

Carla Padró

Profesora Titular en el Área de la Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Investigadora sobre temas de educación en museos y museologías. Ha colaborado como consultora de educación en los siguientes museos: Kiasma, Helsinki, Centro What, Lovaina, Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona, Museo Nacional de Arte de Cataluña, etc. Ha colaborado como investigadora en los siguientes proyectos: Proyecto Europeo “Didart”, financiado desde el 2004. Proyecto “Indaga’t” de Innovación Docente. Colaboración entre profesorado. Financiado por la Generalitat de Cataluña, de Julio del 2006 a Julio del 2008. “Proyecto Arte, mujeres, feminismos y perspectivas de género”. Financiado por el Instituto Catalán de la Mujer, Julio 2007-Julio 2007.

COMPARTIENDO MOMENTOS DE TRÁNSITO: LA INVESTIGACIÓN EN MUSEO COMO UN ESPACIO DE POSIBILIDAD INTERMEDIA

Carla Padró

Resumen

Esta comunicación tiene como finalidad compartir un proceso de investigación grupal sobre pedagogías críticas en museos, en el marco del doctorado en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Se trata de una investigación narrativa colaborativa que estudiaba diferentes discursos y prácticas en nuestra constitución como visitantes.

Palabras Clave: Investigación Narrativa, Socionstruccionismo, Pedagogías Museológicas Crítica

Abstract

This communication aims to show a narrative research process on museum education at a fine arts university. This research process lasted for nine months and it consisted on studying different discourses on how we are constructed as museum visitors and how we resist this.

Keywords: Narrative Inquiry, Social Constructionism, Critical Museum Pedagogy

(*)

Desde hace unos años, me interesa investigar sobre educación artística museística desde perspectivas situadas (Harding, 2004) y contextuales. Me interesa indagar sobre la construcción de la identidad y de las subjetividades que marcan / descartan ciertos dispositivos museísticos (la visita, las salas, los textos, el diseño, etc.) y sus efectos sobre posiciones de los sujetos como por ejemplo, la educadora de salas, la visitante obediente, el visitante ideal, la visitante infantilizada, etc. Parto del concepto de proceso disruptivo de las teorías postestructuralistas. Esta concepción se refiere a la necesidad de identificar las interpretaciones autoritarias sobre aquello que se estudia para, desde aquí, tener en cuenta posiciones propias en el discurso y aportar otras interpretaciones. Me permite generar otras prácticas más allá de una noción de ‘seguir los contenidos- establecidos-asumidos’ por ciertos agentes en el plano museístico y me ayuda a plantearme otras preguntas desde lugares como la performance y la performatividad (Butler, 1990), el juego infinito (Hicks, 2004) o el sujeto como intersticio (Bhabha, 2002). La noción de disrupción desmantela críticamente la noción de estructura, proveniente del estructuralismo, todavía muy común en la mayoría de programas educativos en museos de arte de mi contexto catalán¹. El estructuralismo en educación se refiere al hecho de que los textos, los objetos y las prácticas se definen por las partes que los constituyen y no se tiene en cuenta ni el contexto de producción, ni las posiciones del sujeto (Gooding-Brown, 2000:44):

Empezando con estas formas subjetivas (en oposición a las formas objetivas del estructuralismo) es cuando los educadores artísticos pueden desarrollar prácticas y estrategias que involucran a los estudiantes en la comprensión y la valoración de la diferencia y de sí mismos.

Esta concepción se vincula con las pedagogías artísticas y museísticas deconstructivas o transformadoras, las cuales están interesadas en desmantelar las meta narrativas modernas,² como centros de autoridad o de significados trascendentales, alrededor de unos objetivos y unos estándares que se consideran fijos, pues promueven “el orden, la organización y racionalidad, ignorando el

1 *A menudo me sorprende cuando alguna educadora dice que su marco teórico es el ‘artista’ o la ‘exposición’.*

2 *Un tema ampliamente trabajado en las museologías postmodernas. Para más información ver Susan Pearce, 1992; Carol Duncan, 1995; Sharon MacDonald, 2007; Gail Anderson (2004), Tony Bennet, 1994, James Clifford, 1997; Eileen Hooper Greenhill, 2000.*

papel del estudiante o del docente” (Gooding-Brown, 2000:43). Gooding-Brown destaca los siguientes ejemplos: ‘excelencia en educación’; ‘equidad en educación’ o ‘multiculturalismo’, términos relacionados con la racionalidad o la autoridad modernistas (patriarcales). Aquí no se cuestionan las fuerzas simbólicas o institucionales que construyen distintas identidades y formas de agenciamiento, ni los sujetos que son constituidos (y que también son resistentes). El hacer deconstructivo en la educación en los museos contribuye a desterritorializar al sujeto que ya no es entendido como unitario ni autónomo, sino posicionado en el discurso.

Aquí podría destacar la noción de mediación artística de Sturm (2002:181) como:

El conocimiento de la producción permanente de situaciones sin ninguna disposición correcta, sino a partir de darse cuenta de las constelaciones transitorias de poder, de un sujeto que no está el cual – y sin quererlo- siempre está inherente a cualquier cosa que haga y lo demuestra a pesar de esta posición. Esta posición que tiene el sujeto puede ser por ejemplo, la de artista hombre o mujer, la de mediador artístico / educador/ comunicador hombre o mujer.

Por otro lado, el discurso transformador del museo quiere negociar cambios en las políticas y prácticas museísticas e incorporarlos en los quehaceres, debates o resistencias institucionales (Mörsch, 2009).

(**)

Desde una docencia postfeminista

La realidad de mi trabajo docente es la continua relación y conversación que establezco con la mayoría de estudiantes que son mujeres. Al ser la educación artística en museos un ámbito femenino y al ser el trabajo docente un poderoso ámbito transformador de lo político como pedagógico, como diría Giroux, me parece muy importante tanto en mi práctica diaria, como en mi posición como investigadora, partir de una perspectiva de género preocupada por visibilizar las diferentes voces que configuran posiciones del otro (y así reflexionar sobre las relaciones entre docente-discentes).

El conocimiento de la producción permanente de situaciones sin ninguna disposición correcta, sino a partir de darse cuenta de las constelaciones transitorias de poder, de un sujeto que no está el cual – y sin quererlo- siempre está inherente a cualquier cosa que haga y lo demuestra a pesar de esta posición. Esta posición que tiene el sujeto puede ser por ejemplo, la de artista hombre o mujer, la de mediador artístico / educador/ comunicador hombre o mujer.

Eva Sturm (2002:181) y su concepción de ‘art mediation’

En este sentido, me interesa el trabajo de Middleton (2004:64) y su compromiso con la formación de profesoras feministas que participan en programas de formación de profesorado, y específicamente, cómo las profesoras que dan clases en departamentos universitarios de ‘educación’ desean capacitar a sus alumnos y alumnas para desarrollar pedagogías radicales. Según Middleton (2004: 64), las primeras estrategias que se usaban en el aula, a raíz de la primera ola del feminismo, fue “empezar por lo personal”, como una forma de construir conocimiento. Otra estrategia más contemporánea es la de utilizar historias de vida para desarrollar pedagogías radicales.

Para recobrarlos a nosotras mismas como sujetos sociológicos, debemos teorizar desde nuestra propia experiencia y de este modo visibilizar las prácticas reales para poder situar nuestra investigación en el mundo cotidiano.

(Smith, 1983)

Trabajar desde relatos autobiográficos es una táctica que utilizo tanto en la clase, como a la hora de iniciar un proceso colaborativo de investigación, pues me permite diferenciar algunos aspectos del trabajo de las educadoras en museos que, a menudo, no se tienen en cuenta por considerarse ‘externos’ al mismo. Por ejemplo:

Estuve en salas durante muchos años.³ Tenía la suerte de no ser rubia como Kati⁴ a quién siempre confundían con la ‘educadora inocente’ y le daban más trabajo del que tenía en su contrato. Pero, soy alta. A veces, demasiado aunque en los museos siempre he quedado bien. Y más, al ser espigada. A veces me daba la impresión de que mi altura era una especie de toque de glamour en las salas. Mi espalda siempre se resiente. El glamour se va y me encojo. Si al menos, pudiera refugiarme detrás de la mesa y sentarme un ratito. En Estados Unidos se añadía que era europea (se ve que un acento de medio francesa. Irresistible, uf). A la vez, latina. Ojos negros. Programas latinos. Suerte de la ayuda de Lucho, mi compañero que era peruano, de sus amigos, de los amigos de sus amigos que eran mexicanos, chilenos, brasileños y de Sofía la argentina, casada con diplomático, que encandiló a Bárbara, mi jefa del departamento de educación. Lennette era negra. Una mujer voluptosa y sincera. Nos hicimos amigas. De vez en cuando, en el departamento traía el mantel de lino de su casa y celebrábamos unas de nuestras largas comidas con otras educadoras y otro personal de abajo como Cederic, piel negra, ojos verdes que trabajaba en seguridad. Lennette estaba casada con un maestro. En el departamento de educación se encargaba de la logística. Un día estuvimos invitadas a la casa de Fiona, voluntaria jubilada del museo y pendiente de los programas que Bárbara hacía para el grupo de educadoras de voluntarias, como ella, que ejercían de maestras en las salas. En casa

3 (También estuve en despachos, almacenes y auditorios).

4 Alumna de doctorado de hace dos años que trabajaba en las salas de La Virreina. Ahora es profesora de visual y plástica.

de Fiona, me sentí como Lenette: -Viste que la única persona negra lleva un delantal de esos de Lo que el viento se llevó- me susurró en la oreja. La sirvienta. A Carrie Mae Weems le hubiera gustado posar con ella o reutilizar el delantal. Justo aquel mes Carrie exponía en el Museo Nacional de las Mujeres de Washington, Dc. En la universidad, cuando empecé, se ve que era demasiado joven a mis 30 años, pero tenía experiencia y quería aprender más. Las salas de visitas a museos han sido tantas cosas... A veces eran un lugar donde vigilar, un libro de texto, un paseo con o por 'los contenidos' (con lo que se permite / no decir), una esfera donde hacer interrupciones en el discurso público o del público del museo, un terreno para el misterio y la aventura donde actuaba como Miss Plastilina (como diría Amparo), Miss Qué-hacer hoy-con estos jóvenes o Miss Goodmorning. A veces los diseños de las exposiciones parecían traducciones, performances, adaptaciones, instalaciones, atmósferas, actuaciones, relaciones o quizás solo eran admiraciones. No sé, pero tanto los trípticos como los programas educativos parecían sus extensiones. Los catálogos eran solo galeradas para leer la exposición.

Texto presentado en el Museo Thyssen, 2007

En este caso me interesa distinguir algunos modos de construir significado desde los cruces entre culturas institucionales, expectativas personales y posiciones de género y raza.

Cambia el foco de una política de identidad donde el foco la 'mujer' como sujeto a cómo la 'mujer' está continuamente construida mediante discursos sobre lo qué es / se considera una mujer. Enfoca en cómo los discursos crean sujetos, así como cómo las mujeres resisten la constitución de su subjetividad. Esto sugiere que el sujeto está continuamente en cambio.

Munro, 1998:37

Me ayuda a estudiar la experiencia como producción cultural, y no como algo dado; como una práctica simbólica y narrativa que tiene sus efectos. Así, puedo enfatizar no solamente cómo pensamos sobre los museos y la educación, sino cómo hacemos educación: como profesoras, cómo académicas, maestras y ciudadanas (Munro,1998:7).

(*)

Tránsitos/ Desvíos **Investigar colaborando**

Empezamos segundo de doctorado. Una tarde de finales de septiembre. Con una tetera, té verde y un montón de textos para revisar. Mi intención era que las alumnas investigaran los discursos y las prácticas educativas en dos o tres museos de la ciudad. Haríamos una investigación narrativa, puesto que su finalidad es entender y representar la experiencia como parte de todo proceso educativo (Clandinin; Conelly, 2000:41):

La investigación narrativa es el estudio de la experiencia, tal y como Dewey nos enseñó, es la forma en que la gente se relaciona contextualmente y temporalmente. Los participantes están en relación y nosotros los investigadores estamos en relación con los participantes. La investigación narrativa es una experiencia de la experiencia. Es la gente en relación estudiando a gente en relación.

En nuestro caso vendría mediada por una fuerte mirada de género. Antes de iniciar la investigación me interesaba recuperar las voces, los tránsitos, las experiencias y los saberes de las alumnas para, desde aquí negociar con ellas el problema de la investigación. Me encontré con el relato de Helena:

En BCN300508 escribí:
(...) No me gustan los museos. Me agacho un poco junto a una columna para poder apoyar el papel sobre mi rodilla al escribir y la seguridad se aproxima vigilante... ¿acaso creen que vaya a escribir algo en tan recién encalados muros? (en tal caso, escribiría “arte” por hacerlo en dicho lugar, y... como saben las mamás cuyos hijos se preguntan cuánto cabe en un lápiz... con agua y esponjita fácilmente restaurable). Me atraen, me llaman la atención, pero... no, no me gustan. No me hacen sentir bien. En ellos me siento encorsetada, incómoda, insatisfecha. De mí por no comprender más, y de lo que éste me aporta como insuficiente / suspenso. Salgo con la sensación de no haber entendido nada, o lo que es peor, de haberme perdido algo. Como si me hubieran mostrado películas a cachos, fragmentos no-significativos de por sí, pedazos de una historia no-mostrada y que yo desconozco. Veo colgado en sus muros todo lo que no sé...

... y siento que en cualquier momento voy a hacer algo por lo que me van a tener que llamar la atención. Con seguridad hoy he tenido varios problemas (en ambos sentidos), aunque sólo uno ha sido manifestado con el equivalente al chiflo policial de la histórica Roma. “Ei, tú, que eso no se puede tocar!” me dice el vigilante de salas quitándome de la mano un palito de madera (de esos que venden en todos los mercadillos medievales, como el que yo llevaba para sujetar mi “toquilla de abuela”) que reposaba sobre una mesa. Creo que ni me excusé, de lo perpleja que me dejó la rapidez de su acción inesperada, ante mi gran acto “de desfachatez”. Que conste que aunque siempre me pregunto en estos espacios qué es lo que puedo o no puedo hacer, en aquella ocasión y ante aquel mantel y vajilla de anuncio de Ariel, no tuve ningún atisbo de reparo. Si hasta los palitos tenían el cordoncito ese de hilo de pescar que ponen en las tiendas para que te pruebes los anillos!! Así que ahí dejé al buen hombre, remetiéndolo el hilo a través de la mantelería... el resto de visita no me quitó ojo.

Relato de Helena⁵

Otro año con los mismos clichés, las mismas experiencias y el mismo abandono. Poco a poco las alumnas serían conscientes de cómo las visitas que hicieron con la escuela, con su familia o las expectativas de ciertos museos hacia ellas como visitantes, reproducían una concepción modernista de la educación artística, donde ellas desaparecían⁶.

Y, es que mi educación moderna me fuerza a centrar o tratar de encajar toda información dentro de un mapa de conocimiento, completamente lineal, por ello este trabajo es un reto para mí, por primera vez estoy haciendo Investigación Narrativa dejándola fluir, sin conocer el final, estando abierta y receptiva a cualquier giro de 180°. En conclusión dejándome sorprender con cada nueva carta, con cada interpretación... Pero, teniendo presente que al leer los relatos de mi tía estoy acercándome a su modo de entender la historia, su biografía (con sus redes y relaciones) y como estas son generadas a partir de su propia narrativa; El conocimiento tiene la marca de su productora (Burns, 2005).

Relato de Julia

Poco a poco situaron por qué estaban 'bloqueadas' en ciertas nociones del espacio museo, interesándose en analizar cómo ciertos relatos museísticos construyen ciertas nociones de sujetos. Durante un tiempo, pesaban las visitas transmisoras o la expectativa de reproducir una educación artística no dialógica. Y se aburrían, a pesar de las muchas lecturas, conversaciones en clase con su ritual del té, interpelaciones sobre cómo reproducimos un discurso educativo patriarcal, a menudo vinculado con los museos modernistas y canónicos (Duncan, 1995; Pollock, 2007).

La clase era dialógica. El relato de la investigación final también. Fue escrito y defendido en el tribunal del Dea de Julio a cuatro manos. Lo titularon 'Mano a Mano'. Después de un intenso año de intercambio de cartas, análisis de las cartas, escritura de nuevas, y al final cruces entre investigadoras e investigadas. Surgieron muchos momentos de tránsitos: análisis del discurso, ser conscientes de cómo reproducían la dicotomía novel / experto. O sea seguir con la lógica modernista de que visitar el museo es creer en lo expuesto, intentar situarse desde los mismos valores, conocimientos y expectativas de quiénes han organizado la exposición. Seguir por tanto, enraizadas en el discurso del museo estético, donde la experiencia viene justificada por el conocimiento sofisticado y la contemplación de los visitantes (Duncan, 1995), reforzando el papel educador del museo-institución, más que del sujeto-educador. Así, se establecerá una división entre profesionales auto disciplinados y profesionales noveles, que transmiten los códigos,

6 *En el sentido de no ser sujetos de la historia.*

comportamiento, contenidos y gusto de los expertos. Ahí va un ejemplo de cambio de mirada:

Sobre la carta de la tía:

La tía de Julia habla como mucho formal... Parece que ha venido a clase.”

Información nova: La tía ha trabajado como guía. Por lo tanto habla desde de dos lugares o de dos experiencias, como visitante y como guía.

La tía habla claramente que prefería un guía hombre do que una guía mujer, aun que fuera una guía. ¿Con qué se puede relacionar ese punto? [Personalmente me encanta la honestidad del relato.]

La paradoja de las mujeres. La mujer se ve a través de la lógica patriarcal.

El tema del Egipto también puede ser trabajado. Buscar en Google el tema Egipto manía y también La cultura Nubia, explotar el tema de la fascinación. El British Museum a través da parte que está dedicada al Egipto ha participado de la construcción de la fascinación e incluso también del “fetiche” por la cultura Egipcia.

Atención para los discursos institucionales, este punto puede ser desarrollado.

¿Cómo habla el museo? (A través de las etiquetas, de folders, de catálogos, de la organización del espacio, de la selección de las obras, de trayectos bien definidos...)

¿Qué voz utiliza? (¿Los discursos están firmados?)

¿Cuándo habla, él dice la verdad? ¿Invita al diálogo?

El tema de la “limpieza” que es mencionado puede revelar algo, provocar asociaciones con esa idea.

Invitar la tía para hacer una visita juntas.

¿Qué diferencia identificamos entre la narrativa da tía de Majo y las narrativas de bell hooks y de las otras feministas que hemos leído?

Las autoras hablan desde sus conflictos y experiencias, han enfrentado contradicciones, ambigüedades, compartirán sus trayectorias, han reflexionado y presentan un posicionamiento maduro. Percibimos un proceso en marcha y bastante elaboración de la temática.

Acta del 15 de enero de 2009

Nos ayudó partir de la investigación narrativa. Nos ayudó a reflexionar sobre las experiencias de cada estudiante y la persona investigada. A relacionarnos con otras experiencias de vida en un contexto, el museístico, que, a menudo, vimos representado más como un espacio de conocimiento disciplinar y dicotómico, que un poderoso espacio relacional donde surgen otras preguntas más allá de las ‘organizadas’ por las culturas institucionales. Seguimos formulando la experiencia social de visitar museos y sus recuerdos, memorias y resistencias como algo no solamente individual, sino colectivo, como parte de un continuo (las vidas de las personas, las vidas institucionales, las vidas de las cosas) y dentro de un contexto que cambiaba según “pasaba el tiempo” (Clandinin; Connelly, 2000).

Nos apoyamos en el socio-construccionismo. Esta postura defiende que la generación de conocimiento y de ideas sobre la realidad se relacionan más con procesos sociales que procesos individuales (Gergen, 1994). Por tanto, el conocimiento no es algo que todos tengamos en “nuestras cabezas”, sino algo

que construimos entre todos. Cuidamos la colaboración, la reflexividad y la multiplicidad al considerar el significado como relacional. Cuidamos a nuestras invitadas y a nosotras mismas. El socio-construccionismo y los estudios de género nos autorizaron a conversar desde nosotras y con otras personas, a escuchar historias, compartir experiencias, relatar memorias, etc. Hasta que la investigación se tornó rizomática, giró hacia otros lugares, nos atravesó y dejó que el devenir de nuestros relatos, actas y relaciones en la clase jugaran con las cartas que escribieron la tía, la abuela, la mamá, el amigo. Así lo habían decidido las investigadoras:

Decidimos abordar el tema desde una perspectiva post-feminista y partiendo del tema “museos” (*propuesta de Carla*). A la hora que elegir a nuestras colaboradoras Helena propone que, en lugar de buscarlas entre los trabajadores de museos podíamos acercarlo más a nosotras planteando la investigación con alguien más cercano, de modo que llegáramos a poner en práctica el concepto de *autoridad compartida* que habíamos encontrado en una lectura reciente de un texto de Julia Cabaleiro.

(...) Aquest esdevenir mare, però, no és entès en termes d'afectuositat o de compensació de les ànsies psicològiques de l'alumna, sino en el sentit més profund de la capacitat que una dona té de fer créixer una altra. Així, l'autoritat recupera el seu significat originari de “fer créixer” (...) perquè l'autoritat es reconeix, no s'exerceix

(Cabaleiro Manzanedo, 2005:97).

De este modo, nos propusimos trabajar con la tía, la mamá, la abuela, la hermanita, la amiga... compartiendo nuestra experiencia como mujeres en los museos.

Texto Mano a Mano, 2009

A mí no me molestaba. Mi propio currículum es rizomático (Wilson, 2003).

Cartográfico. Basado en lo múltiple y consciente del contexto desde donde investigas. Sabiendo que la propia investigación te lleva a otros lugares y que tú misma inscribes tu subjetividad en ella.

Cuando iniciamos este estudio la idea era trabajar con las voces no representadas en los museos, desde la autoridad que nos proporciona el marco de la institución académica en la que nos encontramos (la Universidad) les damos un espacio (reconocido) en el que relatar sus propias experiencias vividas en relación con éste. Y nos preguntamos: ¿cómo se siente Fulana en los museos? ¿Qué le gusta a Mengana de éstos? ¿Cuándo va? ¿Por qué? ¿Qué espera de ellos? ¿Cómo visita las salas? ¿Va sola? ¿Se pregunta algo? ¿Se cansa? ¿Le duelen los pies? ¿Necesita un abanico o ponerse la chaqueta? ¿Cuánto tiempo dura su visita? ¿Sale satisfecha? ¿Qué dice de los museos quien no es la propia institución o no se adapta a las proyecciones de éste?

Texto Mano a Mano, 2009

Más adelante Carolina escribiría una viñeta sobre sus memorias de niña en el *British Museum*, mediadas por la lectura de Tintín y por una visita a su hermana Helga, que vive en Londres, desplazada desde Sao Paolo. En ella reflexionaba sobre cómo a los seis años se veía reflejada en la narrativa del Imperio del Museo debido al placer de leer Tintín. Sin embargo, todo le causaba un gran extrañamiento, lejos del Brasil, a pesar de esta lectura de Imperio que ahora reconoce. No siempre se habló de museos. La titeta, la mama, la iaia y otras amigas compartieron con nosotras otras preocupaciones, vinculadas con la construcción del género, como por ejemplo, la educación recibida, en el caso de la iaia, que contribuía al ser doméstico y obediente de muchas mujeres; la importancia de la política del cuidado en el caso de la mama o la necesidad de interrumpir las informaciones ‘objetivas’ a la hora de difundir (vía web) exposiciones como la de la artista “Kiki Smith”, realizada en Barcelona la primavera pasada.

Para mí fue muy interesante acercarme a las estudiantes como una aprendiz y una investigadora más. Y sobretodo, explorar formas narrativas que nos permitan recuperar la complejidad de lo estudiado, ser conscientes de nuestras mediaciones en los museos y viceversa, y de construir desde la variedad de posiciones. Y en ello estamos... *Mano a mano*.

[con amor, c.]

Bibliografia

- Anderson, G.: (2004) (ed.) "Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift". Walnut Creek y Lanham: Altamira Press.
- Bal, M.: (1996). "The Discourse of the Museum". En: R. Greenberg; B.W. Ferguson,; S. Nairne "Thinking about Exhibitions". Londres y Nueva York: Routledge.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bennett, T.: (1994) *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, Londres: Routledge.
- Burns, D. (2005) "Feminist Methodologies". EN: Bridget Somekh y Cathy Lewin Research Method in the Social Sciences. Londres. Sage.
- Burr, V. (1997): *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Proa.
- Butler; J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Cabaleiro Manzanedo, J. (2005) *Educació, dones i història. Una aproximació didàctica*. Barcelona: Icaria.
- Clandinin, D.J. Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clifford, J.: (1997) *Rutes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Duncan, C.: (1995) *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*. Nueva York: Routledge.
- Ellsworth, E.: (1997) *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Harding, S. (2004) *The Feminist Standpoint Theory: Intellectual and Political Controversies*. Londres: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E.: (2000) *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge
- Gergen, K. (1994) *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Hicks, L. (2004). "Infinite and Finite Games. Play and Visual Culture". *Studies in Art Education*, 45 (4), pp. 285-297.
- MacDonald, S.: (2007) (ed.) "A Companion to Museum Studies". Oxford, Inglaterra, Victoria: Australia: Blackwell Publishing.
- Mason, R.: (2007) "Cultural Theory and Museum Studies". En: MacDonald, S.: "A Companion to Museum Studies". Oxford, Inglaterra, Victoria: Australia: Blackwell Publishing, pp.17-31.
- Middletown, K (2004) "La formación". En: Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Mörsch; c: (2009) (ed.) "Documenta 12 Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Process". Zurich, Berlin: Diaphanes.
- Munro, P. (1998) *Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Pujal, M. (2003) "La identitat (el self)". En: Tomás Ibañez García (coord.) *Introducció a la psicologia social*. Barcelona: Ed. UOC, pàg. 91-134.
- Padró, C. (2008) "Entredós". Congreso de Educadores de Museos, Museo Thyssen, Madrid.

Padró, C.: (2006a) "Artistas, educadoras y otros menesteres". Texto presentado en las Jornadas sobre Museos y educación artística al Guggenheim, Bilbao.

Padró, C. : (2006b) "Historia (s) de la educación en los museos y retos para el futuro". Texto para el Módulo del M.A. de Educación, Univ. Granada, Junio 2007, pp.11-12.

Pearce, S.: (1992) *Museums, Objects, Collections: A Cultural Study*, Leicester University Press.

Pollock, G.: (2007) "Un-Framing the Modern: Critical Space/Public Possibility". En: Pollock, G.; Zemans, J. (eds.) "Museums after Modernism. Strategies of Engagement". Oxford: Inglaterra, Victoria: Australia: Blackwell Publishing, pp.2-39.

Sturm, E. (2002) "Art-Mediation/-Education/-Communication as Deconstruction". EN: VVAA. *Kunstcoop in der NGBK*, Berlín pp. 182-189.

VVAA (200) *Mano a Mano*. DEA: Universidad de Barcelona.

Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rizhomes: Visual culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.