



## **METODOLOGÍAS INDÍGENAS: PINTURA COLABORATIVA CON PINTORA MAYA PAULA NICHÓ CÚMEZ**

KRYSSI STAIKIDIS

### **Resumen**

El doble propósito de este ensayo y video es ampliar y refinar mi metodología de investigación indígena basada en el trabajo de Smith (2012) y Eldridge (2008), primero, al ofrecer nuevas formas de conceptualizar la presentación de la experiencia relacional en el trabajo etnográfico colaborativo en la academia, y en segundo lugar, examinando lo que significa para educadores de arte el trabajar con comunidades durante un período prolongado. En este ensayo y video, me incluyo a mí misma como participante y estudiante tutelada, una parte intrínseca del proceso de investigación, no algo separado. El proceso de investigación y el modelo de tutoría están intrínsecamente entrelazados, así que el acceso del espectador a la relación de enseñanza en el video realmente ilumina el proceso de investigación. Presento esta etnografía en educación artística desde la perspectiva antropológica de la práctica de por vida que examina las diferencias sutiles de la práctica de enseñar arte y los cambios evolutivos en la metodología de investigación. En este artículo, el tercero de una serie de artículos VCG que reflexionan sobre descolonización y metodologías de investigación indígenas, demuestra cambios importantes que pueden informar la educación artística sobre el valor de este tipo de trabajo a largo plazo. Mi principal hallazgo en este ensayo y video es que la revelación explícita de la relación entre las dos participantes, Paula Nicho Cúmez y yo, es de suma importancia en la representación de este tipo de investigación. La investigadora puede descubrir múltiples oportunidades a diferentes niveles para una verdadera reflexión sobre las diferentes definiciones de los procesos artísticos, la generación de ideas y las dinámicas matizadas de la enseñanza basada en la tutoría como un modelo de investigación, sólo cuando es consciente de sí misma y se presenta en colaboración y revisita la colaboración documentada en video.

*Keywords: Metodologías Indígenas, Paula Nicho Cúmez, pintura Maya*

### **Introducción**

En mi ensayo VCG del 2006, documenté lecciones de pintura bajo la tutoría de la artista maya Paula Nicho Cúmez a través de imágenes de arte y texto, y describí nuestro proceso de pintar sólo desde mi perspectiva.<sup>1</sup> En un intento de descolonizar mis propios métodos de investigación (Smith, 2012) en mi ensayo VCG del 2008, incluí un video en el que Paula le habla directamente a la audiencia sobre su trabajo. Pero cuando presenté este video en una conferencia, un miembro indígena en la audiencia criticó mi posición de distancia como “investigando sobre” en lugar de “investigando con”. Así que me pregunté a mí misma lo que aún faltaba. ¿Cómo podía demostrar lo que yo recibí y ofrecí? Por lo tanto mi pregunta de investigación se volvió en: ¿Cómo hacer para que el trabajo nos represente, y no sólo a Paula? De hecho, ¿no es la investigación indígena sobre el reconocimiento de la relación? Este reconocimiento es lo que Smith solicita cuando sugiere que la investigadora se pregunte a sí misma las siguientes preguntas críticas:

- ¿De quién es la investigación?
- ¿Quién es la propietaria?
- ¿Qué intereses sirve?
- ¿Quién se beneficiará de ésta?
- ¿Quién ha diseñado sus preguntas y enmarcado su alcance?
- ¿Quién la llevará a cabo?
- ¿Quién va a escribirla?
- ¿Cómo se difundirán sus resultados? (p. 10)

Smith también enumera las preguntas que las comunidades indígenas se preguntan así mismas sobre la investigadora:

- ¿Su espíritu es claro?
- ¿Tiene buen corazón?
- ¿Qué otro bagaje está cargando?
- ¿Nos son útiles?
- ¿Nos pueden arreglar el generador?

<sup>1</sup> Aunque las conversaciones académicas se refieren a las personas usando sus apellidos, yo hago referencia a Paula Nicho Cúmez como Paula porque es mi amiga querida y ella me lo pidió así.

¿Realmente pueden hacer algo? (p. 10)

Aunque me he hecho estas preguntas con diferentes capas constantemente a través de una década de investigación, ahora me di cuenta de manera más profunda que también debía hacerlo al presentar esta investigación para ganarme respeto por ello.

Por lo tanto, en el video de este ensayo del 2014, documento el proceso del trabajo de Paula y mío como mentora y estudiante, pintando juntas. Usar video de esta forma le permite al espectador entrar a la arena de investigación y ser testigo de la colaboración artística guiada mientras se desarrolla. Así, el video es parte de la metodología de investigación. En él, la presentación del proceso de investigación es relacional y no periodística, ya que muestra colaboración. Cuando presenté este video en una conferencia internacional, las personas indígenas en la audiencia me dijeron que les complacía: vieron que el proceso en el que Paula y yo estábamos participando era de hecho colaborativo; estaba mostrando, no diciendo. Sus reacciones fueron una epifanía para mí. Todos estos años estudiando con mentores de pintura mayas había estado hablando y escribiendo sobre la importancia de la relación para transmitir conocimientos entre maestro y alumna. Sin embargo, no me había dado cuenta que la evidencia de esta relación cariñosa también era de suma importancia en la presentación de esta investigación. Al estudiar una maestría en Estados Unidos, me enseñaron que la investigación significa distancia del sujeto de estudio, y por mucho que me gustaría pensar que había trascendido tales perspectivas, tales puntos de vista aún interferían aún al darme cuenta de la importancia de ser testigo de una relación de cariño en la presentación de este trabajo. El informe académico en mis primeros dos artículos VCG no fue suficiente; la relación de respeto percibida, presenciada a través de este video, convenció a la audiencia que esta investigación es empática, colaborativa y socialmente justa.

En este ensayo y video, amplí y refino mi metodología de investigación indígena basada en el trabajo de Smith (2012) y Eldridge (2008). Reconceptualizo la presentación de lo relacional en el trabajo colaborativo en la academia y presento el caso de la importancia del trabajo etnográfico longitudinal con comunidades en la educación artística. En la educación artística, la etnografía es comúnmente relacionada a la inves-

tigación comunitaria y del salón de clases o a la práctica de estudio contemporáneo (Desai, 2002; Gates, 2010; Michel, 2004; Trafi-Prats, 2009), pero rara vez se considera o presenta durante un período más largo de tiempo en el sentido antropológico de la práctica etnográfica de por vida que implica diferencias sutiles en la práctica artística y la metodología de la investigación a lo largo de un período de vida. La etnografía define el trabajo colaborativo con una comunidad de forma diferente. Para los etnógrafos es un compromiso de por vida (Lassiter, 2008; Lawless, 1993; Madison, 2005; Nugent, 2012), especialmente cuando las metodologías de investigación indígenas, como las descritas por Smith, resultan en amistades para toda la vida. Esta serie de tres artículos a lo largo de ocho años demuestra cambios significativos en el proceso de investigación que ahora incorpora más plenamente una metodología indígena y explora las preguntas de cómo presentar la investigación indígena, que puede informar la educación artística sobre el valor de este trabajo a largo plazo.

Al redefinir cómo reportar el trabajo etnográfico colaborativo en este ensayo, me presento al lado de Paula en el video, tanto como participante en la investigación y como su estudiante. El modelo de tutoría es el proceso de investigación guiado por la experta indígena; por lo tanto, el acceso que el espectador tiene a la dinámica de enseñanza en el video ilumina el proceso de investigación. Y el proceso que estoy mostrando ahora es de Paula y mío. Tanto en la traducción como edición, incluirme a mí misma transforma completamente la idea de representación. En este video cambié de intentar presentar solamente la experiencia de alguien más, a representar las lecciones como yo las experimenté. Fui más consciente no sólo de presentar la evidencia de nuestras lecciones para que el espectador vea lo que estaba ocurriendo, sino también de demostrar que las ideas de la pintura se concibieron en colaboración, un paso más en la relación de tutoría. Nuestro trabajo en conjunto proporcionó un espacio para que Paula pudiera hacer una pintura que había querido hacer durante mucho tiempo, pero que no pudo hacer hasta que nuestro trabajo conjunto creó la oportunidad perfecta para nosotras. Ella reveló que algunas de las estrategias conceptuales en esta pintura fueron completamente nuevas para ella y en nuestro trabajo juntas, y el que Paula reconociera el beneficio de completar esta pintura colaborativa ilustra las respuestas a algunas de las preguntas de Smith (2012) sobre cuyos intereses son servidos y

quién se beneficia. Adicionalmente, en la entrevista dirigida por Delia, la hija de Paula, Paula menciona nuestro acuerdo mutuo porque soy una colega, una artista y una amiga de confianza. El reconocimiento de parte de Paula sobre nuestra amistad nace de su percepción de mi espíritu claro y buen corazón.

Esto no quiere decir que mi perspectiva como investigadora no es evidente: yo edité el video, pero esta vez de una forma diferente. Al editar, recordé mi propia experiencia al participar, sin tratar de representar la integridad de alguien más desde mi perspectiva subjetiva como artista y académica occidental. La distancia aún estaba ahí, al reflexionar sobre mi propia experiencia y tratar de volver a contarla para reflejar nuestra serie



Figura 1. Haga clic arriba para ver el video de la artista/maestra Paula Nicho Cúmez y yo—aprendiz, investigadora y artista. La hija de Paula nos entrevistó de manera espontánea, y está detrás de la cámara. Cuando terminé de editar y antes de poner los subtítulos finales, Paula revisó el video y yo cambié la voz superpuesta para que correspondiera exactamente con lo que ella quería que presentáramos; ni menos, ni más.

de pasos para hacer la pintura, eliminando sólo las horas en las que pinté sola. La sección de lapso de tiempo redujo las horas de lección en un video más corto para incluir todo el material, reduciendo el tiempo involucrado en la pintura. El principio, cuerpo y final del video corresponden con nuestro proceso de pintar. La entrevista al final del video reflejó tanto el deseo de Paula y el mío de hablar sobre el trabajo y agradecemos mutuamente. Mis decisiones sobre edición se basaron en querer demostrar el contenido de las lecciones, el contexto de la pintura y la importancia de la participación familiar. the painting, eliminating only the hours when I painted alone. The time-lapse section shrank the hours of the lesson into a shorter video to include all of the footage while shortening the time involved in the painting. The beginning, middle, and end of the video corresponded to our painting process. The interview at the end of the video reflected both Paula's and my desire to speak about the work and to thank each other. My editing choices were based on wanting to demonstrate the content of the lessons, the painting context, and the importance of family participation.

Yo había estado utilizando los protocolos de Smith, viviendo con las familias de mis mentores, y convirtiéndome en parte de éstas durante el proceso de investigación. Sin embargo no fue hasta este video, que realmente presenté nuestro trabajo como relacional. En contraste con el trabajo anterior, este video y ensayo manifiestan esta realización.

### Una pintura colaborativa con la pintora maya Paula Nicho Cúmez

El video abre con la pintora maya Kaqchikel Paula Nicho Cúmez y yo, una pintora y educadora de arte de Estados Unidos, sentadas en un cuarto pequeño, uno de los espacios de estudio en su casa en Guatemala que se extiende al jardín, con el espacio de vivienda exterior, para lavar y cocinar. Ya que tengo una relación de diez años con Paula, estoy invitada a recibir lecciones en los espacios familiares de vivienda. Inicialmente, no trabajábamos en la casa de Paula, sino en su tienda. Sin embargo, dada nuestra amistad duradera basada en la confianza mutua, ahora soy parte de su vida diaria, y cada día entre las clases de la mañana y la tarde, vamos de compras y hacemos el almuerzo juntas con su hija mayor. Las dos

se han reído de mí porque fallo miserablemente a tortear, o hacer tortillas a mano. Los protocolos culturales a los que se refiere Smith (2012) sobre el establecer una relación a largo plazo que se extiende más allá de la relación de investigación a una que involucra a familias y comunidades, es ahora parte de nuestras vidas. Por ejemplo, Paula y yo compartimos un cuarto de hotel en la inauguración del Museo Smithsonian Nacional del Indio Americano en Washington en el otoño de 2004, donde diez mil indígenas de diferentes partes de las Américas se reunieron para celebrar la apertura. Fui la traductora de Paula, y me pidió que marchara a su lado en el traje tradicional de las mujeres Kaqchikeles que ella me hizo. Cuando me casé en Estados Unidos, Paula me mandó una pintura como regalo de bodas, que ahora tengo en mi cuarto. He regresado a ver a la familia de Paula cada dos o cuatro años por los últimos catorce años, algunas veces para visitas que no están relacionadas a investigación. La confianza que se ha desarrollado entre Paula y yo a través de los años está basada en un modelo de investigación de reciprocidad que Smith solicita sea explícitamente parte del diseño de investigación. He correspondido al atraer atención al trabajo de Paula en círculos académicos, llevándole regalos a miembros de su familia, pagando por las lecciones, dejándole mis pinturas cuando me lo pide, volviendo año tras año, llevándole entrevistas grabadas en video en forma de borrador para su examinación, retroalimentación y para sus archivos personales, y al traducir a español los artículos antes de publicarlos y reescribirlos basados en las respuestas de Paula, su esposo y su hija mayor. Las respuestas a las preguntas que Smith hace arriba pasaron a primer plano todos los días a medida que trabajábamos. Son evidentes en la estima mutua entre nosotras como amigas cercanas y colegas, como lo demuestran nuestras conversaciones familiares infundidas de humor durante toda la lección.

En el video, sólo estamos empezando nuestra pintura y discutiendo qué incluir. El papel blanco, grande, del mismo tamaño que el lienzo, es el papel para el borrador. Pero en lugar de volver a dibujar, como me habían pedido que lo hiciera como estudiante universitaria norteamericana, nosotros realmente no volvimos a dibujarlo. Como es un dibujo que nace de nuestras imaginaciones, no requiere dibujar basado en la observación, así que no siento la necesidad de ser exacta. No sé cómo se siente Paula pero creo que le complace la imagen porque el tema de amistad es

novedoso para ella. Y a mí me complace porque estamos representando nuestro tema simbólicamente. Aunque estamos complacidas por diferentes razones, las dos estamos emocionadas por nuestro proceso colaborativo. A continuación utilizamos el boceto para transferir la imagen con papel carbón a la superficie blanca del lienzo. El propósito de este papel del tamaño del lienzo es evitar las manchas que se producen como resultado de esbozar con lápiz directamente sobre el lienzo. En cambio, nos quedamos con una línea carbono azul muy fina que delinea el contorno de las imágenes en la pintura.

TA lo largo de las etapas iniciales del dibujo, Paula y yo estamos negociando el currículo. La negociación es un componente crítico de la pedagogía indígena. La negociación y la enseñanza indígena son inseparables. Ella me pregunta frecuentemente qué pienso y pone en práctica mi pensamiento en nuestro proceso: discutimos el contenido de lo que vamos a pintar juntas, aunque el lente cultural a través del cual desarrollamos el tema es de Paula. Como he trabajado con ella por diez años y sabía cómo ella y otros pintores mayas empiezan al escoger un tema narrativo para representar la idea de pintar, yo escogí el tema narrativo de “Nuestra Amistad” para esta pintura. La enseñanza de cómo desarrollar un tema narrativo es parte del currículo negociado. Una vez estamos de acuerdo sobre el tema narrativo, hacemos una lluvia de ideas sobre el desarrollo del contenido de la pintura basado en el conocimiento cultural de Paula y la negociación sobre la elección de colores, composición y escenario. Así que este proceso de deliberación es maestro y estudiante céntrico, una característica de la pedagogía feminista (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1997; Garber, 2003; Ismail, 2012; Sandell & Speirs, 1999; Villaverde, 2008). El proceso de negociación, basado en la guía de las lecciones por Paula desde su posición de pericia artística, ilustra el modelo de tutoría tiaki que Smith recomienda (2012), en el que las autoridades indígenas guían el proceso de investigación, en este caso, el currículo de nuestras clases de pintura.

Durante la última década, los pintores mayas que he entrevistado han enfatizado que crear un tema narrativo original como la base de una pintura es la parte más difícil del proceso de pintar y precede a la ejecución de ésta. Los pintores mayas que han sido mis mentores me enseñaron cómo crear un tema narrativo. Crear un tema es teorizar una parte

del currículo y es una parte importante de la pedagogía indígena. Elegidos de la vida cotidiana, historias orales o relatos históricos relacionados a las culturas maya, los temas narrativos para las pinturas son ideas clave incrustadas en e ilustrados por la historia y el tema de la pintura que constituyen su contenido general. Por ejemplo, la serie de la pintura de Paula titulado “Mi Segunda Piel” representa cuerpos desnudos de mujeres maya Kaqchikel tatuados con los símbolos tejidos de su ropa tradicional. El tema narrativo representa la inseparabilidad de la identidad indígena de la ropa tradicional y la importancia de preservar esta ropa tradicional como reflejo de cada comunidad maya. Estos relatos son una forma de lo que Smith (2012) llama “Cuenta cuentos”: “Los cuenta cuentos, historias orales, las perspectivas de los ancianos y de las mujeres se han convertido en parte integral de toda la investigación indígena” (p.145). Cada tema le pertenece a la pintora, y los temas originales son de alta estima.

Dar con un tema narrativo es un proceso que germina orgánicamente. Paula y yo pasamos mucho tiempo juntas durante el verano. Visitamos varias de las casas de sus hermanas, pasamos horas en la tienda familiar de materiales de arte, pasamos días riéndonos en la cocina mientras preparábamos el almuerzo, fuimos a eventos escolares con sus hijos. Viajé con ella para participar en un nuevo negocio familiar y creamos videos sobre sus pinturas. También le enseñé a su familia cómo cantar conmigo (yo soy budista). En otras palabras, pasamos tiempo juntas como miembros de una familia que no se ven tan seguido como quisieran, así que aprovechamos los momentos que compartimos juntas, disfrutándolos completamente.

Los temas narrativos originales para una pintura nacen de estas experiencias de vida incrustadas en la cultura Kaqchikel y compartidas a diario. La noche antes de que empezáramos a pintar, visitamos a la hermana de Paula, Adelina Nicho Cúmez, que casualmente nos mostró el calendario maya en Internet, donde exploramos los glifos asociados a nuestras fechas de cumpleaños, que se llaman nahuales. Tu nahual se te asigna al nacer e influye tu carácter. Cada nahual, con sus cualidades y tendencias, es un animal importante para los mayas (comunicación personal, Paula Nicho Cúmez, 2012). En particular, el tema narrativo para esta pintura colaborativa se desarrolló de nuestra discusión con Adelina y del deseo mutuo de celebrar la amistad entre Paula y yo.

Para representar nuestra amistad, decidimos representar glifos específicos del calendario maya y los animales y escenas naturales asociados a éstos. Los glifos están basados en narrativas que usamos para inspirar nuestra iconografía. Mientras trabajamos juntas en el video, hacemos referencia al folleto de Paula sobre glifos mayas, para pintarlos con precisión. Paula no está familiarizada con los detalles para dibujar cada glifo de memoria, pero está ansiosa de investigar el proceso para que podamos integrarlos a la pintura. Mientras discutimos los significados de los glifos, las dos leemos las secciones del folleto en español sobre los fenómenos naturales asociados con su simbolismo. Nuestro proceso involucra investigación y deliberación, un nuevo acercamiento para nosotras, ya que en el pasado no investigamos. A través de un proceso de intercambio de ideas y la toma de decisiones por consenso, se nos ocurre la idea que el lienzo representará nuestras vidas con todas las conexiones entre las imágenes que representan nuestra amistad.<sup>2</sup> Como se evidencia en el video de nuestra sesión de clase, Paula me hace preguntas hasta que está satisfecha y entiende lo que tengo en mente, una verdadera colaboración en lugar de un ejemplo de un modelo maestro-como-experto en el que la maestra le pasa ideas a la estudiante. Nuestra relación de aprendizaje es este estudio de pintura Kaqchikel es de suma importancia porque su confianza en mí, y la mía en ella, además de nuestra amistad, informan nuestras decisiones para la creación de imágenes. Su deseo de incluir mi aporte, elogiar mis sugerencias y aplicarlas a la tarea de pintar continua ilustrando un modelo colaborativo, de cooperación, un ejemplo tanto de pedagogía indígena como de pedagogía feminista.

Como parte del resurgimiento del movimiento maya en Guatemala (Warren, 1998; Del Valle Escalante, 2009), los artistas están tratando de presentar tradiciones, historias orales y ceremonias mayas en sus pintu-

2. Cualquier explicación adicional del simbolismo de los glifos en esta pintura es un tabú cultural. Smith (2012) hace referencia a la importancia de proteger, un ejemplo de investigación indígena que se preocupa por proteger pueblos, comunidades, idiomas, costumbres y creencias, arte e ideas, recursos naturales y las cosas que los pueblos indígenas producen. La escala de protección... puede ser tan real como la tierra y tan abstracta como la creencia sobre la esencia espiritual de la tierra. Cada comunidad indígena está intentando proteger varias cosas simultáneamente... La necesidad de proteger una forma de vida, un idioma y el derecho a hacer nuestra propia historia es una necesidad profunda ligada a la supervivencia de los pueblos indígenas. (p. 159)

ras para mantener vivas tradiciones, historias familiares y culturas. Por lo tanto, los artistas también están en una posición en la que forasteros culturales les pueden preguntar qué significan historias y tradiciones de larga data, y en algunos casos, los pintores contemporáneos están tratando de informarse sobre estos temas al pintar y hablar de los significados de sus pinturas. Esta recuperación es un ejemplo del proyecto indígena de Smith (2012) de “Celebrar supervivencia–survivance” que “acentúa el grado al que los pueblos indígenas y las comunidades han retenido valores culturales y espirituales y autenticidad al resistir el colonialismo” (p. 146).

Otro ejemplo de tal recuperación es el trabajo de la hermana de Paula, Adelina Nicho Cúmez, pintora, académica y profesora, que actualmente trabaja para el Ministerio de Educación diseñando currículos bilingües para integrar los idiomas mayas en el currículo para que los estudiantes jóvenes puedan aprender los idiomas nativos que una vez se hablaban en sus hogares, como el Tz’utuhil y Kaqchikel, idiomas que la invasión española trató de destruir. El resurgimiento del bilingüismo está ocurriendo en varias comunidades mayas en Guatemala, en escuelas primarias y secundarias. Por ejemplo, los hijos de Paula están estudiando cómo hablar Kaqchikel en la escuela, aunque pueden entender cuando sus padres lo usan en el hogar.

En el video, cuando empezamos a esbozar la pintura, estamos en el proceso de investigar el diseño y color de varios glifos que escogimos para representar nuestra amistad. El que Paula me pregunte en lugar de decirme qué deberíamos incluir asemeja un modelo feminista de enseñanza, en el que el aporte y voz de la estudiante son tan importantes como las de la maestra (Butterwick, 2012; Caughie & Pearce, 2009; D’Arcangelis & Huntley, 2012; Keifer-Boyd, 2007; Manicom & Walters, 2012; Sandell & Speirs, 1999).

Al sumergirnos en este trabajo juntas, el esposo de Paula, Salvador, se nos acerca para ver los inicios del esbozo. Ella explica que hemos decidido pintar el tema de nuestra amistad e incluir glifos mayas para representarla. En el video, Paula comparte nuestras ideas con su esposo y le explica las formas en que se nos ocurrió el tema, y elogia mi sugerencia. La participación de Salvador en la creación colaborativa del conocimiento artístico nuevo conecta la síntesis de Eldridge (2008) de

algunos de los principios de la investigación indígena, como la “toma de decisiones incluyente, el respeto mutuo, la participación de los pueblos indígenas y el reconocimiento y respeto de los sistemas de conocimiento indígena” (p. 43). Este intercambio entre Paula, Salvador y yo y nuestra toma de decisiones compartida sobre el proceso de pintar son partes inextricablemente conectadas del proceso de investigación que incluye pedagogía, entrevistas, pintura colaborativa y crear el video.

Al continuar en la etapa de dibujar, y al observar a Paula, sentada a su lado, soy capaz de preguntarle sobre la forma en la que trabaja esta pintura específica con la idea de generalizar de ésta: “¿Siempre empiezas usando un dibujo del mismo tamaño que el lienzo? ¿Haces todas tus pinturas de esta forma?” Luego escucho cuando me explica que sí, esta es la mejor forma de trabajar, ya que de esta forma se evita manchar. En cuanto a la enseñanza, si no hubiera sido estudiante de Paula, participando en la elaboración de una pintura al lado de ella, no hubiera sabido que este es el proceso que utiliza. Y en cuanto a etnografía, el modelo de tutoría es único, ya que ofrece un intercambio dialógico mientras investigadora y consultora (Lassiter, 2005) hacen algo juntas. Debido a que el proceso etnográfico no es simplemente observar y preguntar, sino discutir y participar, la investigación desde la perspectiva interna de una estudiante es menos invasiva y más informativa. Este proceso concuerda con una de las guías de Eldridge (2008) para construir un marco metodológico de investigación indígena, reconociendo la importancia del aprendizaje por experiencia en la creación de conocimiento (p.44). De esta forma, el adquirir conocimiento sobre el proceso artístico ocurre naturalmente. Al trabajar junto a Paula, dibujando una al lado de la otra, estoy aprendiendo cuáles son las reglas para dibujar en una forma que respeta su experiencia como mi guía indígena. Estoy aprendiendo en el camino, elogiando las ideas de mi maestra, pero nunca asumiendo que las entiendo totalmente. Ella también me observa para entender mis opciones de colores y las idiosincrasias de mi estilo artístico individual. Más tarde, cuando edité el video, en el punto donde le estoy preguntando a Paula sobre la transferencia de carbón del dibujo al lienzo, me di cuenta que aunque le pregunté cosas como alumna e investigadora, muchas veces no estaba consciente de las complejidades de lo que estaba ocurriendo exactamente en el momento. No estaba tratando de analizarlo porque yo estaba “dentro”.

Sin embargo, en retrospectiva, cuando me vi interactuando con Paula, el poder de la investigación basada en una mentora me pegó una vez más. Como estudiante podía preguntar preguntas específicas que surgieron naturalmente, un proceso que me permitió obtener información sobre su método y filosofía de pintura, a diferencia de una entrevista formal.

Mientras nos movemos de dibujar a pintar en el video, Paula me da instrucciones orales que yo sigo. Empiezo la pintura y luego ella entra a corregir. De nuevo la enseñanza ocurre desde un punto de vista centrado en la alumna, en el que no me siento confinada, como me sentía en mis lecciones formales de pintura en la universidad, donde la paleta de colores era limitada y el tema obligatorio. Aunque aquí también estamos usando colores de representación y coloreado de figuras prescrito, la estructura de estos parámetros me motiva porque no me siento desconectada de la narrativa de la pintura como me sentía en la universidad.

Como las académicas indígenas Deloria y Wildcat (2001) señalan,

La experiencia es la que da forma a la educación indígena y requiere la conciencia de uno mismo como crucial... para obtener conocimiento. En la metafísica india americana, a diferencia del sistema dominante de la metafísica occidental, la conciencia de uno mismo es el inicio del aprendizaje. (p. 13)

La decisión de Paula de trabajar en un solo lienzo juntas me informa tácitamente que estamos haciendo algo que nos representa a ambas. De esta forma, ingresamos al proceso pedagógico con ella obteniendo mi conocimiento en lugar de depositar información, aunque aun dependo en su orientación. En tal relación, maestra y estudiante participan en un proceso que construye la confianza de la estudiante (Belenky et al., 1997). Pintar sola se siente riesgoso, ya que no estoy segura de lo que Paula espera; pero gradualmente aprendo mientras ella cambia mis colores, vuelve a dibujar aquí y allá o me da instrucciones explícitas. En estos momentos, al confrontar mi propia necesidad de instrucción dirigida para estar segura de que lo estaba haciendo “correctamente”, me volví consciente de “mí misma” como el producto de un sistema de educación disminuyente que había fallado en reconocer la autenticidad de mi voz.

Por ejemplo, en el video, aunque Paula me pide que pinte la serpiente blanca, señala que puedo no estar de acuerdo y me pide que escoja otro color. Más adelante, cuando ella hace cambios gentilmente, no me siento disminuida o menospreciada como su estudiante. Este proceso de ensayo y error aclara lo que Paula quiere que yo aprenda y me convence que poseo una voz auténtica.

Debido a que estamos pintando en su casa, los pájaros gorjean, suena música, la comida se cocina, la ropa se lava, los platos se lavan, los niños llegan a casa para el almuerzo. Una de mis pinturas más antiguas cuelga en la pared detrás de nuestro caballete, un regalo que le dejé a Paula, uno de varios que termina cada sesión de pintura cada verano. Me sorprendió cuando después de nuestro primer verano de lecciones y tres piezas colaborativas en nuestro haber, Paula me pidió que hiciera una pintura a mi estilo y se la dejara. Esta petición honró mi identidad como artista en mi propio derecho y es una estrategia de enseñanza en la que la maestra apoya la iniciativa de una estudiante cambiando la dinámica de poder al aprendizaje recíproco de la estudiante y la maestra (Belenky et al., 1997; Garber, 2003; Keifer-Boyd, 2007).

Mi voz superpuesta en el video explica la enseñanza y aprendizaje colaborativos y consensuados de Paula: “Esta fue una experiencia de compartir. La vida y la relación estaban en el corazón del aprendizaje, el cual se llevó a cabo con la comunidad en su centro”. Salvador y los hijos de Paula trazaron nuestro progreso. Por lo tanto, la experiencia de pintar no fue aislada o privada, sino compartida por toda la familia. Smith (2012) se refiere a “representar” como “un proyecto de artistas, escritores, poetas, cineastas indígenas y otros, que intentan expresar un espíritu, experiencia o cosmovisión indígena” (p.152). Para mí, esta cosmovisión indígena fue representada no sólo en el lienzo sino también en el proceso artístico colaborativo y compartido por la familia. Colaborar sobre un lienzo fue una experiencia única y encantadora para mí, como lo fue colaborar indirectamente con la familia, que comentó, sugirió y complementó.

La hija de Paula, Delia, una estudiante de secundaria que vive en casa, condujo la entrevista grabada en video, una estrategia que surge del modelo de investigación etnográfica colaborativa (Lassiter, 1998, 2005) en el que los participantes se convierten en “consultores” que contribuy-

en a las preguntas de investigación, la agenda de investigación y los resultados que benefician las vidas de los participantes indígenas (Lassiter, 1998, p. 8). Delia hizo preguntas completamente improvisadas sobre lo que le pareció interesante. Su entrevista fue un momento agradable para Paula y para mí, una oportunidad para que ambas habláramos de nuestra experiencia. En mucho de nuestro trabajo juntas Paula había estado hablando de sus pinturas mientras yo la entrevistaba, así que esta fue una oportunidad única para compartir nuestras perspectivas como artistas y amigas que han trabajado juntas por muchos años.

Además de editar el video, un proceso de reflexión, me di cuenta que visitar el video más adelante también me proveyó oportunidades de reflexión a múltiples niveles, preguntándome cómo difieren las definiciones de Paula y las mías, tanto de procesos artísticos como también de la generación y propiedad de ideas. Al ver la entrevista, noté que cuando pregunté sobre nuestras técnicas, a Paula le alegra responder de forma general, como “óleo sobre lienzo” y “espátula.” Yo, por otro lado, siento la necesidad de detallar los pasos que tomamos de principio a fin: una lluvia de ideas sobre la narrativa, esbozar, pintar y finalmente explicar que muchas de estas técnicas son nuevas para mí. Al observarme a mí misma, me parece que mi compulsión por enumerar cada tarea viene de mi educación, que insiste en que el arte debe enseñarse en ejercicios y pasos compartimentados.

También me intrigó cuando percibí una nueva definición de originalidad. Cuando le dije a Paula que a ella se le ocurrió la idea de usar nahuales para representar nuestra amistad, me dijo que no, que se nos ocurrió la idea juntas porque a mí me había gustado mucho su idea. Esta definición difería marcadamente de la mía. Paula sentía claramente que colaborar en una idea podía significar concordar con la idea de alguien más y apoyarla al responder de forma positiva a ésta, mientras que yo estaba entrenada para pensar que si es su idea, es de ella; si es mi idea, es mía. Con mi formación cultural euro-estadounidense, nunca pensé que el apoyo de una idea puede considerarse parte de su generación.

Termino el video con la entrevista porque este final reflejó la conclusión de nuestra experiencia de pintar juntas. Nuestro diálogo proveyó nuestra revisión reflexiva del proyecto y nuestro apego emocional a un objetivo mutuo, nuestra pintura colaborativa. Llegar a una

narrativa colaborativa es inaudito para los pintores mayas masculinos con los que he trabajado. Sé que Paula y su colectivo de pintura han pintado en partes de un lienzo juntas, pero dar con un tema usualmente es un acto individual. Así que Paula y yo quebramos el molde en este aspecto. Por lo tanto, parecía apropiado que el final del proyecto incluyera un diálogo reflexivo de colaboración sobre el proyecto. La idea de su hija de entrevistarnos fue un final correcto para este trabajo. Al final de nuestro video, Paula enfatiza que nuestra experiencia es significativa porque como dos mujeres pintoras que compartieron esta colaboración especial y como amigas con diferentes orígenes y culturas, fuimos capaces de crear algo hermoso de manera armoniosa basándonos en nuestro entendimiento mutuo del lenguaje del arte, no sólo un entendimiento técnico, pero también un lenguaje simbólico representativo de nuestra amistad en imágenes con significados privados y culturales.

Paula también sintió que debía enfatizar que ella buscó el permiso de su esposo para pintar este tema que no vendería o exhibiría públicamente. Ella afirma que esta pintura es sólo para el hogar. Reconociendo que Delia, su estudiante de pintura, tuvo la idea única que firmáramos nuestra pintura con nuestros nombres en epigrafía maya, Paula mostró que ella considera a su hija adolescente digna de recibir respeto como adulta. Esta actitud respetuosa paralela su actitud hacia mí. Debido a que la relación es primordial en la enseñanza, y Paula le enseñó a sus hermanas e hijas a pintar, mi trabajo como pintora junto a su lado en su casa, fue algo más familiar para ella que para mí.<sup>3</sup> Pero convencida rápidamente de su calidez y eficacia, me sentí nutrida y protegida como estudiante en este ambiente. Finalmente, Paula termina la entrevista

3. Los modelos maya Kaqchikel y Tz’utuhil de aprendizaje de pintura pueden tomar varias formas en los dos pueblos guatemaltecos San Juan de Comalapa y San Pedro la Laguna, donde he sido tutelada. En muchos casos, los maestros de pintura masculinos toman estudiantes que nos son miembros de su familia, pero si hay miembros de la familia que quieren aprender, por supuesto que les enseñan. En el caso de Paula, hay pocas pintoras femeninas y dos de las personas a las que les enseñó son sus hermanas, pero otras pintoras de su colectivo de pintoras mayas son mujeres a las que Salvador Cúmez Curruchich, el esposo de Paula, también enseñó y Paula alentó. En el caso de los pintores sanpedranos, recientemente los esposos le han enseñado a sus esposas a trabajar en las pinturas como aprendices, terminando los detalles. Pero las esposas no han recibido reconocimiento como pintoras en su propio derecho. Así que es difícil hacer generalizaciones sobre los modelos de aprendizaje.

comentando que las dos somos pintoras participando en una asociación colaborativa y valiosa que ha producido conocimiento intercultural. En lugar de enumerar los detalles, Paula saborea la grandeza de nuestra experiencia: “Se vino una lluvia de ideas basada en nuestras imaginaciones unidas; fue la experiencia que compartimos la que hizo este trabajo importante y hermoso”.

### **Conclusión**

Smith (2012) aclara que “compartir es una responsabilidad de la investigación” porque la diseminación de sus resultados debería traer beneficios colectivos (p.162). En nuestro caso, hay dos clases de diseminación. Paula y yo diseminamos los resultados de nuestro trabajo juntas en el video. Después de editar el video en un intento de representar la lección completa, lo subí a YouTube a Delia, temporalmente con acceso privado para la familia y con intención de editar en base la retroalimentación de Paula. Delia quién llevó a Paula a un café Internet para ver el video. Paula dio su aprobación sobre la secuencia de ediciones y mi traducción al español de la voz superpuesta. Adicionalmente, también estoy diseminando los resultados de la investigación y nuestro trabajo en este ensayo, el cual también traduje al español para la aprobación de Paula antes de su publicación, teniendo en mente la advertencia de Smith sobre las suposiciones subyacentes en la traducción pueden ser problemáticas y su insistencia que compartir debería desmitificar el conocimiento y dirigirse a la comunidad de manera sencilla.

Los beneficios colectivos también son dobles. Los beneficios son evidentes para mí. El trabajo de Paula ha sido la base para la mayoría de mi investigación en educación del arte; por lo tanto, su trabajo ha contribuido directamente a mi credibilidad como académica y a obtener tenencia. Ella me ha dado de sí de formas innumerables, más allá de las palabras. Sucesivamente, yo he intentado darle de vuelta. En la última década, al presentar sobre nuestro trabajo colaborativo, he ayudado a iniciar viajes para que Paula promueva su trabajo, filosofía, enseñanza y arte, tanto nacional como internacionalmente, y he usado mis subvenciones como estipendios

para pagarle a Paula a través de los años. Le he dejado más de 100 horas de video a lo largo de diez años que le pertenecen a ella, ya que cuentan la historia de su familia y pueden ser utilizadas para hacer publicidad de su trabajo. Antes de publicar mis artículos, he contratado a una traductora profesional para traducirlos a español y reescribirlos basándome en la respuesta de la familia de Paula. Mi propósito al hacer esto es darles acceso a lectores guatemaltecos ladinos y mayas al reconocimiento internacional de Paula Nicho Cúmez. Paula y su familia han dicho varias veces que realmente aprecian el trabajo que hemos hecho juntas en su nombre.

He escuchado escrupulosamente las observaciones de Smith (2012) de que hay formas diferentes de diseminar el conocimiento y asegurar que la investigación llegue a las personas que han ayudado a llevarla a cabo. Me he tomado muy en serio las acciones de “reportar de vuelta” a las personas y “compartir el conocimiento”, que involucran los principios de “reciprocidad y retroalimentación” (p. 16). También he hecho mi mejor esfuerzo de asegurarme que el compartir conocimiento sea un compromiso en evolución y a largo plazo, respetuoso de los protocolos culturales de la investigación indígena. Sin embargo, como advierte Smith, “los supuestos detrás del enfoque de la investigación” siempre deben ser examinadas (p.180). Por lo tanto, en mi trabajo como investigadora, soy encargada de siempre examinar mis intenciones, asegurándome que mi espíritu permanezca claro. Actualmente, mis intenciones, bienvenidas por Paula, son de traerla a Estados Unidos como artista-en-residencia y encontrar galerías universitarias y urbanas para exhibir su trabajo para que pueda ampliar su base de coleccionistas y pueda encontrar apoyo financiero constante para su carrera actual como pintora reconocida mundialmente. De esta forma, la dinámica de poder entre nosotras puede usarse para beneficiarla. Finalmente, para mantener la integridad de este trabajo etnográfico de por vida, debo continuar los protocolos de investigación indígena que enfatizan procesos de relación de intercambio, colaboración y diseminación que traen beneficios colectivos.

Traducido por María José Aldana Asturias

## Referencias

- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1996). *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's ways of knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Benham, M. K., & Cooper, J. E. (Eds.). (2000). *Indigenous educational models for contemporary practice: In our mother's voice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterwick, S. (2012). The politics of listening: The power of theater to create dialogue spaces. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. 59-74). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Caughie, P. L., & Pearce, R. (2009). Resisting "the dominance of the professor": Gendered teaching, gendered subjects. In R. D. Crabtree, D. A. Sapp & A. C. Licona (Eds.), *Feminist pedagogy: Looking back to move forward* (pp. 27-39). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Clover, D. E. (2012). Feminist artists and popular education. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. 193-208). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- D'Arcangelis, C. L., & Huntley, A. (2012). Toward a pedagogy of feminist decolonizing solidarity. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. 41-58). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Deloria, V., & Wildcat, D. R. (2001). *Power and place: Indian education in America*. Golden, CO: Fulcrum Resources.
- Del Valle Escalante, E. (2009). *Maya nationalisms and postcolonial challenges in Guatemala: Coloniality, modernity, and identity politics*. Santa Fe, NM: School of Advanced Research Press.
- Desai, D. (2002). The ethnographic move in contemporary art: What does it mean for art education? *Studies in Art Education*, 43(4), 307-323.
- Eldridge, L. (2008). Indigenous research methodologies in art education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 26, 40-50.
- Garber, E. (2003). Teaching about gender issues in the art education classroom: Myra Sadker Day. *Studies in Art Education*, 45(1), 56-72.
- Gates, L. (2010). Professional development through collaborative inquiry for an art education archipelago. *Studies in Art Education*, 52(1), 6-17.
- Ismail, S. (2012). Holding on to transformative practices in a university: Musings of a feminist popular educator. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. 177-192). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Keifer-Boyd, K. (2007). From content to form: Judy Chicago's pedagogy with reflections by Judy Chicago. *Studies in Art Education*, 48(2), 133-153.
- Lassiter, L. E. (1998). *The power of Kiowa song: A collaborative ethnography*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Lassiter, E. L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lassiter, E. L. (2008). *Invitation to anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Lawless, E. J. (1993). *Holy women, wholly women: Sharing ministries through life stories and reciprocal ethnography*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Manicom, L., & Walters, S. (2012). Introduction: Feminist popular education: Pedagogies, politics, and possibilities. In L. Manicom & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. 1-24). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Mankiller, W. (2011). *Every day is a good day: Reflections by contemporary Indigenous women*. Golden, CO: Fulcrum Publishing.

Michel, K. F. (2004). Drawing on experience: A study of Vietnam veteran artists. *Studies in Art Education*, 45(3), 189-205.

Nugent, S. (Ed.). (2012). *Critical anthropology: Foundational works*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Sandell, R., & Speirs, P. (1999). Feminist concerns and gender issues in art education. *Translations*, 8(1). Reston, VA: National Art Education Association.

Steinem, G. (2011). Introduction. In W. Mankiller (Ed.), *Every day is a good day: Reflections by contemporary Indigenous women* (pp. xv-xxv). Golden, CO: Fulcrum Publishing.

Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). New York, NY: Zed Books.

Trafi-Prats, L. (2009). Destination Raval Sud: A visual ethnography on pedagogy, aesthetics, and the spatial experience of growing up urban. *Studies in Art Education*, 51(1), 6-20.

Villaverde, L. E. (2008). *Feminist theories and education*. New York, NY: Peter Lang.

Warren, K. B. (1998). *Indigenous movements and their critics: Pan-Maya activism in Guatemala*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

### About the Author

Kryssi Staikidis is an Associate Professor of Art Education and the supervisor of the Masters Program in Art + Design Education at Northern Illinois University. She holds a Doctor of Education Degree in Art and Art Education and a Bachelor of Science degree in Anthropology and Art History from Teachers College Columbia University in New York City. Her research interests are indigenous research and pedagogy in the classroom. She has published in *Studies in Art Education*, *The Journal of Art Education*, *Visual Arts Research*, *Visual Culture & Gender*, *The Journal of Social Theory in Art Education*, and *The Journal of Qualitative Inquiry* and multiple book chapters in art education and general education anthologies. Dr. Staikidis is past editor for *The Journal of Social Theory in Art Education*. She is co-editor for an National Art Education Association anthology entitled, *Transforming Our Practices: Indigenous Art, Pedagogies, and Philosophies*.

Correspondence should be addressed to [kstaikidis@niu.edu](mailto:kstaikidis@niu.edu).