

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN MUSEOS PÚBLICOS Y GALERÍAS DE ARTE: UNA EXPLORACIÓN DE CAMPO¹

Adult education in public museums and art galleries: A scan of the field

Darlene E. CLOVER²
Universidad de Victoria

RESUMEN: Los museos y las galerías de arte son ubicuas características del paisaje en todo el mundo, involucrándose en una variedad de tipos de educación y aprendizaje de adultos. Usando un enfoque basado en el análisis de contenido y los resultados de un particular estudio, este artículo describe cómo investigadores en educación de personas adultas están analizando el trabajo de educación para adultos de estas instituciones. Los hallazgos muestran que las publicaciones vienen del norte global, no del sur global y resaltando una mezcla de enseñanza liberal, prácticas de aprendizaje y actividades disruptivas y creativas. También se pone un énfasis en el poder, la representación y la formación de alianzas, haciendo especial hincapié en la confusión que existe alrededor de los términos educación y aprendizaje en el campo de la educación de adultos. Se requieren más estudios para comprender la naturaleza compleja de las prácticas pedagógicas de estas instituciones.

PALABRAS CLAVE: Museos y galerías de arte, educación de adultos, educación y aprendizaje.

ABSTRACT: Art galleries and museums are ubiquitous features of the landscape worldwide, engaging in a variety of types of adult education and learning. Using a content analysis approach and findings from my own current study, this article outlines how adult education scholars are studying the

1 La traducción de este trabajo al castellano corresponde a D. Cristóbal Torres Fernández. Becario FPI del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, de la Universidad de Sevilla. Revisión: Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla

2 Autora para correspondencia: Dra. Darlene E. Clover. University of Victoria. Faculty of Education, Leadership Studies. MacLaurin Building, P.O. Box 3010. Victoria, British Columbia, V8W 3N4. E-mail: clover@uvic.ca

adult education work of these institutions. Findings show publications come from the global north, not from the global south and highlight a mixture of liberal teaching and learning practices and disruptive and creative activities. There are also emphases on power, representation and partnership-building and a confusion around education and learning that mirrors the field of adult education. More studies are required if we are to truly understand the complex nature of the pedagogical practices of these institutions.

KEY WORDS: Museums and art galleries, adult education, education and learning

Introducción

Durante siglos, los museos y las galerías públicas de arte se han convertido en algo ubicuo, característica que ha dominado a lo largo y ancho del paisaje que ofrecían una gran cantidad de recursos y servicios a los visitantes y a las comunidades. Aunque son parte integrada de los valores y las infraestructuras culturales, estéticas y sociales, Onciul (2012: 81) nos recuerda que son neutrales. Más bien son *“espacios políticos donde los modelos de la sociedad han autorizado la cultura, la historia y la identidad”*. Esto significa que definen la nación, el valor estético, y aquello que cuenta como conocimiento; esto determina quienes están dentro y quienes están fuera y legitiman – aunque algunas veces también ahí esta el reto-, las relaciones y las prácticas del poder social y cultural (Alexander y Alexander, 2008; Golding y Modest, 2013; Marstine, 2008; Sandell, 2002; Tippet, 1990). Además, por su propia circunstancia, su tarea se concreta en *“educar”* al público a través de *“aprendizaje individual informal y actividades estructuradas de aprendizaje para grupos de aprendices”* (UNESCO, 1997: 3). No obstante, esto no se debería confundir con la imparcialidad (Onciul, 2012).

La UNESCO argumentó en un documento que data de 1997 para la Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA) que, aunque los museos y galerías de arte constituyeron importantes lugares de aprendizaje y educación de adultos, hubo una escasa investigación en el área. Más de una década más tarde, Mayo (2012: 101) señaló cómo *“los museos no están a menudo incluidos en la lista de lugares de educación de adultos, aunque exáminandolos más próximamente, ellos tienen una fuerte función en la educación no formal”*. Sin embargo, Taylor, Neill y Banz (2008: 20) sugirieron históricamente, que el campo de la educación de adultos ha reconocido *“la educación del museo como un medio importante de aprendizaje de adultos”*, aunque Grenier cree que el estudio de los museos como fuente informal de aprendizaje de los adultos está en decadencia (2009).

De alguna manera, estas declaraciones alcanzaron mi curiosidad y comencé a explorar el rompecabezas de la educación de adultos y el aprendizaje en museos y galerías de arte. Utilizando los dos enfoques, exploré estudios pasados y actuales realizados por investigadores de educación de adultos en museos públicos y galerías de arte. El primer acercamiento que usé fue el análisis de contenido. Éste es importante, porque revela hasta qué punto una educación de adultos y el aprendizaje del espacio está siendo estudiado y qué impacto está teniendo en el campo de actuación. También permite la identificación de modelos, temas e ilumina lagunas para futuras investigaciones (Krippendorff, 2004; Taylor, 2001). Estudié libros, capítulos y artículos en revistas de educación de personas adultas como *Studies in the Education of Adults*, *Adult Education Quarterly*, *Convergence*, *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, *Australian Journal of Adult Learning*, *International Journal of Lifelong Education* y el *Irish Journal of Adult Learning*, así como las actas de congresos como ESREA, SCUTREA, CASEA, AERC, publicados desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Reconozco que educadores de adultos publican más allá de los recursos de la educación de adultos, pero he limitado mi análisis a estos porque “representan la base de conocimientos [de la educación para adultos] y reflejan la historia, las tendencias, las normas de investigación, y las estructuras sociales de comunicación entre los estudiosos de la disciplina” (Taylor, 2001: 322). El segundo enfoque que consideré fue obtenido de mi propio estudio. Mediante grupos focales (focus groups) y entrevistas individualizadas, he estado explorando las filosofías de la educación y las prácticas de los educadores de adultos de más de 25 conservadores de galerías de arte y museos en Canadá, Inglaterra y Escocia.

Este artículo comienza con una discusión de la investigación acerca de las artes y la cultura en general. No aspira a ser exhaustivo sino a identificar algunas consideraciones metafísicas y epistemológicas importantes y complejas que dan forma a estos espacios en los que tienen lugar el aprendizaje y la educación de adultos. Desde este planteamiento se orienta mi estudio, comenzando con unos comentarios generales del análisis de contenido, seguido de una discusión de cuatro áreas clave que identifiqué: el poder y la representación; la inclusión, la agencia y las asociaciones; la enseñanza y el aprendizaje; y aprendizaje versus educación. Sostengo que las instituciones artísticas y culturales son, en realidad, espacios pedagógicos complejos, disputados, potentes, pero contradictorios, que reflejan el campo de la educación de adultos. Dentro y más allá de sus muros es un choque entre el aprendizaje, las prácticas excluyentes, tradicionales y los mandatos de gobierno, la pedagogía social y radical, y las asociaciones con miras al cambio y la justicia social. Todavía se requiere investigación adicional para captar realmente la complejidad del trabajo llevando a cabo bajo la mirada del imperativo neoliberal.

El contexto discursivo

Comenzando como curiosidades y colecciones privadas, las artes públicas y las instituciones culturales como las conocemos hoy en día, comenzaron a surgir a finales del siglo XVIII y principios del XIX. No cabe la menor duda de que sean públicas o no, estas instituciones fueron apoyadas y sustentadas por gente rica y poderosa. Las clases acomodadas compusieron – y continúan haciéndolo– sus consejos, proporcionando los fondos necesarios para nuevas exposiciones, construyendo espacios de “aprendizaje”, y/o donando obras de arte. Sin embargo, aquí me refiero a las instituciones públicas, y esto implica hablar “política” y la política nunca es sencilla. Mientras reflexionamos en torno al intenso privilegio del que gozan estas instituciones y aquellos que hay detrás de ellas, permítanme ofrecer un ejemplo de Canadá que ilustra el choque entre las artes, la cultura y la política como lamentó Blair en 1881:

El hecho de que la Galería Nacional de Canadá... situada en la parte trasera del Edificio Victoria del Museo Nacional y ubicada en el Departamento de Obras Públicas... [sistemas de alcantarillado y eso] comencón en la parte trasera de una colección de dinosaurios que fue pensada para representar adecuadamente el lugar del arte en las prioridades del gobierno, si no, en la conciencia nacional. Quienes escucharon a los educadores y a los conservadores de la galería describen su edificio como una trampa de fuego, sentado sobre una falla geológica que se podría haber perdonado para imaginar que en cualquier momento la Galería podría estallar en llamas y hundirse lentamente en el mundo terrenal como un juicio de dioses sobre una raza de Filisteos (cit. en Horrall, 2009: 188).

Lo que se está comentando aquí es que aunque los gobiernos, más a menudo en el lado de los ricos, en carrera por implantar una utopía impulsada por el mercado, simplemente no podían ver -y muchos compartirían conmigo este punto de vista– “el valor a la hora de prestar consistente apoyo financiero para lo que se consideraba la búsqueda frívola del arte [y la cultura]” (FossWhitelaw, Paikowsky, 2010: 7). Así, uno de los retos para la creación de estas instituciones públicas puede ser, como sostiene Voaden en sus diarios de 1927, que “estas instituciones [eran] sintomáticas de una civilización industrial intentando... salvarse a sí mismo por una devoción hacia algo más permanente que las cosas materiales y dinero” (cit. en Tippet, 1990: 11). En otras palabras, para algunas artes e instituciones culturales eran sitios para desafiar el crecimiento de la avaricia, el conservadurismo del mercado-economía y el individualismo que tan extendido está hoy en día. Posado en el medio fue un desconcertado público, inseguro de qué pensar o apoyar, pero a menudo “hambriento de lecturas de poesía... y música de festivales que mantienen grandes audiencias cautivadas hasta después de medianoche”, aunque Tippet (1990: 52) nos recuerda que “la capacidad que tiene el público para apreciar totalmente lo que se estaba poniendo delante de ellos no debería... ser exagerada”.

Estas tensiones entre las nociones elitistas, políticas de mercado y populistas, resultaron en una gran variedad de motivos y prácticas complejas y a menudo contradictorias. Quizás Tippet (1990: 109), es el que mejor ilustra esto como un flujo y reflujo constante o un tira y afloja entre mantener *“legitimación y ganar la aceptación de las relaciones de poder existentes”* y desarrollar actividades para promover el cambio social y nuevas formas de pensamiento; entre la integración del pueblo *“formando el carácter de un pueblo y la identidad de una nación”* (p. 53) y proporcionando un lugar para el debate y el cuestionamiento activo; entre conocer lo mejor de lo que se había pintado, pensado, creado y dicho en el mundo y asegurar los artefactos culturales locales que fueron presentados; entre ser una fuente de entretenimiento y *“ofrecer una diversión sana”* (p. 53) y el compromiso de enriquecer epistemológicamente las vidas de los individuos; y entre mantener la distancia y la reverencia centrando la atención en la gente y el contacto cercano y personal de unos con otros; entre el aprendizaje sobre lo local, lo diario y adquirir una mejor comprensión de los países que uno nunca ha visitado.

El elitismo y la tradición causaron un impulso importante, pero una creciente conciencia social se tradujo en un trascendental tirón. De hecho, muchos miembros del personal de las instituciones artísticas y culturales, así como defensores de fuera no querían relegar la educación cultural como una oportunidad o privilegio (Tippet, 1990). Empezaron a discutir acerca de políticas *“revolucionarias”* políticas y programas orientados hacia la mejora intelectual y cultural de las clases trabajadoras, aunque algunos mantuvieron una desconfianza significativa hacia las clases más desfavorecidas, creyéndolos *“incapaz de ser civilizados”* (Perry y Cunningham, 1999: 239). Estos conservadores y educadores trabajaron incansablemente para reposicionar los museos públicos y las galerías de arte como las instituciones educativas *“cuyo lenguaje puede ser entendido por todos, incluso como un libro abierto cuyas páginas apelan, no solo al estudioso, sino también al hombre (sic) que no saben leer”* (Lucas, 2008: 58). Realmente creyeron que el acceso de las clases bajas y trabajadoras era un vínculo fundamental entre la cultura y el nacionalismo, *“elevando una alternativa a inadecuadas formas de cultura popular [que podrían] combatir el espíritu áspero de los materiales... [y] la tensión de la vida cotidiana”* (Tippet, 1990: 53).

Sin embargo otros seguían siendo escépticos sobre la capacidad de estas instituciones al margen, privilegiadas y condescendientes de ser un espacio educativo socialmente responsable. Eran críticos con las agendas de los ciudadanos o de las naciones, desconfiados de los ricos y los gobiernos que hacían lo correcto, y preocupados, porque estas *“Artes mayores”* buscarían socavar las artes populares y folclóricas, y las historias que estaban tan vivas en las comunidades. Además, otros vieron en el *“nuevo”* mandato social un medio para hacer el trabajo y dignificar a las clases populares ante los ricos aumentando la moralidad a través del contacto con textos religiosos, el arte y

la literatura (Perry Cunningham, 1999; Tippet, 1990). Aunque supuestamente estaban libres y abiertas a todos, a menudo había una minuciosa orquestación que limitaba el tiempo en las galerías y las exhibiciones para aquellos que no tenían zapatos limpios, que hablaban una “jerga del curso” o pertenecían al género “equivocado” (Lucas, 2008; Tippet, 1990). Aunque las mujeres eran a menudo una fuerza impulsora que estaban detrás de las instituciones artísticas y culturales, Panayotidis (2004: 107) nos recuerda la naturaleza de género de la educación cultural: “uno para el hombre profesional y el otro, para la mujer ama de casa mujer amateur”. Otro motivo de preocupación era que, aunque los gobiernos desacreditaban las artes y la cultura, no eran adversos a crear un sistema de créditos fiscales que podrían emplear – y continúan haciéndolo con más aplomo hoy en día - las instituciones culturales para pulir su imagen pública y mejorar sus intereses corporativos (Tippet, 1990).

Basándonos en lo anterior, la mayor concentración de erudición contemporánea en los museos y las galerías de arte ha estado en exclusión durante los últimos 15 años, con discusiones que van desde la arquitectura hasta el personal que programaba las intervenciones del gobierno. Cavernosos, austeros edificios con interiores oscuros, sombríos y un silencio muerto restringen las visitas a hablar en voz baja, perpetuando la reverencia y la insuficiencia contra una supuesta superioridad moral (Alexander y Alexander, 2008; Bennett, 1995). Aquí encontramos la naturaleza problemática del profesionalismo de las galerías de arte y los museos, y cómo esto perpetúa la exclusión. Los conservadores eran/son altamente educados y, mientras Fleming (2002: 213-214) sostiene acertadamente que “tener una buena educación no es un delito”, cree que mantiene a los conservadores ignorantes de las “presiones, ansiedades y aspiraciones de los menos afortunados”. Una incapacidad de conectar limita el diálogo y la participación activa entre la institución y la gente a la que pretende servir. De hecho, a pesar de la plétora de visitantes o usuarios de los estudios durante los últimos 50 años, muchos conservadores permanecen fuera de contacto con el público en general y resulta difícil ajustar los patrones tradicionales de conocimientos (Janes, 2009; Marstine, 2006). Aunque la única forma en que los conservadores pueden “entender verdaderamente la realidad de la exclusión es mediante el trabajo con los representantes de los grupos excluidos” (O’Neill, 2002: 39) y esto es difícil cuando, como Sandell (2002: 17) señala, “relativamente pocos museos han explorado resueltamente su papel social más amplio para comprometerse con él y el impacto sobre los problemas sociales que enfrentan sus comunidades”. Yendo más lejos, incluso cuando las comunidades están mejor incluidas, rara vez son iguales en la toma de decisiones y carecen de la capacidad de transformar realmente prácticas curatoriales o educativas. El compromiso, “más que una persecución digna y honorable... es limitado en cuanto a lo que se puede lograr dentro de la práctica museológica actual y... no concede automáticamente gran integridad o validez a lo que el museo exhibe” (Onciul, 2012: 79).

Girando en torno a discursos de exclusión están los ataques de racismo, sexismo y homofobia que perpetúan y sostienen relaciones hegemónicas. Un caso puntual, como hemos aludido anteriormente, son las mujeres que han sido insuficientemente representadas y excesivamente simplificadas en nociones estereotipadas de masculinidad y feminidad dentro de estas instituciones (Marstine, 2006). Las colecciones no son simplemente un grupo de “cosas”, sino que son narrativas montadas para contar historietas, historias y crear un significado y una comprensión. De hecho, “cualquier exposición es, en efecto, una declaración o posición... una forma sugerida de ver el mundo” (Macdonald, citado en Onciul: 79). Marstine (2006: 4-5) se refiere a este proceso como “framing”, establecer límites “para proporcionar un contexto narrativo ideológicamente basado que da color a nuestra comprensión de lo que se incluye”. Controlando el proceso de visualización, asegura una narrativa apretada, “una auténtica visión de la historia, sin conflicto ni contradicción”.

Estas instituciones públicas son aún de alguna manera “inmunes a los contextos políticos más amplios de los tiempos” (Barrett, 2012: 4). En países como Inglaterra, los gobiernos las han desmentido para llegar a las comunidades subatendidas basándose en los principios de la “inclusión”. Esto es un paso importante por un lado, porque reconoce al menos parcialmente la clase y el sesgo de la raza específica del pasado. Por otra parte, algunos médicos usan esto para desarrollar alianzas con diversas comunidades comprometidas en las luchas concretas contra diversas formas de opresión y dominación. Como argumenta Weil, “si nuestros museos [y galerías de arte] no se operan con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la gente, ¿en base a qué otro podríamos posiblemente pedir apoyo público?” (citado en Janes, 2009: 172). Sin embargo, siempre debemos estar atentos a cualquier orden gubernamental. Tenemos que estar concienciados del uso de las artes y la cultura para transformar a individuos de poblaciones marginales - los desamparados, los desempleados, por nombrar sólo unos pocos -ciudadanos “productivos” a través de una experiencia terapéutica de autonomía expresiva- (e.g. Sandell, 2002).

La literatura también muestra un cambio discursivo del término “educación” al de “aprender” y, en particular, en el aprendizaje autodirigido. Roberts (1997: 8) explica la necesidad del cambio de esta decisión: “la educación se ha convertido en algo demasiado restrictivo y engañoso para la configuración del museo... ha habido un cambio consciente hacia el “aprendizaje” (haciendo hincapié en el aprendizaje), “la experiencia” (haciendo hincapié en las conclusiones de los resultados) y “el construir el significado” (haciendo hincapié en el acto de interpretación)”. Hooper-Greenhill (2007) aplaude este movimiento lejos de lo que ella llama el control tradicional, las prácticas pedagógicas donde los conservadores daban conferencias a la gente acerca de qué pensar a través del camino reglamentado. Basándose en esto, ha habido un aumento en el uso de la tecnología para permitir a las personas ser mejores autodidactas. Todavía tenemos que ser

cautelosos aquí sobre la agenda neoliberal que hay detrás del concepto de aprendizaje que se centra en el individuo más que en el colectivo (English y Mayo, 2012). Janes (2009) va más allá, sugiriendo que, problemáticamente, los museos y las galerías de arte evolucionaron *“de la colección elitista de dominación imperial, a las instituciones educativas para el público y ahora al museo como un “centro comercial. El centro comercial es la culminación de la dominación del mercado, la sobreredución y dedicación al consumo y al entretenimiento”* (Janes, 2009: 183-184). También señala que, a pesar de la existencia de nuevas formas de educación y la difusión de trabajos, en todos los libros, estudios y debates concernientes a los problemas más acuciantes del planeta como el cambio climático y una desconcertante variedad de preocupaciones locales relativas a la salud y el bienestar de innumerables comunidades del mundo sobre... los museos [y las galerías] son raramente, si alguna vez, discutidas... llevándome esto a concluir que la irrelevancia de [estas] instituciones sociales es una mera cuestión de registro.

Llevando a cabo acciones de educación de adultos

Con estos debates en mente, consulto estudios realizados por educadores de adultos sobre las obras de las galerías de arte y los museos, a partir de un análisis del contenido de la mayoría de los textos de educación para adultos y mi propio estudio actual. Se comienza con algunas observaciones generales, luego se gira en torno a los cuatro temas principales y se concluye con una discusión y algunas recomendaciones.

Mi lectura acerca de la literatura de la educación para adultos ilustra que CONFINTEA 1997, la UNESCO y Mayo estaban en lo cierto. Había una carencia, una escasez de estudios sobre educación de adultos en museos y galerías de arte. Algunos artículos y capítulos en libros aparecieron sólo periódicamente –uno o dos en cada década en los años 50, los 60, los 70 y los 80, desafiando la sugerencia de Taylor (2008) de que históricamente había “mucho” interés. De los 42 artículos, capítulos, libros y procedimientos en revistas exclusivamente de educación para adultos, libros y actas, aproximadamente 85 fueron escritos después de 1997 y la mayoría de ellos desde el año 2000. Grenier (2005) describió el interés como una “decadencia” – ella volvía a hablar exclusivamente de Estados Unidos, pero dentro de la literatura mundial de educación para adultos en realidad podría describirlo como un goteo lento, constante, seguido por una rotura de la presa del siglo XXI. De hecho, esto es paralelo a la oleada que también señalé en publicaciones en este siglo acerca del cambio social, la participación comunitaria, y/o la educación en general en museos y galerías de arte ¿hay una conexión entre estas ocurrencias? ¿tuvo efecto la sugerencia de la UNESCO en 1997 de que se requerían más estudios? Estas son preguntas interesantes, pero no es algo que se pueda responder sin un estudio más exhaustivo.

Los primeros estudios que encontré vinieron predominantemente de los Estados Unidos, dos de ellos de Quebec. La mayoría fueron informados por una orientación liberal/psicológica, basada en la hermenéutica y/o en los discursos de los estudios de visitantes o de educación no formal. Estos se centraban en la práctica. A finales del siglo XX y principios del XXI, los canadienses, austriacos, los educadores de adultos holandeses, malteses, ingleses, escoceses, australianos e irlandeses entraron en conflicto, mostrando a menudo discursos más críticos.

No había ningún escrito dentro de los textos de educación para adultos del Sur Global. Esto no es debido a la falta de instituciones. El Museo de Uganda en Kampala, por ejemplo, fue fundado en 1908 y países como México y la India están plagados de museos y galerías de arte. Regresamos a este y otros aspectos de mis estudios.

El arte de enseñar

Explorar y comprender los procesos de enseñanza son acciones fundamentales para el campo de la educación de adultos. Por ello, muchos educadores de adultos estudian el trabajo de museos y galerías en términos de cómo los educadores practican su oficio. Por ejemplo, Neill (2010) estudió cómo un grupo de docentes (un término usado en los Estados Unidos para educadores voluntarios de adultos) adaptaban continuamente sus giros educativos para adaptarse a sus estudiantes y moverlos hacia un proceso más atractivo. Las actividades incluyeron solicitar información de guías turísticas, tales como dónde residían, su conocimiento previo de las artes y sus razones para venir al museo. Aunque estos cambios en algunos casos hicieron el aprendizaje más significativo y atractivo, señaló que muchos docentes a menudo “cayeron” en los procesos didácticos más tradicionales. En un estudio similar en Estados Unidos, Taylor, Neill y Banz (2008: 32) encontraron que, aunque las intenciones de utilizar más estrategias participativas estaban presentes, se abogó por la seguridad en la transmisión de conocimientos:

“Al principio de una presentación o una visita [el docente] evaluaría el interés de los visitantes para establecer una mayor relevancia y establecer una comunicación fluida, lo que implica una orientación de la enseñanza centrada en el alumno. Sin embargo, una vez que se completó la evaluación inicial, hubo un cambio hacia una orientación más centrada en el docente. Basándose en el trabajo de Hooper-Greenhill, atribuyen esto a nociones modernistas de entendimiento profundamente arraigadas, a la importancia componer y absorber el conocimiento y la creencia fundamental de que sólo cuando se transmite toda la información “apropiada”, los visitantes tendrán “una experiencia exitosa en el museo”.

Otra explicación proviene de los primeros estudios. Bigman (1956: 28), reveló que *“el grupo del museo lo conformó en gran parte estudiantes, trabajadores administrativos y profesionales (incluyendo a artistas)”*, significando esto que los trabajadores que estaban más acostumbrados a tratar con ellos los vieron como a la élite culta y, por lo tanto, si bien consciente o inconscientemente, perciben una falta de conocimiento o rudimentos por parte de las masas. Mientras que esto no necesariamente se corresponde con el caso de hoy en día, eruditos tales como Marstine (2009) sostendrían todavía que hay una noción limitada por expertos de lo que constituye el conocimiento estético en el público en general. Chobot y Chobot (1990) llevan este planteamiento más lejos. Descubrieron que los estudiantes se pueden creer que sólo los expertos *“saben”* y sienten una gran frustración con actividades altamente participativas. Este sentimiento está vivo hoy en día, como he puesto de manifiesto en mi propio estudio. En 2012, un educador de adultos me relató un comentario que recibió durante una visita: *“a veces simplemente no sabes qué hacer. Trato de involucrar a las personas tanto como puedo, pero un día, tuve que decirle al hombre en voz alta: -he venido aquí a averiguar qué significan “realmente” esas pinturas y no a escuchar lo que “esta gente” piensa que éstas significan.”* Borg y Mayo (2010) y de Grek (2004) reflexionan sobre qué cuenta el conocimiento. Yo diría que podemos extender esto a lo que cuentan las interpretaciones. Por supuesto, se puede cuestionar si alguna vez ha existido un significado *“real”* detrás de una pintura o un artefacto, pero la cuestión aquí es el legado de superioridad.

Aprendizaje versus educación

Basándonos en lo anteriormente expuesto, esto es lo que se ve como un tira y afloja entre el aprendizaje y la educación. Como se señaló con anterioridad en este artículo, hay un movimiento de *“Educación”* en los museos y las galerías, orientado hacia el *“aprendizaje”* que refleja el discurso actual de la educación de adultos. Realmente, esto no existía en los textos históricos consultados y encuestados hasta principios de los noventa cuando las cosas comenzaron a cambiar (e.g. Bigman, 1956; Hrimech, 1993; Smith, Aker y Kidd, 1970).

En la literatura contemporánea los términos educación y aprendizaje se utilizan con frecuencia de forma intercambiable, pero hay más énfasis en el uso del término aprendizaje. También hay un enfoque en el aprendizaje autodirigido, sobre la importancia de los educandos que toman el control de su propio aprendizaje dentro de los museos y las galerías de arte, a pesar de los desafíos que describí anteriormente. Banz (2009) y Davoren (1999) se centran en cómo este tipo de enfoque reconoce la importancia de los estudiantes para construir su propio conocimiento desde la experiencia del encuentro con una obra de arte. El papel del educador es *“refundido como un facilitador o auxiliar”* (Davoren, 1999: 12). El impulso hacia el aprendizaje, como estoy observando

a través de mi propio estudio, también significó la inclusión de nuevas tecnologías, tales como “pantallas táctiles” interactivas dirigidas, como un participante señaló: “hacia la mejora de la autoformación en el propio ritmo y sin la necesidad del expertos” (Lynn). Debemos tener en cuenta, sin embargo, que aunque estemos inundados de tecnologías, esto no es neutral. La tecnología aporta muchos beneficios, pero también es problemática, y requiere una crítica sólida y responsable de sus aspiraciones capitalistas y neoliberales.

Aunque el medio personal, el control y el poder sobre el aprendizaje de uno mismo no es un problema en sí mismo (English y Mayo, 2012), hay válidas inquietudes planteadas sobre los enfoques individualistas, a menudo apolíticos. Lahav (2003), por ejemplo, desafía las interpretaciones “personalizadas”. Haciéndose eco de las preocupaciones de Janes (2009), argumenta desechar “los grilletes del elitismo asociados con la historia de una línea tradicional de arte [creando] uno nuevo más “centrado en la gente”, transparente, y de entendimientos pluralistas que han llevado a una experiencia de aprendizaje fragmentado. El aprendizaje en los museos se ha convertido en un viaje a un supermercado. Estamos invitados a elegir qué historia o temas nos gustan”. En otras palabras, ¿son válidas todas las interpretaciones?

Algunos educadores de adultos y conservadores que participaron en mi estudio argumentaban contra el término “educación”, porque sentían que no “presta a sí mismo al tipo de proceso pedagógico radical, informal o experimental, o al proceso de investigación con el que estoy comprometido”. Cuando se profundiza, muchos otros alinean la educación con los niños y las escuelas o lo describen como un proceso didáctico estático. Otros aceptaron el concepto de “aprendizaje”, porque era la orden del gobierno, mientras que otros arremetían contra la imposición de lo que se conoce como “una orden orientada a los resultados que niega la agencia y la creatividad” (Barbara). Sin embargo, la lucha contra la estructura de gobierno del concepto “aprendizaje” en un caso resultó en una visión muy preocupante y en la práctica de la educación como se ilustra en esta conversación (Clover, en prensa):

Kayla: Nuestros talleres no tienen objetivos, ni metas, ni fines. Me gustaría juntar a un grupo sin ninguna intención en absoluto y sólo mirar lo que hacen. Le pedí que me cambiase mi título de Coordinadora de Educación y Compromiso yo no “educó” a nadie. Así que ahora soy la Coordinadora de Participación y animo a la participación, no a la educación.

Darlene: Así que, ¿cómo es la participación?

K: Bueno, gente simplemente creando.

D: Sólo creando. ¿Estaba eso claro?

K: En los primeros talleres, la gente preguntó qué estábamos haciendo y por qué – de qué iba todo esto. Pero creo que no sólo darles las res-

puestas fue importante, ya que debían resolverlas. Todo el mundo fue orientado hacia el fin y los resultados.

D: ¿Funcionó bien?

K: Bueno, bastantes no regresaron a la segunda sesión y finalmente, había sólo un artista. Así que organicé una fiesta para el programa y puse carteles alrededor de la comunidad, pero en realidad nadie apareció... creo que no entendían lo que estaba haciendo. El foco está en el "proceso", así que fue "inútil". Desafiamos el discurso del gobierno basado en los resultados de aprendizaje. Pero ¿crees que tengo que pensar más en este aspecto?

Borg y Mayo (2010: 37) exigen un retorno a la educación, un enfoque pedagógico crítico para los museos y las exploraciones de la galería de arte que ofrezcan oportunidades de confrontación crítica y crítica de la ideología. Las prácticas colectivas, no las individualizadas, son la manera de luchar y presionar "para la conversión de tales sitios [museos y galerías de arte] de la pedagogía pública en sitios realmente democráticos, es decir, espacios públicos incluyentes y verdaderamente accesibles que apelan al sentido de criticidad del visitante. En definitiva, *"parte de la búsqueda de la renovación del museo se encuentra en la lucha para renegociar las relaciones de hegemonía"*.

Poder y representación

Desde que los museos y las galerías de arte son *"terrenos disputados y puntos focales comunes para los debates políticos interculturales"* (Onciul, 2012: 81), no es de extrañar que los investigadores en educación de adultos explorasen y cuestionasen cómo estas instituciones negocian y se comprometen con la política del poder y la representación. Aproximándose a la teoría crítica y, como se menciona anteriormente, Borg y Mayo (2010) y Grek (2004) plantean preguntas sobre qué se considera conocimiento oficial en estos sitios. Ellos preguntan a cuyas voces, narraciones, obras de arte, o historias llegan a ser oficiales, y a lo que permanece subordinado, sugiriendo que las comunidades que rodean el museo podrían *"ofrecer una gran variedad de experiencias"* (Borg y Mayo, 2010: 38) que fortalecerían a las exposiciones. Borg y Mayo también abogan por la mejor representación de la vida de la gente "común", incluyendo las experiencias de la clase obrera y de las mujeres. Sin embargo, escribiendo una década antes, Van Gent (1992: 125) advirtió de los peligros de la inclusión vis-à-vis a la gente "común" en términos de su aceptación:

"La formación cultural de las clases más bajas no sólo fue inspirada por la compasión por su lamento y la fealdad de su entorno, sino también, por motivos tácticos. La tarea del movimiento socialista para obtener salarios más altos y

más tiempo para el ocio se tradujo como una dificultad añadida por la imagen negativa existente de que beber alcohol en exceso y por las formas básicas de diversión en el proletariado”.

Dudzinska-Przesmitzki y Grenier (2010) miran al poder y la representación, más específicamente a través de sus investigaciones sobre las percepciones del museo por un grupo de Afroamericanos. Exploraron las opiniones contradictorias de estos visitantes acerca del museo en general y las exposiciones de la historia negra en particular. Mientras los participantes creyeron que el museo era un sitio valioso de educación histórica y aprendizaje, los conservadores “blancos” continuaron fomentando estereotipos, reforzando un “otro” y reduciendo los entendimientos de las contribuciones socioculturales de los Afroamericanos. Basándose en sus conclusiones, los autores argumentan que los museos sólo alcanzarán su máximo potencial como centros de aprendizaje permanente cuando se vuelvan más conscientes de cómo siguen perpetuando el racismo. Añadido a esto, encontramos un estudio realizado por Keith (2010) en el Reino Unido. Ella proporciona entendimientos en base a cómo los educadores y los conservadores imaginaron y se involucraron con la diferencia, particularmente lo que ella denomina “el tema negro”, a través de un proyecto colaborativo que incluyó la adquisición de objetos de arte, destacando las limitaciones de lo que ella llama política de izquierda liberal contemporánea, que está sumida en trincheras en las nociones de lo que es y no es arte.

Inclusión, agencia y asociaciones

Sin embargo, hay ejemplos de colaboraciones exitosas y asociaciones educativas emocionantes descritas en varios estudios, incluyendo mi experiencia propia. Styles (2002: 13) ve cómo *“los museos están empezando a diversificar sus oportunidades de aprendizaje que comprometen a los adultos – particularmente aquellos que normalmente no podrían asistir a conferencias o visitar museos – requieren programas innovadores y creativos”*. Davoren (1999: 11), por ejemplo, describe que los programas en el Museo de Arte Moderno de Dublín involucran a personas mayores y otras personas que pueden sentirse aisladas o marginadas. Las actividades van desde discusiones abiertas con artistas, conservadores y educadores hasta crear arte. Ella describe cómo el arte *“promueve la atención a la percepción y la expresión, y así contribuye a la construcción del lenguaje y comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas”*, así como la imaginación y la autoestima. De manera importante, argumenta que este tipo de educación no se ofrece en otro espacio, haciendo de las galerías un valioso espacio de acceso. Coincidiendo con la creencia de Davoren, encontramos a Thompson (2002), quien sostiene que en un mundo preocupado por el

desarrollo de habilidades y la formación profesional, imaginativa, creativa, y los espacios democráticos que amplían las posibilidades de educación social y cultural, deben ser discutidos y defendidos enérgicamente.

Profundizando en la cuestión, Kozar (2001) comparte los hallazgos de su estudio; una colaboración entre un centro de aprendizaje para adultos y un museo donde los estudiantes de la alfabetización para mujeres, se convirtieron en investigadores del museo. A través de una lente feminista, destaca cómo las mujeres utilizan diversos medios tales como edredones, historias escritas y entrevistas no sólo para aprender a leer y escribir, sino también para proveer la visible "Historia africana Nova Scotia" e historias y actividades culturales que habían sido excluidas. Basándonos en esto, Kozar argumenta que la alfabetización de adultos basada en el museo constituye un conjunto de prácticas sociales con el potencial de crear nuevos tipos de asociaciones de aprendizaje e investigación que aumentan "las historias" y las exposiciones. Asimismo, Styles (2002: 7) exploró lo que ella llamó "aprendizaje dialógico" en museos, conversaciones de compromiso entre los conservadores de museos y los educadores, y los pueblos aborígenes de Australia que refundaron las exposiciones como más "auténticas y legítimas", y desafió a los discursos de la "Guerra", que había excluido a la violencia y el genocidio de la colonización. Y Park (en prensa) llama la atención de cómo la Galería Hunterian de Glasgow refortalece su relación con la Universidad. En lugar de intentar ser un servicio proveedor de servicios para los museos "*todas las cosas para todas las personas*", se centra en cambio en atender las necesidades de su comunidad académica y comprometerse con la agenda de investigación de la Universidad y la nueva visión estratégica.

Basándonos en lo anterior, hay ejemplos claros de lo que se llama interrupción, resistencia y crítica en el mundo de los museos y las galerías de arte públicas, donde los educadores de adultos, los conservadores, los artistas y las comunidades se unen en una relación de co-cuestionamiento. Por ejemplo, educadores feministas y otros artistas han desarrollado en una galería de arte en Londres un proyecto colaborativo de investigación participativa con un grupo de propietarios de pequeñas empresas que están perdiendo sus lugares y medios de subsistencia a causa de la tiranía de los proyectos de desarrollo a gran escala. Elanna argumenta que:

"Dentro de la historia de la práctica feminista, tenemos este tipo de dualidad y fricción entre un interés en el problema y un interés en la lucha por el cambio. El momento actual nos ofrece una oportunidad para replantear estas dicotomías problemáticas y reclamar situacionalmente [trabajando "en la comunidad y más allá de los muros de las galerías] un entendimiento receptivo de la relación entre la crítica y la colaboración, el arte y el activismo. Nos estamos reconciliando sobre cómo entendemos el conocimiento y el efecto generado por la crítica colectiva y la creación artística, y creando nuevas solidaridades y

nuevas relaciones de colaboración que son capaces de ofrecer cierta resistencia significativa a un imperativo neoliberal ahora sin trabas”.

Otros utilizan las artes, tales como pinturas, teatro popular y exposiciones, para involucrar a los adultos en procesos de “análisis social radical”, para articular el poder y cómo se gestiona, para abordar cuestiones de racismo y los estereotipos, y para explorar el concepto de identidad.

Discusiones y recomendaciones

La UNESCO estaba en lo cierto. Los educadores de adultos eludieron históricamente los museos, como muestra la escasez de estudios hasta finales del siglo XX. Tal vez esto es comprensible, dado el énfasis de la educación de personas adultas en los oprimidos y marginados de la sociedad junto a las percepciones de estas instituciones como lugares eminentemente elitistas, excluyentes y estáticos (Golding y Modesto, 2013). El aumento de interés desde el año 2000 podría ser el resultado de los desafíos a estas instituciones por los investigadores, los gobiernos y la opinión pública para transformar sus prácticas educativas y llegar a diversas comunidades. Esto también podría estar ligado a un creciente interés en las artes, en el caso de las galerías de arte, como herramientas para la educación de adultos (Clover, 2010; English & Mayo, 2012). Podría ser la búsqueda de nuevos sitios alternativos para la educación de adultos y el aprendizaje vinculado a la desaparición de las organizaciones y los programas “oficiales” de educación para adultos. De hecho, este deceso ha obligado a los educadores de adultos a mirar más allá de los espacios tradicionales de inspiración y creación de conocimiento (Taylor Parrish, 2010). Pero yo también discutiría acerca de lo que podrían usar los educadores de museos y galerías de arte en la educación de adultos. Nuestro campo de estudio tiene mucho que decir en lo relativo a la facilitación, la enseñanza y el aprendizaje, y proporcionar una gama de entendimientos históricos o políticos sobre las agendas educativas de gobiernos, las teorías educativas radicales o los propios estudiantes.

El Sur Global está desaparecido en el resurgimiento del interés en las instituciones artísticas y culturales. Una razón podría ser que los museos públicos y las galerías de arte en su mayoría eran inventos coloniales (Barrett, 2011; Golding y Modesto, 2013). Otra razón podría ser las persistentes percepciones y prácticas del elitismo. Otra puede ser la naturaleza excluyente de la lengua inglesa según lo exigido por todas las revistas de educación de personas adultas y los procedimientos para salvar la convergencia que publicó artículos en francés y español. Podría ser que lo más crítico para los educadores de adultos en el Sur Global es la alfabetización de adultos, y esto no

puede ser una orden de las galerías de arte y los museos en sus países. Sólo las investigaciones futuras podrían decirnos con certeza el porqué de este caso.

La mayoría de los educadores de adultos en los museos y las galerías de arte son mujeres. Trabajan dentro de una jerarquía muy marcada por el género, amenazada constantemente por los recortes financieros y a menudo enfrentadas con el poder de los conservadores y un legado de falta de respeto para la comunidad educativa en general (Hooper-Greenhill, 2007). Todavía, para salvar mi propio estudio, y el enfoque en las mujeres por Kozar, hay escasa mención de género en los estudios de educación para adultos. Los “guías de los museos”, por ejemplo, no distinguen entre hombres y mujeres.

Como el resto del mundo, la tecnología está teniendo un gran impacto en la educación y el trabajo de difusión de museos y galerías de arte. La tecnología no es simplemente una herramienta neutral. Induce cambios estructurales en el contexto socio-económico de dónde y cómo el aprendizaje y las interacciones tienen lugar (Ferneding, 2003). Aún no hay estudios existentes hasta la fecha sobre el potencial y la problemática de la tecnología y sus conexiones con la educación de personas adultas dentro de estos sitios. También hay ausencia de estudios sobre cómo los educadores de museos y galerías están siendo formados o educados. Podemos encontrar llamadas de cambio educativo y mandatos impuestos por los gobiernos, inducidos a “incluir” esto. ¿Pero cómo se forma al personal docente para responder o desafiar estos cambios?

Las órdenes – ya sean gubernamentales o de los académicos – para pasar de la educación al aprendizaje han creado una serie de tensiones en torno a las mismas. Mientras, por un lado, el objetivo ha sido desafiar las tradicionales didácticas y prácticas pedagógicas controladas que han causado mucho impacto en estas instituciones que rehúyen el término, sabemos que, como educadores de adultos, este aprendizaje puede ser problemático, el camuflaje semántico para prácticas individualizadas e instrumentalizadas produce “buenos” ciudadanos y “buenos” trabajadores (English y Mayo, 2012). Sin embargo, lo que está alentando en este estudio es una demanda y ejemplos de prácticas educativas radicales destinadas a lograr alguna forma de justicia social o cambio. De hecho, mientras que el aprendizaje es importante y hay un fuerte énfasis en los estudios, particularmente en los Estados Unidos, debemos consultar las implicaciones de perder la intencionalidad de la educación en un intento de desafío al aprendizaje orientado hacia los resultados del gobierno. Es importante no caer en una trampa de facilitación sin significado u olvidar que el cambio social es intencional y no debe dejarse al azar.

Lo importante, lo que realmente apreciamos de este estudio es que las luchas que tienen lugar tanto dentro como fuera de los museos y las galerías, son microcosmos o el espejo de esos en el campo de la educación de adultos. Dentro de sus paredes encontramos el género, tensiones jerárquicas y preocu-

pantes prácticas excluyentes, y prácticas liberales frente a la educación radical antirracista y el trabajo de compromiso comunitario. Observamos problemáticas órdenes de los gobiernos, en lo relativo a la inclusión de los marginados, chocando contra las visiones del trabajo en la solidaridad y usando la legitimidad institucional para alcanzar objetivos políticos y sociales. En otras palabras, mientras, en algunos casos aún son sitios altamente privilegiados, constituyen terrenos disputados, donde las mujeres trabajan para educar para un mundo mejor. Esto hace que sean espacios válidos y poderosos de educación de adultos.

Bibliografía

- Alexander, E. y Alexander, M. (2008). *Museums in Motion*. Landham, MD: Altamira Press.
- Barrett, J. (2012). *Museums and the public sphere*. Oxford & Chichester: Wiley-Blackwell.
- Banz, R. (2009). Exploring the personal orientation model: Self-directed learning within museum education, *Proceedings of the Adult Education Research Conference* (pp. 24–29). Chicago: University of Illinois.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the British museum: History, theory, politics*. London: Routledge.
- Bigman, S. (1956). Evaluating exhibit effectiveness: selected findings on who comes? Why? And what effects? *Adult Education Quarterly*, 7, 26-34.
- Chobot, M. & Chobot, R. (1990). Museums as educational institutions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 47, 55–62.
- Clover, D. E. (2010). A contemporary review of feminist aesthetic practices in selected adult education journals and conference proceedings. *Adult Education Quarterly*, 60, (3), 233–248.
- Davoren, A. (1999). Access and engagement: Adults and the Irish Museum of Modern Art. *Aontas: The Adult Learner*, 10-16.
- Dudzinska-Przesmitzki, D. & Grenier R.S. (2010). Reaching beyond the pale: Towards an understanding of African-Americans' mental models of museums. *Journal of Adult and Continuing Education*, 16, (2), 36-51.
- English, L. & Mayo, P. (2012). *Learning with adults: A critical pedagogical introduction*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Ferneding, K. (2003). *Questioning Technology, Electronic Technologies and Educational Reform*, New York: Peter Lang.
- Fleming, D. (2002). Positioning the museum for social inclusion. En R. Sandell (Ed), *Museums, society, inequality* (pp. 213-224). Abingdon: Routledge.

- Foss, B., Whitelaw, A. & Paikowsky, S. (2010). *The visual arts in Canada: The twentieth century*. Oxford: Oxford University Press.
- Golding, V. & Modest, W. (2013). *Museums and communities: Curators, collections and collaboration*. London: Bloomsbury.
- Grek, S. (2004). Whose story do museums tell? En C. Hunt (Ed), *Whose Story Now? (Re)generating Research in Adult Learning and Teaching, Proceedings of the 34th Annual SCUTREA Conference* (pp. 101-108). Sheffield: University of Sheffield.
- Grenier, R. (2009). The role of learning in the development of expertise in museum docents. *Adult Education Quarterly*, 59, (2), 142–57.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy and education*. London: Routledge.
- Horrall, A. (2000). *Bringing art to life: A biography of Alan Jarvis*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Hrimech, M. (1992). Fonctionnement cognitive et activites d'apprentissage chez des adults en visite a musee'. *Proceedings of the Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (pp. 110-115). Vancouver: Simon Fraser University.
- Janes, R. (2009). *Museums in a troubled world*. Milton Park, Abingdon, USA: Routledge.
- Kieth, K. (In Press). Imagining and engaging difference in the art museum. *International Journal of Lifelong Education*, 31, (4).
- Kozar, S. (2001). Beyond the coke ovens: Women's literacy in Whitney Pier, Nova Scotia, *Convergence*, 34, (1), 97–106.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
- Kushner, A. (1999). Selling racism: History, heritage, gender and the (re)production of prejudice. *Patterns of Prejudice*, 33, 67–86.
- Lahav, S. (2003). Buy one get one free: Shopping for meaning at the "malls" of the museum. *The SCUTREA Peer Reviewed e-journal*. Consultado el 9 de abril de 2013 en: <http://www.google.co.uk/search?q=scutrea+ejournal&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a>
- Lucas, F. (2008). Purposes and aims of modern museums. En H. H. Genoways & M. A. Andrei (Eds), *Museum origins: Readings in early museum history and philosophy*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Marstine, J. (Ed.) (2006). *New museum theory and practice*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mastai, J. (2007). There is no such thing as a visitor. En G. Pollock and J. Ze-mans (Eds), *Museums after Modernism: Strategies of Engagement* (pp. 173-177). Oxford: Blackwell Publishing.

- Mayo, P. & Borg, C. (2007). Maltese museums, adult education and cultural politics. *Education and Society*, 18, 77–97.
- Onciul, B. (2013). Community engagement, curatorial practice, and museum ethos in Alberta, Canada. En V. Golding and W. Modest (Eds), *Museums and communities: Curators, collections and collaboration* (pp.79-97). London: Bloomsbury.
- O'Neill, M. (2002). The good enough visitor. En R. Sandell (Ed), *Museums, society, inequality* (pp. 24-40). Abingdon: Routledge.
- Panayotidis, E.L. (2004). The Department of Fine Art at the University of Toronto, 1926-1945. *Journal of Canadian Art History*, 25, 101-120.
- Park, M. (In Press). A new 'Age of Enlightenment': Challenges and opportunities for lifelong learning, museums and cultural engagement at the University of Glasgow. En D.E. Clover & K. Sanford (Eds), *Lifelong learning, the arts, and creative cultural engagement in the contemporary university*. Manchester: Manchester University Press.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Sandell, R. (Ed.) (2002). *Museums, society, inequality*. Abingdon: Routledge.
- Smith, R., Aker, G. & Kidd, J.R. (Eds.) (1970). *Handbook of adult education*. New York: Macmillian.
- Styles, C. (2002). Dialogic learning in the museum space. *Australian Journal of Adult Learning*, 42, 169–91.
- Taylor, E. & Parrish, M. M. (Eds.) (2010). Cultural institutions and adult Education: Adult education in cultural Institutions: Aquariums, libraries, museums, parks and zoos. *New Directions in Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, E., Neill, A. & Banz, R. (2008). Teaching in situ: Nonformal museum education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 21, (1), 19–36.
- Taylor, E. W. (2001). Adult education quarterly from 1989 to 1999: A content analysis of all submissions. *Adult Education Quarterly*, 51, (4), 322–40.
- Tippet, M. (1990). *Making culture: English-Canadian institutions and the arts before the Massey Commission*. Toronto: University of Toronto Press.
- Thompson, J. (2002). *Bread and roses: Arts, culture and lifelong learning*. Leicester, UK: NIACE.
- Tusting, K. & Barton, D. (2006). *Models of adult learning: A literature review*. Leicester, UK: NIACE.
- UNESCO (1997). *Museums and libraries*. Hamburg, Germany: IEU.
- Van Gent, B. (1992). Dutch andragogy goes to the art museum. *Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (pp. 122-26). Saskatoon: University of Saskatchewan.