PSICOPERSPECTIVAS
INDIVIDUO Y SOCIEDAD
ISSN 0717-7798 ISSNe 0718-6924

Volumen 25, Número 3, 15 noviembre 2026
Artículo de Investigación Sección Temática
DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol25-issue3-fulltext-3836

Coproducción de conocimiento con mujeres con experiencia de encierro: condiciones logístico-institucionales, epistémicas y afectiva

Knowledge co-production with women with lived experience of incarceration: logistical-institutional, epistemic, and affective conditions

Luisa Pariachi
Departamento Académico de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú (luisa.pariachi@pucp.edu.pe)
Lucía Bracco
Departamento Académico de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú (lucia.bracco@pucp.pe)

Recibido: 19-junio-2026 **Aceptado**: 01-octubre-2026 **Publicación**: 15-noviembre-2026

Citación recomendada: Pariachi, L., & Bracco, L. (2026). Coproducción de conocimiento con mujeres con experiencia de encierro: condiciones logístico-institucionales, epistémicas y afectivas. *Psicoperspectivas, 25*(3). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol25-issue3-fulltext-3836

Resumen
Como parte de una serie de proyectos orientados a explorar mediante prácticas creativas, las formas en que las mujeres significan el encierro, la libertad, la feminidad, un equipo interdisciplinario de profesionales universitarias de Lima, Perú, desarrolla experiencias de investigación-acción-creación con mujeres privadas de libertad. En este artículo se analiza las condiciones, tensiones y límites de la coproducción de conocimiento entre un equipo universitario y mujeres con experiencia de encierro, a partir del proceso de cocreación de una guía metodológica para facilitar talleres artísticos en espacios de privación de libertad. Desde un enfoque de feminismo decolonial, se reconstruye el proceso de elaboración de la guía, cocreada con una mujer excarcelada y revisada por dos mujeres privadas de libertad en un establecimiento penitenciario de máxima seguridad. El análisis identifica tres dimensiones que posibilitaron y condicionaron la colaboración: logístico-institucionales, vinculadas a permisos, recursos, tiempos y reconocimiento; epistémicas, referidas al lenguaje, la autoría y la legitimidad de la experiencia carcelaria como conocimiento; y afectivo-relacionales, asociadas a la confianza, el cuidado y la exposición. Se concluye que los espacios participativos no eliminan las asimetrías, pero pueden hacerlas visibles y negociables.

Palabras clave: arte en prisión, coproducción de conocimiento, experiencia carcelaria, feminismo decolonial, metodologías colaborativas

Abstract
As part of a series of projects aimed at exploring, through creative practices, the ways in which women make sense of incarceration, freedom, and femininity, an interdisciplinary team of university professionals from Lima, Peru, is conducting action-research-creation projects with incarcerated women. In this article, we analyze the conditions, tensions, and limits of knowledge co-production between a university team and women with experience of incarceration, based on the co-creation of a methodological guide for facilitating artistic workshops in spaces of deprivation of liberty. Drawing on a decolonial feminist approach, it reconstructs the process of developing the guide, co-created with a formerly incarcerated woman and reviewed by two women deprived of liberty in a maximum-security prison facility. The analysis identifies three dimensions that enabled and conditioned the collaboration: logistical-institutional conditions, related to permits, resources, time, and recognition; epistemic conditions, concerning language, authorship, and the legitimacy of carceral experience as knowledge; and affective-relational conditions, associated with trust, care, and exposure. The article concludes that participatory spaces do not eliminate asymmetries, but can make them visible and negotiable.

Keywords: carceral experience, collaborative methodologies, decolonial feminism, knowledge co-production, prison art

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.
Financiamiento: Concurso Anual Proyectos – Creación 2024 del Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Desde el año 2023, un equipo interdisciplinario de psicólogas, sociólogas y artistas vinculadas a una universidad privada de Lima, Perú, ha desarrollado talleres de investigación-acción-creación[1] con mujeres privadas de libertad en un establecimiento penitenciario de máxima seguridad. Estas experiencias forman parte de una trayectoria más amplia de proyectos (Trayectorias laborales de mujeres privadas de su libertad a través de técnicas artísticas, 2023; Women's Symbolic Prisons–Agencies: A Latin American–Middle Eastern Dialogue, 2024-2025; y Ser mujer en una prisión: Reconstruyendo historias a través de la narrativa del collage, 2024-2026) orientados a explorar, mediante prácticas creativas, las formas en que las mujeres significan el encierro, la libertad, la feminidad. A partir de uno de estos procesos, se cocreó una guía de facilitación de talleres artísticos (Bracco et al., 2025), material dirigido a personas interesadas en desarrollar talleres basados en arte en contextos de encierro. La guía fue elaborada junto con Ash, una mujer excarcelada que participó previamente en uno de los procesos de investigación-acción-creación, y contó con la asesoría de Andrea y Saharai[2], dos mujeres privadas de libertad que intervinieron en la fase de revisión.

La elaboración de esta guía abrió una pregunta que excede el diseño de un material práctico. Al convocar a una mujer excarcelada no solo como participante o fuente de testimonio, sino como cocreadora y coautora de un producto metodológico, el proceso obligó a revisar las condiciones bajo las cuales una experiencia marcada por el encierro puede intervenir en la producción de conocimiento. Esta revisión parte de comprender que la universidad no es un espacio neutral, sino que se organiza también a partir de lógicas moderno-coloniales-patriarcales que organizan quién sabe, desde dónde se configura su experiencia y bajo qué condiciones adquiere legitimidad (Antojado & McPhee, 2025; Mulligan, 2025; Ross, 2024). Aunque la cocreación se sostuvo en vínculos previos entre el equipo y Ash, no constituyó un proceso "naturalmente" horizontal, sino una práctica atravesada por múltiples dimensiones de poder.

En este artículo se sostiene que trabajar "con" personas con experiencia de encierro no rompe automáticamente dichas relaciones. Por ello, no se analiza la guía como producto final, sino el proceso de coproducción. La pregunta que orienta el análisis es: ¿Cómo se configuraron las condiciones, tensiones y límites de la coproducción de conocimiento entre la universidad y mujeres con experiencia de encierro durante la coconstrucción de una guía metodológica? Tomando como enfoque epistémico al feminismo decolonial, en este proceso se identificaron tres tipos de condiciones: (i) logístico-institucionales, (ii) epistémicas, y (iii) afectivo-relacionales. Cada una da cuenta de formas distintas en que opera el poder en la coproducción, considerándose desde accesos institucionales y recursos hasta el uso de lenguajes compartidos, autorías y el fortalecimiento de vínculos de cuidado mutuo. A partir de ello, se ofrece pautas para reflexionar sobre colaboraciones entre instituciones educativas y personas vinculadas al sistema penal, no como modelo replicable, sino como un conjunto de preguntas críticas para construir estrategias situadas.

Universidad y experiencias de encierro: condiciones logístico-institucionales, epistémicas y afectivas desde el feminismo decolonial

La universidad no es un espacio neutro: está atravesada por mandatos moderno-coloniales-patriarcales (Mignolo, 2003; Walsh, 2017) que organizan quién puede producir conocimiento, desde qué lugares y bajo qué condiciones. En este artículo, el feminismo decolonial se entiende como un campo heterogéneo que cuestiona la producción moderna, colonial y patriarcal del conocimiento, así como las jerarquías que definen qué sujetos, experiencias y lenguajes son reconocidos como legítimos (Curiel, 2014; Lugones, 2011; Miñoso & Ziroldo, 2022). En el caso de personas con experiencias de encierro, se producen constantes tensiones y ambivalencias; la universidad puede ser simultáneamente un lugar donde coexisten reconocimiento y sospecha, inclusión y exclusión (Binnall et al., 2022; Earle, 2014; Miller et al., 2014). Desde esta perspectiva, dicha tensión no es una falla sino una característica constitutiva de la relación en la cual la universidad regula quién tiene autoridad para saber, hablar y ser escuchada.

1 La investigación-acción-creación es un enfoque metodológico participativo que articula principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) con prácticas artístico-creativas como formas de producción de conocimiento, reflexión crítica y transformación social (Harper, 2012). Desde una lógica de coconstrucción de saberes, reconoce a las participantes como sujetas activas del proceso investigativo (Montero, 2012; Oliveira, 2023).

2 Se utilizan los nombres reales de Ash, Andrea y Saharai con su expreso consentimiento y conforme a los acuerdos éticos del proceso.

La prisión también opera como un régimen material y epistémico. Tanto durante el encierro como después de la excarcelación, las personas experimentan condiciones que delimitan sobre qué pueden hablar, desde dónde y cómo se valora su saber. Los efectos del castigo se extienden más allá de la prisión y reconfiguran el acceso al empleo, la educación, la vivienda, las redes de apoyo, los vínculos familiares y el reconocimiento social (Lejeck, 2024; López-Garza, 2016; Miller et al., 2014; Schwartz, 2015). En el caso de las mujeres, estas condiciones se articulan con responsabilidades de cuidado, precariedad económica, experiencias previas de violencia, estigma moral y procesos de reconstrucción identitaria (Constant, 2024; Lejeck, 2024; López-Garza, 2016). Por ello, una mujer excarcelada no ingresa a un proceso universitario de colaboración desde una posición abstracta de "participante", sino desde una trayectoria situada (Haraway, 1988; Solana & La Greca, 2024), marcada por memorias del encierro, desigualdades materiales y exigencias persistentes de credibilidad, responsabilidad y legitimidad.

Existen experiencias de alianza entre universidades y personas con experiencia de encierro que han producido comunidades de aprendizaje capaces de cruzar los límites entre "adentro" y "afuera" (Chamberlen, 2025; Miller et al., 2014; Silva et al., 2024), así como plataformas y recursos que cuestionan políticas universitarias y relaciones entre prisión, comunidad y academia (Armstrong & Ludlow, 2016; Rubin, 2025). En el proceso que se analiza, este cruce se produjo mediante prácticas artísticas, entendidas no como recursos expresivos accesorios, sino como mediaciones metodológicas para elaborar memorias, afectos y silencios sin reducir la experiencia al testimonio verbal o a su traducción académica. Más que centrarse en los resultados de estas alianzas, este artículo analiza las condiciones bajo las cuales se producen.

En personas vinculadas al sistema penal, la universidad puede funcionar como un espacio de vigilancia moral que administra el estigma y reproduce obstáculos formales e informales de acceso y permanencia (Binnall et al., 2022; Decembrotto, 2021; Miller et al., 2014). Las condiciones logístico-institucionales muestran una de sus formas concretas: la participación de personas "no académicas" suele requerir categorías legibles para la institución -colaboradora, participante, asesora, coautora o invitada- que delimitan su legitimidad (Decembrotto, 2021; Earle, 2014; Tuhiwai Smith, 2016). La universidad define qué categorías son válidas y estructura el acceso, la permanencia y la validación mediante criterios de mérito, continuidad, rendimiento, disponibilidad y adecuación a procedimientos (Binnall et al., 2022; Miller et al., 2014; Schwartz, 2015). Desde el feminismo decolonial, estas categorías deben ser interrogadas: aunque pueden habilitar la participación de personas no académicas, también pueden traducir sus aportes a formas institucionalmente legibles sin modificar las jerarquías que organizan la producción de conocimiento (Curiel, 2014; Dupuis et al., 2022; García & Sampaio, 2023; Mohammed, 2025; Tuhiwai Smith, 2016).

Esta lógica también opera en las temporalidades. Cronogramas, plazos, entregables, formatos de edición y métricas de productividad no son simples herramientas de gestión, sino formas de ordenar qué ritmos de trabajo son considerados válidos, oportunos o eficientes (Antojado & McPhee, 2025; Armstrong & Ludlow, 2016; Earle, 2014; Schwartz, 2015). Para quienes han pasado por el sistema penal, esta lógica entra en tensión con condiciones de precariedad material, responsabilidades de cuidado y disponibilidad limitada, lo cual condiciona su posibilidad de sostener el proceso (Lejeck, 2024; López-Garza, 2016; Miller et al., 2014). Descolonizar la universidad y la metodología implica atender estas asimetrías: mientras la universidad conserve el control sobre los tiempos, los recursos y la forma final de los productos, la colaboración seguirá siendo asimétrica, aunque sea nombrada como horizontal (Auzanneau et al., 2021; Dupuis et al., 2022; García & Sampaio, 2023; Mohammed, 2025; Tuhiwai Smith, 2016).

Sobre las condiciones epistémicas, la universidad organiza las condiciones bajo las cuales una experiencia puede ser reconocida como conocimiento. Es decir, define qué saberes cuentan, qué lenguajes son válidos y quién tiene autoridad para interpretar. En ese marco, la universidad tiende a reconocer la prisión como objeto legítimo de estudio, pero a mantener la experiencia carcelaria en el lugar del dato o testimonio, reservando la interpretación teórica para quienes poseen las credenciales académicas. Esto es posible porque la prisión no solo organiza el confinamiento físico, sino también las condiciones de enunciación, credibilidad y circulación de la palabra, en la medida en que produce formas de silenciamiento, sospecha y desautorización de los saberes de quienes la habitan o han sido pasado por

ella (Mulligan, 2025; Ross, 2024). En ese sentido, sostenemos que el encierro y el postencierro operan como un régimen epistémico, en tanto regulan qué experiencias son escuchadas como conocimiento legítimo, cuáles quedan reducidas a testimonio y quiénes son autorizadas a interpretar sus sentidos.

Frente a ello, el feminismo decolonial busca que los saberes producidos desde la experiencia, la memoria, la oralidad o la relacionalidad no sean tratados como materiales "previos" que solo adquieren valor cuando son traducidos a categorías académicas, sino que sean protagonistas de los procesos de coproducción (García & Sampaio, 2023; Tuhiwai Smith, 2016). Esto implica disputar las jerarquías del lenguaje, atendiendo las políticas de lenguaje, los procesos de traducción y de escritura (Dupuis et al., 2022; Mohammed, 2025), así como, la autoridad epistémica, que define quiénes son reconocidos como responsables del conocimiento creado (García & Sampaio, 2023; Tuhiwai Smith, 2016).

Esta desautorización adquiere una forma específica cuando se trata de mujeres privadas de libertad o excarceladas, pues suelen ser representadas desde marcos moralizantes que las ubican como sujetas desviadas, manipuladoras, emocionalmente inestables o poco confiables (Manchado & Chiponi, 2017; Mulligan, 2025), especialmente cuando sus trayectorias son leídas en relación con mandatos de género sobre cuidado, maternidad, domesticidad y sacrificio (Cohen, 2024; Constant, 2024). En este marco, sus narrativas pueden ser recibidas como testimonio de sufrimiento, confesión o relato moral, antes que como interpretaciones situadas sobre el castigo, la institución penitenciaria y las condiciones de encierro (Mulligan, 2025; Ross, 2024).

Finalmente, las condiciones afectivas se refieren a los vínculos de confianza, reciprocidad, exposición y cuidado que se construyen en el encuentro entre universidad y experiencia penal. Este plano ha sido escasamente explorado, pero constituye la dimensión que hace posible el reconocimiento mutuo entre las partes y abarca también el nivel de exposición, la administración del estigma y las decisiones sobre cuánto revelar de la propia historia penal (Binnall et al., 2022; Miller et al., 2014). El vínculo, la confianza y el cuidado no son dimensiones accesorias de la coproducción, sino condiciones que hacen posible sostener la participación, tramitar desacuerdos, cuidar la exposición y reconocer los límites de aquello que puede o no convertirse en material público (Harcourt et al., 2022).

Método

El diseño de la investigación de la cual deriva este manuscrito fue visado por el Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEI-CCSSHHyAA) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, mediante el Dictamen No. 190-2024, emitido el 17 de octubre de 2024, con una adenda aprobada el 7 de abril de 2026. El estudio fue desarrollado respetando los principios éticos correspondientes para la investigación con personas participantes, incluyendo consentimiento informado, confidencialidad, resguardo de la información producida y acuerdos específicos sobre identificación o anonimización.

Cocreación de una guía metodológica con una mujer excarcelada

El proceso analizado corresponde a la cocreación de una guía metodológica para facilitar talleres artísticos en espacios de encierro. Esta experiencia surge de un proyecto internacional de investigación-acción-creación desarrollado entre 2023 y 2025. En el caso peruano, el proyecto se realizó en un establecimiento penitenciario de máxima seguridad en Lima, Perú, con la participación de diez mujeres privadas de libertad. A través del collage, se exploraron los sentidos construidos por las participantes en torno a la feminidad, el encierro y la libertad.

La guía fue elaborada colaborativamente por mujeres que participaron desde distintas posiciones y experiencias: integrantes del equipo interdisciplinario vinculado a la sociología, la psicología y las artes, y mujeres con experiencia de encierro que habían participado en talleres artísticos previos. Entre estas últimas, Ash, mujer excarcelada, asumió el rol de cocreadora y coautora del material, mientras que Andrea y Saharai, quienes se encontraban privadas de libertad al momento de la revisión, participaron como asesoras en el proceso de validación del contenido. El propósito de la guía fue producir un material

práctico para personas interesadas en facilitar talleres artísticos en espacios de encierro. Se buscó sistematizar aprendizajes construidos a partir de la experiencia de mujeres que participaron en talleres de collage dentro del penal, así como ofrecer orientaciones para futuras facilitadoras.

Lo que se presenta aquí es una reconstrucción del proceso desde la perspectiva del equipo universitario. La cocreación de la guía fue dinámica, situada y no lineal, atravesada por acuerdos, ajustes y decisiones colectivas. Para fines analíticos y descriptivos, se organiza en tres momentos: acuerdos iniciales y condiciones para la coconstrucción; sesiones de coconstrucción; y revisión colectiva y validación final. Esta organización no busca presentar una secuencia rígida o replicable, sino ordenar las principales decisiones, actividades y productos que permitieron elaborar la guía.

Momento 1: Acuerdos iniciales y condiciones para la coconstrucción

Antes del desarrollo de los contenidos, se realizaron reuniones iniciales para definir los marcos éticos, logísticos y relacionales del proceso. En estos encuentros se discutieron el rol de Ash, la forma en que quería ser presentada en el espacio universitario, el tiempo de colaboración, las formas de retribución económica y simbólica, y las condiciones de circulación y autoría de la guía. Estos acuerdos permitieron explicitar expectativas, límites y formas de reconocimiento que no tenían una respuesta institucional previa. Para formalizar su participación dentro del espacio universitario, fue necesario tramitar permisos institucionales bajo la figura de "colaboradora".

Aunque ya existía un vínculo previo construido durante los talleres, este primer momento permitió delimitar roles, responsabilidades, y establecer una relación de trabajo basada en la transparencia, el reconocimiento mutuo y el cuidado. En este momento también se conversó con Andrea y Saharai sobre la propuesta de la guía y sobre su posible participación como asesoras en la revisión del material, explicitando que podían observar, modificar o sugerir cambios en aquello que considerasen necesario.

Momento 2: Sesiones de coconstrucción

Entre mayo y junio de 2025 se realizaron cinco sesiones presenciales de cocreación, con una duración aproximada de una a dos horas cada una. Las sesiones estuvieron orientadas a desarrollar la guía mediante ejercicios de memoria, revisión de materiales visuales, conversaciones sobre la experiencia de los talleres y diseño de actividades.

Se trabajó con una línea de tiempo visual, fotografías y relatos asociados al taller artístico realizado en prisión, a partir de los cuales se elaboraron contenidos sobre los sentidos del arte en prisión, sesiones-tipo y reflexiones sobre el rol de la facilitadora. Este momento incluyó ajustes logísticos y metodológicos, como cambios de horario, reprogramaciones, recordatorios de acuerdos, pausas y adaptaciones en el ritmo de trabajo. Debido a que la disponibilidad tecnológica y material no siempre fue simétrica, varias revisiones se realizaron oralmente o sobre documentos impresos. La **Tabla 1** sintetiza los objetivos y productos de cada sesión.

Momento 3: Revisión colectiva y validación final

En la fase final se trabajó la lectura y edición del borrador completo, ajustando el lenguaje para asegurar accesibilidad, claridad y resonancia con la experiencia carcelaria. Se incorporaron comentarios de Ash, del equipo universitario y de Andrea y Saharai, quienes revisaron el material en una versión impresa sin diseño final, centrada en el contenido, el lenguaje y las actividades; y luego en una versión ya diseñada, orientada a validar la presentación visual de la guía. Por ello, su contribución fue reconocida como asesoría del proceso y no como coautoría del material.

En esta etapa se revisaron los acuerdos de autoría y circulación del material, como parte de las decisiones éticas del proceso. La **Figura 1** permite visualizar cómo se articularon los acuerdos iniciales, las sesiones de trabajo y la revisión colectiva del material.

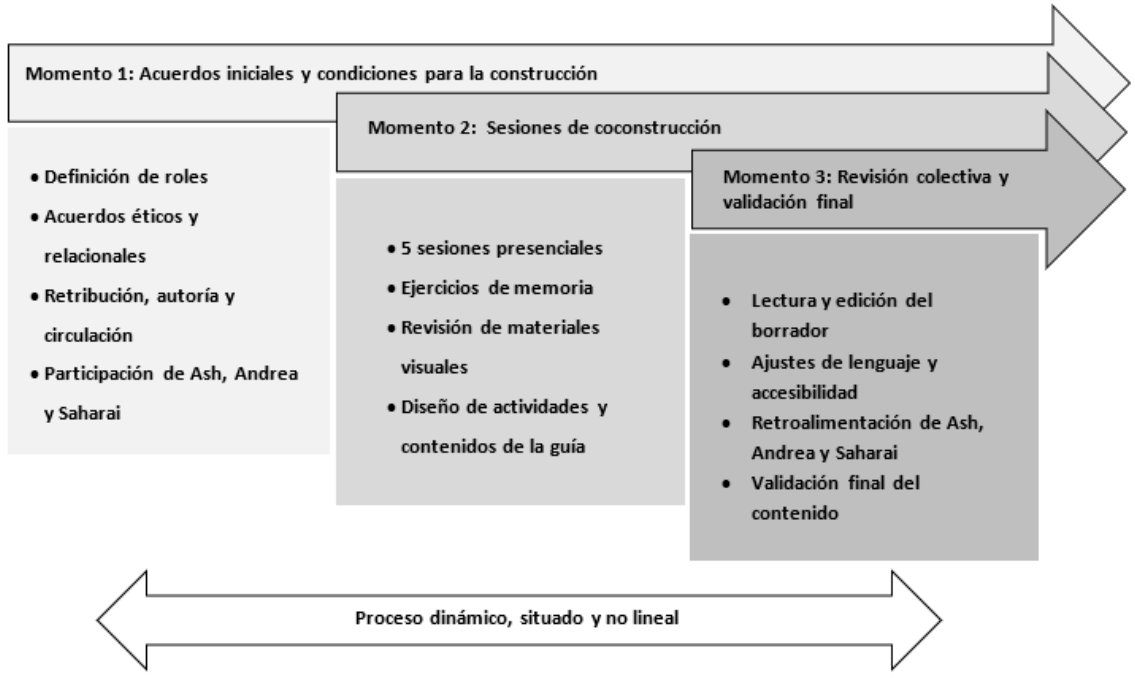
Tabla 1

Sesiones del proceso de cocreación de la guía

Sesión	Objetivo	Producto / Resultado	Materiales usados
Recuperar recuerdos del taller	Identificar momentos significativos de los talleres artísticos y su importancia emocional.	Línea de tiempo afectiva y narrativa. Hitos: ingreso al taller, fotos familiares, fotos grupales y visita del equipo internacional.	Papeles, lapiceros, imágenes impresas de talleres anteriores, notas adhesivas para registrar recuerdos y emociones.
Reflexionar sobre el arte en prisión	Explorar experiencias artísticas en prisión y diferenciar arte productivo y arte expresivo.	Reflexión sobre sentidos del arte en prisión. Se identificaron manualidades, orquesta, bailoterapia, arte terapia y cartonaje.	Cuaderno de notas, preguntas guía, y ejemplos de collages.
Diseñar dinámicas de talleres artísticos	Cocrear ejercicios de inicio, desarrollo, reflexión y cierre.	Propuesta de estructura de sesión con dinámicas rompehielo, ejercicios de collage, visualizaciones guiadas, dinámicas de reflexión y juegos de cierre	Revistas, papeles de colores, tijeras, pegamento, imágenes impresas, lápices, post-its.
Pensar el rol de la facilitadora	Reflexionar sobre qué actitudes y cuidados necesita una facilitadora para acompañar procesos creativos en la cárcel.	Construcción de principios de acompañamiento: empatía, respeto, paciencia, confianza, escucha y cuidado.	Conversación guiada, cuaderno de notas, preguntas detonadoras sobre experiencias previas con facilitadoras.
Construcción de la guía y devolución	Revisar colectivamente los contenidos de la guía, validar propuestas y pensar su accesibilidad.	Ajustes de lenguaje, estructura y actividades. Reflexiones sobre la replicabilidad de talleres artísticos en prisión.	Borradores impresos de la guía, lapiceros.

Figura 1

Síntesis del proceso de cocreación de la guía



Resultados y Discusión

Condiciones, tensiones, límites y estrategias de la coproducción de conocimiento con una mujer excarcelada

El análisis del proceso de cocreación de la guía permitió identificar tres ejes interrelacionados: (i) Condiciones logístico-institucionales, (ii) Condiciones epistémicas, y (iii) Condiciones afectivo-relacionales. En cada eje se analizan tres aspectos: las tensiones que emergieron durante el proceso, los límites que no lograron resolverse completamente y las estrategias situadas que permitieron sostener la coproducción sin negar las relaciones de poder presentes a lo largo del proceso.

Condiciones logístico-institucionales: hacer posible la participación

El primer eje analiza cómo las condiciones logístico-institucionales hicieron posible la participación de Ash y, al mismo tiempo, la condicionaron. Su incorporación a la cocreación de la guía requirió acuerdos previos sobre rol, tiempos, retribución, autoría, circulación del material y formalización institucional. "Entrar" al proyecto no fue solo una cuestión práctica, sino una operación institucional de reconocimiento: la figura de "colaboradora" permitió formalizar su participación, pero también tradujo su lugar en el proceso a una categoría administrativa legible para la universidad. En ese sentido, el reconocimiento no ocurrió por fuera de las reglas universitarias, sino a través de ellas (Rubin, 2025). Esta tensión muestra la ambivalencia de la universidad: puede habilitar participación y reconocimiento, pero también regula el acceso y la legitimidad mediante procedimientos, credenciales y formas de validación institucional (Armstrong & Ludlow, 2016; Binnall et al., 2022; Earle, 2014).

Esa tensión también se expresó en los tiempos, recursos y soportes de trabajo. Las reprogramaciones, pausas, revisiones orales, documentos impresos y adaptaciones del ritmo fueron condiciones que definieron qué tipo de participación era posible sostener. En el proceso, estas tensiones se hicieron visibles cuando dos sesiones no pudieron realizarse según lo previsto y tuvieron que ser reprogramadas: una por una contingencia familiar y otra por un imprevisto personal. Frente a ello, el equipo no mantuvo rígidamente el cronograma inicial, sino que se conversó con Ash y sobre ello se modificó el horario de trabajo y la hora de las reuniones. Este ajuste mostró que sostener la participación implicó adaptar los tiempos del proyecto a condiciones de vida, desplazamiento y disponibilidad que no siempre coincidían con los ritmos académicos.

Participar no dependía únicamente de asistir a las sesiones o tener disposición a colaborar, sino de contar con recursos materiales y soportes concretos para revisar, comentar y decidir. Cuando la guía comenzó a tomar forma escrita, la ausencia de un recurso material como una computadora que Ash pudiera usar, no fue tratada solo como una dificultad técnica, sino como una condición material que exigía modificar la forma de trabajo. La estrategia fue imprimir los avances para revisarlos junto con Ash: en algunos momentos, los fragmentos se leían en voz alta durante la sesión; en otros, ella se llevaba la versión impresa para revisar con más tiempo qué debía cambiarse, añadirse, retirarse o reorganizarse. Además, varias ideas, correcciones y propuestas fueron formuladas oralmente por Ash y registradas por una integrante del equipo universitario, quien luego las incorporaba al documento de trabajo. Esta mediación permitió sostener su participación en la escritura y edición de la guía sin exigirle ajustarse a herramientas digitales propias del trabajo académico. Al mismo tiempo, hizo visible que los soportes materiales no son neutrales, pues evidencian aquello que condiciona quién escribe, quién registra y cómo una propuesta oral se convierte en texto.

Las condiciones logístico-institucionales fueron distintas en el caso de Andrea y Saharai, cuya participación se realizó desde el interior del establecimiento penitenciario. A diferencia de Ash, la validación de la guía realizada por Andrea y Saharai estuvo sujeta a los permisos de la institución penitenciaria: la autorización de ingreso, la aprobación por parte de la Dirección y el control de los materiales. Su participación no pudo organizarse mediante documentos digitales, intercambios continuos o revisiones abiertas, sino a través de dos visitas específicas y materiales físicos previamente autorizados. En una primera visita revisaron una versión impresa de la guía, todavía sin diseño final, centrada en el contenido, el lenguaje y las actividades; en una segunda visita revisaron la versión diseñada, orientada a validar la presentación visual, la organización y la claridad del material. Esta

diferencia muestra que la participación en un mismo proceso colaborativo no se sostiene bajo una única infraestructura logística, sino que depende de la posición situada de cada participante.

Las alianzas entre universidad y actores no académicos no transforman necesariamente las lógicas que concentran la definición de roles, recursos, tiempos, procedimientos y productos en manos académicas (Auzanneau et al., 2021). Por ello, no basta con que personas históricamente investigadas ingresen a un proceso colaborativo; es necesario analizar bajo qué categorías participan, con qué margen de decisión, qué riesgos asumen, qué beneficios reciben y cómo se reconoce su contribución (García & Sampaio, 2023; Mohammed, 2025; Tuhiwai Smith, 2016). En este caso, reconocer a Ash como cocreadora y coautora implicó desplazarla del lugar de informante o participante hacia una posición con capacidad de proponer, revisar y decidir; sin embargo, ese desplazamiento siguió mediado por procedimientos, recursos, temporalidades y formatos universitarios. En el caso de Andrea y Saharai, la posibilidad de revisar y validar el material también implicó un reconocimiento de sus saberes, aunque mediado por condiciones penitenciarias más restrictivas y por una participación más acotada.

Estas estrategias no eliminaron las desigualdades entre la universidad y las mujeres con experiencia de encierro, pero permitieron sostener formas concretas de participación. La formalización del rol, la retribución, la delimitación de responsabilidades, la adaptación de ritmos, las revisiones orales y el trabajo con documentos impresos funcionaron como decisiones metodológicas, no solo como soluciones prácticas. En el caso de Ash, habilitaron una participación como co-creadora y coautora; Andrea y Saharai realizaron una validación situada del material, aunque bajo condiciones penitenciarias más restrictivas. Este eje muestra que la colaboración no puede evaluarse solo por la apertura de espacios participativos, sino por las condiciones concretas que los sostienen: categorías institucionales, retribución, permisos, recursos, tiempos, soportes tecnológicos y formas de reconocimiento.

Condiciones epistémicas: experiencia vivida, lenguaje y reconocimiento

El segundo eje analiza las condiciones epistémicas que configuraron la coproducción de la guía. En procesos vinculados al sistema penal, la regulación de qué saberes cuentan como conocimientos se complejiza porque la prisión y el postencierro producen también condiciones de enunciación y credibilidad que pueden ubicar la experiencia carcelaria como dato, testimonio o relato moral antes que como interpretación situada sobre el castigo y la institución penitenciaria (Mulligan, 2025; Ross, 2024). Desde el feminismo decolonial, esta jerarquía exige disputar que los saberes producidos desde la experiencia, la memoria, la oralidad y la relacionalidad sean tratados como materiales previos que solo adquieren valor al ser traducidos por la academia, y no como formas legítimas de producción de conocimiento (García & Sampaio, 2023; Tuhiwai Smith, 2016).

La primera tensión se ubicó en el lugar que ocupó la experiencia carcelaria de Ash dentro del proceso. Esta experiencia podía quedar reducida a relato sobre lo vivido o testimonio de participación en los talleres; sin embargo, durante la cocreación de la guía fue trabajada como un saber situado capaz de orientar decisiones metodológicas. Sus recuerdos sobre los talleres artísticos realizados en prisión permitieron definir qué debía contener la guía, qué sentidos del arte en prisión debían priorizarse y qué orientaciones podrían ser útiles para futuras facilitadoras.

La línea de tiempo afectiva permitió identificar momentos significativos del proceso; las conversaciones sobre arte en prisión ayudaron a diferenciar entre actividades orientadas a la productividad institucional y prácticas artísticas orientadas a la expresión, la escucha y la elaboración subjetiva. Ash formuló esta diferencia al señalar lo siguiente: “Estos talleres de manualidades, entretienen tu mente sí, pero… es un espacio de preocupación porque tengo que llegar a cierta cantidad para que no me boten… pero el taller con ustedes puedo salir de mi caparazón, me rio, lloro, me desahogo” (Ash, registro de cocreación). A partir de estas conversaciones, el diseño de dinámicas permitió transformar esas experiencias en ejercicios, sesiones-tipo y principios de acompañamiento.

Esta intervención se hizo visible en decisiones concretas sobre la estructura y los énfasis de la guía. Por ejemplo, el equipo universitario sugirió retirar el apartado “Compartir nuestras creaciones: la importancia de la exposición”, pero Ash sostuvo que compartir las creaciones había sido una experiencia

significativa dentro del proceso de los talleres; a partir de esa observación, el apartado se mantuvo. De manera similar, cuando el equipo propuso unificar los apartados sobre características de la facilitadora y actitud de acompañamiento, Ash señaló que se trataba de dimensiones distintas. Por ello, ambos apartados se conservaron separados.

Estas decisiones muestran que la experiencia carcelaria de Ash no fue incorporada como insumo final de validación, sino que intervino en la construcción y categorización del material. Esta tensión es especialmente relevante porque las mujeres privadas de libertad o excarceladas suelen ser leídas desde marcos moralizantes (Constant, 2024; Manchado & Chiponi, 2017; Mulligan, 2025). Así, sus narrativas suelen ser reducidas a fuente de información o testimonios antes que como interpretaciones situadas sobre las condiciones de encierro (Constant, 2024; Mulligan, 2025; Ross, 2024). El presente proceso de cocreación desplazó parcialmente esa ubicación al reconocer que la experiencia de Ash podía producir criterios sobre cómo facilitar, cuidar y sostener un espacio artístico en prisión.

La segunda tensión apareció en la traducción de esa experiencia hacia un lenguaje escrito. La revisión del borrador completo no se limitó a corregir estilo o estructura, sino que implicó negociar cómo escribir una guía clara, práctica y accesible sin borrar la resonancia de la experiencia carcelaria. La escritura operó como un espacio de disputa porque allí se definió cómo la experiencia podía ser nombrada, cómo debían organizarse y bajo qué registros podían circular. Esta tensión se vincula con las jerarquías de lenguaje propias de la universidad, ya que los registros académicos, técnicos o metodológicos suelen adquirir mayor legitimidad, mientras que la oralidad, la memoria, la relacionalidad y los registros afectivos pueden quedar subordinados o traducidos a formatos reconocibles para la institución (Antojado & McPhee, 2025; Earle, 2014; Mohammed, 2025; Ross, 2024; Tuhiwai Smith, 2016).

Una decisión concreta se dio en torno a la forma de nombrar el espacio penitenciario. Ante la posibilidad de utilizar términos como “cárcel” o “penal”, Ash propuso mantener “penal”, porque era la palabra que, según su experiencia, se usaba cotidianamente para nombrar ese espacio. Esta decisión no fue sólo terminológica. Mostró que el lenguaje de la guía no podía definirse únicamente desde criterios académicos o técnicos, sino también desde las formas situadas en que las propias participantes nombraban su experiencia. En ese sentido, la elección de una palabra permitió disputar quién tenía autoridad para definir el vocabulario legítimo del material.

La revisión con Andrea y Saharai permite introducir un matiz en esta negociación. A diferencia de Ash, su participación se acotó a revisar el material ya escrito, ante ello no formularon observaciones ni solicitaron modificaciones. Esto no debe leerse como una redistribución plena de autoridad epistémica, pero sí muestra que el material fue contrastado con mujeres que seguían habitando el espacio para el cual la guía estaba pensada. Su acuerdo con el contenido permitió sostener la pertinencia del material sin equiparar su participación a la coautoría ni a la intervención sostenida que tuvo Ash.

Estas decisiones muestran que el paso de la experiencia carcelaria a una guía escrita y diseñada no fue un procedimiento meramente técnico. Implicó seleccionar palabras, ordenar contenidos y jerarquizar apartados. Entonces, desde una lectura feminista decolonial, traducir todo ello no es un procedimiento neutral, porque puede convertir saberes situados en materiales académicamente legibles sin transformar las jerarquías que definen qué cuenta como conocimiento (Auzanneau et al., 2021; García & Sampaio, 2023; Mohammed, 2025; Tuhiwai Smith, 2016). Por ello, en la elaboración de la guía, la pregunta no fue solo cómo escribir mejor, sino cómo escribir sin desplazar la experiencia carcelaria ni convertirla en un material ajeno a quienes la hicieron posible. La revisión del lenguaje, la incorporación de comentarios de Ash y la validación de mujeres privadas de libertad que participaron en talleres previos, y la búsqueda de una escritura accesible fueron estrategias para sostener esa tensión sin resolverla completamente.

La negociación también alcanzó la presentación visual de la guía. Al momento de definir los colores de la publicación, Ash propuso utilizar tonalidades pastel, especialmente rosadas. El equipo universitario no adoptó la propuesta de manera directa, pero tampoco la descartó. Se produjo una negociación que derivó en una paleta de diferentes tonalidades. Este ejemplo permite observar que la traducción de la

experiencia no se jugó únicamente en el texto escrito, sino también en las decisiones visuales que organizaban cómo la guía sería presentada, recibida y puesta en circulación.

La tercera tensión se ubicó en quién quedó autorizado para interpretar y firmar. Reconocer a Ash como coautora de la guía permitió disputar parcialmente la distribución del mérito, la legitimidad y la autoridad epistémica. Su participación no se limitó a aportar recuerdos o validar contenidos, sino que intervino en la definición de actividades, en la revisión del producto final, en el lenguaje y en las decisiones que organizaron la guía. Este reconocimiento resulta relevante porque la universidad puede aceptar la prisión como objeto legítimo de estudio y, al mismo tiempo, reservar la interpretación, la escritura y la autoría para quienes poseen credenciales académicas (Antojado & McPhee, 2025; Buck et al., 2024; García & Sampaio, 2023; Ross, 2024; Tuhiwai Smith, 2016).

No obstante, esta redistribución tuvo un límite: la autoridad epistémica no se desplazó por completo. Aunque Ash fue coautora de la guía, el proceso siguió desarrollándose dentro de un marco universitario que organizó sesiones, borradores, formatos, edición y validación final. Este límite también atraviesa el presente artículo. Al no participar como coautora de este manuscrito, se limita a una reflexión analítica del equipo universitario. Esta decisión muestra que el reconocimiento autoral puede operar en un producto metodológico y, al mismo tiempo, no extenderse automáticamente al producto académico que lo analiza. En ese sentido, el artículo reproduce parcialmente la asimetría que problematiza, pues vuelve a situar al equipo universitario en el lugar de decisión sobre la organización, interpretación y escritura sobre el proceso. Explicitar este límite no lo resuelve, pero permite asumir que el artículo se escribe desde una posición situada y no neutra.

En conjunto, estas negociaciones muestran que las estrategias epistémicas no consistieron sólo en "incorporar" la experiencia carcelaria al material, sino en abrir espacios para que esta interviniera en decisiones sobre vocabulario, estructura, énfasis, presentación y autoría. La elección de ciertos términos, la permanencia de apartados que el equipo había considerado retirar, la separación de contenidos que parecían unificables desde una lógica editorial y la revisión con Andrea y Saharai evidencian que la guía fue ajustada a partir de los criterios de quienes participaron en los talleres. Sin embargo, estas estrategias no resolvieron las jerarquías entre universidad y experiencia carcelaria: Ash pudo proponer, corregir, revisar y ser reconocida como coautora de la guía, pero dentro de un proceso todavía mediado por formatos universitarios de escritura, edición y validación.

Condiciones afectivo-relacionales: vínculo, cuidado y confianza sin borrar las asimetrías

El tercer eje analiza las condiciones afectivo-relacionales que hicieron posible sostener la coproducción de la guía. Como se planteó previamente, este plano refiere a los vínculos de confianza, reciprocidad, exposición y cuidado involucrados en el encuentro entre universidad y experiencia penal. En el proceso analizado, lo afectivo no apareció como una dimensión secundaria o externa al conocimiento producido, sino como una condición desde la cual se asientan las bases para poder acordar lo planteado en las condiciones anteriores.

La primera tensión se ubicó en el lugar del vínculo dentro del proceso. La relación entre Ash y el equipo universitario tenía un antecedente en los talleres artísticos realizados dentro del penal. Ese vínculo previo permitió que el proceso de cocreación no partiera desde una relación completamente nueva, sino desde una confianza ya parcialmente construida. Luego de salir en libertad, se puso en contacto con miembros del equipo y se generó un vínculo de intercambio antes del inicio de la elaboración de la guía. Ese vínculo previo se expresó en la forma en que Ash podía iniciar las sesiones compartiendo aspectos de su vida cotidiana, sus vínculos, sus recuerdos del penal y las relaciones que aún mantenía con personas conocidas durante el encierro. Estos intercambios no fueron tratados como "datos" para la guía, sino como parte del clima relacional que hacía posible trabajar con memorias del proceso artístico sin reducirlas a información disponible para el equipo universitario.

Sin embargo, esta confianza no debe confundirse con horizontalidad plena. El vínculo hizo posible la coproducción, pero no suspendió las asimetrías entre una mujer excarcelada y un equipo universitario. Esta tensión dialoga con las metodologías feministas que cuestionan la separación entre racionalidad y

emoción, y que colocan en el centro la experiencia, el cuerpo, las emociones, los silencios, las incomodidades y las responsabilidades que forman parte del proceso investigativo (Dupuis et al., 2022; Harcourt et al., 2022). Desde esta perspectiva, la confianza no es un recurso interpersonal "blando", sino una condición metodológica y política. Permite abrir ciertos relatos, revisar acuerdos, sostener desacuerdos y construir condiciones mínimas para que la experiencia carcelaria no sea tratada únicamente como material disponible para la investigación.

La segunda tensión se relacionó con la exposición. La coproducción implicó trabajar con memorias del encierro, fotografías, recuerdos del taller, experiencias significativas y reflexiones sobre el arte en prisión. En una de las sesiones, Ash llevó consigo notas que había conservado desde el día de su liberación, así como mensajes que otras participantes habían escrito sobre uno de sus collages. Estos materiales tenían un valor afectivo importante para ella, ya que no solo documentaban el taller, sino que condensaban vínculos, reconocimientos y sentidos construidos durante el encierro. Al compartirlos, Ash señalaba también la distancia entre aquello que antes solo podía circular dentro del penal y la posibilidad de mostrarlo ahora en un espacio universitario.

Sin embargo, no todo recuerdo debía ser narrado, traducido o convertido en contenido de la guía. Algunas actividades inicialmente consideradas fueron excluidas porque Ash las identificó como demasiado movilizantes, especialmente aquellas vinculadas al delito o recuerdos de violencia. Esta decisión mostró que la experiencia carcelaria no estaba completamente disponible como recurso metodológico. En procesos de colaboración con personas con experiencia de encierro, la participación puede implicar reconocimiento, pero también administración del estigma, anticipación de juicio y decisiones sobre cuánto revelar de la propia historia penal (Binnall et al., 2022; Miller et al., 2014). Por ello, la pregunta no fue solo cómo recuperar la experiencia de Ash, sino cómo cuidar los límites de aquello que podía hacerse público de acuerdo con lo que ella se sentía cómoda de compartir. En este punto, el cuidado operó como una práctica de delimitación: permitió seleccionar recuerdos, respetar silencios y evitar que la colaboración se volviera extractiva al convertir la experiencia de Ash en fuente de legitimidad, emoción o autenticidad.

La tercera tensión se ubicó en el cuidado como forma de sostener la participación sin borrar las relaciones de poder. Algunas prácticas ya señaladas en los planos logístico-institucional y epistémico -como delimitar roles, acordar retribución, adaptar ritmos, revisar oralmente, trabajar con documentos impresos, ajustar el lenguaje y discutir la autoría- también pueden leerse aquí como prácticas de cuidado relacional. No fueron solo decisiones organizativas o editoriales, sino formas concretas de producir condiciones para que Ash pudiera participar con mayor margen de decisión y menor exposición a formas instrumentales de colaboración.

No obstante, el límite de este eje fue que el cuidado no resolvió por sí mismo las asimetrías. La confianza permitió sostener una relación de trabajo más abierta y menos instrumental, pero la colaboración siguió ocurriendo dentro de un marco universitario que organizaba permisos, tiempos, recursos, escritura, edición y validación final. Por ello, el cuidado no puede entenderse como sustituto de la redistribución institucional o epistémica. Tampoco basta con afirmar que hubo confianza para concluir que hubo horizontalidad. La confianza permitió tramitar parcialmente las desigualdades, pero no las eliminó.

Frente a estas tensiones, las estrategias afectivo-relacionales consistieron en sostener un vínculo de trabajo que permitiera conversar, detenerse, seleccionar, omitir y reorganizar sin convertir toda la experiencia de Ash en material disponible para la guía. Esto implicó partir de una confianza previamente construida, respetar pausas y cansancios, acordar tareas para siguientes sesiones, cuidar qué recuerdos se volvían públicos y excluir actividades que podían resultar demasiado movilizantes. En ese marco, Ash podía expresar cómo llegaba a cada encuentro y solicitar ajustes en el tono de la sesión: "chama, que hoy no sé, quiero hacer algo chévere, que nos alegre... porque ayer no la pasé tan bien..." (Ash, registro de cocreación). Estos ajustes no implicaron abandonar los objetivos de la sesión, sino sostenerlos con cierta flexibilidad: en ocasiones se reducía el tiempo del encuentro o se reorganizaban tareas para la siguiente sesión. Estas prácticas dialogan con metodologías feministas y decoloniales que entienden el cuidado, la dignidad, la relacionalidad y la autodeterminación como condiciones centrales para evitar

formas extractivas de investigación con comunidades o sujetas históricamente investigadas (Cadaval Narezo, 2022; Mohammed, 2025; Tuhiwai Smith, 2016).

Este eje permite sostener que los procesos colaborativos con personas atravesadas por el sistema penal no pueden evaluarse únicamente por la existencia de vínculos cercanos o relaciones de confianza. Es necesario analizar cómo se construye esa confianza, qué formas de exposición habilita o limita, qué silencios permite respetar, qué asimetrías logra hacer visibles. En ese sentido, lo afectivo-relacional no es un complemento de la coproducción, sino una condición política del proceso.

Conclusión

Desde el feminismo decolonial, este artículo identificó tres condiciones que configuran la coproducción de conocimiento con mujeres con experiencia de encierro. El análisis muestra que nombrar un proceso como "horizontal" o "participativo" no basta para desestabilizar las relaciones de poder entre la academia y las personas vinculadas al sistema penal. Las condiciones logístico-institucionales evidencian que "ingresar" a la universidad exige categorías, tiempos y procedimientos legibles para la institución, no siempre compatibles con las condiciones materiales del encierro o postencierro. Las condiciones epistémicas muestran que el vocabulario, la estructura, las categorías y la autoría deben ser objeto de negociación, pues allí se define qué saberes son considerados válidos y reproducibles. Finalmente, las condiciones afectivo-relacionales permiten reconocer que la confianza y el cuidado no son dimensiones accesorias, sino componentes ético-políticos del proceso colaborativo.

Reconocer estas condiciones impide romantizar la colaboración, ya que las relaciones de poder no se diluyen por la apertura de espacios participativos, pero pueden hacerse visibles, discutirse y negociarse de manera situada. En ese sentido, la coproducción no constituye sólo un procedimiento técnico o logístico, sino una práctica política que cuestiona la autoridad académica, sitúa las condiciones desde donde se produce conocimiento e incorpora lo corporal y afectivo como parte de sus relaciones de producción. Los tres ejes propuestos pueden aportar a otros procesos colaborativos mediante preguntas críticas: ¿Bajo qué rol participa la persona o comunidad?, ¿Qué tiempos y condiciones materiales sostienen la colaboración?, ¿Desde qué lenguaje se produce conocimiento?, ¿Quién interpreta, firma y dónde circula lo producido?, ¿Qué vínculo se construye entre quienes colaboran? Estas preguntas no tienen respuestas homogéneas; su potencia radica en orientar decisiones situadas.

Finalmente, este artículo recoge el análisis de integrantes del equipo universitario. Una versión coescrita con Ash y con una participación más sostenida de Andrea y Saharai implicaría nuevas condiciones, límites, tensiones, tiempos y lenguajes. Esta limitación forma parte del argumento: incluso los trabajos que buscan reflexionar sobre las relaciones de poder pueden reproducirlas dentro de los marcos académicos que los hacen posibles.

Referencias

Antojado, D., & McPhee, T. (2025). Move over and make space for lived experience criminology: Why we do "lived experience". *Journal of Criminology, 58*(3), 485-501. https://doi.org/10.1177/26338076241286534

Armstrong, R., & Ludlow, A. (2016). Educational partnerships between universities and prisons: How learning together can be individually, socially and institutionally transformative. *Prison Service Journal, 225*, 9-17.

Auzanneau, M., Cardozo, V., Diagne, A., González Foutel, L., Kleiche-Dray, M., Leclere, M., Mick, C., Nuñez, C., & Oraisón, M. (2021, 3-12 de noviembre). *Metodologías participativas en perspectiva decolonial: Reflexiones epistemológicas a partir de experiencias multisituadas* [Ponencia]. VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/171555

Binnall, J. M., Scott-Hayward, C. S., Petersen, N., & Gonzalez, R. M. (2022). Taking roll: College students' views of their formerly incarcerated classmates. *Journal of Criminal Justice Education, 33*(3), 347-367. https://doi.org/10.1080/10511253.2021.1962932

Bracco, L., Hildenbrand, A., Rodrigo, C., Fernandez, G., Pariachi, L., & Cadenas, H. (2025). Guía de facilitación de talleres artísticos en espacios de encierro. CISEPA-PUCP. https://cisepa.pucp.edu.pe/publicaciones/libros/guia-de-facilitacion-de-talleres-artisticos-en-espacios-de-encierro/

Buck, G., Page, R., Harriott, P., & Tomczak, P. (2024). Co-creating prisons knowledge inspired by collective autoethnography. *Prison Service Journal,* 272, 4-11. https://www.crimeandjustice.org.uk/co-creating-prisons-knowledge-inspired-collective-autoethnography

Cadaval Narezo, M. (2022). Methodologies for collaborative, respectful and caring research: Conversations with professional Indigenous women from Mexico. In W. Harcourt, K. van den Berg, C. Dupuis, and J. Gaybor (Eds.), *Feminist methodologies: Experiments, collaborations and reflections* (pp. 139-161). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82654-3_7

Chamberlen, A. (2025). Curating a genre: representing and exhibiting prisoner arts. *Law and Humanities*, *19*(2), 221-250. https://doi.org/10.1080/17521483.2025.2557729

Cohen, T. (2024). *"Nothing about us, without us": Incorporating lived experience perspectives in research on mental health and incarceration* [doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison, United States.

Constant, C. (2024). El control de la sexualidad de las mujeres en la cárcel. En J. Pérez Guadalupe; V. Lecaros, & L. Nuñovero (Eds.), *Las cárceles en el Perú* (pp. 83-105). EDIUOC.

Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, y J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). Hegoa; SIMReF.

Decembrotto, L. (2021). In the meeting between prison and university. In D. Mara and M. Thomson (Eds.), *Theoretical and practical approaches to non-formal education: Interdisciplinary examinations into various instructional models* (pp. 167-176). BrownWalker Press.

Dupuis, C., Harcourt, W., Gaybor, J., & van den Berg, K. (2022). Feminism as method—Navigating theory and practice. In W. Harcourt, K. van den Berg, C. Dupuis, and J. Gaybor (Eds.), *Feminist methodologies: Experiments, collaborations and reflections* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82654-3_1

Earle, R. (2014). Insider and out: Making sense of a prison experience and a research experience. *Qualitative Inquiry*, *20*(4), 429-438. https://doi.org/10.1177/1077800413515832

García, T. M., & Sampaio, A. do C. (2023). Construindo uma epistemologia feminista decolonial. *Revista Estudos Feministas, 31*(3), 1-15. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n386106

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Harcourt, W., van den Berg, K., Dupuis, C., & Gaybor, J. (Eds.; 2022). *Feminist methodologies: Experiments, collaborations and reflections*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82654-3

Harper, D. (2012). *Visual sociology.* Routledge.

Lejeck, J. M. (2024). *Conversations of formerly incarcerated women: A discourse analysis* [doctoral dissertation]. University of Florida, United States

López-Garza, M. (2016). Formerly incarcerated women speak out. *Journal of Progressive Human Services*, *27*(2), 69-94. https://doi.org/10.1080/10428232.2016.1155248

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia, 6*(2), 105-117. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504

Manchado, M., & Chiponi, M. (2017). Cárcel y universidad: continuidades, tensiones y disputas de sentidos. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Mignolo, W. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. *Nepantla: Views from South, 4*(1), 97-119. https://muse.jhu.edu/pub/4/article/40206/pdf

Miller, B., Mondesir, J., Stater, T., & Schwartz, J. (2014). Returning to school after incarceration: Policy, prisoners, and the classroom. *New Directions for Adult & Continuing Education*, *2014*(144), 69-77. https://doi.org/10.1002/ace.20115

Miñoso, Y. E., & Ziroldo, N. L. (2022). Superando a análise fragmentada da dominação: Uma revisão feminista decolonial da perspectiva da interseccionalidade. *Revista X, 17*(1), 425-446. https://doi.org/10.5380/rvx.v17i1.84444

Mohammed, W. F. (2025). Dismantling the colonial politics of knowledge production in the Global South. *Journal of International and Intercultural Communication*, *19*(1), 18-35. https://doi.org/10.1080/17513057.2025.2597218

Montero, M. (2012). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.

Mulligan, L. (2025). Knowledge and punishment: The prison-industrial complex and epistemic oppression. *The Scholar: St. Mary's Law Review on Race and Social Justice*, *27*(2), 173-230. https://commons.stmarytx.edu/thescholar/vol27/iss2/1

Oliveira, B. (2023). Participatory action research as a research approach: Advantages, limitations and criticisms. *Qualitative Research Journal, 23*(3), 287-297. https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0101

Ross, J. I. (2024). Getting up to speed with convict criminology. In *Introduction to Convict Criminology* (pp. 3-26). Bristol University Press. https://doi.org/10.51952/9781529221220

Rubin, M. J. (2025). *Prácticas de edición de publicaciones en contextos de encierro en la Argentina reciente* [tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires, Argentina. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/18471

Schwartz, J. (2015). After incarceration and adult learning: A collaborative inquiry and writing project. *Adult Learning*, *26*(2), 51-58. https://doi.org/10.1177/1045159515573022

Silva, I. S., Marques, P., Nisa, A., Carvalhinho, S., Gil, A., Silva, Ó., & Bártolo, A. (2024). 'Free spirits': una evaluación de métodos mixtos de un programa de intervención artística dirigido a personas encarcelada. *The Prison Journal, 104*(4), 472-95. https://doi.org/10.1177/00328855241263513

Solana, M. & La Greca, M. (2024). Figuraciones, parentescos y conocimientos situados. Diálogos entre los feminismos del sur y la obra de Donna Haraway. *Mora, 30*(1), 79-85. https://doi.org/10.34096/mora.n30.15676

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

Walsh, C. (Ed.; 2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Editorial Universitaria Abya-Yala.

CRediT

Conceptualización: L.B, L.P.; Curadoría de datos: L.B, L.P.; Investigación: L.B, L.P.; Metodología: L.B., L.P.; Análisis formal: L.P.; Supervisión: L.B.; Administración del proyecto: L.B.; Adquisición de fondos: L.B.; Escritura (borrador original): L.P.; Escritura (revisión y edición): L.B.

Uso de Inteligencia Artificial

Durante la preparación de este manuscrito, las personas autoras utilizaron herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo menor para revisión gramatical, ortográfica y de estilo. Las autoras revisaron y editaron el contenido según fue necesario y asumen plena responsabilidad por el contenido del manuscrito.