



Revista Digital do LAV

E-ISSN: 1983-7348

revistadigitaldolav@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Arriaga, Amaia

Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas

Revista Digital do LAV, vol. 4, núm. 7, septiembre, 2011

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027039002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas

Amaia Arriaga¹

Resumo

Este artículo realiza un recorrido cronológico sobre la historia de la emergencia y transformación del rol educativo del museo, y entrecruza la explicación de este desarrollo con otro relato sobre las narrativas que los museos han construido. Se señalan así mismo las tendencias en educación artística que se han correspondido o se siguen correspondiendo con estas grandes formas de entender el museo. En la descripción cronológica de la evolución del rol educativo del museo se intenta, aunque sea brevemente, hacer referencia a los contextos históricos, políticos, sociales, intelectuales y pedagógicos que han influido en los cambios en la naturaleza de las teorías y prácticas educativas de la educación artística en museos.

Palabras clave: Museo, Modelos educativos, Historia, Arte

Abstract

This article takes a chronological journey through the history of the emergence and transformation of the museum's educational role, and interweaves the explanation of this development with another discourse about the narratives museums have built. Trends in art education that have correspond or are still corresponding with these ways of understanding the museum are also pointed out. When describing the chronological developments of the educational role of the museum, the articles tries to refer, briefly, to the historical, political, social, intellectual and pedagogical contexts that have influenced and changed the educational theories and practices of art education in museums.

Key words: Museum, Educational models, History, Art

¹ Licenciada en Historia del Arte por la Universidad del País Vasco y Doctora Europea por la Universidad Pública de Navarra. Su experiencia profesional se ha desarrollado en los Departamentos de Educación de diferentes museos. Ha trabajado durante seis años como profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Pública de Navarra.

Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas

Desde su fundación, los museos² han sido vinculados con la educación, pero la manera en que esta vinculación ha sido entendida ha cambiado enormemente a lo largo del tiempo. Como nos explica M^a I. Pastor (2004), desde que la adquisición de objetos valiosos e interesantes en colecciones reales comenzó a producirse a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, la idea de que los museos son educadores potenciales ha estado latente. Sin embargo, el concepto de museo como recurso educativo, es decir, un museo al servicio del público, que incluye actividades formativas, eventos culturales, y publicaciones informativas, etc. ha tardado cientos de años en establecerse.

En la descripción cronológica de la evolución del rol educativo del museo que nos proponemos realizar a continuación, intentaremos, aunque sea brevemente, hacer referencia a los contextos históricos, políticos, sociales e intelectuales que han influido en los cambios en la naturaleza de las teorías y prácticas educativas de la educación artística en museos.

Los comienzos (XVIII–XX): el debate entre elitismo y populismo

A lo largo del "siglo de las luces" tiene su origen la aspiración cientifista del museo, una institución que empieza a ordenar y clasificar sus colecciones como si de una enciclopedia se tratase. También es en el siglo XVIII cuando surge la idea de "museo público" que generó el entusiasmo por el valor de la educación y difundió la idea de que las colecciones, que habían sido fuente de instrucción y de placer para unos pocos, tenían que hacerse accesibles a todos. Según Singleton (1970-1971, citado en Pastor, 2004, p. 28), esta situación marcará el comienzo de la dicotomía de la institución entendida como centro de investigación y estudio y su papel en tanto que servicio público.

El Louvre, uno de los primeros museos públicos, se abrió al público el 10 de agosto de 1793 porque el acceso a los tesoros públicos había sido considerado un derecho civil por la República. Sin embargo, en contradicción con estas metas democráticas, el museo seguía siendo un espacio de conservación, por lo tanto, el Louvre ya encaró las mismas contradicciones entre el acceso público y el elitismo artístico que, como veremos más adelante, serán típicas de los museos modernos (Rawlins, 1978).

² A lo largo del artículo utilizaremos indistintamente los términos "museo" y "museo de arte". Es cierto que los primeros museos públicos albergaban, además de obras de arte, otro tipo de objetos y que el museo de arte como tal surge en el siglo XX, sin embargo, para el objetivo de este artículo es válido utilizar el mismo término para señalar todos los museos en los que se exhibe arte, aunque no se exhiba de manera exclusiva.

En los museos públicos del siglo XVIII la educación estaba limitada a la mera exposición de obras de arte y otros objetos, y no había ningún intento para dilucidar, aclarar o interpretar las exposiciones para el público. Esta limitada noción de educación museística perduró a lo largo del siglo XX en la mayoría de los museos europeos, como el del Vaticano y el Prado, los cuales, del mismo modo que el Louvre, aislaron el arte de su contexto social para ser visitado ceremonialmente (Rawlins, 1978).

De hecho, la concepción ampliada de la educación museística, que incluye, actividades de instrucción, eventos culturales, y publicaciones informativas, será fundamentalmente un fenómeno americano del siglo XX (Bazin, 1969). En Europa, exceptuando, algunos países como el Reino Unido, tendremos que esperar a después de la Segunda Guerra Mundial, para que comiencen a producirse algunos cambios sustanciales en lo que a educación museística se refiere.

Por ello, tenemos que aclarar que a lo largo de este texto hablaremos principalmente de los Estados Unidos y del Reino Unido, ya que son países en donde los cambios se produjeron antes e influyeron al resto de países, en los que el desarrollo de la educación en los museos fue muy posterior.

Con algunas excepciones, los museos de arte en los Estados Unidos fueron el producto de la expansión industrial y comercial que sucedió tras la Guerra Civil. Lo que distinguió a estos museos de sus predecesores europeos y americanos, fue que fueron definidos en sus estatutos como instituciones educativas, no sólo como colecciones de artefactos (Rawlins, 1978, Zeller, 1989), algo que se ha mantenido a lo largo de los años (Zeller, 1989). No es de extrañar que, en un país con una fuerte tradición pragmatista, los profesionales de los museos insistieran en los beneficios educativos prácticos que los museos ofrecen al público.

También el Reino Unido, fue pionero en el establecimiento de actividades educativas en los museos. De hecho, muchos museos americanos tomaron como modelo a seguir el museo londinense de South Kensington (hoy Victorian and Albert Museum) que abrió sus puertas en 1857 con la misión de *educar el gusto* de los británicos y diseminar el conocimiento sobre el arte a través de la educación popular (Zeller, 1989).

En la segunda década del siglo XX, la filosofía de escritores como Matthew Arnols y John Ruskin que criticaban el materialismo y el comercialismo del momento, también inspiró, en el Reino Unido, el desarrollo de los museos como lugares idóneos para la educación y el crecimiento espiritual de los ciudadanos.

Por lo tanto, en estos primeros tiempos, los museos de Estados Unidos y de Reino Unido adquieren fundamentalmente dos misiones relacionadas con la educación: la de promover el buen gusto y la responsabilidad civil y la de utilizar el arte para resultados más prácticos. Terry Zeller (1989) concluye que estas dos misiones dan pie a dos narrativas³ diferentes y a dos tendencias en educación museística: la narrativa formalista o estética y su objetivo educativo de la apreciación estética y el desarrollo del buen gusto y la narrativa disciplinaria y su objetivo instructivo .

De esta forma, tal y como indicó Theodore Low en su tesis doctoral de 1948, la filosofía de los museos en los primeros tiempos puso el énfasis en una de las siguientes tres misiones: la misión estética, la instructiva o la inclusiva. Como veremos a continuación, fueron las dos primeras misiones las que más desarrollo real tuvieron en los museos de principios de siglo.

La narrativa estética y la educación para la apreciación artística

La que Carla Padró (2005a) denomina narrativa estética y que se corresponde con la filosofía estética de la que habló Terry Zeller (1989) nació del Movimiento Estético (*Aesthetic Movement*) a finales del siglo XIX y principios del XX, pero es un enfoque que ha persistido, si bien con modificaciones, hasta el presente.

El Movimiento Estético defendió el arte y la belleza como una manera de contrarrestar el materialismo de la época y de sensibilizar y culturizar a las masas. Desde esta perspectiva, el museo de arte fue comprendido como una institución y un espacio para fomentar el buen gusto y para escapar de las tensiones de la vida cotidiana. Además se valoró su capacidad como fuerza democrática y unificadora en una sociedad culturalmente diversa, como una institución que podía ayudar a crear, en palabras de Carol Duncan (2007, p. 94), *"una identidad por encima de los intereses de clase, (...) una cultura superior oficial e institucionalizada"*.

En este contexto el museo se entendió como un templo, como un lugar sagrado donde se nos invita a contemplar y admirar ritualmente (Duncan, 2007) la belleza del arte. Las obras de arte se aíslan en un espacio de protección casi místico y son así enaltecidas

³ Para definir estas narrativas hemos tomado como base la ordenación de las diferentes filosofías que alimentan las teorías y prácticas de educación artística en los museos que Terry Zeller propuso en 1989 en el trabajo "The historical and philosophical foundations of art museum education in America" publicado en el libro *Museum Education: History, Theory and Practice* (1989) y las clasificaciones realizadas por la investigadora de la Universidad de Barcelona Carla Padró en su trabajo del año 2005 "Educación artística en museos y centros de arte".

como objetos sagrados, porque se cree que tienen la capacidad de elevar el espíritu de quien las contempla (Hernández, 1998). Presentadas en este escenario formal adecuado, las obras se convierten en arte elevado (Wallach, 1998). Así, Carla Padró nos explica que se creó un discurso idealista y canónico del museo

"que comprende el objeto desde categorías intrínsecas vinculadas a la unicidad, el buen gusto, la belleza de la forma, la originalidad y la autenticidad y también el discurso masculino del genio" (Padró, 2005^a, p. 139).

En relación a la educación, desde esta narrativa estética se cree que la mejor forma en que un museo desarrolla su misión educativa es coleccionando y exhibiendo sólo obras de la mejor calidad estética. La educación se considera implícita, porque la mera contemplación de las obras de arte cumple el objetivo educativo de civilizar, culturizar, iluminar a los visitantes. De hecho se entiende que se causan más problemas que beneficios "descendiendo" al nivel del visitante.

Por ello en los museos que podríamos agrupar dentro de la narrativa estética la educación se considera una función secundaria de los mismos. El más importante portavoz de la filosofía estética a principios del siglo XX, Benjamin Ives Gilman, secretario del Boston Museum of Fine Arts, así lo afirmó en su libro de 1918 *Museum Ideals of Purpose and Method*:

"el museo de arte es principalmente una institución de cultura y solo secundariamente un lugar para el aprendizaje (...) el disfrute es el principal objetivo de los museos de arte, la instrucción un objetivo secundario..." (Gilman, 1923 citado en Zeller, 1989, p. 29-30).

En los casos en los que los museos que siguen esta filosofía ofrecen actividades educativas, estas actividades están dirigidas a fomentar y facilitar la contemplación de las obras. Porque una creencia central que se esconde tras esta concepción del museo y de la educación artística es que las obras hablan por sí mismas

Esta concepción sobre el museo y la comprensión artística tomó gran importancia con el auge del formalismo como forma de "leer" y explicar el arte que se dio a mediados del siglo XX, ya que el formalismo parte de la idea de que los valores estéticos pueden sostenerse por su cuenta y que el juicio del arte puede ser aislado de otras consideraciones tales como las éticas y sociales.

Por ello este enfoque pasivo o minimalista a la educación en museos se ha mantenido a lo largo de los años. Por ejemplo, en los años 80, los investigadores E. W. Eisner y S.M.

Dobbs, en un estudio comisionado por el *Getty Center for Education in the Arts* y publicado en 1986 bajo el título *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*, pudieron comprobar cómo muchos directores de museos en EEUU seguían defendiendo la filosofía estética y su creencia en la importancia del encuentro puro e inmaculado con el arte.

Hoy en día esta filosofía estética y educativa sigue teniendo sus defensores, aunque bajo nuevas formas y teorías. Tendencias de educación en museos de corte visualista, como el *Visual Thinking Strategies*, pueden vincularse con la filosofía estética, puesto que defiende un acercamiento a las obras de arte basado en "solo mirar", rechazando la introducción de información que contextualice las obras. Probablemente no es coincidencia que el método surgiera en los años 90 en uno de los museos de mayor tradición formalista, el MOMA de Nueva York.

Lo cierto es que no es de extrañar que esta forma de entender la educación museística se haya perpetuado, puesto que se fundamenta en una tradición de pensamiento cuyo origen podemos vincular a las teorías que Kant propuso en su obra *Crítica del Juicio* (1790). Ideas que han dominado tanto la teoría del arte como las prácticas museológicas, defendiendo que el encuentro con el arte debe ser puramente estético, sensorial y contemplativo, puesto que el valor estético es válido en sí mismo y no necesita de justificaciones externas.

Esta creencia ha arraigado fuertemente en el imaginario colectivo que sigue entendiendo que el arte se debe comprender con la mera contemplación, sin un esfuerzo interpretativo. Sin embargo, las artes han sido y están siendo continuamente interpretadas, tanto desde el ámbito de la crítica e historia del arte, de la educación o de la mediación cultural. Clifford Geertz, (1994, p. 118) explica esta paradoja que se da con el arte: "*Parece que la aparente inutilidad de toda reflexión sobre el arte rivaliza con la profunda necesidad que sentimos de hablar interminablemente de él.*"

Así, en los primeros momentos de la emergencia del museo como centro educativo, a principios del siglo XX, en paralelo a la narrativa estética a la que nos acabamos de referir, surgirá otra narrativa, que enfatizará mucho más la interpretabilidad del arte y que centrará su interés en lo que las obras expuestas nos pueden enseñar sobre el propio arte y otras disciplinas, esto es, en su utilidad para la instrucción.

Hablaremos de esta narrativa disciplinaria o instructora un poco más adelante y utilizaremos las siguientes líneas para describir el debate que se dio en los museos entre

las dos misiones vinculadas a estas dos narrativas, la misión estética y la misión instructora.

El debate entre la misión estética y la misión instructora: el museo como centro para el estudio y la erudición o como lugar para la educación y la instrucción de las masas

En los primeros años del siglo XX un gran movimiento museístico se desarrolló en los Estados Unidos. En 1906, se fundó la *American Association of Museums* con el objetivo de servir como foro para desarrollar debates académicos sobre la filosofía y los procedimientos museísticos. La misión estética de los museos empezaba a ser desafiada por la idea de que los museos debían instruir. Así, Rawlins (1978) nos explica que una de las cuestiones que dividió a los profesionales en estas primeras reuniones fue si el museo debía ser un silencioso santuario para la contemplación estética que abasteciera a una elite cultural o si debía dar la bienvenida al público general y convertirse en un educador de masas, un instituto público de educación visual.

Este es un debate que se mantendrá hasta la actualidad; como expone Lisa Roberts en su libro *From knowledge to narrative* (1997) las viejas tensiones entre los que consideraban que el museo debía ser útil para la gran audiencia y los que pensaban que debía centrarse en producir conocimiento experto se mantienen por lo menos hasta las últimas décadas del siglo XX y se traducen en el enfrentamiento entre curadores y educadores del que hemos sido testigos los últimos años.

Es quizás John Cotton Dana el más conocido defensor de la función educativa de los museos. Fue el fundador y director del Museo de Newark desde que éste abriera en 1909, y su filosofía centrada en la comunidad remplazó el concepto de "museo-almacén" ("*museum store-house*") por el de "museo taller" ("*museum work-shop*"), defendiendo que la institución "entretuviera" e "instruyera", porque Dana consideraba que un museo es bueno sólo si es útil (Zeller, 1989, p. 35).

En Europa, sin embargo, fue la narrativa estética la que reinó hasta pasada la segunda Guerra Mundial. En la mayoría de museos se le siguió dando una mínima importancia a la necesidad de ofrecer los medios que permitieran una comunicación entre las obras de arte y el público. La conservación, el estudio y adquisición siguieron considerándose las únicas funciones de una institución que dirigía sus actuaciones hacia un público experto (Padró, 1999).

En el año 1926 se constituye la *International Museum Office* que se creó para debatir las opiniones que criticaban, cada vez más, la situación de los museos que se habían convertido en contenedores de objetos y obras de arte. A medida que avanzaba el siglo se fue notando, en este foro, un progresivo aumento de posturas a favor de la idea de que el museo debía ser fundamentalmente una institución educativa (Pastor, 2004).

La defensa de la misión educativa tendrá mejor aceptación en los museos que adopten la segunda narrativa que hemos señalado al comienzo del artículo, la narrativa disciplinaria, que conlleva una concepción de educación artística como instrucción y de la que vamos a hablar a continuación.

La narrativa disciplinaria y la educación como instrucción

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en términos generales, los museos que dieron más importancia a su misión educativa, adoptaron una narrativa disciplinaria, la cual, al igual que la narrativa estética, se mantendrá hasta la actualidad. La narrativa disciplinaria bebe de la fuente de la Ilustración; los pensadores ilustrados creían que para conseguir una comprensión empírica del mundo era imprescindible la clasificación de los objetos naturales y de los artefactos. Es el momento en el que nacen las disciplinas y en el que las colecciones públicas son ordenadas en función de principios de tipo enciclopédico para representar la suma del conocimiento humano. Bajo la narrativa disciplinaria, por lo tanto, los objetos y las obras de arte de las colecciones de los museos se contextualizan apostando por unos significados frente a otros y se organizan siguiendo una lógica taxonómica, que fomenta una visión literal, descriptiva y didáctica de los mismos (Padró, 2005a).

La filosofía disciplinaria no fue, ni es, sin embargo, monolítica. En algunos museos de arte se entendió en relación a la disciplina de la historia del arte, con su énfasis en la atribución, la iconografía, el periodo histórico, los estilos nacionales y la información biográfica sobre el artista, siendo ésta la información que se ofrecía en los recursos y actividades educativas. En otros museos el enfoque fue interdisciplinario y el museo de arte se entendió como un lugar en el que se podían utilizar las obras para aprender temas no exclusivamente centrados en el arte, como la historia. En estos casos, el valor de la cualidad estética de la obra y su condición de artefacto original perdió importancia en beneficio de su poder educativo, de su capacidad para instruir.

Un ejemplo de este tipo de museos fue el Metropolitano de Nueva York, que organizó su colección siguiendo una lógica enciclopédica, taxonómica y que, aunque nunca negó la

importancia de educar el gusto y la sensibilidad estética del visitante, tendió a enfocar la educación desde una perspectiva histórica e interdisciplinaria. Zeller (1989) aporta como dato que en 1907 el primer responsable de los programas educativos (*Supervisor of Museum Instruction*) de este museo, Henry W. Kent (1866-1948), señaló como objetivo de su departamento la cooperación con los profesores, con la intención de que el museo resultara un importante aliado en la enseñanza del arte, la historia y la literatura tal y como aparece en el currículo escolar.

Al contrario que en la filosofía estética, desde la narrativa disciplinaria se reconoce que las obras de arte no hablan por sí mismas, y que es necesario ofrecer a los visitantes material contextual para que puedan comprender sus significados. Por ello, los defensores de esta narrativa disciplinaria abogaron por seguir el ejemplo de los museos de ciencia, otorgando más atención a la instalación e interpretación de las colecciones.

Carla Padró (2005a) nos explica que en los museos que adoptaron y adoptan esta filosofía, la educación se considera necesaria y se entiende como transmisión y reproducción de un discurso público, con el objetivo de instruir a las masas sobre ideas, hechos, conceptos y contenidos disciplinares, para fomentar la apreciación, la admiración y la memoria.

La investigadora de la Universidad de Barcelona también afirma que en las actividades y recursos educativos que están dirigidos a complementar los conocimientos de la escuela o a ampliar los conocimientos del visitante adulto, se promueve una visión clara, fija y universal de los objetos y no se admiten cambios, diálogo o disensión hacia los contenidos seleccionados por el educador. Además normalmente se impulsan o representan ideas, creencias, valores y gustos establecidos por la cultura dominante que se presentan como objetivos y neutrales (Padró, 2005a).

Esta narrativa disciplinaria se ha mantenido hasta la actualidad y por ello, la tendencia instructiva en educación museística todavía puede encontrarse en diferentes museos, especialmente en las actividades dirigidas al público adulto. Los museos que todavía hoy trabajan de esta manera, presuponen que todos los visitantes acuden al museo con los mismos patrones de conocimiento, preconcepciones, motivaciones, expectativas y formas de aprender. Por ello se espera que, en palabras de Carla Padró (2005a: 145):

“el visitante adopte un rol pasivo, silencioso y permisivo, favoreciendo la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura, que jerarquiza las relaciones entre productores y receptores”.

De todas formas, si bien esta tendencia educativa se ha mantenido hasta nuestros días, ya en estos primeros años del siglo XX, en los museos que apostaron por desarrollar su función educativa se empezaron a oír voces que criticaban algunas de las características del enfoque instructor de la educación museística y que anunciaron otras narrativas o tendencias educativas que se pondrán en práctica muchos años después.

Años 30: Anunciando el futuro

La educación progresista y la psicología del aprendizaje: anunciando la narrativa experiencial

En EEUU, la depresión económica de los años 30 resultó ser una época fructífera para la educación museística. Como las donaciones privadas a los museos disminuyeron por la crisis económica, éstos tuvieron que construir un argumento para recibir financiación de la administración. Desde que recibir fondos públicos estuvo condicionado a ofrecer servicios educativos para la comunidad, los museos trataron de ampliar su clientela y oferta educativa (Luca, 1957 citado en Rawlins, 1978, p. 8).

Los educadores progresistas de los años 20, como J. Dewey o M. Montessori con su énfasis en el uso de la experiencia y las cosas reales, también reconocieron el potencial experiencial y las situaciones de aprendizaje artístico no estructurado que se pueden dar en los museos. Fue además durante los años 30 cuando la investigación sobre psicología del aprendizaje, los enfoques centrados en el niño como la propuesta de Frank Cizek y la ciencia social estadística emergieron. La educación museística no fue inmune a la influencia de estos desarrollos, si bien se notó más en la teoría que en la práctica.

Por influencia de todos estos factores, los responsables de las actividades formativas empezaron a ser conscientes de que se necesitaba saber mucho más sobre cómo los visitantes aprenden en los museos, para llevar a cabo su misión educadora de una forma eficaz (Zeller, 1989). Theodore Low, quien durante largo tiempo fue Curator of Education en la Walter Art Gallery y educador en el Metropolitan Museum of Art, consideró necesario que los educadores estuvieran formados no solo en historia del arte, sino en la teoría y práctica educativa. (Low, 1943 citado en Zeller, 1989, p. 63).

Más adelante, pero en esta misma dirección, Victor D'Amico, responsable del Departamento de Educación (*Director of Education*) del MOMA entre los años 1937-1970, consideró que el museo debía servir como un laboratorio educativo para la experimentación de métodos de enseñanza que aplicaran los saberes de la psicología del desarrollo infantil en relación a la instrucción artística, y empezó a aplicar las ideas de

“aprender haciendo” de John Dewey y de otros defensores de la educación progresista (Zeller, 1989, p. 64). En los museos se empezó también a defender la utilización de metodologías activas y socráticas, esto es, basadas en el dialogo. (Davis, 1946 citado en Zeller, 1989, p. 55).

Si bien estas opiniones y experiencias son antecedentes de la que Carla Padró denomina como narrativa experiencial que se vincula a la tendencia educativa activa, no fueron algo generalizado y mucho menos en los museos europeos en los que se siguieron utilizando métodos muy tradicionales y transmisores.

La reforma social y la educación social: anunciando la narrativa comunicativa o de acceso

Por otra parte, los años 30 estuvieron caracterizados por la depresión mundial, el surgimiento de los gobiernos totalitarios en Europa y el peligro de guerra; pero las primeras décadas del siglo XX fueron también el periodo de la reforma social que se desarrolló bajo la presidencia de Roosevelt en EEUU, del auge del marxismo el sindicalismo y de los estudios y debates sobre arte y cultura popular de la Escuela de Francfort.

Fue en este momento cuando se empezaron a oír voces que consideraban que los museos debían ser un instrumento para el cambio social, debían promover la democracia y el bienestar de la raza humana y justificar su financiación pública, convirtiéndose en un servicio a la comunidad y teniendo como objetivo principal la “educación popular” (Adams, 1937; Low, 1942, 1943; Rea, 1932; Taylor, 1939; Youtz, 1933; en Zeller, 1989).

Hubo quien defendió también que la práctica de la educación museística puede llevarse un paso más allá con la filosofía de la educación social, que pretendió hacer una diferencia directa y práctica mejorando la calidad del día a día de las clases medias y trabajadoras. A la misión estética e instructora del museo, se le sumaba así una misión social (Zeller, 1989⁴). A diferencia de la narrativas estética y disciplinaria que son logocéntricas, la educación social se centró en los visitantes y en el desarrollo de políticas de acceso físico e intelectual.

Estas ideas tuvieron más acogida en EEUU que en Europa, sin embargo, incluso en EEUU en contadas ocasiones fueron puestas en práctica. La mayoría de los profesionales

⁴ Terry Zeller dedica el apartado *Social Education Philosophy* (páginas 65-79) de su artículo “The historical and philosophical foundations of art museum education in America” a explicar esta filosofía museística y educativa.

compartían una concepción de la misión del museo y del tipo de educación museística que se debía promover mucho más tradicional. Así, salvo excepciones, éstos siguieron trabajando en las dos líneas que hemos marcado hasta ahora, la estética y la instructiva-disciplinaria. Habrá que esperar hasta los años 70 para empezar a ver diferencias en EEUU y UK, y unos años más para que estas se empiecen a implementar en otros países.

A partir de los años 60: La narrativa experiencial y la educación activa

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial y especialmente a partir de los años sesenta, se dan una serie de cambios en el contexto político, económico y filosófico que marcarán el comienzo del fin de la concepción del museo como una institución aislada y elitista. Aunque de nuevo hay que especificar que esto se dará más a nivel de las ideas que de las prácticas.

Los años sesenta fueron una época de bonanza económica, que trajo como consecuencia el crecimiento de la demanda en el campo social y educativo, algo que se dejó sentir no sólo en la educación formal sino en todas las instituciones sociales y culturales que podían contribuir a la mejora del nivel formativo y al bienestar de la población (Pastor, 2004).

Además el movimiento al que posteriormente se le llamará la Nueva Museología que surge en los años 60, impulsará el cambio de una política museística centrada en el objeto -su adquisición, conservación, estudio, etc. - a una política centrada en el público, en la que el museo se entenderá "*como un instrumento necesario al servicio de la sociedad*" (Hernández, 1994, p. 74). La educación se convirtió en un tema de interés y objeto de estudio para los profesionales del museo y empezaron a aparecer trabajos críticos sobre la función educativa del museos (Karn, 1979 en Pastor, 2004, p. 31).

Por todas estas razones, los museos empezaron a entender que era necesario tener los medios necesarios para que la preocupación por la educación se convirtiera en una realidad. De esta manera empiezan a proliferar los departamentos de educación. Es cierto que en algunos países pioneros, como EEUU, Gran Bretaña o Canadá, ya a principios del siglo XX encontramos "servicios educativos" en diversos museos y en Bélgica desde 1922. Sin embargo, en la mayoría de los países europeos la aparición de los departamentos de educación se produjo a partir de la década de los sesenta, y especialmente, en la década de los setenta (U.K. Olofsson, 1979 en Pastor, 2004, p. 32).

Las teorías del aprendizaje también evolucionan de manera notable a partir de los años sesenta. Durante los años 60 y 70 la pedagogía da un giro que se aleja del aprendizaje de operaciones estándar ligadas a un contexto específico hacia el aprendizaje entendido como la exploración de principios. También se replantea el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se considera que su función no es tanto aportar soluciones como plantear problemas (Bernstein 1975 en Hooper-Greenhill, 1994, p. 140). Según Hooper-Greenhill (1994) esta nueva visión abre la posibilidad a una relación entre profesor y alumno más democrática e igualitaria.

Al mismo tiempo, las teorías sobre andragogía (educación adulta) empezaron a elaborarse y celebraron la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*) (Collins 1981 en Hooper-Greenhill 1994, p.138). El aprendizaje se reconceptualizó como una forma de vida, como la posesión y utilización de una mente curiosa, y una mirada activa sobre el mundo, por ello la posibilidad de aprender ya no se consideraba limitada a la educación formal y se admitieron una variedad de lugares, experiencias e individuos como fuentes de aprendizaje (Hooper-Greenhill, 1994).

Así, el museo se valora como un lugar en el que se puede dar una educación informal, no estructurada, y activa que puede perdurar toda la vida. Se entiende que aprender en el museo es diferente a aprender en la escuela, una idea que algunos ya habían defendido en los años 30 (Zeller, 1989) y que se mantendrá a lo largo de los años. Aprender en el museo se considerará una actividad social que se basa en la motivación, la interacción, la experiencia y el contexto (Hein, 1998).

Carla Padró (2005) define la nueva narrativa que surge en este momento como narrativa experiencial porque deja de poner en el centro al objeto y da el protagonismo a la experiencia del visitante. El museo pasa de ser la iglesia o escuela que había sido en narrativas anteriores, a entenderse como un laboratorio en el que los objetos ya no son entendidos como reliquias que venerar, sino como materiales para descubrir y para fomentar los sentidos y los sentimientos (Padró 2005^a, p. 141-142).

Así, como hemos comentado, los museos empiezan a asumir que es muy importante fomentar el acceso y la comunicación de los visitantes. Por ello se empiezan a diseñar exposiciones comprensibles basándose en criterios didácticos y no exclusivamente estéticos o disciplinarios.

Sin embargo, aunque la apertura a la idea de las exposiciones como entornos de aprendizaje fue, en muchos sentidos, un gran paso adelante para los museos, como

comenta Hooper-Greenhill (1994), este enfoque, que tuvo como fuente la tecnología educativa y la psicología conductista, se centró más en el entorno de aprendizaje que en el propio aprendiz.

Por otra parte, durante estos años, se incrementa notablemente la oferta educativa y el departamento de educación toma una posición central en el museo ya que es el encargado de ofrecer oportunidades de aprendizaje más estructuradas y de impulsar la participación activa del visitante a través de programas y actividades.

Por ello, como hemos comentado, se defendió que los métodos educativos fueran diferentes a los métodos utilizados en la escuela. Así, se criticaron las prácticas transmisoras e instructoras que, según algunos educadores, confunden el conocimiento sobre el arte con la experiencia del arte (Murphey, 1970 citado en Zeller, 1989, p. 46-47). Para Murphey, el único uso correcto de un departamento de educación debía ser el de catalizador de la experiencia y el resultado final debía ser la amplificación de las sensaciones y emociones del visitante en vez de su conocimiento.

Fuera del museo, la conmoción que produjo en EEUU la puesta en órbita del Sputnik por parte de los rusos en 1957 provocó el replanteamiento de la política educativa en la nación y la implantación de métodos de enseñanza más modernos, como el aprendizaje por descubrimiento. En los museos, el aprendizaje por descubrimiento que entiende, según Hein (1998, p. 30) que *"el aprendizaje es un proceso activo, que los aprendices cambian de posición a medida que aprenden y que interactúan con el material a ser aprendido, más que absorberlo"*, se empieza a utilizar durante los años 60 y 70 como una respuesta a las prácticas de educación estética y de historia del arte formalista, descritas anteriormente, y como una forma de defender la democratización de la institución museística (Padró 2005).

Durante los años 80, tanto los curadores como los educadores empezaron a ofrecer cada vez más talleres y eventos entretenidos y basados en los objetos en los que emplearon un amplio abanico de técnicas activas de aprendizaje (Hooper-Greenhill 1994). Algo que sigue vigente hoy en muchos de los museos que mantienen una narrativa experiencial, en los que en las actividades educativas, la contemplación ha dado paso a la interacción y se han incorporado habitualmente actividades de drama, talleres y la manipulación de objetos como parte de la experiencia del museo. En estos museos los educadores desarrollan prácticas educativas basadas en preguntas que tienen como objetivo ayudar al visitante a "descubrir" por sí mismo lo que debe ser aprendido (Padró 2005a).

De todas maneras, y volviendo al momento en el que empezaron a tener importancia estas prácticas, aunque se empezaron a dar cambios significativos en las actuaciones educativas, no todas las nuevas teorías del aprendizaje fueron tenidas en cuenta. Hooper-Greenhill (1994, p. 139) apunta que el trabajo de Bruner y Piaget y otros psicólogos del aprendizaje, que habían rechazado las implicaciones mecanicistas del conductismo, ya en los años 70 era bien conocido y estaba siendo aplicado con éxito a las situaciones de aprendizaje que se daban en las escuelas. Sin embargo, cita a Ham (1983) para señalar que la psicología cognitiva de estos autores, que se centraba en la forma en la que los aprendices construyen significados y conocimiento, tuvo muy poco efecto en el Reino Unido, si bien había tenido más influencia en el movimiento interpretativo de Norteamérica.

En 1984 el informe de la "Commission on Museums for a New Century" (Bloom y Powell, 1984) de la American Association of Museum dedicó un amplio espacio a la educación en museos y manifestó que ésta es la primera misión de los museos americanos. La filosofía y práctica de la educación museística había sufrido cambios fundamentales en los últimos 50 años. Pero, Hooper-Greenhill (1994, p. 138) señala que *"si bien el mundo de la educación celebró la diversidad, la democracia, la igualdad y la apertura, el mundo del museo mantuvo un modelo anticuado, las relaciones continuaron siendo jerárquicas y desiguales, los procesos cerrados y el poder fue preservado y defendido"*. Además los enfoques educativos más innovadores no fueron entendidos por los curadores y las lecciones que se podían haber aprendido se quedaron limitadas a las actividades de educación y no se aplicaron al diseño de exposiciones y otras formas de comunicación que existen en los museos.

Años 80-90: La narrativa comunicativa, las políticas de acceso y la educación constructivista

Los años 60 y 70 fueron testigo de los Movimientos por los Derechos Civiles, de la inquietud y las protestas que se dieron en las universidades, de las manifestaciones contra la Guerra de Vietnam, y del creciente rol de la televisión y los medios de masas. Este fue un periodo en el que múltiples voces se levantaron contra el orden establecido.

En el campo de la teoría educativa, la sociología educativa también empezó a preocuparse sobre los efectos de imponer los valores de la clase media a alumnos de otras clases sociales y expuso la existencia del currículo oculto (Hooper-Greenhill 1994).

Por otra parte, los primeros estudios de públicos realizados en museos mostraron que

sólo un pequeña parte de la sociedad acudía a ellos y que los visitantes pertenecían generalmente al mismo estrato social y a la misma raza. En su estudio de 1969 Pierre Bourdieu y Alain Darbel, entrevistaron a cientos de visitantes de museo y documentaron cómo los museos de arte ofrecían a algunos grupos sociales una sensación de pertenencia mientras hacen a otros sentirse excluidos e inferiores. Más adelante, Carol Duncan afirmará que los grupos que tienen una sensación de pertenencia son aquellos cuyas identidades sociales, sexuales, raciales, son confirmadas por el museo:

"aquellos que entienden mejor cómo usar el arte en el ámbito del museo son también aquéllos a los que el ritual del museo confiere una mayor y mejor identidad." (Duncan, 2007, pág 102)

Por esta razón, los grupos minorizados, como las mujeres o las minorías raciales, pusieron en cuestión los valores y objetivos de los museos y denunciaron que los museos sólo hayan coleccionado y expuesto los gustos y valores de los artistas de su grupo social, sexual o étnico. Estos grupos se apoyarán en los estudios de pensadores como el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien en su obra de 1979 *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*, retrata los mecanismos por los que los gustos culturales de los grupos dominantes reciben forma institucional en espacios y prácticas como los museos, con el objetivo de producir y reproducir la distinción social, la separación social y la jerarquía social.

Los nuevos museos y algunos de los ya existentes, se empiezan a plantear cuestiones de accesibilidad física, social e intelectual y tratan de ampliar la comunidad a la que sirven diseñando programas y exposiciones dirigidas a visitantes especiales como minorías raciales, grupos económicamente desfavorecidos, personas con discapacidades y personas de edad avanzada.

Por ello se considera cada vez más importante estudiar y comprender a los visitantes, para ampliar el abanico de públicos y poder ofrecerles visitas interesantes. Así los departamentos de comunicación y educación van tomando importancia, puesto que juegan un papel importante en el desarrollo de las políticas y estrategias de acceso para nuevos grupos de audiencia y en el fomento de la repetición de la visita del público fiel.

Estas características a las que nos hemos referido hasta ahora, son las que definen una nueva narrativa que ha sido denominada como "narrativa comunicativa o de acceso" por la investigadora Carla Padró, en la que nos basamos para describirla. Esta narrativa tuvo sus antecedentes, como hemos visto, en los años treinta, pero no toma verdaderamente fuerza hasta los años 80 y 90.

Desde esta nueva filosofía se adopta un nuevo concepto de visitantes, considerándolos como constructores de conocimiento, así desde el museo se pretende que el conocimiento –las opiniones, versiones, perspectivas– que crea el museo y sus profesionales se integre con el que pueden aportar los visitantes. Para ello se aboga por el diseño de programas y prácticas, tanto expositivas como educativas, en las que se impulse la negociación de significados, en vez de la imposición de los mismos.

En el diseño de los proyectos educativos, se tienen en cuenta las ideas de la teorías constructivistas del aprendizaje que entiende que los visitantes tienen sus miradas, conocimientos previos, preguntas y formas diferentes de razonar y aprender (Falk y Dierking, 1992, 2000; Hein, 1998). Así, se asume que los visitantes no infieren el mismo conocimiento a partir de las mismas preguntas ni construyen las mismas asociaciones que los comisarios/as, u organizadores/as de la exposición (Padró, 2005a). Por ello, la investigación sobre las percepciones, actitudes, valores y comprensión del público serán cruciales para organizar las actividades educativas.

La actualidad: el imperativo de la audiencia y la sociedad del espectáculo

Aunque se ha escrito mucha literatura desde la filosofía comunicativa del museo, a la que acabamos de hacer referencia, ya hemos comentado que en pocas ocasiones la ejecución práctica de las ideas que caracterizan esta filosofía, ha estado a la altura de sus aspiraciones. Todavía en 1991, Eileen Hooper-Greenhill, una de las más relevantes investigadoras de la educación en museos en el Reino Unido, apuntaba que muchos profesionales sentían que los museos deben tener más relación con la comunidad, y ser más útiles para los públicos, una opinión con la que probablemente estarán de acuerdo la mayoría de los profesionales que hoy en día trabajan con los públicos en los museos.

La realidad es que, en gran medida, el giro hacia las políticas de acceso y de integración de las audiencias que se han dado en los museos, no ha sido tanto fruto de una reflexión interna y de un verdadero convencimiento sobre la función social del museo, como del impulso de los gobiernos y otros entes patrocinadores, impacientes ante las exigencias de relevancia social.

Esta tendencia se enmarca en un momento en el que los museos han ido tomando cada vez más importancia como lugares de ocio y entretenimiento en nuestra sociedad de consumo (Featherstone, 1991, Yúdice, 2002). Así, en muchos museos el objetivo de

erudición y conservación de objetos originales está siendo ampliamente desplazado por el énfasis en las experiencias del visitante.

Desde esta noción comercialista del museo, se ha convertido a los visitantes en clientes o consumidores y se los ha ordenado en nichos de "audiencia" siguiendo la lógica del individualismo neoliberal y de la sociedad del conocimiento (Padró, 2007). Los programas de educación se ven así como un recurso para atraer y fidelizar "clientes" y conseguir, de este modo, más patrocinadores para el museo y sus programas. En esta situación a menudo la misión educativa de los museos no se aborda con la seriedad y responsabilidad que se debiera ni se utilizan los recursos económicos y humanos que se merecería⁵, ya que el objetivo de las actividades educativas, en muchos casos, no es más que entretener y divertir a los principales consumidores de ocio, esto es, niños, familias y turistas.

El giro hacia la relevancia de las audiencias ha vuelto a despertar el antiguo debate sobre si el museo debe salvaguardar la excelencia académica o debe educar y dar respuesta a los intereses del público general. Los profesionales del museo hablan del desafío que resulta mantener un equilibrio entre la responsabilidad para con la historia del arte, los artistas y la integridad artística, y el reto de buscar nuevas formas de presentar el arte de manera accesible y no alienadora para aquellos que no tienen conocimiento experto.

Sin embargo, Hooper-Greenhill (1994) considera que la presión que hoy día sufren los museos para que desarrollen relaciones más estrechas con sus audiencias, y para que encuentren formas de comunicación efectivas, ha llevado a un momento en el que al fin se ve como apropiado utilizar las ideas que vienen del mundo de la educación para la evolución del museo en general.

Mirando al futuro: La narrativa de la crítica cultural y la pedagogía crítica

En paralelo a la situación que se da en los museos y que acabamos de describir, principalmente desde las universidades, pero también desde los propios museos, se están realizando nuevas propuestas que entrecruzan los postulados de la museología crítica con los de la pedagogía crítica para marcar unas nuevas pautas en base a las que el museo y su misión educativa puede evolucionar. Carla Padró es la máxima

⁵ En el estado español esta falta de interés real se evidencia por ejemplo en los ridículos presupuestos que se destinan a los departamentos de educación, la falta de peso que estos departamentos tienen en la estructura del museo (Arriaga, 2005) y la precariedad laboral a la que se ven sometidos los educadores (Arriaga; Artxanko; Vidador y San Millán, 2005).

representante de esta perspectiva en el Estado Español y por esta razón nos basamos en sus ideas para redactar este apartado.

Ya hemos comentado anteriormente que, durante las últimas décadas, los estudios culturales han analizado las estructuras de poder-saber del museo y han señalado cómo el canon museístico ha estado y sigue estando vinculado a una narrativa hegemónica, patriarcal y colonial (Duncan, 1993). La museología crítica invita a dar un paso más en el análisis del museo como creador de conocimiento y a tener siempre en cuenta que es una institución que interpreta y representa, legitimando ciertos significados por encima de otros (Padró, 2005a).

Por ello, desde la que Carla Padró llama *narrativa de la crítica cultural*, se considera necesario analizar quién habla, en qué circunstancias, por quién y cómo (Giroux, 1997 en Padró, 2005^a, p. 149), para entender las voces y hechos que privilegia el museo y las que se silencian u omiten. Porque, los procesos mediante los cuales se crean distinciones culturales, entre los que se encuentra el proceso museológico, aseguran y legitiman formas de poder y control enraizadas en desigualdades económicas (Bordieu, 1979).

Así, los diferentes investigadores que defienden esta perspectiva crítica consideran que los museos y sus profesionales deben tener consciencia de cómo se construye la diferencia y plantearla desde las exposiciones temporales y en relecturas de colecciones permanentes para intentar hacer más democrática la institución y la propia realidad social.

Para ello, en los programas y exposiciones, las obras de arte deben ser reinterpretadas como modos de producción cultural y de representación, en palabras de Carla Padró (2005a, p. 143) las obras "*deben ser escrutadas desde nociones de lucha, conflicto, controversia y deben recibir un tratamiento interpretativo polivocal*" tomando especial relevancia, en ese proceso de análisis, las perspectivas de interpretación de corte feminista o postcolonialista.

La museología crítica además, se rebela contra la tradicional división que se ha hecho entre productores, traductores y consumidores de conocimiento. Así se defiende la idea de que el museo constituya una comunidad de aprendizaje en la que los visitantes y los diferentes profesionales que trabajan en él construyan conocimiento de manera conjunta y discutan sobre qué mitos, categorías, estereotipos, suposiciones e historias han sido protagonistas en los museos, las cuestionen y reflexionen sobre cómo se pueden contar de otra manera (Padró, 2005b).

El museo se entiende así como un espacio para la interpretación y la negociación de conocimientos pero de una manera más radical que lo que se defendía desde la narrativa comunicativa, tratando de romper, en este caso, con el modelo de democratización vertical de la cultura (Rodrigo, 2007) y convirtiendo el departamento de educación en una zona de contestación que ayuda a reinterpretar las narrativas oficiales (Roberts, 1997).

Además en contraposición a la narrativa que tiene como objetivo el acceso, la filosofía de la crítica cultural, propone partir de una visión dinámica, circunstancial y contingente de la cultura (Geertz, 1988), que la entiende como una "*esfera cambiante de lenguajes, experiencias y voces en medio de diversas relaciones de poder y privilegio*" (Padró, 2005^a, p. 149). En este sentido, los significados son considerados plurales, abiertos a la negociación, diversos y legítimamente subjetivos (Hooper-Greenhill, 1999) y los objetos se valoran como inspiradores de múltiples significados, visiones, versiones e interpretaciones (Padró 2005a). Por todo ello se entiende que el museo debe mostrar interpretaciones alternativas y con diferentes criterios de significado, dejando lugar a múltiples voces y versiones (MacDonald, 2006; Preziosi y Farago, 2003).

La educación se convierte desde la narrativa de la crítica cultural, en la función más importante del museo, y desde esta perspectiva se defiende que los profesionales de la educación se integren en el diseño de exposiciones y programas y colaboren en la re-escritura de las funciones de la propia institución (Roberts, 1997). Como defiende Carla Padró (2005a) la educación debe ser una acción política, reflexiva, emancipadora y progresista que ayude a cuestionar los procesos de genealogía cultural, de memoria social y de contexto; por ello, la investigadora catalana, siguiendo a pensadores como Henry Giroux, defiende que la función de los educadores debe ser desenmascarar y cuestionar el canon museístico y las narrativas hegemónicas, desmitificar los contenidos vinculados con nociones de prestigio y de poder y posibilitar que los visitantes construyan interpretaciones alternativas y tan valiosas como las que se proponen desde la institución, especialmente sobre contenidos relacionados con problemas de raza, género y clase social.

Todas estas características que hemos descrito hasta este momento, serían las que caracterizarían una institución que se inscribe dentro de lo que Carla Padró (2005a) ha llamado narrativa de la crítica cultural. Una narrativa que, según la investigadora catalana, es la única que realmente reformula la concepción moderna de museo y lo reconstruye como comunidad de interpretación y una zona de controversia y

contestación (Huyssen, 2002). Una aspiración que seguramente sea difícil de llevar a la práctica en su totalidad pero que puede inspirar importantes cambios en una institución tan reacia a la transformación.

De hecho, aún en nuestros días los departamentos de educación y sus profesionales deben vencer muchas dificultades que comparten con aquellos que, por primera vez, comenzaron a trabajar en el campo de la educación museística. La más importante de ellas es que en muchos casos todavía tienen que convencer a los colegas del propio museo que consideran la educación como una función secundaria frente a otras más importantes como coleccionar, conservar e investigar.

Bibliografía

- ARRIAGA, Amaia. Las relaciones entre escuelas y museos de Navarra: Buscando alternativas a las formas tradicionales de relación escuela-museo. **CD Actas del Congrés d'Educació Visual i plàstica**. Terrassa, 2005
- ARRIAGA, Amaia; ARTXANKO, Ainhoa. VIDADOR, Marta. Y SAN MILLAN, Betisa. Educación artística en museos: problemas desde la experiencia. **CD Actas del Congrés Internacional Museus & Educació Artística**. Valencia, 2005
- BAZIN, Germain. **The museum age**. New York, Simon and Schuster, 1969.
- BLOOM, J. y POWELL, Earl A. (Eds.) **Museums for a New Century. A report of the commission on museums for a New Century**. Washington D.C., American Association of Museums, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción, criterios y bases sociales del gusto**. Madrid, Taurus. (Ed. Orig. 1979), 1988
- BOURDIEU, Pierre y DARBEL, Alain. **El amor al arte. Los museos europeos y su público**. Barcelona, Paidós. (Ed. Orig. 1969), 2003
- DEWEY, John. **Later Works of John Dewey**. Vol. 10. Carbondale, Southern Illinois University Press. (Ed. Orig. 1934), 1987
- DEWEY, John. 1937: Educational Function of a Museum of Decorative Arts. **Chronicle of the Museum for the Arts of Decoration -Cooper Union**. 1(3), 93-99, 1937
- DUNCAN, Carol. **The Aesthetics of Power. Essays in Critical Art History**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993
- DUNCAN, Carol. **Rituales de civilización**. Murcia, Nausicaa (Ed. Orig. 1934), 2007
- EISNER, Elliot W. y DOBBS, Stepehn M. **The uncertain profession**. Los Angeles, CA, The Getty Center for education in the Arts, 1986
- FALK, John H. y DIERKING, Lynn D. **Learning from museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning**. Londres: Altamira Press, 2000

FALK, John H. y DIERKING, Lynn D. **The museum experience**. Washington D.C., Whalesback Books, 1992

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo y posmodernismo**. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Barcelona, Gedisa. (Ed. Orig. 1973), 1998

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento local**. Barcelona, Paidós (Ed. Orig. 1983), 1994

HEIN, George E. **Learning in the Museum**, Londres y Nueva York, Routledge, 1998.

HERNÁNDEZ, Francisca. **Manual de Museología**. Madrid, Síntesis, 1994

HERNÁNDEZ, Francisca. **El museo como espacio de comunicación**. Gijón, Trea, 1998

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museum and Gallery Education**. Leicester, Leicester University Press, 1991

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museum education: past, present and future**. In Miles, R. y Zavala L. (Eds.): Towards the museum of the future: New European Perspectives. London, Routledge., 1994, p. 133-146.

HUYSEN, Andreas. En **busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos deglobalización**. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

KANT, Immanuel **Crítica del Juicio**. Trad. de Manuel García Morente. Madrid, Espasa-Calpe. (Ed. Orig. 1790), 1999.

LOW, Theodore L. **The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United States**. New York: Teachers College, Columbia University Press, 1948

MACDONAL, Sharon. **Expanding Museum Studies: an Introduction**. En: Sharon MACDONAL (Ed.) A companion to museum studies. Oxford, Blackwell Publishing, 2006, p. 1-12

PADRÓ, Carla. Los museos como medios educativos. In Manual para el profesorado de Educación Visual y Plástica. Barcelona, Praxis, 1999, p. 443-521

PADRÓ, Carla 2005a: Educación artística en museos y centros de arte. En Ricard HUERTA y Romà DE LA CALLE (Eds.) **La mirada inquieta. Educación artística y museos**. Valencia, PUV, 2005, p. 137-152.

PADRÓ, Carla, 2005b: Educación en museos: representaciones y discursos. In Alice SEMEDO, y Joao TEIXEIRA (Coord.) **Museus, discursos, representações**. Oporto, Afrontamento, 2005, p. 49-60.

PADRÓ, Carla Borrar, arrugar, inscribir y deshacer pergaminos arrugados. In Ricard HUERTA y Romà DE LA CALLE (Eds.) **Espacios estimulantes. Museos y educación artística**. Valencia, PUV, 2007, p. 179-197.

PASTOR, M^a Inmaculada. **Pedagogía museística**. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona, Ariel Patrimonio, 2004

PREZIOSI, Donald y FARAGO, Claire (Eds.) **Grasping the World: The idea of the museum.** Aldershot, Ashgate, 2003

RAWLINS, Kipi. Educational metamorphosis of the American museums. **Studies in Art Education.** 20(1), 4-17, 1978

ROBERTS, Lisa **From knowledge to narrative. Educators and the changing museum.** Washington y Londres: Smithsonian Institution Press, 1997

RODRIGO, Javier. Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias (hacia la producción de políticas culturales insurgentes). En RODRIGO, Javier (Ed.) **Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica.** Palma de Mallorca, Fundación Es Baluard, 2007, p. 148-157.

WALLACH, Alan. **Exhibiting contradiction.** Massachusetts, The University of Massachusetts Press, 1998.

YÚDICE, George. **El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global.** Barcelona, Gedisa, 2002.

ZELLER, Terry. The historical and philosophical foundations of art museum education in America. In Terry ZELLER y Susan MAYERS, (Eds.): **Museum Education: History, Theory and Practice.** Reston, National Art Education Association, 1989, p. 10-89