

MARYCARMEN DE MONTSERRAT  
ARROYO MACÍAS  
ALEJANDRO ESPINOZA GALINDO  
KENYA HERRERA BÓRQUEZ

Universidad Autónoma de Baja California  
[marroyo@uabc.edu.mx](mailto:marroyo@uabc.edu.mx), [aespinoza@uabc.edu.mx](mailto:aespinoza@uabc.edu.mx),  
[kenya.herrera@uabc.edu.mx](mailto:kenya.herrera@uabc.edu.mx)

# Rutas y Hallazgos: Prácticas Artístico Pedagógicas Colaborativas con Mujeres Privadas de su Libertad del Centro de Reinserción Social de Mexicali. Baja California, México

Vol.28 / Jun 2023 / 123-137pp

Recibido: 22-02-2023 - Aceptado: 20-06-2023

*Arte y políticas de identidad*

© Copyright 2012: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España)  
ISSN edición impresa: 1889-979X. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/api>): 1989-8452

## PATHS AND DISCOVERIES: COLLABORATIVE PRACTICES WITH INCARCERATED WOMEN IN CENTRO DE REINSECCIÓN SOCIAL IN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MEXICO

### ABSTRACT

Ave Fénix is a multidisciplinary collective that works with incarcerated women at the *Social Reintegration Center* ("Centro de Reinserción Social", or CERESO) in Mexicali, Baja California, Mexico. Throughout 2021 and 2022, we developed a specific project which addresses the body and its affects as groundworks for our explorations. This article presents a reflection upon artistic pedagogical practices as a methodological process, as well as the terms in which collaboration, communality and dialogue can create situated experiences. Taking into account the multidisciplinary nature of the collective (integrating the visual arts, film and psychology), our starting point was the premise that a disobedient and undisciplined epistemology can operate within a framework of horizontality and communality.

The paths we traced during the course of this project were directed towards affective and embodied practices, where drawing, painting, performance, photography, writing and body movement served as triggering and transformative processes to resignify life as dignified and autonomous. Our results became discoveries that gave us a glimpse into the possibilities of agency and solidarity, in a space of disciplinary control, creating moments of resistance and re-existence for all the people involved.

#### Keywords:

reintegration center; body; affects; artistic pedagogical practices; undisciplined

### RESUMEN

Ave Fénix es un colectivo multidisciplinario que trabaja con mujeres privadas de su libertad en el Centro de Reinserción Social de Mexicali, Baja California, México. Durante 2021 y 2022 realizamos un proyecto específico que abordó el cuerpo y los afectos como base de nuestra exploración. Este artículo presenta una reflexión sobre la práctica artístico pedagógica como proceso metodológico, así como lo colaborativo, la experimentación y el diálogo para crear experiencias situadas. Si bien los integrantes pertenecemos a múltiples disciplinas (artes plásticas, medios audiovisuales y psicología), partimos de la premisa de una epistemología desobediente e indisciplinada que opera desde la horizontalidad y la comunalidad.

Las rutas trazadas en el proyecto se dirigieron a prácticas afectivas y encarnadas, donde el dibujo, la pintura, lo performativo, la fotografía, la escritura y el movimiento corporal fungieron como procesos detonantes y transformativos para resignificar la vida como digna y autónoma. Nuestros resultados fueron hallazgos que vislumbran las posibilidades de agencia y solidaridad, en un espacio de control y disciplinamiento, creando momentos de resistencia y re-existencia para todas las personas que participamos en esta propuesta.

#### Palabras clave

centro de reinserción; cuerpo; afectos; práctica artístico pedagógica; indisciplina

## 1 INTRODUCCIÓN

El Centro de Reinserción Social (CERESO) de Mexicali forma parte de los cinco centros penitenciarios a nivel estatal en Baja California, México. Se ubica en la zona centro de la ciudad, en la calle sur de la Colonia Bellavista. Fue construido en 1963, inicialmente sólo como una cárcel municipal con capacidad para cuatrocientos internos. Desde 1990 forma parte del gobierno estatal, a través del Sistema Penitenciario de Baja California (Comisión Estatal del Sistema Penitenciario de Baja California, 2022). Acorde al Censo Nacional Penitenciario Estatal y Federales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022) el Estado de Baja California recibió en 2021 a 13,565 personas, de las cuales sólo un 7.4% eran mujeres. De esta población de ingreso femenino, el rango de edad oscila entre los 25 y los 39 años, y su nivel de escolaridad representa un 24.6% que cuenta con educación primaria, un 39.6% que cuenta con educación secundaria y un 20.4% con estudios de preparatoria (p. 34). Dentro de este marco de análisis, podemos señalar que los delitos con mayor incidencia de esta población son robo, secuestro, homicidio, delitos contra la salud y aquellos asociados con armas y explosivos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022, p. 40).

Una de las particularidades del área femenil del CERESO de Mexicali, en comparación con otros centros en México, es que no cuenta con sobrepoblación. Acorde al Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2021) se puede observar que el área femenil cuenta con atención sobrada para mujeres privadas de su libertad, pues si bien su capacidad instalada es para 216 mujeres, en el año 2021 se contó con una población de 203 internas (p.38). Esta condición particular permite un constante traslado de mujeres provenientes de otras partes de la República Mexicana. Sin embargo, este aspecto positivo para la institución, no lo es para las mujeres que, al ser trasladadas, pierden la posibilidad de tener un contacto directo con familiares o parejas. Aunada a esta problemática podemos observar que, según este mismo diagnóstico, el CERESO de Mexicali cuenta con una calificación de 6.0 en un rango de 0 a 10 puntos, evaluación que verifica si se satisfacen las necesidades acordes a los aspectos que garantizan la integridad de las personas privadas de libertad, una estancia digna, condiciones de gobernabilidad, reinserción social y atención a grupos de personas con necesidades específicas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2021, p. 37). Este diagnóstico observa para el CERESO de Mexicali que cuenta con problemas en sus procesos de reinserción social, los cuales abordan capacitación, educación, formación ética, deportiva y artística, y donde específicamente se menciona que existe una “inadecuada organización y registro para el cumplimiento de actividades; insuficiencia o inexistencia de actividades educativas” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2021, p. 39).

En lo que respecta a las dinámicas y problemáticas asociadas a lo artístico y cultural como parte de las actividades en el centro, el CERESO de Mexicali acoge desde 2015 el proyecto y programa de formación llamado *Ave Fénix*, donde emprendimos un programa de talleres formativos de artes plásticas con la comunidad femenil del centro. La primera fase de *Ave Fénix* se desarrolló a partir de las destrezas de quienes proponían las actividades, en relación con las posibilidades del espacio y los protocolos restrictivos y disciplinarios impuestos por el sitio. Sobre la base de estas experiencias y el envolvente ejercicio de definir estrategias y/o tácticas que “juegan” con las condiciones reguladoras del espacio, comenzaron a surgir vivencias inesperadas, entre ellas y de manera sustancial, la importancia de compartir y entretrejer las experiencias de vida y abrazar los afectos activados entre quienes participaban. Fue así como el taller tomó un carácter

orgánico, un espacio social creativo y de aprendizaje, donde los cuerpos se escapan del control ejercido por la institución.

En 2021, este organismo se complejiza y traza una nueva ruta otros horizontes gracias a la inclusión de nuevas miradas, donde se suma un perfil de historia y crítica de arte, así como la psicología y los estudios culturales. La necesidad de establecer diálogos desde nuestros respectivos campos de saber, el interés por abordar entornos como el CERESO de Mexicali y realizarnos preguntas desde nuestra mirada como investigadorxs, pero sobre todo, la posibilidad de visibilizar las experiencias vividas como miembros del colectivo *Ave Fénix* más allá del entorno que nos confina, nos llevó a participar en la 3era Biental de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya línea temática se establecía bajo el título de *Resistencia intangible. Ideas para posponer el fin del mundo*. Al ser seleccionadxs junto con otros nueve colectivos a nivel Latinoamérica, trabajamos desde los cruces entre las artes, lo social y lo pedagógico. Esta experiencia compartida junto a nuestrxs alumnx, nos permitió no sólo pensar lo que éramos capaz de realizar al compartir nuestras disciplinas, sino suscitar fuertes tensiones entre nuestros saberes, pensar en vasos comunicantes y puentes que nos permitieran dilucidar un espacio común.

El presente texto aborda en primera instancia nuestro entendimiento sobre el cuerpo y los afectos; posteriormente, explicamos la propuesta de la práctica artístico pedagógica como proceso metodológico que parte de estrategias *indisciplinadas*, las cuales emergen no sólo desde nuestros respectivos campos de saber, sino al interior de una institución cuya estructura gira en torno a la estructura, la regulación y el disciplinamiento de los cuerpos y los comportamientos, de tal manera que el ejercicio indisciplinante se suscita en el espacio a partir de la improvisación, el juego y la experimentación. Finalmente, reflexionamos sobre los hallazgos encontrados en nuestro andar en esta experiencia situada.

## 2 TRENZAR LA VIDA: CUERPO Y AFECTOS A TRAVÉS DEL ARTE

A casi cien años que John Dewey plantea su preocupación por la separación entre el arte y la vida cotidiana en *El arte como experiencia*, hay reflexiones pendientes por realizar. Gracias al acelerado desarrollo del capitalismo en el siglo XX, el museo y la galería se convirtieron en el sitio por antonomasia de lo artístico, donde el arte se piensa como “cosa aparte de la vida común [perdiendo] su íntima conexión social debido a la impersonalidad del mercado mundial (Dewey, 2008, p. 9-10).

Esta perspectiva separatista entre el arte y la vida cotidiana, entre el arte y las acciones simbólicas y significativas que suceden en lo comunitario, provoca grietas de separación entre lo creado, su contexto de origen y las personas involucradas en este proceso. Por ello, nos interesa discutir en este apartado la conexión antropológica y vital de objetos y acciones significativas desde lo artístico y cómo se vinculan con la vida misma. Al crearse esta escisión entre arte y vida, la corporalidad es afectada, ya que es el lugar donde se suscita la vivencia de experiencias, dentro y fuera de la consciencia, como reacción a los estímulos externos y los detonantes que la memoria sensible provoca en el interior de cada cuerpo.

El cuerpo, para Dewey (2008), es un lugar de intercambio y fusión continuos con su ambiente, donde la experiencia de vida es vista como un todo. La vida, menciona, “se produce a través

de los órganos de los sentidos [...] los sentidos son órganos a través de los cuales la criatura viviente participa directamente de los sucesos del mundo que lo rodea [...] la mente es el medio por el cual la participación se hace fructífera a través de la sensibilidad” (p. 25). Pensar en nuestros órganos significa al cuerpo como un elemento vivo y en estado de flujo, partícipe de este proceso de comunicación con el mundo que habitamos, en un continuo de experiencias que incluyen también la relación con otros cuerpos con quienes compartimos la vida cotidiana.

Reconocer la centralidad del cuerpo en la experiencia de vida, da la oportunidad de cuestionar las formas en que hemos entendido el arte y cómo nombramos e interpretamos las experiencias estéticas. Poner al cuerpo como protagonista de estas experiencias abre un espacio desde donde pueden emerger “saberes sensibles, emotivos y corporizados” (Calderón y Cervantes, 2022, p. 29) desde lo corporal y entre corporalidades. Pensar en lo que Calderón y Cervantes llaman saberes sensibles, lleva a preguntarnos ¿De qué manera una práctica que asume características entre lo artístico y lo pedagógico es capaz de movilizar los afectos y el cuerpo? Bajo este modelado intencional, ¿qué aprendizajes pueden desprenderse de estas experiencias? y como consecuencia de estas uniones entre campos disciplinarios (arte y pedagogía) ¿Por qué lo artístico y lo pedagógico se encuentran hoy entendidas como disciplinas distintas? ¿Es posible plantearnos un vínculo más estrecho entre dos áreas de conocimiento que nos han enseñado a pensarlas de manera separada? Finalmente, estas interacciones disciplinarias, ¿cómo inciden en los cuerpos incitadxs a estas interacciones entre arte y pedagogía?

Para nosotrxs el cuerpo es una imagen ficcionada. Acorde con Preciado (2011) el cuerpo es un espacio para crear narrativas de poder. Este autor plantea una genealogía política del cuerpo, construida por lo que él nombra como *regímenes somatopolíticos*. Donde un primer orden, nombrado como Soberano, habría operado del siglo XVII a inicios del siglo XIX, enfocado principalmente en la tortura del cuerpo. Posteriormente, un segundo momento que designa como, *régimen biopolítico o disciplinario*, surge gracias a la modernidad, donde el cuerpo es disciplinado a través de la institución total, como la escuela, la cárcel o el hospital. Este orden disciplinario o biopolítico, se presenta también como un “proceso de sofisticación de los viejos sistemas de control y vigilancia social” (Rojas, 2020, p. 223), donde se transita del castigo físico al sufrimiento psicológico, y se logra “cierta discreción en el arte de hacer sufrir, un juego de dolores más sutiles, más silenciosos” (Foucault, 2003, p. 10). Las instituciones penitenciarias (como el CERESO de Mexicali) son el lugar donde los cuerpos dejan de ser golpeados físicamente para ser constituidos como máquinas corporales, pues “se han corregido poco a poco las posturas [...], una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos” (Foucault, 2003, p. 124). Hoy en día, los sistemas carcelarios aún utilizan “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2003, p. 126).

En torno a los planteamientos de Preciado (2011), los ámbitos de lo *soberano* y lo *biopolítico*, tienen en común un “orden patriarcal donde el cuerpo es un cuerpo masculino y el ejercicio del poder se representa como una técnica tanatopolítica, es decir, de posesión, dominación y eliminación del otro, un otro que sea mujer” (Sicerone, 2021, p. 46). A la luz de todas dilucidaciones en torno al cuerpo disciplinante que busca modos de existencia dentro de una institución de vigilancia y control, así como del entendimiento de estas dinámicas desde el análisis de las estructuras patriarcales que las articulan, abordamos la idea de cuerpo desde una perspectiva feminista, un entendimiento que Fernández (2010) define como una “urdimbre en

la que se entretiene el mundo vivido y dota de contenido a la existencia: el sujeto del feminismo [...] es un sujeto encarnado, complejo y multiestratificado” (p. 363). Estos estratos compuestos por lo cultural, social, económico e histórico, dotan de matices a las identidades corporales. Esos matices, que la autora nombra como un *fondo común y simbólico* es lo que recrea una posible subjetividad colectiva. Por ello, *pensar a través del cuerpo*, como lo retoma esta autora a través de Rosi Braidotti, nos invita a pensar el cuerpo desde una apertura y relación con otros cuerpos que conviven y existen en esos espacios simbólicos.

Solana (2020) nos habla sobre la capacidad de transformación del cuerpo, fenómeno que ha sido movilizado también por la teoría de los afectos. Esta posibilidad de movimiento, nos permite pensar el cuerpo no como “entidades sino procesos; [donde] su constitución, organización y transformación se gesta a partir del contacto con otros cuerpos” (Solana, 2020, p. 31). Por lo tanto, el cuerpo es una entidad móvil que gracias a que es afectado por otros cuerpos es capaz de rehacerse y redefinirse. Los afectos toman un sentido esencial, para la movilización del cuerpo, pues como afirma Solana (2020) “aumentan o debilitan la capacidad de acción y conexión de un cuerpo” (p.32). Cuerpos que encarnan afectos que “sólo adquieren un contenido semántico cuando se convierten en emociones, es decir, cuando se las codifica y narrativiza según normas sociales existentes. Las emociones representan lo codificado social y culturalmente. A diferencia de las emociones, los afectos exceden las convenciones culturales (Solana y Vacarezza, 2020, p. 3). La relación entre afectos y emociones no son de “oposición sino de resonancia o interferencia (la emoción puede interferir con los afectos, bajando su intensidad, o resonar con ellos, amplificando sus efectos)” (Solana y Vacarezza, 2020, p. 33). Es decir, esta tensión entre afectos y emociones, nos hace ver su estado relacional, donde uno a otro se afectan y movilizan, intensificando o disminuyendo intensidades. Si la emoción y afecto van de la mano, y la emoción es la codificación cultural, ¿Pueden las emociones convertirse en dispositivos que estructuran a los afectos? Según Solana y Vacarezza (2020),

el patriarcado, la violencia machista y la matriz hetero-cis-normativa no son sólo contenidos ideológicos, sino también dispositivos que estructuran afectos, emociones y sentimientos [...] la fuerza normativa de estas estructuras no se basa solamente en el modo en que naturalizan ciertas formas de pensar, sino también en cómo consolidan ciertas formas de sentir. (p.2)

Si el sistema patriarcal es capaz de determinar a través de la cultura y el lenguaje toda la constelación de afectos que nos atraviesan, en el proceso consolida la encarnación de nuestras formas de sentir; sin embargo, si la emoción y los afectos tienen un estado relacional, los afectos por lo tanto, pueden al mismo tiempo fungir nuevamente como estados de resistencia para estos dispositivos de control, un ejercicio de carácter político, dado que la política “no es una mera cuestión de convencimiento ideológico sino de resonancias afectivas” (Solana, 2020, p. 34). Los afectos se convierten por lo tanto en una herramienta política que resiste junto y desde el cuerpo los regímenes disciplinarios de control sobre el mismo.

### 3 LA PRÁCTICA ARTÍSTICO PEDAGÓGICA COMO PROCESO METODOLÓGICO

La propuesta de la práctica artística pedagógica (PAP) se retoma en esta investigación como posibilidad metodológica. Rosario García Huidobro menciona “cómo el pensar y hacer artístico pueden ser un proyecto pedagógico y viceversa, es decir, cómo aquello que enseñamos y aprendemos se transforma en una práctica artística cotidiana con un sentido capaz de trascender y transformar realidades” (2020, p.13). Este proceder, esta forma de trabajo – artístico, pedagógico e investigativo– se enfoca en el sentido trascendente del objeto o de la experiencia artística: su objeto es aquello que “deja” lo artístico a su paso.

Estas huellas pueden ser vistas como aquellos aprendizajes que nacen de la reflexión, la idea, la ocurrencia o incluso los exabruptos y nuevas preguntas que lo artístico pedagógico moviliza en nosotrxs. Si la PAP pone como fin último la movilización de estas acciones, el objeto, práctica o proceso que media esta movilización, quedará supeditado en busca de ese objetivo: producir sentido juntxs. Por lo tanto, estas formas de proceder deben estar atentas a aquellos choques, reflexiones, ideas, ocurrencias, respuestas no esperadas, ya que éstos son los signos que nos permiten entender que algo comienza a moverse.

La PAP puede “afectarnos como medio o herramienta que disrumpe para proponer diferencias y nuevas formas de entender(nos) nuestra cotidianidad “(García Huidobro, 2020, p. 14), estas afectaciones, se convierten en una invitación para mirar hacia nosotrxs mismxs, vernos como parte de la realidad cotidiana. Esta movilización de la mirada hacia la subjetividad está íntimamente ligada también a la conexión con otras subjetividades con quienes compartimos el mismo espacio y experiencia creativa en colectividad.

Marina Garcés (2013) nos propone mirar este espacio compartido que llamamos mundo, no como una sumatoria de objetos, fenómenos o elementos que le constituyen, sino más bien nos invita a vernos inscritxs en la “continuidad de los seres inacabados”, ya que “[...] el mundo no funciona como un objeto del pensamiento sino como su trasfondo o condición” (p.13). Esta condición compartida del mundo conduce a las PAP a establecer un posicionamiento político, en tanto que observa la vida como un problema en común y cuestiona las condiciones históricas y políticas que nos han orillado a mirar la realidad como algo que no nos pertenece y donde no hay un involucramiento activo. Es a partir del espacio social “donde las personas construyen significados en conjunto y le dan sentido a la experiencia” (Zúñiga, 2019, p. 90 en García Huidobro, 2020, p.13). Pues los aprendizajes y la creación van más allá de la escuela y el taller o museo, pueden suscitarse en la vida cotidiana, a partir de la creación colectiva, y que de esta misma colectividad emane el sentido de trascendencia de sus propias prácticas.

La modernidad dio preponderancia al método científico y al pensamiento racionalista como las líneas esenciales para la generación de conocimiento, separada de aquellos otros ámbitos de la experiencia humana, sobre todo aquellas que nacen del juego, la improvisación y la experimentación, ya que no son considerados como conocimiento, entendidas tan solo como vivenciales y no como especuladoras de la realidad. Es por ello por lo que el arte fue desplazado como generador de conocimientos, para condicionarlo y someterlo a su valoración técnica y disciplinante a través de la Academia, así como a su valoración como capital simbólico en clave estética. Por lo tanto, cuando pensamos en el arte y la acción pedagógica, inmediatamente visualizamos enseñar técnicas, procesos y procedimientos estandarizados para la producción de obra plástica, y no pensamos en el arte como una forma de conocer(nos) y movilizar nuestra realidad.

Es por eso, que nuestro papel como artistas-docentes se vuelve clave al contrarrestar los viejos modelos de enseñanza de las artes plásticas para incentivar procesos de movilización, pues como nos menciona María Fernández, es en esa experiencia situada donde se presenta una *subjetividad deseante* (2011, en García Huidobro, 2020, p. 17) que comienza un proceso de activación del espacio a través de su práctica y guiada por su contexto, donde la curiosidad, la activación de preguntas que nacen de sus propios deseos, y donde sus formas de pensamiento y formas de hacer arte confluyen en un proceso artístico pedagógico. Su accionar se vincula, pues, con lo que los cuerpos construyen en el proceso. Esta forma procesual, se relaciona también con la idea de pliegue de Deleuze, en tanto que el sujeto deviene un supersujeto “pues [en] su experiencia se pliegan y emergen diversos puntos de vista y devenires” (Deleuze, 2017 en García Huidobro, 2020). En nuestro caso, habría que sumar que estas conexiones se originan no sólo en nuestra subjetividad deseante como artistas-docentes, sino por las subjetividades deseantes de lxs alumnxs que también se involucran en el proyecto y de las mujeres privadas de su libertad con quienes colaboramos.

En este proceder rizomático, el artista-docente y/o investigador deja de ser una figura portadora de conocimiento que llevará una verdad a un espacio determinado; se trata más bien de una construcción relacional que pretende generar con aquellas personas y condiciones espaciales que la experiencia le permita, y por ello, la figura del artista-docente se convierte más en la de un mediador, desjerarquizando así los roles tradicionales de profesorado-alumnx, situándose como el provocador de “una experiencia construida en común” (Calderón, 2020, p. 156).

Al ser una experiencia construida juntxs, el rol del mediador consiste en un ejercicio de atención: la o el mediador tiene que estar atento a aquellos deseos, intereses, preguntas de quienes entran en este estado compartido de crear y aprender. Se reconocen en estos procesos, como menciona Natalia Calderón, mediadora del Seminario Permanente de Investigación Artística SPIA del Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana, los “intereses, deseos y afectos de sus agentes en el proceso cognitivo” (Calderón, 2020, p. 156). Esto, continúa Calderón, nos obliga a “estar presentes en el proceso pedagógico” (Calderón, 2020, p. 157), dando prioridad a la sorpresa, los hallazgos y posibilidades suscitados por la práctica artístico pedagógica, lo que da también cabida a una suerte de deriva de la adquisición de conocimiento. Entrar en acción con el mundo es entrar con el cuerpo, dejarse afectar en el proceso (Garcés, 2013). Por lo tanto, entrar en diálogo real desde esta perspectiva de Marina Garcés, implicaría dejarse afectar, ser capaces de movilizar el plan artístico pedagógico e investigativo, para entrar en un verdadero diálogo, lo que implica permitirse salir del plan inicial.

En estos sentidos es como entendemos a las prácticas artístico pedagógicas desde su espectro indisciplinado acorde con Natalia Calderón (2020). Para nosotrxs, esta vocación disruptiva tiene raíces epistemológicas en lo que Walter Mignolo llama desobediencia epistémica (2009), es decir, parte de un proceso de ruptura con las formas occidentales tradicionales de enseñar, aprender y crear conocimiento. Estas disrupciones parten de la crítica a lo que la ciencia y educación occidental considera conocimiento válido (ciencia occidental) y a las formas tradicionales de compartir ese conocimiento (educación occidental formal). Santiago Castro-Gómez llama *hybris del punto cero* (2007), al supuesto de que el conocimiento válido y superior nace de “una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad” (p. 14). El sujeto que tiene el privilegio de esta perspectiva abstracta que únicamente se obtiene del conocimiento científico y la educación formal, dice Walter Mignolo (2009), tiene el poder de mapear el mundo y sus problemas, clasificar a las personas y determinar lo que es mejor para ellxs.

Para Walter Mignolo, detrás de la ilusión del *hybris* del punto cero, está el lado oscuro de la modernidad: la herencia colonial que privilegia lo masculino, lo heterosexual, lo blanco y lo europeo como herramientas civilizatorias, relegando a los seres que no caben en estas categorías como los no civilizados, lo bárbarico que necesita ser controlado y moldeado. En este sentido, la epistemología desobediente implica romper con la ilusión de la epistemología del punto cero y partir del principio de que la regeneración de la vida prevalecerá sobre la primacía de la producción y reproducción de mercancía al costo de la vida (Mignolo, 2009). Si la lógica occidental demanda la parcelación de la realidad para poder comprenderla, abogamos por una perspectiva que busque los entramados que conectan saberes, personas, cuerpos, afectos, lugares y experiencias. Las prácticas artístico pedagógicas que aquí proponemos no se focalizan en la producción del objeto material, sino en los procesos creativos que ayudan a reconocer la posición que jugamos como seres sociales, inmersos en relaciones situadas.

#### 4 LA INDISCIPLINA EN LA PRÁCTICA

En nuestro papel de mediadores que como artistas-docentes realizamos frente a todo el colectivo de trabajo, conformado por alumnxs de artes plásticas, psicología y medios audiovisuales, así como de las mujeres privadas de su libertad, puede entenderse también desde la perspectiva de “ignorancia” a la que alude Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2003), donde el papel de nosotrxs como “explicadores” es desafiado, de manera que las interacciones generadas por las experiencias vivenciales que nacen de una invitación enmarcada por una práctica artístico pedagógica busca, en palabras del filósofo, partir de la “distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir”, donde “el explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra” (p. 8). En este sentido, al momento de dar una guía o de explicar los pasos a seguir en una práctica, reducimos la distancia señalando que los resultados obtenidos son consecuencia de lo que todxs vivamos en esos momentos.

Las “explicaciones” no están formuladas para llevar al entendimiento, a la comprensión o al aprendizaje como tal, sino que se mantienen como potencialidades hacia algo que pueda suceder, abiertamente, en el marco de la práctica. Decir y hacer, escribir y caminar, hacer uso de la memoria y del deseo, asumir un ejercicio plástico que no esté regido por las categorías tradicionales de lo bueno, lo bonito, lo bien hecho, establecen las condiciones para que la experiencia de aprendizaje logre difuminar la línea que divide al arte de la vida, a la experiencia del aprendizaje, signados por la expresión de una intencionalidad estética en su sentido más tradicional. Esto deviene relación afectiva y reflexiva con la experiencia independiente de los resultados concretos o esperados al momento de hacer arte. “Hacer arte”, pues, se convierte en una acción emancipadora, generada en un contexto donde los comportamientos están regulados por las dinámicas disciplinantes del espacio: un centro de reinserción social se convierte, a través de este ejercicio emancipatorio, en el lugar que suscita ese pliegue deleuziano donde el acto de “reinserción” es redefinido, para llevar a las mujeres a una experiencia de intimidad con su presente entendido como acontecimiento, para enlazarlas con el flujo, el movimiento y la espesura del tiempo.

Para describir brevemente cómo operan estas clases de estrategias, haremos una breve descripción del espacio donde generamos estas experiencias situadas. Específicamente, nuestro espacio de trabajo fue el patio central del ala M6 del Centro de Reinserción Social en

la ciudad de Mexicali. Para ingresar a éste, debe seguirse un estricto protocolo de seguridad que incluye de tres a cuatro filtros de revisión, entre los que se encuentran la inspección de los materiales didácticos que emplearemos en el espacio, la inspección de nuestras vestimentas y el resguardo de artículos o prendas que no deben ingresar a las instalaciones (carteras, bolsos, relojes, dispositivos móviles, joyería, entre otros), el sellado de nuestras muñecas en tres de las estaciones de inspección (y que deben ser cotejadas al ingreso de cada una de las estaciones), nuestro paso por una ruta laberíntica de pasillos y áreas de aislamiento, salas de audiencia y puntos de chequeo con detectores de metales, la inspección de nuestros cuerpos en cabinas especiales para mujeres y hombres, y que culmina en una sección del centro denominada “yugular”, que nos abre paso a las zonas de internación de los hombres y mujeres privados de su libertad, localizadas en secciones opuestas la una de la otra.

Una vez que llegamos al M6, solicitamos el ingreso tocando el timbre que es atendido por la comandanta que supervisa las actividades de esta sección, donde firmamos por tercera ocasión el acta de entradas y salidas, para finalmente ingresar a un patio abierto de usos múltiples y que se convierte en el espacio donde se suscitan nuestras intervenciones. En todo este proceso, la experiencia es de una intensa sensación de vigilancia y de regulación de la conducta. Cualquier persona privada de su libertad que encontremos a nuestro paso, tiene que responder al mandato de detener su paso y ponerse de cara a la pared; las atenciones y/o actitudes de los guardias que encontramos en cada una de las secciones es distinta en cada sesión: a veces pueden mostrar cordialidad, a veces molestia, a veces una agresividad e imposición que disloca toda posibilidad de mantenernos asertivos o en manifestación como personas libres en calidad de visita. En estas dinámicas el apego a las reglas va en contraposición a cualquier clase de ejercicio libre de interacción o de juego. De este modo, estas dinámicas y protocolos y la naturaleza del entorno se convierten en un aliciente para las clases de prácticas que realizamos, una vez que nosotrxs somos quienes tenemos el control del espacio y el tiempo. Fuera de esas dos horas, el tiempo y nuestros cuerpos no son nuestrxs; son de la institución. Dentro de esas horas, los cuerpos tienen el potencial de ser cualquier otra cosa, distinta a las permanentes experiencias reguladoras del espacio.

Es a través de este telón de fondo que las dos horas a la semana en las que nos encontramos allí, en ese patio y rodeados de estas mujeres, intentamos generar una dinámica de horizontalidad y de “obra/experiencia abierta”, donde después de las instrucciones, las mujeres pueden determinar el sentido de las actividades que nosotrxs les proponemos. Hacemos énfasis en el ejercicio colaborativo, animado por la búsqueda de hallazgos, en un ejercicio de relacionamiento que las (re)conecta con sus vidas, su relación con el pasado, así como el sentido de futuridad que debe sobrellevarse en un contexto en el que dicha noción se escapa de sus experiencias vitales.

El encuentro con estas mujeres y a partir del entendimiento de todas las características descritas arriba, genera una sensación que mezcla el desasosiego con el ánimo de descubrimiento. Ningunx de quienes asumimos el papel de mediadorxs tenemos conocimiento del motivo por el cual sirven sus condenas. Evitamos los paternalismos y buscamos las empatías para proveer una dinámica de camaradería y colaboración. Se trata de mujeres de distintos estratos sociales, de edades diversas y provenientes de territorios circunscritos mayormente en el noroeste del país. Todas se encuentran uniformadas con pantalones deportivos de color gris y calzado deportivo de un blanco homogéneo e impecable. Algunas mujeres, las más jóvenes, son mexicoamericanas. En cada experiencia situada, esto es, durante cada sesión, podemos identificar ánimos de

inquietud y nerviosismo, una sospecha inscrita en sus rostros, no hacia nosotrxs, sino hacia el contexto en general. Estas mujeres son elegidas de entre todas las privadas de su libertad por su buena conducta, y la conformación de pequeños subgrupos nos llevan a deducir que no todas se conocen. La elección también establece como prerrogativa que estas mujeres ya deben tener definidas sus sentencias, de manera que su disposición a las búsquedas y propuestas que nosotrxs les hacemos surge de una resolución interna, una suerte de conciliación con el tiempo que la sentencia les ha definido. Es como si dijeran “pues ya estoy aquí, lo mejor que puedo hacer es seguir las indicaciones y divertirme en el proceso”.

Son proclives a la risa y al canto, al intercambio íntimo y a un espíritu lúdico y de relajación. Muchas de ellas no tienen otra oportunidad de salir de sus celdas el resto de la semana. Al reunir las en el centro del patio, damos una guía de lo que proponemos realizar, casi siempre con la misma consigna: durante las dos horas que transcurrieron en cada una de las sesiones, el tiempo y la expresión es de ellas, todo puede suceder dentro del marco de la práctica propuesta. A veces pueden ser ejercicios de pintura, a veces de dibujo, collage, estampados, escritura, trabajos colectivos donde trazan sus cuerpos en lonas acompañados de frases y detalles simbólicos u ornamentales, algunas veces alusivos a sus experiencias, a su relación con la memoria, el cuerpo, la belleza, el deseo. Las actividades han implicado desplazamientos libres de sus cuerpos en el perímetro del patio, personificaciones, relatoría de las obras creadas, manualidades encaminadas a la manifestación de reflexiones sobre sus vidas, la congregación de distintos registros y residuos que van construyendo una estimulación afectiva, una autobiografía íntima, a veces alegórica, a veces literal, reproducida en imágenes o escrituras. Nunca hemos tenido ninguna clase de intercambio en el que las mujeres asumen la práctica con desgano o inercia, la entrega al juego se mantiene estable y permanente a lo largo de las sesiones. En ocasiones las invitamos a compartir sus experiencias, a relatar el contenido de sus trabajos o las afectividades suscitadas por los ejercicios, y es en estas inscripciones, en estas imágenes elegidas para sus collages, en estos testimonios orales donde nos comparten qué sintieron, qué pensaron, donde podemos identificar algunos atisbos acerca de sus pasados.

Para el diseño de las prácticas, partimos del trabajo colaborativo con lxs estudiantes de artes plásticas y psicología, donde juntxs decidimos las líneas temáticas de cada sesión: ejercicios centrados en una serie de subtemas. Por ejemplo, en las series de sesiones que enmarcamos para nuestro análisis, cuya duración fue de dos horas semanales y transcurrieron en un lapso de tres meses, se desarrollaron temas relativos a:

- a) el cuerpo y la edad;
- b) el cuerpo y sus conceptos de belleza;
- c) el cuerpo y su relación con los afectos;
- d) el cuerpo y su relación con la maternidad.

Cada línea temática se desarrolló a través de prácticas y actividades donde la vida y las voces de estas mujeres fueron animadas por un sentido de autodeterminación y de juego improvisacional, como modo de resistencia corporal en el espacio de confinamiento, para suscitar en ellas posibles modos de re(ex)istencia. En cada actividad, impulsados por este ejercicio de indisciplina de la pedagogía y el arte que hemos analizado desde sus distintos posicionamientos teóricos y establecido como metodología de trabajo, así como por la disrupción de la cotidianeidad de

este espacio para el descubrimiento derivado de la experiencia, se obtuvieron diversos tipos de registros, obras, testimonios, textos y acciones, huellas e inscripciones: muñecas de cartón, rostros maquillados, poesía caligramática, pinturas elaboradas colectivamente en lonas de gran formato, entre otros.

En los intermedios e interacciones, mientras nosotrxs nos conducimos por las mesas de trabajo, pudimos dar cuenta de las distintas relaciones que ellas encontraron entre la práctica y su propio devenir, generando una suerte de acontecimiento relacional en el que, independientemente de las piezas, las huellas y los residuos (papel cortado, borradores tatuados, manchas de pintura en el suelo y la piel), lo que sucede es que la experiencia pedagógica asume una cualidad vinculada al acto performático, entendido a la manera de la teórica del performance Peggy Phelan (2011), cuando se refiere al performance como un suceso en donde está implicado “lo real a través de la presencia de cuerpos vivos”, ahí donde al final “no quedan residuos”, un acto que “desciende vertiginosamente al campo de lo visible [y que] desaparece en la memoria, en el reino de la invisibilidad y lo inconsciente, donde evade las normas y el control”. (pp. 99-100); esto es, el entendimiento de que, en estas interacciones, mediadas por el espacio y el tiempo, se vuelven acontecimentales, efímeras, si se quiere, pero donde la experiencia vivida de los cuerpos se sitúa en un plano sensible de producción de sentidos.

De este modo, si vinculamos estas prácticas generadores de acontecimientos, donde lo vivo es lo que prevalece y produce los significados en tiempo presente, lo que también sucede es un proceso de “desaprendizaje” tanto de lo artístico como de lo pedagógico, ya que estas actividades y sus obras resultantes se convierten en un modo de entenderse a sí mismas: en ese presente, en esas dos horas en libertad, en esas dos horas de (re)existencia, ellas pueden desarrollar la sensibilidad para reconocerse ya no solamente como mujeres privadas de la libertad, sino como agentes que pueden amplificar, profundizar y diversificar la experiencia vital, entendiendo a sus cuerpos como potenciadores de posibilidades, no como entidades confinadas y reguladas por la institución penitenciaria.

## 5 HALLAZGOS Y HORIZONTES PARA LA RE-EXISTENCIA

El hallazgo de lo inesperado fue una de las líneas de seguimiento para el desarrollo de estas prácticas experimentales, y, por lo tanto, lo imprevisto perfiló una pedagogía impulsada por la desobediencia, misma que, como define Dennis Atkinson (2018) transforma el marco de referencia de cómo se aprende, lo cual nosotrxs añadiremos, transforma el marco de referencia de cómo se vive el cuerpo en medio de un acontecimiento indisciplinante. En vez de una prescripción de conocimientos y habilidades, de fijarse rutas y metas preestablecidas, aquí la práctica artístico pedagógica es una aventura que responde a la inmanencia de los acontecimientos que emergen del encuentro, de un proceso dialógico, corporal y afectivo, el cual propone maneras de vivir con lxs demás que facilitan el entretejido de nuestras vidas.

Para nosotrxs, los acontecimientos detonados por nuestras prácticas tocaron las fibras de todas las personas involucradas, movilizaron nuestras afectividades, y transformaron nuestros cuerpos dóciles (Foucault, 2003), en cuerpos indisciplinados que se reconocen como capaces de compartir una urdimbre que entreteje el mundo vivido (Fernández, 2010), esbozando un fondo común y simbólico que recrea una posible subjetividad colectiva.

Tal como lo explica Alain Badiou (2005), el acontecimiento rompió con las reglas esperadas de la situación en el contexto penitenciario. La irrupción de lo nuevo tuvo poderosos efectos que detonaron otros procesos de subjetivación, nuevas relaciones con el mundo. Nos permitió identificar cómo estaban nuestros cuerpos, de dónde veníamos, cómo vivíamos cada quien, en nuestros respectivos roles y contextos, y la posibilidad de convertir nuestro espacio de encuentro en un lugar para movilizar nuestros estados corporales y afectivos.

De tal modo que nuestras experiencias, derivadas del entretrejo crítico-lúdico por los vasos comunicantes de una institución disciplinaria y a partir del encuentro con mujeres reguladas por el disciplinamiento y la promesa de una futura reinserción social, evocan lo que Adolfo Alban Achinte llama “prácticas de re-existencia” (Alban Achinte, 2008, en Mignolo y Walsh, 2018) y que entiende como mecanismos que grupos humanos llevan a cabo para entenderse y entender sus circunstancias, para resignificar la vida hacia condiciones de dignidad y autodeterminación. Estas nociones, vinculadas a nuestras búsquedas por propiciar experiencias artístico pedagógicas que disloquen los procesos instrumentalizados de la enseñanza y el aprendizaje, pueden posibilitar nuevas maneras de comprender la naturaleza misma de las instituciones dedicadas a la privación de la libertad, en donde el acto de existir necesita ser desregulado para devolverle su potencia y su necesaria vitalidad.

## 6 REFERENCIAS

Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*, Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>

Badiou, A. (2005). *Being and event*. Continuum.

Calderón García, N. (2020). Habitar el pliegue: El SPIA como una experiencia donde se cohesiona la práctica artística y la pedagógica. En R. García-Huidobro Munita (Ed.) *Cruzar la mirada: Resignificar a las artes en la sociedad actual* (pp. 153-172). Universidad de Los Lagos.

Calderón, N. y Cervantes, A. (2022) *Cuerpos vivos, territorios vivos, saberes vivos en Saberes vivos en la investigación artística*, Códice. <https://investigacionspia.wordpress.com/publicaciones/>

Castro-Gómez, S. (2007). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Comisión Estatal del Sistema Penitenciario de Baja California. (2022). Historia. Cereso de Mexicali. <http://cesispe.gob.mx/Historia.html>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP). (2021). Comisión Nacional de los Derechos Humanos. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/DNSP\\_2021.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/DNSP_2021.pdf)

Fernández, O. (2010). *Pensar con el cuerpo, pensar desde el cuerpo*. Universidad de La Rioja. [https://www.researchgate.net/publication/333356246\\_PENSAR\\_CON\\_EL\\_CUERPO\\_PENSAR\\_DESDE\\_EL\\_CUERPO](https://www.researchgate.net/publication/333356246_PENSAR_CON_EL_CUERPO_PENSAR_DESDE_EL_CUERPO)

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra. [http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Un\\_mundo\\_comun\\_Marina\\_Garces.pdf](http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Un_mundo_comun_Marina_Garces.pdf)

García-Huidobro, R. (2020). *Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual*. Universidad de Los Lagos y RIL Editores.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Censo Nacional de Sistema Penitenciario Federal y Estatales. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnspef/2022/doc/cnsipef\\_2022\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnspef/2022/doc/cnsipef_2022_resultados.pdf)

Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>

Mignolo, W. y Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*, On decoloniality Duke University Press.

Phelan, P. (2011). Ontología del performance. Representación sin reproducción. En Taylor, Diana, Fuentes, Marcela (eds.). *Estudios avanzados del performance*. Fondo de Cultura Económica.

Preciado, P. (2011, noviembre). Guía de modelos somatopolíticos y de sus posibles usos desviados en *Seminario Cuerpo Impropio*. Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla. <https://vimeo.com/94567467> (fecha de consulta: 24-01-23).

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Rojas, S. (2020). De cuerpos subjetivados e imágenes artizadas: la lógica biopolítica de la historia del arte. *Boletín de Arte-UMA*, 41, 219-226. <http://dx.doi.org/10.24310/BolArte.2020.v41i.8007>

Sicerone, D. (2021). Representación del cuerpo en el régimen farmaco-pornográfico. *Saga*, 36, 44-49. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/165065>

Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿Una distinción útil?. *Revista Diferencia(s)*, 10, 29-40. <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206>

Solana, M. y Vacarezza, N. (2020). Relecturas feministas del giro afectivo. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 28(2), 1-6. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n272448