

avaluea+:

Evaluación feminista

Guía para empezar a evaluar la intervención social,
para entidades y profesionales
del tercer sector

Autoría

Sandra Cundines Antelo (avaluea+)

Este trabajo ha sido posible gracias a todas las personas que forman SIDA STUDI

Corrección

Carlos Marín Hernández (L'Entrellat SCCL)

Diseño y maquetación

Erika de la Espriella Aced (L'Entrellat SCCL)

Ilustración

Sandra Cundines Antelo

Edición

SIDA STUDI · Barcelona, 2023



**SIDA
STUDI**
DOCUMENTACIÓ
EDUCACIÓ
AVALUACIÓ



avaluea +
AVALUACIÓ FEMINISTA

Con el apoyo de



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 6 |
| Introducción | 8 |
| ¿Por qué una guía sobre evaluación feminista? | 9 |
| En qué consiste esta guía | 11 |
| Parte I | 12 |
| 1. Qué es la evaluación | 13 |
| 2. Las propuestas feministas | 20 |
| 3. Hacer preguntas feministas | 25 |
| Parte II | 31 |
| 4. ¿Cómo evaluar? | 32 |
| 4.1. Marco teórico | 33 |
| 4.2. Definiciones: encargo, evaluabilidad, objeto y objetivos | 33 |
| 4.3. Instrumentos: criterios, sistema de información e indicadores | 35 |
| 4.4. Métodos de recogida de información | 44 |
| 4.4.1. Documentación | 46 |
| 4.4.2. Encuesta | 46 |
| 4.4.3. Observación | 49 |
| 4.4.4. Grupo focal | 50 |
| 4.4.5. Entrevista | 54 |
| 4.5. Interpretación de los datos y recomendaciones | 58 |
| 4.6. Informe | 59 |
| Notas | 62 |
| Bibliografía | 69 |

Índice

Presentación

El programa avalua+ de SIDA STUDI

El interés de SIDA STUDI en temas de evaluación se remonta a la década de los noventa del pasado siglo, momento en el cual comienzan a realizarse las primeras intervenciones de prevención del VIH dirigidas a jóvenes en el ámbito educativo. ¿Cómo podía ser —nos preguntábamos entonces— que estas intervenciones se llevasen a cabo sin ningún tipo de evaluación? En el contexto de pandemia del sida en aquellos momentos, ¿alguien podía imaginar que las prescripciones farmacológicas para tratar de frenar la progresión natural del VIH se hiciesen también sin evaluación?

Finalmente, en 2007, desde SIDA STUDI se crea un incipiente programa que pretendía, por una lado, facilitar herramientas sencillas y aplicables a entidades pequeñas o con pocos recursos para evaluar sus intervenciones relacionadas con la prevención del VIH en particular, y con la educación sexual en general, y, por otro lado, aplicar esta misma evaluación a las intervenciones que se hacían desde la propia entidad a fin de validarlas e introducir mejoras: ¡había nacido avalua+!

Un salto en el tiempo nos sitúa en el año 2019, momento en que SIDA STUDI rehace su misión y su visión definiéndose como una entidad feminista que, desde la educación sexual, quiere contribuir a la transformación social a través de sus tres programas principales: centro de documentación, sexualidades-educación sexual feminista, y avalua+: Evaluación feminista. Desde entonces, avalua+ promueve la evaluación feminista, desarrollando contenidos y herramientas para la implementación de la evaluación en la intervención social. Una evaluación que ponga el foco en las inequidades sociales, especialmente las desigualdades de género, con el objetivo de mejorar las intervenciones y contribuir a la transformación social.

En la actualidad, avalua+ realiza investigaciones, asesora a entidades en la implementación de mecanismos de evaluación, ofrece formaciones específicas, pero, principalmente, para SIDA STUDI

El programa avalua+ de SIDA STUDI

forma parte indispensable de un engranaje interno liderando procesos de mejora continuada de todos nuestros proyectos a partir de su evaluación sistemática.

Una vez explicada la historia, tan solo queda contarte que tienes en las manos una guía que recoge toda esta trayectoria, pero que mantiene el objetivo inicial de entender la evaluación como un aspecto positivo e imprescindible que nos ha de permitir validar nuestras intervenciones y, sobre todo, establecer mecanismos de mejora continuada que hagan que estas contribuyan cada vez más y mejor a la calidad de vida de las personas con las que trabajamos.

David Paricio Salas
SIDA STUDI

Introducción

Evaluar un programa de educación sexual para jóvenes con la mayoría de las herramientas disponibles no solo es incoherente, sino que no es útil: los indicadores sobre sexualidad más usados (edad de la primera relación sexual —entendida como coito—, porcentajes de uso del preservativo, número de parejas sexuales, número de embarazos no planificados, entre otros) no sirven para valorar programas centrados en el placer, que no ponen el peso en valores morales y ambiguos como la precocidad o la promiscuidad. El replanteamiento de la metodología de los programas, donde se pone en cuestión la voz experta sobre el sexo y se problematiza el adultocentrismo, hace evidente que no es posible emitir un juicio desde arriba, sin tener en cuenta las voces de los adolescentes que participan en los talleres. Nos urge, por lo tanto, pensar maneras más creativas de poner a prueba nuestras intervenciones.

En la búsqueda de herramientas y, sobre todo, ejemplos de evaluaciones que pudieran responder a esas necesidades, nos dimos cuenta de que apenas contamos con modelos evaluativos para programas de educación sexual feminista. Entonces, debíamos crear nosotres mismas ese modelo, ensayar una propuesta que fuera útil y hacerlo en un tiempo limitado al de la intervención, que suele ser el curso escolar. Fue sobre la práctica que nos documentamos, nos autoformamos y fuimos generando algunos informes de evaluación más o menos acertados. Bajo esta idea de utilidad, paralelamente, desarrollamos un programa de divulgación de herramientas evaluativas para entidades como la nuestra. Ese programa es *avala+* y está orientado a entidades que trabajan en el campo de la educación sexual, pero también a todas las entidades u organizaciones que realizan intervención social y quieren evaluar sus programas con una perspectiva que recoja la mirada crítica desarrollada desde los feminismos. En esta guía hemos reunido y repensado los materiales generados desde el año 2018, con la intención de presentar una propuesta útil pero no cerrada de lo que puede llegar a ser la evaluación feminista.

¿Por qué una guía sobre evaluación feminista?

Es importante saber que la evaluación, aunque sea feminista, crítica y tenga un buen armazón, no hace magia: son necesarios recursos para ponerla en marcha y también objetivos realistas. La intervención social tampoco es la panacea, de hecho, demasiadas veces se interviene para encauzar el des-orden social o de manera estética, manteniendo o empeorando las desigualdades sociales. Nos gustaría que la evaluación que hacemos nos ayudara a ver con mayor claridad estos problemas de la intervención, y no solo a reafirmar lo que ya sabemos que funciona.

Evaluar los programas realizados por entidades y asociaciones del tercer sector o comunitarias puede ser difícil por cuestiones materiales (precariedad o presupuesto insuficiente, ritmos, urgencias y exceso de burocracia) o por cuestiones teóricas (falta de formación y de herramientas adaptadas, influencia de la tradición asistencialista, que utiliza definiciones de los problemas sociales sin las herramientas para cuestionarlas), pero también puede ser un lugar privilegiado desde el que mirar, a medio camino entre la calle y la institución.

Queremos, por todo ello, proponer herramientas de evaluación interna para que las personas que ponemos en marcha programas podamos evaluarnos a nosotras mismas, con el deseo de seguir trabajando en una metodología que pueda evaluar de manera colaborativa con todas las personas que participan en esos programas. La propuesta que sigue se nutre de teoría feminista y transfeminista, de metodologías provenientes de diferentes disciplinas, de prácticas formales e informales, de conversaciones y debates con compañeres y profesionales de la educación sexual, de ensayo y de imaginación. Esta guía es, pues, un esbozo de esa propuesta que vamos formulando, como podemos y con lo que tenemos, que es sobre todo muchas ganas y compromiso con un quehacer más transformador.

Esta guía busca ser útil y, por lo tanto, presenta de forma sintética y lineal el proceso de evaluación, partiendo de algunas aclaraciones sobre qué es evaluar, cómo hacerlo con una perspectiva feminista y cómo formular preguntas evaluativas con este enfoque, para seguir con apuntes metodológicos que ayuden a comenzar un proyecto propio. En esta segunda parte, la información sobre técnicas de evaluación es complementada con ejemplos, en su mayoría diagnósticos y estudios que tienen que ver con la intervención social, ya que contamos con muy pocas publicaciones sobre evaluaciones con perspectiva feminista en nuestro contexto.

Creemos que para las personas no familiarizadas con las teorías feministas y las metodologías que estas proponen, es necesario explicar más profundamente algunos conceptos, así que hemos añadido notas al final de la guía, a fin de no entorpecer una lectura más ágil.

Esta guía puede complementarse con los recursos y materiales que vamos actualizando en la página web del proyecto, donde también nos podéis hacer llegar vuestras opiniones y sugerencias:

<https://avaluames.sidastudi.org>

En qué consiste esta guía



Parte I

La evaluación es un proceso de investigación en el que se produce conocimiento para la acción y la toma de decisiones. Es un proceso de investigación porque necesitamos reunir información suficiente y de calidad sobre el funcionamiento de un programa, una acción o una política, para capacitarnos a emitir un juicio de valor de forma argumentada. También se puede esperar que ese proceso nos permita realizar propuestas de mejora para ese mismo proyecto o de cara a experiencias futuras.

Una actividad sistemática de recogida de información, para poder tomar decisiones informadas sobre una intervención social, un programa, una acción o una política.

| ¿Para qué evaluar? | ¿Qué se puede evaluar? | ¿Quién lo puede hacer? |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Para saber si la acción llevada a cabo funciona, pero, sobre todo, cómo funciona: evaluación finalista/sumativa.• Para introducir mejoras sobre la marcha: evaluación formativa/seguimiento. | <ul style="list-style-type: none">• Las necesidades: evaluación del diagnóstico.• El diseño de un programa: evaluación del diseño.• La implementación de un programa: evaluación del proceso. | <ul style="list-style-type: none">• Una parte del equipo del programa: evaluación interna.• Un equipo ajeno: evaluación externa.• Un equipo de personas consideradas «expertas», no involucradas en el proyecto: evaluación distante. |

1. Qué es la evaluación

1. Qué es la evaluación · Parte I

| ¿Para qué evaluar? | ¿Qué se puede evaluar? | ¿Quién lo puede hacer? |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Para generar evidencia.• Por transparencia y responsabilidad política. | <ul style="list-style-type: none">• Los recursos y materiales de un programa: evaluación de contenidos.• El equipo.• La teoría del programa: evaluación de la teoría.• Los resultados y/o el impacto: evaluación del producto, evaluación de resultados, evaluación de impacto. | <ul style="list-style-type: none">• Un equipo experto con la colaboración parcial de algunas o todas las personas participantes del proyecto: evaluación cooperativa.• Las personas participantes del proyecto con el apoyo de un equipo evaluador: evaluación participativa. |

«La falta de conocimiento sobre la influencia de estas acciones [formaciones en violencias machistas] puede crear la ilusión de que se ha generado una sensibilización profunda hacia el problema de las violencias de género, cuando tan solo se han producido cambios efímeros que, como mucho, revierten en discursos y/o pequeñas actuaciones más políticamente correctas»
(Biglia et. al., 2022).

¿Cuándo se debe evaluar?

El momento en que se evalúa depende de los objetivos de la evaluación, es decir, de qué se pretende conseguir.

Transversal o longitudinal

La evaluación está presente en la planificación del programa, servicio o intervención; se definen las acciones evaluativas que se llevarán a cabo en cada fase, las cuales pueden ir en escalada aumentando la dedicación en la fase final o posterior.

De seguimiento o monitoreo

Se elaboran herramientas de seguimiento para observar cómo se está desarrollando la implementación, con el fin de introducir cambios sobre la marcha, acabar de perfilar los pasos siguientes, evaluar el proceso, etc.

De resultados o impacto

La evaluación se hace una vez terminado el programa o intervención.

«En un sentido estricto, deberíamos entender por **impacto** de nuestra intervención lo que ocurre en comparación con lo que habría pasado si nuestra intervención no se hubiera producido: ese es el impacto que hemos tenido o generado con el proyecto»
(IGOP/UAB, 2016, p. 28).

¿Cómo se puede evaluar?

Evaluar es un proceso técnico, pero la decisión sobre qué se evalúa, para qué y qué técnicas se utilizan es política. Las técnicas de evaluación no son neutras, como veremos en el siguiente apartado, por ello, esta

guía está centrada en las propuestas realizadas desde los feminismos, como posicionamientos políticos, pero también como apuestas metodológicas. Aquí, nombramos los diseños evaluativos más habituales para centrarnos después en aquellos que se acercan al modelo participativo.

Experimental

Origen positivista. Trabaja con una muestra controlada y un grupo de control aleatorio. Se realiza en un contexto artificial donde pueden controlarse todas las variables de observación.

Cuasiexperimental

Se basa en la experimental, pero en contexto real, sin necesidad de controlar todas las variables. Se usa mucho en ciencias sociales. Por ejemplo, la encuesta por cuestionario.

Observacional

La persona que investiga tiene un papel pasivo. No se controla si los cambios son debidos al programa o no. No existe manipulación ni selección de variables. Ideal para los primeros pasos en cualquier investigación (teniendo en cuenta que una observación nunca es «pasiva», como veremos más adelante).

Participativa

El medio social determina el diseño, que debe adaptarse a las necesidades de las personas implicadas. La evaluación es un proceso dialógico, consensuado, donde se trabaja teniendo en cuenta las desigualdades de poder, los roles y posiciones respecto al objeto de la evaluación de todas las personas que participan.

La finalidad de esta guía es introducirnos en las propuestas que vienen haciéndose desde los feminismos en el campo de la evaluación, pero, para poder entenderlas mejor, vamos a resumir muy brevemente algunos aspectos teórico-metodológicos del llamado «giro en las ciencias sociales»¹ de los años ochenta y noventa del siglo XX, por su influencia en las metodologías propias de la sociología o la antropología que utiliza o puede utilizar la evaluación.

Las propuestas críticas cuestionan el paradigma economicista y las teorías del desarrollo² originadas en los años cincuenta del siglo XX:

- La evaluación nace en ese contexto, orientada al ahorro, bajo el ideal de progreso y crecimiento, occidentalocéntrica.
- Es positivista: se confía en la neutralidad de las herramientas y en la objetividad del evaluador.
- No tiene en cuenta la agencia de las personas «intervenidas» a la hora de planificar y decidir a qué se destinan esfuerzos y recursos.
- Son objeto de la intervención: los pobres, las mujeres, el medioambiente, etc. Sus problemas son endógenos, conductuales, culturales.



El giro en las ciencias sociales va a posibilitar la crítica al modelo positivista de neutralidad y evidencia:

- Reflexión sobre la autoría y las relaciones de poder.
- Crítica al «régimen de representación».
- Replanteamiento del intervencionismo social.
- Ruptura con el discurso del desarrollo y críticas poscoloniales.
- Resistencias locales a la intervención desde arriba.
- Cuestionamiento feminista del androcentrismo y el machismo en la forma de intervenir.
- Multiplicación de los centros de producción de discurso.

La evaluación nace como una herramienta pensada especialmente para mejorar la eficacia y la efectividad de las intervenciones, basándose en la productividad y el rendimiento económico a gran escala. En ese contexto, las perspectivas críticas cuestionan que la evaluación sea una actividad neutra y objetiva, y aparecen los **modelos de 4.ª generación** (Núñez, 2015) que proponen:

- Problematizar nuestra mirada sobre la realidad a evaluar.
- Reflexionar sobre cuál es nuestro marco de interpretación y cómo está condicionando nuestra evaluación.
- Pensar la evaluación como una actividad política creadora de realidades.

Evaluación participativa (Núñez, 2015)

- El acercamiento a la realidad se produce a través de una negociación donde se acepta que las participantes tienen una versión propia de la realidad y son sujetos políticos.
- Personas expertas y no expertas en evaluación desarrollan conjuntamente las actividades necesarias para generar un conocimiento compartido.
- Se puede incluir formación en técnicas y conceptos evaluativos, con el fin de reducir la desigualdad de conocimiento entre las personas que participan.
- La evaluación es un proceso con diferentes etapas, donde puede haber diferentes grados de implicación y participación. Se construye una versión común, sin invalidar ningún punto de vista.

Surgen la evaluación empoderadora, la evaluación democrática y deliberativa, la comunitaria y, finalmente, la colaborativa, con propuestas que van más allá de medir los efectos de la intervención, buscando profundizar en los procesos de cambio y participación para generar un proceso de aprendizaje (Biglia *et. al.*, 2022).

Sin embargo, el enfoque de la participación no puede por sí solo asegurar que los resultados vayan a ser equitativos o transformadores: Mertens *et al.* (1994) advierten que las personas que evalúan pertenecen a los grupos de poder (profesionales académicas, consultoras, etc.), y llaman a su responsabilidad a la hora de escuchar las voces de los grupos minorizados. Aunque presentar al/a la evaluador/a como una suerte de mediador/a entre los grupos diana (las personas destinatarias del programa que se quiere evaluar) y los grupos que tienen la capacidad de tomar decisiones políticas no revierte la lógica de poder, la propuesta de una «evaluación emancipadora» contiene algunos aspectos interesantes: la persona que evalúa debe explicitar cuál es su relación con las voces que incluye; su papel es generar conocimiento sobre los posibles cambios en las intervenciones, más que sobre cómo mantener el *statu quo*; para hacerlo, es fundamental cuestionar la teoría del programa, ya que determina qué quiere decir que un programa funcione o no funcione, y qué preguntas se harán sobre su funcionamiento. En definitiva, plantearse cómo se está definiendo el problema y dónde se está poniendo el foco (por ejemplo, en las conductas de riesgo o en la falta de acceso a derechos) son cuestiones centrales que abordaremos más adelante.

La influencia de las teorías críticas y de los feminismos en ámbitos donde se estaba desarrollando la evaluación, como la cooperación internacional o la intervención para el desarrollo, promovieron el **enfoque de género en evaluación**³.

Qué entendemos
por género

El género, como el sexo, es un sistema de categorías socialmente construidas. Es relacional, ya que se produce siempre en la interacción con los otros y/o en el proceso de socialización⁴.

Análisis de género en políticas públicas y su evaluación⁵

Desde los años ochenta, se han desarrollado diversas herramientas para evaluar las políticas públicas en términos de género: la división sexual del trabajo, la organización de la vida privada, la organización sociopolítica, normas y valores asociados al género, roles de género, el acceso y el control de los recursos, la participación de mujeres y hombres, sus necesidades prácticas y estratégicas, y el análisis de las resistencias (Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019).

Es muy importante la consolidación del concepto de transversalidad de género en el informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Pekín, en 1995, un concepto que supuso entender la desigualdad de género como una cuestión estructural, que debe atravesar todas las políticas y no solo las destinadas a las mujeres. A pesar de ello, se ha criticado que la introducción de la transversalidad de género ha sido un proceso que, al tratar de evitar el conflicto, no ha transformado las relaciones de poder⁶.

La evaluación feminista puede también analizar cómo las políticas diagnostican las desigualdades de género; criticar su proceso y la propia evaluación de las políticas, para que no se reduzcan a un conjunto

2. Las propuestas feministas

de ítems que chequear, y analizar críticamente los enfoques dominantes en evaluación (Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019).

La propuesta feminista

Aunque en el Estado español contamos con algunas investigadoras que están produciendo contenidos sobre evaluación con perspectiva de género (María Bustelo Ruesta, Julia Espinosa-Fajardo y Eva Alfama, entre otras), y más sobre metodologías cuantitativas o cualitativas feministas, en el campo de la sociología, que nos pueden ser útiles para evaluar (Mendia *et al.*, 2014), e incluso algunas propuestas sobre cómo aplicar la evaluación feminista (Biglia *et al.*, 2022), lo cierto es que no es fácil encontrar informes de evaluación con una perspectiva feminista explícita. Vamos a recoger la propuesta realizada por las investigadoras anglosajonas que apuestan claramente por una evaluación con objetivos feministas, considerando que no existe una evaluación posible que no sea política (y aquella que se considera neutra reproduce, seguramente, un orden de poder que es hegemónico⁷).

Para estas autoras (Podems, 2010; Sielbeck-Bowen *et al.*, 2002), **la tarea de una evaluadora feminista es reconocer y entender las relaciones de poder que se dan en el contexto de la evaluación.** La evaluación es una actividad política que busca la justicia social, nutriéndose de la epistemología y las metodologías feministas: considera que el conocimiento está sujeto a unos marcos de representación e interpretación, y que es necesario desplegar formas de escuchar diferentes voces, teniendo en cuenta que unos conocimientos han sido privilegiados frente a otros. Si evaluar es producir conocimiento sobre una intervención social, la producción de ese conocimiento no es una actividad neutra, sino que está guiada por unos marcos de interpretación determinados estructural e ideológicamente.

Para sumarnos a esta propuesta, vamos a buscar formas de problematizar nuestra actividad como evaluadoras, teniendo en cuenta las reflexiones producidas por la teoría y por la actividad política feminista y transfeminista. Desde la realización de los diagnósticos, que implica nada menos que definir la problemática social que se quiere abordar, la teoría del programa, que determina qué hay que hacer para abordar esa problemática, hasta los métodos de investigación utilizados, los indicadores, los criterios de

Kathryn A. Sielbeck-Bowen, Sharon Brisolaro, Denise Seigart, Camille Tischler y Elizabeth Whitmore **resumen la evaluación feminista en seis puntos:**

- Pone en el centro las desigualdades de género que conducen a la injusticia social.
- Entiende que las desigualdades son estructurales y sistémicas.
- Sabe que el conocimiento es poder y sirve a propósitos explícitos e implícitos.
- También que el conocimiento y los valores son cultural, social y temporalmente contingentes.
- Tiene en cuenta que existen múltiples formas de conocimiento y que algunas han sido privilegiadas.
- La evaluación es una actividad política. El objetivo de la evaluación feminista es la transformación social.

valoración y las propuestas realizadas para mejorar los programas. Si, como sugieren Seigart y Brisolaro (2002 y 2014), la base de toda metodología feminista en evaluación es la idea de que la inequidad de género conduce a la injusticia social, deberemos tener presente también que nuestra realidad está compuesta por desigualdades de poder que condicionan los resultados e impactos de cualquier acción que queramos evaluar. El racismo, el capacitismo, el clasismo y la LGTBIfobia son algunos de los ejes de poder más importantes.

Crítica descolonial⁸

Las perspectivas críticas en las ciencias sociales han ido aportando diferentes herramientas para repensar el proceso de evaluación. Desde la relación entre la persona o institución que evalúa y el objeto a ser valorado, hasta la lectura que se hace del contexto (donde siempre existen relaciones de poder) y cómo esa lectura determina los resultados obtenidos. Vivimos en una realidad compleja: las relaciones de género conforman el engranaje social, pero no podemos explicar todas las desigualdades únicamente desde ahí. Es más, las pensadoras descoloniales han criticado cómo el feminismo, blanco y occidental, es también una corriente hegemónica de pensamiento. Desde esta crítica, se analiza la modernidad occidental como el resultado de un proceso de conquista y colonización de América y sus implicaciones para los pueblos colonizados (Espinosa, 2014).

«Una postura decolonial significa entender que categorías centrales del feminismo como, entre otras: género, mujeres, intervención social, cooperación internacional al desarrollo, grupos minoritarios, pobres y una serie de conceptos y categorías que reflejan la colonialidad, forman parte de lo que Lugones (2008) denominó el *sistema de género/moderno/colonial* que ha afectado nuestras interpretaciones, teorizaciones, investigaciones, metodologías, prácticas políticas, reproduciendo en el feminismo lógicas racistas y neocoloniales»
(Curiel, 2014, pp. 52-53).

Curiel (ibid.) señala que la interseccionalidad⁹ no es suficiente: es preciso entender cómo la desigualdad de poder es histórica y estructural, cómo la raza constituye al género, que es más que considerar que el grupo mujeres es diverso. Es entender cómo fue construida la «otredad» (los pueblos colonizados y convertidos en subalternos, no blancos, pobres, minoritarios, etcétera, que son frecuentemente el objeto de intervención). Propone, por lo tanto, hacer «antropología de la dominación». Idea que, trasladada a la evaluación, supone

poner a prueba a quien tiene más poder respecto a la intervención: quien puede definir el problema y, sobre todo, tomar decisiones sobre qué se debe hacer, a qué destinar recursos, de qué programa prescindir... No estamos hablando de no incluir en nuestro proyecto evaluativo a las personas con menos poder, muchas veces destinatarias de los programas sociales, sino de tener una mirada crítica sobre cómo las relaciones de desigualdad —basadas en la dominación epistémica histórica— influyen en los resultados de cualquier acción; cómo se han tomado las decisiones, qué sesgos tienen quienes las tomaron, qué consecuencias tienen esas decisiones para otras personas, cómo esas «otras personas» rechazan las acciones, participan de ellas o se las apropian. Revisar nuestras prácticas que «contienen la idea de desarrollo, de una solidaridad transnacional basada en privilegios». Esta revisión «significa hacer una etnografía [...] de la lógica de la intervención social que hacemos, de nuestros propios lugares de producción del conocimiento, de las teorías que utilizamos y legitimamos y de los propósitos para los cuales se hacen» (p. 56).

Ideas clave

El género es un proceso de construcción de diferencias y desigualdades, que intersecciona con la clase, la raza y la sexualidad. No son atributos, son posiciones sociales y categorías analíticas.

No es suficiente, por ello, observar a las mujeres, sino que tenemos que mirar hacia las estructuras que generan sistemáticamente desigualdad y subordinación.

Todo programa o acción social se desarrolla en un contexto donde ya existen desigualdades estructurales. Debemos averiguar si el programa las reproduce, las refuerza o las transforma.

La principal herramienta de una evaluación es la pregunta: qué pregunta hacemos determina el curso de la investigación y los resultados que obtendremos. Una evaluación feminista debe formular preguntas feministas, es decir, preguntas que indaguen en los aspectos relevantes para las desigualdades y expliquen cómo son las relaciones de poder. Preguntas que nos ayuden a entender si un programa refuerza esas desigualdades o si, por el contrario, transforma las relaciones para alcanzar los objetivos que se propone.

¿Cómo formular preguntas sobre estas cuestiones, sin duda difíciles de percibir sin una mirada entrenada en detectar los aspectos estructurales de las problemáticas que queremos abordar?

Pertinencia de género

Es una herramienta que nos permite identificar las desigualdades de género y sus causas estructurales, especialmente útil cuando realizamos o evaluamos diagnósticos.

Valora cómo la desigualdad está presente en el problema que se quiere abordar, cómo se concreta y se materializa (Espinosa, 2018).

La pertinencia de género nos dará pistas acerca de cómo vamos a operativizar el género en nuestra evaluación, es decir, sobre qué aspectos vamos a recoger información para luego sistematizar (comparar, medir, situar), y entender qué consecuencias ha tenido el programa para las personas que han participado, para las relaciones de poder y las desigualdades que estas enfrentan.

La definición del problema

Como entidades y profesionales que nos dedicamos a la intervención social, ya sea en la atención individual, en la educación o en la promoción de la salud o de la cultura, también debemos preguntar acerca de cómo

3. Hacer preguntas feministas

se ha definido el problema sobre el que intervenimos, qué soluciones se han planteado y quién ha podido participar en esas definiciones. Técnicamente, estamos hablando de evaluar el diagnóstico realizado, o realizar un diagnóstico con herramientas que nos permitan acceder a la multiplicidad de voces implicadas, como veremos más adelante, pero, ética y políticamente, planteamos que es necesario revisar la construcción histórica del **problema social** y del **sujeto de la intervención**:

«Es necesario rastrear las prácticas, instituciones, saberes expertos y formas de subjetivación a través de las que estas entidades se han constituido históricamente en tanto objeto de conocimiento, campo de problematización y punto de intervención. A la vez, este recorrido sirve para poner de relieve que la forma específica en la que se definen los problemas sociales (y sus «sujetos problemáticos») tiene efectos de poder a la hora de determinar qué intervenciones se consideran pertinentes y legítimas para abordarlos»
(Ávila *et al.*, 2019).

Una lectura feminista nos conduce a evitar explicar la realidad como producto de conductas individuales, o las violencias como propias de los «grupos de riesgo». Al contrario, vamos a revisar cuáles son los relatos, mitos y símbolos sociales que explican las desigualdades, cómo estas se estructuran, qué papel tienen las instituciones en su reproducción y cuáles son las resistencias colectivas frente a ellas. También revisaremos los conceptos más utilizados en nuestro campo de trabajo, para crear indicadores más acordes con nuestro marco teórico.

Problemas a la hora de definir o explicar la problemática social que se quiere abordar:

- El foco se pone solo en las mujeres, o solo en un agente (personas con VIH, trabajadoras sexuales, etc.), lo que impide tener en cuenta las relaciones y cómo se construyen las posiciones e identidades.
- No se analiza con profundidad el contexto.
- No se tienen en cuenta las correlaciones de poder. Por ejemplo, el poder que tiene el personal sanitario respecto a los pacientes, o el personal sanitario entre sí.
- La naturalización del género hace invisible su propia construcción. Se atribuye a la biología no solo atributos físicos (una genitalidad con determinada forma, binaria por norma), sino temperamentos, conductas, emociones... También ocurre con la racialización (proceso de atribución de características raciales).
- Se pone el foco en las diferencias y no en las desigualdades: tal es el ejemplo de los usos de conceptos como «etnia» y «cultura», que provienen de la historia o la antropología, pero se han adoptado en el lenguaje común como eufemismos de «raza».

Algunas preguntas para empezar una evaluación

- ¿Quién encarga la evaluación? ¿Con qué finalidad?
- ¿Quién va a evaluar? ¿Qué formación tiene sobre el tema? ¿Qué marco conceptual va a utilizar?

- Sobre el diagnóstico: ¿Cómo se ha definido el problema? ¿Quién lo ha definido y con qué herramientas? ¿Quién ha podido hablar? ¿Qué voces faltan? ¿Cómo se ha facilitado la participación en el diagnóstico?
- ¿Se abordan las causas estructurales de las desigualdades en la definición de la necesidad?

Preguntas para seguir con una evaluación

- ¿Qué ha pasado? Esta es una pregunta básica ya que nos obliga a indagar y explicar qué ha sucedido en el programa. Las diferentes personas implicadas deben poder dar su versión de «qué ha pasado».
- ¿Qué ha transformado el programa? ¿Se han cubierto necesidades? ¿Ha habido exclusiones? ¿Qué desigualdades ha visibilizado?

Estas preguntas que plantea Ochy Curiel (2014) también son útiles para **reflexionar sobre el proceso de evaluación**:

- ¿Qué están significando los puntos de vista en la investigación?
- ¿Qué tanto [estamos imponiendo el] género en los procesos investigativos y epistemológicos cuando estudiamos a mujeres racializadas, fundamentalmente negras e indígenas?
- ¿Qué tanto reproducimos la colonialidad del poder, del saber y del ser cuando la raza, la clase, la sexualidad se convierten solo en categorías analíticas o descriptivas que no nos permiten establecer una relación entre esas realidades y el orden mundial capitalista moderno-colonial hoy?

Ejemplo

El antigitanismo de género y la salud emocional de las Kalís. Una aproximación desde Bon Pastor y Besós Maresme.

En esta investigación, parte del proyecto «Cartografies de Coneixements» del Centre d'Estudis Africans i Interculturals, las autoras (Patricia Caro Maya, Noemí Muñoz y Elisabeth Fajardo) hacen dos preguntas fundamentales que ayudan a entender las relaciones entre profesionales de la salud y las mujeres gitanas, y sus consecuencias para la salud:

- ¿Qué piensan los/las profesionales de la salud?
- ¿Qué es la salud para las kalís?

Estas dos preguntas responden a dos necesidades de la investigación, que son entender cuáles son los sesgos y prejuicios que están condicionando la relación de las kalís con el personal sanitario, poniendo el foco en el personal sanitario, y cuáles son los significados que adopta el concepto de salud, un concepto que no es universal, para una comunidad delimitada en un contexto concreto.

[https://cartografiadeconeixements.org/mm/file/dossier-kalis-11012019-pantalla%20\(1\).pdf](https://cartografiadeconeixements.org/mm/file/dossier-kalis-11012019-pantalla%20(1).pdf)

Ideas clave

No existen intervenciones ni políticas neutras, aunque no expliciten su marco teórico. Tenemos que indagar qué las promueve, cuál es la cosmovisión que hay detrás de la intervención.

La perspectiva de la evaluación tiene que estar situada y saber que solo puede ser parcial. Se tiene que contextualizar toda producción de conocimiento.

Hacen falta diagnósticos que aborden cuestiones relevantes para las personas que son parte de los programas (las llamadas «destinatarias»), hay que incluir sus puntos de vista, sus experiencias y su participación en la toma de decisiones.

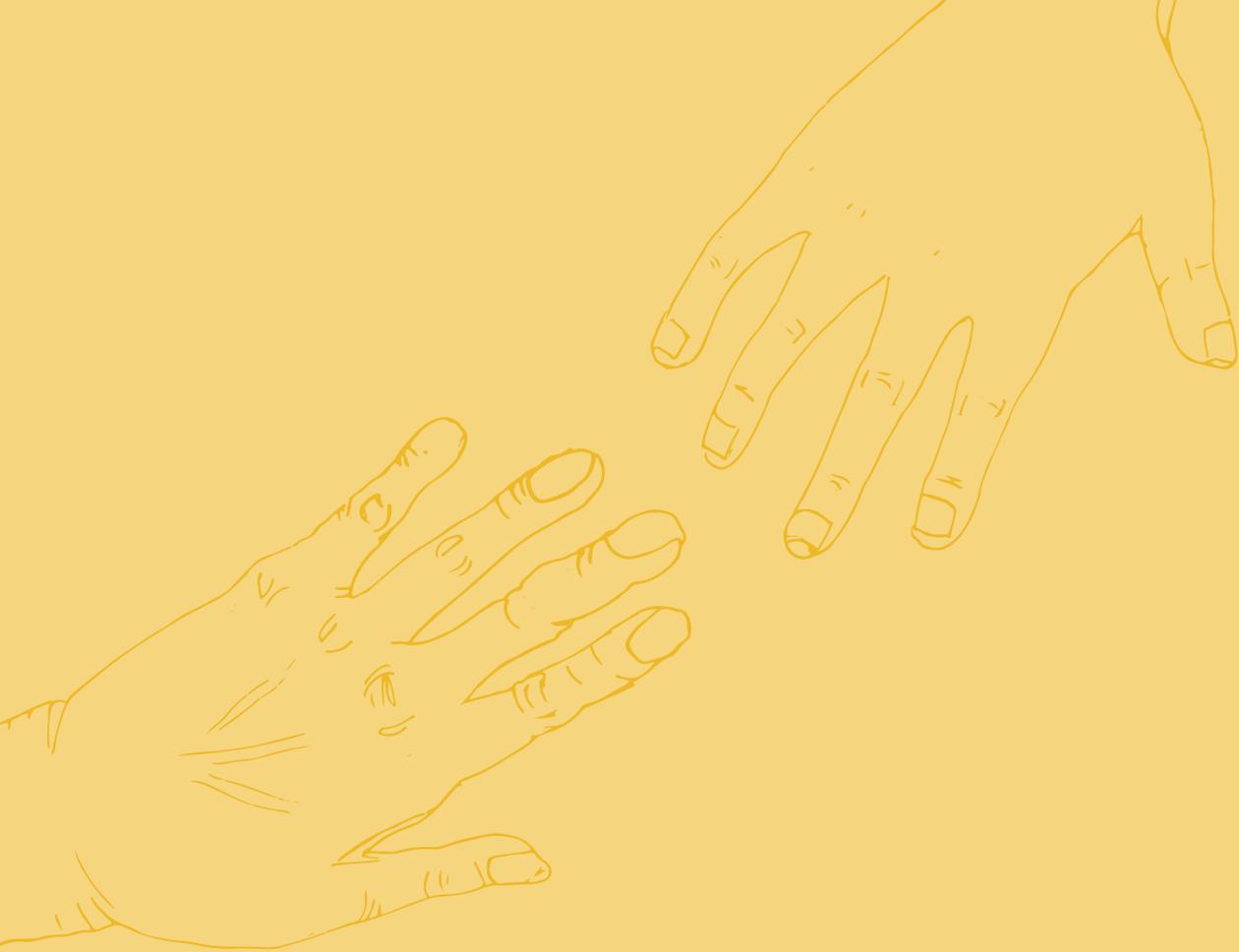
Hay que usar herramientas que nos permitan acercarnos a discursos diversos, marginalizados, conocer el contexto, etcétera. No solo recoger datos descriptivos y de frecuencia sino también entender las vivencias y las experiencias.

La evaluación puede ser un proceso capaz de hacer visible lo invisible: para ello debe estar abierta a lo inesperado, ya que los procesos de cambio social no son lineales.

Una evaluación crítica debe preguntar si el programa o acción está resolviendo el problema social que plantea o está reproduciendo desigualdades sociales. Las desigualdades tienen que estar en el centro.

Hay que recoger datos sobre la calidad de los servicios, recursos y formaciones y no solo sobre la cantidad de productos que se están ofreciendo, para evitar la falsa ilusión de que estamos trabajando en una problemática, cuando no es así, y usar bien los recursos públicos.

Las desigualdades de género, de clase y raciales son estructurales y sistémicas y se pueden encontrar resistencias institucionales e individuales. Hay que explorar también estas resistencias.



Parte II

«Allá donde la evaluación basada en la probabilidad pregunta qué funciona, la evaluación realista tiene que preguntar qué funciona para quién, en qué contexto y de qué manera»
(Ketting *et al.*, 2016).

Proyecto de evaluación

| Identificación del marco general | Diseño | Ejecución |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Encargo y negociación.• Definición del objeto y de los objetivos.• Revisión de evaluaciones previas.• Valoración de la evaluabilidad.• Configuración del equipo.• Elaboración del presupuesto. | <ul style="list-style-type: none">• Definición del marco conceptual.• Formulación de las preguntas evaluativas.• Definición de los criterios.• Creación de indicadores.• Definición de la modalidad.• Definición de las técnicas de investigación.• Calendarización. | <ul style="list-style-type: none">• Análisis de las fuentes.• Dibujo del mapa de agentes.• Realización del trabajo de campo.• Reformulación de los objetivos.• Interpretación de los datos generados.• Elaboración de propuestas de mejora.• Redacción del informe, presentación y difusión. |

4. ¿Cómo evaluar?

4.1. Marco teórico

A grandes rasgos, se puede decir que la evaluación ha estado influida, según la época y el contexto, por otras disciplinas que la han dotado de teoría como son la economía, la pedagogía y más recientemente la sociología o la antropología. Estas influencias no siempre son explícitas, pero se relacionan con los objetivos de la propia práctica evaluativa y forman parte del contexto sociopolítico en el que se da.

El marco teórico es el conjunto de ideas y conceptos que nos ayudan a orientar nuestra evaluación y a interpretar los resultados obtenidos. Es importante construir nuestro marco teórico antes de empezar, pero también explicitarlo en nuestros informes y memorias para situar la investigación. La primera parte de esta guía explora conceptos y perspectivas que pueden fundamentar un marco teórico reflexivo, pero además debemos documentarnos sobre la temática concreta que aborda el proyecto que evaluamos.

4.2. Definiciones: encargo, evaluabilidad, objeto y objetivos

Es necesario definir qué vamos a evaluar (el objeto), dónde o bajo qué circunstancias sociales (contexto) y con qué finalidad (objetivos).

Estas definiciones dependen de cuál es el **encargo de evaluación**, que debe ser valorado y negociado o bien, en caso de una evaluación interna (por ejemplo, una entidad que desea evaluar un programa que desarrolla), implica definir con qué recursos se cuenta para evaluar. En este caso, hay que decidir quién va a evaluar, de cuánto tiempo va a disponer, con qué recursos materiales puede contar y con qué presupuesto.

Seguidamente, conviene valorar la **evaluabilidad**: las posibilidades materiales que tiene el objeto elegido de ser evaluado. Es decir, valorar si se cuenta con suficiente información sobre ese programa, acción o actividad, si se puede acceder a esa información (por ejemplo, acceder a las personas que han participado o a la documentación) y, además, si existen mecanismos para detectar las implicaciones que ha tenido el programa para las relaciones de género. Para valorar si podemos realizar una evaluación feminista,

tendremos que comprobar que, por ejemplo, existen datos segregados por género, o que el equipo evaluador cuenta con formación teórica y metodológica suficiente.

Delimitar bien el **objeto** es imprescindible para planificar y hacer que la evaluación sea realista. Podemos elegir revisar el diagnóstico de necesidades, el sistema de evaluación y/o de seguimiento, la teoría del programa, el diseño, la implementación, los resultados o el impacto de un proyecto.

Los **objetivos** de la evaluación deben ser alcanzables y formularemos preguntas coherentes con esos objetivos que puedan ser respondidas con la planificación de la evaluación.

¿Para qué queremos evaluar?

- Comprobar si el programa cumple con los objetivos que se propone y de qué modo.
- Introducir mejoras puntuales en el programa.
- Detectar fallos de planificación.
- Averiguar por qué el programa funciona o no funciona y para quién.
- Generar conocimiento para la sociedad en general. Explicar nuestra experiencia de intervención para que pueda ser replicada.
- Validar nuestra teoría del programa o nuestra apuesta metodológica.

4.3. Instrumentos: criterios, sistema de información e indicadores

«Una acción comunitaria de calidad es aquella que ha sido bien planificada y organizada, que se ha desarrollado de acuerdo a los principios metodológicos de la participación y que, finalmente, ha alcanzado los objetivos que se había planteado»
(Rebollo et al., 2016, p. 38).

Criterios

Para evaluar, es necesario definir qué consideramos como éxito de un programa o acción, es decir, desarrollar los criterios con los que vamos a evaluar, de modo contextualizado y negociado.

Debemos plantearnos quién define o ha definido los criterios: comunidad experta, equipo profesional, personas beneficiarias..., y qué implicaciones tendrá para nuestra evaluación. Debemos tener unos criterios bien descritos, que no den lugar a ambigüedades y que dejen claro qué consideramos una buena intervención.

Algunos criterios estándares:

- **Pertinencia:** adecuación del programa a las necesidades que pretende cubrir.
- **Eficacia:** en qué medida los resultados cumplen los objetivos del programa.
- **Eficiencia:** buen uso y aprovechamiento de los recursos.

- **Sostenibilidad:** el proyecto es sostenible a medio y largo plazo porque se crean los medios para su continuidad.
- **Suficiencia:** si los medios y recursos son suficientes.
- **Utilidad:** hasta qué punto los resultados e impactos paliar las necesidades, es decir, hasta qué punto se podría prescindir del programa.

Ejemplo

Criterios de formación en salud sexual integral para profesionales de atención primaria del sistema nacional de salud, Ministerio de Sanidad, 2021.

Con una metodología basada en el análisis de documentación y consulta a grupo de personas expertas, de diferentes ámbitos de la salud, incluyendo el ámbito comunitario, se elaboran hasta 15 principios para una formación a profesionales de atención primaria. Estos criterios deberán ser utilizados para evaluar las formaciones que se realicen:

1. Se basa en los derechos humanos (en los derechos sexuales en particular).
2. Se fundamenta en un concepto holístico de bienestar, en el que se incluye la salud, y dentro de esta, la salud sexual.
3. Entiende que la salud sexual no solo engloba los aspectos físicos, sino los emocionales, mentales y sociales y pone énfasis en el placer como un aspecto esencial de la misma. Propone un acercamiento positivo y respetuoso a la sexualidad y a las relaciones sexuales, que incluye la posibilidad de obtener experiencias placenteras y seguras, libres de coacción, discriminación y violencia.

4. Contempla que somos personas sexuadas siempre, a lo largo del ciclo vital, con identidades, sexualidades y expresiones eróticas que tienen características propias y diferenciadas.

5. Tiene en cuenta los determinantes socioeconómicos, culturales y de género, así como diferentes contextos de vulnerabilidad en los distintos grupos poblacionales, entendiéndose como una contribución hacia una sociedad más justa, comprensiva y equitativa, para el empoderamiento individual y comunitario.

6. Se basa firmemente en la igualdad de género, en la libre determinación y en el reconocimiento de la riqueza de la diversidad.

7. Se diseña y desarrolla con perspectiva de género.

[...]

https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/Criterios_formacion_Salud_Sexual_Integral_Atencion Primaria.pdf

Sistema de información

Toda entidad o asociación cuenta con un sistema de información, que es la forma en la que almacena y organiza la información sobre las actividades que realiza. Cualquier evaluación dependerá del acceso que se tenga a la información sobre qué ha pasado, por lo tanto, documentar lo que se hace y sistematizar esa información será fundamental. El sistema de información debe estar compuesto por indicadores o temas clave que ayuden a clasificar los datos generados, que permitan comparar y visualizar el progreso de los programas y actividades.

¿Se ha recogido la información sobre los diferentes aspectos de la intervención, servicio o plan?

- Planificación.
- Contenidos.
- Materiales y recursos utilizados.
- Personas que han utilizado el servicio.
- Equipo: quién ha hecho qué, tiempo dedicado, formaciones específicas, etc.
- Imprevistos e improvisaciones del equipo.
- Resultados obtenidos.

Indicadores

El indicador es un instrumento que ofrece información sobre un tema clave para nuestra evaluación. Indica hacia dónde debemos mirar: cómo miramos y qué información decidimos recoger determinará los resultados de nuestra evaluación. Por lo tanto, las decisiones que tomamos sobre los indicadores son decisiones políticas, no técnicas: medimos aquello que es reconocido y valorado, aquella información que creemos que es relevante o que queremos dar sobre la realidad. Los indicadores no solo representan la realidad: también la construyen.

Los objetivos planteados y la agenda política determinarán el uso de unos indicadores u otros. Por ejemplo, puede haber mucho interés político en visibilizar hechos individuales, y poco en visibilizar el alcance de las políticas que se desarrollan, los recursos y las responsabilidades institucionales. La tendencia neoliberal como forma de gobierno ha extendido la lógica económica a todos los campos, naturalizando la medición

de todos los fenómenos sociales. Poder presentar un dato en forma de número es la mejor manera de dar una apariencia de evidencia científica, que no se puede cuestionar. Esto, además de plantear problemas teóricos (como hemos explicado en la primera parte de esta guía), hace creer que un indicador solo puede ser útil si es medible (Alfama *et al.*, 2014).

«Los indicadores son instrumentos para medir la consecución de ciertos hechos relevantes que determinadas acciones e iniciativas producen a lo largo de un periodo de tiempo. Un indicador puede ser tanto una medida como un hecho, una opinión o una percepción, que describe un estado o una situación y determina los cambios sobrevenidos en este estado o situación»
(Alcalde y López, 2004, citado en González y Murguialday, 2004).

Los indicadores deben servir para medir cómo se concreta la desigualdad, cómo evoluciona en un contexto específico, señalando las áreas donde se producen evoluciones, valorando la velocidad de los cambios e, idealmente, comparando entre territorios.

Características ideales de un indicador

- Refleja bien el concepto de partida.
- Es observable, replicable, accesible, codificable, ponderable y cuantificable.
- Permite contar, medir y comparar, pero también describir y explicar.

Características ideales de un indicador

- Es contextualizable, breve, expresivo, claro y relacionable.
- Tiene validez, que es el grado de exactitud entre los valores obtenidos y la realidad, es decir, tiene representatividad.
- Presenta fiabilidad: estabilidad en los resultados cuando la medida se realiza en circunstancias idénticas.

A pesar de que los indicadores han sido claves para hacer seguimiento de los compromisos y acciones de los gobiernos, las feministas han señalado sus puntos débiles:

- La disponibilidad de fuentes estadísticas relevantes es una cuestión política y no técnica.
- Los indicadores formulados han tendido a presentar a las mujeres como un colectivo uniforme. Esta cuestión no está resuelta, ya que las categorías sociales no son estáticas ni mucho menos homogéneas.
- Los indicadores no solo representan la realidad, también la construyen. Son presentados como algo neutro, natural, especialmente si se trata de una cifra.
- Aquello que no es medible va quedando en segundo plano y provoca que los objetivos de las políticas se planteen tan solo en términos numéricos asumibles en un periodo concreto de tiempo.
- Es necesario traducir la complejidad de las desigualdades sociales en instrumentos de medida que no simplifiquen y despoliticen.

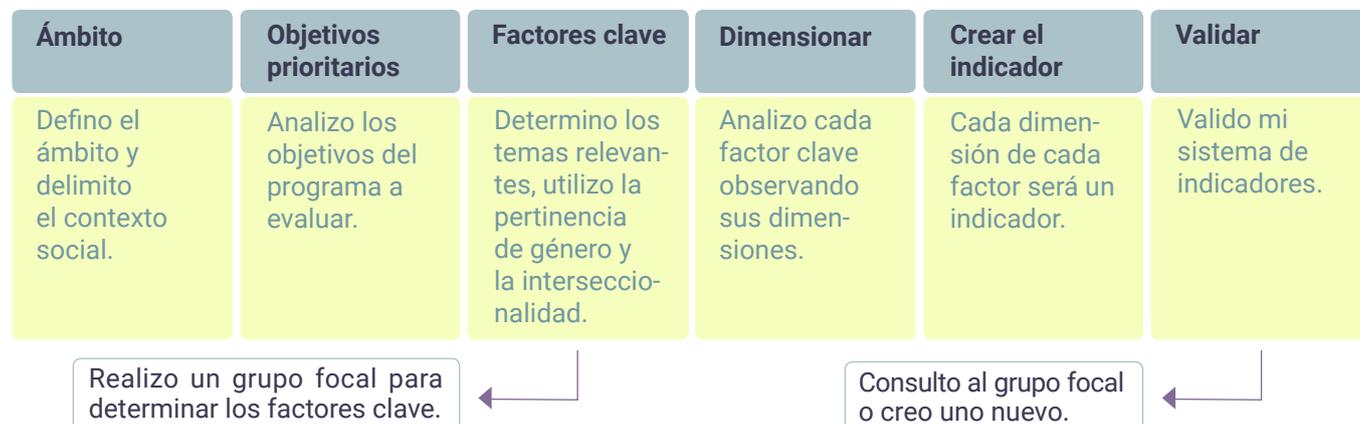
Cómo construir indicadores más sensibles al género¹⁰:

- Los datos siempre deben ser desglosados por sexo¹¹ y, siempre que sea posible, por otras categorías, como por ejemplo edad, etnia y nivel socioeconómico. Este desglose debe ser aplicado con sentido, es decir, no por defecto debemos incluir siempre todas las variables, ya que podemos caer en generar información que no usaremos o crear cuestionarios infinitos.
- Hay que complementar los indicadores con un análisis cualitativo que aporte información para profundizar en las relaciones de poder.
- Además, los indicadores nos deben dar información sobre aspectos relevantes para las relaciones de género, que hemos definido, por ejemplo, con la pertinencia de género (véase p. 25). Nos deben informar, entre otras cosas, sobre el acceso y control de los recursos, sobre las necesidades específicas o sobre las responsabilidades en diferentes ámbitos.
- Tienen que ser formulados de manera participativa, teniendo en cuenta todos los grupos involucrados y garantizando que participen mujeres e identidades disidentes.

Otras limitaciones de los indicadores

- Existen muchos indicadores que describen situaciones, experiencias y opiniones individuales, pero muy pocos sobre las actuaciones de las instituciones. También se tiende a usar pocos indicadores sobre los derechos que vulneran o garantizan los Estados. Puede ser difícil (o imposible) acceder a este tipo de información.
- Tienen una tendencia universalizante, ya que deben ser representativos. No nos hablan de historias particulares.
- Son estáticos e inmutables: pueden medir el cambio, pero no captar toda la complejidad de los procesos sociales.

Proceso de operativización: convertir los temas clave en indicadores



Ideas clave

Un sistema de indicadores es una manera de observar la realidad: se decide qué se observa, cómo, quién, desde dónde, con qué unidades de medida.

Qué se observa: definición del problema y marco conceptual.

Cómo: elección de las técnicas.

Quién: qué posición tiene en relación con el objeto la/s persona/s que lo observan.

Desde dónde: desde qué lugar social (administración, consultoría, sociedad), con qué distancia (interna, externa, participativa).

Unidades de medida y criterios: definición de los parámetros y las categorías.

Ejemplo

Monitoreo de los derechos sexuales y reproductivos en la Agenda 2030 de Catalunya: Un instrumento de incidencia feminista.

El documento, elaborado por la Agenda 2030 Feminista y su Grupo de Monitoreo, contiene un sistema de indicadores para el seguimiento de los avances feministas en la Agenda 2030 de Cataluña. Fue construido en un proceso de un año de duración, liderado por un grupo motor y con la participación de entidades feministas con cierta representación territorial.

El trabajo fue organizado a partir de diferentes ejes de incidencia, explorando en cada uno de ellos aquellos temas clave o factores donde se concretan las desigualdades, para después desarrollar técnicamente los indicadores:

- Eje 1 - Educación sexual integral
- Eje 2 - Economía de los cuidados
- Eje 3 - Laicidad y fundamentalismos
- Eje 4 - Aborto y anticoncepción
- Eje 5 - Violencias machistas
- Eje 6 - Discursos de odio, estigma y discriminación (LGTBI+ y feminismos)

Fueron necesarias varias reuniones del grupo de trabajo, además de una sesión de formación en la construcción de indicadores con perspectiva feminista, para mejorar la participación y la detección de temas clave.

<http://www.agenda2030feminista.org/monitoratgedsir/>

4.4. Métodos de recogida de información

Antes de pasar a describir los métodos con los que podemos recoger información útil para nuestra evaluación, vamos a mencionar brevemente las aportaciones realizadas desde los feminismos, aportaciones que han sido cuestionamientos de los modos de hacer ciencia y, consecuentemente, de producir conocimiento.

Principales tendencias

Empirismo feminista: Adopta la epistemología objetivista. No cuestiona los estándares científicos —los cimientos—, sino los sesgos de género. Denuncia la carencia histórica de mujeres en la producción científica o cree que la mera presencia de mujeres tiene capacidad de cambiar la ciencia.

Punto de vista feminista: Realiza un análisis de la realidad que evidencia las relaciones de poder. Pone las experiencias de las mujeres en el centro y declara que el punto de vista de las mujeres es un lugar privilegiado desde donde investigar, puesto que está situado en los márgenes.

Investigación posmoderna feminista: Cuestiona los discursos universalizantes en general, y en particular el discurso sobre el género y las experiencias de las mujeres.

Conocimientos situados y parciales: Propone que la producción de conocimiento sea un debate colectivo. No hay perspectivas privilegiadas o neutras, sino que cada autora tiene que analizar cómo influye su posición en el conocimiento que puede producir.

Crítica descolonial: Supone una ruptura radical con las distintas formas de colonialidad del poder (Quijano, 2000) y una recuperación activa de las resistencias históricas a la dominación.

Ha existido una tendencia a considerar las técnicas cuantitativas como «masculinas», en cuanto que más objetivas y fiables, y las técnicas cualitativas como «femeninas» o subjetivas. Por otro lado, la desconfianza que ha suscitado la estadística para las feministas también ha llevado a considerar lo contrario: las

técnicas cualitativas como más veraces. Ninguna producción de conocimiento está libre de sesgos. La propuesta de los conocimientos situados (Haraway, 1995) nos dice que es posible construir conocimiento de forma objetiva, tomando conciencia de que siempre miramos desde un lugar, con un cuerpo, y que ese lugar y forma de encarnar el conocimiento debe ser explícita. Las feministas antirracistas y anticoloniales han criticado también que las posibilidades de producción de conocimiento, aunque sea situado, han dependido del lugar de privilegio de las investigadoras.

Aquí vamos a apuntar algunas de las técnicas de investigación clásicas más utilizadas en evaluación, tratando de formularlas según la mirada crítica que proponen los feminismos y, en especial, la propuesta de los conocimientos situados: todo conocimiento se produce bajo unas condiciones materiales específicas, y es la multiplicidad de visiones lo que nos dará una idea de cómo es la realidad. Apostaremos por trabajar con métodos y técnicas que ayuden a entender las desigualdades y a hacer propuestas para desmontarlas.

Ejemplo

La intervención socioeducativa grupal en los puntos de información y atención a las mujeres (PIAD): análisis de necesidades y propuestas de actuación.

«[...] se decidió realizar la recolección de información en dos fases. En una primera fase exploratoria se hicieron entrevistas a cargos técnicos y a políticas responsables del PIAD, y grupos de discusión con las técnicas que diariamente atendían a las mujeres en el servicio. En una segunda fase diagnóstica, se hizo una encuesta a usuarias del servicio y de asociaciones para jóvenes y/o migrantes, así como entrevistas a responsables de asociaciones y entidades de mujeres que trabajan directamente con los colectivos mencionados. La idea era recolectar tantos puntos de vista como nos permitiera el reducido tiempo a nuestra disposición, reconociendo la posición situada de los sujetos» (Mendia *et al.*, 2014, p. 34).

<https://ajuntament.barcelona.cat/dones/sites/default/files/documentacio/intervencio-socioeducativa-piads.pdf>

4.4.1. Documentación

La documentación en una evaluación es más que una revisión bibliográfica, es una fase de recogida de toda la información disponible sobre un programa: las evaluaciones previas, la documentación técnica, el diagnóstico realizado (si existe) y los productos y materiales generados, como informes, imágenes, vídeos y demás. Los resultados de esta fase dependerán de la existencia de un buen sistema de información y del momento en que llega el equipo evaluador (idealmente, debemos considerar la evaluación en la planificación inicial de un programa, pero no siempre es así). No contar con suficiente documentación puede ser un motivo para decidir que el programa no es evaluable.

4.4.2. Encuesta

«El efecto perverso producido por muchas encuestas que, al medir los problemas de salud bajo la forma de episodios o comportamientos individuales que son disociados de los factores que los provocan, responsabilizan finalmente de los mismos a las propias personas e invisibilizan las causas ambientales o estructurales»
(Esteban, 2010).

La encuesta se basa en que una pequeña muestra de la población a analizar es representativa y sus resultados pueden dar una idea general de cómo es percibido un problema o de cómo funciona una solución. Esta herramienta tiene sus límites: al generalizar se pierde detalle; las preguntas abiertas ofrecen la

posibilidad de incluir versiones múltiples, pero son poco útiles a la hora de procesar la información. Lo que buscamos con la encuesta es obtener datos cuantificables que sean útiles para tener una idea general sobre la opinión de un grupo de personas amplio, conocer la frecuencia con la que se repiten determinadas experiencias, y buscar patrones por categorías como el género, la edad o la clase social.

Hay diferentes tipologías: con entrevistador/a, por teléfono, en línea y por correo postal. La forma de hacer la encuesta condiciona los datos obtenidos porque no todas las personas se relacionan igual con estos medios. Es decir, el perfil sociodemográfico estará determinado también por la tipología de la encuesta.

Teniendo en cuenta las reflexiones aportadas en la primera parte de esta guía, para crear una encuesta debemos plantearnos:

- A quién vamos a preguntar, es decir, definir el público destinatario. Por ejemplo, hasta el año 1991, en las encuestas a la sociedad del Instituto Nacional de Estadística solo se preguntaba a las mujeres casadas sobre los deseos de fecundidad, no así a las mujeres solteras ni a los hombres.
- Qué pregunta haremos y cómo: las preguntas se formulan a partir de los indicadores, y deben ser coherentes con la definición del problema y de los factores relevantes.
- Cómo trasladamos problemáticas estructurales a las preguntas: aportar elementos descriptivos, concretar el contexto de la situación y huir de los adjetivos y adverbios cuantitativos (mucho, poco, demasiado...) puede ayudar a evitar sesgos. Por ejemplo, la percepción de la violencia puede ser diferente para quien la sufre que para quien la ejerce.
- Qué respuestas posibles existen teniendo en cuenta que queremos reflejar la diversidad y a la vez ser respetuosas con las opciones vitales posibles.

Ejemplo

Encuesta sobre el estigma y la discriminación hacia las personas con VIH, elaborada por el Comitè 1r de Desembre de Catalunya.

La encuesta fue elaborada por el conjunto de entidades que conforman el comité, y validada con usuarias y usuarios de las propias entidades.

**Encuesta sobre el estigma y la discriminación hacia las personas con VIH, para mejorar las acciones comunitarias y las políticas públicas, realizada por el Comitè 1r de Desembre**
Plataforma Unitaria de ONG-Sida de Catalunya
Encuesta dirigida a personas con VIH mayores de 18 años, que residen en Cataluña
Encuesta activa hasta el 31/10/2023



DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

¿Vives en Cataluña?

Sí No

Provincia

Barcelona Ciudad:

Cluat Vella Elxample Santa-Montjuïc Les Corts Sarrià - Sant Gervasi Gràcia Horta-Guinardó Nou Barris Sant Andreu Sant Martí

Barcelona Otros Municipios

Tarragona Ciudad Tarragona Otros Municipios

Lleida Ciudad Lleida Otros Municipios

Girona Ciudad Girona Otros Municipios

Edad

18 a 25 años 26 a 35 años 36 a 45 años 46 a 55 años 56 a 65 años Igual o más de 66 años

Género

Mujer Hombre No binario Otros

Ingresos mensuales

Sin ingresos Menos de 601€ De 601€ a 1000€ De 1001€ a 1500€ De 1501€ a 2000€ Más de 2001€

¿Con quién vives?

Solo/a Pareja Familia Amigos/Amigas Otros: _____

¿En cuál de éstas situaciones te encuentras? (Respuesta múltiple)

Sol/a Vivo de forma autónoma Personas a cargo Persona dependiente

Institucionalizada:

Centro residencial Centro sociosanitario Piso con apoyo profesional Vivo en la prisión

Habitación realquilada Piso ocupado Sin hogar Otros: _____

¿Eres activista o has participado en actividades de activismo?

Sí No

IMPACTO DEL DIAGNÓSTICO DEL VIH

¿Cuánto tiempo hace que vives con el diagnóstico del VIH?

Menos de 6 meses De 6 meses a 1 año De 1 a 2 años De 2 a 4 años De 4 a 6 años De 6 a 8 años De 8 a 10 años Más de 10 años

¿Cómo valoras tu calidad de vida actualmente?

Muy mala Mala Regular Buena Muy buena

¿En tu entorno al menos alguna persona conoce tu diagnóstico?

Sí No

<https://comite1desembre.org/ca/enquesta-estigma-vih.html>

4.4.3. Observación

La observación (participante) es una técnica que consiste en recoger en un cuaderno de campo una descripción de lo que vemos, escuchamos y sentimos en una situación social delimitada previamente. Desarrollada por la antropología, la descripción etnográfica puede ser útil para recoger información sobre el desarrollo de las actividades de un programa.

En ciencias sociales hay una larga tradición y bastante literatura disponible sobre el uso de esta técnica. Si bien los primeros antropólogos fueron definiendo la práctica etnográfica partiendo de sus experiencias en sociedades «exóticas», es decir, en el estudio del «otro», los debates actuales que beben de la reflexividad, de la caída de los ideales de la modernidad y de las críticas feministas y decoloniales consideran totalmente difuminadas esas líneas que separaban el yo-autor (universal, blanco, occidental) del otro-observado (que solía ser no occidental, no blanco), cuando no peligrosamente universalizantes y antiéticas. Sin embargo, en la intervención social todavía encontramos una jerarquía visible entre las personas que están en posición de tomar decisiones sobre políticas públicas, programas y servicios de atención, y las personas a las que van destinadas esas políticas, programas y servicios. Pese a que cada vez se pone más en el centro la participación en la toma de decisiones, lo cierto es que esta jerarquía institucional no es fácil de contrarrestar.

Cuando nos referimos a «observación participante», en la mayoría de los casos estamos hablando de una situación en la que la persona que observa (la persona investigadora) participa de la situación social. Pero ¿es posible no hacerlo? ¿En algún caso es posible no influir en la situación que se observa si se está presente?

Podemos distinguir la observación como participante o no en función del grado de participación. Por ejemplo, si somos una de las personas que facilitamos una actividad y a la vez recogemos información, podemos decir que es una observación participada. Somos parte de la actividad y podemos explicar cómo es la actividad desde ese lugar. Si nos limitamos a observar desde el fondo del aula, sin intervenir, podemos decir que se trata de observación no participante: somos ajenas a la actividad y nuestra posición es de observadora «externa» (que no neutral). En todo caso, debemos describir las condiciones en las que hemos hecho la observación. Por ejemplo, definir cuántos talleres hemos observado, en qué lugares, si nos hemos situado al fondo del aula, si nos han interpelado o no, si hemos intervenido o no, etcétera.

Ejemplo

«Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual».

En este interesante estudio realizado por Sofía Díaz de Greñu y Rocío Anguita, encontramos la descripción del método utilizado y una interpretación de los datos obtenidos bajo un marco teórico que definen previamente. El objetivo es detectar ideas, representaciones y actitudes en torno al género y la diversidad sexual en el equipo docente en su medio. Para ello, realizan observaciones en el centro educativo, en diferentes contextos (aula, reuniones, espacios informales), y elaboran un «registro de anécdotas» que consiste en un registro de todos los comentarios y actitudes que detectan relacionadas con los ejes temáticos:

«Se plasmaron cronológicamente los comentarios, se describieron e interpretaron. Se optó por esta herramienta porque las anécdotas permiten revelar ideas no reconocidas en ámbitos institucionales. Se prestó atención a conversaciones, preferiblemente informales, en descansos y reuniones de coordinación del profesorado donde aparecen marcados estereotipos. Se buscó la variedad de contextos (centros descritos anteriormente) y la diversidad de perfiles del profesorado en cuanto a trayectoria profesional, edad, formación, situación laboral, participación en proyectos de innovación, etcétera, para garantizar la triangulación de tiempo, de contextos y de fuentes» (Díaz y Anguita, 2017, p. 223).

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD37726.pdf>

4.4.4. Grupo focal

Un grupo focal es un encuentro entre un grupo reducido de personas relevantes para nuestra investigación en el que proponemos un tema de debate, o bien una o más preguntas disparadoras. El objetivo es acceder a relatos y opiniones individuales en un contexto de interacción, lo que además nos permite observar

cómo se construye el relato colectivo, cómo se relacionan entre sí las personas implicadas, qué jerarquías se producen, etc. Con el grupo, podemos acceder a esos discursos comunes y entender cuáles son las fricciones y tensiones en un contexto dado.

Algunas recomendaciones

- Conviene que haya representación de diferentes opiniones, pero no se tiene que buscar la confrontación, ni tampoco consensos.
- Buscaremos perfiles más o menos similares. Es recomendable que el grupo no sea de más de diez personas. Si decidimos trabajar con un grupo más amplio, tendremos que poner en marcha dinámicas de discusión por grupos más pequeños y plenaria.
- Crearemos un entorno seguro para todes, especialmente si tratamos temas sensibles que puedan implicar que alguna persona reciba violencia racista, machista, capacitista o de otro tipo. Si se dan, tenemos que parar la actividad.
- Es recomendable la participación de dos o más personas para moderar y registrar la sesión.
- Recogeremos los permisos para el registro de la sesión, si es necesario. Haremos rueda de valoración y/o cuestionario posterior.

La idea del grupo de discusión es que las/los participantes puedan dialogar entre sí acerca de un tema propuesto. Debe haber una persona moderadora que conduzca el debate, plantee los temas, se preocupe

por que se puedan expresar todas las voces, etcétera. Si es posible, se recomienda que una persona diferente a la moderadora se encargue de la observación y el registro.

Ejemplo de estructura de un grupo focal:

1. Presentación del/de la entrevistador/a y ronda de presentaciones de las/los asistentes. Explicar bien el objetivo de la entrevista y cuáles son las consignas del debate: no juzgar, respetar los turnos, razonar los argumentos y explicar hasta donde se quiera. Nadie está obligada/o a exponerse. Se puede incluir alguna dinámica para romper el hielo. 10-15 minutos aproximadamente.
2. Exploración inicial. Entrar en el tema con preguntas generales: ¿Cuál es vuestra relación con el tema? 10-15 minutos aproximadamente.
3. Indagar necesidades: ¿Cuáles son tus necesidades respecto al tema y por qué? ¿Qué sientes respecto al tema, cuáles son tus reflexiones? Procurar que las respuestas estén argumentadas, que se expongan los «porqués» más que los «qués». 15 minutos aproximadamente.
4. Indagar conflictos, experiencias respecto al tema. Intentar profundizar. 15-20 minutos aproximadamente.
5. Indagar valoraciones y propuestas para el futuro, propuestas de mejora o nuevas. Si ya existen propuestas o hay planes, plantearlos y recoger las opiniones y reflexiones. 15 minutos aproximadamente.
6. Hacer un cierre, agradecer la participación y pedir que se valore la actividad: ¿Hemos estado a gusto? ¿Hemos podido expresar todo lo que queríamos o han quedado cosas en el tintero? 10 minutos aproximadamente.

Ejemplo

Trabajar las masculinidades con chicos jóvenes y adolescentes en un contexto de intervención en educación sexual. Recomendaciones pedagógicas.

Este informe presenta recomendaciones basadas en la evaluación interna de un programa de educación sexual. Se realizaron entrevistas, grupos focales con chicos y con chicas, y observación de los talleres. La información obtenida en los grupos focales sirve para argumentar e ilustrar las ideas que se presentan, además de mostrar qué piensan las y los adolescentes de los talleres que han recibido, voces no siempre contempladas en el diseño y programación de las actividades sobre educación sexual.

«Las y los adolescentes saben que el sexo es placer, pero, aun así, predomina el imaginario que lo asocia a la reproducción. Saben que existen muchas prácticas placenteras, pero predomina la centralidad del coito pene-vagina.

- **Chica 1:** Lo que me pareció bien fue enfocarlo más hacia el placer, es algo de lo que no se habla y que es muy importante.
- **Chica 2:** Lo enfocó en lo que nadie te explica y es lo que es nuevo para mí.
- **Chica 3:** [Los profes] te lo explican de una manera tan extraña que se hace como incómoda. Solo quieren hablar de preservativos.

Grupo focal con chicas, Barcelona, 25/05/2022».

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD93800.pdf>

4.4.5. Entrevista

La entrevista es una herramienta de investigación cualitativa: no busca elementos que se puedan cuantificar, sino información más detallada, descriptiva, explicativa y también emociones y puntos de vista. Es un diálogo directo que mantenemos con una persona cuya experiencia consideramos relevante. Permite acceder a su universo de significación y tenemos que situarla en un contexto dado, que hayamos podido observar previamente, aunque sea de forma superficial.

A través de la entrevista podemos acceder a una narración de hechos que no podemos observar, siempre desde un punto de vista subjetivo y a través de la vivencia de la persona entrevistada.

No busca cifras o frecuencias, sino mensajes y discursos contextualizados. No busca una «verdad» sino relatos sobre qué ha pasado y por qué ha pasado.

La entrevista puede ser:

- **Abierta:** Se hace una pregunta inicial o se plantea un tema, que la persona puede desarrollar como quiera.
- **Semiestructurada:** Se plantean preguntas abiertas y cerradas, y se intenta que el diálogo se limite a los temas planteados.
- **Estructurada:** Las preguntas son más concretas.

Historia de vida

La historia de vida es un relato más profundo y con mayor detalle centrado en la biografía de la persona, es decir, en su trayectoria y sus momentos vitales clave en un contexto o contextos dados. Suele requerir varias entrevistas y encuentros con la persona, y hay que alcanzar cierto grado de confianza e intimidad.

Aquí prima la subjetividad, la forma de pensar, las motivaciones de la persona y su relación con el mundo, pues es una forma de llegar a la realidad a través de sus ojos y experiencias. En una evaluación no se suele utilizar este método, sobre todo por cuestiones de operatividad (requiere recursos, no se pueden controlar los tiempos ni asegurar resultados), pero podría ser una manera de tener un conocimiento preciso sobre el funcionamiento de ciertos programas, servicios o instituciones que acompañan a la persona a lo largo de su vida o de forma muy significativa, como por ejemplo el acompañamiento médico a ciertos procesos vitales como la transición de género, el embarazo, el internamiento en instituciones, etcétera.

Consideraciones éticas en el trabajo de campo

- Tenemos en cuenta los derechos de imagen.
- Recogemos el **consentimiento informado** para la participación en entrevistas o grupos focales, es decir, informamos de qué vamos a hacer, cuáles son los objetivos de la investigación y dónde y cuándo se va a publicar.
- En todo momento recogemos las múltiples voces para reconocer las aportaciones en los informes y materiales que generemos.
- Realizamos una devolución siempre que podamos: buscamos un espacio para presentar nuestras conclusiones a las personas que han participado y recoger sus percepciones.
- Creamos espacios seguros, especialmente si tratamos temas sensibles como son las violencias machistas, LGTBIfóbicas, racistas, capacitistas, etc. No exponemos a las personas y estamos atentas a posibles agresiones que se puedan dar (o que podamos provocar) durante el proceso.

Ejemplo

Diagnóstico de las diferentes realidades, posicionamientos y demandas de la población intersexual o con DSD (diferencias del desarrollo sexual) en Barcelona (Núria Gregori Flor).

«Las entrevistas han sido una forma privilegiada de obtención de información. Si hay algo que define las entrevistas que se han realizado en el curso de esta investigación es su heterogeneidad; por eso resulta necesario adaptarnos a cada situación particular y ser flexibles con respecto al estilo comunicativo, el formato y el tiempo utilizado. El abanico de entrevistas utilizadas ha fluctuado entre la conversación espontánea, la entrevista telefónica, entrevistas por Skype y la entrevista en profundidad».

Guion utilizado en las entrevistas semiestructuradas:

General (sociodemográficos)

- Edad.
- Sexo.
- Contexto de origen y de residencia.
- Situación sexoafectiva.
- Factores culturales y creencias religiosas.
- Relación con la intersexualidad (primera persona, parentesco).
- Diagnóstico y grado de medicalización, grado de cronicidad y manejo de esta.

Problemas, necesidades y demandas

- **Atención sanitaria**

- Accesibilidad a servicios sanitarios.
- Comunicación profesionales y pacientes-familia.
- Necesidades y demandas de salud.

- **Social familiar**

- Violencias y acoso.
- Intervenciones en el ámbito familiar.
- Deporte.

- **Ámbito educativo**

- Formación profesional.
- Escuela.
- Sociedad.

- **Laboral**

- Discriminaciones y demandas.

- **Legislativo y jurídico**

- Limitaciones legales (registro, Administración, ingreso en cuerpos del Estado, matrimonio).
- Legislaciones en derechos fundamentales.

https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/106231/1/diagnostic_intersex_es%202.pdf

4.5. Interpretación de los datos y recomendaciones

Una vez recogida toda la información a través de los diferentes instrumentos y herramientas, es el momento de pasar a su lectura e interpretación. Es el momento de:

Fase 1

- Vaciado de encuestas.
- Transcripción de grupos focales y entrevistas.
- Lectura del cuaderno de campo.
- Comparación de datos.
- Análisis de los discursos.
- Identificación de temas clave.
- Clasificación de la información.

Fase 2

- Aplicar los criterios de calidad a los resultados del programa.
- Comparar los resultados del programa con los objetivos.
- Buscar explicaciones a lo ocurrido: el cómo y el por qué, es decir, describir lo que pasó y detectar las causas estructurales.
- Detectar problemas, sesgos y limitaciones dentro y fuera del programa.
- Analizar las resistencias (individuales, institucionales, explícitas e implícitas) que han condicionado el programa.
- Realizar recomendaciones.

A partir del análisis hecho, elaboramos una serie de **recomendaciones** para mejorar el programa o de cara a futuros programas. Si nuestro proceso de evaluación ha sido participativo, es importante que esas recomendaciones sean validadas por las personas participantes, ya que resultan de gran importancia: son el reflejo del proceso de aprendizaje que hemos transitado y promueven la transformación del programa o la mejora de la intervención en el campo que hemos trabajado.

Ejemplo

Diagnóstico Participativo de las problemáticas que presentan las personas TLGBQI en salud sexual, reproductiva y derecho al ejercicio de la identidad en el municipio de Madrid (Sam Fernández-Garrido).

Para elaborar las recomendaciones se desarrolló una jornada-taller donde se hizo la devolución del análisis realizado por las personas técnicas, derivado del trabajo de campo (encuesta, entrevistas y grupos de discusión), a las personas que participaron. Después se creó un «árbol de problemas», donde las participantes pudieron valorar las problemáticas surgidas y añadir otras nuevas, clasificándolas, a partir de la metáfora del árbol, en causas inmediatas (tronco) y causas profundas (raíces). Puede consultarse el proceso y las treinta y una recomendaciones resultantes en las páginas 272-279.

<https://madridsalud.es/pdfs/TLGBQI.pdf>

4.6. Informe

El informe es el documento que produce la investigación evaluativa: en él se detalla el proceso técnico y conceptual llevado a cabo, así como las conclusiones y las propuestas de mejora. Debe ser útil para tomar

decisiones sobre el programa evaluado, pero también puede aportar una experiencia replicable cuanto más explicado y detallado esté.

El informe:

- Explica el proceso de evaluación: explicita el marco teórico (las definiciones que usa, pero también los referentes evaluativos) y el marco metodológico.
- Explica cómo la evaluación incluye la perspectiva feminista.
- Aporta recomendaciones fundamentadas en el análisis realizado.
- Las recomendaciones y propuestas de mejora son realistas y están priorizadas.
- Las recomendaciones y propuestas de mejora se hacen con perspectiva feminista.
- Se usa lenguaje inclusivo.

Esquema posible de contenidos para un informe de evaluación:

1. Objetivos de la evaluación.
2. Delimitación del objeto (qué se evalúa) y los antecedentes (evaluaciones previas, diagnósticos, etc.).
3. Quién evalúa, relación con el programa a evaluar.

4. Marco teórico.
5. Preguntas de la evaluación y criterios de calidad.
6. Modalidad de evaluación: metodología y su justificación.
7. Planificación de la evaluación, indicadores y técnicas utilizadas.
8. Interpretación de la información generada y presentación de resultados.
9. Propuestas de mejora.
10. Bibliografía utilizada.
11. Anexos: instrumentos de recogida de información generados tales como cuestionarios, guiones para entrevistas y otros materiales que se consideren útiles.

Con la publicación de nuestros informes contribuimos a generar un conocimiento que puede ser útil de muchas maneras: explicar la realidad desde múltiples puntos de vista, generar materiales y recursos para otras entidades y profesionales, visibilizar los errores institucionales, los fallos metodológicos y teóricos, y también las resistencias locales y los agenciamientos comunitarios.

Notas

¹ Este giro en las ciencias sociales, y sus consecuencias metodológicas, es producto de una serie de teorías y debates que se producen en diversos campos de conocimiento, desde la arquitectura, el arte, la cultura, la filosofía, a la antropología y la sociología. Las grandes influencias podemos ubicarlas en el posestructuralismo francés (a su vez, influenciado por Nietzsche y Lacan), que instaura el concepto metodológico de *deconstrucción*, traído por Derrida, en la obra de Michel Foucault, pero también en las teorías descoloniales producidas por autores y autoras de América del Sur y el Caribe. En sociología, la obra de Berger y Luckmann, publicada en 1967, con el explícito título *La construcción social de la realidad*, abre el camino para una sociología del conocimiento que relativiza una única visión de la realidad.

² El desarrollismo, o discurso del desarrollo, es una teoría que hunde sus raíces en el colonialismo y en las ideas ilustradas que constituyeron a Occidente como modelo civilizatorio. Diversos autores (Escobar, 1996; Quijano, 2000) señalan el discurso inaugural de Harry Truman en 1949 como momento clave, ya que se utilizan por primera vez los términos «subdesarrollo» y «tercer mundo» para referirse a una gran parte de los países del globo. Los países «desarrollados» —parte de Europa y el norte de América—, liderados por Estados Unidos, encuentran así la justificación para seguir con la empresa colonialista y extractivista, bajo el lema de la lucha contra la pobreza. Se promulga la fe en la tecnología y aparecen los indicadores del desarrollo, que miden, bajo el paradigma económico, el avance humano. La evaluación como disciplina todavía utiliza indicadores creados bajo ese prisma, por lo que debemos ser críticas a la hora de revisar datos y ante la definición de las problemáticas, como apuntamos en otros lugares de esta guía.

³ La introducción de la perspectiva de género en la evaluación ha sido clasificada de la siguiente manera:

- Enfoque mujer y desarrollo: Mantiene la visión colonialista, positivista, capitalista-liberal. La mujer, una categoría pensada de forma homogénea, sin diversidades ni matices, aparece como problema en el discurso del desarrollo de los años setenta, junto a otros «objetos de intervención»: los pobres, los campesinos, el medioambiente...

En 1989, el Banco Mundial elabora las pautas para la evaluación y la construcción de indicadores con enfoque mujer y desarrollo. Esta perspectiva filtra todo el conocimiento sobre las mujeres del llamado «tercer mundo».

- Enfoque género y mujer: Aparece la noción de empoderamiento; se busca que los Estados admitan que las políticas no son neutrales; es un enfoque más estructural donde la máxima productividad no es el único objetivo.

⁴ La visión crítica sobre el género ha tenido como objetivo desnaturalizar los roles y los mandatos sociales de las mujeres, es decir, romper con el discurso que justificaba su subordinación a través de la naturaleza y, por lo tanto, la concebía como un hecho inevitable. Esta empresa (teórica) empieza con Simone de Beauvoir, con la publicación de *El segundo sexo* en 1949, aunque hunde sus raíces en una trayectoria mucho más antigua de resistencia al capitalismo. Desde la influencia marxista, también se ha discutido sobre la utilidad de la categoría biológica mujer para hablar de la subordinación de las mujeres que produjo la división sexual del trabajo en la Edad Media (Federici, 2010).

En la actualidad, todavía se suele distinguir entre género y sexo: el género es una categorización social que define los roles y la posición social, y el sexo, las características biológicas de un cuerpo. Sin embargo, el sexo y la sexualidad son también construcciones culturales, con una historia llena de definiciones médico-científico-biológicas que han ido cambiando con el tiempo y el contexto. En este sentido, Donna Haraway señala que las feministas renunciaron a politizar el concepto de sexo y esto ha comportado que permaneciera asociado a la naturaleza como el género a la cultura: «El fracaso se debe en parte a no haber historizado y relativizado el sexo y las raíces histórico-epistemológicas de la lógica del análisis implicada en la distinción sexo/género y en cada miembro de la pareja» (Haraway, 1995, p. 229).

Anne Fausto-Sterling, de una manera muy esclarecedora, desvela la construcción de la diferencia sexual por parte de las ciencias biológicas con la tesis central de que «etiquetar a alguien como hombre o mujer es una decisión social. [...] solo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo» (2006, p. 17).

El aporte de las ciencias sociales también ha consistido en poner el foco en cómo opera el género en un contexto y en una época dados: «Frente a nociones como la de “patriarcado” o “sistema sexo-género”, se adopta en antropología el concepto de “sistema de género”, más útil para mostrar que la diferencia (también la biológica) se construye de una determinada manera en un marco global, local y temporal concretos donde la estructura social y la acción humana están estrechamente interrelacionadas» (Esteban, 2010, p. 50). Así, interpretar el género como un conjunto de relaciones ha sido el enfoque también para el estudio de las masculinidades (Raewyn Connell), permitiendo poner el foco en los cambios sociales y los movimientos a gran escala. Otros conceptos como «performatividad de género» y «matriz heterosexual» (Judith Butler) o «heterosexualidad obligatoria» (Monique Wittig) nos permiten acabar de configurar el sistema sexo-género-sexualidad para entender las relaciones de poder. Pero estas relaciones de poder no se pueden entender sin lo que María Lugones ha descrito como «sistema de género colonial/moderno»,

partiendo de la revisión del concepto de «colonialidad del poder» de Quijano (2000), un sistema que produce ficciones poderosas como la raza y el género y donde se ha ocultado la violencia contra las mujeres colonizadas/no blancas. El feminismo blanco no se ocupó de la racialización, concibiendo a la mujer como la mujer blanca burguesa: «Históricamente, la caracterización de las mujeres europeas blancas como sexualmente pasivas y física y mentalmente frágiles las colocó en oposición a las mujeres colonizadas, no-blancas, incluidas las mujeres esclavas, quienes en cambio fueron caracterizadas a lo largo de una gama de perversión y agresión sexuales y, también, consideradas lo suficientemente fuertes como para acarrear cualquier tipo de trabajo (Lugones, 2008, pp. 95-96). En el sistema de género (colonial/moderno, cisheterosexual), además tendríamos que incluir otros ejes de normalidad/desviación, como la diversidad funcional, que sitúa en el limbo a las personas frente a su género, o generiza de otras maneras que los roles asociados a la feminidad (cuerpo normativo y deseable, encargada de los cuidados de otros) y a la masculinidad (fuerza, expansión) (García-Santesmases, 2023).

Para un mapeo de las diferentes influencias teóricas de los feminismos sobre el concepto de género y otros ejes fundamentales, recomendamos el reciente libro de Carolina Meloni (2021).

Para más detalle sobre la conceptualización que usamos en la práctica profesional de SIDA STUDI, el sistema sexo-género-sexualidad, consultar la guía *De infundir miedo a difundir placeres*, de Clara Martínez y Teo Juventeny (2019).

⁵ Podemos resumir así el recorrido de la igualdad de género en la legislación española:

- La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda ampliamente la realización de estudios y evaluaciones que comprueben los impactos de las intervenciones sociales en salud sexual.
- El informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Pekín, en 1995, recomienda incluir la evaluación de manera transversal en el ejercicio de la intervención social.
- El Convenio de Estambul de 2014 también señala, en su artículo 11, la necesidad de recoger datos sobre las violencias que afectan las mujeres.
- Con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, España crea el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.
- En la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, se especifica en el artículo 20 la necesaria adecuación de las estadísticas y estudios a la perspectiva de género. Se subraya la necesidad de realizar informes de impacto de género de todas las políticas.

- En el Eje 6 del Pacto de Estado contra la Violencia de Género se señala: «La mejora del conocimiento como complemento indispensable para contribuir de manera eficaz a la lucha contra todos los tipos de violencia contra las mujeres».
- El Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro, propone el desarrollo de las medidas y sistemas de seguimiento y evaluación.

⁶ El informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer consolida el famoso concepto de transversalidad de género, un concepto que provocó una transformación en la manera de conceptualizar los impactos de las políticas en hombres y mujeres. Se parte del reconocimiento de que ninguna política ni ninguna intervención es neutra en cuanto al género, pero ahora se pone el foco en las relaciones de género y no en las mujeres, dejando de considerar a «la mujer» como un problema en sí mismo. Esta consideración tiene importantes repercusiones en la manera de entender las desigualdades de género: estas son estructurales, no producto de las diferencias, sino de las jerarquías y las relaciones de poder. A partir de entonces, todas las políticas tendrían que incluir esta perspectiva estructural, y no solo las políticas específicas sobre cuestiones que afectan a las mujeres.

No obstante, a pesar de las normativas orientadas a corregir lo que se ha denominado como «ceguera de género» de las políticas públicas, la incorporación de la perspectiva estructural no es una realidad en las instituciones. La integración de la transversalidad de género como una estrategia no conflictiva y supuestamente consensuada ha sido criticada por las consecuencias que está teniendo respecto a las dificultades para cambiar los aspectos más estructurales (Alfama, 2015). Es decir, se han añadido a la agenda política objetivos que tienen que ver con la igualdad, pero no se ha modificado el marco de referencia. Las dinámicas de poder internas no solo tienen repercusiones personales, sino que afectan también a cómo se decide la agenda institucional y a cómo se materializan las políticas: «El sesgo de género de las instituciones se concreta en unas dinámicas y procesos que operan de forma sistemática filtrando las demandas y objetivos de género fuera de la agenda y de las prioridades» (*ibid.*, p. 272).

⁷ No es la intención de esta guía profundizar en la teoría que sustenta la propuesta de la evaluación feminista, sino introducir algunos conceptos para poder empezar a poner en práctica una evaluación que sea útil a los proyectos que se conciben como feministas y transformadores. Sin embargo, vemos necesario explicar brevemente algunas nociones para aquellas personas no familiarizadas. El concepto de poder que

utilizamos a lo largo de la guía bebe directamente de cómo fue concebido y explicado por Michel Foucault, ya que es una conceptualización que ha influido en todas las ciencias sociales que denominamos posmodernas. Foucault desarrolla la mecánica del poder: cómo el poder se ejerce, en contraste con la tradición marxista anterior del poder como dominación de clase. No es un poder represivo sino productivo (por ejemplo, la producción de discursos sobre el sexo, que se multiplica a partir del siglo XVIII, tiene como consecuencia la regulación de la sexualidad y el control sobre el cuerpo), es un poder no localizado en un único centro sino descentralizado, que impregna las relaciones y las instituciones. Esta concepción del poder está presente en toda su obra, pero es explícitamente desarrollada en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, e Historia de la Sexualidad*, vol. 1, *La voluntad de saber*.

⁸ Para una discusión sobre los términos poscolonial, decolonial, descolonial y anticolonial, consultar Curiel, 2014 y Rivera, 2019.

⁹ La perspectiva interseccional, que supone tener en cuenta diferentes ejes de opresión y de relaciones de poder, tiene su origen en la lucha por los derechos de las personas negras y en la crítica al clasismo y al racismo, y a su relación con el género (Viveros, 2016). Kimberlé Williams Crenshaw (2012) utiliza por primera vez el concepto en el ámbito jurídico, en 1989, para visibilizar cómo el sexo, la raza y la clase no son circunstancias sumatorias sino una interrelación que posiciona a las mujeres negras en un lugar social determinado con multiplicidad de consecuencias. En su estudio sobre las casas de acogida para mujeres negras y latinas en los EE. UU. afirma: «[...] estudio cómo las experiencias de las mujeres de color son frecuentemente el producto de la intersección de los patrones racistas y sexistas, de manera que ni el feminismo ni el antirracismo incluyen estas experiencias». Define la interseccionalidad estructural como «las formas en que la posición de las mujeres de color hace que la violencia doméstica, la violación y la recuperación sean cualitativamente diferentes de las que sufren las mujeres blancas».

La perspectiva interseccional bebe de dos corrientes de pensamiento políticas, el feminismo negro afroamericano (*black feminism*) y el feminismo posestructuralista, y existe un debate sobre su aplicación microsociológica, que tiende más al análisis de la identidad, y macro, que se orienta hacia los sistemas de producción y reproducción de las desigualdades y opresiones. Los usos que ha tomado este concepto, y los diferentes debates que suscita, han sido diversos según el contexto. Mara Viveros (2016) advierte que el análisis interseccional, si se despoja de contexto e historización, se puede convertir en un mantra

académico, un modelo fijo y estático con riesgo de volverse discurso hegemónico, alejado de su potencial político. Lucas Platero recopila sus usos en el Estado español (2012 y 2014) y propone la interseccionalidad como un método para el estudio de las sexualidades, que dirija la mirada hacia la construcción de las identidades como procesos sociales donde entran en juego relaciones de poder y privilegio.

¹⁰ González y Murguialday (2004) proponen hablar de indicadores más sensibles al género.

¹¹ Recordemos que consideramos el sexo como una categoría tan construida como el género. Para más detalle, véase nota 4.

Bibliografía

Alfama, Eva (2015). «Género, poder y Administraciones públicas: sobre la (im)posibilidad del cambio hacia una mayor igualdad. Una revisión de la literatura». *Revista Española de Ciencia Política*, 39, 263-287.

Alfama, Eva, Cruells, Marta y De la Fuente, María (2014). «Medir la igualdad de género: debates y reflexiones a partir de una propuesta de sistema de indicadores clave». *Athenea Digital*, 14(4), 209-235. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1460>.

Ávila Cantos, Débora, Cassián Yde, Nizaiá, García García, Sergio y Pérez Pérez, Marta (2019). *Por una acción social crítica: tensiones en la intervención social*. Editorial UOC, Barcelona. <https://elibro.net/es/ereader/uoc/106132>. <https://elibro.net/es/ereader/uoc/106132>.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2005 [1967]). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Madrid.

Biglia, Barbara, Luxán Serrano, Marta y Jiménez Pérez, Edurne (2022). «Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada». *Política y Sociedad*, 59(1).

Brisolara, Sharon, Seigart, Denise y SenGupta, Saumitra (2014). *Feminist evaluation and research. Theory and practice*. Guilford, Nueva York.

Crenshaw, Kimberlé Williams (2012). «Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color». En Lucas Platero, *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra, Barcelona, pp. 87-122.

Curiel Pichardo, Ochy (2014). «Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial». En Irantzu Mendia et al., *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco, pp. 45-60.

Díaz de Greñu Domingo, Sofía y Anguita Martínez, Rocío (2017). «Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.

Bibliografía

Escobar, Arturo (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma, Santa Fe de Bogotá.

Espinosa Fajardo, Julia y Bustelo, María (2019). «¿Cómo evaluamos el éxito de las políticas de igualdad de género? Criterios y herramientas metodológicas». *Revista Española de Ciencia Política*, 49, 151-172. <http://doi.org/10.21308/recp.49.07>.

Espinosa Fajardo, Julia (2018). *Guía de género para políticas públicas más transformadoras* Oxfam Intermón, Barcelona. https://observatoriodesigualdadandalucia.org/sites/default/files/guia_de_genero_0.pdf.

Espinosa Fajardo, Julia (2010). La evaluación sensible al género: una herramienta para mejorar la calidad de la ayuda». XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Congreso Internacional, septiembre de 2010, Santiago de Compostela, pp. 2687-2705.

Espinosa-Miñoso, Yuderkys (2014). «Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica». *El Cotidiano*, 184, marzo-abril, 7-12.

Esteban, Mari Luz (2010). «Diagnósticos en salud y género: aportaciones antropológicas para una perspectiva integral del análisis». En Mari Luz Esteban, Josep M. Comelles y Carmen Díez Mintegui (eds.), *Antropología, género, salud y atención*. Bellaterra, Barcelona, pp. 49-68.

Evert Ketting, Minou Friele, Kristien Michielsen, European Expert Group on Sexuality Education (2016), «Evaluation on holistic sexuality education: a European expert group consensus agreement», *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(1), 68-80.

Fausto-Sterling, Anne (2006 [2000]). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina, Barcelona.

Federici, Silvia (2010 [2004]). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños, Madrid.

Bibliografía

García-Santesmases, Andrea (2023). *El cuerpo deseado. La conversación pendiente entre feminismo y anticapacitismo*. Kaótica Libros, Madrid.

González, Lara y Murguialday, Clara (2004). «Evaluar con enfoque de género». Cuadernos Bakeaz, 66.

Gregori Flor, Núria (2020). *Diagnóstico de las diferentes realidades, posicionamientos y demandas de la población intersexual o con DSD (diferencias del desarrollo sexual) en Barcelona*. Área de Derechos de Ciudadanía, Participación y Transparencia, Dirección de Feminismos y LGTBI, Ajuntament de Barcelona.

Haraway, Donna J. (1995 [1991]). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.

Lugones, María (2008). «Colonialidad y género». *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

Martínez, Clara y Juventeny, Teo (2019). *De infundir miedo a difundir placeres. Claves reflexivas para la educación sexual*, SIDA STUDI. <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD59546.pdf>.

Meloni, Carolina (2021). *Feminismos fronterizos. Mestizas, abyectas y perras*. Kaótica Libros, Madrid.

Mendia Azkue, Irantzu, Luxán, Marta, Legarreta, Matxalen, Guzmán, Gloria, Zirion, Iker y Azpiazu Carballo, Jokin (eds.) (2014). *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, UPV/SIMREF.

Mertens M., Donna, Farley, Joanne, Madison, Anna-Marie y Singleton, Patti (1994). «Diverse voices in evaluation practice: feminists, minorities, and persons with disabilities», *Evaluation Practice*, 15(2), 123-129.

Núñez, Héctor (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria*. Editorial Popular, Madrid.

Platero, Lucas (2014). «¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?». En Mendia et al., *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco, pp. 79-93.

Bibliografía

- Platero, Lucas (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra, Barcelona.
- Podems, Donna R. (2010), «Feminist evaluation and gender approaches: there's a difference?». *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(14), 1-17.
- Quijano, Aníbal (2000). «El fantasma del desarrollo en América Latina». *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 73-90.
- Rebollo, Óscar, Morales, Ernesto, González, Sheila, Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) / Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (2016). *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. IGOP / UAB, Barcelona. https://igop.uab.cat/wp-content/uploads/2016/03/Guia_operativa-EAC_2016.pdf.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2019). «Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano», entrevista en *El Salto* realizada por Kattalin Barber. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>.
- Sielbeck-Bowen, Kathryn *et al.* (2002). «Exploring feminist evaluation: the ground from which we rise». *New Directions for Evaluation*, 96.
- Viveros Vigoya, Mara (2016). «La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación». *Debate Feminista*, 52, 1-17, <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.

