, Kohlberg, Coll, etc.). A partir de esta última tendencia, el enfoque de competencias adoptado por la CDHDF ofrece una clasificación de los contenidos, según la propuesta realizada por Jacques Delors en el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en 1996.

a) *Contenidos declarativos* (aprender a conocer).[93] Este tipo de contenido es la base sobre la que se estructuran los cuerpos de conocimientos. Se trata del conocimiento de datos, hechos y principios, el cual se configura por medio del lenguaje. Los contenidos declarativos pueden ser de dos tipos: factuales o conceptuales. Los primeros tratan de conocimiento de datos que pueden ser memorizados, de hechos puntuales, lo cual no implica reflexión sino simplemente la capacidad de repetir algo que se recuerda. De modo que este tipo de aprendizaje no toma en cuenta los conocimientos previos de la o el educando. Los segundos –contenidos conceptuales– son más complicados, pues implican haber abstraído lo esencial de los conceptos y ser capaz de expresarlo en otros términos, lo cual significa haber comprendido los fenómenos de los que se habla, así como haber integrado este nuevo contenido a los conocimientos previos.

b) *Contenidos procedimentales* (aprender a hacer o saber hacer). El saber procedimental consiste en ejecutar acciones, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, etc. Se trata de efectuar tareas prácticas, mientras que el

[93] *Véase* Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, pp. 52 y *ss*. Existen distintas formas de llamar a este tipo de contenidos que apuntan hacia el "saber qué".

saber declarativo se queda en el plano teórico. Un procedimiento consiste en un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas al logro de una meta establecida.[94] El aprendizaje procedimental implica avanzar a lo largo de varias etapas y, una vez adquirido, hay grados de pericia en la realización del procedimiento que se realiza. Los conocimientos declarativos y procedimentales suelen verse de manera separada, e incluso se privilegia a uno sobre el otro; sin embargo, son complementarios y forman un ciclo, ya que el conocimiento procedimental alimenta al declarativo y, a su vez, puede perfeccionarse gracias a éste.

c) *Contenidos actitudinales-valorales* (aprender a ser o saber ser). Los contenidos actitudinales o valores llevan a las personas a ser de determinada forma, a apegarse en sus actuaciones a ciertas guías llamadas *valores*. Éstos se construyen en un contexto histórico determinado y tienen un alto contenido subjetivo. Los valores nos llevan a sentir aprecio o desprecio por ciertos objetos, acciones o situaciones.[95]

Las actitudes se componen de tres elementos: cognitivo, afectivo y conductual. Tener cierta actitud implica que la persona sabe, siente y actúa, es decir, entran en juego su intelecto, su afectividad y su voluntad. Los valores son el detonador capaz de mover estos tres factores humanos; como sostienen Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, "las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona".[96]

La persona que actúa siguiendo ciertos valores comprende que hay formas mejores o peores de comportarse, siente aprecio por una forma de actuar y, por lo tanto, se siente motivada a comportarse de esa forma a pesar de todos los obstáculos que pueda encontrar.

El aprendizaje valoral es largo, lento y gradual, y no solamente se aprende en las escuelas y cursos, sino principalmente en la convivencia con los otros en un

---

[94] *Ibidem*, p. 54.

[95] *Véase* la sección Dimensión valoral: el trasfondo ético-valoral de la práctica educativa, en este mismo apartado.

[96] Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p. 57.

marco social e institucional a lo largo de toda la vida. Los seres humanos aprendemos a serlo entre otros humanos, la educación es un proceso humanizante.

Cada tipo de contenido implica distintas metodologías de aprendizaje. Sería inadecuado intentar enseñar contenidos valorales a través de metodologías diseñadas para el aprendizaje de contenidos declarativos factuales. En el apartado concerniente a la metodología se abordarán las estrategias y los recursos de los que se sirve el equipo de capacitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Contenidos ligados al desarrollo de capacidades y competencias

Uno de los rasgos esenciales de la estrategia educativa de la CDHDF es que tiene como propósito desarrollar capacidades y competencias por medio de nociones, habilidades y actitudes. Se trata de un modelo educativo que intenta ser integral, pues busca que la persona desarrolle distintos aspectos de su ser. El tipo de contenidos anteriormente descritos corresponde a la propuesta educativa de la CDHDF.

De acuerdo con Phillippe Perrenoud, una competencia se define como "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos".[97] Así, la mera adquisición de conocimientos no es suficiente desde el punto de vista de las competencias, pues los seres humanos no se componen solamente de facultades intelectuales. Un conocimiento de este tipo sería propio de un ser desencarnado, aislado y ahistórico, es decir, de un no humano; además de que la mera apropiación de conocimientos no garantiza que éstos lleven a la respuesta de cierta problemática.[98]

---

[97] Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, 2ª ed., trad. de Marcela Lorca, Santiago de Chile, Dolmen, 2002, p. 7.

[98] "La construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de la acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica […] El sujeto no puede construirlos por más tiempo a través de la simple interiorización de un conocimiento por procedimiento. Los modelos se construyen de acuerdo con una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con una postura reflexiva". *Ibidem*, p. 11.

El enfoque de competencias busca contribuir a la formación de individuos que empleen sus conocimientos para resolver problemas que surgen en la convivencia social de manera respetuosa y *noviolenta*, reconociendo sus necesidades, valores, derechos e intereses propios, así como, los de las otras personas implicadas en la situación conflictiva.

De acuerdo con el marco conceptual educativo de la CDHDF, existen cuatro capacidades que se deben desarrollar, las cuales contribuyen a la construcción del *yo* y del *nosotros*. Cada capacidad se conforma de tres competencias las cuales, a su vez, implican tanto nociones y habilidades como actitudes, de modo que en el desarrollo de cada competencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere el planteamiento de contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal-valoral.

CUADRO 9. Construcción del *nosotros*

Capacidad	**Diálogo y construcción de consensos**	**Tolerancia y convivencia solidaria**
Competencias	– Comunicación – Empatía – Diversidad	– Resolución *noviolenta* de conflictos – Cooperación – Interculturalidad

Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

CUADRO 10. Construcción del *yo*

Capacidad	**Poder, simetrías y asimetrías**	**Autonomía y toma de decisiones**
Competencias	– Conocimiento – Aprecio – Empoderamiento	– Clarificación – Asertividad – Autorregulación

Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

Una vez que hemos aclarado las características de cada tipo de contenido en concordancia con el enfoque de capacidades y competencias, se analizará la práctica educativa del equipo de capacitación de la CDHDF.

Descripción y análisis de contenidos a partir de cartas descriptivas

Para iniciar este apartado, se presentan los distintos temarios que se han formulado a lo largo del periodo sistematizado, dirigidos al personal técnico en seguridad, aspirantes o en funciones, y a mandos medios y superiores del ámbito de seguridad. Se trata del temario general que será analizado después con más detalle.

Cuadro 11. Otras actividades educativas del equipo de capacitación en el sistema penitenciario

Año	Dirigido a	Temas generales o por sesión o módulo
2001	Aspirantes a técnico o técnica en seguridad	– Introducción a los derechos humanos – Garantías individuales – Comisiones de derechos humanos – Sistema penitenciario y derechos humanos – Casos prácticos
2002	Mandos medios y superiores	– Introducción a los derechos humanos – Comisiones de derechos humanos – Derechos humanos en el sistema penitenciario
2002	Técnicos y técnicas en seguridad de nuevo ingreso	– Concepto de derechos humanos – Garantías individuales – Comisiones de derechos humanos – Servicio público – Derechos de los internos
2002	Personal de módulos	– Introducción a los derechos humanos – Comisiones de derechos humanos – Tortura y sistema interamericano de derechos humanos – Derechos de los internos, mujeres e indígenas (*sic*) – Derechos de personas con discapacidad, adultos mayores y personas que viven con VIH/sida
2003	Aspirantes a técnicos y técnicas en seguridad	– Concepto de derechos humanos – Violencia estructural – Comisiones de derechos humanos – Casos prácticos
s. d.	s. d.	– Fundamentación de derechos humanos – Derechos y obligaciones del personal – Diagnóstico del sistema penitenciario – Sistema penitenciario y derechos humanos – Grupos vulnerables

CUADRO 11. Otras actividades educativas del equipo de capacitación en el sistema penitenciario (*continuación*)

Año	Dirigido a	Temas generales o por sesión o módulo
2005-2008	Técnicos y técnicas en seguridad	– Fundamentación de los derechos humanos – Derechos y obligaciones del personal – Diagnóstico del sistema penitenciario en el – Distrito Federal frente a las atribuciones y funciones de la CDHDF – Sistema penitenciario y derechos humanos – Grupos vulnerables, justicia social y la no discriminación como un derecho humano
2008-2009	Técnicos y técnicas en seguridad	– Introducción a los derechos humanos y comisiones de derechos humanos – Marco normativo del uso de la fuerza – Principios básicos sobre el empleo de la fuerza

s. d. = Sin dato.
Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

Con base en el cuadro 11 puede afirmarse que a lo largo de los años de interés para este documento el tema de las comisiones de derechos humanos prevalece como una constante, debido a que las y los técnicos en seguridad presentan dudas con respecto a las funciones y atribuciones de la CDHDF. Según la experiencia de los capacitadores y las capacitadoras, tratar este tema permite que el personal del sistema penitenciario comprenda la razón de ser de los organismos públicos de derechos humanos, sus límites y alcances, lo que conduce, a su vez, a la deconstrucción de prejuicios sobre la actuación de la CDHDF.

Mientras que en los primeros años el tema de las garantías individuales se planteaba como un tema general, a partir de 2003 se consideró un subtema ligado al tema general de introducción a los derechos humanos o fundamentación de los derechos humanos; esto se debió tal vez a la consolidación de una concepción más completa de los derechos humanos que trascendió el aspecto jurídico e incorporó el social y el ético.

En la temática se tuvo el propósito de tocar los puntos más relevantes para el desempeño del personal técnico en seguridad, y así se conformó un curso de 20 horas, que de alguna manera fue producto del aprendizaje del personal de capacitación durante los años anteriores.

Puede observarse que al inicio del periodo, los temas tenían un claro tinte legal, lo que obedeció a ciertos supuestos en la conformación del personal que se capacitaba, en su mayoría abogados, como se ha visto al abordar la dimensión personal;[99] el encuentro educativo se basaba de manera principal en la revisión de las leyes, de modo que se ofrecían sólo contenidos de tipo declarativo factual, según el testimonio del equipo de capacitación.

La revisión general de los temas aporta una visión igualmente general respecto de las transformaciones y adhesiones que se hicieron al programa, lo cual tiene relación con el conocimiento de las necesidades del personal técnico en seguridad, adquirido por la experiencia.

Por otro lado, la temática desde 2005 hasta julio de 2009 muestra la repercusión en el ámbito educativo de los diagnósticos que la CDHDF realizó sobre la situación de los derechos humanos en el sistema penitenciario. El estudio, la investigación y la vinculación con este sistema buscaron hacer análisis más completos y conducir a la reflexión durante la capacitación.

A pesar de que esta revisión temática no distingue detalles, devela algunas pistas para el análisis de los temas ligados a los contenidos y a los propósitos.

[99] *Véase* la sección Dimensión personal: los sujetos de la práctica educativa, en este apartado.

CUADRO 12. Contenidos, propósitos y competencias en los cursos ofrecidos por la DCPDH de la CDHDF

Contenido	Tipos de contenido	Propósito	Competencia
¿Qué son los derechos humanos?	Declarativo conceptual	Relacionar con su vida cotidiana la utilidad de los derechos humanos, así como la necesidad de respetarlos para mejorar las condiciones de vida.	Empoderamiento Empatía Clarificación
Reconocimiento internacional y nacional de los derechos humanos	Declarativo conceptual	Identificar el marco jurídico que reconoce los derechos humanos para autorregularse, en términos de respeto y no transgresión de la norma.	Empoderamiento Clarificación Autorregulación
Desarrollo histórico de los derechos humanos	Declarativo conceptual Actitudinal	Reflexionar en torno a las conquistas de la humanidad obtenidas en el tiempo, producto del esfuerzo de la sociedad y los gobiernos.	Clarificación Comunicación Empoderamiento
Garantías individuales, diferencias y similitudes con los derechos humanos	Declarativo conceptual Factual	Conocer los derechos humanos reconocidos en los artículos de la Constitución, para aplicar, defender y respetar las normas.	Empoderamiento Clarificación Autorregulación
Derechos y obligaciones de los servidores públicos, con énfasis en los del personal penitenciario	Declarativo conceptual Factual Procedimental	Enmarcar la responsabilidad de la actuación del personal técnico en seguridad en sus funciones y límites.	Asertividad Autorregulación Conocimiento
Delitos que pueden cometer cuando se exceden en el ejercicio de sus funciones	Declarativo conceptual Factual Procedimental	Conocer las repercusiones del mal empleo de la función pública y prevenir violaciones a derechos humanos.	Autorregulación Empatía
Excluyentes de responsabilidad penal	Declarativo conceptual Factual	Conocer y aprender a utilizar las excluyentes de responsabilidad como un mecanismo de apoyo al uso de la fuerza y armas de fuego.	Clarificación Empoderamiento
Nuevo reglamento de reclusorios	Declarativo conceptual Factual	Identificar los dispositivos específicos aplicables a la función penitenciaria y resaltar la importancia de conocerlos y cumplirlos.	Autorregulación Asertividad Clarificación

CUADRO 12. Contenidos, propósitos y competencias en los cursos ofrecidos por la DCPDH de la CDHDF (*continuación*)

Contenido	Tipos de contenido	Propósito	Competencia
Conocer las violaciones más frecuentes y graves a los derechos humanos de los internos en los centros penitenciarios	Declarativo conceptual	Reconocer la situación de las personas en reclusión, las transgresiones a sus derechos y la forma de prevenir estos abusos.	Autorregulación Asertividad Aprecio
Concepto de tortura y elementos intrínsecos a dicho delito	Declarativo conceptual Factual	Conocer los elementos normativos que prohíben la tortura e inhibir esta conducta dentro de los centros de reclusión.	Autorregulación Empatía Clarificación
Delito de extorsión como delito correlativo al sistema penitenciario	Declarativo conceptual Factual	Prevenir que el personal técnico en seguridad penitenciaria reproduzca actos de corrupción dentro de los centros de reclusión, asumiendo un compromiso ético en el ejercicio de sus funciones.	Autorregulación Asertividad Clarificación
Conocer en qué consiste una violación a derechos humanos	Declarativo conceptual	Conocer lo que es una violación a derechos humanos y asumir en el desempeño de las funciones el compromiso de prevenirlas y denunciarlas.	Empatía Autorregulación Asertividad Clarificación
Funciones y atribuciones de la CDHDF	Declarativo conceptual Factual	Clarificar las funciones y procedimientos de la CDHDF, con la intención de eliminar mitos y prejuicios sobre su actuación.	Empoderamiento Clarificación Asertividad
Procedimiento de queja	Declarativo factual Procedimental	Identificar los pasos y elementos para la investigación de presuntas violaciones a los derechos humanos con la intención de que el personal técnico en seguridad penitenciaria tenga claridad en el trabajo de la CDHDF y más objetividad en los juicios que emite en torno al trabajo de la institución.	Autorregulación Clarificación
Qué son las medidas precautorias	Declarativo conceptual Factual	Reconocer y diferenciar el objetivo, los alcances y las consecuencias de las medidas de una Recomendación.	Clarificación Autorregulación

CUADRO 12. Contenidos, propósitos y competencias en los cursos ofrecidos por la DCPDH de la CDHDF (*continuación*)

Contenido	Tipos de contenido	Propósito	Competencia
Qué es una Recomendación	Declarativo conceptual Factual	Conocer el verdadero alcance de una Recomendación relativa a su actuación como servidor público en el sistema penitenciario.	Clarificación Autorregulación
Qué es un documento de no responsabilidad	Declarativo conceptual Factual	Apreciar en qué beneficia al personal técnico en seguridad la actuación de la CDHDF, en caso de no ser responsable de la imputación que se le hace.	Clarificación Empoderamiento Asertividad
Conocer las recomendaciones dirigidas al sistema penitenciario	Declarativo factual	Conocer, desde la mirada de la CDHDF, la situación de los derechos humanos en el sistema penitenciario.	Clarificación Empatía
Derechos humanos de las personas privadas de la libertad	Declarativo conceptual	Reconocer que las personas privadas de la libertad tienen garantizados sus derechos.	Clarificación Autorregulación Asertividad
Derechos de los familiares de las personas internas	Declarativo conceptual	Conocer los derechos de los familiares de las personas privadas de la libertad, así como reconocer su condición de seres humanos.	Clarificación Aprecio Autorregulación Empatía
Tipos de sanciones que se pueden aplicar a las personas privadas de la libertad	Declarativo factual	Conocer las competencias del Consejo Técnico Interdisciplinario en materia de sanciones para las personas privadas de la libertad.	Clarificación Autorregulación
Uso de la fuerza y armas de fuego	Declarativo conceptual	Conocer las facultades que la norma le otorga al personal técnico en seguridad relativas al uso de la fuerza y las armas de fuego.	Clarificación Empoderamiento Asertividad Autorregulación

CUADRO 12. Contenidos, propósitos y competencias en los cursos ofrecidos por la DCPDH de la CDHDF (*continuación*)

Contenido	Tipos de contenido	Propósito	Competencia
Conocer qué es un grupo vulnerable	Declarativo conceptual	Generar un proceso de conocimiento de la condición social de las personas que pertenecen a grupos considerados como en situación de vulnerabilidad dentro de los centros penitenciarios.	Conocimiento Diversidad Empatía Aprecio
Qué es la discriminación y cómo afecta a las personas	Declarativo conceptual	Reconocer el fenómeno de la discriminación en el sistema penitenciario y sus repercusiones en los derechos de las personas privadas de la libertad.	Clarificación Conocimiento Autorregulación Diversidad Empatía
Informe de la situación de los centros de reclusión del Distrito Federal	Declarativo conceptual	Conocer la situación de los derechos humanos en el sistema penitenciario en función de las investigaciones y diagnósticos realizados por la CDHDF.	Clarificación

Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

Puede notarse que la frecuencia con la que se ofrecen contenidos de tipo declarativo conceptual es alta; asimismo, los declarativos factuales tienen una presencia constante, de modo que los contenidos declarativos han sido privilegiados.

Los contenidos procedimentales se presentan en tres ocasiones mientras que los de tipo actitudinal o valoral solamente se mencionan en una ocasión, lo cual llama la atención, pues podría interpretarse que éstos no son importantes para el equipo de capacitación y que su quehacer se aleja, entonces, del marco conceptual educativo, en el que tales contenidos tienen un peso importantísimo. En realidad, son otras las razones y se expondrán más adelante.

De acuerdo con otra categorización, en primer lugar aparecen los contenidos de tipo legal normativo, seguidos por los conceptuales, los experienciales y finalmente los contenidos históricos.

Los elementos factual-normativos tienen un espacio importante, quizá porque las y los participantes son servidoras y servidores públicos y, por lo tanto, sus actuaciones deben apegarse a la ley. Para que una persona se apegue a la ley es indispensable que la conozca y la comprenda de manera general. Por otro lado, uno de los medios de defensa para los derechos es el jurisdiccional, de modo que conocer lo que establecen las leyes nos permite exigir derechos consagrados por la norma y tener idea de los mecanismos que pueden ayudarnos a hacerlo.

Competencias y contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en la capacitación del personal técnico en seguridad

Con los contenidos declarativos se busca que las y los participantes de los cursos comprendan los fenómenos y los conceptos tratados, que los integren al resto de sus conocimientos y que los expresen con claridad. Los capacitadores y las capacitadoras pretenden que la mayor parte de los temas abordados sean asimilados de esta forma.

Otro de los objetivos de los capacitadores y las capacitadoras en su labor educativa es que quienes asisten al curso recuerden datos útiles en su desempeño dentro del sistema penitenciario, que tengan relación principalmente con la normatividad; no se trata de que memoricen el contenido de los artículos, sino que recuerden dónde pueden buscar la información en caso de necesitar-

la. Esto concuerda con el enfoque de competencias, según el cual se busca que la persona sea capaz de actuar a partir de sus conocimientos en la resolución de una situación problemática.

Podría decirse que, al ser un elemento esencial de cualquier construcción de conocimiento, con los contenidos declarativos conceptuales se busca sentar las bases sobre las cuales se construya otro tipo de conocimiento e incluso transformaciones actitudinales. El problema es que no se ha colocado como parte central del curso lo actitudinal, a pesar de todos los años en los que se ha trabajado con el Incape.

Como se mencionó, la presencia de contenidos procedimentales es reducida, sólo se presentan tres contenidos con esta intencionalidad: se trata de los derechos y obligaciones de las y los servidores públicos del sistema penitenciario, de los delitos en los que incurren al excederse en sus funciones y del procedimiento de queja ante la CDHDF.

El equipo de capacitación ha señalado que el objetivo procedimental de estos temas es que las y los servidores públicos desarrollen nociones, habilidades y actitudes que les permitan defender sus derechos y reconocer que si realizan acciones fuera de la legalidad, las otras personas podrían interponer recursos administrativos, penales e incluso no jurisdiccionales para defender los derechos vulnerados, lo que no solamente es totalmente válido en un Estado de derecho sino necesario.

A pesar de que parece que los contenidos valorales no se atienden de manera suficiente, cuando se revisa la dimensión valoral es posible percatarse de que no es así, pues los objetivos planteados por los capacitadores y las capacitadoras, más allá de aquél plasmado en la carta descriptiva, guardan una estrecha relación con este tipo de contenidos.

Aunque lo actitudinal o lo valoral tienen poca presencia, se diría que lo declarativo se acompaña de lo valoral. Al revisar la metodología, se observa la clara intención de apuntalar ciertos valores indispensables para el respeto a los derechos humanos, como el respeto a la persona, a la igualdad, etcétera.

En ciertos momentos, los capacitadores y las capacitadoras han reducido las competencias a conocimientos o se han conformado con contenidos declarativos conceptuales y factuales. A esto obedece la creencia generalizada en la DGEDH de que el equipo de capacitación no se ha apropiado del marco concep-

tual educativo y de que emplea una metodología tradicional. Sin embargo, el análisis realizado en esta sistematización ha permitido ver que esto no es verdad y que existe una fuerte intención de subrayar el conocimiento valoral.

Los capacitadores y las capacitadoras trabajan en el supuesto de que los conocimientos transforman la actuación de las personas. Los contenidos declarativos conceptuales y factuales implican que la o el participante ha procesado el concepto, entiende lo esencial y puede explicarlo con sus palabras. Al parecer, esto es fundamental para la reflexión y sin los elementos aportados por este tipo de contenidos el conocimiento sería imposible. Sin embargo, recurrir solamente a estos contenidos significaría una labor académica, y no ocurre así. Quizás en la formación de los capacitadores y las capacitadoras lo académico tiene un peso importante, y eso les imprime un rigor metódico más allá del mero aprender a conocer.

Paulo Freire señala:

> Una de las tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente, que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes.[100]

El peso que el equipo de capacitación da a los conocimientos que ha adquirido tiene que ver con la necesidad de responder a sus exigencias como servidoras y servidores públicos. Pero no se trata de un conocimiento acartonado o inmóvil, sino de uno que se retroalimenta, que sirve para resolver dudas y que ayuda a plantear alternativas ante un problema concreto.

Promover la educación fundamentada en competencias implica más que construir conocimientos en las personas. De acuerdo con Jacques Delors, los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, apren-

---

[100] Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. de Guillermo Palacios, México, Siglo XXI, 2002, pp. 27 y 28.

der a ser y aprender a convivir. En esta sección se habló de los tres primeros, ya que se trata de un entrenamiento completo e integral para la vida. Habría que preguntarse si dentro del trabajo en el Incape es posible llegar a desarrollar todos estos aspectos en las y los participantes.

CUADRO 13. Frecuencia de aparición de competencias y capacidad a la que corresponden

Competencias	**Frecuencia**	**Capacidad**
Clarificación	21	Autonomía
Autorregulación	17	Autonomía
Empatía	8	Diálogo
Asertividad	8	Autonomía
Conocimiento	3	Poder
Aprecio	3	Poder

El cuadro 13 indica la frecuencia de aparición de las competencias. Ahí, la autonomía es la capacidad más promovida, lo cual es totalmente congruente con la dimensión valoral y con la intencionalidad educativa de la CDHDF, pues en el centro de los intereses de la DGEPDH está la persona en un contexto social y el proceso de desarrollo de su autonomía es fundamental para conformar una sociedad respetuosa de los derechos humanos de todos sus integrantes.

La autonomía ligada al poder faculta a los seres humanos para ejercer la ciudadanía de forma responsable, pues solamente quien es autónomo puede responder de sus acciones cotidianas ante las demás personas. La formación de la autonomía implica el difícil proceso de interiorización de la ley; no es posible interiorizar algo que no se conoce, de ahí la relevancia para el equipo de capacitación de concentrarse en lo declarativo, pues este tipo de contenido pone las condiciones tanto para la interiorización de la ley como para cuestionarla a partir del reconocimiento de la diversidad de formas de vivir y de comprender el mundo. El diálogo es la otra capacidad en juego dentro de la capacitación, porque permite conocer la diversidad, aproximarse a ella y quizá respetarla para generar un ambiente de tolerancia.

Un vacío que se ha detectado gracias a la sistematización es la falta de claridad con respecto a las competencias y capacidades que el equipo de capacitación promueve en cada ejercicio educativo. En el futuro deberá, entonces, construir

formas más efectivas para formar un núcleo de competencias y de capacidades en las y los participantes –en este caso, el personal técnico en seguridad–, que impulsen cambios en la sociedad con el respeto a los derechos humanos como horizonte.

Metodología y estrategias didácticas del curso

Algunas nociones para el análisis de la metodología

Es indudable que la capacitación en la CDHDF es un área sustancial en la promoción y la difusión de una cultura de conocimiento y respeto a los derechos humanos; sin embargo, es preciso reconocer un vacío en la sistematización de la experiencia educativa realizada. En este sentido, existe la imperiosa necesidad de observar el camino recorrido para analizar el trayecto que ha tenido la capacitación en derechos humanos en el sistema penitenciario. Por ende, debemos tomar distancia para reconocer las fortalezas, descubrirlas y propiciar un mejor camino del quehacer educativo con la finalidad de establecer estrategias sólidas de capacitación que permitan afrontar la demanda de atención por parte del personal técnico en seguridad.

En la tarea de capacitar en derechos humanos es impostergable la revisión y la revaloración de la dimensión didáctica y pedagógica; es imperativa la renovación permanente de la teoría, la práctica y la técnica en la tarea educativa. El presente apartado sobre metodología propiciará la proyección de estrategias precisas y la realización de mejores propuestas en la capacitación en derechos humanos del sistema penitenciario.

a) *Capacitación*. La capacitación se entiende como el desarrollo de nociones y habilidades para una función determinada; desde la educación para la paz y los derechos humanos se enfatiza el desarrollo de aquellas capacidades que permitan el ejercicio y la vigencia de los derechos humanos. La capacitación implica el manejo de contenidos y de metodologías que promueven actitudes y habilidades mínimas necesarias para aplicarlas en las distintas dimensiones de la vida cotidiana. Asimismo, conlleva el conocimiento del marco jurídico de los derechos humanos y de las vías para su denuncia y defensa, para contribuir así a la vigencia del Estado de

derecho.[101] En la capacitación en derechos humanos la finalidad es sensibilizar a los individuos que adquieren conocimientos referentes a estos derechos, construir mejores relaciones interpersonales, modificar actitudes que van en contra de la dignidad de las personas, promover valores humanos esenciales, establecer una comunicación estrecha y un vínculo solidario entre el equipo de capacitación y las personas que se capacitan, así como desarrollar habilidades sociales como la empatía, el compromiso con los derechos de las y los demás y el reconocimiento de la diferencia, entre otros. El tema de los derechos humanos, su observancia y las violaciones a éstos se relaciona con el contexto y la vivencia de la persona: sus valores, percepciones, prejuicios, miedos y esperanzas en su actuar para transformar el entorno. Por lo tanto, la capacitación en derechos humanos es un proceso educativo permanente y sistemático en el cual se distinguen tres niveles: informativo, básico y formativo.

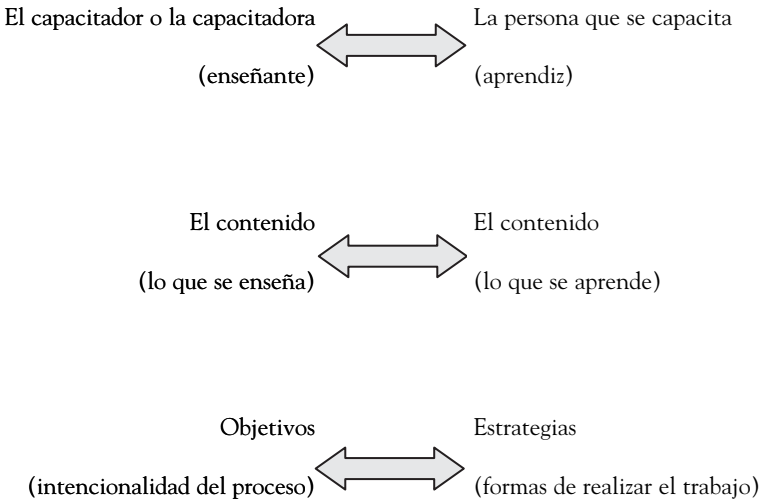
- *Nivel informativo*. El propósito principal es informar a las personas de lo que son los derechos humanos y de los mecanismos para su protección y defensa.
- *Nivel básico*. El objetivo es brindar una orientación de carácter teórico-conceptual de los derechos humanos; este nivel permite atender de manera especial a sectores específicos.
- *Nivel formativo*. Favorece la adquisición y el reforzamiento de conocimientos y actitudes adquiridos por los individuos, y posibilita la sistematización y el análisis de la experiencia derivada de programas específicos de formación en derechos humanos que se estructuran de acuerdo con las características del grupo.

1. Enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos

En el proceso interactúan los siguientes elementos:

[101] CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, *op. cit.*, p. 35.

ESQUEMA 11. Enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos



El equipo de capacitación se desempeña como orientador de las actividades de aprendizaje. En su interacción con las personas que se capacitan, ambos grupos adquieren conocimientos y se retroalimentan, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el del aprendizaje.

Puede decirse que la enseñanza corre a cargo de quien enseña, como su generador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios entre el aprendiz y el contexto instruccional (institucional, cultural, etc.), que a veces toma caminos no necesariamente definidos en la planificación. En cada lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace una construcción conjunta entre enseñantes y aprendices, única e irrepetible.[102]

En la relación capacitador(a)-participante se pretende romper con la relación vertical y se propone un trabajo en y con el grupo para transformar dicho vínculo en un proceso más autónomo con el fin de conducir y producir su pro-

[102] *Véase* Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*

pio aprendizaje y capitalizar su potencial. Se trata de una relación horizontal en la que existe reconocimiento de la otra persona en un plano de igualdad, confianza, tolerancia, aceptación, apertura, intercambio y colaboración.

Para lograr estas condiciones, la capacitadora y el capacitador retoman elementos que constituyen una situación de aprendizaje:

- Propicia la comunicación permanente y comprometida que posibilita la expresión, la retroalimentación y la modificación de esquemas referenciales de valores humanos.
- Observa el proceso grupal e interviene en él mediante observaciones e interpretaciones que lo retroalimentan.
- Incorpora la información que el grupo requiere para el desarrollo de la tarea de aprendizaje.

De esta forma, los derechos humanos no sólo se interiorizan, sino que también se viven en la interacción con otras personas que comprometen en ello su experiencia y su quehacer.

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje holístico, es decir, que compromete al ser en su totalidad: intelecto, cuerpo, afectividad, vivencias, individualidad y habilidad social.[103]

La educación en derechos humanos considera la vida cotidiana como el lugar pedagógico por excelencia y por ello se adecua a las particularidades de las personas. De esta forma, lo abordado en los cursos debe poder aplicarse en situaciones y actividades de la vida cotidiana, lo que implica que los aprendizajes resulten significativos y duraderos en los y las participantes.

Para que se produzcan aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos será necesario crear las condiciones para que las personas los vivan. En este sentido, las y los educadores en derechos humanos buscamos humanizar la práctica educativa mediante la creación de condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias viviendo la solidaridad, a ser justas expe-

---

[103] *Véase* Abraham Magendzo, *Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*, Buenos Aires, IIDH, 1999.

rimentando la justicia, la estima siendo estimadas y queridas, y estimando y queriendo a otras personas.[104]

Entre más significativos sean los aprendizajes mayor será el interés y la motivación por parte de la persona que recibe la capacitación, de tal forma que cuando ve la relación entre lo que estudia y su vida, incrementa su empeño y dedicación en el estudio.

En la participación activa del proceso enseñanza-aprendizaje cada persona es responsable de su educación, y ello requiere el debate de ideas, la confrontación de opiniones, la expresión de deseos y decisiones y la ejecución de diversas actividades que estimulen el desarrollo de la inteligencia y la afectividad.[105]

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de capacitación en el sistema penitenciario

Desde la concepción de las capacitadoras y los capacitadores, el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita el conocimiento y la interacción de actores, pues en él se trabajan conceptos que integran saberes, necesidades y experiencias que, a su vez, llevan a la comprensión. Consideran también algunas condiciones básicas para el aprendizaje: en primer lugar, la motivación, el interés, el gusto y el deseo de trabajar y aprender el tema; por esto, la preocupación principal, sobre todo al inicio de los cursos, es averiguar el grado de interés del grupo y buscar acrecentarlo mediante el acercamiento y la motivación.

Otro elemento que propician los capacitadores y las capacitadoras en su tarea educativa es la participación activa de las personas que reciben la capacitación en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que sean también responsables del proceso, no sólo en el desarrollo del trabajo grupal, sino también en la organización del curso y en la toma de decisiones.

Los capacitadores y las capacitadoras tienen diferentes visiones y concepciones de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, según lo han manifestado. Dos de sus comentarios se citan a continuación:

---

[104] *Véase* Rosa María Mujica, *Educación no formal y educación en derechos humanos. Retos, objetivos, sectores y estrategias*, México, Ipedehp, 2001.

[105] *Véase* Rosa María Mujica, *La metodología de la educación en derechos humanos*, San José, IIDH, 2002.

> En el centro del proceso enseñanza-aprendizaje encontramos a dos personas, el capacitador y el o la participante, que se encuentran en un proceso. En éste, ambos aprenden, ambos enseñan. El capacitador es el facilitador del proceso, que se encarga de planear las actividades, elegir los contenidos y evaluar el proceso; fundamenta su labor de enseñanza en ciertos contenidos que le dan forma y "sustancia" a lo que hace. Se trata de un proceso en movimiento donde uno retroalimenta, estimula o motiva al otro. Todo ello deberá evaluarse para mejorarse, más allá de la evaluación subjetiva.
>
> El proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje nos lleva a la planeación y generación de contenidos en derechos humanos que contemplen la evaluación del proceso educativo. Los contenidos están relacionados con los temas o solicitud del curso, que se vinculan a una enseñanza en donde se involucra el aprendizaje. El proceso dialéctico lo generan los participantes con los capacitadores.

Para los capacitadores y las capacitadoras el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, entonces, son los sujetos (la persona que capacita y la persona que se capacita) en una relación dialéctica en la cual hay una participación activa y responsable de ambos. Se identifica el papel de quien capacita con el de alguien que coordina, más que como alguien que informa, ya que centra su interés en la dinámica de grupo y en la manera de orientar el potencial colectivo para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos.

El trabajo educativo del equipo de capacitación está centrado en la persona y el respeto a su dignidad, y con ello busca contribuir a la creación de condiciones para que todas las personas vivan sus derechos en plenitud.

El segundo factor central, como parte importante del proceso, son los contenidos, los cuales se vinculan a las necesidades y características de los grupos de tal forma que los aprendizajes tengan más profundidad.

El proceso enseñanza-aprendizaje presenta tres momentos principales: la planeación, el desarrollo y la evaluación.

➢ Planeación

El equipo de capacitación desempeña un papel fundamental en la planeación al prever el desarrollo de las acciones y los requerimientos para llevarlas a cabo. La planeación es el momento del trabajo analítico-reflexivo de este equipo, y

se refiere a su actuación y a la de las personas que participan. Tiene como propósito incrementar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, evitar el exceso de improvisaciones, posibilitar la asimilación de los temas, elegir los recursos didácticos idóneos y reflexionar sobre lo que se debe hacer en cada sesión. A esta parte del proceso, las capacitadoras y los capacitadores le dedican un tiempo considerable. Por ello, en sus palabras, planeación significa "establecer los elementos para alcanzar un objetivo: cómo, qué, cuándo, en dónde, para qué, con qué".

Durante la planeación del curso, el equipo de capacitación define, organiza y programa los contenidos, el propósito, las técnicas y los métodos más adecuados a las necesidades y al perfil de las personas que se capacitan. De esta forma, el capacitador y la capacitadora tienen el compromiso de apoyar y de guiar al grupo para que aprenda los contenidos del curso y se integre como tal. De aquí surge la necesidad de que durante la planeación se organicen y programen correctamente los contenidos, el proceso de discusión y la estructura del curso.

Los contenidos, según las capacitadoras y los capacitadores, son "temas y vertientes para su abordaje, un conocimiento estructurado, lo que se enseña y aprende", de manera que es importante abordar pocos temas en el curso para profundizar en ellos y aprender, y no tratar muchos contenidos de forma somera. No es suficiente transmitir la información sino que se debe realizar un trabajo sistemático para la elaboración del material que contendrá los contenidos, los temas y la información del curso.

En esta etapa, el capacitador o la capacitadora debe tener en cuenta que los programas de los cursos sufren modificaciones en el sistema penitenciario, por lo que ha sido necesario ajustarlos a las nuevas condiciones del grupo y las institucionales.

En síntesis, el trabajo de planeación implica identificar las necesidades de capacitación, los programas, contenidos, objetivos, la población que se atiende, el tiempo, las estrategias, y los recursos humanos, materiales y tecnológicos.

➢ Desarrollo

En el desarrollo, el equipo de capacitación realiza lo planeado. Es el momento en que la habilidad de capacitadores y capacitadoras se pone en juego y busca llegar a cada uno de los participantes según sus intereses, necesidades y características particulares.

En el desarrollo, el equipo de capacitación considera las técnicas grupales específicas y apropiadas para los distintos momentos del proceso. De esta forma promueve y coordina el diálogo mediante preguntas y frases detonadoras que generan la participación.

A lo largo del curso, los capacitadores y las capacitadoras utilizan sus conocimientos, sus habilidades y su experiencia para comprometer a las y los participantes en el proceso y generar un aprendizaje mutuo. Se apoyan en la carta descriptiva como una guía del curso y en lo planeado, pero tienen en cuenta que la planeación no es rígida ni estricta sino que, por el contrario, debe contar con cierta flexibilidad apegada a los objetivos propuestos para el curso.

➢ Evaluación

Le evaluación es capacitadora e iluminadora, pues busca en la teoría, la experiencia y el conocimiento las argumentaciones que mejor expliquen los resultados, y facilita el crecimiento, el desarrollo y el perfeccionamiento de los que intervienen en un proyecto.[106]

Para capacitadores y capacitadoras la evaluación implica:

> Constatar los resultados alcanzados, su trascendencia, movilizar, corregir y mejorar el proceso. La evaluación que realiza el capacitador le permite valorar su interacción con los participantes, su desempeño, el uso de técnicas y materiales didácticos, los contenidos abordados, el cumplimiento de objetivos, así como aquellos elementos que intervienen en el proceso de capacitación. Estos elementos interactúan constantemente durante el desarrollo de los cursos, por tanto se consideran aspectos fundamentales a evaluar.
>
> La evaluación le permite al capacitador realizar los ajustes necesarios durante el curso, y al término del evento, contar con algunos elementos que le permiten hacer una valoración lo más objetiva posible, considerando que las actividades pueden desarrollarse de mejor manera.
>
> Para realizar eficazmente el proceso enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta los medios a emplear, según la aplicación que tengan, pudiendo ser:

---

[106] *Véase* Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

- Metodología
- Recursos didácticos
- Estrategias de enseñanza

Descripción y análisis de la metodología de capacitación en derechos humanos en el sistema penitenciario

La metodología de la educación en derechos debe reunir ciertas condiciones, como ser estimuladora en valores y virtudes, ser integral, propiciar la crítica, permitir la participación y favorecer el diálogo; para conseguirlo, se necesita un ambiente en el que todos los sujetos del proceso educativo se sientan valorados y apreciados.[107]

La educación en derechos humanos requiere necesariamente una metodología pedagógica, democrática y participativa. Puesto que no consiste sólo en la transmisión de conocimientos de tales derechos, sino en un proceso de interiorización en la vida cotidiana de los valores que éstos representan, los medios y enfoques pedagógicos utilizados deben orientarse a que las personas que reciben la capacitación sean las protagonistas de su proceso de aprendizaje. Es lo que se denomina, en teoría de la educación, el *enfoque socioafectivo*, según el cual el proceso de aprendizaje se basa en situaciones y experiencias vivenciales. Sólo mediante una pedagogía de la acción y del compromiso se puede lograr que la educación en derechos humanos moldee las actitudes personales y sirva como instrumento de humanización, liberación y transformación social.[108]

La metodología debe tomar en cuenta el valor de la persona, lo afectivo, lo lúdico, y buscar el enriquecimiento personal que se base en la interacción, la autoestima, la valoración de los demás, el diálogo como método privilegiado, el respeto por el otro, la criticidad y la participación; debe partir de la realidad de las personas que participan y rescatar el valor pedagógico del juego y el aprendizaje mutuo.

---

[107] *Véase* Rosa María Mujica, *Educación no formal y educación en derechos humanos. Retos, objetivos, sectores y estrategias*, *op. cit.*

[108] *Véase* José Tuvilla Rayo, *Educar en los derechos humanos*, 2ª ed., Madrid, CCS, 1993; e Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Educación en derechos humanos*, texto autoformativo, San José, IIDH, 1994.

Por lo anterior, quien capacita debe ser consciente de la importancia de su función y buscar diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje que le ayuden a cumplir mejor su papel de educador en derechos humanos.

La metodología es la columna vertebral de la capacitación en derechos humanos, porque brinda experiencias, conocimientos e ideas que permiten orientar adecuadamente la temática sobre la cultura de los derechos humanos. Para ello se deben considerar los elementos fundamentales de su conformación y definición, y entender que la capacitación en derechos humanos es producto de la vinculación teórico-práctica.

El proceso metodológico que se sigue en la capacitación en derechos humanos tiene variantes en su enfoque y en sus técnicas, ya que depende del grupo que se va a capacitar, el tiempo de duración, las actividades por realizar y el objetivo que se plantea.

En términos generales, entendemos la metodología como un conjunto de procedimientos lógicos que nos llevan al conocimiento y su enseñanza; es el conjunto de métodos y técnicas que se emplean para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las formas específicas de trabajo de los capacitadores y las capacitadoras promueven en las y los educandos:

- La participación
- La disensión y la discusión amplia
- El desarrollo del pensamiento mediante la reflexión y la crítica
- La cooperación entre individuos

La metodología del equipo de capacitación parte de objetivos concretos, lo que determina las técnicas de enseñanza-aprendizaje y lo ayuda a enfrentar en su labor la necesidad de conocer y aplicar métodos de enseñanza teórico-prácticos para un mejor aprovechamiento de los conocimientos en derechos humanos.

En el trabajo educativo de los capacitadores y las capacitadoras se promueven aprendizajes significativos, lo cual provoca mayor interés y motivación por parte de la persona que se capacita, porque relaciona lo que se estudia con su vida de manera que el aprendizaje quede en su memoria permanentemente. Mientras los conocimientos adquiridos no los asimilen de manera significati-

va quienes se capacitan y den como resultado cambios o modificaciones en su conducta, sería difícil considerar que se ha realizado el aprendizaje correspondiente. No basta con que la persona que recibe la capacitación conozca nueva información sino que debe saber manejarla, ya que es en su aplicación o en el análisis donde se establecen criterios propios para un cambio de conducta.

De esta manera, la metodología que utilizan los capacitadores y las capacitadoras se basa en diversas corrientes pedagógicas, lo que ha permitido que surjan procesos educativos beneficiosos para quien enseña y para quien aprende; también incluye procesos cognitivos, socioafectivos, participativos, valorales, vivenciales, críticos y problematizadores que propician el análisis a partir de las necesidades, realidades y conflictos propios. Para el trabajo educativo del equipo de capacitadores, se retoman distintas estrategias metodológicas:

1. Diversas estrategias metodológicas empleadas en la capacitación

a) Metodología socioafectiva o vivencial. Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para empoderar a personas y a colectivos, y desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver conflictos.

Los capacitadores y las capacitadoras reconocen que en su labor dentro del proceso de capacitación se busca un ambiente propicio para el aprendizaje cuando se acerca a la o el participante a su realidad. El capacitador o la capacitadora generan la construcción del conocimiento a partir del diálogo, reforzando el aprendizaje con ejemplos y encuadrándolo en la práctica cotidiana.

El uso de técnicas socioafectivas-vivenciales, particularmente lúdicas, depende de la decisión del equipo de capacitación, y tiene que ver con la actitud y la voluntad de cada grupo, y con las resistencias de sus integrantes si fueron obligados a asistir. También depende de los estilos de facilitación y de los prejuicios instalados en el mismo equipo de capacitación.

Hay una particularidad: que cuando la persona que capacita trabaja sola en el curso se siente con mayor libertad para aplicar diferentes dinámicas socioafectivas o utilizar mayor número de ellas. Actualmente, algunos miembros del equipo utilizan más la técnica expositiva, porque les resulta más sencilla que el uso de dinámicas. Sin embargo, al reconocer esto,

ven la necesidad de retomar algunas técnicas que se utilizaban anteriormente y explorar otras nuevas que puedan servir para el trabajo con el personal técnico en seguridad. Lo interesante es que confirman que es importante revisar la manera en que utilizan y aplican las dinámicas, y estar completamente convencidos de que sí funcionan con este tipo de grupo.

b) *Metodología problematizadora o reflexiva-dialógica*. Provoca procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones ante situaciones cotidianas en las cuales se polarizan dos o más derechos. Favorece el desarrollo del juicio moral.

La metodología problematizadora está fuertemente presente en los cursos dirigidos al personal del sistema penitenciario ya que, según los capacitadores y las capacitadoras, se trata de un grupo con muchas resistencias porque se sienten amenazados por la labor de la CDHDF. Por eso es muy importante despertar el interés de este grupo sin hablarles en abstracto, sino acercando el conocimiento a su realidad inmediata.

El equipo de capacitación hace uso de esta metodología y de estrategias didácticas como el uso de ejemplos, preguntas detonadoras, discusión y videos.

- El uso constante de *ejemplos* concretos relacionados con la actividad cotidiana del personal técnico en seguridad permite disminuir su sensación de que asistir al curso es un castigo, debido a que ve la utilidad de lo abordado y la cercanía con su realidad.
- El uso de *videos* relacionados con la temática se considera una herramienta sencilla que permite que los y las participantes se identifiquen con la realidad mostrada.
- La *pregunta* se convierte en una herramienta fundamental para descubrir lo que viven los y las participantes; permite conocer su realidad particular y genera la apertura hacia el equipo de capacitación. No se trata de preguntas inquisidoras ni amenazantes; sin embargo, hay temas que en sí mismos podrían resultarlo, como la corrupción. No obstante, al ahondar en ellos mediante preguntas, se genera un espacio de desahogo y hasta de liberación, lo que disminuye su resistencia a participar

en el curso. Otras preguntas también entran en juego e involucran más sus sentimientos y su parte humana, en particular respecto de la relación con las personas internas, ya que es con quienes pasan gran parte de su día.

Con lo anterior ratificamos que el manejo que hace el equipo de capacitación de las diferentes estrategias didácticas problematizadoras permite relacionar el conocimiento previo y la realidad de las y los participantes con el conocimiento nuevo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la exposición dialogada; se trata de una construcción de significado para las y los participantes.

Por otro lado, desde el marco de la metodología problematizadora, también entran en juego algunas estrategias didácticas para profundizar los contenidos y mejorar la comprensión. En este sentido, el equipo de capacitación hace uso de textos complementarios como notas periodísticas, y realiza análisis de casos.

- El uso de *textos complementarios* permiten afirmar el conocimiento mediante la identificación de lo expuesto en dichos textos.
- El uso de *notas periodísticas*, habitualmente sobre el tema de seguridad y la situación de los reclusorios, permite identificar las violaciones a los derechos humanos en ese ámbito. Este ejercicio es importante para los capacitadores y las capacitadoras, porque facilita que las y los participantes tomen distancia y analicen su propia realidad desde otra perspectiva, como personas que leen el periódico y no como técnicos o técnicas en seguridad.

Si bien los capacitadores y las capacitadoras consideran bastante útiles estas estrategias, señalan como importante seguir haciendo el esfuerzo para adecuar y contextualizar las lecturas al interés de las y los participantes, ya que se trabaja con personas que por lo general no cuentan con una sólida capacidad de análisis y les cuesta trabajo el ejercicio analítico. Deben, entonces, plantearse de manera más estratégica las lecturas, para que les permitan adentrarse en el tema.

c) *Metodología participativa*. Facilita los procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios, a partir del trabajo individual y colectivo; y privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo. La metodología participativa es la más empleada a lo largo del curso, ya que está presente en la parte introductoria y en el desarrollo del tema, además de que es una herramienta para generar actitudes y percepciones positivas en torno al aprendizaje, con el fin adquirir e integrar el conocimiento y extenderlo y refinarlo. El uso de esta metodología es el centro de la acción educativa, pues el tema central son las necesidades del personal técnico en seguridad y los problemas de su realidad (por ejemplo, la falta de capacitación y de equipo adecuado para el desempeño de su trabajo, la corrupción en los centros penitenciarios, la falta de respaldo y apoyos institucionales, etc.), y por ello el peso de su participación constante es de gran relevancia. El curso se construye con sus intervenciones.

d) *La perspectiva de género*. Permite el análisis de la realidad al revelar desequilibrios de poder debido al género, y pone sobre la mesa el tema de la igualdad y la diferencia. La perspectiva de género está presente, pero no a través de estrategias particulares o como tema explícito en el programa o la carta descriptiva, sino como una postura institucional reflejada en el discurso del equipo de capacitación.

Si bien la perspectiva de género no se manifiesta de manera explícita en el curso, éste tiene rasgos de género que expresan los capacitadores y las capacitadoras mediante diferentes discursos:

- Afirmar que es cuestión de *actitudes* y de la manera de *relacionarse* con las otras personas.
- Señalar que está en el *ambiente* de trabajo dentro del grupo, es decir, en el trato y en la convivencia diaria.
- Sostener que está en la *manera de abordar el tema* de los derechos humanos.
- Decir no se trata sólo del discurso, y que en este sentido hablar de hombres y mujeres pierde relevancia si no se propicia un trato respetuoso y equitativo entre los géneros.

- Suponer que es cuestión del *enfoque* que se le da al tema; por ejemplo, cuando les hablan a las participantes considerando sólo su condición de mujeres y de cómo la sociedad las ha olvidado, de las condiciones diferenciadas de la mujer dentro de los reclusorios, de las causas en el contexto sociocultural que las llevaron a violar los derechos de otras personas, etcétera.
- Hablar de algunos *temas* como la pobreza, y resaltar la inequidad de género y la diferenciación de las condiciones materiales entre hombres y mujeres. Además, hacer comentarios permeados por cierto prejuicio o estereotipo contra la mujer, e inmediatamente confrontarlo con el respeto que debe existir y con el mito de que las mujeres son menos fuertes e inteligentes; por ejemplo, cuando un técnico en seguridad dice que, como hombre trabajador en el sistema penitenciario, tiene que realizar doble trabajo: el suyo y el de cuidar a su compañera técnica, porque es más débil.
- Reivindicar la lucha de las mujeres cuando se habla de sus derechos.
- Reconocer a hombres y mujeres como sujetos de derecho.

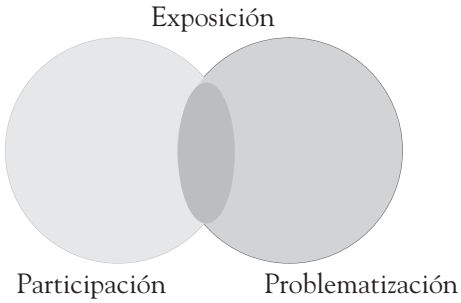
La perspectiva de género permea la realidad del personal técnico en seguridad, porque la vida cotidiana y la problemática de las mujeres y los hombres en situación de reclusión es diferente. De ahí que el equipo de capacitación imprima en sus cursos la manera en que sus miembros han interiorizado y vivido dicha perspectiva.

e) Exposición dialógica. Otra estrategia metodológica empleada predominantemente por el equipo de capacitación es la *exposición*, pero no la unidireccional tradicional sino aquella que permanentemente problematiza y es significativa, reflexiva y dialógica.

Cuando se habla de exposición, se entiende que hay una persona que transmite información a otros, tradicionalmente con una recepción pasiva de la o el escucha; sin embargo, no es el caso de los cursos-talleres de capacitación en el sistema penitenciario.

La *voz* del equipo de capacitación se convierte en una fuente de poder del ejercicio de capacitar, porque en la *palabra* está la expresión de su conocimiento y experiencia, y porque para generar conocimiento se requie-

ESQUEMA 12. Especificidad de la exposición del equipo de capacitación



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

ren medios de comunicación. En un curso, cuando no se cuenta con medios, lo único que se tiene es a sí mismo, y la palabra propia es la que hace salir adelante. Por eso la palabra es el medio de comunicación por excelencia en el proceso educativo de capacitación.

Un elemento por resaltar es la *habilidad* con la que cuenta el equipo de capacitación para que, a partir de la conducción verbal y la transmisión de información, se haga que las y los participantes se involucren en el proceso educativo. Quienes integran este equipo reconocen que la voz cantante la llevan ellos, pero siempre permitiendo la participación de los técnicos y las técnicas en seguridad. No se trata de hablar por hablar, sino de tener la capacidad de involucrarlos en el análisis del tema o de indagar qué saben sobre éste.

Permitir la participación del personal técnico en seguridad significa poner en juego la *exposición dialógica*, que permite y demanda que los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje intervengan; implica utilizar la energía de la otra persona para generar un nuevo conocimiento. Además, es una de las estrategias más importantes, porque da la oportunidad a la otra persona de hablar y, por lo tanto, de ejercer su poder, de expresar con libertad su experiencia, su conocimiento y sus necesidades como parte de la construcción de significados. Siempre que es posible, se integran la voz, la habilidad y el uso de herramientas en la *exposición dialógica*, la cual se caracteriza por ser:

- *Deductiva*, es decir, de lo general a lo particular; por ejemplo, se parte de la explicación de la realidad social para llegar al contexto particular de su trabajo y su función dentro de éste.
- *Cargada de elementos teóricos normativos*, que son utilizados como referente del análisis de la práctica de seguridad del personal técnico del sistema penitenciario.
- *Realista y práctica*, porque busca generar sentido y significado en la otra persona y mantener su interés.
- *Ágil y dinámica*, porque la comunicación es fluida y maneja distintos volúmenes de voz para no hacer lo exposición monótona, cansada ni aburrida; mediante preguntas despierta el interés, mantiene la atención del grupo y utiliza un lenguaje sencillo y un código común.
- *Bilateral*, porque permite la interacción directa con los sujetos de aprendizaje: equipo de capacitación-participantes.
- *Generadora de confianza*, no acartonada; la sinceridad está presente en el equipo de capacitación, que no se muestra con posturas falsas, lo que permite que las y los participantes se sientan agradecidos por el espacio de libertad.
- *Aprehendida*, porque cada integrante del equipo de capacitación a lo largo de su trayectoria profesional ha integrado elementos que le han gustado de otros expositores a su propia experiencia.
- *Modulada* en el tono y la intensidad de la voz del capacitador o la capacitadora, de acuerdo con los requerimientos del grupo o la actividad.
- *Adecuada al léxico del sistema penitenciario*, pues el equipo de capacitación conoce el lenguaje que se utiliza en los reclusorios y lo utiliza durante el curso para generar empatía con las y los participantes y brindarles seguridad en relación con su conocimiento del tema y su realidad.
- *Socioafectiva*, porque desde la palabra se logra integrar al proceso a otras personas y se muestra con claridad la formación de los capacitadores y las capacitadoras en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, así como su emotividad, su sensibilidad, su comprensión y su respeto.

Recogiendo lo anterior, cuando se habla de la exposición hay mecanismos precedentes y ulteriores que están cobijados por la metodología participativa, la problematizadora y hasta por la socioafectiva.

El equipo de capacitación concluye que *el discurso* propicia que las otras personas aprendan y es un mecanismo idóneo y eficaz de comunicación, siempre que se apegue a la realidad cotidiana del personal técnico en seguridad.

Acerca del perfil de las y los participantes, el equipo de capacitación ha descubierto que son personas con instrucción académica baja, por eso la actividad de leer es más cansada para ellas; además, no cuentan con habilidad para analizar y les cuesta trabajo estructurar ideas de manera escrita. Ésta es la razón de que la mejor manera de comunicarse sea el diálogo, y entonces el aprendizaje se da de manera sencilla, platicando.

La fuerza del discurso surge por la carencia de otros insumos y recursos didácticos con los cuales desempeñar la labor educativa, y por la idea del equipo de capacitación de que "a mayor dominio del tema, mayor uso de la exposición". Ambos elementos llevan a sus integrantes a sentirse seguros de cómo transmitir la información y el conocimiento para despertar el interés en las personas que se capacitan.

Utilizar la exposición como una metodología de trabajo finalmente no está relacionado con una educación tradicional o "bancaria", en palabras de Freire, cuyo centro es lo memorístico. Esta exposición dialógica tiene un sentido que va más allá, porque busca "despertar el interés" al hablar desde la realidad del interlocutor, porque está encaminada a "educar desde las actitudes y valores propios" y con la clara intención de "generar que el otro se exprese y encuentre nuevas relaciones entre ellos mismos".

2. Constructivismo y las dimensiones del aprendizaje significativo

En el modelo metodológico constructivista para generar el aprendizaje significativo propuesto por Robert Marzano[109] (sustento del marco conceptual educativo de la CDHDF), se descubren algunos elementos de dicho aprendizaje que deben subrayarse:

a) Las *actitudes* y *percepciones positivas acerca del aprendizaje* sí son un factor importante para el curso desarrollado en el sistema penitenciario, y por

[109] *Véase* Robert J. Marzano, *Dimensiones del aprendizaje, manual para el maestro*, 2ª ed., México, ITESO, 2005.

ello particularmente se emplean estrategias socioafectivas y participativas que las generan; sin embargo, no todos los integrantes del equipo de capacitación las usan.

El equipo reconoce que la generación de estas actitudes y percepciones no se da sólo al inicio del curso sino a lo largo de él, mientras acercan al asistente a su realidad, lo cual es uno de los hilos conductores de su labor dentro del proceso de capacitación. Algunas de las partes del proceso de aprendizaje relativas a las actitudes son:

- *Adquisición e integración del conocimiento*, que la parte con mayor peso en la *construcción del significado*. Se basa en la exposición del tema con la característica del uso de diversas estrategias problematizadoras y participativas. Por la cantidad y la diversidad de estrategias didácticas empleadas, por la intención pedagógica que el equipo de capacitación le imprime y por la naturaleza del curso, la construcción de significado es el centro rector de la metodología empleada para el curso en el sistema penitenciario. Aunque la *organización del conocimiento* es fundamental, sólo se emplea una estrategia didáctica para conseguirlo, lo que representa una fuerte carencia. Lo mismo sucede con el propósito de *guardar o almacenar el conocimiento*, para lo que también se aplica una sola estrategia didáctica.
- La *extensión* y *el refinamiento del conocimiento* son sustantivos, aunque en menor escala, para el logro del aprendizaje significativo de los y las participantes. Para cubrir esta parte, el equipo de capacitación emplea diferentes estrategias didácticas problematizadoras y participativas.
- El equipo de capacitación reconoce que el *uso significativo del conocimiento* y la transferencia de éste es fundamental para la aprehensión de los contenidos del curso y para que el personal técnico en seguridad verdaderamente transforme su práctica cotidiana desde el marco del ejercicio de los derechos humanos. Sin embargo, el tiempo y las condiciones del curso no permiten aplicar estrategias didácticas que fortalezcan esta parte de la adquisición del aprendizaje.

El equipo de capacitación afirma que, teóricamente, se debería atender la parte relativa a organizar y guardar, extender y refinar, así como a la de hacer un uso

significativo del conocimiento, para que los y las participantes tengan a dónde acudir en sus futuras reflexiones y en la práctica. Sin embargo, no se tiene el tiempo suficiente para generar esto, y mucho menos para despertar la inquietud en las y los participantes por realizar investigaciones. La apuesta está en que ellas y ellos tomen del curso lo que les sirve para su labor cotidiana, en "darles herramientas para que aprendan a esquivar patadas y no para quitarlas", como diría un integrante del equipo de capacitación. Se trata de la construcción de significado a partir de ejemplos verdaderos y propios de su realidad que les permitan que poco a poco las reflexiones generadas cobren sentido y, de esa manera, hagan uso del conocimiento adquirido.

De esta forma, en la metodología tienen lugar varios elementos, tanto cualidades y habilidades del equipo de capacitación como distintas estrategias de enseñanza y recursos didácticos.

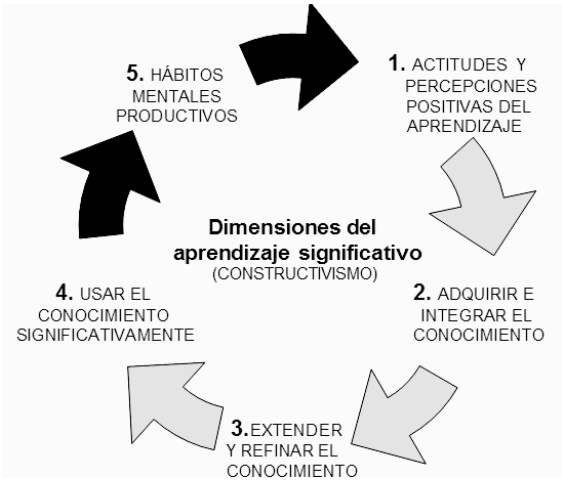
Si bien el constructivismo apuesta a un proceso específico de aprendizaje de cada uno de los y las participantes para los procesos de capacitación en el sistema penitenciario, esta dimensión no ha sido concebida como tal, aunque se tiene la mirada fija en el aprendizaje del sujeto, pero visto en su dimensión colectiva, es decir, como parte del personal técnico en seguridad del sistema penitenciario.[110]

Esta propuesta, centrada en la adquisición de conocimiento de quien es partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite reconocer cinco dimensiones útiles para admitir que no todos los procesos de enseñanza son formativos y que no toda transmisión informativa se convierte en producto del aprendizaje. En este sentido, la labor del equipo de capacitación ha estado enfocada mayormente en las dos primeras dimensiones: *actitudes y percepciones positivas del aprendizaje* y *adquisición e integración del conocimiento*, y en menor medida en *la extensión y el refinamiento del conocimiento*.

---

[110] Es un modelo muy completo que hace uso de lo que los investigadores y los teóricos saben acerca del aprendizaje para definir su proceso. Su premisa es que hay cinco tipos de pensamiento o dimensiones del aprendizaje, que son esenciales para un aprendizaje exitoso. Dicho modelo fue construido por un equipo de investigadores coordinados por Robert Marzano. *Véase* Robert J. Marzano, *op. cit.*, p. 4.

ESQUEMA 13. Dimensiones del aprendizaje significativo según el constructivismo



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

Es claro cómo en la *introducción* o *etapa preinstruccional*, el equipo de capacitación busca generar *actitudes* y *percepciones adecuadas para el aprendizaje*, de manera que cada participante experimente un ambiente de confianza mediante actividades específicas que rompan el hielo y abran el diálogo. Asimismo, en ese momento se establecen conjuntamente las reglas de trabajo, se les ayuda a entender lo valioso que es el conocimiento en derechos humanos para su práctica cotidiana, y se les hace sentir que son tomados en cuenta al explorar sus intereses, necesidades y expectativas, todo a partir del reconocimiento que el equipo de capacitación hace de las y los participantes sujetos de derechos.

La práctica es un elemento que el equipo de capacitación cuida en cada sesión del curso, pues tiene el convencimiento de que cuando los y las participantes captan el sentido y significado de los temas y en el ambiente disminuyen la tensión y las resistencias iniciales, el aprendizaje se genera.

En torno a la adquisición e integración del conocimiento, Marzano señala:

> Cuando los alumnos están aprendiendo información nueva, debe guiárseles para que relacionen el conocimiento nuevo con lo que ya saben, que organicen esa informa-

> ción y luego la hagan parte de su memoria a largo plazo. Cuando los alumnos están adquiriendo nuevas habilidades o procesos, deben aprender un modelo (o un conjunto de pasos), luego dar forma a la habilidad o al proceso para que sea eficiente y efectivo para ellos y, por último, interiorizar o practicar la habilidad o proceso para que pueda desempeñarlo con facilitad.[111]

Por eso, el manejo que hace el equipo de capacitación al construir participativamente los conceptos y utilizar estrategias didácticas detonadoras permite que los y las participantes expresen su conocimiento previo en torno al tema, que se amplía y afianza durante la exposición y con los elementos problematizadores. Al final, cuando se intenta guardar el conocimiento –si bien de manera ligera– y se hace la recapitulación de cada sesión, el personal técnico en seguridad refleja de manera participativa con lo que se queda del aprendizaje.

El aprendizaje no se detiene en la adquisición y la integración del conocimiento, sino que las y los participantes "desarrollan una comprensión a profundidad a través del proceso de *extender y refinar su conocimiento* (por ejemplo, al hacer nuevas distinciones, aclarar los malos entendidos y llegar a conclusiones) […] al aplicar procesos de razonamiento que los ayudarán a extender y refinar la información."[112]

Con esto afirmamos que la práctica de las y los capacitadores tiene un fuerte interés por el *aprendizaje* de las y los participantes como sujeto colectivo desde la intencionalidad educativa que le imprimen; sin embargo, aún no se cuenta con la herramienta que evidencie esta intención: la evaluación del aprendizaje.

3. La educación popular y la concepción metodológica dialéctica

Desde la educación popular, la acción educativa como acto pedagógico remite a una teoría del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje intencionado, que se traduce en contenidos, métodos, técnicas y procedimientos con una estructura determinada y un sello político que la define por el papel de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

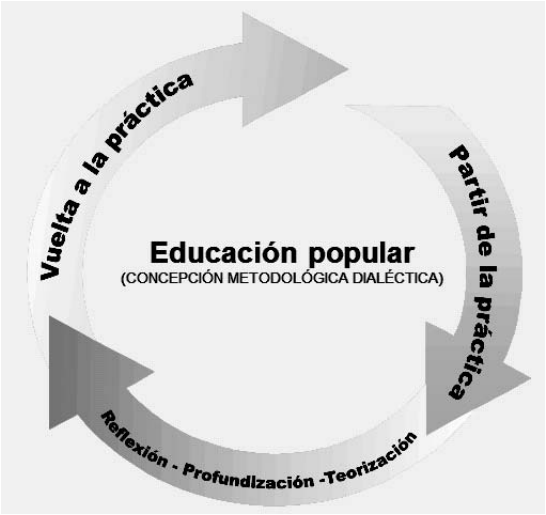
---

[111] *Idem*.

[112] *Ibidem*, p. 5.

Desde una perspectiva pedagógica, asumir la concepción metodológica dialéctica implica desarrollar las actividades educativas como proceso, como consecuencia sistemática y progresiva de generación, producción, apropiación y acumulación de conocimientos. Implica reconocer la necesidad metodológica de partir de la realidad cercana de la gente, sus necesidades, sus convicciones iniciales, su subjetividad.[113]

ESQUEMA 14. Concepción metodológica dialéctica de la educación popular



Fuente: Esquema elaborado por el equipo sistematizador.

En relación con la *educación popular* y su *concepción metodológica dialéctica*, si se hace una lectura general, es evidente que el equipo de capacitación inicia el curso reconociendo a la o el participante, sus necesidades, intereses, expectativas y conocimiento sobre el tema. También se plantea el conocimiento de la realidad del sistema penitenciario que el propio equipo tiene, a partir de sus años de experiencia de trabajo en éste, es decir, *parten de la práctica*, de la *experiencia* de las y los técnicos en seguridad, siempre reconociéndolos como sujetos de derecho.

---

[113] Carlos Núñez, *Elementos esenciales de la concepción metodológica dialéctica*, México, Escuela Metodológica Nacional/IMDEC, 2004, p. 3.

> La CMD [concepción metodológica dialéctica] también es portadora de una concepción del ser humano, según la cual, cada persona existe como una unidad dinámica y contradictoria. Cada ser humano es una persona única, con sentimientos y emociones personales, con una historia de vida propia, con vivencias y emociones personales. En ese sentido cada individuo es una unidad subjetiva y merece que se le respete y valorice su dignidad personal, su integridad física y moral, su cuerpo y pensamiento.

Lo anterior sirve como punto de partida para abordar los diferentes contenidos de aprendizaje del curso, *reflexionar* acerca de ellos y *profundizar* tanto como sea necesario, según el interés que los y las participantes tengan o la utilidad que el equipo de capacitación valore para el trabajo con el personal técnico en seguridad. Quizá no se llegue a la *teorización*, ya que no es el fin último del curso, sino a la sensibilización y el conocimiento de sus derechos y obligaciones como servidoras y servidores públicos, a partir de los marcos normativos existentes: "implica trascender el punto de partida: distanciarse de las apariencias de la práctica y la realidad inmediata, teorizar desde la práctica y la realidad, abstraer los elementos principales, apropiarse de su esencia y actuar en consecuencia para su transformación. O sea que la realidad inmediata es punto de partida, pero no punto de quedada".[114]

Existe un elemento que el equipo de capacitación persigue a partir de las diferentes estrategias didácticas: la *vuelta a la práctica transformada* de las personas participantes, de la cual, sin embargo, no cuenta con evidencia documentada.

Al hablar de *vuelta a la práctica* no se hace referencia a un *regreso mecánico*, sino a un ascenso progresivo de la práctica inicial, que no es una etapa final del proceso de aprendizaje sino más bien el "asumir compromisos y acciones que lleven a modificar y superar las situaciones diagnosticadas".[115] Es necesario, entonces, tener un registro de la repercusión de la capacitación: beneficios, *caídas en cuenta*, pasos dados, y cambios en las y los participantes en pro de una cultura de los derechos humanos dentro del sistema penitenciario.

---

[114] *Idem*.
[115] *Ibidem*, p. 4.

Si bien no se ha efectuado tal registro con el rigor necesario, sí se cuenta con los elementos cualitativos de las evaluaciones de los cursos y la asesoría que, de manera informal, buscan después del curso algunos técnicos o técnicas en seguridad con el equipo capacitador.

Esta forma de transformación individual y social es la que se busca como el fin último y cobra vida en el acumulado de la experiencia del equipo de capacitación, sobre todo en la *palabra* de algunos técnicos y técnicas en seguridad quienes, al salir del curso, expresan su agradecimiento por la ayuda en su toma de conciencia y por su nueva mirada de la realidad.

La educación popular es la corriente que brinda la dimensión política[116] a la práctica educativa del equipo de capacitación, pues "consciente o inconscientemente, todo hecho educativo, además de generar procesos de enseñanza y aprendizaje, expresa una serie de sentidos, unas formas de pensar y hacer, unas formas de enseñar y comunicar, que hacen que el acto pedagógico también sea un acto político".[117]

A partir de la revisión de los cuadros 6 al 8, referentes a la macroestructura, es posible comprobar que en la intencionalidad pedagógica están encerrados los diversos sentidos (ideológicos, sociales, morales, etc.) que el equipo de capacitación busca, así como las reflexiones presentes en el análisis de la dimensión valoral de la práctica[118] los cuales, en conjunto, hacen de todo acto educativo un hecho no neutral.

El equipo de capacitación tiene elementos de la educación popular porque contribuyen a que las y los servidores públicos, como sujetos sociales colectivos, "fortalezcan su capacidad de pensar, su capacidad de aprender a saber, de analizar e interpretar su realidad […] (lo que) permite fortalecer la conciencia crítica".[119] Si bien la educación popular habla del trabajo con los sectores so-

---

[116] "El alcance que damos aquí a la categoría política no se restringe a la acción de partido, de gobierno o de poder público, ni al arte de lo imposible en cuanto posible. Se refiere a la política como conflicto de intereses sociales en la búsqueda del bien común, en la construcción de la voluntad general de la sociedad". Roque Félix, *Hecho educativo y proceso de conocimiento*, México, Escuela Metodológica Nacional/IMDEC, 2004, p. 3.

[117] *Ibidem*, p. 2.

[118] *Véase* la sección Dimensión valoral: el trasfondo ético-valoral de la práctica educativa, en este apartado.

[119] Roque Félix, *op. cit.*, p. 4.

ciales más desfavorecidos, consideramos que en el servicio público también se tiene que tomar conciencia de la realidad, de ser sujetos de derechos y del papel en favor del ejercicio y el respeto de los derechos humanos de los que sociedad y el Estado son corresponsables.

4. Estrategias y recursos didácticos empleados en la capacitación

➢ Estrategias didácticas

Son procedimientos que la o el capacitador utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos, además de medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

Las estrategias de enseñanza utilizadas por los capacitadores y las capacitadoras son variadas; una recurrente, como ya se explicó, es la exposición del equipo de capacitación, además de mapas y redes conceptuales, dinámicas grupales, rondas de preguntas y respuestas detonantes de discusión y generadoras de conocimiento, lluvia de ideas para la formulación de conceptos, cuestionarios de expectativas y de evaluación del curso, trabajo en equipos, análisis de notas periodísticas, análisis de casos, lecturas de reflexión, discusión, uso de ejemplos prácticos, intercambio de experiencias y debates. En la construcción del conocimiento grupal, estas dinámicas suelen servir para la generación de un ambiente distendido de trabajo, ayudan a recuperar todas las opiniones y promueven la reflexión crítica.

Una de las herramientas utilizadas cuando el Incape proporciona los recursos técnicos específicos son los acetatos y/o presentaciones digitales (en PowerPoint), con los cuales se exponen temas, se desata la discusión y se ofrece un punto de partida para la reflexión colectiva, al grado que "una lámina podría dar para el diálogo colectivo durante media hora", según afirman los integrantes del equipo de capacitación. Cuando las instituciones no proporcionan estos recursos, el equipo de capacitación busca resolver la situación utilizando su equipo de cómputo personal o el que le asigne en la CDHDF, haciendo uso del pizarrón o utilizando sólo su voz, el recurso más importante y básico con que cuentan.

➢ Recursos didácticos

Son los recursos necesarios para las actividades de enseñanza-aprendizaje destinados a la comunicación y la transmisión de conocimientos. Pueden ser fuentes publicadas (libros, artículos de revistas o periódicos, películas, diccionarios, leyes, etc.) o materiales originales elaborados por el equipo de capacitación (cuestionarios, manuales, fichas de trabajo, diagramas de flujo, mapas mentales, etc.). Como auxiliares se incluyen el pizarrón, los proyectores, los reproductores de video, televisores, etcétera.

Los recursos didácticos más comúnmente utilizados por los capacitadores y las capacitadoras son las notas periodísticas y publicaciones diversas, las presentaciones en PowerPoint, el pizarrón, los rotafolios y los videos en distintos formatos.

La utilización de estas herramientas didácticas ha servido para una mejor transmisión y adquisición de conocimientos y el reforzamiento de conceptos, ya que permiten organizar la información en tiempos preestablecidos y estructurar los contenidos para el logro de los objetivos.

Una situación que por desgracia enfrentan los capacitadores y las capacitadoras frecuentemente son los recursos didácticos insuficientes y los espacios físicos inadecuados para el óptimo desarrollo del curso (aulas pequeñas donde hace mucho calor, pizarrones improvisados mal puestos y la carencia de cañones y computadoras para proyectar imágenes o texto). A partir de esta realidad, los capacitadores y las capacitadoras han tenido que ser creativos, adecuarse a las condiciones y realizar los cursos lo mejor posible con el fin de que la falta de material no sea un impedimento para cumplir con su función.

➢ Análisis global

- Los cursos se encuadran en sesiones de trabajo teórico-prácticas apoyadas en material didáctico y recursos audiovisuales adecuados al sector de la población al que se dirigen para facilitarle la comprensión del tema.
- Los métodos activos y participativos propician el aprendizaje colectivo y posibilitan la adquisición y la transformación de nuevos conocimientos.
- Las estrategias empleadas combinan la exposición con otras técnicas complementarias. Se busca que las y los participantes no tengan una actitud pasiva, que no pasen el tiempo escuchando, sino que hablen y discutan

en plenaria o dentro de un equipo. La o el capacitador tiene un papel fundamental, pues es el que dirige, explica y valida los conocimientos.

- Las dinámicas y actividades tienen la intención de llevar al análisis y reflexión a las y los participantes, aunque no se sabe específicamente con cuáles de estas actividades se logra este objetivo. Es posible que los niveles de comprensión varíen de un tema a otro entre los y las participantes, y que en algunos casos sólo haya una especie de enunciación o identificación de ciertos temas, pero que no sean capaces de analizarlos, lo que implica un grado mayor de conocimiento.
- Durante el curso se busca el análisis y la reflexión del grupo mediante el trabajo en equipos y plenarias, para lo que el capacitador o la capacitadora lleva copias de información que propician la discusión.
- Los cursos se basan en la estrategia educativa en derechos humanos de manera informal, en tanto que se fortalecen habilidades y capacidades sociales; de ahí la importancia de utilizar en ellos métodos alternativos de enseñanza-aprendizaje que repercutan en la vida personal y laboral de quienes los cursan.

Evaluación del curso

Algunas nociones para abordar el análisis de la evaluación de procesos educativos

La palabra evaluación tiene una gran cantidad de significados, por lo que es necesario establecer lo que se considera como evaluación de acuerdo con la perspectiva educativa.

Tomando en cuenta el contexto de la presente sistematización, la evaluación educativa es "un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizaje, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas".[120]

[120] Julio H. Pimienta Prieto, *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Educación, 2008, p. 4.

Según el marco de interpretación constructivista de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de las y los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realice la persona docente y su relación con dichos aprendizajes.[121] En este último caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Debido la naturaleza del tema de los derechos humanos, es importante que para la evaluación de la capacitación en este tema se apliquen instrumentos distintos de los utilizados para evaluar el rendimiento académico.

La evaluación educativa de los procesos de capacitación debe ser un proceso permanente, continuo y sistemático para que nos permita valorar elementos como:

- Contenidos
- Uso de técnicas y dinámicas
- Uso de materiales y recursos didácticos
- Uso de metodología
- Conducción del capacitador o la capacitadora
- El aprendizaje, la participación, las actitudes y los compromisos de quien se capacita.

La evaluación de la capacitación en derechos humanos tiene por objeto apoyar al equipo de capacitación en las actividades que realiza con el fin de mejorar la forma en que estructura y desarrolla sus acciones y para analizar el aprendizaje de los sujetos que participan en el proceso.

Como el centro de la tarea educativa del equipo de capacitación es el aprendizaje de las y los alumnos, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece útil la clasificación que Díaz-Barriga presenta de los *tipos de evaluación*, de los que se puede echar mano según el momento del proceso educativo:[122]

---

[121] *Véase* César Coll y Elena Martín, "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto, en *Signos, teoría y práctica de la educación*, núm. 18, abril-junio de 1996, pp. 42-54.

[122] Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*

1. Evaluación diagnóstica

Es la que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado *evaluación predictiva*. Su finalidad es determinar los conocimientos, habilidades, expectativas, estrategias y actitudes previas del sujeto. Se puede realizar por medio de técnicas informales (observación, sondeo, entrevistas, debates y exposición de ideas) y técnicas formales (cuestionarios abiertos y cerrados, pruebas objetivas y mapas conceptuales, entre otros).

2. Evaluación formativa

Esta forma de evaluación se realiza al mismo tiempo que el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe tenerse presente más que las otras como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias y actividades), identificar sus posibles obstáculos o fallas y detectar la manera de remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas.

De esta forma, es importante analizar el comportamiento de los sujetos a lo largo del evento y en la exposición de cada uno de los temas de aprendizaje para obtener una retroalimentación inmediata y corregir los errores.

3. Evaluación sumativa

Este tipo ha sido considerado como la evaluación por excelencia; también se denomina *evaluación final* y es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional. Su finalidad principal consiste en verificar el grado en que los objetivos educativos han sido alcanzados. Especialmente, esta evaluación provee información que permite sacar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

Mediante la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella hay un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y el empleo de instrumentos de evaluación formal confiables.

De entre los instrumentos o recursos para la evaluación se han considerado fundamentalmente dos: los cuestionarios y los exámenes.

a) *Cuestionarios y escalas*. Un cuestionario es una lista o repertorio de preguntas formuladas por escrito, que la o el alumno debería responder. Las preguntas son cerradas (elegir entre varias alternativas) o abiertas (dar una respuesta directa sin alternativas de elección). La administración o la aplicación de los cuestionarios ocurre de forma muy variada: en grupos pequeños o grandes, y de forma presencial.

Según Julio Pimienta Prieto,[123] las escalas de estimación o estimativas contenidas en los cuestionarios son un listado de indicadores y un continuo que describe el grado en que se aprecia dicho indicador. Ejemplo de los continuos son:

- Muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).
- Excelente (7), muy bien (6), bien (5), regular (4), deficiente (3), mal (2), muy mal (1).

Entonces, es posible tener escalas en un continuo de 1 a 7, de 1 a 5, de 1 a 3, etc., lo que dependerá de los intereses de quien la diseñe. Algunos ejemplos de las escalas de estimación que el equipo de capacitación puede utilizar son:

- Escalas numéricas (el mayor valor indica el máximo nivel de la escala).
- Escala gráfica (el valor más alto será el que esté más alejado del inicio).
- Escala verbal (es una expresión verbal de los grados).

b) *Exámenes*. Los exámenes constituyen un instrumento valiosísimo de evaluación de los aprendizajes, aunque no es único, pues el equipo de capacitación también debería utilizar variados métodos y recursos, y procedimientos e instrumentos.

---

[123] *Véase* Julio H. Pimienta Prieto, *op. cit.*

De acuerdo con Pimienta,[124] los exámenes o *tests* de rendimiento están diseñados para estimar o medir el grado en que el sujeto sabe y lo demuestra en un contexto, es decir, en qué grado domina una competencia específica en un momento determinado.

Descripción y análisis de la evaluación de experiencias educativas en el sistema penitenciario

A partir de la idea de sistematizar la experiencia educativa en el sistema penitenciario, es importante hacer un análisis de la evaluación de los cursos, del papel que han tenido a lo largo de nueve años y de los instrumentos empleados, mediante la recopilación de las experiencias durante el periodo 2001-2009.

Para el análisis se estableció que se identificarían las características principales de las evaluaciones y se describirían los diferentes usos y aprovechamientos de la información evaluativa.

Las evaluaciones que se aplicaron tuvieron como propósito:

- Revelar información cuantitativa y cualitativa que permitiera comprender las características de los procesos cognitivos y las estrategias que emplean los capacitadores y las capacitadoras.
- Evidenciar la calidad y el cumplimiento de los objetivos, los contenidos, la metodología y la participación del equipo de capacitación y de las personas que se capacitan durante la evaluación.

En este apartado se analizará y contrastará la información recabada desde las evaluaciones según la experiencia práctica del equipo de capacitación. Al mismo tiempo, se propondrán y analizarán conjuntamente las estrategias didácticas orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes de quienes recibieron la capacitación.

Al momento de iniciar los cursos, generalmente los capacitadores y las capacitadoras efectuaron un *diagnóstico* por medio de un *cuestionario de expectativas* del curso y un sondeo general sobre los intereses y conocimientos de los y las participantes, de manera que se tuviera más claridad de sus necesidades.

---

[124] *Idem*.

Al finalizar la experiencia, se realizó un *cuestionario de evaluación* que permitía establecer la percepción de las y los participantes sobre el desarrollo del curso.

Durante el tiempo de trabajo que se sistematizó, ocasionalmente se aplicaron exámenes para la evaluación de los aprendizajes, los cuales en un principio respondieron a un requerimiento del Incape para cuantificar el rendimiento de los y las participantes, y como parte del proceso de selección del personal. Posteriormente, se aplicaron como un ejercicio del área de capacitación de manera temporal.

La evaluación de experiencias educativas en muchas ocasiones presentó ciertas limitaciones que no fueron oportunamente consideradas ni revisadas en su justa medida. Por ejemplo, en algunos casos sólo se aplicaron evaluaciones para cumplir con el requisito, sin medir su repercusión ni darle una utilidad real; en otros casos, no existía homologación de los instrumentos de evaluación, como se aprecia en los diversos instrumentos empleados por las distintas personas que conforman el equipo de capacitación.

Desde 2001 se utilizaban distintos tipos e instrumentos de evaluación, por lo que fue necesario homologarlos en 2008 para establecer criterios que culminaran en la elaboración de un cuestionario de evaluación único que se aplicaría en todos los cursos de capacitación que tienen una duración mayor a 15 horas –aunque también se solicita la aplicación de cuestionarios de evaluación en cursos de menos de 15 horas.

Otro criterio de homologación de las evaluaciones es la sistematización de la información vertida en los cuestionarios, gracias a la cual se recopilan datos de forma cuantitativa y se le resta importancia al análisis cualitativo. Sin embargo, falta medir con precisión la calidad y la repercusión de los cursos en el sistema penitenciario, es decir, rescatar los elementos cualitativos de las evaluaciones e interpretarlos de forma útil para el proceso educativo.

Tomando como referencia el marco teórico y la experiencia educativa de la entonces DGEPDH, el cuadro 14 sintetiza los distintos instrumentos con los que ha contado el área educativa de la CDHDF para evaluar sus procesos.

En la sistematización, para analizar la forma de evaluación de los cursos impartidos en el Incape al personal técnico en seguridad del sistema penitenciario se revisaron los puntos que se explican a continuación:

CUADRO 14. Tipos de evaluación en la enseñanza-aprendizaje utilizados por la DCPDH, por momentos en que se aplicaron y objetivos

Tipo de evaluación / *¿Qué se evalúa?* / *¿Cuándo se evalúa?*	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Calidad del curso	Repercusión del curso	
Diagnóstica	Cuestionario de expectativas	Ausente	Ausente	Instrumentos
Formativa	Ausente	Ausente	Ausente	
Sumativa	Examen de conocimientos*	Cuestionario de evaluación**	Ausente	

* Se modificó en dos ocasiones.
** Se ha modificado varias veces a lo largo de los nueve años que abarca esta sistematización.
Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

1. Instrumentos

Se trata de evaluaciones mixtas de carácter abierto y cerrado que permitieron valorar los procesos cognitivos y las estrategias desarrolladas, e inferir el tipo de tratamiento de los contenidos y las estrategias didácticas empleadas por el equipo de capacitación.

Cuando se examinan los resultados obtenidos en dichos instrumentos es posible reflexionar sobre las estrategias didácticas que actualmente se usan y aquellas que podrían resultar más adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza. Las preguntas abiertas permitieron elaborar hipótesis e inferencias porque buscaban información desagregada.

Con los instrumentos se propone identificar cada vez más elementos cualitativos de la calidad de la información, y contextualizar con mayor pertinencia los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Escalas de evaluación y tipos de respuestas

Se incorporaron diversos tipos de respuestas a los instrumentos de evaluación con el propósito de obtener una información valorativa de los elementos del curso. Además, se consideran diversos criterios o escalas:

- Excelente (10), muy bien (9), bien (8), regular (7) y mal o deficiente (6)
- Excelente, bueno, regular o malo

- Sí se cumple el propósito del curso, no se cumple el propósito del curso, o se cumple el propósito del curso parcialmente

Esta clasificación evitó las restricciones de la dicotomía mal/bien y permitió planificar estrategias didácticas convenientes para los casos intermedios. Por el contrario, la amplia diversificación de las escalas de evaluación hizo más compleja su interpretación.

Al hacer un mayor acercamiento a la información cualitativa obtenida con los diferentes instrumentos evaluativos se tienen indicios de la trascendencia de los cursos de capacitación para el personal técnico en seguridad del sistema penitenciario, y sobre su aplicación práctica en la actividad cotidiana.

La información recuperada se refiere a los aprendizajes del personal técnico en seguridad, las sugerencias de temas que pueden tratarse, y la metodología, estrategias y recursos didácticos utilizados.

➢ Aprendizajes del personal técnico en seguridad[125]

En términos generales, las técnicas y los técnicos en seguridad reportan que sí lograron un aprendizaje en dos sentidos íntimamente relacionados. Por un lado, las y los asistentes a los cursos indican que consiguieron "aclarar algunos conceptos, reafirmar el conocimiento" –lo que "repercute en nuestro desempeño como servidor público"–, así como tener una idea más clara sobre "cómo realizar su labor adecuadamente, tanto dentro como fuera del centro de trabajo", "incrementando así la calidad en el servicio".

Por otro lado, este personal señaló que con los cursos pudo "conocer más claramente sus derechos y obligaciones", saber "qué protegen y quiénes son los organismos encargados de sus vigilancia", "ampliar el criterio en cuanto a los derechos del ser humano para protegerlos" y, sobre todo, "humanizarme y sensibilizarme".

[125] La información citada corresponde a las respuestas de los técnicos y las técnicas en seguridad a la pregunta "¿Cree usted que este curso de derechos humanos le sirve de algo en su vida laboral?", planteada en los exámenes de los cursos impartidos por la DCPDH.

➢ Temas propuestos para los cursos

En términos generales, los y las participantes en los cursos se quedaron con la percepción de que los contenidos abordados fueron "excelentes", "interesantes y concretos", y que les permitieron "enriquecer los conocimientos sobre derechos humanos en el sistema penitenciario".

Sin embargo, siempre hay otros temas que resultan de mayor interés para el personal técnico en seguridad, los cuales giran en torno a su labor cotidiana en los centros de reclusión y en el marco de los derechos humanos, lo cual habla de que sí tienen como referente de defensa y respeto de esos derechos a la Comisión.

De manera predominante enunciaron la necesidad de conocer los derechos de ciertos grupos o sectores: las personas internas y sus familias, las víctimas, las mujeres, los niños y las niñas, las personas con discapacidad y las personas adultas mayores. También les interesa el tema de la violencia familiar y el manejo de conflictos.

En general, desean conocer sobre las violaciones a los derechos humanos en el sistema penitenciario, la normatividad del sistema y, por supuesto, los derechos laborales y las responsabilidades de las y los servidores públicos.

En relación con la aplicación de la norma relativa a los derechos humanos, los técnicos y las técnicas en seguridad propusieron conocer la aplicación de los tratados de derechos humanos en el ámbito penitenciario, así como las funciones y los procedimientos de la Comisión.

➢ Metodología, estrategias didácticas y recursos didácticos[126]

En general, las técnicas y los técnicos en seguridad indicaron que la metodología utilizada en los cursos les agradó, porque los temas "van acompañados de dinámicas que permiten que el curso sea más ameno".

En cuanto a su posibilidad de aplicar el conocimiento adquirido en los cursos, plantean dos opiniones extremas: la de quien dice que el tratamiento de

[126] La información citada corresponde a las respuestas de los técnicos y las técnicas en seguridad asentadas en el espacio destinado a sugerencias y comentarios de los exámenes de los cursos impartidos por la DCPDH.

los temas fue el adecuado por el manejo práctico del mismo, y la de quien señala que habría que hacerlo aún más vivencial.

Una carencia o insuficiencia de los cursos señalada en las evaluaciones fue la de que cada técnico o técnica en seguridad pudiera disponer de folletos y materiales didácticos impresos, por lo que expresan que "sería conveniente apoyar sus exposiciones con folletos, manuales, etcétera".

➢ Duración del curso

El enemigo acérrimo de los capacitadores y las capacitadoras y de todo proceso educativo es el tiempo, ya que siempre resulta insuficiente, lo cual evidencian los y las participantes en el curso, quienes indicaron que el que les imparte la CDHDF "es un buen curso, que debe contar con más tiempo para su exposición", aunque también señalan que para el tiempo que tuvieron los instructores, "me pareció bien explicado".

Este personal, además, manifiestó la conveniencia de "que fueran cursos más frecuentes", opinión que sin duda se vuelve un reto para el equipo de capacitación, pues debe lograr sacarle el mayor provecho al tiempo del curso.

Un dato relevante es que en 2007 el porcentaje de cursos de derechos humanos tomado por el personal técnico en seguridad fue muy bajo, en relación con el tiempo que han prestado el servicio en el sistema penitenciario (entre siete y 20 años).[127]

El análisis de los datos de la experiencia de evaluación de los procesos de capacitación en el sistema penitenciario permite concluir que las y los participantes aprendieron y entendieron los temas que se trataron, y que en general reconocieron su utilidad y posibilidad de ser reproducidos en su ámbito profesional; en su mayoría consideraron adecuados los contenidos y propusieron nuevos temas para el análisis y la reflexión más profunda.

Respecto de la metodología, indicaron que la gente participa, reflexiona y relaciona los contenidos del curso con su práctica cotidiana. También señalan que los recursos didácticos favorecen el entendimiento de los temas y logran que

[127] Hay técnicos y técnicas en seguridad que han tomado un solo curso, e incluso algunos que no han asistido a ninguno, a pesar de que tienen varios años en el servicio; esto de alguna forma muestra la insuficiente capacitación de la mayor parte del personal penitenciario.

las sesiones sean más elaboradas y reflexivas. Reconocen que, desde el punto de vista educativo, se privilegió la intervención de los y las participantes y su análisis de los temas, y que el debate y el intercambio de ideas y opiniones les permitieron ampliar sus horizontes sobre los temas tratados.

De esta forma, el desempeño de las capacitadoras y los capacitadores se caracteriza por su compromiso con el trabajo y el dominio del tema, pues inyectan dinamismo a su exposición, se preocupan de que los educandos aprendan, aclaran sus dudas y emplean su experiencia en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, se considera positivo el grado de satisfacción ante la experiencia de aprendizaje en los cursos de capacitación en el sistema penitenciario por parte de la mayoría de las y los participantes. No obstante, queda una tarea pendiente para el área educativa de la CDHDF: perfeccionar los distintos instrumentos evaluativos con los que cuenta, y desarrollar estrategias que respondan a un verdadero procedimiento de evaluación de los procesos de aprendizaje de los y las participantes para poder hablar de un resultado mensurable en cada persona que participa en la capacitación y en su labor cotidiana.

DIMENSIÓN VALORAL: EL TRASFONDO ÉTICO-VALORAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Toda creación humana tiene un trasfondo valoral, es decir, surge desde una forma de apreciar la realidad y de juzgarla, pues los seres humanos no podemos permanecer neutrales ante ella; calificamos la organización de las sociedades, las relaciones que se establecen entre las naciones y las personas, lo que nos sucede, la actuación de otros en nuestras vidas, la belleza y la fealdad, la justicia y la injusticia, lo terrible y lo magnífico, etc. En este sentido, Paulo Freire señala que "mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso nos hicimos *seres éticos*".[128] Es decir, los seres humanos intervienen en

[128] Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, *op. cit.*, p. 34. Las cursivas son nuestras.

el mundo éticamente: deciden y, al hacerlo, construyen una realidad social que se convierte en objeto de juicio. Podría añadirse que es esta característica la que distingue a los seres humanos de otras especies. Las personas seleccionan cursos de acción, aprecian y son capaces de *romper* con lo establecido como una forma de expresar su desaprobación.

La educación es un espacio privilegiado para la transmisión de concepciones éticas y para cuestionar dichas concepciones y reformarlas o descartarlas, siempre en la búsqueda de otros valores, es decir, no desde la nada, no desde la neutralidad.

La investigadora de la educación Sylvia Schmelkes advierte en el mismo sentido que "los sistemas educativos están, inevitablemente, fundados en valores […] Como bien nos dicen los filósofos de la educación, todas las elecciones que deben hacerse en educación –desde los contenidos, las metodología, los tipos de maestros– están basados en la visión que esa sociedad tiene de 'lo que vale la pena', es decir, en un conjunto de valores".[129]

Así, los capacitadores y las capacitadoras realizan su labor educativa desde una concepción ética integrada de ciertos valores y principios, de consideraciones acerca de conductas virtuosas y reprobables que no les permiten dirigirse a la tarea educativa de manera amoral y mirar al sistema penitenciario del Distrito Federal de manera aséptica o sin un compromiso ético. Los valores atraviesan los contenidos y la metodología de los cursos que se facilitan en el Incape.

Sin embargo, en algunos momentos estos valores, principios y virtudes no resultan tan claros, no hay conciencia total de que se encuentran como trasfondo en las exposiciones, argumentaciones y solución de dudas en un grupo; por ello, en un ejercicio de sistematización como el presente toma relevancia hacerse conscientes del código ético que rige la actuación educativa. Se trata de llevarlo del fondo a la superficie y hablar respecto a él.[130]

---

[129] Sylvia Schmelkes, "Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación", disponible en <http://educación.jalisco.gob.mx/CONSULTA/EDUCAR/04/4schmelk.html>, página consultada el 27 mayo de 2009.

[130] Schmelkes afirma: "No creo posible la neutralidad valoral. No considero, por tanto, que pueda formarse valoralmente desde una perspectiva a valoral. Por ello mismo, no entiendo el propósito del desarrollo de la autonomía de juicio desde una perspectiva relativista. Creo que

Quizá resulta complicado hablar de valores dentro del ambiente penitenciario, que podría ser caracterizado como el asiento de antivalores, como corrupción, injusticia o desigualdad, entre otros. A pesar de esto, desde la práctica de los capacitadores y las capacitadoras en el Incape, los valores que fundamentan los derechos humanos y su defensa resultan ser la base de la fortaleza, razón y motor para persistir en el terreno educativo.

El valor desde una perspectiva educativa

Los valores no son un objeto tangible, tienen un carácter ideal y dependen de condiciones espacio-temporales y sociales, por lo cual cambian de sociedad en sociedad y de grupo en grupo. Obligan al género humano a enfrentar la diversidad, por lo que alrededor de ellos se dan discusiones y posturas relativistas e incluso escépticas. Éstas son algunas de las razones por las que definirlos resulta complicado, y hacen de la enseñanza de los valores un asunto complejo.

A lo anterior se suman ciertas características de los valores, por ejemplo, que es posible tener algo por valioso y, sin embargo, en una actuación en particular no apegarse a ello. En las acciones humanas se observa esto con cierta frecuencia. En particular, las actuaciones del personal técnico en seguridad no son la excepción y, de hecho, el capacitador o la capacitadora se encuentra con bastante frecuencia con que aquél valora la justicia o la igualdad, pero en su actuación las pasa por alto. La labor del equipo de capacitación consiste muchas veces en poner sobre la mesa esta contradicción y cuestionar al grupo sobre las consecuencias.

Así, el concepto de valor no es sencillo. Existen distintas formas de entenderlo según la corriente axiológica a la que se suscriba quien pretende explicarlos. Para los fines de esta sistematización, se entenderán los valores como

---

el sistema educativo, la escuela singular y el maestro específico, tienen valores propios que necesariamente influyen sobre la perspectiva desde la cual se propone la formación valoral. Lo justo es que estos valores se hagan explícitos, y a la vez que se respete la libertad del individuo de apropiarse esos valores u otros. Lo único que se exige es que, al final, la definición del código ético propio sea coherente y fundamentado, y realmente tenga la capacidad de orientar las acciones propias y el juicio de la expresión del pensamiento y de las acciones de los demás". *Idem*.

objetos o situaciones que se persiguen socialmente, pues se considera que tienen cualidades que hacen que las personas sientan una tendencia positiva hacia ellos. Se trata de productos históricos y sociales, como se ha dicho, que involucran las capacidades tanto intelectuales como emocionales de quienes los sustentan, pues no es suficiente comprenderlos sino que además es indispensable sentir esa tendencia positiva, es decir, un aprecio por ellos capaz de mover a las personas y de mover su voluntad hacia ellos.

La educación en derechos humanos busca dar elementos a las personas en capacitación para favorecer conductas regidas por lo que se considera valioso, y trabaja para que quienes reciben la capacitación desarrollen un espíritu crítico que conduzca a la revisión valoral de sus actuaciones con la finalidad de que se aproximen cada vez más al respeto de los derechos humanos.

He aquí la dificultad de educar o formar en valores, pues no se trata de adoctrinar sino de generar espacios en los cuales quien se educa, forma o capacita, tenga la oportunidad de realizar reflexiones éticas, de dialogar con respecto a situaciones morales y de moldear una personalidad moral que atienda a preceptos de observación universal como los derechos humanos.

No hay mucha certeza en cuanto a cuál sea la mejor forma de "enseñarlos", de formar en ellos de manera exitosa, pues siempre cabe la posibilidad de que no sean adoptados autónomamente por quien se capacita, sin mencionar las dificultades para evaluar su interiorización. Sin importar cuán grande sea el reto de educar en valores, en la actuación de los capacitadores y las capacitadoras hay una fuerte intencionalidad ética que se hará explícita posteriormente.

Se ha encontrado en la educación la vía idónea para prevenir violaciones a los derechos humanos como expresiones de desapego de aquellos valores que han llegado a considerarse como una base para el desarrollo de una sociedad éticamente aceptable. Schmelkes advierte sobre esta exigencia que se hace a la educación en el contexto de América Latina:

> Específicamente en el caso latinoamericano, se recurre al sistema educativo con insistencia para prevenir las violaciones a los derechos humanos y para evitar que se vuelvan a presentar situaciones como las que muchos países de la región sufrieron durante los años setenta y ochenta. Las exigencias de formación valoral en el sub-

> continente latinoamericano *giran fundamentalmente en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de pueblos*. Los planteamientos reconocen que en los derechos humanos se encuentran las bases para una formación valoral profunda y completa, capaz a la vez de limitar los riesgos del adoctrinamiento propios de todo intento de educación valoral.[131]

Consideraciones éticas que el equipo de capacitación comunica de forma explícita e implícita

Al realizar el análisis de la práctica educativa de los capacitadores y las capacitadoras, se ha encontrado que intentan comunicar al personal técnico en seguridad la importancia de desarrollar su función como servidoras y servidores públicos con ética profesional y de manera comprometida. Un componente fundamental para esto es el conocimiento del marco normativo que los rige y el apego a la legalidad y al respeto a los derechos humanos, tanto de las personas que viven en reclusión como de dicho personal.

No se trata solamente de proveer de conocimientos jurídicos que sirvan para cualquier fin, sino también de conocimientos que sirvan para la defensa y la protección de los derechos humanos. Así, una noción como la de Estado de derecho es vista desde una perspectiva ética, pues se plantea el respeto a la legalidad como algo éticamente deseable que contribuye de manera determinante para garantizar el respeto de las personas que integran la sociedad.

Los capacitadores y las capacitadoras insisten en la necesidad de que el personal técnico en seguridad se informe y comprenda las normas aplicables al sistema penitenciario para hacer frente a la situación en que desempeña su trabajo. Se invita a las y los técnicos a comprometerse con su formación como una manera de responsabilizarse y empoderarse. También se busca impulsar la coherencia en su actuación y la honestidad, todo esto con el fin de evitar violaciones a los derechos humanos, lo cual facilita el tránsito hacia una sociedad más justa, menos violenta, y que no ve a la justicia como "venganza."

---

[131] *Idem*. Las cursivas son nuestras.

Desde la práctica del equipo de capacitación, es importante destacar el papel transformador que puede tener la actuación de cada persona en la construcción de una moral social en la que exista respeto a la dignidad de los seres humanos. De este modo, aunque el sistema penitenciario tenga una lógica compleja y difícil de romper debido a todos los poderes fácticos que en ella se desenvuelven, los capacitadores y las capacitadoras apuestan por el cambio generado desde la educación de las conciencias individuales y colectivas.

De acuerdo con lo anterior, la *responsabilidad* ocupa un lugar privilegiado en el quehacer educativo del equipo de capacitación, el cual se esfuerza por crear situaciones educativas en las cuales el personal técnico en seguridad asuma que tienen una responsabilidad ética, además de legal. De acuerdo con Victoria Campos, "la responsabilidad tiene que ver con la libertad o autonomía del individuo, así como con su capacidad de comprometerse consigo mismo y, sobre todo, con otros, hasta el punto de tener que responder de sus acciones".[132]

Los valores, principios y virtudes comunicados de forma explícita son parte del discurso de derechos humanos que los capacitadores y las capacitadoras han construido a lo largo de su recorrido por la CDHDF y por las instituciones en las cuales han realizado una labor educativa.

Ahora se revisará el conjunto de elementos éticos, incluyendo los valores, que se encuentran implícitos en su hacer.

> El docente debe tener la capacidad de introducir la formación valoral en su enseñanza formal y en su convivencia informal. Debe poder tematizar de manera explícita lo que antes realizaba inconscientemente. Debe poder identificar el proceso de evolución de la formación de valores en cada uno de sus alumnos, a fin de combinar adecuadamente, en las discusiones, alumnos de mayor y menor nivel de desarrollo en este aspecto. Debe estar al tanto de los problemas valorales, los que se presentan en la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como en el entorno inmediato, a fin de incorporarlos como temas de discusión y solución. Debe crear en el aula un clima de afecto y confianza en el que los alumnos puedan expresarse libremente. Para ello, debe él mismo tener una sólida formación valoral, una definición propia coherente de valores, y un comportamiento ejemplar de coherencia y

[132] Citado por Rodolfo Vázquez, *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, México, Fontamara (Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política), 1997, p. 182.

> consistencia en el juicio y la acción. La importancia de su formación –inclusive en tanto sujetos de derecho–, de que transiten por un proceso de revisión de su práctica, y de que tengan la oportunidad de conocer otras formas de trabajar en el aula en forma vivencial, parecen esenciales para involucrarse con éxito en un proceso de formación valoral con sus alumnos.[133]

La cita anterior habla de los valores más allá del discurso educador, más allá de lo explícito; habla de la forma de ser, actuar y relacionarse de quien capacita. Ésta tiene un peso importante para los capacitadores y las capacitadoras, quienes al revisar su práctica han encontrado un conjunto de supuestos éticos que transmiten con mayor frecuencia e implícitamente en los cursos en el sistema penitenciario.

De manera constante, el equipo de capacitación realiza su labor basándose en el *principio de dignidad* de las personas, el cual conduce a la exigencia de *respeto* y apego a la *igualdad*. El respeto se enmarca en los términos de relación con las y los participantes, es decir, no se "enseña" por medio de una explicación sino que se trata de manera respetuosa a todas y todos, aun cuando haya diferencias y discusiones acaloradas.

Se crea un ambiente educativo de respeto absoluto a la persona, en el cual fácilmente se sigue el principio de *igualdad* en cuanto a la equidad de género, el *trato justo* y el *reconocimiento* de la persona como sujeto de derechos.

En el núcleo de las intenciones educativas de los capacitadores y las capacitadoras está, de manera congruente con el espíritu de la lucha por los derechos humanos, la dignidad de la persona sin importar su sexo, su edad, su estado civil ni su situación jurídica. Ésta es la razón por la que se busca establecer la importancia del trato equitativo y, como un medio para garantizarlo, el derecho a la no discriminación.

En la práctica del equipo de capacitación toma relevancia este núcleo valoral, pues la sociedad en la que se mueve el personal técnico en seguridad ha llegado a poner en duda el valor humano de las personas que han delinquido, de manera probada o supuesta. Al formar parte de esta sociedad, es fácil que este personal se sienta autorizado para cuestionar la humanidad de las perso-

---

[133] Sylvia Schmelkes, *op. cit.*

nas en reclusión y para vulnerar sus derechos humanos con una supuesta "aprobación".[134]

En sintonía con el respeto a la dignidad de la persona se encuentran la convicción en la *libertad* de los seres humanos y el desarrollo de la *autonomía*. Para los capacitadores y las capacitadoras, la educación es algo más que el mero adoctrinamiento; se trata de un ejercicio plenamente humano que se niega a imponer valores y que, de manera contraria, fomenta el cuestionamiento individual y colectivo del cual se puede inferir, razonada y objetivamente, el valor universal del reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.

En segundo término, los capacitadores y las capacitadoras buscan implícitamente la valoración de la *justicia* e intentan generar un compromiso para su consecución, reconociendo sus propios alcances y limitaciones, y los del personal técnico en seguridad.

En tercer término encontramos conductas consideradas valiosas que son mencionadas por el equipo de capacitación de manera aislada, pero sin restarle importancia a sus implicaciones en los cursos: afirman el valor del *diálogo*, la *tolerancia*, la *lealtad*, el *esfuerzo personal* y la *empatía*. Los capacitadores y las capacitadoras se esfuerzan por establecer una buena relación con los otros, abrir canales de comunicación eficaces, entender la postura de cada persona y esforzarse para que el trabajo que desarrolla sea de calidad. Tratan de motivar un cambio de conductas y actitudes, y de ser coherentes con el discurso; y aprovechan su experiencia, su conocimiento y su sensibilidad para inducirlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dudas y conflictos éticos en el quehacer de las y los capacitadores

En el espacio educativo suelen aparecer desacuerdos de tipo ético, lo cual es comprensible si partimos de la pluralidad humana, de la diversidad de interpretaciones y valores que median el acercamiento y el juicio de la realidad. Éstos se resuelven y discuten desde una perspectiva de tolerancia y valoración de la diferencia, elementos esenciales para la construcción de una cultura democrá-

[134] Tómese en cuenta la actual discusión sobre la pena de muerte y la aceptación social que ha tenido esta propuesta como estrategia para hacer frente a la inseguridad y la delincuencia.

tica y respetuosa de los derechos humanos. Si esto no sucediera así, el equipo de capacitación caería en contradicciones; por ello la reflexión sobre la práctica se convierte en una exigencia para ellos y ellas. A pesar de esto, hay momentos en la labor educativa en que los capacitadores y las capacitadoras se colocan frente a verdaderos dilemas morales y situaciones problemáticas. La realidad penitenciaria plantea de manera constante este tipo de retos para la labor educativa.

En el equipo de capacitación se han planteado cuestionamientos, por ejemplo, sobre si la práctica educativa incide en las actitudes del personal técnico en seguridad, si la incidencia es sustancial y significativa o si, más bien, se trata de una incidencia momentánea que se desvanece fácilmente dentro de la realidad penitenciaria.

En ocasiones los miembros del equipo de capacitación experimentan el sentimiento de que el sistema penitenciario está lleno de corrupción, de que se trata de un sistema muy complejo e inamovible, y este sentimiento los conduce a otro: que no hay forma de hacer nada, porque no depende ni de ellos ni de los técnicos y las técnicas en seguridad asistentes al curso, sino de todo el entramado de autoridades superiores ligadas a la impartición de justicia, a la seguridad pública y al sistema penitenciario.

La injusticia que vive en ocasiones el personal técnico en seguridad por parte de sus propias autoridades cuando no se le reconocen sus derechos, y el trato prepotente e irrespetuoso de las y los jefes hacia sus subalternos, hacen que la capacitadora o el capacitador se cuestione su labor dentro de la Comisión.

La manera de hacer frente a las dudas éticas, a los pensamientos y sentimientos de impotencia, es apostar por el empoderamiento, el compromiso y la responsabilidad del personal capacitado. Ante la duda de que la "intervención educativa" modifique las conciencias de una parte del engranaje penitenciario, la capacitadora o el capacitador se convence de que la labor educativa es una labor a largo plazo que no puede cesar, así que se esfuerza de manera mesurada, constante y crítica; se responsabiliza no sólo a sí mismo sino también a las otras personas del proceso educativo y confía en que por lo menos, las moverá a la duda, ingrediente indispensable para el desarrollo de la conciencia moral.

CONCLUSIONES

HALLAZGOS, APRENDIZAJES Y REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL SISTEMA PENITENCIARIO

La realidad educativa sistematizada ya no es la misma, puesto que se tienen nuevas explicaciones con base en la reflexión y el análisis sobre la acción realizada. El planteamiento conclusivo que se hace busca develar algunos elementos que se encontraban implícitos en la práctica educativa y que hoy, a la luz de la lectura que hace el equipo de capacitación, cobran sentido, se resignifican y permiten proyectar el futuro de otra manera.

La forma de sellar esta etapa de sistematización es plasmar las reflexiones, los aprendizajes, los hallazgos y las preguntas que a lo largo del proceso colectivo se fueron construyendo o de las que se fue cobrando conciencia. Es así como este apartado mostrará no sólo lo que se requiere mejorar, sino que también dará cuenta de la experiencia y lo reflexionado, de manera sintética.

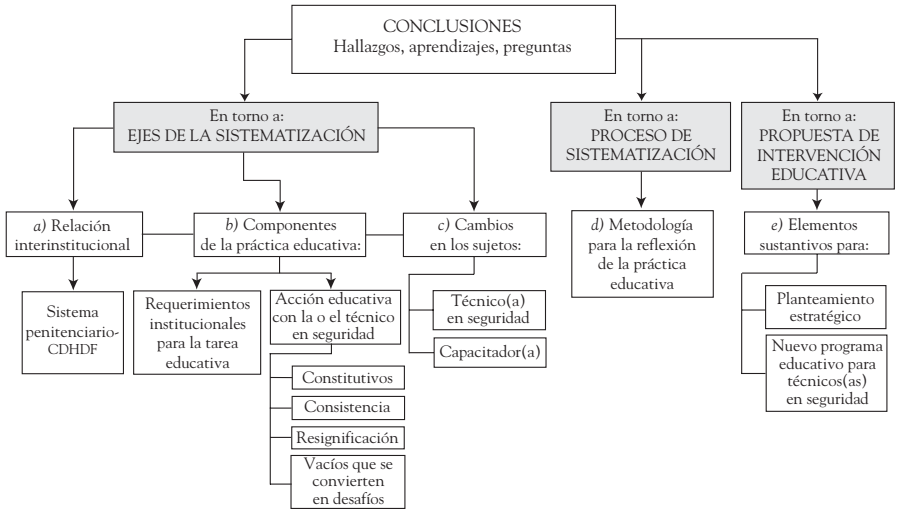
Las conclusiones tienen como hilo conductor los ejes de la sistematización planteados y su fin es reflejar los aspectos centrales que interesaba descubrir: la *relación interinstitucional* gestada y alimentada entre la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y el sistema penitenciario, particularmente el Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape); los *componentes* o *constitutivos de la práctica educativa*, tema en el que se profundizó mayormente; y la contribución o *cambios detectados en los sujetos* a partir del trabajo de capacitación.

Sin embargo, se ha considerado importante señalar algunos elementos en torno a los aprendizajes que el propio *proceso metodológico* ha dejado en el equipo de capacitación.

Por último, en este apartado se esbozará una *propuesta de intervención educativa* en el sistema penitenciario, particularmente en lo referente a un nuevo *programa educativo de trabajo con las y los técnicos en seguridad*.

El esquema 15 refleja de manera general las categorías utilizadas para dar cuenta de esta información:

ESQUEMA 15. Conclusiones de la sistematización del trabajo educativo de la CDHDF en el sistema penitenciario



EJES DE LA SISTEMATIZACIÓN

Relación interinstitucional a partir de la práctica educativa

Los elementos que se reseñan a continuación reflejan situaciones que entran en juego en la relación interinstitucional entre la CDHDF y el sistema penitenciario o que se reconocen a partir de la acción educativa. Se busca informar los saldos cualitativos que la tarea educativa ha capitalizado, considerando las tareas y los ámbitos en los que otros actores diferentes de la CDHDF han participado. De ahí que se presente la información por institución.

Sistema penitenciario

1. Al sistema penitenciario le falta mucho por hacer para aproximarse al cumplimiento de los estándares internacionales y nacionales en materia de derechos humanos

Es bien conocido que las condiciones generales del sistema penitenciario en México, y particularmente en la ciudad de México, están lejos de cumplir con los estándares en materia de derechos humanos. Los organismos públicos de derechos humanos y las organizaciones de la sociedad civil lo han hecho notar, aportando información que describe la situación preocupante no sólo del sistema penitenciario en la ciudad de México como un problema aislado, sino del sistema de impartición de justicia en su conjunto –que tiene graves carencias– y de una sociedad en la que el desempleo y los bajos niveles de educación no se han resuelto sino que aumentan, junto con otros problemas sociales.

La relación interinstitucional de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario del Distrito Federal y la CDHDF ha permitido tener una descripción completa sobre los problemas más acuciantes en las cárceles de la ciudad de México: hacinamiento, corrupción, castigos ilegales, carencia de fuentes de trabajo y condiciones de vida subhumanas a causa de la mala calidad de la comida, las estancias, el agua y los servicios médicos. Asimismo, ha ocasionado que la CDHDF, además de emitir un número considerable de recomendaciones, se pronuncie acerca de la urgente necesidad de erradicar la sobrepoblación y proponga medidas concretas para contribuir a la solución de los problemas del sistema penitenciario. Esta postura institucional no ha dejado de discutirse en el Incape con el personal técnico en seguridad.

2. La problemática penitenciaria dista mucho de lograr avances sustantivos de cara a los derechos humanos

Debido a la complejidad de los problemas que aquejan al sistema penitenciario del Distrito Federal, a pesar de la voluntad de algunas autoridades por mejorar dicho sistema y de su cooperación con la CDHDF, todavía hay un largo trecho por recorrer para llegar a un nivel aceptable de respeto a los derechos humanos.

A lo largo de los años de gestión de Emilio Álvarez Icaza Longoria, que es el periodo que abarca esta sistematización, las relaciones entre ambas institucio-

nes atravesaron por distintas etapas. La CDHDF ha sido testigo de algunas mejoras al realizar su trabajo de investigación; sin embargo, una mejora sustantiva en materia de derechos humanos requiere de transformaciones de fondo que implican acciones en distintos ámbitos y niveles: en la administración de justicia, en el presupuesto asignado, en el terreno legislativo, en las políticas públicas y en el área educativa, que es la que más nos interesa en este caso.

La CDHDF ha buscado incidir en estos distintos ámbitos. Su esfuerzo ha sido constante y la acción educativa ha sido uno de los frentes abiertos para lograr cambios paulatinos. Obviamente, si los esfuerzos se observan de manera aislada, será muy difícil lograr cambios significativos con respecto a la dimensión del problema, que es grande.

Por otro lado, si se sigue utilizando la pena privativa de la libertad como primera opción para sancionar conductas y no como la última, las pocas mejoras en lo concerniente a los derechos humanos se nulificarán.

3. En el sistema penitenciario sigue estando ausente la readaptación y la reinserción social

Las fallas en el terreno de la educación, la capacitación y el trabajo en el sistema penitenciario del Distrito Federal contradicen el espíritu de la norma que supone que el fin del encarcelamiento es la readaptación en el caso de las personas sentenciadas, y la reinserción en el de las procesadas.

La verdad es que la lógica del sistema penitenciario hace que la readaptación sea una palabra hueca, pues los valores que podrían sostenerla no son vigentes en el ámbito penitenciario. El crimen organizado tiene una fuerza importante, existen vacíos en la educación formal y no formal de las personas en reclusión, y para los gobiernos es cada día más difícil responder a las necesidades de cárceles, cuya población crece exponencialmente. La integración a la sociedad de manera armónica resulta una utopía en el mal sentido de la palabra, pues en el encierro las personas suelen estar en una condición poco humana, y lo humano se expresa de manera negativa por medio de la violencia, el abuso, el olvido y la indiferencia, lo cual termina por vulnerar a las personas en lugar de transformarlas positivamente.

La sociedad y los gobiernos tienen frente a sí una sanción poco adecuada para readaptar a las personas; quizá el paradigma se ha agotado, quizá no tiene mucho más que aportar. El reto implica recursos, creatividad, voluntad, conocimientos y esfuerzos de toda la sociedad. La CDHDF aporta su perspectiva sobre la problemática, ofrece posibles soluciones, trabaja por el respeto a los derechos de las personas internas, y confía en la educación como un medio para hacer que las y los técnicos en seguridad comprendan la parte de responsabilidad que les corresponde.

Instituto de Capacitación Penitenciaria (Incape)

1. El Incape es y ha sido el espacio formal de encuentro e interacción de la CDHDF con el personal técnico en seguridad

Antes del periodo aquí sistematizado, el encuentro entre la CDHDF y el personal técnico en seguridad se daba en los centros penitenciarios. El espacio del Incape le ha dado más formalidad a los cursos, pues en los centros era difícil que el personal técnico en seguridad pudiera asistir de manera regular y puntual, por lo que el equipo de capacitación debía adaptarse a esa situación.

El Incape ha sido un espacio que, sin ser ajeno al sistema penitenciario, ha permitido al personal que se capacita tomar cierta distancia de éste, lo cual puede considerarse positivo porque se facilita la reflexión. Las relaciones entre el Incape y la CDHDF han sido siempre de colaboración, por lo que el espacio brindado por esta institución es una oportunidad para ambas instancias.

2. El Incape cumple con su función formal y funcional de institución "capacitadora"; sin embargo, no contribuye de manera determinante a formar servidoras y servidores públicos que salvaguarden los derechos de las personas internas

A través de los años de relación institucional entre el Incape y la CDHDF, las capacitadoras y los capacitadores han llegado a conocer el Instituto. Desde su perspectiva, éste no forma de manera integral al personal técnico en seguridad, pues no cuenta con los recursos económicos y humanos que ello implica.

Por otro lado (y esto podría afirmarlo cualquier persona que conozca de educación), los procesos educativos llevan tiempo y requieren de evaluación continua y seguimiento, lo cual parece difícil de lograr en las condiciones del Instituto y con las necesidades específicas de las y los técnicos en seguridad del sistema penitenciario. Debido a que la cantidad de personal técnico en seguridad es reducida, su salida para destinar tiempo a la formación resulta complicada, pues se pone en riesgo la seguridad de los centros. Desde hace algunos años, la CDHDF ha sugerido que se establezca un servicio profesional de carrera para este personal, pero no ha sido posible.

El Incape cumple formalmente con su función de capacitar al personal penitenciario, pero para que esta capacitación tenga mayor repercusión dentro del sistema es necesario que cuente con mayores recursos en todos los sentidos. Aunque no es posible esperar solamente de los procesos educativos la transformación de una realidad tan compleja como la penitenciaria, éstos pueden ser uno de los engranes que lleven al cambio de las cárceles en la ciudad de México.

3. El Incape capacita al personal del sistema penitenciario de manera técnica e instrumental y ha puesto en manos de la CDHDF la capacitación en lo referente a los derechos humanos

El Incape no cuenta con instructores o instructoras especializadas en el tema de derechos humanos, de modo que aprovecha el vínculo con la CDHDF para ofrecer al personal penitenciario cursos sobre el tema, incluso en los tiempos en que la capacitación no formaba parte de las recomendaciones.

Al parecer, la capacitación que se ofrece por parte del instituto tiene un carácter práctico, técnico e instrumental, pues los requerimientos del personal penitenciario son de este tipo; sin embargo, podría afirmarse que hay un vacío en lo referente a una formación más integral basada en una concepción más completa de lo humano. Es necesario que las y los técnicos en seguridad sepan cómo actuar ante un motín o cualquier situación de emergencia en un reclusorio, y que estén entrenados para hacer uso racional de la fuerza en caso de requerirlo, pero también es fundamental que reconozcan a las otras personas y a sí mismos como sujetos de derechos, lo cual es un reto en términos educativos.

4. El Incape no manifiesta explícitamente sus principios o modelo de gestión que enmarca su quehacer educativo, ni cuenta con un marco conceptual educativo explícito y socializado con las instituciones externas que participan en la capacitación del personal del sistema penitenciario

Aun cuando es posible inferir los principios de la capacitación del Incape al observar la normatividad del sistema penitenciario (reglamento y manual) y establecer que dichos principios son acordes al respeto de los derechos humanos, no hay un pronunciamiento público respecto a un modelo de gestión o a principios rectores de su tarea educativa.

El Incape podría rescatar los elementos de la normatividad que rigen el sistema penitenciario, profundizar en ellos y hacer un esfuerzo por sentar de manera explícita los fundamentos que guían su labor educativa. Eso contribuiría a que las instituciones y organizaciones que colaboran en la capacitación del personal penitenciario determinaran de qué manera, en el ámbito de su competencia o intereses temáticos, impulsan la labor del Instituto. Particularmente, la CDHDF podría determinar si existe un sentido educativo que comparta algunas premisas.

5. La CDHDF tiene una relación de "ganar-ganar" con el Incape, pero de bajo perfil

El Incape es un espacio abierto a la capacitación de la CDHDF para la formación del personal técnico en seguridad desde un punto de vista crítico, humano y marcado por una ideología congruente con los derechos humanos. A pesar de que dicho instituto tiene limitaciones diversas que ya se han señalado (escasos recursos económicos, deficientes materiales didácticos, etc.), ofrece la oportunidad de trabajar con las y los técnicos en seguridad, de proponer nuevos cursos con otro tipo de personal penitenciario y realizar diversas actividades educativas tomando en cuenta las restricciones dentro del sistema penitenciario.

Así, el Incape aporta la oportunidad de aproximarse al personal penitenciario con la visión de derechos humanos de manera que las dos instituciones ganan al trabajar juntas, pero aún es posible realizar acciones educativas de mayor repercusión. La sistematización ha permitido identificar esta zona de oportunidad y plantea como un reto su adecuado aprovechamiento.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

1. La CDHDF está respaldada por instrumentos internacionales de derechos humanos, pero esto no ha bastado para modificar las estructuras que pudieran resolver la grave problemática penitenciaria de la ciudad de México

Pedir a cualquier institución que por su sola intervención esforzada resuelva todos los problemas de las cárceles en la ciudad de México sería iluso, pues son muchos los actores en juego y muchas las situaciones por mejorar. La sociedad en general plantea demasiadas exigencias a un organismo público de derechos humanos, pues por falta de información considera comúnmente que sólo estos organismos están encargados de proteger los derechos humanos de las personas. La CDHDF ha hecho un gran esfuerzo por contribuir a generar sinergias que influyan en el sistema penitenciario. Para ello ha recurrido a la normatividad internacional y ha contribuido a que en el sistema penitenciario se tenga en cuenta que en México la actuación de cada servidor público debería apegarse a dichas reglas.

El trabajo diario de la CDHDF ha llevado el tema de los derechos humanos a las cárceles y ha puesto ante los ojos de la sociedad la problemática penitenciaria y la necesidad urgente de actuar para cambiar el paradigma punitivo, el cual acarrea más problemas que soluciones a la situación de inseguridad de la ciudadanía.

2. El recuento histórico devela que el ejercicio educativo de la CDHDF ha sufrido un cambio de paradigma y de concepción institucional referente al sistema penitenciario

Los intereses políticos, económicos y sociales de diverso cariz, inmersos en el complicado sistema penitenciario, son condicionantes para cualquier persona que intente hacer algo con el fin de que las cosas se modifiquen. La CDHDF, como actor externo con una responsabilidad establecida legalmente de velar por los derechos de las personas en reclusión, ha tenido que enfrentar este intrincado sistema, a menudo por medio de la investigación en el ámbito no jurisdiccional o por medio de la denuncia pública y de la creación de espacios de reflexión teórica colectiva que incidan en la política. En todos los casos ha buscado erigirse como una palanca de transformación capaz de incitar al movimiento a

instituciones, organizaciones y personas en busca de una mejor situación para quienes, por alguna razón, están vinculados al sistema penitenciario de la ciudad.

En un primer momento, el equipo de capacitación le insistía al personal técnico en seguridad en la relevancia del factor económico de la problemática que afectaba sus funciones; pretendía que se dieran cuenta de que las conductas que parecían "normales" o aceptables a fuerza de la costumbre son delictivas y, por lo tanto, tienen consecuencias legales.

Al transcurrir el tiempo y contar con una descripción más completa de la realidad penitenciaria construida a partir de los diagnósticos e informes, fruto de la investigación de este organismo público de derechos humanos y del acercamiento con el personal técnico en seguridad, el equipo de capacitación ha podido encauzar la reflexión respecto de asuntos sociales, políticos y de cualquier índole, ligados a la situación penitenciaria. El resultado es una visión más amplia de la realidad y una mejor recepción de quienes se capacitan.

3. El papel educativo de la CDHDF permite equilibrar la visión *defensocéntrica* que ha prevalecido en los organismos de protección de los derechos humanos

La CDHDF ha sido innovadora al dar un peso importante a la prevención de violaciones a los derechos humanos mediante procesos educativos. La institución educa por medio de sus recomendaciones, sus pronunciamientos públicos e informes especiales, y lo hace cotidianamente en la labor de una dirección entera a favor de cambios a corto, mediano y largo plazo entre distintos sectores de la población capitalina.

La presencia constante del equipo de capacitación en el Incape ha sido una muestra de que es posible defender los derechos humanos desde frentes distintos; el frente del diálogo y el encuentro con servidoras y servidores públicos desprestigiados socialmente es uno importantísimo, junto con las visitas a los reclusorios para investigar alguna presunta violación a derechos humanos.

4. El sistema penitenciario sigue siendo un escenario propicio para la incidencia educativa de la CDHDF

La necesidad de una capacitación con perspectiva de derechos humanos es un requerimiento insoslayable para el sistema penitenciario, al que la CDHDF ha

dado una respuesta de calidad a pesar de todas las dificultades. Uno de los desafíos es el planteamiento de una propuesta educativa con mayor incidencia que, sin suponer ilusamente que transformará de una sola vez y para siempre el desempeño de las y los técnicos en seguridad, sí permitirá fomentar la formación de círculos virtuosos que repercutan en todo el servicio público.

Componentes de la práctica educativa

En este apartado se da cuenta de los elementos que entran en juego para la *organización institucional de la tarea educativa*, y de los hallazgos en torno a la *acción educativa realizada con el personal técnico en seguridad*, la cual se desdobla en tres subcategorías: los constitutivos de la práctica, los elementos consistentes encontrados y los componentes que, resignificados y vacíos, se convierten en desafíos. Todos éstos son componentes endógenos, es decir, medulares en la acción educativa de las capacitadoras y los capacitadores de la CDHDF.

REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES PARA LA TAREA EDUCATIVA

1. Es sustantivo que la CDHDF elabore planteamientos propositivos, integrales y estratégicos ante el sistema penitenciario y el Incape, como un mecanismo de respuesta o alternativa a la demanda educativa

En la CDHDF prevalece una lógica de respuesta administrativa y reactiva ante la demanda educativa del Incape la cual, en los últimos tiempos, está ligada a las recomendaciones emitidas por la CDHDF y a la experiencia de años de trabajo en dicho instituto.

Lo que este contexto impulsa es la capacitación en temas específicos, pero limita los procesos educativos a esta única perspectiva, de ahí que se necesite una mejor planeación estratégica y táctica que incida más en el conjunto del sistema penitenciario.

Se considera sustantivo que la CDHDF amplíe su mirada, lleve procesos educativos de mayor alcance cualitativo y amplíe el espectro de atención, si quiere contribuir en un nivel estructural.

2. Es sustantivo contar con un proyecto integral y estratégico de la labor educativa que la CDHDF realiza con servidoras y servidores públicos

Trabajar con servidores públicos es esencial para el verdadero ejercicio de los derechos humanos, de ahí que resulte fundamental contar con estrategias y mecanismos operativos claros que permitan:

a) Proyección y rumbo del trabajo educativo.
b) Equilibrio e intención más clara entre procesos formativos, de capacitación y promoción de los derechos humanos.
c) Claridad en los proyectos delegados a cada capacitador o capacitadora en el área y en la dirección.
d) Seguimiento constante y permanente de los procesos educativos.
e) Motivación y eficacia en el trabajo de las capacitadoras y los capacitadores.
f) Seguimiento y evaluación del desempeño de los capacitadores y las capacitadoras.
g) Eficiencia en los procedimientos administrativos para atender adecuadamente lo educativo.
h) Mejores resultados cualitativos y cuantitativos.

3. Un escenario de oportunidad para la CDHDF es que el trabajo educativo con el sistema penitenciario en el Incape sea más visible (dentro y fuera de la institución)

La notoriedad y la credibilidad del trabajo educativo tienen dos perspectivas: externa e interna. Las diferentes actividades de carácter educativo realizadas por el equipo de capacitadores y capacitadoras en materia de sistema penitenciario (eventos, seminarios, cursos) han permitido destacar la labor educativa de la CDHDF como el contrapeso de una perspectiva centrada en la defensa de los derechos humanos.

Sin embargo, en el ámbito interno se requiere reforzar la mirada hacia el trabajo que cotidianamente realizan las capacitadoras y los capacitadores, con el fin de propiciar la tarea con otras áreas de la CDHDF que potencien y articu-

len sólidamente la labor educativa de la institución.[135] Estos esfuerzos evidencian que el trabajo de la CDHDF se vuelve más notorio cuando está presente el trabajo conjunto de sus diversas áreas.

4. Se reconoce la aportación del equipo de capacitación al trabajo de la CDHDF, por lo que se ha depositado en éste una confianza ciega que asume y resguarda

El área educativa es el área "amable" de la CDHDF que ha permitido mantener la vinculación con el sistema penitenciario en los mejores términos, lo que facilita la intervención de la Comisión como institución en dicho sistema.

A lo largo de los años, el área de capacitación ha ganado confianza y reconocimiento con el trabajo que realiza. No es fortuito que el equipo de capacitación haya sido solicitado de manera invariable por las y los servidores del sistema penitenciario durante tanto tiempo, y que ellos expresen la opinión reiterada de que los cursos que aquél les imparte son útiles.

La tarea educativa ha permitido a la institución capitalizar su trabajo en diversas esferas: en la vinculación con otras instituciones y en el reconocimiento que obtiene de ellas, en su agenda de trabajo, en su Modelo de Gestión y en una mayor demanda de sus servicios.

5. El Servicio Profesional en Derechos Humanos ha sido un mecanismo de profesionalización para el equipo encargado de la capacitación para servidoras y servidores públicos

El Servicio Profesional de Derechos Humanos (SPDH) en la CDHDF ha permitido que las capacitadoras y los capacitadores complementen y actualicen su for-

---

[135] Sobresalen ciertos esfuerzos que servirán de antecedentes en futuras acciones. Entre ellos, por un lado se encuentran los de tinte político, como los seminarios organizados que permitieron reinstalar la relación entre el sistema penitenciario con el área de defensa de la CDHDF, y el Programa Linternas de Santa Martha, para el cual colaboraron distintas áreas de la Comisión. Por otro lado, se han discutido temas a nivel teórico. Un ejemplo fue el análisis del ámbito penitenciario en México hecho por representantes internacionales que realizan investigación de los sistemas carcelarios en distintos países. Otro esfuerzo educativo fue el curso de capacitación que el personal de visitadurías y de capacitación impartió a los médicos de los reclusorios a partir de una Recomendación.

mación en torno a ciertos temas. Sin embargo, éstos consideran que su preparación profesional no se agota ahí.

En esa búsqueda por contar con un equipo profesional continúa el reto de profundizar en torno a la educación en derechos humanos y la pedagogía, dado que la labor de capacitación también involucra las esferas del conocimiento en torno a los derechos humanos, de la educación en derechos humanos y de la experimención de éstos.

Acción educativa con las y los técnicos en seguridad[136]

1. Constitutivos de la acción educativa

Hablar de estos constitutivos es hablar de lo que caracteriza medularmente la práctica de los capacitadores y las capacitadoras, es decir, se trata de aquellos elementos sin los cuales es imposible el quehacer docente de la Comisión.

2. Reconocer y tratar a la otra persona como sujeto de derechos

Los derechos humanos son valores inherentes a todo ser humanos, sin importar su condición social, de clase, racial, cultural, religiosa, ideológica, etcétera.

Para las capacitadoras y los capacitadores aquel individuo con quien interactúan dentro del aula, antes que cualquier otra cosa, es una *persona*, que en un marco de justicia debe vivir plenamente su dignidad humana. La condición de ser persona no es concedida por una ley ni por un acto individual, sino que se adquiere por el solo hecho de pertenecer a la especie humana. De ahí que todo servidor público, como los técnicos y las técnicas en seguridad, en su calidad de personas y ciudadanos, tienen derechos humanos y, por lo tanto, son sujetos de derechos.

Sin embargo, en su calidad de servidores públicos, tienen la obligación de salvaguardar los derechos de los otros y las otras, porque su actuación está regi-

---

[136] En este apartado se hace referencia a la "educación como *acción*, es decir, como *praxis*. Y entendemos por acción, evidentemente, algo dinámico y transformador. Por esto consideramos la educación como una *acción en proceso*, una acción que se desarrolla y sedimenta en nuestro interior durante toda la vida". Joseph María Duart, *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, p. 20.

da por la ley. De ahí la importancia de que conozcan tanto los derechos humanos de todos y todas como las responsabilidades que tienen las y los servidores públicos en pro de una cultura basada en el respeto a los derechos humanos.

3. Los derechos humanos: columna vertebral del quehacer educativo del equipo de capacitación

Los capacitadores y las capacitadoras descubren y están convencidos de que los derechos humanos son la médula de su actuación educativa con la otra persona y, aunque el trabajo cotidiano resulta desafiante, han encontrado caminos alternativos que permiten comprender la realidad e impulsar la convivencia sustentada en principios como la igualdad, la justicia, la no discriminación, la dignidad humana y el respeto.

Los capacitadores y las capacitadoras dan cuenta de cómo conciben los derechos humanos como un estilo de vida que les permite posicionarse en el mundo desde una nueva manera de ser y estar, que les permite identificar que pueden ser congruentes y tener incongruencias, lo que les posibilita actuar con el grupo de técnicas y técnicos en seguridad.

4. El trasfondo ético-valoral en la *praxis* del equipo capacitador

Si bien la capacitadora o el capacitador, como servidor público, tiene un marco normativo que regula su actuación, sus compromisos y responsabilidades basado en la lealtad, la honradez, la legalidad, la imparcialidad y la eficiencia, es sabido que en el acto educativo, su escenario natural, es donde lo más profundo de su ser, su hacer y su pensar se pone de manifiesto, y es por eso que la capacitación se vuelve un acto no neutral, ético y valoral.

Lo que hay detrás de la práctica del equipo de capacitación es un amplio conocimiento y un ejercicio ético de su trabajo que busca dar respuesta a las demandas, exigencias e interrogantes del personal técnico en seguridad en torno a los derechos y su trabajo. También busca promover que estas y estos servidores conozcan, exijan y defiendan sus derechos y los de las personas que están bajo su custodia.

En el trasfondo ético de los capacitadores y las capacitadoras como personas y como servidores públicos, están presentes principios y valores como el respeto a la dignidad de la persona, la libertad, la igualdad y la equidad, con apego

a la responsabilidad, la autorregulación y el respeto a la legalidad, todo ello expresado mediante capacidades y competencias como la autonomía, el poder y el diálogo, y los principios éticos coherentes, de manera estrecha con el ideal del buen vivir y con los derechos humanos.

5. La generación de un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje, desde la interacción y la construcción de grupo

Entre el capacitador o la capacitadora y el personal técnico en seguridad la interacción se vuelve una fuerza vital en el acto de la capacitación. Por esta razón, el equipo de capacitación intenta generar un vínculo interpersonal sólido que repercuta positivamente en el proceso educativo. Por un lado, esto ha favorecido condiciones mínimas para la convivencia desde el reconocimiento y el establecimiento de normas mínimas, y por otro, ayuda a la construcción del grupo con la confianza, el acercamiento, la escucha respetuosa y la empatía que este hecho implica.

Así es como la comunicación, el uso apropiado de estrategias didácticas y un liderazgo adecuado por parte del equipo de capacitación se han vuelto los componentes esenciales de una interacción que favorece el aprendizaje del personal técnico en seguridad.

6. La realidad del sistema penitenciario como punto de partida y meta del aprendizaje del personal técnico en seguridad

Es sabido que para que un aprendizaje resulte significativo tiene que partir del conocimiento previo de la o el aprendiz, de su realidad y de lo que le es familiar. Por ello, en los cursos para el personal técnico en seguridad, el que los temas de los cursos se planteen desde la realidad del sistema penitenciario ha sido un reto que el equipo de capacitación ha sabido capitalizar a lo largo de su historia de trabajo con las y los técnicos en seguridad. Comprometerse y asumir su responsabilidad con la formación de este personal, ha significado para el equipo de capacitación tener un amplio conocimiento del contexto penitenciario.

La capacitadora y el capacitador, por medio de distintas herramientas y estrategias didácticas, favorecen que el personal técnico en seguridad experimente los contenidos para que los entienda y adquieran significado.

7. Macroestructura y ciclo metodológico empleado por las capacitadoras y los capacitadores

Toda acción educativa tiene una estructura que le permite encaminar su sentido metodológico y organizativo, y se ha descubierto que hay una estructura metodológica común del trabajo "áulico" de los diferentes capacitadores y capacitadoras.

La macroestructura, secuencia o rutina de actividades y estrategias de enseñanza que se tienen durante cada sesión del curso se ven reflejadas en tres grandes momentos: la *introducción* o etapa *preinstruccional*, el *desarrollo* o etapa *coinstruccional* y el *cierre* o etapa *postinstruccional*.

Desde la mirada teórico-metodológica, de manera general se desprenden elementos sustantivos del enfoque constructivista y su idea de encaminar metodológicamente el acto educativo hacia el aprendizaje significativo; y de la educación popular, el tinte ético-político de la educación a partir de la reflexión problematizadora y de la toma de conciencia.

8. Uso de la metodología participativa y problematizadora y la exposición dialógica en los procesos de capacitación

Si bien existe una macroestructura común en el equipo de capacitación, el sello particular de cada uno de ellos y ellas se convierte en la distinción esencial de su quehacer educativo. Su base es el uso diferenciado de metodologías y estrategias didácticas, la mayoría de ellas señaladas en el marco conceptual educativo de la CDHDF.[137] Sin embargo, en el conjunto del equipo prevalece el uso de estrategias activas y participativas que propician el aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento, así como las reflexiones problematizadoras que facilitan la confrontación, el cuestionamiento y la toma de una postura crítica de la realidad. Otra constante es la exposición dialógica, que tiene una fuerte carga unidireccional desde el capacitador o la capacitadora, pero que se convierte en un espacio de diálogo, interlocución y retroalimentación entre quien capacita y el personal técnico en seguridad.

---

[137] *Véase* CDHDF, *Marco conceptual educativo de la* CDHDF, *op. cit.*

9. Los contenidos declarativos prevalecen como primer paso de conocimiento
La manera de tratar los contenidos del aprendizaje ha dependido de las herramientas con las que el equipo de capacitación cuenta, y en el curso con el personal técnico en seguridad hay un fuerte énfasis en los contenidos declarativos.

Hoy se explica y se le otorga sentido a este tipo de contenidos, no como un conocimiento acartonado, inmóvil y memorístico, sino como uno que busca la comprensión y la asimilación de los fenómenos y conceptos tratados para su posterior uso y aplicación en la labor cotidiana.

El equipo de las y los capacitadores tiene la firme convicción de que el "saber" es la condición para conocer y llegar a interiorizar la ley, y están convencidos de que el conocimiento transforma la realidad y hace libres a las personas.

10. La referencia constante a la norma como el recurso sustantivo y el espacio común del respeto a los derechos
El servidor público tiene un papel fundamental en la sociedad, pues debe hacer todo lo que esté a su alcance para garantizar los derechos de otros, por eso es tan importante que entienda su responsabilidad social, la necesidad de actuar apegado a la ley y las consecuencias del incumplimiento de sus responsabilidades.

Es sustantivo recordar el principio que señala que la o el servidor público sólo puede hacer lo que le permite la ley. De esta manera se ratifica que el conocimiento de la norma es el punto de partida, el cimiento para que el personal técnico en seguridad genere transformaciones de fondo en su actuación.

Para la interpretación de la norma, los capacitadores y las capacitadoras consideran las dimensiones actitudinal y valoral como elementos útiles para el acto educativo; no basta con establecer los límites de actuación, hay que darle sentido a la interpretación y al entendimiento, a que se sientan protegidos y ejecutores de la norma.

Consistencia en la acción educativa

Hablar de la consistencia de la acción educativa es aproximarse a los elementos de coherencia y solidez en la práctica educativa, de aquello que debe resultar inquebrantable y guardar equilibrio y estabilidad. Es informar lo que resultó un hallazgo sorpresivo de algo que se desconocía, pero que se hace bien.

1. El Modelo de Gestión de la CDHDF está presente en la práctica educativa del equipo de capacitación

Toda práctica educativa está tamizada por la pertenencia a una institución que ofrece coordenadas materiales, normativas y profesionales, que en el caso de la CDHDF es su Modelo de Gestión. Éste se traduce y sintetiza en ciertos ejes estratégicos[138] y temas prioritarios,[139] y se vuelve el marco general de toda acción de la CDHDF, incluyendo la tarea educativa. Sin embargo, a lo largo de la historia este Modelo de Gestión no ha sido explicitado por las capacitadoras y los capacitadores en su trabajo con el personal técnico en seguridad.

En algunos momentos pareciera que dicho modelo es competencia exclusiva de los altos funcionarios que coordinan la estrategia institucional y que, por tanto, no es conocida ni asumida por el equipo de capacitación, pero el análisis demuestra que los ejes rectores y temas prioritarios se han hecho visibles en los cursos en el sistema penitenciario a través de los contenidos temáticos, la perspectiva desde la que se plantean y la relación capacitador-participante.

2. El marco conceptual educativo de la CDHDF en la práctica educativa

El marco conceptual educativo de la CDHDF plantea el fundamento, las metodologías, las capacidades y las competencias que desde la educación para la paz y los derechos humanos se deben promover en toda actividad educativa de esta institución.

La práctica de capacitación tiene su fundamento actual en este marco pero, al igual que el Modelo de Gestión institucional, no está explicitado, aunque al hacer un análisis se descubre su presencia en la práctica educativa de las capacitadoras y los capacitadores.

La consistencia entre la práctica con el personal técnico en seguridad y el marco conceptual educativo radica principalmente en cuatro factores:

---

[138] Los ejes estratégicos del Modelo de Gestión de la CDHDF son: *1)* autonomía, *2)* ciudadanización, *3)* profesionalización en derechos humanos, *4)* integralidad de los derechos humanos, *5)* estándares internacionales, y *6)* transparencia y rendición de cuentas.

[139] Los temas prioritarios del Modelo de Gestión de la CDHDF son: *1)* democracia y derechos humanos, *2)* seguridad y justicia, *3)* no discriminación, *4)* derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, *5)* ciudadanía, *6)* políticas públicas en derechos humanos, y *7)* organismos públicos de derechos humanos.

a) La noción de *capacitación* corresponde a la práctica real. En el marco conceptual educativo[140] se plantea que la capacitación sirve para "desarrollar nociones y habilidades preventivas que favorezcan la negociación, para la satisfacción de necesidades de distintos grupos, así como para conocer los recursos legales para denunciar la violación a derechos humanos específicos".[141] La acción educativa ha estado apegada a ese marco y ha dado cabal respuesta a la priorización de nociones y conocimientos declarativos. Sin embargo, la experiencia dicta que hay que ir más allá.

b) Las *cuatro dimensiones de los derechos humanos*, presentes en los contenidos del curso con personal técnico en seguridad: la *histórica*, que pone a los derechos humanos en una realidad y un contexto definidos; la *ética*, que es el trasfondo ético-valoral en el ejercicio profesional de las y los capacitadores; la *política*, que se basa en el reconocimiento de la otra persona como sujeto de derecho y que invita a una actuación apegada al Estado de derecho; y la *legal*, pues como servidores públicos, las y los técnicos en seguridad tienen la obligación de actuar bajo el lente de la norma, así como de respetar, proteger, promover y garantizar los derechos de las y los otros.

c) Los *elementos metodológicos* que se encuentran en el marco conceptual educativo y que forman parte de una propuesta pedagógica de la educación popular y el constructivismo: las estrategias didácticas socioafectivas, participativas, problematizadoras y con perspectiva de género.

d) Algunas *capacidades* y *competencias* planteadas en el marco conceptual educativo cruzan transversalmente los contenidos de los cursos, es decir, se encuentran implícitas pero sólidamente presentes, en particular la autonomía, el poder y el diálogo; sólo falta señalarlas explícitamente para que no siga siendo un mero requisito de planificación.

El fin es que las y los técnicos en seguridad se reconozcan como sujetos de derechos, y se establezcan mejores canales de comunicación y diálogo, empatía (lazos de solidaridad, respeto, cooperación), comprensión y respeto de la ley,

---

[140] En el marco conceptual educativo y la estrategia de la DGEDH se hace la distinción entre tres tipos de proceso educativo: promoción, capacitación y formación.

[141] CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, *op. cit.*

autorregulación, identificación con el otro y apego a la visión de los derechos humanos, en particular la legalidad y la justicia.

3. Coherencia metodológica interna en la práctica de cada capacitadora y capacitador

La práctica educativa refleja un conjunto de elementos que contribuyen a la capacitación. Los mecanismos de planeación (centrados en la actualización y la seguridad sobre los contenidos temáticos por parte de la o el capacitador, así como en las necesidades de las y los técnicos en seguridad), los métodos de enseñanza y la forma de organizar el trabajo; el grado de conocimiento acerca del personal técnico en seguridad; las normas que rigen el trabajo en el aula, los mecanismos de evaluación, y los aprendizaje adquiridos por las los técnicos, resultan coherentes con el marco conceptual educativo de la CDHDF si los vemos bajo la definición del proceso de capacitación.

Si a los procesos formativos se les exige coherencia y se espera que logren una mayor repercusión en las y los técnicos en seguridad, quizás el resultado no sea tan favorable, pues es un reto que desafía la práctica del equipo de capacitación y a la propia institución.

4. El equipo de capacitadores y capacitadoras comparte la misma finalidad educativa

La finalidad pedagógica es donde están los "sueños" y sentidos ideológicos, sociales, morales, etc., de la capacitación, y lo que la vuelve un acto no neutral.

Las capacitadoras y los capacitadores han descubierto que la intención que cada uno de ellos imprime a su práctica, en forma de objetivos o propósitos alcanzables, tienen plena coincidencia con la de sus compañeras y compañeros, y que a su vez es congruente con el Modelo de Gestión y con el marco conceptual educativo de la CDHDF. Esto habla de un grupo que tiene la oportunidad de capitalizar su fuerza como equipo.

Elementos de la acción educativa que han sido resignificados

Resignificar es desinstalar y volver a dotar de significado a algo importante para la práctica educativa, es decir, darle un sentido compartido a algo que de manera individual o social ha sido construido con anterioridad. Es romper

paradigmas para reconstruir, reconfigurar y revalorar, a partir de la reflexión sobre la práctica educativa que las y los capacitadores han hecho de sí mismos, un proceso colectivo.

1. El marco conceptual educativo de la CDHDF orienta la práctica de la capacitación a servidoras y servidores públicos

El marco conceptual educativo de la CDHDF que se inscribe en la tarea educativa a partir de 2005, presentó algunas dificultades en su interpretación e incorporación al trabajo educativo de las capacitadoras y los capacitadores. Resultó complejo traducirlo en acciones concretas, ya que no se encontró la manera y no se contó con el apoyo ni con la mediación adecuada para ajustarlo al trabajo específico con servidoras y servidores públicos, particularmente en el contexto penitenciario.

Hoy se puede afirmar que se resignificó el modelo educativo institucional y se desinstalaron algunas resistencias que existían hacia él. El equipo de capacitación reconoce el sentido general del modelo educativo, lo que pretende generar la importancia de las capacidades y competencias; sin embargo, lo sigue considerando muy general y abstracto para su aplicación.

a) En relación con las capacidades y competencias. Cuando apenas surgió el marco conceptual educativo de la CDHDF, distintas capacidades y competencias señaladas se incorporaban explícitamente en las cartas descriptivas para cumplir con el principio de formalidad administrativa; sin embargo, no tenían una verdadera aplicación. En contraste, hoy las capacitadoras y los capacitadores reconocen que en los últimos tiempos las capacidades y competencias están presentes en su labor, aun sin estar explícitas en los programas.

Hoy se tiene la certeza de que es necesario redefinir el marco conceptual educativo o adaptarlo a partir de la intención educativa pretendida en el sistema penitenciario, pues las actuales concepciones institucionales no se adaptan a las capacidades y competencias, al trabajo que se realiza, ni a lo que se pretende lograr con las y los servidores públicos.

Atreviéndose a dar algunos pasos de cara a esta adaptación del marco conceptual educativo, se identifica que los principios que rigen el servicio

público (lealtad, honradez, legalidad, imparcialidad y eficiencia) pueden convertirse en las capacidades por desarrollar en los procesos educativos con las y los técnicos en seguridad y con el resto del personal penitenciario.

b) *En relación con los contenidos de aprendizaje*. Por contenidos de aprendizaje se entendía el desarrollo de temas de carácter declarativo, conceptual o teórico como centro de la labor educativa del equipo de capacitación, tanto en la planeación como en la impartición del curso.

   Las capacitadoras y los capacitadores han logrado reconocer, ampliar y entender que los contenidos van más allá de esta idea y que pueden clasificarse por sus componentes: nociones-conocimientos, habilidades y actitudes. Todos ellos deben estar presentes en cualquier acto educativo, principalmente cuando se quiere cumplir con la esencia de la educación: transformar la realidad.

   Esto implica que los cursos de capacitación cobren otro sentido al pasar del abordaje excesivo de temas a la posibilidad de reducirlos para generar un verdadero proceso educativo, de ahí que se deban llevar las áreas educativas de la institución a pensar y trabajar en función del desarrollo de capacidades y competencias en el marco conceptual educativo más que sobre la exposición meramente temática.

c) *En relación con la metodología*. Si bien las propuestas metodológicas que forman parte del marco conceptual educativo de la CDHDF son el componente del que más se han apropiado las capacitadoras y los capacitadores, hoy se resignifica su sentido gracias a la educación popular, y en particular debido al constructivismo, pues ambos develan elementos metodológicos específicos con un sentido pedagógico y político del quehacer educativo.

Se le ha dado un nuevo valor pedagógico a la estrategia metodológica de la *exposición dialógica*, muy utilizada por el equipo de capacitación, que va mucho más allá de la mera transmisión de información. Esto cobra un sentido importante ya que la metodología está en manos, casi de manera exclusiva, del equipo de capacitación, y de sus aportaciones a partir de la interiorización de distintas corrientes pedagógicas.

Lo interesante es que el equipo de capacitación cuenta con insumos y herramientas, así como con el impulso necesario para plantear (sin salirse del marco

conceptual educativo institucional) los elementos sustantivos que configuren el modelo metodológico para el trabajo con servidoras y servidores públicos.

2. La verdadera finalidad educativa de los procesos de capacitación, que permanecía en el inconsciente de la práctica del equipo de capacitación y que hoy impulsa un cambio de paradigma

Todo sujeto que participa de la educación persigue algo e imprime ciertos valores, ideales y sentidos, con cierta conciencia sobre ello.

Para el caso de la práctica con el personal técnico en seguridad, la intención educativa se logró a partir del discurso de cada uno de los capacitadores y las capacitadoras, como parte de un actuar-hacer-ser dentro del aula, pero no estuvo de manera explícita en sus programas educativos, desde la planeación hasta la evaluación, pasando por los objetivos y la metodología.

Para la tarea educativa del equipo de capacitación, la parte central está en el contenido, ya que se planeaba, desarrollaba y evaluaba el aprendizaje en función de los temas. Ahora se considera que se debe perfilar su labor hacia la intención o lo que se quiere lograr con el curso como el eje rector, para que la práctica cobre un sentido educativo. Se requiere concebir la práctica educativa a partir de la intención, la cual está íntimamente ligada con el desarrollo de ciertas capacidades y competencias, y para la que los contenidos ya no son el fin sino un medio para lograr el objetivo. Esto habla de un verdadero cambio de paradigma.

Comprender que la intención educativa es lo que debe dar rumbo implícito y explícito a la capacitación o formación del otro, se considera un gran avance. De ahí que el equipo de capacitación busque que el personal técnico en seguridad conozca y logre interiorizar la norma, desarrolle valores y actitudes y comprenda y transforme la realidad social como fin último.

Al vivir en una sociedad con estructuras de Estado complejas y que responden a intereses hegemónicos, el papel de la educación-capacitación puede resultar peligroso cuando busca generar conciencia crítica, sobre todo en las y los servidores públicos que forman parte de dichas estructuras. Ése es el reto para las capacitadoras y los capacitadores de la CDHDF: seguir con la convicción de que la mirada crítica en torno a los derechos humanos permite la transforma-

ción de la realidad, a pesar de que esto signifique ir a contracorriente y enfrentar las resistencias de las y los servidores públicos.

Sin embargo, al imaginar la acción educativa así, se reconoce que es complejo verificar si la intención se está cumpliendo, por lo que se proponen, desde la realidad actual, estrategias metodológicas y de evaluación para que las y los participantes consigan el propósito educativo.

3. El tránsito de lo inconsciente a lo consciente, del desconocimiento al conocimiento, de lo implícito a lo explícito, del pensar al hacer

En la práctica educativa es importante tanto lo que se hace de manera consciente como lo que entra en juego de manera inconsciente.

Esto puede verse reflejado en dos aspectos: el de la acción y el de la documentación. En la *acción*, si bien la improvisación es un arte que todo educador-capacitador debe desarrollar, una actitud de conciencia de la actuación lleva al enriquecimiento personal y colectivo. Significa que la finalidad educativa que el equipo de capacitación imprime a su práctica debe concretarse e ir del pensamiento a la acción.

La *documentación* es sustantiva, pues debe dejarse una huella del quehacer para construir una historia, dejar legado y aportar a la construcción social del conocimiento. Una de las maneras en que la práctica del equipo de capacitación trasciende lo que cada uno de sus miembros vive de manera individual es plasmar por escrito lo que sucede en el aula. Ello significa ir más allá del requisito administrativo de conformar un expediente; es una manera de encontrar coherencia en la práctica, entre lo que se escribe y se hace.

4. Labor como capacitadores y capacitadoras

Los capacitadores y las capacitadoras se asumen como un componente sustantivo de la CDHDF, en particular de la acción educativa que realiza la institución. Su compromiso de ayudar a rescatar la dignidad humana y evitar la violación a los derechos humanos se cumple cuando fomentan una cultura crítica de los derechos humanos.

Si bien las estructuras institucionales no siempre son las mejores, es claro que para las capacitadoras y los capacitadores el gusto y el compromiso por el

trabajo educativo que desarrollan es lo que les da vida y los hace seguir luchando por una sociedad más justa y respetuosa.

Esta labor que los hace estar en contacto directo con las y los servidores públicos de una de las instituciones más complejas –en su estructura y en su funcionamiento–, como lo es el sistema penitenciario, hace que capacitadoras y capacitadores sean parte activa de la ciudad y de la historia.

Vacíos que se convierten en desafíos

Es complicado encontrar prácticas educativas completamente coherentes, completas, y que no requieran reforzar o mejorar algunos elementos. El quehacer educativo de la CDHDF, y en particular de los capacitadores y las capacitadoras, no es la excepción. La presente sistematización ayuda a mostrar algunas carencias o vacíos, a las que sabiamente se les otorga una mirada constructiva y se les convierte en desafíos que se traducirán en líneas de acción que mejoren la práctica y le den un verdadero sentido educativo a los procesos de capacitación.

1. Adaptación de las competencias del marco conceptual educativo al trabajo con servidoras y servidores públicos

Los capacitadores y las capacitadoras asumen que el marco conceptual educativo es el referente pedagógico institucional, y que dentro de sus márgenes deben encuadrar cualquier acción educativa. A partir de este reconocimiento, la tarea de capacitadores y capacitadoras tiene la certeza de que es necesario redefinir dicho marco o adaptarlo al trabajo con las y los servidores públicos que reciben la capacitación.

De cara a esta adaptación del marco conceptual educativo, se identifica que los principios que rigen el servicio público (lealtad, honradez, legalidad, imparcialidad y eficiencia) pueden convertirse en las capacidades a desarrollar en los procesos educativos con el personal técnico en seguridad y el resto del personal penitenciario.

2. Socialización de la intencionalidad estratégica en materia educativa de la CDHDF

El desarrollo de cualquier acción educativa responde a una estrategia institucional, pero debe ser del conocimiento del equipo de capacitación, ya que sus

integrantes son quienes dan la cara institucional ante las y los servidores públicos que participan en los espacios de capacitación. Esto con el fin de no dejar que se abra un abismo entre la finalidad estratégica y la intención educativa de cada uno de los cursos. El desafío es integrar estos elementos y potenciar el trabajo educativo.

Sumado a lo anterior, es necesario que la planeación, los objetivos, el contenido, las competencias, la metodología y la evaluación de las actividades de capacitación respondan a la estrategia educativa institucional, en concordancia con el propósito que el equipo de capacitación le imprime, y que no se queden en el plano de simple cumplimiento de un requisito administrativo.

3. El cumplimiento de un ciclo metodológico encaminado hacia el aprendizaje que genere conciencia crítica y transformación en el personal técnico en seguridad

El trabajo metodológico de los capacitadores y las capacitadoras, en términos generales, responde al marco conceptual educativo de la CDHDF el cual, como ya se ha dicho, tiene la presencia de corrientes como la educación popular y el constructivismo. Aunque se incorporan elementos de ambas propuestas, no se logra el verdadero sentido educativo, que es propiciar una toma de conciencia que transforme al individuo y a la sociedad.

Si tomamos como referente el fin último de la educación en derechos humanos, podemos afirmar que el ciclo metodológico de los capacitadores y las capacitadoras está incompleto, pues el fundamento dialéctico de la educación popular se pone en práctica sólo de manera parcial, ya que no se llega a la *construcción social del conocimiento* o *teorización sobre la práctica* y, sobre todo, porque no hay una *vuelta a la práctica*. En cuanto al constructivismo, en la práctica educativa de la CDHDF se encontraron elementos; sin embargo, no se cuenta con un ejercicio metodológico encaminado al *uso significativo del conocimiento*.

Lo anterior tiene distintas causas, entre las que se pueden mencionar la duración de los cursos, la falta de claridad pedagógica y metodológica, el estilo de planeación y la forma de evaluación. Se debe dar más tiempo a los ciclos, al propio proceso educativo, y trabajar los contenidos desde nociones y habilidades y comprobar que se atraviesa por todas esas facetas metodológicas y de aprendizaje.

Aunque está presente la intención en la práctica educativa del equipo de capacitación, no se tienen mecanismos sistemáticos ni metodológicos para garantizar la conclusión del proceso verdaderamente educativo, ni para brindar evidencias del cambio en el personal técnico en seguridad.

4. Los procesos evaluativos con sentido educativo: mecanismos de retroalimentación y seguimiento constante de la práctica educativa

La evaluación es uno de los componentes sustantivos de todo proceso educativo; sin embargo, es uno de los vacíos encontrados en la práctica de los capacitadores y las capacitadoras de la CDHDF. Hay algunos esfuerzos en este sentido, pero se han reducido al cumplimiento administrativo y no a un referente que permita reencauzar la acción pedagógica o el aprendizaje; esto nos vuelve a remitir a la necesidad de una intención educativa de fondo y de seguimiento y crítica de la práctica de la capacitación.

Es un hecho la carencia de instrumentos eficaces y pertinentes de evaluación y seguimiento; sin embargo, no se puede reducir a esto la evaluación, ya que dichas herramientas son sólo el medio para lograr el fin que es tener elementos tangibles para valorar el trabajo y mejorar.

Hace falta una estrategia integral de evaluación y seguimiento que considere, por una parte, la calidad de los servicios educativos, y el aprendizaje de las y los técnicos en seguridad, por la otra; además de una autoevaluación de capacitadores y capacitadoras, y la valoración de las repercusiones reales del proceso educativo. Con esto se tendrían elementos para perfeccionar la práctica, si es que la evaluación toma un sentido cualitativo de herramienta educativa, y no administrativa.

5. Reflexión sobre la acción educativa

Es sustantivo reconocer que las capacitadoras y los capacitadores se han ido formando "sobre la marcha" en materia educativa, aprendiendo de sí mismos y de los otros, aunque el Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF los profesionaliza en ciertos temas como complemento de su formación y actualización.

El equipo de capacitación tiene pocos espacios para reflexionar sobre su práctica, hacer un alto para valorar y proponer acciones estratégicas. La expe-

riencia de esta sistematización ha permitido, no obstante, realizar este proceso formativo, el primero en materia educativa de la institución.

Hoy se vuelve un reto contar con espacios para analizar y retroalimentar la práctica, con miras a generar estrategias viables, validadas y socializadas en el interior del equipo. Estos espacios de construcción colectiva serían enriquecedores para reconocer de manera explícita el sentido que se lleva, y haría que el sentido educativo de la acción de capacitación se elevara sobre el cumplimiento de tareas administrativas, o sobre las indicaciones hechas en el manual de procedimientos.

Cambios en los sujetos

Técnico en seguridad

Los capacitadores y las capacitadoras reconocen que en los primeros tiempos del periodo sistematizado, en los cursos se hablaba con el personal técnico en seguridad, en mayor medida de sus obligaciones; luego se incluyeron también sus derechos y responsabilidades. A partir de estos ajustes, se han dado algunos indicios de cambio hacia el empoderamiento de este personal en este sentido:

a) Abandonan la resistencia hacia la CDHDF con la que llegan al curso.
b) Comprenden de mejor manera la función y la responsabilidad que tiene la CDHDF y dejan de verla como la institución que los sanciona o está en su contra; les queda claro que la CDHDF se apega a la legalidad y la justicia, siguiendo procedimientos derivados de sus facultades; en algunos casos la consideran ya una palanca de transformación de sus condiciones.
c) Empiezan a tomar conciencia de sus derechos y responsabilidades.
d) Se reconocen como sujetos de derecho y dejan de verse como eternas víctimas.
e) Superan la idea de que la norma es algo ajeno, y la ven como garante de sus derechos. Sirve en su vida cotidiana de servidoras y servidores públicos, porque a partir de ella pueden acudir a las instancias correspondientes para defender tales derechos.
f) Logran identificarse a sí mismos como garantes de los derechos de las y los internos.

g) Comienzan a tratar mejor a los demás.
h) Se motivan a seguir informándose, consultando o solicitando ayuda en torno a la defensa de sus derechos o para saber más y reproducir entre sus colegas algunos contenidos del curso.
i) Generan vínculos de confianza con el equipo de capacitación, como la entrada más dócil a la institución, es decir, la presencia del personal de la Comisión en el Incape deja de ser de intromisión. Se da un acercamiento a éstos para solicitar orientación y asesoría legal para la solución de algún problema.

Al cierre de los cursos, también el equipo de capacitación descubre a la "otra persona": el personal técnico en seguridad ya no está conformado por los "rudos", sino por personas que muestran sus preocupaciones, sentimientos y frustraciones. Ante la apertura, se evidencia su lado humano, se comprende su posición y los problemas que enfrentan cotidianamente.

Con estos cambios, el personal técnico en seguridad empieza a verse como poseedor de derechos, además de contar ahora con herramientas para la defensa de éstos. El reto es que su proceso educativo llegue a un cambio de actitudes y se convierta en garante de los derechos del otro; es una transformación de empoderamiento de los sujetos, un cambio real en ellos.

En torno al equipo de capacitación

1. Los capacitadores y las capacitadoras muestran orgullo por pertenecer a la CDHDF y reconocen el espacio del aula como un escenario de satisfacción, condiciones que ayudan a su permanencia en la institución

El equipo de capacitación se reconoce como parte sustantiva de la estructura institucional de la CDHDF; sin embargo, le falta mejorar sus mecanismos de comunicación que marquen la dirección y cualifiquen su trabajo cotidiano.

2. Los perfiles multidisciplinarios de los capacitadores y las capacitadoras han enriquecido y fortalecido la práctica y la visión educativa de la CDHDF, logrando un cambio de paradigma

La riqueza de perfiles profesionales, formación, trayectoria y experiencia, del área de capacitación ha logrado potenciar la tarea educativa institucional,

apoyándose en el aprendizaje logrado con el contacto y trabajo cotidiano con otros miembros del Servicio Profesional en Derechos Humanos.

3. El equipo de capacitación se vuelve un referente de apoyo y consulta para el personal técnico en seguridad

Los capacitadores y las capacitadoras consideran que han sido un apoyo para el personal técnico en seguridad, entendiendo su problemática, dándoles a conocer sus derechos y facilitándoles la salida a sus problemas inmediatos. Ante esta realidad compleja, el equipo de capacitación ha adquirido mayor sensibilidad, entiende las dificultades de este personal, en particular cuando hace cumplir la ley, y el riesgo permanente que su vida experimenta día a día.

El equipo de capacitación brinda respuestas más reales a las dificultades del personal técnico en seguridad, sin teorizar tanto, con un conocimiento más concreto de las cosas; mira su realidad y su trabajo desde una perspectiva más comprensiva, actitud que necesitan en muchas ocasiones, lo cual exige un amplio conocimiento y entendimiento del equipo de capacitación sobre el contexto penitenciario.

4. El equipo de capacitación se ha transformado por el contacto con las y los técnicos en seguridad, pues éstos lo ha llevado al cambio en la práctica educativa, en el enfoque y en el quehacer de su práctica. Ha logrado sensibilizarse e interesarse por conocer la realidad dentro del sistema penitenciario con el fin de entenderlo y brindar ejemplos apegados a su realidad

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Metodología para la reflexión de la práctica educativa: la sistematización como proceso

Realizar esta sistematización implicó regresar a la práctica, desarrollar la capacidad de tomar distancia de la experiencia propia, reflexionar en torno a ella, interpretarla críticamente y resignificarla. Reflexionar en torno a la práctica educativa requirió mirarse a sí mismo a través del análisis de las funciones, lo

cual indudablemente tiene repercusiones positivas en las capacitadoras y los capacitadores, que se enuncian a continuación.

Lo primero es que esta revisión permitió poner sobre la mesa la congruencia e incongruencia de la acción educativa de los capacitadores y las capacitadoras, y ha significado una invitación a cambiar actitudes y conductas, a adquirir nuevas herramientas, a identificar errores y aciertos, y a comprometerse más con las otras personas. De esta manera, capacitadoras y capacitadores han logrado transitar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica en torno a su hacer educativo, lo que hace que su compromiso con la capacitación a servidoras y servidores públicos se ratifique y se asuma con mayor fuerza.

a) Se valora el espacio de reflexión sobre la acción como una constante y una condicionante en el quehacer cotidiano de la capacitación, establecida institucionalmente.
b) Se entiende y capitaliza el análisis colectivo de la práctica educativa individual, y se hace de lo colectivo una construcción individual.
c) Se da significado colectivo a la práctica a partir de las teorías implícitas que han interiorizado los capacitadores y las capacitadoras en su trayectoria profesional.
d) Se favorecen y generan condiciones para la apertura a la crítica constructiva del grupo de las y los técnicos en seguridad, en torno a su acción, su pensamiento y su ser.
e) Se descubren los distintos componentes de la acción educativa, así como la importancia de garantizar una congruencia entre éstos con el fin de tener una práctica más sólida y congruente, de cara al logro de los objetivos planteados desde la finalidad educativa de la institución.
f) Se tiene al proceso de sistematización como un espacio de diálogo reparador del clima laboral del equipo de capacitación, y favorecedor de la conformación de equipo, pues genera apertura y comprensión y fortalece las habilidades de cada quien.
g) Se devela lo implícito y lo subjetivo de la práctica educativa, y se ordena lo explícito y lo objetivo, lo que permite que los capacitadores y las capacitadoras nos volvamos a ver para reconocernos.
h) Gracias a la sistematización, se develaron saldos y vacíos en la práctica de la capacitación, y se da motivación y rumbo al equipo.

i) Se hace un alto en el camino, determinante para no percibir la propia práctica como rutinaria, monótona y sin sentido, así como para capitalizar los aprendizajes y dejar un legado a la institución, desde la realidad con que trabaja el quehacer educativo.
j) El proceso de sistematización se vuelve un reto para la propia institución, ya que lleva un grado de conciencia hacia la mejora, que si no es respaldado e impulsado por la estructura institucional, corre el riesgo de revertir el resultado a la "acomodación pasiva", la frustración y la desmotivación del equipo.
k) Se logró la confrontación dialéctica en el proceso de vivir la congruencia-incongruencia en la práctica de los capacitadores y las capacitadoras. La congruencia es importante porque su práctica sirve para ponerse límites y conciencia de los actos. El equipo de capacitación reconoce esferas donde es difícil ser congruentes, pues en algunas situaciones se acomoda a las circunstancias; sin embargo, estas incongruencias le han permitido identificar los errores y aciertos para modificar conductas y actitudes de manera asertiva en un movimiento permanente de transformación hacia un ideal. Esto lo ha llevado a comprometerse más con las otras personas.
l) Hay un reconocimiento como verdaderos profesionales de la educación en derechos humanos, que tienen cosas que decir y compartir desde la experiencia acumulada en el trabajo con otras y otros servidores públicos.

Todo lo anterior permite confirmar que la sistematización se convirtió en un proceso formativo para las capacitadoras y los capacitadores que tocó la médula de su práctica educativa.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Elementos sustantivos para un nuevo programa educativo con el sistema penitenciario

La sistematización ha permitido recoger elementos sustantivos de la práctica, ha facilitado su comprensión y mostrado las coherencias e incoherencias en su

realización, así como vacíos, carencias y desafíos ante los que no se puede cerrar los ojos y dejar que la rutina permanezca. La intención ahora es proyectar hacia el futuro inmediato lo que se podría hacer para mejorar la práctica y tener una intervención educativa integral en el sistema penitenciario.

El área de capacitación se ha movido a lo largo de la historia en distintos sentidos educativos, en un proceso de ida y vuelta, de avances y retrocesos, que dejará bases sólidas para el trabajo futuro.

Hoy que la CDHDF recientemente ha vivido la coyuntura de cambio en la administración, se cuenta con una visión crítica de la experiencia del trabajo educativo con el sistema penitenciario y con diagnósticos e informes. Se tiene el *Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal* y el *Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal,* elementos que abren un nuevo punto de partida institucional sobre las metas a las qué aspira la CDHDF y lo que podría aportar en torno al sistema penitenciario.

En ese mismo sentido, y antes del desarrollo de la propuesta de intervención educativa, sería adecuado que la Dirección de Capacitación, encargada del trabajo con servidoras y servidores públicos de la CDHDF, exprese de manera explícita y con sentido de realidad, lo que busca lograr estratégicamente con los cursos en el sistema penitenciario.

El equipo de capacitadores y capacitadoras se propone e invita a los mandos medios y superiores del área educativa de la CDHDF a dejar de ser reactivos y comenzar a ser propositivos, dando un vistazo integral al sistema penitenciario con la idea de ampliar la mirada hacia otros sujetos, diferentes del personal técnico en seguridad.[142] Se busca una visión de impacto estratégico e integral que contribuya a una verdadera formación del personal penitenciario en su conjunto, para generar mayor conciencia en torno al ejercicio y la defensa de los derechos humanos; quizá con ello se muevan las estructuras internas y formas de funcionamiento que no respetan la dignidad de la persona ni sus derechos. Esta tarea no es exclusiva del equipo de capacitación, porque implica la vinculación entre la esfera de la defensoría y la de educación de la Comisión.

---

[142] Ejemplo de apertura del espectro de la acción de capacitación son los seminarios realizados en vinculación con el sistema penitenciario, los cuales posibilitaron el trabajo con personal de otros niveles jerárquicos (mandos medios del sistema penitenciario) y brindaron un espacio de reflexión y especialización.

Con esta propuesta estratégica, en vinculación con otras instituciones, la CDHDF podría fortalecer la construcción de un marco conceptual educativo del Incape, escenario institucionalizado de formación del personal penitenciario.

En un plano individual, está en manos del equipo de capacitación la *praxis*: su acción, su intención, su pensamiento y su ser, que los convierte en protagonistas de la escena educativa sin dejar de reconocer que la mirada en su desempeño debe tener un sustento estructural y sistémico. En este documento se esboza cómo podría mejorar dicha práctica en la intimidad del aula. Para ello se retoman algunos de los *desafíos* que se han expresado a lo largo de este documento y que deberían ser atendidos:

a) Cambiar de paradigma educativo; el centro no deben ser los contenidos sino los sujetos y las competencias a desarrollar en el servicio público. El contenido deja de ser el principio y el fin de la capacitación, y se convierte en un medio, junto con la metodología, para el desarrollo de competencias acotadas al servicio público.
b) Enriquecer y continuar la apropiación del marco conceptual educativo a través de un proceso adecuado para la reflexión permanente, que favorezca que los aprendizajes personales se traduzcan en un producto colectivo y se capitalicen institucionalmente.
c) Adecuar el marco conceptual educativo de la CDHDF a las capacidades y competencias que se requieren para cada tipo de servidora o servidor público y, en diálogo con el propósito educativo, desarrollar los programas pertinentes.
d) Planear, a partir de la intención educativa, con fundamento en los derechos humanos y en la visión crítica de la realidad.
e) Destinar un ciclo metodológico completo a hablar de verdaderos "procesos" educativos, sin importar la duración del curso.
f) Reconciliar los contenidos de aprendizaje y las competencias con la metodología.
g) Crear mecanismos de evaluación que no sólo atiendan la calidad del servicio, sino de los aprendizajes de las y los participantes: el diagnóstico, la formación y la repercusión de los cursos.
h) Encontrar la forma idónea de dar seguimiento a los mecanismos de evaluación.

Resulta necesario también, distinguir entre la *promoción*, la *capacitación* y la *formación*, porque cada una de estas acciones implica procesos metodológicos y de intervención diferenciados. Se plantea dar un paso más allá de la capacitación y llegar al fondo de la educación en derechos humanos, que es adquirir la conciencia crítica de que las acciones transforman actitudes, en busca de una sociedad más humana, justa y con capacidad de cambio.

Si bien es sabido que el desarrollo completo de la propuesta didáctica incluye establecer distintos marcos de referencia: jurídico, teórico, contextual y pedagógico, no es materia de este apartado hacerlo. Aquí se busca plantear únicamente las líneas generales de la nueva estrategia de intervención metodológica dentro del aula.

Problemáticas de la realidad

Es importante identificar a qué problemática se quiere responder desde la tarea educativa y los procesos formativos. La lectura de ésta se realiza de lo particular a lo general, partiendo de la realidad del personal técnico en seguridad, para pasar al sistema penitenciario en general, y de ahí a la ciudad y al país. Los elementos a considerar son:

a) *El personal técnico en seguridad* carece de formación y profesionalización en materia de derechos humanos, de ahí la necesidad de atender las demandas formativas siguientes, relativas a nociones, habilidades y actitudes:
- Reconocerse como sujetos de derecho desde su papel de servidoras y servidores públicos.
- Identificar con claridad sus límites de actuación ante la norma y el respeto a los derechos humanos.
- Incorporar la legalidad como parte de su práctica cotidiana.
- Desarrollar habilidades de toma de decisiones ante situaciones problemáticas y de riesgo.

b) Dentro de los *centros penitenciarios* se vive un ambiente de corrupción y de violencia, cargado de un juego de poder territorial opresor, deprimente y que genera desolación, desesperanza e incluso adicción. Dicho entorno propicia relaciones carentes de empatía y de respeto entre las y los técnicos en seguridad, los mandos superiores y la población interna.

c) No hay observancia de la norma de diversos actores endógenos y exógenos al sistema penitenciario.
d) El personal técnico en seguridad, desde un nivel jerárquico inferior, se ve obligado a responder a intereses económicos, políticos y sociales y a las reglas no escritas del sistema penitenciario.
e) El *sistema penitenciario* no brinda un marco regulador que proteja y sancione al personal técnico en seguridad.
f) No existe un marco regulador del Incape que señale sus atribuciones ni funciones, ni que le designe presupuesto.
g) El Incape, junto con el resto de las instituciones que intervienen en la formación del personal técnico en seguridad, carece de una estrategia educativa.
h) Faltan instructores en derechos humanos dentro del Incape, y la CDHDF es la institución que cubre esta carencia.
i) En la ciudad de México existe el "síndrome de encarcelamiento citadino".
j) Falta una real reintegración social de las y los internos como ciudadanos y ciudadanas.
k) En la ciudad de México se necesita modificar la ley y la figura institucional del personal técnico en seguridad. Las instituciones involucradas deberían ocuparse, a nivel normativo y operativo, de garantizar que las necesidades para cumplir mejor su función se satisficieran.
l) En el país existe una falsa concepción de la reintegración social de las personas privadas de la libertad, desde una lógica del castigo. Esta visión genera en el personal técnico en seguridad una sensación de falsa autoridad y de poder sancionador.

Principios orientadores

Es necesario definir la orientación que se quiere dar a la respuesta de las necesidades o problemáticas planteadas, qué valores se quieren subrayar o a qué modelo de sociedad se quiere contribuir.

Entre los principios orientadores del trabajo educativo con el personal técnico en seguridad se encuentran:

a) La CDHDF tiene una posición pro peticionaria o centrada en la víctima; las y los servidores públicos, cuando son susceptibles de violación a sus derechos, también son sujetos de defensa de éstos.
b) La labor de las y los servidores públicos debe apegarse de manera permanente a la legalidad y al respeto a los derechos humanos.
c) El sistema de justicia debe ser eficiente, imparcial, transparente y debe procurar una verdadera reparación del daño.
d) Se busca un modelo de sociedad igualitaria, justa, plural y democrática.

Sujetos de la acción educativa

Identificar a los protagonistas de la tarea educativa, centro y enfoque de la planeación, la metodología y la evaluación en los procesos educativos, es sustantivo, porque el fin último de la enseñanza como proceso humano es generar un cambio en la persona, en la colectividad y en el sistema, por lo que se hace necesario el rescate del sujeto real. Hablando de educación en derechos humanos, se trata de un proceso de respeto, tolerancia y libertad que potencia las capacidades del aprendiz, para que alcance su autonomía, su capacidad crítica y la conciencia de sus derechos, obligaciones y responsabilidades con el fin de exaltar su dignidad.

El personal técnico en seguridad, como colectividad y ente institucional, es el centro de la actuación educativa en este esfuerzo de la CDHDF debido a que:

a) Tiene un papel fundamental en la relación con los distintos sujetos involucrados en el sistema penitenciario: internos, abogados, médicos, visitantes y autoridades.
b) Se convierte en la "autoridad" dentro del centro y es la cara del sistema penitenciario para las personas internas y visitantes.
c) Sus problemas ofrecen un diagnóstico fiel del sistema penitenciario.
d) La sociedad le ha otorgado el "permiso" tácito de castigar y de ser duro y violento.
e) La CDHDF busca contribuir a la formación de centros penitenciarios en donde se dignifique el trabajo de la y el técnico en seguridad, con mejores sueldos, mayores garantías de seguridad y una mejor percepción de su imagen entre la sociedad.

Objetivos

Los objetivos de la propuesta se plantean en dos sentidos: por un lado, de lo que busca la CDHDF en términos más estratégicos e institucionales y, por otro, de lo que en particular se pretende con las y los participantes en los cursos.

1. Objetivo estratégico de la CDHDF

Su planteamiento tendría que responder al Modelo de Gestión, al marco conceptual educativo, a la problemática y las necesidades del sistema, particularmente a las necesidades del personal técnico en seguridad. Debe responder qué finalidad tiene la capacitación para dicho personal.

2. Objetivo general del curso

Lo sustantivo en el planteamiento de este objetivo es que tendría que manifestarse en el programa y en la carta descriptiva, de manera explícita, la verdadera *intención educativa* que persigue la CDHDF, y los propósitos de aprendizaje que los capacitadores y las capacitadoras promueven en el desarrollo del curso.

De ahí se deriva la necesidad de recuperar el vínculo explícito entre los objetivos de los cursos y las necesidades de las y los técnicos penitenciarios, identificando las competencias por desarrollar en el proceso formativo, de manera que sean claras y tengan un significado para su labor cotidiana. En este punto, la pregunta a responder es qué queremos que aprendan las y los técnicos en seguridad en los cursos de la CDHDF.

Contenidos de aprendizaje y competencias a desarrollar

Se ha hablado de un cambio de paradigma que se concreta en los contenidos, sin que se planee el curso en función de los temas que se abordan, sino de las competencias. Esto significa que los temas se convierten en un medio para el aprendizaje y para el desarrollo de tales competencias.

Dicho proceso de cambio no puede darse de la noche a la mañana. Su desarrollo incluye la realización de las acciones siguientes:

a) En un primer momento, durante el planteamiento de los temas, se deben identificar e incorporar competencias en busca de la transformación real en su práctica. El reto de los capacitadores y las capacitadoras es retomar

las capacidades y competencias que plantea el marco conceptual educativo y analizar las posibilidades de su inclusión en los cursos con técnicos penitenciarios, de manera que se traduzcan en propuestas de trabajo más allá del modelo, pero con la finalidad educativa presente.

b) Hacer un cruce entre los temas importantes para el sistema penitenciario y las violaciones a los derechos humanos, de manera que la discusión de tales temas se sustente con los diagnósticos, informes y recomendaciones elaboradas por la CDHDF, y no parezcan meras ocurrencias.

c) Analizar y priorizar los contenidos temáticos en función del tiempo para el desarrollo del curso, considerando la profundidad con que se tratarán y la cantidad de temas que se incluirán.

d) Partiendo del convencimiento que tiene el equipo de capacitación en torno a los contenidos declarativos, éstos pueden seguir presentes en la labor de capacitación, otorgándoles la intención de transformar la actuación de los servidores públicos; en otras palabras, tomadas del constructivismo. Considerar que al haber aprendizaje, hay desarrollo y, por lo tanto, cambios en la persona.

e) Incorporar de manera explícita los contenidos referentes a las actitudes y los valores, que antes estaban completamente ausentes de la práctica educativa.

f) Invertir tiempo en la reflexión, conceptualización y definición de las capacidades y competencias básicas que requiere el servicio público, a partir de los derechos y las responsabilidades de la y el servidor público. Éstas deberán entrar en correlación con los contenidos básicos del curso. Cada capacidad debe estar definida por ciertas competencias, las cuales a su vez se vincularán con los contenidos declarativos del aprendizaje (nociones, procedimientos, habilidades, actitudes y valores). En el momento de la evaluación, estos contenidos se tomarán como los parámetros de adquisición de las competencias por parte del personal técnico en seguridad. La forma en que se plasmaría en los programas de capacitación, sería:

CUADRO 15. Definición de capacidades, competencias y contenidos de aprendizaje en los cursos al personal técnico en seguridad del sistema penitenciario de la ciudad de México

Capacidad	**Competencias**	**Contenidos de aprendizaje**		
		Noción	Habilidad	Actitud
Legalidad	Autorregulación Poder	Derechos y obligaciones de las y los servidores públicos enfatizando los del personal penitenciario Norma y mecanismos de exigencia Origen o fuentes del poder Excluyentes de responsabilidad penal. Violaciones más frecuentes y graves de los derechos humanos de las y los internos en los centros penitenciarios	Ejercicio adecuado del poder Cumplimiento y respeto de la norma	Reconocimiento como sujeto de derechos humanos Empoderamiento desde sus derechos
Honradez y código de ética institucional	Conocimiento de sí mismo Aprecio Empatía Asertividad Ética	Principios éticos del servicio público Delitos que pueden cometer cuando se exceden en el ejercicio de sus funciones Extorsión como delito correlativo al sistema penitenciario	Toma de decisiones Establecimiento y respeto de códigos éticos Capacidad de denuncia de actos de corrupción y no formar parte de ella	
Imparcialidad	Justicia Igualdad	Misión institucional	Trato justo y equitativo Denuncia de injusticias	Trato amable y respetuoso Dar a cada quien lo que le corresponde

Fuente: Cuadro elaborado por el equipo sistematizador.

La sistematización mostró que las *competencias* son adecuadas para la o el servidor público y retoman los principios del servicio público como las *capacidades* básicas que éste requiere: legalidad, imparcialidad, honradez, eficiencia y lealtad. Se habla entonces de una adaptación del marco conceptual educativo al trabajo con servidoras y servidores públicos, de manera que éste no sea una camisa de fuerza.

El cambio de paradigma se tiene que dar primero en los capacitadores y las capacitadoras, para después, quizás a largo plazo, llegar a influir en otros espacios educativos, como el Incape. En este sentido, se prevé que la demanda de los cursos continuará en función de temas, lo cual significa un esfuerzo para el equipo de capacitación que estará transformando su perspectiva.

Planeación de situaciones de aprendizaje

La planeación es uno de los procesos a los que se da más importancia por parte de las capacitadoras y los capacitadores, ya que les permite adquirir seguridad conceptual en torno al tema que tratarán. Al realizarla, se deben considerar algunos elementos:

a) El punto de partida para la planeación es la realidad diagnóstica del sistema penitenciario (expresada en el diagnóstico, los informes y las recomendaciones). Los requerimientos institucionales de la CDHDF y del Incape revelan los contenidos temáticos como parte sustancial de la demanda. Por su parte, la experiencia de la o el capacitador hace que el tema se trate de manera integral (por ejemplo, incorporar el tema de la violencia dentro del uso racional de la fuerza).

b) En la planeación *no* es necesario incluir todos los temas que la o el técnico en seguridad "debería" saber, sino identificar las competencias que se pretenden desarrollar y las nociones, habilidades y actitudes que permiten llegar a dichas competencias. Las competencias se determinan en función del objetivo educativo, por lo que, junto con las capacidades, se vuelvan el núcleo articulador de los temas.

c) La planeación implica tomarse tiempo para el trabajo colectivo de construcción e interpretación de recomendaciones; esto hace que la meta educativa institucional se prefiera sobre la interpretación personal. Además, estos espacios colectivos facilitarán la relación con el Modelo de Gestión y la estrategia institucional, por lo que deben estar presentes explícitamente en la planeación del curso. Vale la pena invertir tiempo en esta discusión previa al curso con personal técnico en seguridad, pues el trabajo con éste es permanente y constante.

d) En la planificación debe buscarse la coherencia entre la planeación estratégica del área y las metas relativas al sistema penitenciario con la preparación operativa del curso, de manera que se tenga una visión institucional integral y se trascienda la planeación operativa inmediata.

Metodología que se empleará

La metodología, como camino a seguir, es uno de los componentes de coherencia interna del curso. Como uno de los factores más analizados en la presente sistematización, podemos decir que hasta ahora la metodología ha dado resultados apegados, en su mayoría al marco conceptual educativo de la CDHDF. No obstante, deben hacerse las observaciones siguientes:

a) El curso debe plantearse como un proceso cíclico ascendente.
b) Es necesario engarzar la planeación y la evaluación para un replanteamiento de la práctica educativa.
c) Se deben reducir los contenidos temáticos, a la vez que se refuerzan las competencias.
d) Es necesario preferir la profundización de los temas sobre la cantidad de éstos.
e) Se debe buscar que el personal técnico en seguridad se apropie de los contenidos de aprendizaje, para que los traduzcan en un verdadero desarrollo de habilidades que puedan aplicar en su trabajo cotidiano.
e) Se requieren estrategias didácticas que favorezcan el uso significativo del conocimiento (es decir, que aprendan a aplicarlo) y una verdadera vuelta a la práctica, así como estrategias para mejorar las actitudes del personal técnico en seguridad. En este caso, la metodología socioafectiva podría ser útil.
f) Deben desarrollarse, en función de cada competencia, estrategias didácticas encaminadas al logro del proceso metodológico de un aprendizaje significativo, que vaya de la construcción del significado a su uso significativo, y que parta de la práctica y retorne a ella.

Procesos de evaluación

La evaluación debe entenderse como el momento que permite brindar elementos valorativos para la mejora constante de la práctica. Por ello se requiere abrir la mirada y el espectro de los distintos tipos de evaluación y los momentos en los que puede realizarse. Para el equipo de capacitación es importante valorar el proceso de aprendizaje de las y los participantes, así como su propio desempeño, la calidad de los servicios y la repercusión de la acción educativa.

En el proceso educativo con el personal técnico en seguridad y la evaluación en torno al aprendizaje de las y los participantes resulta fundamental, pero se vuelve inútil si se continúa con una visión fragmentada de la capacitación.

Con la intención de aplicar una evaluación efectiva, se debe tener en cuenta sus distintos tipos y realizaciones, los cuales se describen abajo:

1. Evaluación diagnóstica

Es necesario cambiar la forma en que se realiza una evaluación diagnóstica, de manera que su aplicación no requiera tanto tiempo como el cuestionario que se utiliza en la actualidad. Este tipo de evaluación es importante cuando verdaderamente recupere insumos para la práctica educativa, pues es el punto de partida del curso.

2. Evaluación sumativa y formativa del aprendizaje

Esta evaluación permite reconocer lo que las y los técnicos en seguridad verdaderamente aprendieron del curso, lo que les resultó significativo y lo que pueden usar en su quehacer cotidiano. Se puede aplicar una evaluación sumativa durante el proceso y otra al finalizarlo.

3. Evaluación del curso/calidad del servicio

Revisar y perfeccionar el instrumento que se ha aplicado a lo largo de la historia de la CDHDF para valorar la calidad del curso puede ser útil si se define con claridad lo que se quiere obtener, pues suele suceder que en el mismo instrumento se busque evaluar también el aprendizaje de las y los participantes. En ese sentido, no sería necesario que todo el personal técnico en seguridad diera respuesta a la evaluación y que sólo se tomaran muestras.

Un mecanismo que es producto de la reflexión colectiva y del propio proceso de sistematización es la propuesta de las capacitadoras y los capacitadores de recibir *retroalimentación* sistemática, crítica e inmediata de alguno de sus pares. Al mismo tiempo, tendría que aplicarse un dispositivo de *autoevaluación* como referente autocrítico de la práctica, para mejorarla.

También se considera la realización de una *evaluación de influencia*, aplicable después de años de un proceso continuo con el personal técnico en seguridad. Ésta permite contar con elementos de significación a largo plazo y con factores de cambio de la estructura institucional. La información alimentará una *base de datos* que incluya las referencias del personal técnico en seguridad y brinde elementos para el seguimiento.

Este es el reto de traducir en nuevos y mejores procesos formativos los saldos cualitativos que la presente *Sistematización del trabajo educativo de la* CDHDF *en el sistema penitenciario* ha dejado. En este punto, quisiéramos recordar las palabras de Jesús Escamilla sobre la construcción de nuevas realidades: "el hombre es un ser lleno de sueños, lleno de esperanzas y, mientras existe esperanza, están latentes miles de posibilidades de la construcción de nuevas realidades. Mientras sustente la esperanza a la existencia del sujeto, siempre habrá lugar para utopías que en algún momento sean bases sólidas para realidades nuevas".[143]

[143] Jesús Escamilla Salazar, *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa/UNAM, 2009.

BIBLIOGRAFÍA

BARNECHEA, MARÍA MERCEDES, *et al.*, *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización. Taller permanente de sistematización*, Lima, CEAAL-Perú, agosto de 1992.

———, *La sistematización como producción de conocimientos. Taller permanente de sistematización*, Lima, CEAAL-Perú, agosto de 1994.

BAZDRESCH PARADA, MIGUEL, "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", en *Revista Educar*, nueva época, núm. 1, México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, abril-junio de 1997.

———, "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa", en Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, México, ITESO, 1998.

BERGMAN, MARCELO, *et al.*, *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la segunda encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México*, México, CIDE, 2006.

CARR, WILFRED, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Morata, 1990.

——— y STEPHEN KEMMIS, *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, España, Martínez Roca, 1988.

CDHDF, *Diagnóstico interinstitucional del sistema penitenciario en el Distrito Federal*, México, CDHDF, 2003.

———, *Informe anual 2004*, México, CDHDF, 2005.

———, *Informe anual 2008*, México, CDHDF, 2009.

———, *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal 2005*, México, CDHDF, 2006, 348 pp.

———, *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión del Distrito Federal*, México, CDHDF, 2005.

———, *Investigación de violaciones a derechos humanos. Presupuestos y manual de métodos y procedimientos*, México, CDHDF (serie Documentos Oficiales, núm. 10), 2008, 162 pp.

———, *Ley y reglamento interno de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, CDHDF (serie Documentos Oficiales, núm. 6), 2009, 132 pp.

———, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, México, CDHDF (Cuadernos para la Educación en Derechos Humanos, núm. 9), 2005, 109 pp.

COLL, CÉSAR, y ELENA MARTÍN, "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto", en *Signos, teoría y práctica de la educación*, núm. 18, abril-junio de 1996.

Comité Coordinador para la Elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, 2008, 895 pp.

———, *Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, 2009, 1 266 pp.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre de 2008.

DÍAZ-BARRIGA, FRIDA, y GERARDO HERNÁNDEZ, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, McGraw-Hill Interamericana, 2002.

DUART, JOSEPH MARÍA, *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.

ESCAMILLA SALAZAR, JESÚS, *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa/UNAM, 2009.

Estatuto de las Islas Marías, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 1939.

FÉLIX, ROQUE, *Hecho educativo y proceso de conocimiento*, México, Escuela Metodológica Nacional/IMDEC, 2004.

FIERRO, CECILIA, *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, 2008.

FOUCAULT, MICHEL, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, 314 pp.

FREIRE, PAULO, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1996.

———, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969.

———, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. de Guillermo Palacios, México, Siglo XXI, 2002, 139 pp.

———, *Pedagogía de la esperanza*, 3ª ed., México, Siglo XXI, 1998.

———, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996.

Gaceta Oficial del Distrito Federal, 11 de enero de 2008.

GARCÍA RAMÍREZ, SERGIO, "El sistema penitenciario. Siglos XIX y XX", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXII, núm. 95, mayo-agosto de 1999.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, y ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, 5ª ed., Madrid, Morata (colección Pedagogía Manuales), 1996, 447 pp.

GÓMEZ, LUIS FELIPE, "Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula", en *Sinéctica*, núm. 30, Guadalajara, ITESO, febrero-julio de 2008.

———, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Educación en derechos humanos*, texto autoformativo, San José, IIDH, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, *II Conteo de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2005.

JARA, ÓSCAR, *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica*, disponible en <www.alforja.or.cr/sistem/documentos/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf>, página consultada el 13 de agosto de 2009.

———, *Para sistematizar experiencias*, San José, Costa Rica/Jalisco, México, Red Alforja/IMDEC, 1994.

KELLING, GEORGE L., y CATHERINE COLES, *No más ventanas rotas*, México, Instituto Cultural Ludwig von Mises, 2001.

LATORRE, ANTONIO, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2003.

Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de junio de 2003.

Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 29 de diciembre de 1998.

MAGENDZO, ABRAHAM, *Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*, Buenos Aires, IIDH, 1999.

Manual de Organización y Funciones de Seguridad, para los Centros de Reclusión del Distrito Federal, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 19 de octubre de 2005.

MARZANO, ROBERT J., *Dimensiones del aprendizaje, manual para el maestro*, 2ª ed., México, ITESO, 2005.

MEJÍA, REBECA, y SERGIO SANDOVAL (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, México, ITESO, 1998.

MUJICA, ROSA MARÍA, *Educación no formal y educación en derechos humanos. Retos, objetivos, sectores y estrategias*, México, Ipedehp, 2001.

———, *La metodología de la educación en derechos humanos*, San José, IIDH, 2002.

NIRENBERG, OLGA, JOSETTE BRAWERMAN y VIOLETA RUIZ, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de proyectos y programas sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

NÚÑEZ, CARLOS, *Educar para transformar, transformar para educar*, 9ª ed., México, IMDEC, 1992.

———, *Elementos esenciales de la concepción metodológica dialéctica*, México, Escuela Metodológica Nacional/IMDEC, 2004.

Organización de las Naciones Unidas, Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos y Degradantes, disponible en <www.cdhdf.org.mx/index.php?id=norto tura>, página visitada el 10 de agosto de 2009.

———, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, disponible en <www.cdhdf.org.mx/index.php?id=norciviles>, página visitada el 10 de agosto de 2009.

———, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, disponible en <www.cdhdf.org.mx/index.php?id=norpacto>, página visitada el 10 de agosto de 2009.

Organización de los Estados Americanos, Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas, disponible en <http://cidh.oas.org/pdf%20files/RESOLUCION%201-08%20 ESP%20 FINAL.pdf>, página visitada el 10 de agosto de 2009.

PERRENOUD, PHILIPPE, *Construir competencias desde la escuela*, 2ª ed., trad. de Marcela Lorca, Santiago de Chile, Dolmen, 2002, 125 pp.

PIMIENTA PRIETO, JULIO H., *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*, México, Pearson Educación, 2008.

PLACENCIA GONZÁLEZ, LUIS, *Manual de derechos humanos del interno en el sistema penitenciario mexicano*, México, CNDH, 1995.

Reglamento de los Centros de Reclusión del Distrito Federal, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 24 de septiembre de 2004.

Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, adoptadas por el Primer Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra, el 30 de agosto de 1995; y aprobadas por el Consejo Económico y Social en sus resoluciones 663C (XXIV) del 31 de junio de 1957 y 1076 (LXII) del 13 de mayo de 1977.

RIZO GARCÍA, MARTA, "George Simmel, sociabilidad e interacción: aportes a la ciencia de la comunicación", en *Cinta de Moebio,* núm. 27, Santiago de Chile, diciembre de 2006, pp. 43-60.

SCHMELKES, SYLVIA, "Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación", disponible en <http://educación.jalisco.gob.mx/CONSULTA/EDUCAR/04/4schmelk.html.>, página consultada el 27 mayo de 2009.

Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal, *Primer informe de labores*, México, SSPDF, 2007.

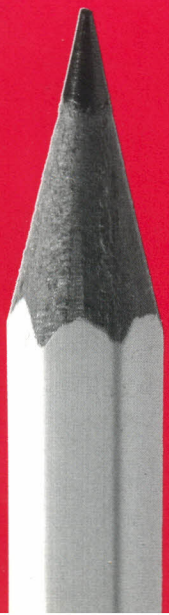
———, *Resumen de población penitenciaria*, septiembre de 2008, disponible en <www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/365162//archivo>, página visitada el 12 de agosto de 2009.

Secretaría de Gobierno, Subsecretaría de Sistema Penitenciario, Reclusorios del Distrito Federal, disponible en, <www.df.gob.mx/wb/gdf/reclusorios_del_distrito_federal>, página visitada el 13 de agosto de 2009.

TUVILLA RAYO, JOSÉ, *Educar en los derechos humanos*, 2ª ed., Madrid, CCS, 1993.

VÁZQUEZ, RODOLFO, *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, México, Fontamara (Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política), 1997, 182 pp.

Sistematización del trabajo educativo de la CDHDF *en el sistema penitenciario*
se terminó de imprimir en septiembre de 2010 en los talleres de
Corporación Mexicana de Impresión, S. A. de C. V.,
General Victoriano Zepeda 22, col. Observatorio,
del. Miguel Hidalgo, 11860 México, D. F.
Para su composición de utilizaron tipos
Goudy Oldstyle de 8:10, 9:10 y 11:14. El tiro fue
de 1 000 ejemplares impresos en papel cultural de 75 g.



www.cdhdf.org.mx