

## ***Las Experiencias Vividas en la Educación del Arte: Una Pintura y Colaboración con Paula Nicho Cúmez***

KRYSSI STAIKIDIS

### RESUMEN/ABSTRACT

Este artículo explora mi perspectiva como pintora educada en los Estados Unidos cuando participé en una experiencia educativa y artística con Paula Nicho Cúmez, pintora maya kaqchikel guatemalteca. Examinó cómo la filosofía y los métodos detrás de la práctica de talleres y la pedagogía del arte ocurren en un contexto de aprendizaje informal, en donde el arte se hace en el hogar y en la comunidad. Mi objetivo es proveerle a los docentes de los cursos y talleres de arte un entendimiento sobre epistemología femenina Maya y sus filosofías de enseñanza, que pueden ser aplicables al estudio del arte feminista a nivel universitario en los Estados Unidos. La *experiencia de aprendizaje* a través de una mentora, que viví y que comparto en este trabajo de pintura en colaboración, involucra prácticas pedagógicas femeninas mayas de consenso, fusión, provocación y evaluación del proceso de pintar, que se basa en la posesión de narrativas personales y culturales que se transmiten en las pinturas de la artista. Por medio de mi experiencia no jerárquica de aprendizaje entre dos artistas y maestras de diferentes culturas, sugiero maneras en las que puede revisarse la pedagogía en los talleres de arte en instituciones de educación superior estadounidenses, para que se incluyan a las estudiantes que aprenden mejor a través del conocimiento conectado, que incluye la *provocación de información*..

Como estudiante, maestra y pintora basada en la narrativa feminista, el sistema de educación del arte a nivel superior en los Estados Unidos no llenaba mis expectativas personales, así que busqué maneras alternativas de enseñar y estudiar arte. Esto me llevó a la exploración de las tradiciones indígenas artísticas como medio para entender un proceso más holístico para enseñar arte. Estas tradiciones incorporan la realización del arte en la vida diaria, conectando tanto narrativas personales como culturales (Lassiter, 1998; Mundine, 1996; Myers, 1991; 1999; Pio, 1997).

Descubrí dos comunidades en Guatemala donde se enseñaba pintura en los talleres de las artistas, y me pregunté si alguna de las prácticas de estos modelos pedagógicos sería un medio para enriquecer las tradiciones de enseñanza de arte en la educación superior en Estados Unidos. Después de aprender en colaboración con pintoras Mayas, entendí que vivir y pintar son las dos mitades de un entero. Los procesos mayas de enseñanza tienen sus raíces en la relación de tutoría, la que se encuentra al centro del arte. En los movimientos maya tz'utuhil y kaqchikel de enseñanza de arte y pintura contemporáneos, las estudiantes están aprendiendo técnicas en el área de dibujo, teoría del color, perspectiva y composición, pero los actos de enseñar, pintar y vivir no están separados física ni psicológicamente. En otras palabras, aunque la enseñanza de ciertas técnicas sí se lleva a cabo, hay un paradigma holístico detrás de la pedagogía.

Las alumnas pasan varias horas de la semana en los talleres y hogares de las artistas tz'utujiles y kaqchikeles, estudiando pintura por hasta 8 horas diarias durante el curso del año. Este tipo de educación incluye diálogos frecuentes y largos en los talleres de las artistas, sobre temas como técnicas artísticas, enseñanza y filosofías de vida. La enseñanza es personalizada; por momentos, la maestra instruye, por momentos escucha, y las conversaciones ocurren de manera natural mientras la instructora y la aprendiz pintan.

En un estudio sobre niños mayas tz'utujiles aprendiendo a tejer, Rogoff (1990) descubrió que la educación está basada en el conocimiento que se transmite de una persona a otra en una situación que "involucra las experiencias de vida de ambas personas" (p.113). Este modelo de mentora y *aprendizaje situado* es lo que experimenté y presento en este artículo, con un énfasis en el modelo desde un enfoque de pedagogía

feminista. Las siguientes características del modelo de mentora y *aprendizaje situado* están alineadas con las pedagogías feministas (Ballengee-Morris, 2003; Belenky, 1997; Gilligan, 1990; Greene & Griffiths, 2003; Lather, 1991; Martin, 1994; Witherell & Noddings, 1991). Los diálogos, en muchos casos, transformaron vida, y la conexión personal que el paradigma de mentora promueve, se convierte en una relación de aprendiz y mentor a lo largo de toda la vida. El aprendizaje no está estructurado formalmente; ocurre en diferentes momentos a lo largo de la semana y aún durante el fin de semana. Además de esto, la mentora y su estudiante se embarcan en viajes para experimentar la cultura visual: mercados locales, vestimenta tradicional de la región y paisajes. La vida tz'utuhil alrededor del lago y la vida kaqchikel del altiplano sirven como fuentes para pintar y como medios para transmitir información cultural de maestro a alumno. De esta manera, el aprendizaje informal situado depende en el contexto cultural local como contenido para la enseñanza.

Como alumna enseñada por maestros y maestras en dos contextos mayas, noté algunas diferencias en los estilos de enseñanza que podrían atribuirse al género (Staikidis, 2004, 2006). En mi propio programa de Maestría en Artes Creativas, los maestros eran en su mayoría hombres y yo añoraba las perspectivas femeninas en la enseñanza de pintura, así que busqué estudiar fuera del marco de enseñanza euro-estadounidense con una pintora maya kaqchikel. En este artículo, me enfoco en lo que considero son perspectivas femeninas dentro de la epistemología maya femenina que descubrí en mi estudio de la pintura y la enseñanza con Paula Nicho Cúmez del 2002 al 2005.

### Reflexiones sobre la Pedagogía Femenina

En general, las artistas han estado ausentes como modelos a seguir en los cursos de historia del arte y como partes del profesorado en departamentos de arte de educación superior estadounidense a lo largo del siglo XX en Estados Unidos (Becker, 1996; Hubbard, 1963; Singerman, 1999). Aún en la actualidad, las profesoras de arte en la educación superior aún son un tanto invisibles (Garber, 2003). Singerman (1999) apunta que,

La cuestión es que a pesar de su predominancia numérica en las escuelas de arte y los departamentos de arte a nivel universitario desde sus inicios en Syracuse y Yale alrededor de 1870, las mujeres fueron excluidas tanto del discurso como por el discurso. Su presencia en el aula y en el estudio es... la 'ausencia estructural' del discurso de la educación del arte en la universidad (p. 47).

Así como han sido excluidas del discurso de la educación del arte, las preferencias educativas de las mujeres también han sido excluidas de la pedagogía. *En Women's Ways of Knowing*, Belenky, Clinchy, Goldberger, y Tarule (1996), entrevistaron a 135 mujeres de educación superior. Las mujeres declararon que no les gustaba un sistema en que la información fluía solamente en una dirección. El sistema de "el maestro como experto" que ha prevalecido en los talleres de arte de educación superior no favorece una calle de doble vía en la que los estudiantes son percibidos como "contenedores de conocimiento" y no como "vasijas vacías" (p. 217). Las mujeres sentían que poseían conocimiento latente y que preferían articular y expandir con un maestro que les permitiera darle voz a lo que ellas ya conocían. Belenky, et al., hicieron la distinción entre dos tipos de maestros,

las maestras parteras son el opuesto a los maestros banqueros. Mientras que los banqueros depositan conocimiento en la cabeza del aprendiz, las parteras lo extraen. Asisten a los alumnos para que den a luz sus propias ideas, haciendo su propio conocimiento tácito explícito y elaborándolo (p. 218).

Los maestros-artistas responsables de educar a artistas a nivel universitario han sido en su mayoría maestros banqueros. Su trabajo era comunicar, como expertos, aquello que debía ser estudiado y amaestrado como virtud para obtener habilidades. Se ha reportado poco espacio para el diálogo durante los procesos de obtención de habilidades en el recuento histórico de aprendizaje de arte en el último siglo por Hubbard (1963) o Singerman (1999), exceptuando la contención de Singerman de que el aprendizaje de arte a finales del siglo se había convertido en una disci-

plina basada en la teoría cuyo énfasis principal era el lenguaje y la crítica. De igual forma, el modo en que se les animaba a los estudiantes a articular su conocimiento latente, no parece estar presente en estos recuentos detallados. Esta práctica tiene implicaciones serias en cuanto a la manera en que las mujeres prefieren aprender, versus la forma en que los hombres han enseñado tradicionalmente el arte. Puesto de manera sencilla, el conocimiento latente que la maestra-artista ayuda a obtener puede ser una fuerza liberadora en el taller de arte universitario. Belenky comenta, “nosotros creemos que el conocimiento conectado les es más fácil a muchas mujeres que el conocimiento separado” (p. 229). De ser así, entonces la tradición de maestros-artistas masculinos en las universidades debe ser cuestionada. Belenky, et al., (1996) concluyeron que:

...los educadores pueden ayudar a las mujeres a desarrollar sus propias voces auténticas si enfatizan la conexión sobre la separación... la colaboración sobre el debate; si se llega al acuerdo con respecto a y se le da tiempo al conocimiento que emerge de la experiencia de primera mano; si en lugar de imponer sus propias expectativas y requerimientos aleatorios, animan a los estudiantes a evolucionar sus propios patrones de trabajo basados en los problemas que están buscando. Estas son las lecciones que hemos aprendido al escuchar las voces de las mujeres (p. 229).

Como regla general, las voces de las mujeres no han sido escuchadas en los departamentos de arte de educación superior. No obstante, hay una creciente diversidad de movimientos en los campus de universitarios que examinan las prácticas de contratación y contenidos curriculares que excluyen a las mujeres en base a género. A finales de la década de los años 80, Andersen (1987) afirma que el cambio curricular ocurre como proceso: primero, se da el reconocimiento de la invisibilidad de las mujeres; segundo, se identifica el sexismo en el conocimiento tradicional; tercero, se busca a mujeres faltantes; cuarto, se piensa a las mujeres como grupo subordinado; y quinto, se estudia a las mujeres desde propios términos. Además, la diversidad curricular (Adams, Griffin & Bell, 1997; Allan & Estler, 2005; Burghardt & Colbeck, 2005; Elia, Lovaas & Yep, 2003; Marshall, 2004) ha sido transformada por dos

perspectivas pedagógicas importantes: énfasis en formas “conectadas” o “relacionales” de conocimiento, y énfasis en aprendizaje “por experiencia”. Las pedagogías que caben dentro de esta categoría, frecuentemente incluyen encuentros culturales, diarios de reflexión, aprendizaje de servicio, proyectos en colaboración, cursos que se relacionan entre sí, y otros cursos que brindan a la estudiante experiencias directas en escenarios colectivos donde se requiere una negociación de las diferencias (Humphreys & Schneider, 1998).

Está claro que se necesita incluir las maneras de llegar a conocer asociadas a las mujeres en el estudio del arte. Andersen (1987), sugirió que el estudio de las artes, vía las experiencias de las tradicionalmente excluidas, revelaría nuevos temas, como la poderosa conciencia de la opresión racial y sexual, o la identidad bicultural o la importancia de preservar tradiciones culturales en las formas de expresión artística. Warren (1998), abogó por un modelo feminista multidimensional y orientado hacia varias metas para la transformación curricular que incluya varios dominios – áreas de contenido por temas, metodología, pedagogía, modelos y cosmovisiones que se cruzan con género, raza, clase, edad y orientaciones afectivas. El modelo de estudio de la pintura en colaboración presentado aquí, contribuye a la literatura que trata sobre las formas en que las mujeres enseñan y aprenden. Concluyo el artículo con una discusión de cómo el entendimiento de la epistemología maya femenina como una pedagogía feminista del arte puede transformar el currículo y la pedagogía en los programas de talleres de arte en la educación superior.

Como mujer cuya orientación de aprendizaje y prácticas de talleres de arte fueron marginadas cuando era estudiante universitaria de arte, lo que me interesó particularmente fueron los descubrimientos que hice como artista, estudiante e investigadora de las relaciones de género en la enseñanza maya kaqchikel en la que no se marginan las experiencias femeninas, sino que son consideradas fuentes ricas de contenido artístico. Las fortalezas de Paula Nicho Cúmez como maestra fueron su uso de un currículo basado en el consenso, colaboración, integración de narrativas personales y culturales en el arte, y una estructura de enseñanza descentralizada basada en el “modelo de partera” (Belenky, 1996).

### **Pintura maya kaqchikel femenina y procesos de enseñanza**

Antes de hablar sobre los procesos artísticos de las artistas kaqchikeles de San Juan de Comalapa, es importante notar que las pintoras kaqchikeles son el primer grupo organizado de pintoras mayas, y como tales, han creado una iconografía y estilo de enseñanza propio. Paula Nicho Cúmez y su hermana Estela Nicho Cúmez, las primeras pintoras de San Juan de Comalapa, escogieron a Salvador Cúmez Curruchich como su mentor y le pidieron que les diera clases privadas. Como grupo y como individuos, estas pintoras se diferencian de los pintores tradicionales de las comunidades mayas de Guatemala de pintores kaqchikeles y tz'utujiles, en que las primeras, usan un tipo de imágenes surrealistas, incorporando fantasías en los dibujos, en lugar de enfocarse solamente en escenas de la vida cotidiana y en tradiciones y ceremonias mayas.

#### **Ser dueña de la narrativa propia en pinturas producidas colectivamente**

En el movimiento de mujeres kaqchikeles, la narrativa juega un papel dominante en la elaboración del arte. La narrativa de una obra dicta sus contenidos formales y los precede, es decir que la historia mueve el arte. Mientras la pintura es hecha, se “le habla para que llegue a ser”. Al trabajar con Paula, me preguntaron qué tema o título le iba a dar a la pintura que habíamos hecho en colaboración. Me preguntó, “Viendo esta obra que tu y yo hicimos juntas, ¿cuál piensas que podría ser el tema, o qué nombre le podemos poner?” (P.N. Cúmez, comunicación personal, 28 de junio de 2003). Ella parecía sentir que el que yo le designara un título era más importante que pedirme que describiera cómo se había hecho la pintura o aún porqué había escogido un tema en particular. El darle a la obra un título era una manera de sintetizar mi entendimiento de lo que habíamos creado juntas.

Las narrativas personales y culturales también sirven como instrumentos para intentar mantener y perpetuar las tradiciones culturales seleccionadas. A las pintoras se les pide que expliquen los significados de sus pinturas después de que éstas son terminadas, y estas explicaciones

muchas veces determinan autenticidad. En otras palabras, si la pintora no puede explicar el significado de la pintura, se asume que la narrativa no le pertenece. Las pintoras son dueñas de los temas narrativos. Esto puede verse en otras culturas indígenas, como las culturas aborígenes Kiowa y Papunya Tulade de Norteamérica, en las que la explicación denota la propiedad de producción (Lassiter, 1998; Myers, 2001).

Adicionalmente, las experiencias vividas son comunicadas a través de pinturas y la experiencia vivida informa el proceso de enseñanza de pintura. Como alumna de Paula, en el campo tanto de pintura como de enseñanza, tuve la oportunidad de ver un poco dentro de la vida de mi mentora y ver lo que está más cercano a su corazón. Las imágenes que se ven en sus pinturas se basan en sus experiencias vividas; es así como las pinturas se convierten en metáforas visuales que son como ventanas a los mundos culturales femeninos maya kaqchikeles. Por ejemplo, Paula ha creado temas para sus pinturas como “Mujer Voladora” y “Mi Segunda Piel”, y ambas expresan preocupaciones individuales y culturales acerca de su identidad como pintora kaqchikel.

La transmisión de experiencias vividas y las narrativas culturales forman las prácticas de enseñanza e involucran colaboración, consenso y la toma de decisiones, como partes recurrentes del proceso de enseñanza. Todas las obras didácticas fueron hechas en colaboración. Trabajamos concurrentemente en las pinturas, poniéndolas sobre la mesa frente a nosotras. Paula nunca me dejó durante nuestras sesiones de pintura. Hicimos tres pinturas juntas durante un período de cuatro semanas. Luego, en la quinta semana de estudio, Paula me pidió que hiciera una pintura con mi propio estilo para que ella pudiera observar cómo yo trabajaba. Fue interesante que Paula quisiera que yo le hiciera una pintura de último; en otras palabras, el acto de expresar mi voz individual fue la culminación de nuestras sesiones juntas. A continuación, describo cada lección, mi interpretación de los procesos artísticos y de enseñanza kaqchikeles, y el impacto que tuvieron en mí como aprendiz.

#### **Tejiendo la Iconografía de las Mujeres en Pinturas**

La primera pintura en la que Paula y yo trabajamos involucró crear una pintura de un tejido. Combinaba diferentes técnicas con el

propósito de que Paula pudiera ver qué necesitaba aprender. Me preguntó que qué quería hacer. El que ella sondeara cuáles eran mis necesidades se sentía radicalmente diferente de mi previa enseñanza y aprendizaje de cómo pintar en un ambiente informal (ver Figura 1).



Figura 1. Pintando en colaboración con Paula Nicho Cúmez

Tejer, otra forma tradicional de arte maya femenino, sirve para perpetuar el vestido cultural, símbolos y tradiciones. Los tejidos, como las pinturas, también son narrativas que están contando historias culturales y son emblemáticos de indigenismo regional. Son usados como significantes iconográficos en las pinturas para representar a “la mujer” como una fuerza poderosa, y declaran firmemente que la artista detrás del tejido es una mujer. Como el tejer se asocia con las mujeres, su trabajo y su artesanía, la presencia de un tejido que enmarca un marco de una puerta o que representa el lado de una montaña inmediatamente sugiere que su autora es femenina. Los artistas masculinos usan tejidos como vestimenta tradicional que describen áreas por región, mientras que Paula

Nicho Cúmez y sus hermanas incluyen tejidos en sus pinturas que se convierten en los sujetos de las pinturas. De esta manera, los tejidos simbolizan identidades femeninas y son usados como metáforas de feminidad.

El tejer, como fuente de inspiración para ideas pictóricas, influye las pinturas de las tres pintoras con las que hablé. Como pintoras, se basan en el tejido tanto como fundamento artístico, como espiritual (ver Figura 2).



Figura 2. *Madre Naturaleza* (18''x 24'', óleo sobre lienzo, 1995) por Paula Nicho Cúmez.

Paula nota que,

Tejer me ayudó a entender la pintura. Al trabajar el principio de un güipil (la blusa tradicional tejida), ya tengo en mi mente la forma. De la misma manera, al terminar de hacer el güipil, me doy cuenta que sería muy lindo fundir estas imágenes tejidas

al lienzo. Si le echas un vistazo a cada una de mis pinturas, puedes ver que los volcanes están hechos de güipiles, y muchos me han criticado por esto, preguntando, “¿Porqué haces los volcanes con diseños de güipiles?”. Pero si veo las montañas desde lejos, veo la textura de las montañas como la de un tejido, un güipil. Un güipil es la marca de una mujer, de la feminidad. Siempre he pintado las formas de los güipiles en los cerros. No veo un cerro y los hago como tú lo ves, sino que uso la creatividad. Casi todas mis pinturas deben verse de esta manera, desde la perspectiva de la importancia de la creatividad (P. N. Cúmez, comunicación personal, 27 de junio, 2003).

El uso de tejidos como iconografía en la pintura revela el punto de vista feminista y la herencia cultural de las pintoras. Mientras cada una habla de las imágenes de tejidos en sus pinturas, ella habla concurrentemente sobre la importancia de ser una pintora y de contribuir sustancialmente en la sociedad fuera del hogar.

Por sugerencia de Paula, empezamos a pintar un tejido de nuestra imaginación. Como yo nunca había hecho un tejido, fue un proceso complicado para mí. Cada región de Guatemala tienen sus propios símbolos; Paula me estaba enseñando los símbolos de Comalapa. Había una forma predeterminada de hacer cada figura en el tejido pintado, como las figuras en un güipil verdadero, pero la selección de colores me correspondía a mí. Paula dirigió mis dibujos de las figuras de los tejidos, pero no dictó mi uso de colores. En lugar de eso, observé para ver qué colores iba a escoger yo. Parecía como si me estuviese evaluando. Quería ver quién era yo, como artista, como mujer, como persona. Esto nunca se dijo explícitamente, pero fue claro que a través de la selección de colores que yo hacía, ella estaba viendo quién era yo. Encontré esto bastante interesante, pues era una experiencia nueva que se sentía como si estuviésemos hablando a través de un diálogo de colores. Como su alumna, se me pidió que escogiera un color; luego ella escogió un color, y así seguimos. Ella estaba viendo mi selección de color en términos de inteligencia, armonía, personalidad:

Paula quería que yo escogiera colores por mí misma y ella me vigilaba para capturar mi sentido del color. La enseñanza era una guía

gentil con preguntas: “¿Tú qué piensas? ¿Qué color quieres usar? ¿Ahora qué sigue? ¿Qué se te viene a la mente? ¿Qué haremos? ¿Continuamos?” (P. N. Cúmez, comunicación personal, 10 de junio, 2003).

Como yo no sabía cuáles eran sus preferencias, yo no podía escoger basándome en lo que yo pensaba que ella quería; en lugar de esto, tuve que hacerlo, fuera lo que fuera que era, con quién fuera que yo era, y vivir con lo que no sabía. Este era un nuevo entendimiento para mí. No había correcto o incorrecto. Era desconcertante. Realmente estábamos hablando a través del color y podía escuchar sus respuestas, mientras me urgía a continuar. Paula me pidió que me afirmara a mí misma inmediatamente al comienzo de las lecciones. Este era un acercamiento de aprendizaje que demandaba los aportes y colaboración de la alumna. Enseñar y aprender eran un terreno negociable. Era un modelo pedagógico totalmente diferente:

Se está llevando a cabo un gran proceso de deliberación. De liberamos constantemente y discutimos el siguiente paso, el color y los contenidos narrativos, el tamaño y forma de lo que vamos a pintar. Hay un proceso de preguntas, que precede a todo el trabajo. El consenso y el diálogo es el núcleo de este proceso de enseñar y aprender (Staikidis, notas de campo, 12 de junio, 2003).

El consenso era parte de las interacciones de la vida diaria de las mujeres kaqchikeles que conocí. Durante la preparación para su exhibición, observé al colectivo de mujeres pintoras en diálogo y discusión, una y otra vez, llegando a acuerdos mutuos luego de varias deliberaciones. También observé los intercambios entre Paula y sus hermanas en asuntos de diario, notando que el proceso de toma de decisión en las mujeres parecía ser uno de cooperación y colaboración. Por lo tanto, al progresar en mis lecciones, consideré el género como una posible razón de ser del método de enseñanza que experimenté con Paula Nicho Cúmez, orientado hacia la colaboración y el consenso.

Luego de que Paula y yo completáramos el tejido que estaba en la mitad del primero de nuestros lienzos, nos cambiamos a otra técnica que requería la representación de la iglesia colonial de San Juan de Comalapa (ver Figura 3).



Figura 3. *Primera Pintura en Colaboración*, 2003, por Paula Nicho Cúmez y Kryssi Staikidis.

Aunque había una vista clara de la iglesia desde la parte exterior del taller de Paula, salimos por un momento para verla, hablar sobre ella, e inmediatamente regresamos al estudio a representar lo que habíamos visto. Paula no me pidió que dibujara la iglesia mientras la estaba viendo afuera. Dependíamos de la memoria visual, y en el transcurso de mis estudios se me hizo claro que traducir de la observación no tiene ningún lugar en el marco conceptual de las mujeres kaqchikeles al pintar. Por el contrario, se me pidió capturar imágenes en mi mente y luego transmitirlas en el lienzo. Trabajamos una al lado de la otra en el lienzo. Paula me

consultaba constantemente sobre mis pensamientos acerca del color, la imagen, el tamaño y el tema. Al pedirme que liderara, Paula me demostró su método de enseñanza, en el que la alumna guía el aprendizaje junto con su mentora.

### Fusión: Uno Imagina el Nacimiento de la Pintura

Se le da una gran importancia al complicado proceso de pensar durante la etapa de concepción al crear una pintura. Paula declara que, “la verdad es que la artista ya tiene en su mente lo que va a pintar. Yo ya tengo todas mis ideas en mente antes de empezar a pintar”, (comunicación personal, 15 de junio, 2003). El tema de la narrativa de cada pintura se viene primero, pero la forma en que este tema llega a ser o nacer difiere en cada pintora (ver Figura 4).



Figura 4. *Nana Luna* (12" x 18", óleo sobre lienzo, 2001) por Paula Nicho Cúmez.

Paula se inspira en sus sueños y por los temas que “se le vienen”. Su descripción a continuación demuestra el rol central que juega la narrativa en la etapa conceptual del proceso de pintar, así como la forma en que los temas se le ocurren:

Esta obra se titula *Nana Luna*. ¿Cómo se me ocurrió? Nuestros abuelos le dan gracias a Dios al ver que la luna aparece en la noche y también han dicho que ella (la luna) es la diosa del tejido. Todas estas son historias mayas y yo he querido pintarlas para darles vida (P. N. Cúmez, comunicación personal, 25 de junio, 2003).

Después del que el tema se piensa con detenimiento, la realización del dibujo comienza directamente sobre el lienzo con un lápiz; luego, se le aplican colores. Cada artista usa colores que se convierten en su firma y no pueden hacerse generalizaciones sobre las elecciones de colores, más que la influencia que el tejido ha tenido en las paletas de colores individuales en la realización de una pintura. Las áreas más grandes del fondo se pintan primero, y los sujetos detallados como diseños y figuras sobre vestimenta tradicional se pintan de último. La pintura completa es concebida en la mente antes de empezar. Paula explica:

Yo ya tengo las ideas en mi mente. Luego, investigo, leo, oigo consejos y es así como se desarrollan los temas. Cuando estoy a la mitad de la pintura, le agrego cosas nuevas y uso mi creatividad para darle vida a la pintura (P. N. Cúmez, comunicación personal, 30 de junio, 2003).

Ninguna de las pintoras kaqchikeles con las que platicué se basa en traducir o representar la naturaleza en la realización de las pinturas. Las artistas pueden ir afuera a absorber un fenómeno natural, a manera de grabarlo en sus mentes, regresar o llevar consigo esa imagen, como ellas dicen, a sus talleres. En español, el verbo “captar” fue usado por una artista kaqchikel para describir la absorción de la naturaleza, que incorpora más sentidos que sólo el de la vista (ver Figura 5).



Figura 5. *Liberación Femenina* (24"x 36", óleo sobre lienzo, 2002)  
por Paula Nicho Cúmez.



Paula nota,

El título de esta pintura es *Belleza de la Naturaleza*. Nosotros vi vimos la belleza a nuestro alrededor, los árboles, flores, montañas, agua. La Naturaleza es como una mujer que se viste de manera hermosa. (P. N. Cúmez, comunicación personal, 25 de junio, 2005).

Uno imagina la concepción o el proceso de llegar a ser de la pintura. En la iconografía kaqchikel femenina, las imágenes que provienen de sueños u otras fuentes narrativas, se conciben en los lienzos por medio de primero, imaginarla o preverla, luego dibujarla, luego pintarla.

Mis obras se basan en mis sueños, particularmente esta, una mujer que está volando. Esta imagen me vino en sueños y se quedó en mi mente. La imagino antes de dibujarla, luego la pinto. Soñar con una mujer que vuela simboliza éxito. Como artista, pinto lo que ya está allí (P.N. Cúmez, comunicación personal, 25 de junio, 2005).

Las imágenes se fusionan en el lienzo vía la dependencia de las imágenes mentales que provienen de observaciones cuidadosas de la naturaleza que se graban en la mente o de imaginaciones que provienen del ojo interno de la artista. Las artistas se refieren a este proceso de observar-grabar-imaginar-pintar, como fusión. En español, la palabra que alude a la fusión de la vida propia en un lienzo es “*plasmar*”, que incluye la palabra plasma – el plasma que se encuentra en la sangre. De esta manera, el acto de pintar incorpora la noción de transmitir en su totalidad el cuerpo, el espíritu, el alma y la vida al lienzo. El proceso de fusión es mucho más que un acto técnico que involucra pintar (ver Figura 6).



Figura 6. *Certeza* (18” x 24”, óleo sobre lienzo, 2002) por Paula Nicho Cúmez.

Paula habla sobre fusionar una imagen sobre el lienzo, así como fusionar la misma imagen al corazón de las personas:

Rigoberta Menchú habla mucho con respecto a los pueblos indígenas y nuestros derechos humanos, y así se me ocurrió fusionar las siguientes imágenes sobre un lienzo. Todos los rostros en el cielo son espíritus, los espíritus de las personas que murieron durante la época violenta en 1980 en todos los pueblos de Guatemala. Hubo personas abandonadas, que se quedaron sin familia. Uno habla de los derechos humanos, otro de quiénes o qué son los mayas; luego, otra clase de personas llegaron y nos dijeron que teníamos que hacer esto o ser esto, o si no nos matarían, o asesinarían, pues esto es lo que ocurrió aquí. Podemos ver que esta parte de la pintura está muerta, pero que ha florecido de nuevo en esta parte. Como lo dijo Rigoberta, arranquen todas nuestras raíces, arranquen todo lo que hemos sido y somos, adelante, sin embargo llegará el día en que todo lo que somos va a florecer de nuevo. Estas imágenes están fusionadas en el lienzo y fusionados en los corazones de las personas. Este es el significado de esta obra (P. N. Cúmez, comunicación personal, 25 de junio, 2003).

Es interesante que cuando Paula habla de “fusionar” una imagen sobre el lienzo, también habla de fusionarlo en los corazones de las personas. No está involucrado sólo el lienzo, sino también el alma. Paula también cree que el acto de enseñar involucra compartir el alma de la mentora con la de la estudiante.

“¿Cómo empezamos?, pregunta (P. N. Cúmez, personal comunicación, 2003). La segunda pintura hecha con Paula involucró la colaboración en la que progresamos sustancialmente de la primera pintura (ver Figura 7).



Figura 7. *Segunda Pintura en Colaboración* (16"x 20", óleo sobre lienzo, 2003) por Paula Nicho Cúmez y Kryssi Staikidis.

Así como para pintar, para enseñar se necesita seleccionar antes una narrativa o tema personal y cultura. Hicimos una lluvia de ideas y nos decidimos por “La Vida de las Mujeres”. La lección giró en torno a la visualización y escogencia espontánea de imágenes basadas en una narrativa temática. Esto era muy similar a la forma en que empiezo mis pinturas, así que se sentía bastante cómodo:

Paula está viendo el lienzo como si lo estuviera leyendo. Ella dice que ve una cara. Me pide que yo también cree una forma de esa línea, y creo a una mujer deteniendo un ave. A Paula le encanta, “¿Ya ves? ¡Estás aprendiendo!” (Staikidis, notas de campo, 20 de junio, 2003).

### Iconografía de Pintoras Kaqchikeles: Personal en la Cultura y Vise Versa

Para las pintoras kaqchikeles, la iconografía está relacionada a narrativas personales y culturales. Todas las pinturas nacen del deseo de representar la cultura kaqchikel, y en un sentido más amplio, a las culturas indígenas mayas a través de la pintura. Las narrativas personales y culturales no están separadas de la vida maya, como lo indica la siguiente explicación sobre el tema de la obra de Adelina Nicho Cúmez:

Yo recuerdo que cuando éramos pequeñas, nos traían al monte y gritábamos en el bosque y podías escuchar el eco, entonces yo me preguntaba, “¿Por qué regresa el eco?” Como adulta me dije a mí misma, “Quiero hacer una pieza de arte en la que pueda mostrar visualmente el eco de las montañas”. Esto lo relaciono a la cosmovisión de nuestros ancestros mayas, cuya filosofía es que todo tiene vida: el agua, los árboles, las montañas y la naturaleza. En mi pintura, las montañas tenían caras sonrientes mientras tocaban las Marimbas. Esta era mi manera de mostrar que las montañas están vivas (comunicación personal, 24 de junio, 2003).

La descripción de cada mujer acerca de la iconografía de una de sus pinturas ilustra la variedad en la temática e inspiración iconográfica dentro de este pequeño grupo de pintoras. Paula se inspira en sueños; Estela se inspira por la simbología y las narrativas que informan los tejidos kaqchikeles; y Adelina hace remembranza de sus experiencias de la infancia, combinado con la cosmovisión maya y el mito de creación *k'iche'* del *Popol Vuh* para crear sus temas. La constante es su deseo de describir y transmitir los aspectos de las culturas mayas (ver Figura 8).

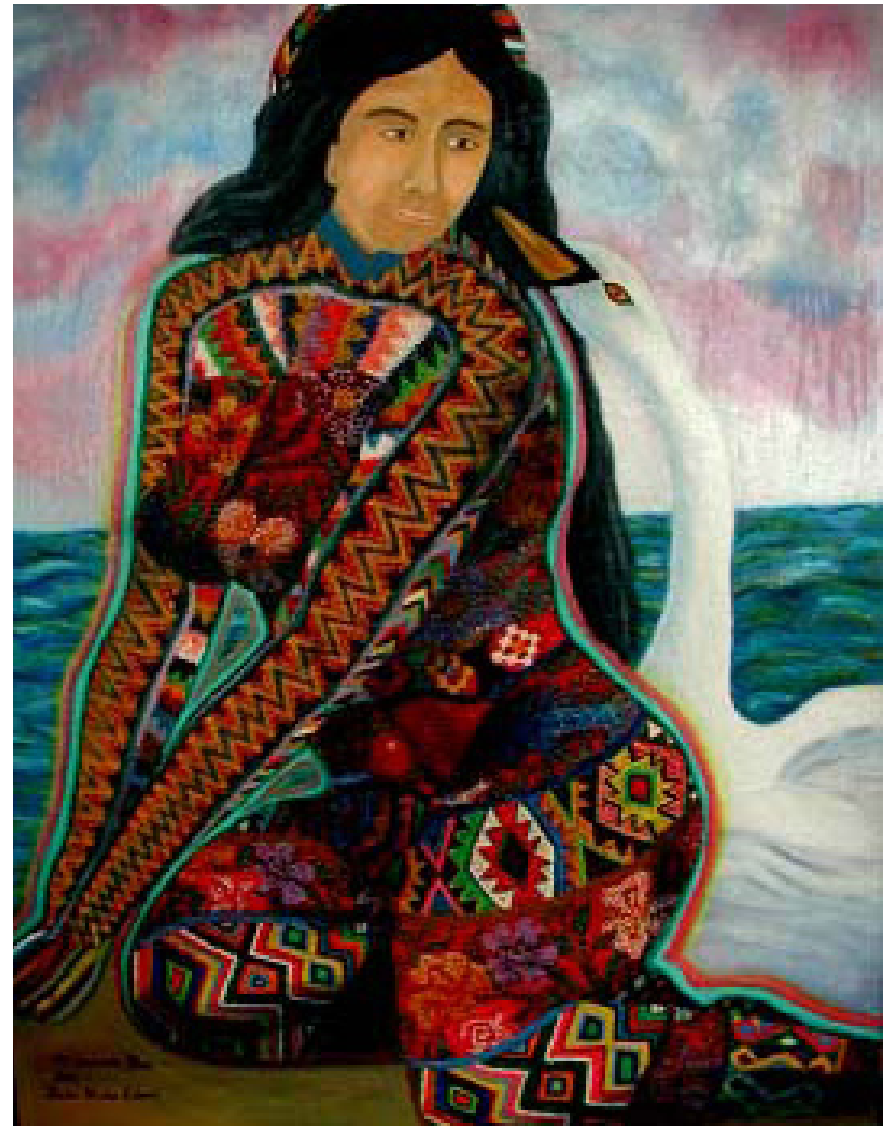


Figura 8. *Mi Segunda Piel* (24"x36", óleo sobre lienzo, 1995)  
por Paula Nicho Cúmez.

Paula Nicho Cúmez describe:

El nombre de esta pintura es *Mi Segunda Piel*. Cuando yo era pequeña, recuerdo que nuestra maestra nos dijo que todos los niños con uniforme podían ir al desfile. Pero cuando llegamos, los niños que estaban usando sus *trajes* mayas se tenían que parar de un lado mientras que los que estaban usando uniforme empezaron a tomar sus instrumentos para el desfile. Fue ahí cuando me di cuenta que había mucha marginalización de los pueblos indígenas. Cuando me convertí en pintora, me di cuenta que tenía que dejar este mensaje: mi *traje* es mi segunda piel. Si me forzaban a cambiarme el *traje*, nunca lo haría (comunicación personal, 25 de junio 2005).

Estela Nicho Cúmez declara, “Yo hago pinturas de *güipiles* para dejar evidencia para las nuevas generaciones de nuestros valores” (comunicación personal, 1 de julio, 2003) (ver Figura 9).



Figura 9. *Güipil* (18" x24", óleo sobre lienzo, 2000) por Estela Nicho Cúmez.

Las artistas kaqchikeles expresaron una preocupación profunda porque las culturas mayas están siendo amenazadas; el acto de pintar obtiene propósito al querer salvar las pérdidas o identidades culturales. Por eso, las tradiciones, historias, sueños, mitos y tejidos son registrados en

la pintura. Adicionalmente, el discurso basado en las pinturas mayas tiene una función política, actuando como una forma de emancipación espiritual del racismo que experimentan las artistas mayas contemporáneas en una cultura dominada por ladinos. Adelina dice que,

A nivel cultural, es nuestra responsabilidad demostrar lo que está incorporado en nuestra cosmovisión, la cosmovisión de nuestros abuelos. Como podemos ver ahora, desde el tiempo de la invasión, nuestra cultura indígena ha sido excluida, y ahora no entendemos la espiritualidad de nuestros abuelos y lo que ellos sentían hacia la naturaleza. Los colonizadores nos han partido por la mitad, nos han tratado de quebrar, como te dije, desde la era de la Colonia.

En las escuelas estamos a un nivel de cero en términos de cultura. Nunca han incluido nuestros valores culturales en el currículo, y ahora, a nivel cultural, tenemos que salvar estos valores y enseñarlos a nuestros hijos. También tenemos que revelar nuestra espiritualidad – cómo se manifiesta, por quiénes, dónde se vive – todo esto se debe juntar sobre el lienzo.

Yo creo que el arte puede activar el pensamiento. Por ejemplo, cuando vienen a ver las pinturas, les da curiosidad y preguntan porqué la montaña tiene rostro, porqué se ríe, porqué toca música. De ese momento en adelante, le preguntan a la artista que explique qué conforma su cultura. La persona que está escuchando, está siendo influenciada. De esta forma, uno se da cuenta que parte de su cultura se está preservando; estamos siendo conocidas a través de la exposición a nuestras pinturas (A. N. Cúmez, comunicación personal, 24 de junio, 2003).

El enseñar a pintar está directamente conectado a la transmisión cultural. La tercera pintura en la que Paula y yo trabajamos fue inspirada por una historia que ella nos contó a sus hijos y a mí un día, mientras estábamos sentados en el piso del taller. Ella quería enseñarles que no se quedaran afuera después de que oscureciera y contó una historia que combinaba narrativas personales y culturales. Ella dijo que cuando era niña, una tarde ella y sus hermanos estaban afuera, cuando se encon-

traron a *La Siguanaba*. *La Siguanaba* es una mujer que tiene una pezuña en lugar de una mano, ojos grandes como luces brillantes, pelo largo, un vestido brillante, y asusta a los niños y esposos borrachos para que se comporten “apropiadamente”. *La Siguanaba* se mantiene por el basurero del pueblo, asustando a las víctimas cuyo comportamiento no es correcto. Después de contar la historia, nuestra lección de pintura empezó y Paula preguntó cuál sería el tema de nuestra tercera pintura. Juntas, decidimos pintar a *La Siguanaba* (ver Figura 10.)



Figura 10. Tercera pintura en colaboración titulada *La Siguanaba* (12”x16”, óleo sobre lienzo, 2003) por Paula Nicho Cúmez y Kryssi Staikidis.

Con cada pintura que íbamos haciendo, se me delegaba más responsabilidad. Esta vez, Paula me pidió que hiciera todo el dibujo preliminar. A la hora de pintar, trabajamos juntas, como antes. Las culturas mayas operan dentro de un modelo de participación guiada (Lave, 1988; Rogoff, 1990). Asimismo, las habilidades en el taller de pintura están basadas en tareas y toman en cuenta las necesidades del aprendiz para desarrollar habilidades en relación a su capacidad en evolución.

### **Pintoras Mayas como Modelos a Seguir**

Las artistas también discuten el impacto de ser modelos para las generaciones más jóvenes de mujeres que van a tener la oportunidad de seguir sus pasos como pintoras. A través de sus ejemplos, las mujeres más adultas y pintoras establecidas tienen la esperanza de iluminar el camino para la generación joven. Ellas esperan que las mujeres más jóvenes puedan estar concientes de las múltiples contribuciones que las mujeres pueden hacer a la sociedad maya, en lugar de verse a sí mismas sólo como amas de casa. Adelina argumenta,

Primero, queremos que todos se den cuenta que las mujeres tienen talentos artísticos. Y a nivel de sociedad, nuestro principal objetivo es ser reconocidas como pintoras, como artistas que vamos en contra de lo que se ha dicho en el pasado, sobre todo lo respectivo a las mujeres indígenas. Se ha dicho que la mujer indígena sólo es buena para criar hijos y quedarse en la casa. Este es el concepto que queremos romper y la estructura que queremos desmantelar. Queremos que la generación joven se de cuenta que como mujeres no sólo tenemos valor moral, sino también valor artístico. Las mujeres jóvenes deben aspirar a crear una sociedad basada en el respeto mutuo.

Como artistas, también queremos demostrar que nuestra imaginación va más allá. No queremos apagar nuestra imaginación, sino que queremos encenderla y hacerla más grande. Queremos quebrar con las tradiciones masculinas y llegar todavía más lejos con nuevos modelos de trabajo y enseñanza (A. N. Cúmez, comunicación personal, 26 de junio, 2003).

### **Afirmando las Formas Femeninas de Conocimiento Conectado y los Roles Reversibles de Maestra/Aprendiz**

Los hombres artistas pintan principalmente ceremonias mayas, tradiciones y escenas como *La Cosecha de Café*, *El Mercado de Noche*, o *Adorando a Pascual Abaj*, una deidad maya. Tanto en las pinturas de los

hombres como en las de las mujeres, los colores y símbolos de los *trajes* reflejan comunidades regionales y son realidades de la vida. Sin embargo, las artistas maya kaqchikeles de San Juan de Comalapa combinan imágenes vistas en sueños, tejidos, distorsiones de objetos hechos así a propósito, imágenes fantásticas que aluden a autobiografías, narrativas culturales, fábulas, rituales, tradiciones y costumbres. Es decir que las mujeres kaqchikeles han llevado la iconografía masculina a otro nivel, jugando con la imaginación y la creatividad en formas que son únicas dentro de los movimientos de pintura maya como un todo. Los estilos únicos de las artistas maya kaqchikeles de San Juan de Comalapa constituyen lo que yo llamaría una iconografía femenina. Las artistas están concientes y orgullosas de este fenómeno y le dan mucho significado a la relación entre esta evolución y su género. Ellas declaran y creen que las mujeres tienen una gran capacidad para sentir, percibir e imaginar, y que esto está directamente conectado a su feminidad. Como mujeres, creen que es natural que a ellas se les haya ocurrido una forma más original que la forma en que pintan los hombres. Paula hace la observación,

Creemos que la mujer es más abierta y en contacto con su conocimiento que el hombre. Nuestro conocimiento del tejido también nos ayuda, ya que los hombres no saben nada de esto (P. N. Cúmez, comunicación personal, 29 de junio, 2003).

Parte del proceso de enseñanza de Paula se basa, tanto en contenido y en forma, en esas formas femeninas de conocimiento. Y como yo era una pintora y colega, en nuestra conclusión, Paula me pidió que le hiciera una pintura. Ella honró los múltiples aspectos de mi identidad como mujer y pintar en un mundo dominados por los hombres, y percibió en mí un modelo a seguir. En este sentido, yo era su contemporánea. Parte de su estrategia de enseñanza fue la reversibilidad de los roles de maestra y estudiante.

Como Paula claramente quería un vistazo de mi mundo, trabajé de la forma en que acostumbro pintar. Escogí un tema narrativo, pinté imágenes que emergieron de las primeras manchas creadas al principio por toque preliminares de minerales y color lavado, y luego continué la imagen extendiéndola en cuatro lienzos en lugar de uno solo. La inme-

atez con la que apliqué la pintura a y leí las marcas, junto con el no haber dibujado antes de pintar, y el uso de más de un lienzo para extender las imágenes, eran técnicas nuevas para Paula (ver Figura 11).



Figura 11. *Paula* (12" x 48", óleo sobre lienzo, 2003) por Kryssi Staikidis.

Cuando terminé la pintura y le expliqué el simbolismo de las imágenes, escuchó silenciosamente, absorbiendo cada palabra y haciendo preguntas. La narrativa oral que le siguió al proceso de pintar le pareció muy natural, y su entendimiento de ello lo sentí correcto también. Fue una experiencia refrescante hablar de hacer una obra de arte en la forma en que siempre me ha gustado, simplemente describiendo su historia y personajes, sin recibir preguntas sólo sobre la forma.

La oportunidad de insertarme completamente en la experiencia de aprendizaje cuando me pidió que pintara una pieza original para mi instructora al final de nuestro periodo de estudio, fue otro indicador de que Paula cree en el aspecto de la colaboración de su pedagogía. Ella me dio un lugar en todo esto, no sólo como alumna, sino como artista de la que ella también podía aprender. Como alumna, se me dio libertad para comunicar con la maestra como igual. Ella nota,

Cuando veo tu trabajo, me gusta tu estilo, y sería muy difícil para mí hacer una pintura como tú haces una pintura. Pero al ver tu estilo y mi estilo juntos, se ha dado un intercambio que nos ha beneficiado a ambas (P. N. Cúmez, comunicación personal, 4 de julio, 2003).

### **Una Estrategia Feminista de una Maestra: Elicitar**

La estrategia de enseñanza de Paula puede ser mejor descrita usando un verbo: "elicitación". Se necesita hacer una diferencia entre de lo que aprendemos y con lo que aprendemos. Su enseñanza ocurrió al lado de la alumna para que el sentido de dar conocimiento fuera transformado en una "llamada y respuesta", donde cada paso se basó en la respuesta de la alumna a la pregunta de la maestra. La naturaleza de las preguntas fue dialógica y se basó en la conversación como puente para el aprendizaje. No podía haber un currículo planeado sin el aprendiz y la estrategia de enseñanza evolucionando de acuerdo a las necesidades de la aprendiz:

Llegué y le pregunté a Paula si podía enseñarme y lo hizo sin tener una agenda planificada de antemano para hacerlo, y de manera natural, se volvió en una colaboración en lugar de un dictado

o un conjunto de instrucciones. La única instrucción que me dio fue que fuera creativa (Staikidis, notas de campo, 15 de junio, 2003).

Paula demostró un énfasis constante en la importancia de la creatividad emergente como la catalizadora del hacer arte. El uso de la palabra “creativo” difiere de su uso en inglés – como adjetivo para describir a alguien, o como en el verbo “crear”. En lugar de esto, Paula usaba la palabra “creatividad” como una combinación de sujeto y verbo que existe en lo profundo de la persona. Parecido a una fuente de agua, ella veía la creatividad como un lugar infinito dentro de la vida del artista, de la cual el o ella pueden sacar ideas, imágenes y espíritu. Como mi maestra, expresó un deseo constante de que yo fuera a esa fuente al contemplar el uso de color, imagen, composición e historia. Nunca respondió mis preguntas diciendo que podía hacer esto o aquello, usa esto o lo otro, sino que respondía con una pregunta insistiendo que yo me basara en el deseo y visión de obtener mis respuestas. Ella dice,

Me gusta enseñar de la forma en que hago mis pinturas... hago preguntas sobre mí misma cuando pinto. También te pregunto qué quieres hacer porque creo que cada persona debe buscar que su propia creatividad los guíe (P. N. Cúmez, comunicación personal, 2 de julio, 2005).

Como mi instructora, Paula creía que lo que hacía a una artista fiel a sí misma es el basarse en el conocimiento cultural. Las experiencias vividas tanto de la maestra como de la alumna, con sus culturas en el centro, fueron los fundamentos del propósito de y el proceso involucrado de enseñanza, así como el factor motivante de la materia temática de las pinturas. Por estas razones, antes de que la enseñanza terminara, ella insistió en que yo creara una pintura con mi estilo propio para dejársela como símbolo de nuestra amistad.

Paula enfatiza la enseñanza de la pintura en la que la colaboración, el consenso en la toma de decisiones y la elicitación de información se hace con la persona que está aprendiendo. El currículo se negoció y la transmisión de conocimiento no involucró una estructura

jerarquizada; fue una transmisión de información que parecía horizontal y no vertical. Ella creó oportunidades para que la alumna pusiera parámetros tanto para las habilidades por aprender, como para el contenido del currículo. El conocimiento dentro de un paradigma como este se convierte en una comunicación de dos vías que se comparte con la maestra tomando el papel de facilitadora en lugar de experta (Sullivan & Hawke, 1996; Welker, 1992). Este estudio confirma que el trabajo de Belenky, et al. (1996), que citan las preferencias de las mujeres de elicitar información latente o el modelo de comadrona para la enseñanza (p. 218). Adicionalmente, enfatizan la colaboración y la colaboración como aspectos de las formas de conocimiento de las mujeres que están incorporadas dentro del proceso de enseñanza.

### Conclusión

Cuando se enseñan habilidades artísticas dentro de un contexto de aprendizaje situado, se vuelven uno con las experiencias vividas en donde la vida cotidiana y el hacer arte están integrados. Paula Nicho Cúmez enseñó desde sus procesos individuales de pintar en su taller. Ella derivó ideas para sus pinturas de sus sueños, su conocimiento cultural y la cultura visual de su comunidad con su traje regional, costumbres y prácticas sociales.

En las culturas femeninas kaqchikeles, las relaciones y el sentido de colectividad son las piedras angulares para transmitir el conocimiento. Esto concuerda con las ideas de Gómez-Peña (1996), quién nota que las filosofías indígenas incorporan la interconectividad donde “todas las luchas por el respeto de toda la vida en todas sus variantes van en la misma dirección (p. 221). Enseñar en el taller de la artista fue el vehículo para comunicarme las epistemologías femeninas maya kaqchikeles, en donde el trabajo llevado a cabo por las artistas toma lugar, fue una forma de investigación, y donde las artes visuales pueden ser consideradas “una agencia cultural y educacional poderosa de la naturaleza humana” (Sullivan, 2005, p. 11).

Ahora creo que la influencia de la relación de enseñanza artística transcultural puede erosionar los paradigmas tradicionales del nativo/extranjero cultural. La enseñanza dentro de un contexto de aprendizaje



situado provee la oportunidad para que se desarrolle una relación cercana entre mentora y aprendiz. Cuando la transferencia de conocimiento es altamente personalizada, los puentes culturales se cruzan y se forman de la misma manera a través de un vehículo único – el lenguaje artístico. La narrativa personal y cultura dirige el proceso de enseñanza. Dada mi experiencia de aprendizaje que me transformó como aprendiz, mentora, artista e investigadora, y como uno de los resultados de estudiar con Paula Nicho Cúmez, la pregunta que me hice a mí misma fue: ¿Cómo pueden transformar las perspectivas femeninas maya kaqchikeles, el currículo en los talleres de arte y los cursos de arte en la educación superior de Estados Unidos?

Este estudio hace posible que yo exponga a los estudiantes de educación superior a los marcos conceptuales femeninos maya kaqchikeles, tanto para hacer como para enseñar arte. Estas prácticas incluyen la negociación del currículo, colaboración, infusión de narrativas personales y culturales, enseñanza descentralizada, la consideración de las necesidades del aprendiz a la hora de diseñar el currículo y la exploración de la creatividad de los estudiantes como forma de enseñanza. Las perspectivas expandidas basadas en los métodos de enseñanza y pintura de las mujeres kaqchikeles pueden transformar las prácticas tradicionales de la pedagogía del arte en la educación superior, que se formulan predominantemente dentro de un modelo “bancario” (Freire, 1970). Las clases de introducción usualmente compartimentalizan las habilidades y presentan el dibujo en base a la observación como la única forma de aprender, la forma probada y verdadera para obtener lo básico. A los alumnos se les dice que este proceso inicial de dibujo es esencial para hacer arte más adelante. En lugar de esto, es importante que los estudiantes tengan opciones en las primeras etapas de la creación para que no se sientan como extraños al currículo. Las perspectivas femeninas maya kaqchikeles tienen el potencial de enriquecer el terreno de la enseñanza porque presentan nuevas posibilidades.

Obviamente, la enseñanza artística en un contexto de aprendizaje situado no puede aplicarse en todas sus facetas al panorama formal de educación superior en arte. Sin embargo, la infusión de narrativas culturales y personales a las lecciones, la descentralización del modelo instructor-como-experto a grupos más pequeños de enseñanza para principiantes, y

las colaboraciones entre maestro y alumnos, pueden ser incorporados en las clases de arte en la mayoría de situaciones. Las estrategias de enseñanza en el taller que reflejan las formas de conocimiento femenino como la colaboración, la inclusión de una historia como contenido y la negociación del currículo, conducen particularmente a otras posibilidades en los talleres de arte de educación superior, donde la empresa colectiva dirige los procesos de enseñanza de arte. Dichos procesos pueden ser aplicables fácilmente a la enseñanza de arte en panoramas K-12.

En el mundo de Paula Nicho Cúmez, las mujeres toman partes de la construcción del consenso, de la cooperación y colaboración, de partes naturales de la vida cotidiana, y así, el enfoque de enseñar pintura es parte de una filosofía holística. Tal vez las prácticas de narrativa, colaboración, descentralización y negociación del currículo pueden producir una transformación muy esperada para el arte femenino y estudiantes de arte que han sido excluidos del discurso en los talleres de las universidades de Estados Unidos.

## Referencias

- Adams, M., Griffin, P., & Bell, L. A. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. UK: Routledge.
- Allan, J., & Estler, E. (2005). Diversity, privilege and us: Collaborative curriculum transformation among educational leadership faculty. *Innovative Higher Education*, 29(3), 209-232.
- Andersen, M. L. (1987). Changing the curriculum in higher education. *Signs*, 12(2), 36-68.
- Ballengee-Morris, C. (2003). Mentoring styles of three Appalachian women artists. En K. Grauer, R. L. Irwin & E. Zimmerman (Eds.), *Women art educators V: Conversations across time* (pp. 128-135). Reston: National Art Education Association.
- Becker, C. (1996). *Zones of contention: Essays on art, institutions, gender and anxiety*. Albany: State University of New York Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (Eds.). (1996). *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Burghardt, D. A., & Colbeck, C. L. (2005). Women's Studies faculty at the intersection of institutional power and feminist values. *Journal of Higher Education*, 76.
- Elia, J. P., Lovaas, K. E., & Yep, G. A. (2003). *Queer theory and communication: From disciplining queers to queering the disciplines*. San Francisco: Haworth Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International.
- Garber, E. (2003). Teaching about gender issues in the art education classroom: Myra Sadker Day. *Studies in Art Education*, 45(1), 56-72.
- Gilligan, C., Hanmer, T. J., & Lyons, N. P. (Eds.). (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard school*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gomez-Peña, G. (1996). *The new world border: Prophecies, poems, loqueras for the end of the century*. New York: New Museum of Contemporary Art.
- Greene, M., & Griffiths, M. (2003). Feminism, philosophy, and education: Imagining public spaces. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell Publishers, Ltd.
- Hubbard, G. A. (1963). *The development of the visual arts in the curriculums of American colleges and universities*. Dissertation Abstracts International. (Stanford University)
- Humphreys, D. & Schneider, C. G. (1998). Curricular change gains momentum: New requirements focus on diversity and social responsibility. *Diversity Digest*, Winter, 1-4.
- Lassiter, L. E. (1998). *The power of Kiowa song: A collaborative ethnography*. Tucson: University of Arizona Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern*. UK: Routledge.
- Lave, J., (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, E. (2004). Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom. *Theory into Practice*, 43(2), 160-2.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women and curriculum*. UK: Routledge.
- Mundine, D. (1996). *The native born*. Sydney: Museum of Contemporary Art.
- Myers, F. (1991). Representing culture: The production of discourse(s) for Ab original acrylic paintings. *Cultural Anthropology*, 6(1), 26-62.
- Myers, F. (2001). *The making of an Aboriginal high art*. Durham, NC: Duke University Press.
- Myers, F. (2001). *The wizards of oz: Nation, state, and the production of Ab original fine art*. Unpublished manuscript. (New York University)
- Pio, F. (1997). *The creation and development of a program of study derived from Ojibwe philosophy for a proposed center of learning and research in the arts*. Dissertation Abstracts International. (New York University)
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Singerman, H. (1999). *Art subjects: Making artists in the American university*. Berkeley: University of California Press.
- Sullivan, G., & Hawke, D. (1996). *Inquiry into artistic practice: The artist as expert and novice*. Unpublished Manuscript. School of Art Education, University of New South Wales.

- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Warren, H. (1998). *Diversity blueprint: A planning manual for colleges and universities*. College Park, MD: University of Maryland Press (Association of American Colleges and Universities).
- Welker, R. (1992). *The teacher as expert: A theoretical and historical examination*. New York: State University of New York Press.
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

### **Acerca de la Autora**

Kryssi Staikidis es profesora asociada de educación de arte en la Adelphi University. Recibió su Ed.D. en educación de arte de la Teachers College Columbia University y su Master en Artes Creativas al pintar en Hunter College. Enseña cursos sobre estudios indígenas y educación de arte. Sus intereses de investigación son en áreas de pedagogía indígena y práctica en talleres de arte como sitios de investigación. Al examinar las prácticas de enseñanza mayas que emergen de los talleres de las artistas, Staikidis espera transformar el currículo de educación de arte de educación superior que históricamente han tendido a ser euro céntrico. La correspondencia con respecto a este artículo puede dirigirse a la autora a k.staikidis@aol.com 2006 © Staikidis

### **Acerca de la Traductora**

Traducción realizada por María José Aldana de Álvarez, de la Universidad del Valle de Guatemala. (Translation by María José Aldana de Álvarez, at Universidad del Valle de Guatemala). Contacto/contact: majoaldana@gmail.com