

Sistema evaluativo en el museo

Irene De la Jara Morales
Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos
Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Ministerio de Educación

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO NECESARIO

Al estudiante se lo sitúa al margen de la sociedad, se lo relega en un campus. Al mismo tiempo que se lo excluye se le transmite un saber de tipo tradicional, apolillado, académico, un saber que no guarda ninguna relación directa con las necesidades, ni con los problemas del mundo de hoy. Esta exclusión se ve reforzada por la organización en torno al estudiante de mecanismos sociales ficticios, artificiales, de carácter casi teatral (las relaciones jerárquicas, los ejercicios universitarios, el tribunal de los examinadores, todo el ritual de la evaluación).

M. FOUCAULT (1999)

PARADIGMA Y EVALUACIÓN

Recoger y analizar información, emitir juicios y tomar decisiones, son acciones que permanentemente hacemos aunque no siempre sean sistematizadas. Evaluar es un proceso ineludible de la vida.

Se sistematiza la evaluación con el propósito de contribuir al mejoramiento de los programas, pues, una evaluación bien realizada permite ajustar los apoyos educativos a las características y circunstancias de las personas y proporciona antecedentes para determinar el grado en que se consiguen las intenciones del proyecto (Coll, 1997); comunica, además, las razones por las que un determinado propósito no se cumplió. Así, la información recabada se convierte en un insumo muy valioso que ayuda a tomar distancia de las acciones, conocerlas de manera más acabada y adoptar decisiones adecuadas, otorgando, igualmente, la posibilidad de iluminar acciones futuras (Aguilar y Bustelo, 2010), lo que en sí mismo constituye aprendizaje.

La evaluación, como proceso que afecta e implica a las personas, no puede desconocer su carácter político e ideológico, por ese motivo es esencial que las instituciones, antes de diseñar las técnicas e instrumentos, manifiesten explícitamente cuál es el paradigma que rige sus acciones, pues de otro modo la evaluación se vuelve solo tecnología, desconectándose completamente de las realidades sociales y culturales desde donde surgen las necesidades, intereses y anhelos. Como señala María Bustelo (1999: 7)

El paradigma positivista plantea que la realidad existe y se conduce por leyes de causa-efecto que pueden ser conocidas, mientras que para el paradigma constructivista, las realidades existen como construcciones mentales y son relativas a las personas que las mantienen. A nivel epistemológico, para el positivismo la indagación puede y debe neutralizar los valores del investigador, mientras para el constructivismo el conocimiento y el conocedor forman parte de una misma entidad subjetiva y los hallazgos son el resultado de una interacción.

Las miradas racionalistas de la educación, centradas en los contenidos y su funcionalidad, adoptarán sistemas evaluativos unidireccionales, abocados a resultados únicos y tendientes a la

homogenización; en cambio, la óptica transformadora, centrada en los significados, en los sentidos y en la colectividad, mira el sistema evaluativo como una experiencia más, no es un acto realizado al final de un camino, no es un proceso paralelo, ni un evento al margen de la acción educativa, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares (Bordas y Cabrera, 2001), donde las observaciones y respuestas de las personas involucradas constituyen insumos para su propio aprendizaje y para quienes evalúan. Se establecen así relaciones de diálogo, entendiendo, en este enfoque transformador, que la educación “no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y otros originando visiones y puntos de vista en torno de él” (Freire, 1978: 112).

En el contexto específico de los museos, probablemente existen variadas experiencias relacionadas con el ámbito evaluativo que han derivado en decisiones muy novedosas, sin embargo, la literatura señala que, en general, las áreas educativas de los museos tienen investigación muy incipiente, nulos procesos de evaluación y falta de sistematización de las actividades educativas (Dirección de Patrimonio Dinamarca, 2007; Sánchez-Mora, 2008; Soto Lombana *et al.*, 2013; Suárez *et al.*, 2013). Se reconoce que ha habido un amplio trabajo en estudios de público y en evaluación de exposiciones –lo que ha contribuido en el campo teórico y metodológico, por cierto– pero que es necesario hacer el tránsito hacia la evaluación de aspectos específicamente educativos (Suárez *et al.*, 2013).

Este imperativo surge de la necesidad de dejar de pensar el área educativa solo como ejecutora de acciones, percepción que se instala, precisamente, por la ausencia de sistematización evaluativa, lo que opera en varios niveles: en primer lugar, la decisión sobre una u otra actividad en el museo, no siempre está debidamente justificada a partir de diagnósticos acabados, aun cuando los equipos intuitivamente reconocen vacíos y necesidades. Esto se hace patente en especial cuando las experiencias deben ser postuladas a congresos o seminarios: la sección que obliga a justificar su realización se confunde habitualmente con los propósitos u objetivos (el *por qué* se confunde con el *para qué*). En segundo lugar, no siempre existen instrumentos y, de haberlos, son diseñados para ser respondidos solo por los públicos, negando así la mirada profesional de quien ha percibido necesidades e intuido formas de intervención. En tercer lugar, la información recogida no siempre es sistematizada, lo que deriva en pérdida de material valioso para la toma de decisiones. Cabe agregar que esta información muchas veces es útil también para proyectos de investigación¹, por lo tanto, esa fuga constituye a la vez, pérdida de tiempo, de recursos y de oportunidad para conocer nuevos aspectos de la realidad. Finalmente, la evidencia (confundida a veces con el instrumento) es subutilizada como insumo o como medio de información. La evidencia permite “detener” el momento y hacer un análisis más profundo de la situación educativa. Una imagen, un video o un trabajo, ayudan a remirar las situaciones para recoger detalles nuevos que pueden aportar a la evaluación.

¹ Evaluar e investigar son procesos que interrogan de diferentes formas la realidad, pero el campo de acción para ambos, es el conocimiento. Por esta razón los instrumentos de recogida de datos pueden tener una doble utilización.

Instrumentos, técnicas, evidencias

La evaluación es un proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, con el fin de emitir un juicio de valor y tomar decisiones para su mejora. Por lo tanto, es fundamental que no se confundan sus medios, pues, aunque a veces pueda coincidir una evidencia con un instrumento, representan cosas distintas. El instrumento siempre es el soporte físico que contiene un conjunto estructurado o semiestructurado de secciones las que posibilitan la obtención de la información deseada. Algunos ejemplos de ellos son las listas de cotejo, diarios, registros de observación, escalas de apreciación, rúbricas, fichas de observación, entre otras. Las técnicas, en cambio, son los procedimientos y acciones realizadas con el propósito de hacer efectiva la evaluación, por ejemplo, talleres, proyectos, conversaciones, preguntas exploratorias, producción de tareas, etc. La evidencia, finalmente, es la prueba concreta de que algo se realizó, es la que visibiliza la acción educativa llevada a cabo: videos, fotografías, montajes, trabajos, dibujos, relatos. El plan de evaluación, por lo tanto, debe indicar: a) procedimiento utilizado: técnica; b) pruebas concretas que quedan: evidencia; c) instrumento con sus indicadores.

EVALUAR E INVESTIGAR

La evaluación y la investigación son dos campos que, desde sus propias naturalezas y propósitos, permiten conocer la realidad. Ambos requieren de instrumentos confiables y válidos para recoger información; ambos intervienen la realidad observando e interpretando aspectos: la primera, para dar continuidad o mejorar programas y acciones (Sánchez-Mora, 2015) y la segunda, para generar conocimiento (lo que eventualmente puede servir también para efectos de optimización). Lincoln y Guba (1986, citados por Bustelo, 1999), plantean que ambos campos realizan un tipo de indagación disciplinada, lo que definen como un tipo de pesquisa confirmable públicamente y que permite explicar la naturaleza de los datos, fuentes y contextos en los que fueron recogidos; del mismo modo pueden explicitar los procesos de transformación de los datos en otro tipo de información, como interpretaciones, conclusiones, extrapolaciones, recomendaciones.

La evaluación tiene siempre un carácter aplicado, a diferencia de la investigación que puede ser aplicada y teórica. El carácter práctico de la evaluación no la convierte en una actividad de categoría inferior, sino solo de naturaleza diferente, dado que su propósito no es crear teoría en abstracto, sino valorar o dar mérito a algo. En términos generales, Bustelo (1999: 4), sintetiza:

La investigación se hace con el fin último de construir conocimiento. La evaluación, sin embargo, se hace para mejorar los programas evaluados, rendir cuentas sobre los mismos y generar una información que permita ilustrar posibles acciones futuras. Es cierto que, de alguna manera, la evaluación también construye conocimiento, pero este es siempre de carácter más aplicado o concreto.

Los ritmos en que cada una se desarrolla también son distintos. Mientras que en la evaluación se requiere de los resultados con mayor rapidez, dado que su propósito es optimizar lo que

existe, en la investigación, los tiempos no están rígidamente ajustados a un calendario. El factor tiempo es esencial en la evaluación, pues el sentido de la oportunidad puede hacer que los resultados sean insuperables o definitivamente obsoletos.

El diseño e implementación de acciones culturales, pueden llevarse adelante por intuición, por ausencia de acciones, por impulso momentáneo, etc., sin embargo, aun cuando estas pueden resultar exitosas, los marcos conceptuales, estratégicos, pedagógicos o éticos arrojados por un reflexivo proceso de evaluación/investigación, permiten, por una parte, realizar una toma de decisiones mucho más ajustada a la realidad, a las necesidades y a las prioridades de las personas y de las comunidades, y, por otra parte, ayudan a identificar cuestiones invisibles al ojo cotidiano.

En el caso específico de los museos, tener un modelo evaluativo o de investigación nos orienta; nos indica con claridad qué aspectos nos interesa observar y por qué queremos observarlo. De la amplia gama de acciones culturales y educativas en el museo y de las múltiples posibilidades que ofrecen las colecciones, evaluar/investigar se convierte en una oportunidad para conocer cabalmente lo que hacemos. Sin embargo, por lo general, la evaluación se realiza en torno a la actividad más frecuente (visita guiada o talleres), instancia que conocemos bastante bien y donde nos sentimos más seguras y seguros. Otra situación muy común es que la evaluación en los museos quede resuelta en la percepción que nos entrega la profesora o profesor sin integrar la opinión de las y los estudiantes; cabe precisar que una de las desventajas de este método es que hay públicos siempre ausentes de la consulta, por ejemplo, las infancias. Otra dificultad es que tampoco recogemos el comportamiento de un programa o de una acción a partir de la evaluación del público individual, y muy pocas veces somos quienes observamos, delegando esta acción casi siempre en terceros. Sumemos a todo que, la mayor parte del tiempo, utilizamos el mismo instrumento y durante varios años. ¿Qué evaluamos en realidad? ¿Qué deseamos cambiar? ¿Evaluamos o investigamos; o ambas cosas?

Cualquier metodología que deseemos usar, requiere necesariamente, de un momento de reflexión previo que nos ayude a dilucidar el foco de nuestra pesquisa y, con la misma profundidad, necesitamos sistematizar los datos para que las acciones y sus resultados no se conviertan en anécdota. La construcción de instrumentos y sus análisis constituyen trabajos de largo aliento, pero los insumos no solo nos ayudarán a conocer profundamente a nuestras audiencias, sino también a mejorar continuamente nuestras propuestas.

ENTRE EL PODER Y LA ACCIÓN CULTURAL

Evaluar e investigar son formas de consultar la realidad, con el fin de conocerla y mejorarla.

En el caso específico de la evaluación es importante poner en discusión los usos que hagamos de la información obtenida; sería algo romántico (e inadecuado) pensar que la evaluación puede ser observada solo como aparato tecnológico, pues muchas veces se nos presenta como mecanismo de control, con un carácter marcadamente discriminatorio y clasificatorio, y por la

siempre abierta posibilidad de someter a las personas evaluadas a una relación jerárquica desfavorable caracterizada por la sumisión ante los instrumentos y por la manipulación de la información (Niño *et al.*, 1996). La evaluación entonces, entendida como ejercicio de poder, promueve el encauzamiento y moldeamiento si se centra ciegamente en los objetivos que la educación busca cumplir. Este tipo de evaluación solo ayuda a justificar el predominio de una determinada idea valorada a priori en el objetivo formulado, la que corre el riesgo de convertirse en una idea inmutable, intrascendente y completamente desconectada de la historia de las personas evaluadas.

Las funciones de la evaluación pueden ser múltiples, sin embargo, si se la observa solo en función de la inmutabilidad del objetivo, la multiplicidad de funciones aparece solo como una característica decorativa, cuyo trasfondo real no es otro que acotar el campo de acción de los evaluados.

Sánchez-Amaya (2012: 764-765), señala al respecto:

Sujetos, objetos, saberes y poderes son gestionados, producidos, moldeados, regulados, cifrados, seriados, señalados..., por la evaluación, en una diversidad de modalidades. Todo aquello que sea objeto de la acción o de la omisión de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones, individualmente o en su conjunto, debe pasar hoy por la criba maleable, permeable, sutil, pero permanente y siempre presente, de la evaluación y sus rituales. Habría que decir tanto de la evaluación cuanto del examen, aquello señalado por Foucault en su análisis de las tecnologías disciplinarias, que estos dispositivos (evaluativos y examinatorios) con sus redes extendidas a lo largo y ancho de todo el entramado social, se hallan en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto de saber.

Como se ha visto, la evaluación puede adoptar formas bastante excluyentes, absolutistas, arbitrarias y descalificadoras. A pesar de estas implicaciones, que tienen íntima relación con los marcos antropológicos y paradigmáticos desde donde pensamos, sentimos y accionamos, la evaluación también puede contribuir a edificar relaciones equitativas y justas. Si no asumimos críticamente la evaluación, se corre el riesgo de caer en acciones complacientes que, con intención o sin ella, reduce el proceso educativo a meros momentos informativos carentes de sentido histórico. Tener esta precaución implica, en cierta forma, mirarla de otro modo; hacer un tránsito del *control* a la *transformación*. Niño y colaboradores (1996: 5), señalan:

Es un proceso mucho más comprometido que busca la construcción, por parte de la comunidad educativa, del sentido o los sentidos posibles de su acción para transformarla o, más exactamente, para dinamizarla en función de los desarrollos posibles de la comunidad.

La evaluación cualitativa orienta su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de sentido, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos.

Sistemas abiertos, flexibles, auténticos, iluminativos, permitirían no solo focalizarse en la toma de decisiones -lo que ya es una posibilidad si ella se realiza en conjunto y en comunidad-, sino que serían en sí mismos, mecanismos para interpretar, comprender, significar y transformar la

realidad, lo que, al decir de Paulo Freire (1978) otorga a la educación un carácter emancipador donde los seres humanos actúan y reflexionan sobre el mundo para transformarlo, superando la hegemonía de las ideas para dejar emerger los vínculos dialógicos.

LOS ESTUDIOS DE PÚBLICO: ¿EVALUACIÓN O INVESTIGACIÓN?

Los estudios de público constituyen una forma de trabajo que recoge datos en torno a las audiencias, lo que, por un lado, permite generar nuevo conocimiento en áreas diversas: relación del público con el museo, grados de satisfacción, creación de audiencias, demografía, perfiles, hábitos culturales, etc. Corresponden a una dimensión de la museología dedicada a conocer los visitantes de los museos, y de instituciones afines, desde una perspectiva amplia, incluyendo visitantes reales y potenciales, los denominados no públicos (Pérez, 2016). Estos estudios pueden ser descriptivos evaluando tiempos, recorridos o mapas de uso; pueden ser experimentales, rastreando problemas de comprensión de la lectura de objetos; y pueden también ser cuantitativos/cualitativos, centrándose en las razones por las que van al museo, valoraciones, frecuencias, etc. (Sanguinetti y Garré, 2001).

Los resultados del estudio son una herramienta de gestión y de evaluación de actividades y proyectos propios; sirven para optimizar discursos, dinamizar la propuesta museográfica y mejorar los servicios y prestaciones del museo (Antoine, 2012). Al mismo tiempo, son insumos o puntos de partida para incrementar o producir nuevo conocimiento; dan cuenta de ello las numerosas investigaciones que han surgido a partir del levantamiento de estos datos, donde la perspectiva del visitante, sus motivaciones y su mirada en torno al museo, se convierten en el nuevo foco de exploración (Conrado y Marandino, 2008).

Investigación y evaluación suelen confundirse porque ambas utilizan técnicas similares encuestas, seguimientos, grupos focales, etc. Sin embargo, es importante hacer la diferencia, pues mientras la evaluación nos permite resolver un problema específico tomando las decisiones correctas, la investigación nos ayuda a profundizar en el conocimiento (Sánchez Mora, 2015). Vale la pena insistir en que la evaluación también produce un tipo de conocimiento, pero su naturaleza es casi siempre de carácter más delimitado y concreto. El estudio de público, como ya se ha dicho, podrá servir a ambos procesos si la información obtenida se organiza atendiendo con claridad al proceso al que tributa.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. y M. Bustelo, 2010. Gobernanza y evaluación: una relación potencialmente fructífera. *Gestión y análisis de políticas públicas, Nueva época*, n.º 4: 23-51. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Antoine, C., 2012. Cuarenta años de estudios de audiencias en museos: Evolución de la investigación sobre públicos de museos a partir de la Mesa de Santiago de Chile. *Revista Museos* n.º 31: 10-15. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.
- Bordas, M. y F. Cabrera, 2001. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía* n.º 218: 25-48. Madrid: Universidad Internacional de La Rioja.
- Bustelo, M., 1999. Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista española de desarrollo y cooperación* n.º 4: 9-29. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Coll, C., 1997. *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Conrado, L. y M. Marandino, 2008. Avaliando as práticas educacionais em um museu de ciências: O Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo e sua relação com as escolas. En: *Evaluando la comunicación de la ciencia. Una perspectiva latinoamericana*, M. Lozano y C. Sánchez, Eds., pp. 49-60. México, D.F.: CYTED, AEI, DGDC-UNAM.
- Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca, 2007. El potencial educativo de los museos. Análisis de la oferta didáctica de los museos para la educación primaria y secundaria. DGPCD, Copenhague [en línea] <https://silks.dk/fileadmin/user_upload/kulturarv/publikationer/emneopdelt/museer/el_potencial_educativo_ES.pdf> [Acceso: 15-06-2016].
- Foucault, M., 1999. *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Niño, L.; A. Perafán y L. Carrillo, 1996. La evaluación: ¿Instrumento de poder o acción cultural? *Pedagogía y saberes* n.º 8: 13-24. Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia [en línea] <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6202/5154>> [Acceso: 15-06-2016].
- Pérez, L. (coord.), 2016. *Estudios sobre públicos y museos. Volumen I. Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido?* México, D. F.: Publicaciones ENCRyM.
- Sánchez-Amaya, T., 2012. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, n.º 2: 755-767. Manizales, Colombia [en línea] <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/949>> [Acceso: 14-05-2016].
- Sánchez-Mora, C., 2008. La evaluación en museos y centros de ciencias. En: *Evaluando la comunicación de la ciencia. Una perspectiva latinoamericana*, M. Lozano y C. Sánchez, Eds., pp. 27-48. México, D.F.: CYTED, AEI, DGDC-UNAM.
- Sánchez-Mora, C., 2015. La investigación educativa en museos y centros de ciencia: Caminos seguidos, nuevos retos. *Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. III, n.º 6, pp. 33-48. Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília [en línea] <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/10677/10701>> [Acceso: 12-05-2016].
- Sanguinetti, M. y F. Garré, 2001. Estudio de público: herramienta fundamental para el desarrollo de un proyecto de marketing de museos. *Biblios*, vol. 3, n.º 10. Julio Santillán Aldana, Ed., Lima, Perú [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283180>> [Acceso: 13-04-2016].
- Soto-Lombana, C. A.; F. Angulo-Delgado, A. K. Runge-Peña y M. A. Rendón-Urbe, 2013. Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, n.º 2: 819-833. Manizales, Colombia [en línea] <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/949>> [Acceso: 14-05-2016].
- Suárez, M. A.; S. Gutierrez, R. Calaf, J. L. San Fabián, 2013. La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío. History and History Teaching* n.º 39: 1-45 [en línea] <http://clio.rediris.es/indice_numeros.html> [Acceso: 18-06-2017].