

Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo

Este artículo describe las actividades educativas que ofrecen los centros de arte contemporáneo de nuestro entorno, analizando el rol que se otorga al espectador en las prácticas de interpretación de las obras de arte y el tipo de nociones de arte y comprensión estética que estas prácticas fomentan entre los alumnos. La conclusión propone una nueva noción de comprensión estética y pautas para articular un modelo interpretativo que permita desarrollar actividades educativas de calidad en nuestros centros de arte contemporáneo.

Palabras clave: interpretación, museo, educación, arte.

Nc014

Amaia Arriaga
Azcárate

Departamento de Psicología
y Pedagogía.
Universidad Pública de
Navarra (UPNA)
amaia.arriaga@unavarra.es

Aesthetic Education Models and Interpretive Authority in Contemporary Art Galleries

The article aims to describe the educative activities offered by contemporary art galleries, it analyzes the role the visitor plays in the interpretation practices developed by the educators and the notions of art and aesthetic comprehension that these practices foment. The conclusion suggests a new notion of aesthetic comprehension and guidelines to articulate an interpretation model that allows us to develop quality educational activities in contemporary art museums.

Keywords: interpretation, art gallery, education, art.

1. INTRODUCCIÓN

La concepción mitificada del arte y el artista, que identifica a ambos con un mundo excepcional, alejado de la cotidianidad del resto de seres humanos, así como la valoración que se hace de las ar-

tes en relación con otros saberes, concibiendo éstas como no cognitivas, ha traído como consecuencia que se extienda la idea de que la educación artística tiene una importancia escasa y marginal en la vida de la gente corriente (Aguirre, 2000, p. 20; Hernández, 2003, pp. 83-87).

Un reflejo lógico de esta situación es que la educación artística haya perdido presencia en la escuela, ya que se la considera una enseñanza poco útil para enfrentarse a los desafíos de la sociedad. De esta manera, las prácticas escolares se han limitado a actividades manuales de producción y han descuidado la formación del criterio estético, el conocimiento del patrimonio artístico y la capacitación para la interpretación y comprensión del arte. Esta ausencia es más acusada en el caso del arte contemporáneo¹, que apenas tiene presencia en las actividades educativas de las aulas.

En los últimos años, instituciones artísticas como museos y centros de arte han dirigido sus esfuerzos a solventar esta carencia. En paralelo a las múltiples aperturas de nuevos centros de arte contemporáneo que vivimos en nuestra sociedad, vemos cómo éstos comienzan a dar más importancia a su función educativa, ya que cada vez se les exige más que justifiquen su utilidad pública.

¿Cómo están desarrollando los centros de arte esta función? En las próximas líneas describiré las actividades educativas que ofrecen los museos y centros de arte contemporáneo españoles, analizando el rol que se otorga al espectador en las prácticas de interpretación de las obras de arte y el tipo de nociones de arte y comprensión estética que estas prácticas fomentan entre los alumnos.

2. EDUCACIÓN EN CENTROS DE ARTE CONTEMPORÁNEO: ARTE, INTERPRETACIÓN Y AUTORIDAD

2.1. Modelo tradicional: la autoridad del comisario y del historiador del arte

Todavía en muchos de nuestros museos y centros de arte las actividades educativas tienden a corresponderse con concepciones museológicas, estéticas y educativas ya superadas. La falta de profesio-

¹ En este artículo se utilizará el término "arte contemporáneo" para agrupar manifestaciones artísticas que van desde las primeras vanguardias hasta las creaciones actuales, coincidiendo con el tipo de arte que albergan muchos de los museos y centros de arte que se denominan contemporáneos.

nalización y de formación en teoría educativa y didáctica de la mayoría de educadores de museos (Lopez y Kivatinetz, 2006b)², hace que éstos reproduzcan los modelos de enseñanza que han recibido en la facultad (Olaiz y Soria, 2008, p. 2).

Por ello, en las visitas guiadas tradicionales, que todavía son habituales en las actividades para adultos y en no pocas de las dirigidas a los escolares³, los educadores, a los que se considera “simples reproductores de los conocimientos establecidos por el comisario” (López y Kivatinetz, 2006b, p. 5), desarrollan actividades en las que todo acto de interpretación y comprensión estética queda reducido a la transmisión y recepción acrítica de significados ya legitimados. Significados que normalmente se corresponden con el discurso del experto –el comisario o historiador del arte– que es considerado la “verdadera” voz generadora de conocimiento y por ello, la persona en quién se debe depositar toda la autoridad para la interpretación.

2.1.a. Comprensión estética como recepción de discursos legitimados

Este tipo de prácticas de interpretación no involucran a los alumnos en la construcción de significados, relegándolos a tomar un rol pasivo que favorezca la reproducción de un discurso institucional basado en el prestigio de la Alta Cultura y en la mitificación del arte y el artista. Este discurso, eminentemente curatorial, repleto de fechas, hechos, explicaciones estilísticas y recitación de significados simbólicos, contribuye a la caracterización del arte como algo completamente alejado de los intereses, experiencias y conocimientos de nuestros escolares y obstaculiza así que los alumnos tengan encuentros significativos con las obras de arte.

Las prácticas educativas tradicionales que hemos descrito, han sido criticadas desde discursos posmodernos (Hooper-Greenhill, 1998; Padró, 2003; Roberts, 1997), por considerarse transmisoras, por mantener una idea elitista del museo y por legitimar y presentar como

NOTAS

MODELOS DE EDUCACIÓN
ESTÉTICA Y AUTORIDAD
INTERPRETATIVA EN
CENTROS DE ARTE
CONTEMPORÁNEO

² El artículo “Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos” de las investigadoras López y Kivatinetz aborda desde una mirada crítica la situación profesional de los educadores de los museos en España y analiza de qué manera son formados los educadores de sala de los museos de arte contemporáneo.

³ Es cierto que la mayoría de museos plantean visitas más innovadoras para grupos escolares, pero en muchos casos, esta innovación es solo aparente. Un ejemplo son las dramatizaciones sobre la colección, en las que camuflado bajo un nuevo formato, se sigue transmitiendo un conocimiento cerrado, apoyado en la “interpretación correcta” que se vincula al conocimiento disciplinario y que no deja espacio para otras interpretaciones o posiciones divergentes.

neutras interpretaciones donde subyace la ideología hegemónica. Por esta razón muchos centros de arte han dado un giro hacia modelos educativos que buscan la participación activa de los escolares en la creación de significados. Este cambio está relacionado con un giro epistemológico que se da en un ámbito más general: la que fuera prevalente visión de que el conocimiento es algo objetivo y verificable ha sido ampliamente desafiada por la noción de que el conocimiento es construido socialmente y modelado por los intereses y valores particulares de los individuos (Roberts, 1997, p. 2).

2.2. Trasladando la autoridad interpretativa a manos del espectador

Como explica Melinda M. Mayer, en el artículo “A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education” la revisión teórica y práctica que los educadores de museos han realizado en los últimos años en relación al rol del visitante en la construcción de significados, ha ido de la mano de la teoría posmoderna, incluyendo los discursos vinculados a las *nuevas historias del arte* (Hazelroth & Moore, 1998; Mayer, 1998; Rice, 1995; Roberts, 1997, citados en Mayer, 2005). Estos discursos han asumido la noción de interpretación del arte defendida por la nueva crítica, que ha trasladado la fuente del significado del objeto al intérprete, desplazando así la autoridad interpretativa de la voz del “autor” o del propio “texto” a manos del “individuo”.

Los discursos que defienden la participación del espectador como intérprete han tomado todavía más importancia en museos de arte contemporáneo, ya que la indeterminación y ambigüedad estética de las obras contemporáneas, que nacen por voluntad de los artistas como obras abiertas⁴, fomentan que la obra tome sentido gracias a las aportaciones emotivas e imaginativas del intérprete.

Algunos educadores de museos han llevado estas ideas a la práctica y han puesto a los visitantes escolares en el centro de la creación

⁴ El concepto de obra abierta se lo debemos a autores como Umberto Eco (1984) o Roland Barthes (1980; 1993) y quienes a partir de la idea de semiosis ilimitada de Pierce defendieron la opinión de que obra de arte tiene una pluralidad de significados que conviven en un solo significante y que la interpretación es un proceso abierto que necesita de la cooperación del destinatario o espectador. A este proceso en el que la autoridad interpretativa pasó del autor a la obra y finalmente al espectador se le llamó “la muerte del autor” o más acertadamente “el nacimiento del lector/espectador”.

de significados, organizando las actividades en torno a preguntas como: *¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Cuál te gusta? ¿Qué relaciones / conexiones encuentras entre esta obra y tus experiencias / vida...?*

Sin embargo, a mi parecer, los museos que han querido poner en práctica estas nuevas concepciones educativas tampoco han profundizado en la reflexión en torno a la interpretación y la autoridad en la construcción de significados y por ello han terminado, sin desearlo, repitiendo nociones de interpretación, de educación, de comprensión estética y de arte tradicionales. A continuación describiré dos de estos nuevos modelos de actividades educativas en el museo.

2.2.a. *¿Quién tiene la autoridad?: prácticas basadas en el ¿Qué ves?*

En los últimos años, en España se ha importado desde EEUU el método educativo *Visual Thinking Strategies* (VTS), desarrollado a principios de la década de los 90 por el MOMA (Museum of Modern Art) de Nueva York. Esta “receta” educativa es una estrategia de acercamiento a las obras basada en el “sólo mirar” y ha aterrizado en varios museos de nuestro entorno, como es el caso del Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, el Museo Picasso de Málaga o el Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium de Vitoria.

La estrategia se creó con el objetivo de desarrollar las habilidades visuales y dar seguridad a los visitantes para crear sus propios significados. Para ello se apoya en tres preguntas que guían las interpretaciones de los espectadores: *¿Qué ves? ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué más ves?* El “método” rechaza aportar información al visitante, con la intención de no “manipular” o “dirigir” su mirada y su propia creación de significados. Pero, ¿es cierto que esas estrategias depositan en el espectador la autoridad para la interpretación?

En un artículo publicado en 2006, en el que las investigadoras López y Kivatinetz⁵ analizan la teoría de este método, opinan que camuflado bajo una aparente innovación, un aparente diálogo y participación del espectador, este tipo de prácticas basadas en el “sólo mirar” no hacen sino mantener una noción de educación y de interpretación de corte tradicional.

NOTAS

MODELOS DE EDUCACIÓN
ESTÉTICA Y AUTORIDAD
INTERPRETATIVA EN
CENTROS DE ARTE
CONTEMPORÁNEO

⁵ Las investigadoras López y Kivatinetz en su artículo “Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?” (2006a), hacen un análisis crítico del método *Visual Thinking Strategies*. Este análisis se puede aplicar, como he hecho en este artículo, a otras prácticas basadas en el “solo mirar”.

A pesar de que se promueva la discusión en el grupo, “el diálogo utiliza normalmente la ‘**vía socrática**’ que consiste en poner a los participantes en una situación argumentativa no para aprender cómo pensar por ellos mismos, sino para llegar al lugar en el que el educador estaba inicialmente, es decir, para que consigan aprender lo que el educador tenía previsto desde el principio” (López y Kivatinetz, 2006b, p. 218). Por ello los educadores a menudo incitan a llegar a un consenso y dejan claro cuál es el mensaje predeterminado que se debe asimilar. Las críticas a esta estrategia aluden que “no permite abrir posibilidades de divergencia ni de conexiones alternativas a los participantes, convirtiendo así el proceso de razonamiento en un simulacro de lo que el pensamiento independiente y personal podría llegar a ser” (Hernández, 2006, citado en López y Kivatinetz, 2006a, p. 218). Por lo tanto, la autoridad interpretativa, aparentemente depositada en el espectador vuelve a manos del experto o del creador del discurso que el educador quiere transmitir.

2.2.b. Comprensión estética como percepción y descripción

Las prácticas basadas en el “sólo mirar” invitan a reflexionar únicamente sobre los aspectos literales o manifiestos de la obra de arte, normalmente los de carácter narrativo. De esta manera se fomenta en los estudiantes un tipo de **comprensión estética basada en la percepción**, en la que la idea dominante es el tema representado⁶.

Estas prácticas, por lo tanto, perpetúan una noción de arte como representación que ya las vanguardias se ocuparon de cuestionar y, de esta manera, no ayudan a superar muchos de los mitos y creencias que alejan al público de la comprensión del arte contemporáneo.

Porque, como se pregunta Fernando Hernández en un artículo en el que describe una actividad dirigida a niños desarrollada en el museo Thyssen de Madrid ante un cuadro cubista:

“¿[...] qué se supone que aprende un joven visitante cuando responde ante el cuadro de Juan Gris a la pregunta de ‘¿qué ves?’ en términos de ‘un bigote, un sombrero, una barbilla’? ¿Constituyen estas respuestas un acto de comprensión? ¿Logrará el visitante, a partir de señalar estos frag-

⁶ M. J. Parsons, en su celeberrimo trabajo *How we understand art* (2002), en el que ofrece una explicación evolutiva cognitiva de nuestra comprensión de las artes, identifica el tipo de respuestas ante el arte en las que la idea dominante es el tema representado, con la segunda fase del desarrollo de la apreciación estética que se organiza en torno a la idea de representación.

NOTAS

MODELOS DE EDUCACIÓN
ESTÉTICA Y AUTORIDAD
INTERPRETATIVA EN
CENTROS DE ARTE
CONTEMPORÁNEO

mentos, comprender las relaciones que se establecen en torno al problema de la representación planteado por los artistas considerados cubistas? ¿Hará alguna relación con las concepciones sobre el espacio y el tiempo que la teoría de la relatividad había redefinido a comienzos del siglo XX y que los pintores tomaban como referencia para desarrollar su propuesta artística? ¿Serán capaces los niños y las niñas de ir más allá del cuadro y comenzar a vislumbrar conexiones con realidades, formas de pensamiento que están fuera del cuadro?” (Hernández, 2002, p. 4).

Reducir el encuentro con las obras a la percepción y descripción de los aspectos que están “en” la obra como objeto material y rechazar que el educador introduzca la reflexión sobre los marcos de referencia que están fuera de la obra, empobrece la experiencia que los alumnos pueden tener con el arte y limita su comprensión, ya que no tiene en cuenta “que las imágenes forman parte de contextos visuales (históricos, sociales, culturales...) que pueden afectar a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece” (Hernández, 2003, p. 40).

2.3. La autoridad a manos del espectador: prácticas basadas en el ¿Qué sientes? ¿Qué piensas?

Hoy en día, muchos educadores comparten la idea presente en el *Visual Thinking Strategies* de evitar ofrecer información a los alumnos, pues consideran que la interpretación individual realizada sin “manipulación” y sin información recibida es el mejor resultado del encuentro museístico con las obras⁷. Por ello, los educadores incitan a los espectadores a hablar sólo de lo que ven, sienten y piensan sin poner límites a sus interpretaciones⁸, con la intención de que los espectadores sean libres a la hora de crear sus propios significados.

⁷ Cheryl Meszaros en su artículo “Interpretation and the Hermeneutic Turn” analiza esta tendencia que se da en educación museística en relación a la selección por parte de los museos de ciertos modelos de aprendizaje constructivistas que consideran el “conocimiento recibido” opresivo y pedagógicamente retrógrado y que promueven una “interpretación individual” que consideran apoya la democracia y el pensamiento educativo progresista (Meszaros, 2007a).

⁸ A menudo los educadores que siguen el *Visual thinking Strategies* trabajan de esta manera, de hecho, los textos que se divulgan en cursos de aprendizaje de estrategias de pensamiento visual invitan a ello: “Habrán momentos en que [el profesor] piense que un comentario está equivocado, pero los conceptos de correcto/incorrecto aquí no son válidos. Lo que importa es que los alumnos piensen. Es mejor [no] corregir ni apostillar” (VUE, 2001c, citado en López y Kivatinetz, 2006a, p. 217). “[...] aceptar cada comentario de un modo imparcial. Recuerda que este proceso no está dirigido a conseguir respuestas correctas sino a establecer unas pautas útiles para pensar” (VUE, 2001d, citado en López y Kivatinetz, 2006, p. 217).

En este caso la autoridad interpretativa pasa completamente a manos del alumno/espectador, que es animado a expresar cualquier pensamiento, de manera que queda sumido “en un acto de satisfacción autocomplaciente, marcada por una nueva forma de **expresionismo**, en este caso, verbal” (Hernández, 2002, p. 5).

2.3.a. Comprensión estética como libre asociación de ideas y sentimientos

En mi opinión la celebración de la no intervención del educador que se da en este tipo de actividades y la indefinición e indeterminación de la concepción de comprensión estética trae a menudo como consecuencia caer en una **deriva interpretativa** de poco interés educativo en la que la obra de arte se queda como una simple excusa para dialogar sobre cualquier tema.

Si los educadores no ofrecemos recursos e información, probablemente no hagamos más que reducir y empobrecer la posibilidad de los espectadores de producir interpretaciones personales, ya que “sin ideas recibidas, sin tradiciones de creación de significado y sin conocimiento previo en que basarnos, no hay forma de generar nuevas interpretaciones” (Meszaros, 2007b, p. 18). Además puede traer como resultado que nuestros alumnos se acerquen al arte contemporáneo de una manera simplista, sin hacer justicia a la complejidad que lo caracteriza.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS: AUTORIDAD COMPARTIDA PARA LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Hasta ahora he definido tres modelos educativos e interpretativos que se desarrollan en museos de nuestro entorno. El primero, lo caracteriza la transmisión de significados legitimados en la que el alumno es un mero receptor pasivo de interpretaciones curatoriales alejadas de sus experiencias, intereses y conocimientos. El segundo, aunque aparentemente busca la participación del espectador, sigue siendo un modelo transmisor que, por estar basado en la percepción de las cualidades visuales de la obra, privilegia una noción de arte como representación que poco tiene que ver con las prácticas artísticas contemporáneas. Por último, un tercer modelo deposita la autoridad interpretativa totalmente en manos del espectador, cayendo en una deriva interpretativa de poco interés educativo y que desaprovecha la oportunidad de que los alumnos comprendan el arte contemporáneo en toda su complejidad.

¿Qué podemos hacer los educadores para cambiar esta situación? Primero, debemos reflexionar sobre nuestras propias prácticas inter-

NOTAS

MODELOS DE EDUCACIÓN
ESTÉTICA Y AUTORIDAD
INTERPRETATIVA EN
CENTROS DE ARTE
CONTEMPORÁNEO

pretativas y educativas, identificando qué tipo de tradiciones de creación de significado y de comprensión estética son convocadas en cada acto de interpretación. Porque, a no ser que seamos críticamente conscientes de que nuestras miradas son formadas por la tradición, no haremos más que actuar según esas tradiciones y perpetuarlas.

El siguiente paso será definir nuestra propia noción de arte y comprensión estética, lo que nos permitirá determinar los objetivos de nuestras actividades educativas y desarrollar un modelo de interpretación que responda a los mismos y que permita desafiar las nociones tradicionales de arte y comprensión estética que comparten nuestros alumnos y que les impiden tener encuentros significativos con el arte contemporáneo.

De acuerdo a lo aportado por C. Geertz (1983), propongo partir de una noción de **arte como sistema simbólico dentro de un sistema cultural**, como construcción y representación cultural y, en la línea de John Dewey (1934), concebir la **obra de arte como un condensado simbólico de experiencia** narrativizada “como cruce de deseos, fantasías, biografías, concepciones, significados, fracasos...” (Aguirre, 2006, p. 6), valorando la capacidad para presentarnos de manera organizada aspectos sueltos de nuestra propia subjetividad.

De esta manera **comprender la obra** tendrá que ver más con la interpretación que con la percepción, con la interpretación de los fenómenos culturales y sociales que se nos presentan en las obras de arte. Comprender será así mismo apropiarse de los condensados simbólicos de la obra para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria.

De esta manera nuestras actividades educativas podrán tener un **doble objetivo**; por una parte, siguiendo la línea de la educación artística posmoderna reconstruccionista, “preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan” (Efland, Freedman y Stuhr, 1996, p. 73) con el objetivo de que sean capaces de transformarlos. Pero si entendemos que la verdadera manera de transformar esas realidades tiene que pasar necesariamente por una transformación del individuo, nuestro objetivo fundamental será ayudar a los alumnos en su construcción identitaria, en la creación de “sí mismos” (Rorty, 1989).

Si partimos de estos objetivos, será fundamental dar a los alumnos un papel activo en la construcción de los significados, posibilitando que crucen sus experiencias con las experiencias condensadas en la obra de arte. Por ello, podremos diseñar prácticas educativas que to-

men como punto de partida para la **interpretación** el acercamiento a las obras desde lo personal (*Qué pienso, qué siento, con qué relaciono la obra, qué me sugiere, qué me recuerda...*), las maneras personales y subjetivas a través de las cuales los visitantes crean significados (*como a través de experiencias de vida, opiniones, imaginaciones, memorias, fantasías...*).

Sin embargo, las respuestas personales deberán ser cuestionadas y ampliadas, fomentando que los estudiantes usen en su propio beneficio –para la construcción de su experiencia– los diferentes significados construidos en torno a la obra: los que se construyeron en el contexto en el que se produjo la obra, los que le pudo dar el artista, los que han surgido del conocimiento disciplinario y del *expertise*, y también los significados que construyen los usos que hoy día hacemos de la obra. Puesto que será el debate y el conocimiento crítico de estos significados el que permita a los alumnos construir sus propias interpretaciones y experiencias con la obra de arte contemporánea de manera compleja, crítica y significativa.

Así podremos construir un modelo de interpretación en el que la **autoridad interpretativa sea compartida**, que traslade la autoridad interpretativa a un lugar “en las relaciones entre la sociedad y el individuo, entre el individuo y el conocimiento cultural” (Meszaros, 2007b, p. 19) a través de prácticas educativas que promuevan la construcción dialógica de significados.■

Fecha de recepción del original: 04-03-2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 15-05-2008

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I. (2006). Hacia un imaginario para el futuro en educación artística. En *Ante el reto social: cultura y territorialidad en la investigación en educación artística: actas del Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, celebrado en Sevilla, 20-22 de abril de 2006* (pp. 22-31). Sevilla: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Sevilla.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo Veintiuno de España (Trabajo original publicado en 1970).
- Barthes, R. (1993). La muerte del autor. En *Image, Music, Text* (pp. 142-148). London: Fontana Press (Trabajo original publicado en 1967).
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel (Trabajo original publicado en 1962).
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*. Reston: NAEA.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2002). Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. Comunicación presentada en las Jornadas de Cultura Visual, Barcelona.
- Hernández, F. (2003). *Cultura Visual y Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006a). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006b). Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos, *Zona Pública*, 4, 1-17.
- Mayer, M. (2005). A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education. *Studies in Art Education*, 46(4), 356-368.
- 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.
- Olaiz, I y Soria, F. (2008). El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional: Los museos en la educación: La formación de los educadores, Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios. En Lorente J. P. y Almazán, D. (Eds.) *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingencia, Ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

NOTAS

MODELOS DE EDUCACIÓN ESTÉTICA Y AUTORIDAD INTERPRETATIVA EN CENTROS DE ARTE CONTEMPORÁNEO