



## Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra

Amaia Arriaga<sup>1</sup>; Imanol Aguirre<sup>2</sup>

Recibido: 6 de noviembre de 2019 / Aceptado: 17 de mayo de 2020

**Resumen.** Se presenta un proyecto de investigación-acción en el que colaboran la universidad y un museo regional de arte y patrimonio histórico y que ha tenido como objeto el diseño y desarrollo de un plan de mediación y sus recursos de interpretación. Primero se describe el contexto histórico del debate en torno la discusión sobre la función educativa del museo y la acción de mediación para la interpretación del arte. A continuación, mostramos los principios teóricos sobre los que se sustenta nuestra mirada hacia la mediación en museos y se explican las dos fases del proyecto. Se realiza, inicialmente, una investigación de los dispositivos de mediación que ofrecía el museo. A continuación se describe cómo las conclusiones extraídas se concretan en el proyecto “Todo el arte es contemporáneo” que renueva parte de la exposición permanente y que ofrecen recursos de mediación-interpretación (textos de sala, cartelas, etc.) accesibles, rigurosos, plurales y estimulantes que permiten hacer a los visitantes copartícipes del discurso que el museo propone y convertirlo en un lugar de interacción social, de negociación de significados y de encuentro entre diferentes sensibilidades e identidades. En definitiva, una herramienta de formación continua y crítica de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Museo; Interpretación; Mediación; Colaboración; Universidad.

[en] Museum-university collaboration to renew mediation in art and historical heritage. The case of the Museo de Navarra

**Abstract.** We present an action research project in which a university and a regional museum of art and historical heritage collaborate. The objective of this project has been to design and develop a mediation plan and its interpretation resources. First, a description is provided of the historical context of the debate regarding the educational function of the museum and mediation actions for the interpretation of art. Next, we present the theoretical principles on which our approach to mediation in museums is based and explain the two phases of the action research project. Initially, an investigation of the mediation tools offered by the museum is carried out. Next, a description is provided of how the conclusions drawn are materialized in the “All Art is Contemporary” project that renews part of the permanent exhibition and that offers accessible, rigorous, pluralistic and stimulating mediation/interpretation resources (gallery text, museum labels, etc.) that allow visitors to participate in the discourse that the museum proposes, turning it into a site of social interaction, a negotiation of meaning and an encounter between different sensibilities and identities. In short, it is a tool for continuous and critical civic education.

**Keywords:** Museum; Interpretation; Mediation; Collaboration; University.

<sup>1</sup> Universidad Pública de Navarra (España)  
E-mail: [amaia.arriaga@unavarra.es](mailto:amaia.arriaga@unavarra.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3573-4533>

<sup>2</sup> Universidad Pública de Navarra (España)  
E-mail: [imanol@unavarra.es](mailto:imanol@unavarra.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-5292-9098>

**Sumario:** 1. Introducción. 2 El debate histórico sobre la función educativa de los museos. 2.1. La obra se hace comprensible por sí misma. 2.2. La obra precisa mediación para ser comprendida. 3. Repensar la mediación en el Museo de Navarra en colaboración con la Universidad. 3.1. Fundamentos de la propuesta. 3.2. Análisis y diagnóstico de los dispositivos de mediación existentes. 4. Resultados. 4.1. Nuevos recursos de interpretación para el proyecto “Todo el arte es contemporáneo”. 4.1.1. Información accesible. 4.1.2. Información rigurosa. 4.1.3. Información plural: miradas diversas, distintas voces. 4.1.4. Información estimulante. 4.1.5 Dar voz al espectador en la construcción de significados. 5. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Arriaga, A.; Aguirre, I. (2020) Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(4), 989-1008.

## 1. Introducción

El Museo de Navarra, la institución en la que hemos desarrollado nuestro estudio, es un museo regional que alberga obras de arte y objetos de patrimonio histórico desde la prehistoria hasta la actualidad. Es un museo de corte tradicional, aunque renovado en 1990, en el que se presentan las obras sin apenas recursos de interpretación, como textos de pared o cartelas explicativas, que permitan al público no especializado acceder a su colección.

Con el cambio de gobierno regional, en el año 2015, tanto la directora del Servicio del Museos del nuevo Gobierno de Navarra, como la directora del Museo, se plantearon iniciar un proceso de transformación de esta última institución y con tal motivo, invitaron a nuestro equipo de investigación a trabajar conjuntamente con ellas en el diseño y desarrollo de un plan de mediación.

Para contextualizar el sentido de nuestro trabajo, comenzamos presentando el devenir histórico del debate sobre las diferentes posiciones generales que todavía hoy persisten sobre la función educativa de los museos y la mediación para la interpretación del arte. Sin perder de vista este debate, hemos situado los principios teóricos y los criterios sobre los que se ha sustentado nuestra propuesta de transformación de los instrumentos de mediación del Museo, para dar cuenta posteriormente del trabajo realizado.

Este trabajo, hasta el momento, como todo proceso de investigación para la acción (Fals, 1999; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014; McNiff, 2013), se ha desarrollado en dos fases que guardan relación entre sí. En una primera fase, hemos realizado una investigación crítica y exhaustiva de los dispositivos de mediación que ya desplegaba el museo. En una segunda fase, partiendo de los resultados obtenidos de ese análisis, hemos elaborado un plan de mediación que se ha materializado en el proyecto titulado “Todo el arte es contemporáneo”. Mediante ese proyecto, el Museo renueva parte de la exposición permanente, rompiendo la narrativa historicista que presentaba hasta el momento y ofreciendo recursos de interpretación a sus visitantes que permitan hacerles copartícipes del discurso que el Museo propone.

Consideramos que lo interesante de este trabajo estriba, sobre todo, en que muestra que es posible desarrollar proyectos colaborativos desde premisas de la museología crítica y la mediación educativa en el contexto de un museo regional, que como en los de este tipo, suelen estar constituido sobre estructuras tradicionales muy difíciles de cambiar.

Creemos, también, que haberlo realizado a través de la colaboración entre universidad y museo, le añade interés para quien considere que esta experiencia puede ser trasladable a otras instituciones museísticas que estén inmersa en procesos de repensamiento similares.

## 2. Debate histórico sobre la función educativa de los museos de arte

Entre los siglos XVII y XVIII el triunfo de los postulados ilustrados trajo consigo que los estados asumieran la tarea de culturizar a las masas y lo hicieron mediante la nacionalización de colecciones privadas y la creación de los primeros museos.

Sin embargo, no tenemos noticias de debates sobre la función educativa del museo hasta los primeros años del siglo XX, cuando, en el contexto de un gran movimiento museístico en los Estados Unidos, se fundó, en 1906, la *American Association of Museums* con el objetivo de servir como foro para desarrollar debates académicos sobre la filosofía y los procedimientos museológicos.

Rawlins (1978:6) nos explica, citando a Ripley (1969) que una de las cuestiones que dividió a los profesionales, en aquellas primeras reuniones, fue "whether the museum should be a quiet sanctuary for aesthetic contemplation catering to a cultured elite or whether it should be a mass educator, a "people's institute for visual instruction" and welcome the general public", que incluyera actividades de instrucción, eventos culturales y publicaciones informativas.

La discusión sobre la función formativa del museo, se concretaba así en el enfrentamiento entre dos posturas antagónicas que desde entonces han tenido su propio desarrollo.

La primera de ellas, que Carla Padró (2005) identifica como "narrativa estética", es la que defiende que la obra de arte se explica por sí misma y no precisa de elementos ajenos para ser comprendida. La segunda, por el contrario, estima que la comprensión del arte no puede quedar restringida al conocimiento experto y que el empleo de recursos de mediación puede contribuir a potenciar su función educativa y a hacerlo más accesible a otros públicos. Veamos con más detalle los fundamentos y desarrollo histórico de cada una de estas posiciones.

### 2.1. La obra se hace comprensible por sí misma

Al mismo tiempo que el ideal ilustrado puso en marcha diversas iniciativas de alfabetización popular para que la ciudadanía accediera al universo del texto escrito, el museo de arte se concebía como un mero espacio de contemplación. Compartían la visión kantiana 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, puesto que el valor estético es válido en sí mismo y no necesita de justificaciones externas.

Este enfoque terminó arraigando, sobre todo, en los países anglosajones, de la mano de iniciativas como la del Movimiento Estético (*Aesthetic Movement*), que, a finales del siglo XIX y principios del XX, enfrentando el arte y la belleza al materialismo de la época, proponían un encuentro con el arte de naturaleza puramente estética, sensorial y contemplativa. A su juicio, la mejor manera de fomentar el buen gusto, aliviar las tensiones de la vida cotidiana y elevar la sensibilidad de las masas.

Benjamin Ives Gilman, secretario del Boston Museum of Fine Arts y uno de los más importantes portavoces de la filosofía estética a principios del siglo XX, lo decía así en su libro de 1918, *Museum Ideals of Purpose and Method*: “a museum of art is primarily an institution of culture and only secondarily a seat of learning (...) enjoyment is the chief aim of museum of art, instruction a secondary aim...” (Gilman, 1923 en Zeller, 1989: 29-30).

La fuerza de esta visión es tal que a finales del siglo XX todavía es habitual entre expertos museólogos. Por ejemplo, el que fuera director del Cleveland Museum of Art, Sherman Lee, afirmaba lo siguiente en un artículo publicado en la revista *Art International XXI* en 1977: los museos son “*the primarily source for [visual] education. Merely by existing-preserving and exhibiting Works of art- it is educational in the broadest and best sense, though it never utters a sound or prints a word.*” (Lee, 1977 en Zeller, 1989: 31).

Unos años después, 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*, mostraron cómo muchos directores de museos en EEUU seguían defendiendo la importancia del encuentro sin interferencias con el arte. Algo que podría explicarse por la necesidad, regida por el mercado, de preservar el aura de la obra de arte expuesta (Robins, 2007) o por el auge del formalismo como forma de “leer” y explicar el arte que se dio a mediados del siglo XX.

Quizás, el ejemplo más claro de concreción museística de esta manera de ver el arte lo encontraremos en la idea del cubo blanco, que Alfred Barr, director del MOMA desde 1929 hasta 1943, promovió en el museo neoyorquino. Barr conformó un espacio supuestamente neutro y aséptico, caracterizado como “*white cube*” por Brian O’Doherty en sus ensayos de la revista *Art Forum* (1986). Se trata de un espacio que reduce a la mínima expresión toda traza de mediación: paredes blancas sin decoración, marcos con poca presencia y ausencia de recursos de interpretación que interfieran en la contemplación personal de las obras. La idea del cubo blanco lo juega todo a la convicción de que las obras de arte hablan o deben hablar por sí mismas y, por ello quizás ha sido considerado durante largo tiempo el mejor escenario para la comunicación entre arte y espectador.

Lo más relevante de este posicionamiento, para nuestro estudio, es que considera que la educación en los museos de arte es algo implícito a la propia exhibición de las obras y que en el propio acto de la exhibición ya está incluido el objetivo de sensibilizar, civilizar, culturizar e iluminar a los visitantes. Es por ello, que hoy todavía encontramos museos que se han conformado como si fueran templos, lugares singulares y exclusivos donde se nos invita a contemplar y admirar ritualmente la belleza artística, presentando sus obras como objetos casi sagrados, en un entorno de protección casi místico, capaz de elevar el espíritu de quien las contempla (Hernández, 1998).

Ello explica que este tipo de instituciones consideren que la conservación, el estudio y adquisición son las únicas funciones importantes del museo y no den importancia a ofrecer medios que favorezcan una comunicación más comprensiva entre las obras de arte y el público no experto (Padró, 1999).

## 2.2. La obra precisa mediación para ser comprendida

Sin embargo, aquellos debates sobre la función del museo desarrollados de principios del siglo XX en los Estados Unidos, también abrieron paso a otras visiones diferentes, como la de John Cotton Dana, fundador y director del Museo de Newark en 1909, quien abogaba por un tipo de institución museística que entretuviera e instruyera (Zeller, 1989).

De este modo, a medida que avanzaba el siglo pudo constatarse un progresivo aumento de posturas a favor de la idea de que el museo debía ser fundamentalmente una institución educativa (Pastor, 2004). Si bien, incluso en EEUU, las iniciativas resultantes de esta nueva manera de entender la función de un museo apenas fueron puestas en práctica hasta finales del siglo XX, cuando finalmente se otorgó a los visitantes más protagonismo también en la construcción de los significados.

Esta nueva visión, en contraposición a la anterior, partía de la idea de que las obras de arte no hablan por sí mismas, de modo que, como en los museos de ciencias, los de arte también debían asumir el compromiso de otorgar más atención a la instalación e interpretación de las colecciones. En esta línea, Francis Henry Taylor, director del Worcester Art Museum, en un artículo de 1939 (en Zeller, 1989: 61), pedía a los curadores, por ejemplo, que organizaran exposiciones que tuvieran en cuenta las necesidades del público general y que pusieran textos explicativos simples y comprensibles para el visitante medio.

Fueron varios los factores que incidieron en el progresivo desarrollo y florecimiento de esta narrativa educativa.

Uno de ellos lo encontramos en el rechazo que artistas de vanguardia, críticos y expertos mostraron a los museos concebidos como meros contenedores de objetos y obras de arte. Un rechazo que dio lugar a que en el año 1926 se constituyera en París la *International Museum Office* para debatir sobre este tema.

Pronto, la renuncia a la idea de museo como contenedor trajo la necesidad de sistematizar la organización y exhibición de las colecciones, según una lógica taxonómica que fomentara una visión didáctica de las mismas (Padró 2005). Así lo entendió de George Brown Goode, secretario de la *Smithsonian Institution*, al defender que un enfoque educativo debía incluir la organización sistemática de las colecciones, textos explicativos y seminarios públicos.

A la hora de elegir la disciplina desde la que ordenar sus colecciones y ofrecer recursos de mediación educativa, la mayoría de los museos de arte se vincularon con una visión de la historia del arte que pone el énfasis en cuestiones como la atribución de autoría, la iconografía, el periodo histórico, el estilo o la información biográfica. En aquellos primeros momentos, solo en unos pocos casos se propusieron enfoques interdisciplinarios que presentaran al museo de arte como un lugar en el que se podían aprender temas no exclusivamente centrados en el arte o su historia. En todos los casos, sin embargo, la cualidad estética de la obra y el aura atribuible a su condición de artefacto original cedió algo de su relevancia en beneficio de su poder educativo, de su capacidad para instruir.

Otro factor decisivo para cambiar la mirada sobre la función de los museos llegó desde el campo de la educación y la psicología educativa. Los educadores progresistas de los años 20, como J. Dewey o M. Montessori con su énfasis en el uso de la experiencia y la acción con las cosas reales, ofrecieron muchos argumentos en favor

del potencial experiencial de las obras de arte y de las situaciones de aprendizaje que pueden ofrecer los museos.

Sus argumentos se vieron reforzados por los avances que hizo la psicología del aprendizaje durante los años 30, al dar importancia a las relaciones entre arte e infancia. Autores como Frank Cizek o la aparición de conceptos, como el de arte infantil, pusieron los fundamentos de una pedagogía que también comenzaba a reclamar su espacio en los museos. La educación museística no fue inmune a todas estas influencias, si bien durante décadas se notó más en la teoría que en la práctica.

En esta paulatina transformación de los museos en instituciones formativas fueron muy relevantes también las reformas impulsadas por Roosevelt en EE UU en los años 30 o el auge del marxismo y el sindicalismo. Fue en este momento cuando se empezaron a oír voces, como las de la Escuela de Frankfurt, sobre arte y cultura popular.

Consecuencia de todo ello fue un nuevo giro, según el cual los museos entraban a formar parte de los instrumentos para el cambio social, para promover la democracia y el bienestar de la raza humana. Transformándose 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), justificaban, además, su financiación pública. A la misión estética e instructora del museo, se le sumaba así una misión social (Zeller, 1989) que ponía en el centro a los visitantes mediante el desarrollo de políticas de acceso físico e intelectual.

Un último giro de esta narrativa sería el que propone una redefinición radical del rol que los visitantes deben adoptar en la interpretación de las obras y las exposiciones, tal y como lo argumenta Lisa Roberts en el libro *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum* (1997), que pronto se convirtió en una referencia para explicar el cambio de paradigma. En esta obra Roberts declaraba que el énfasis en el protagonismo del espectador en la interpretación buscaba reconocer la “personal experience as a source of meaning *different but no less valid* tan curatorial knowledge” (Roberts, 1997, p. 70), colocando así al mismo nivel el saber experto y el saber profano.

En realidad, como dice García Canclini “*el giro al receptor no es sólo un cambio endógeno del arte. Resulta de la reubicación de los artistas y las instituciones en las mudanzas sociales y políticas*” (2009:19). Forma parte de las narrativas impulsadas por las teorías posmodernas, constructivistas y posestructuralistas que han puesto al espectador/a, al menos en sus discursos, en el centro de la producción de significado (Mayer, 2005), algo que anteriormente les estaba vetado. En consecuencia, vemos en los últimos años que los departamentos educativos de algunos museos han comenzado a estimular la participación de sus visitantes, sea sumando sus comentarios a las exposiciones, lanzándoles preguntas provocativas o permitiendo que escriban sus propias cartelas (Hein, 2006).

### **3. Repensar la mediación en el Museo de Navarra en colaboración con la universidad**

#### **3.1. Fundamentos de la propuesta**

El debate anteriormente presentado exige una toma de posición que no es posible rehuir. En anteriores trabajos ya hemos mostrado nuestra preferencia por un tipo de museo de arte que explote todas las posibilidades que ofrezcan sus colecciones, tanto las conducentes al disfrute estético como las más propiamente formativas. Compartimos la idea, también, de que el significado no es inmanente al objeto artístico y que las obras no ofrecen, en sí mismas, suficientes elementos para ser comprendidas. De modo que para abordar su interpretación es preciso y enriquecedor utilizar información que vaya más allá de lo que ellas muestran.

En consecuencia, para elaborar nuestro plan de mediación e interpretación, y de acuerdo con las profesionales del Museo de Navarra, optamos por una mirada que combina entender el arte como sistema cultural (Geertz, 1983) y concebirlo como experiencia (Dewey, 1987).

Pensar el arte como sistema cultural conlleva considerarlo como un sistema simbólico cuyos productos participan en una red que interactúa con otros sistemas culturales de los que toma y a los que aporta significados. Entender el arte como experiencia Dewey (1987), supone dejar de verlo como un hecho trascendente en sí mismo, ajeno a la vida, para centrarnos en su capacidad para recoger y generar experiencia humana.

Al adoptar esta perspectiva abogamos por situar el arte dentro de un marco más amplio que nos permite favorecer un tipo de interpretación según la cual la comprensión surge cuando se explican las obras desde su contexto cultural y cuando conectamos la experiencia que ellas condensan (Agirre, 2000; Shusterman, 1992, Greene, 2000) con la experiencia vital de sus espectadores/as.

Esta idea de arte se complementa con una perspectiva de mediación educativa que entrecruza los principios de la pedagogía crítica con los de la museología crítica, (Carla Padró, 2005 Carmen Morsch, 2015) Un punto de vista que se acerca a los museos como espacios tradicionalmente ligados al poder y a las narrativas hegemónicas y que entiende que todo acto educativo es un acto político (Freire, 1970), porque incide en la transformación personal y social.

Participamos también, por ello de la idea de un museo abierto a acoger y dar voz a todo tipo de públicos, no sólo a los expertos. Un museo que favorezca las miradas complejas al mundo del arte y que propicie encuentros que pongan en cuestión, mediante el diálogo y el debate, los límites y conocimientos previos sobre los que se sustentan los saberes instituidos. Un museo constituido como comunidad de aprendizaje en la que visitantes, expertos y profesionales que trabajan en él construyan conocimiento de manera conjunta.

Defendemos en definitiva, un tipo de mediación que estimule el desafío de construir y extender activamente el conocimiento, las aptitudes y las habilidades de los/as visitantes, promoviendo la exploración de las obras desde “*noción de lucha, conflicto, controversia*” (Padró, 2005, 42) y aplicando un “*tratamiento interpretativo polivocal*” (Padró, 2005, 42) a las mismas, tomando especial relevancia, en ese proceso de análisis, las perspectivas de interpretación de corte feminista o postcolonialista.

### 3.2. Análisis y diagnóstico de los dispositivos de mediación existentes

Nuestro trabajo con el Museo de Navarra se inició en el año 2016, cuando nos invitaron a impartir un Seminario-Taller de Formación, que titulamos “*Museos y públicos: dilemas y experiencias*”, que contó con la participación de representantes de todo su personal, desde la dirección hasta los/as vigilantes de sala; así como con personal de otros museos dependientes del Servicio de Museos del Gobierno y la directora de este Servicio.

El seminario tenía como objetivo principal propiciar una reflexión sobre el tipo de experiencias que venía ofreciendo a sus audiencias, contrastada con las tendencias actuales, y sentar las directrices de un plan de mediación para el Museo. Para ello, nuestro equipo realizó, previamente, una investigación sobre los dispositivos de mediación que nos permitió hacer un primer diagnóstico sobre sus debilidades y consensuar la línea a aplicar en el futuro. Este análisis sacó a la luz diferentes problemas, que no favorecían una experiencia grata de los visitantes y que presentamos a continuación.

El primero de ellos se refiere a la distribución de espacios y la ubicación de las obras. En muchas ocasiones, la presentación esteticista promovida en la reforma que se hizo en 1990, dispuso las obras de un modo que dificultaban su visibilidad. En ocasiones, por encontrarse en lugares poco visibles o sin la iluminación adecuada. En otros, porque no se tuvo en cuenta el punto de vista de personas en silla de ruedas o niños/as (Fig. 1).



Figura 1. Problema de visibilidad para personas en silla de ruedas o niños/as. Museo de Navarra. Fuente: Fotografía propia.

También encontramos problemas con la ubicación y tipología de los dispositivos de mediación. Con frecuencia las cartelas estaban situadas lejos de las piezas o habían sido impresas en materiales o tamaños de fuentes que dificultaban su lectura (Fig. 2).



Figura 2. Cartela de difícil lectura redactada papel transparente con una letra excesivamente pequeña. Museo de Navarra. Fuente: Fotografía propia.

Estos dispositivos cometían, de esta manera, muchos de los “pecados mortales” señalados por Beverly Serrell en 1983 y ampliados por Stephen Bitgood en 1989, al revisar los estudios de visitantes que se habían realizado en relación a los recursos de interpretación.

Sin embargo, los problemas más relevantes, desde nuestra idea de mediación educativa, los encontramos en el tipo de información y el enfoque interpretativo de los escasos textos que acompañaban a las obras.

En la mayor parte de las ocasiones las cartelas sólo ofrecían información identificativa, es decir datos sobre título, ubicación, periodo, material, autoría o atribución. Esta información, además de irrelevante, no respondía a un criterio congruente para su redacción. Así, algunas cartelas sólo daban datos sobre ubicación, mientras otras sólo aportaban fecha de realización o identificación del tema representado: “*Pantocrator*”, “*Tetramorfos*” o “*Visita de Herodes*”, por ejemplo.

En los casos en los que la cartela ofrecía más información esta era mayormente descriptiva y centrada en las características formales de las obras, con expresiones del tipo: “*estilo marcadamente lineal, con escasa utilización de color...*”. En ocasiones informaban vagamente sobre el estilo artístico de la pieza, como cuando la cartela decía que en la obra “*el vocabulario estilístico utilizado obedece a modelos románicos*”, u ofrecía datos biográficos de autor, aunque siempre presentados desde una perspectiva mitificadora.

El problema es que este tipo de información, tan propia de museos de patrimonio artístico y arqueológico, presupone en el visitante medio un conocimiento previo sobre estilos artísticos, técnicas o narrativa religiosa. Cuando una cartela informa que en la obra se aprecia “*la evolución hacia el italiano toscano trecentista*” está ofreciendo un recurso de interpretación excluyente, dirigido exclusivamente a expertos/as, que no favorece la accesibilidad para la interpretación ni conecta con la experiencia personal de los visitantes.

Durante nuestra indagación en el Museo de Navarra vimos reflejada, por tanto, una tendencia propia de la mediación museística tradicional, que trabaja con conocimientos y significados legitimados por expertos, pretendidamente objetivos y neutros, para representar la voz de la institución. Aunque es una tendencia ampliamente criticada investigadoras de la educación en museos (Hopper Greenhill, 1992; Mayer, 2005; Padró, 2003, 2005; Reese, 2003; Roberts, 1997; Wallach, 1998).

El problema es que, como nos explican Reese (2003), Hooper-Greenhill (1992), McLean (1999) o Roberts (1997), estas interpretaciones se presentan como verdades únicas y autorizadas, cerrando el espacio a otras interpretaciones, que no abren otras perspectivas para una búsqueda crítica y reflexiva de construcción personal de los significados.

## 4. Resultados

### 4.1. Nuevos recursos de interpretación para el proyecto “Todo el arte es contemporáneo”

El estudio diagnóstico realizado nos colocó frente a dos de los desafíos que Hooper-Greenhill (2000b) señaló como los más propios de la museología en la posmodernidad. Por un lado, el de la narrativa, es decir las cuestiones relativas a la interpretación y construcción de significado, que debe poner tanto el acento el contenido del discurso como en los principios y propósitos desde los que se construye. Por otro, el relativo a la voz, al quién dice y quién escucha, es decir quién tiene legitimidad para generar discurso y qué papel deja para ello al espectador.

El diálogo con el personal del Museo y del Servicio de Museos nos permitió constatar que la renovación de la institución no dependía sólo de tener más o menos claras las ideas, estrategias o fórmulas de mediación. Habíamos construido un buen punto de partida, pero había otros inconvenientes. Por ejemplo, la escasez de personal contratado con el que poder acometer cambios de calado o, aunque parezca extraño, la política gubernamental que impide que el Museo pueda tener y gestionar su propia página web, limitando así el despliegue de importantes recursos de mediación.

Con todo, a partir del diálogo con el personal del Museo y su dirección pudimos pasar del estudio diagnóstico a la acción, diseñando un plan integral de mediación educativa para el museo en torno a los principios estéticos, educativos y museológicos que hemos expuesto anteriormente. Un plan orientado a reordenar la colección de un modo que, sin renunciar al rigor académico, permita conectar mejor con las experiencias de los públicos no expertos.

Este plan comenzó a concretarse con motivo de un proyecto de reorganización, para 5 años, de una parte de la colección permanente —s. XIX, XX y XXI—, que había permanecido prácticamente invariable desde 1990. El propio título del proyecto, “Todo el Arte es Contemporáneo”, ponía el acento en la voluntad del Museo de Navarra de romper con el discurso cronológico y alejarse de la tradicional división por épocas y estilos, para presentar el arte como un fenómeno atemporal, que trata siempre de los mismos grandes asuntos humanos: “*un fluido sistema de comunicación a través del cual los y las artistas expresan y comunican, con sus obras (...) los intereses, las preguntas, los miedos, las ilusiones, los sentimientos..., tanto individuales como comunitarios, de los hombres y las mujeres que integran la sociedad.*” (Museo de Navarra, 2018)

Así, a través de un nuevo contrato de transferencia de resultados de investigación con nuestra universidad, el Museo de Navarra nos ofreció, en el año 2018, la oportunidad de aplicar los resultados de nuestro análisis – diagnóstico en el diseño y redacción de los recursos de interpretación para este proyecto. Pudimos hacerlo, además, trabajando de manera interdisciplinar en un equipo integrado por museólogos, museógrafos, arquitectos, diseñadores y especialistas en accesibilidad, según una fórmula de colaboración museo - universidad inédita en nuestro entorno.

Básicamente nuestra intervención consistió en el diseño de varios programas y recursos, que nombramos más adelante, aunque sin desarrollarlos en este texto, y en la renovación de los lemas, textos de sala y cartelas de la parte renovada, que motivan la presentación de este trabajo.

Para todo ello, buscamos aplicar los principios estéticos, museológicos y pedagógicos ya señalados anteriormente, entrelazando la idea de arte como sistema cultural con la del arte como hecho experiencial y entendiendo el acto de interpretación como un proceso abierto que necesita la cooperación del espectador. Con ello participamos de la idea de que el discurso sobre el arte no refleja ninguna propiedad intrínseca o esencial de las obras y que todas las interpretaciones son orientadas y parciales.

Concebir de este modo la mediación educativa con el arte nos colocó, así, ante el dilema de crear unos dispositivos que ofrecieran información accesible, rigurosa, plural y estimulante sobre las colecciones, exposiciones y las obras del Museo, sin renunciar a que, a la vez, propiciaran la aparición diversos significados, abiertos a la negociación y legítimamente subjetivos (Hooper-Greenhill, 1999). Lograr combinar ambas pretensiones, sin por ello dar a entender que todas las interpretaciones posibles de las obras son igualmente pertinentes ha sido el reto que nos planteamos y que a continuación explicaremos, relatando en qué tipo de acciones se ha concretado.

#### **4.1.1. Accessible information**

Toda la museología contemporánea está de acuerdo con la idea de que los museos deben aspirar a eliminar todas las barreras que impidan la interacción con sus obras de las personas con capacidades diferentes. En consecuencia, hubo un esfuerzo colectivo para que la redacción de todos los textos fuera accesible, tanto intelectualmente, esto es, en relación al lenguaje empleado y su contenido, como desde el punto de vista de sus características formales y de los soportes en los que se ofrecen.

Respecto a lo primero, cuidamos su extensión y su legibilidad, limitando a 110 palabras los textos de pared y a unas 45 palabras las cartelas extendidas, evitando vocabulario técnico, según recomendaciones de expertos en Interpretación del patrimonio (Morales, 2008) y de acuerdo a lo que pautan museos con una amplia trayectoria en el diseño de recursos de interpretación (Victoria and Albert, 2013).

La versión final de los textos, en lo tocante al tamaño de las fuentes, su tipografía, etc. fue supervisada, además, por una empresa dedicada a la accesibilidad universal, que a su vez diseñó un folleto de lectura fácil para toda la exposición.

#### **4.1.2. Información rigurosa**

Hacer el conocimiento accesible no debe significar vulgarizar y mucho menos descuidar el rigor histórico o académico. Por esta razón, para la redacción de las

cartelas nos apoyamos en información ofrecida por las especialistas del museo, que son quienes conocen a fondo su colección. Una vez redactados, todos los textos fueron revisados por ellas.

Ya hemos señalado lo importante que es que los museos y centros expositivos aporten información que ayude a situar “*el arte en el contexto de otras expresiones de la iniciativa humana*”, tal y como preconiza el antropólogo C. Geertz (1983: 119), para que los visitantes puedan tener experiencias que sean tanto culturalmente responsables, como personalmente significativas (Barrett, 2000; Hubbard, 2007; Lachapelle, Murray y Neim, 2003; Lankford, 2002; Meszaros, 2007a, 2007b).

Esta era nuestra determinación en nuestro trabajo para el Museo. Sin embargo, la limitación de espacio para los textos de sala y la imposibilidad de emplear otros dispositivos no nos permitió cumplir completamente con este objetivo. Soslayar este escollo y responder a la necesidad de proporcionar un contexto que ayude a comprender mejor es tarea compleja en las circunstancias económicas en las que desarrolla el Museo de Navarra su actividad, si bien es algo que se pretende desarrollar, en fases posteriores, mediante otro tipo de recursos como catálogos o entradas en la página web.

De momento, de acuerdo con el Museo, optamos por diseñar y elaborar una línea del tiempo (Fig.3) que pusiera en relación eventos importantes de la historia del arte navarro con hechos históricos o con hitos de la historia del arte y de la cultura, tanto del contexto estatal como internacional. Quisimos con ello que el espectador pudiera situar cada obra de la colección en un contexto histórico y cultural, ampliando así sus posibilidades de diálogo e interpretación con lo expuesto.



Figura 3. Línea del tiempo en la sala destinada al descanso y la mediación. Fuente: José Luis Larrión, Museo de Navarra.

De acuerdo al posicionamiento crítico, anteriormente señalado, pusimos especial atención en evitar una mirada etnocentrista de la cultura y en aplicar la perspectiva de género en la selección de hitos, tratando de reequilibrar el tradicional borrado de huellas de la presencia femenina en la historia, en la historia del arte y en la de la cultura.

#### 4.1.3. Información plural: miradas diversas, distintas voces

Expertos e investigadores relacionados con la educación en museos como Barret (2000), Hooper-Greenhill (1992, 2000b), Garoian (2001), McLean (1999), Padró (2005), Reese (2003), Roberts (1997) y Wallach (1998), propugnan que los museos deben desarrollar prácticas que combinen y yuxtapongan miradas diversas y múltiples voces, abriendo la posibilidad de generar pluralidad de interpretaciones. Unas prácticas que, en palabras de Elizabeth Reese (2003, p. 33) “*nurture multiple 'knowledges' rather than knowledge, facilitate multiple interpretations rather than a single interpretation, and encourage interaction among numerous narratives rather than the presentation of a single narrative*”.

Estando de acuerdo con esta idea, en nuestra propuesta consideramos que no era suficiente con introducir muchas voces, si entre ellas no estaban las que desafían también las narrativas tradicionales, como las que provienen de posicionamientos feministas y poscolonialistas (Padró, 2005), es decir aquellas que sirven para promover debates sobre cuestiones relativas al género, la raza o la clase social (Hooper-Greenhill, 1999, 2000a, Reese, 2003; Roberts, 1997; Padró, 2003, 2005).

Desde esta perspectiva crítica, buscamos que los textos de sala propusieran un problema desde el que abordar cada obra o el conjunto de la sala, cuidando de que en cada uno de los espacios aparecieran miradas o enfoques diversos. En algunos casos la problemática que propusimos era de índole artística, en otros social y en otros, nos centramos más específicamente en enfatizar la mirada de género, buscando siempre no quedarnos en las miradas androcéntricas y occidentales tan presentes en la interpretación tradicional del arte y la historia.

Así lo hicimos, por ejemplo, en la sala “Maneras de vivir” mediante una selección de representaciones de mujeres y temas poco habituales en la historia del arte, como el trabajo de las mujeres fuera del ámbito doméstico (Fig. 4), y un texto de sala para señalar que “*Art also began to reflect the diverse roles played by women in society as it moved beyond the standardized images of women as representations of beauty and moral icons.*”. Además la única obra de la sala que lleva cartela, “La escabechería” de Inocencio García Asarta presenta un texto en el que se pone el énfasis en los problemas de conciliación a los que las mujeres se han enfrentado en el pasado y también ahora.



Figura 4. “La Escabechería”. Inocencio García Asarta. Museo de Navarra. Fuente: Fotografía propia.

Abunda también en esta perspectiva plural y crítica otra iniciativa a la que denominamos “Complicidades”. Se trata de un programa, ya en marcha, mediante el que se invitó a tres personas de cierta relevancia en la vida social y cultural navarra, ajenas al Museo y al mundo del arte, a proponernos una visita a la colección de su mano y a ver las obras desde su mirada. En total se diseñaron 3 itinerarios y cada uno de ellos contiene una selección de 6 obras que su autor/a considera cercanas a sus intereses o especialidad. Cada propuesta se presenta en un folleto que, a modo de visita personalizada, reproduce las obras elegidas, acompañadas de un breve texto general y de un texto de unas 50 palabras por cada obra (Fig. 5) escritos por la persona invitada. No se trata de comentarios que informan sobre la obra, desde un punto de vista experto. Su función, más bien, es desviar la mirada del visitante de aquello que ya estaba predispuesto/a ver, mostrando que otras interpretaciones son posibles y abriendo, de este modo, espacios para una experiencia más libre y personal con cada una de las obras.



Figura 5. Itinerario temático “Estamos todas bien”, creado por Maite Pérez Larumbe.  
Fuente: Museo de Navarra. Estudio de Diseño Ken.

En algunos casos, hay obras que aparecen en más de un itinerario. Esto, lejos de ser un problema, vimos que servía para propiciar que los/as visitantes se encontraran con dos o más interpretaciones diferentes de esas obras, abriendo así el abanico de miradas y respuestas sobre un mismo objeto. De este modo, buscamos que el Museo ofreciera a sus visitantes la posibilidad de construir una respuesta informada y reflexiva (Meszaros, 2007; Hubbard, 2007; Lankford 2002) a partir del contraste de sus propias opiniones con las que ofrece la institución y las de profesionales externos.

Buscamos, en definitiva, poner en valor la experiencia personal como fuente para la interpretación de las obras de arte (Padró 2003, 2005; Roberts, 1997) con el objetivo también de que, al encontrarse esta diversidad de interpretaciones los visitantes sintieran su propia mirada legitimada. De hecho, los folletos se diseñaron dejando un espacio para que los/as visitantes pudieran seleccionar una obra que vincularan con el correspondiente itinerario y escribieran unas líneas interpretativas sobre la misma, sin que estas fueran necesariamente las que autores/as y expertos/as podrían haber formulado.

#### 4.1.4. Información estimulante

Ya hemos explicado que a nuestro juicio el meollo de todo acto de mediación educativa debe ser el eco que la obra produce en el espectador, de tal modo que nuestra acción mediadora debe aspirar a generar la emergencia de tales resonancias en quien las contempla e interactúa con ellas. A este respecto, decidimos que los recursos de mediación que ofrece el Museo a sus visitantes debían ser pensados en base a una idea experiencial de relación con el arte (Dewey 1934; Shusterman 1992, Greene, 2000), que hemos presentado anteriormente. Una idea que no entiende el arte como algo externo y alejado de la vida, sino que más bien nos conecta con saberes, emociones, preocupaciones o experiencias que podemos compartir todos y todas.

Partiendo de este principio estético y museológico, en lugar de centrar el contenido de las nuevas salas en torno a temas, entendidos como un discurso construido como condensación de lo que se sabe sobre algo, optamos por que cada sala recogiera y planteara una reflexión sobre un problema o cuestión de interés perenne y casi universal, expuesto en forma de lema y acompañado de un texto de pared que permitiera al espectador/a establecer conexiones con su propia experiencia.

Fuimos muy conscientes de que para que estos textos cumplieran con la misión de reconectar el arte con la experiencia vital personal del visitante era preciso que su redacción y contenido apelaran al espectador y activaran así la interacción con las obras expuesta. El resultado de la aplicación de este ideario fueron unos textos que tratan de propiciar la reflexión, la curiosidad, la conexión con las experiencias personales de los/as visitantes y la conexión con los intereses y debates actuales, haciendo honor a la idea de que todo el arte es contemporáneo, como reza el título del proyecto, y estimulando en todos los casos el diálogo colectivo.

Para lograrlo, en algunos de los textos lanzan preguntas directas que buscan que el espectador conecte las obras con su experiencia actual. Para que se entienda mejor, mostramos un ejemplo. En la sala en la que planteamos la tesis sobre el papel que ha jugado el arte en la configuración de un imaginario y una sensibilidad que nos hace disfrutar de los paisajes, cerramos el texto de sala mostrando paradojas e introduciendo preguntas: “Paradoxically, while art reflects this aspect of nature, its inhabitants have often had to uproot themselves, creating new landscapes; urban, industrial ones whose aesthetic values can also be enjoyed thanks to Art. Would this explain our fascination with the mountain, the attractiveness of the city skylines or for certain places and corners within the cities?”

Esta idea de propiciar lecturas que estimulan respuestas y problematizan saberes ya anclados respecto al arte, fue desarrollada con más intensidad a través de un programa que denominamos “Convivencias”. Es un programa, impulsado por el personal del Museo, consistente en insertar obras de arte actuales en salas correspondientes a otros momentos históricos y culturales. Nuestro trabajo aquí, en coordinación con dicho personal fue propiciar la generación de relaciones y mostrar, mediante textos de pared, qué tipo de cuestiones o significados pueden ser las que las esas obras comparten, a pesar de haber sido creadas en diferentes épocas. Las obras del Museo, nos permitieron, por ejemplo, establecer relaciones que estimularan reflexiones sobre las similitudes o diferencias que vinculan los modos de narrar del arte románico y el cubismo o sobre las maneras en las que artistas de diferentes épocas y lugares han representado el sentimiento religioso.

#### 4.1.5. Dar voz al espectador en la construcción de significados

La contribución personal que se espera de los visitantes de un museo con vocación educativa, no es solo la que responde como reacción a un estímulo físico o a una primera impresión, sino más bien el resultado de una acción integrada en la que los sentidos, la información y los pensamientos se articulan con la propia experiencia. Es ahí dónde el museo y la obra de arte pueden ofrecer un espacio para la consumación de un acto educativo performativo (Aguirre 2004; Greene 2000; Van Moer et al., 2008), convirtiendo, de este modo, al espectador en un elemento clave en la creación de significados.

Educadores/as como Barrett (2000), Lachapelle et al. (2003), Meszaros (2007), Hubbard (2007) y Lankford (2002) nos inspiran a este respecto, cuando sugieren que el diálogo entre los significados aportados por los visitantes, los que pertenecen a otras tradiciones culturales y los de la propia institución es lo que hace posible construir relaciones más ricas y significativas con el arte. E. Louis Lankford lo expresa así:

*Constructivist theories of learning and recent research into aesthetic experience suggest that most people actually benefit by instruction in various means of engagement with art and that engagement is most fulfilling when it actively challenges, builds on, and extends the knowledge, aptitudes, and abilities of museum visitor.* (2002, p. 141)

El resultado de la aplicación de estas ideas en la mediación en museos es que, en los últimos años, muchos de estos han colocado al espectador en el centro de la producción de significado, en sus discursos y en sus prácticas educativas. En esta misma línea, nosotros también tratamos de que, mediante nuestra intervención mediadora, la voz y las interpretaciones de los visitantes enriqueciera el discurso institucional y tuviera un lugar visible en su seno (Roberts, 1997; Padró, 2003, 2005). Mediante los programas y los textos diseñados, buscamos que floreciera una negociación entre las narrativas que propone el museo y las que pueden aportar los visitantes, elaborando recursos que superaran la tradicional dicotomía entre productores, traductores y consumidores de conocimiento (Padró, 2005).

En este sentido, de acuerdo con nuestras recomendaciones del 2016, el Museo de Navarra comenzó a seguir la estela de instituciones que desde hace años articulan programas en los que incluyen las voces de los visitantes, como es el caso de la galería Tate Britan (“Write your own label”, “Turner Prize Comments Room”, etc.). Así, para cubrir la deficiencia detectada, a este respecto, durante el estudio-diagnóstico, el Museo viene invitando a sus visitantes a aportar reflexiones y opiniones a través de la redacción de notas visibles para todo el público, dentro del propio espacio expositivo (Fig. 6).



Figura 6. Sala de presentación del proyecto “Todo el arte es contemporáneo”. Panel de comentarios de los visitantes. Fuente: José Luis Larrión, Museo de Navarra.

En el mismo sentido, y para paliar la deficiencia detectada respecto al escaso impacto cultural del Museo en su entorno, desde el mismo momento, viene impulsando el programa titulado “*Somos vecinos/Auzokideak gara*”. Se trata de un programa de trabajo colaborativo en el que los colectivos del barrio donde está ubicado el Museo son invitados a usar la institución como elemento catalizador de sus propias inquietudes. Lo hacen, por ejemplo, a través de actividades como elegir e interpretar algunas obras del Museo desde sus preocupaciones y experiencias, quedando registradas las opiniones así recogidas en videogramaciones que están accesibles online (Museo de Navarra 2018-2019).

## 5. Conclusiones

Concebir el museo de arte como lugar de formación y trabajar en beneficio de la mejora de la accesibilidad de nuevos públicos es algo complejo y puede serlo más en museos regionales de titularidad pública, puesto que son instituciones que suelen arrastrar lastres de tipo estatutario, histórico, político y museográfico.

En este caso, sin embargo, gracias al impulso de las nuevas políticas culturales gubernamentales, el Museo de Navarra pudo lanzarse a desarrollar un proceso de repensamiento que afectaba a qué se expone, cómo se expone y cómo se comunica el conocimiento sobre lo expuesto, poniendo en el centro de su interés las experiencias de los y las visitantes. Para ello, el Museo solicitó el acompañamiento de nuestro equipo de investigación en esta aventura y la experiencia allí desarrollada nos ha permitido sacar conclusiones sobre la importancia de tener en cuenta varios factores para que estos procesos de cambio sean satisfactorios.

Como en todo estudio indagatorio que se concreta en una acción, es fundamental realizar un buen diagnóstico de los problemas, limitaciones y oportunidades que una institución como esta ofrece. En este caso, hemos comprobado lo importante que es implicar en el proceso a todo el personal del Museo, desde la dirección hasta los vigilantes de sala, porque este trabajo colaborativo propicia un análisis más amplio, diverso y preciso de los problemas y oportunidades de mediación que tiene la institución.

Contribuye también al éxito en el cambio la adopción consensuada de una perspectiva de mediación educativa en las artes desde la que plantear la transformación de la institución y la renovación de sus dispositivos educativos. En nuestro caso, museo y equipo de investigación de la universidad optamos por una idea de mediación que impulsa prácticas y actividades orientadas a conectar las obras expuestas con las experiencias del visitante, desde una postura ética y política que, a la vez que contribuye a conformar subjetividades, estimula el pensamiento crítico e invita a los espectadores a involucrarse en lo que ocurre a su alrededor.

Al hacerlo así propiciamos, además, que los recursos de interpretación contribuyeran a revertir el flujo unidireccional de información del experto al visitante y a paliar la tradicional división entre productores y consumidores de conocimiento.

El estudio realizado y la propuesta de mediación consiguientemente elaborada nos han permitido constatar, también, que una mediación que impulse el diálogo y el encuentro entre diferentes sensibilidades e identidades ayuda a convertir al museo en una herramienta de formación continua y crítica de la ciudadanía. Con ello, creemos que hemos logrado que el museo vaya acercándose a su objetivo de dejar de ser una institución elitista, aislada del entorno, para transformarse en un lugar abierto a la interacción social, un espacio para la negociación de conocimientos y significados que rompe con el modelo de transmisión vertical de la cultura.

Finalmente, hemos constatado que la colaboración entre equipos de investigación, que aportan actualidad sobre los debates académicos, e instituciones museísticas, más pegadas a las prácticas, es un buen modo de optimizar recursos, de progresar en criterios museológicos y de realizar cambios de calado en ambas instituciones.

## Referencias

- Adams, T.R. (1937). *The civic value of the museums*. New York: American Association for Adult Education.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPNA).
- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *International Journal of Art and Design Education*, 23(3), 256-269. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x>
- Barrett, T. (2000). About art interpretation for art education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.2307/1320749>
- Bitgood, S. (1989). Deadly sins revisited: A review of the exhibit label literature. *Visitor Behavior*, 4(3), 4-11.
- Canclini, N. G. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 7, 15-36.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Oxford, England: Minton, Balch.
- Eisner, E. W., & Dobbs, S. M. (1986). *The uncertain profession*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Siglo Veintiuno Editores.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la Investigación acción participativa. *Análisis político*, 38, 73-90.
- Garoian, C. (2001). Performing the museum. *Studies in Art Education*, 42(3), 234-248. <http://dx.doi.org/10.2307/1321039>

- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós (1994).
- Gilman, B.I. & Museum of Fine Arts, Boston. (1918). *Museum ideals of purpose and method*. Cambridge: Riverside Press.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hein, G. E. (2006). Museum education. In S. MacDonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 340-351). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: TREA.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. Londres: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000a). *Museums and the interpretation of visual culture*. Londres: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000b). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. In B. M. Carbonell (Ed.), *Museum studies – an anthology of contexts* (pp. 556-576). London: Wiley-Blackwell.
- Hubard, O. (2007). Productive information: Contextual knowledge in art museum education. *Art Education*, 60(4), 17-23. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2007.11651648>
- Kemmis, S.; McTaggart, R. & Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer: Singapur
- Lachapelle, R., Murray, D., & Neim, S. (2003). Aesthetic understanding as informed experience: The role of knowledge in our art viewing experiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(3), 78-98. <http://dx.doi.org/10.1353/jae.2003.0022>
- Lankford, E. L. (2002). Aesthetic experience in constructivist museums. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 140-153. <http://dx.doi.org/10.2307/3333763>
- Lee, S. (1969). The art museum in today's society. *Dayton Art institute Bulletin*, 27, 2-3.
- Low, T. (1943). *The museum as a social instrument*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Low, T. (1943). Museums need a vitamine A. *The Museum News XX*. 10-12.
- Mayer, M. M. (2005). A postmodern puzzle: Rewriting the place of the visitor in art museum education. *Studies in Art Education*, 46(4), 356-368. <http://dx.doi.org/10.2307/25475762>
- McLean, K. (1999). Museum exhibitions and the dynamics of dialogue. *Daedalus*, 128(3), 83-107.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (3th edition). Routledge: London
- Meszaros, C. (2007a). Interpretation and the hermeneutic turn. *Engage*, 20, 17-22.
- Meszaros, C. (2007b). Interpretation in the reign of “whatever”. *Muse*, 25(1), 16-21.
- Morales, J. (2008). El sentido y metodología de la interpretación del patrimonio. In Mateos, S.M. *La comunicación global del patrimonio cultural*. (pp. 53-78). Gijón: TREA.
- Mörsch, C. (2009). En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación. In Cevallos, A. y Macaroff, A. (Eds) (2015). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativacrítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. (pp. 38-63). Quito, Ecuador: Fundación Museos de la Ciudad.
- Museo de Navarra. (2018). *Todo el arte es contemporáneo. Dossier de prensa*. Retrieved from [http://www.cultur.navarra.es/imagenes/documentos/dossier-de-prensa-teaec\\_museo-de-navarra-240-es.pdf](http://www.cultur.navarra.es/imagenes/documentos/dossier-de-prensa-teaec_museo-de-navarra-240-es.pdf)
- Museo de Navarra. (2018-2019). *Somos vecinos/auzokideak gara*. Retrieved from <http://www.cultur.navarra.es/es/la-obra-elegida>

- O'Doherty, B. (1986). *Inside the white cube. The ideology of the gallery space*. Santa Mónica: Lapis Press.
- Padró, C. (1999). Los museos como medios educativos. In *Manual para el profesorado de educación visual y plástica* (pp. 443-521). Barcelona: Praxis.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios. In J. P. Lorente & D. Almazán (Eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. In R. Huerta & R. De La Calle (Eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 137-152). Valencia: PUV.
- Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Rawlins, K. (1978). Educational metamorphosis of the American museum. *Studies in Art Education*, 20(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.1978.11650218>
- Rea, P.M. (1932). *The museum and the community: A study of social laws and consequences*. Lancaster: The Science Press.
- Reese, E. B. (2003). Art takes me there: Engaging the narratives of community members through interpretative exhibition processes and programming. *Art Education*, 56(1), 33-39. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2003.11653482>
- Ripley, D. (1969). *The sacred grove*. New York: Simon and Schuster.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- Robins, C. (2007). How did the reticent object become so obliging? *Engage*, 20, 23-28.
- Serrell, B. (1983). *Making exhibit labels: A step by step guide*. Nashville, TN: American Association for State and Local History.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Oxford: Blackwell.
- Taylor, F.H. (1939). Museums in a changing world. *The Atlantic Monthly*, 164, 790-792.
- Van Moer, E., De Mette, T. Y., & Elias, W. (2008). From obstacle to growth: Dewey's legacy of experience-based art education. *International Journal of Art and Design Education*, 27(1), 43-52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00556.x>
- Victoria and Albert Museum. (2013). Retrieved from [http://www.vam.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/238077/Gallery-Text-at-the-V-and-A-Ten-Point-Guide-Aug-2013.pdf](http://www.vam.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0009/238077/Gallery-Text-at-the-V-and-A-Ten-Point-Guide-Aug-2013.pdf)
- Wallach, A. (1998). *Exhibiting contradiction*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- Youtz, P. (1933). Museums among public services. *Museum News*, 11, 7.
- Zeller, T. (1989). The historical and philosophical foundations of art museum education in America. In N. Berry & S. M. Mayers (Eds.), *Museum education: History, theory and practice* (pp. 10-89). Reston: National Art Education Association.