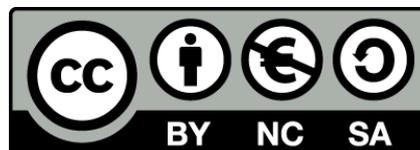




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**Aprendizajes en una evaluación democrática,  
con enfoque feminista y de diversidades,  
de un programa de derechos humanos gestionado  
por organizaciones no gubernamentales**

Maria Peix Batet



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Aprendizajes en una evaluación democrática, con enfoque  
feminista y de diversidades, de un programa de derechos  
humanos gestionado por organizaciones no gubernamentales

Maria Peix Batet

2020



Tesis doctoral

**Aprendizajes en una evaluación democrática, con enfoque  
feminista y de diversidades, de un programa de derechos  
humanos gestionado por organizaciones no gubernamentales**

Doctoranda

Maria Peix Batet

Directora de tesis

Dra. Juana María Sancho Gil

Tutora

Dra. Juana María Sancho Gil

Programa de doctorado

Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Universidad de Barcelona





## RESUMEN

En el ámbito de la cooperación internacional y la labor de defensa de los derechos humanos, la conceptualización y la práctica de la evaluación son un reto relevante. Y concretamente, la evaluación democrática es muy poco conocida y ha estado escasamente incorporada en el sector.

El objetivo de esta investigación es **identificar, narrar y analizar qué y cómo, se aprende en una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de un programa de derechos humanos gestionado por organizaciones no gubernamentales.**

La investigación se ha llevado a cabo desde la perspectiva construccionista, e incorpora reflexiones de la teoría feminista y la decolonial. Para su desarrollo, me he centrado en el estudio de caso de la evaluación democrática de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador.

En la investigación identifico, describo y analizo los aprendizajes y la experiencia de las personas que participan en la evaluación, así como de la propia evaluadora. A través del estudio de caso he identificado aprendizajes personales, colectivos y organizativos sobre la conceptualización y práctica de la evaluación, el poder, la autoridad y la participación. También, he detallado los conocimientos y reflexiones en relación a las preguntas de evaluación del programa (la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente), es decir, sobre la defensa de los derechos humanos, el trabajo en red, la seguridad y los cuidados de las defensoras.

Asimismo, se describe y reflexiona sobre cómo aprendemos en una evaluación democrática, qué nos facilita este proceso y qué dejamos en los márgenes por temor, por prejuicio o por invisibilidad.

Dado que no es frecuente realizar evaluaciones democráticas en este sector, he optado por trabajar a partir de una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, dinamizada por mí misma. De esta manera, como investigadora he tomado un doble rol en el estudio: de evaluadora e de investigadora. Esta decisión ha requerido prestar especial atención en los aspectos éticos y metodológicos durante el proceso, lo que ha supuesto un reto importante.

Esta investigación parte de la práctica profesional y pretende enriquecerla, además de contribuir e invitar a la reflexión sobre la evaluación en el sector de la cooperación internacional y los derechos humanos.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Evaluación, Evaluación democrática, Cooperación, Defensoras de Derechos Humanos



## RESUM

En l'àmbit de la cooperació internacional i la labor de defensa dels drets humans, la conceptualització i la pràctica de l'avaluació són un repte rellevant. I, concretament, l'avaluació democràtica és molt poc coneguda i ha estat escassament incorporada en el sector.

L'objectiu d'aquesta investigació és **identificar, narrar i analitzar què i com, s'aprèn en una avaluació democràtica, amb enfocament feminista i de diversitats, d'un programa de drets humans gestionat per organitzacions no governamentals.**

La investigació s'ha dut a terme des de la perspectiva construccionista, i incorpora reflexions de la teoria feminista i la decolonial. Per al seu desenvolupament, m'he centrat en l'estudi de cas de l'avaluació democràtica de la Xarxa de Defensores de Drets Humans d'Occident de El Salvador.

En la investigació identifico, descriu i analitzo els aprenentatges i l'experiència de les persones que participen en l'avaluació, així com de la pròpia avaluadora. A través de l'estudi de cas he identificat aprenentatges personals, col·lectius i organitzatius sobre la conceptualització i pràctica de l'avaluació, el poder, l'autoritat i la participació. També, he detallat els coneixements i reflexions amb relació a les preguntes d'avaluació del programa (la Xarxa de Defensores de Drets Humans d'Occident), és a dir, sobre la defensa dels drets humans, el treball en xarxa, la seguretat i les cures de les defensores.

Així mateix, es descriu i reflexiona sobre com aprenem en una avaluació democràtica, què ens facilita aquest procés i què deixem al marge per por, per prejudici o per invisibilitat.

Atès que no és freqüent realitzar avaluacions democràtiques en aquest sector, he optat per treballar a partir d'una avaluació democràtica, amb enfocament feminista i de diversitats, dinamitzada per mi mateixa. D'aquesta manera, com a investigadora he pres un doble rol en l'estudi: el d'avaluadora i el d'investigadora. Aquesta decisió ha requerit posar especial atenció als aspectes ètics i metodològics durant el procés, el que ha suposat un repte important.

Aquesta recerca parteix de la pràctica professional i pretén enriquir-la, a més de contribuir i convidar a la reflexió sobre l'avaluació en el sector de la cooperació internacional i els drets humans.

**Paraules clau:** Aprenentatge, Avaluació, Avaluació democràtica, Cooperació, Defensores de Drets Humans



## ABSTRACT

In the field of international cooperation and the work to defend human rights, the conceptualization and practice of evaluation are relevant challenges. Specifically, the democratic evaluation isn't very well known and has been scarcely incorporated into the sector.

The objective of this research is to **identify, narrate and analyse how and what is learned in a democratic evaluation, with both the feminist and diversities approach of a human rights program managed by non-governmental organizations.**

The research has been carried out from a constructionist perspective and incorporates reflections from the feminist and decolonial theory. For its development, I have focused on the case study of the democratic evaluation of the Network of Human Rights Defenders of the West of El Salvador.

In this research, I identify, describe and analyse the learnings and experiences of the people who participate in the evaluation, as well as myself, the evaluator. Through the case study, I have identified personal, collective and organizational learnings about the conceptualization and practice of evaluation, power, authority and participation. I have also detailed the knowledge and reflections to the evaluation questions, in relation to the Network of Human Rights Defenders of the West program, which is about the defence of human rights, their networking, security and the care of their defenders.

In addition, it describes and reflects on how we learn in a democratic evaluation, how this process facilitates us and what we leave aside out of fear, prejudice or invisibility.

Given that it is not common to carry out democratic evaluations in this sector, I have chosen to work from a democratic evaluation, with a feminist and diversities approach, facilitated by myself. Through this, as a researcher I have taken on a double role in the study: as both an evaluator and as a researcher. During the process, this decision has required paying special attention to ethical and methodological aspects, which have been a significant challenge.

This research starts from a professional practice and aims to enrich it, in addition to contributing and inviting the reflection on evaluation in the field of international cooperation and human rights.

**Keywords:** Learning, Evaluation, Democratic evaluation, Cooperation, Women Human Rights Defenders



# AGRADECIMIENTOS

## Acompanyament en silenci

Carol  
Marisa Juna  
Dimir Elena Sonia Nere  
Alf Guillem Rosa

## Debats, reflexions i finestres

M<sup>a</sup> Juana  
Fernando Ernest  
Jorge Gustau  
Anna  
Jordi Daniela

## Compromís, entrega, apertura i sororitat

Estrella  
Cat Flor  
Tormenta Tula Jes  
Lina Lu  
Uria  
Angie  
Mari  
Zuley  
Mariana  
Soni Alejandra

## Facilitats i presència en el territori

Cèsar Laura Claudia  
Karmeta CooperAcció  
Yolanda Jorge

## Suport, paciència, cura i complicitat

Família  
Andreu  
Carme  
Ian

Red de defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador. Colectiva feminista. Red Nacional



# ÍNDICE DE CAPÍTULOS

<b>PRESENTACIÓN</b>	23
<b>PARTE 1</b>	25
<b>CAPÍTULO 1.- Una mirada hacia atrás para situar</b>	27
1.1.- Recorrido temporal	28
1.1.1.- Viviendo diferentes mundos	29
1.1.2.- De 'otros mundos' a Barcelona: de la acción directa a la incidencia, concientización y movilización	33
1.1.3.- Cooperación desde otro lugar	34
1.2.- Recorrido transversal	35
1.2.1.- Soy educadora	35
1.2.2.- Sabor a manzana madura: mujer feminista	36
1.2.3.- Velos que nos acompañan	38
1.2.4.- Del MED (Mujeres en el Desarrollo) al enfoque de empoderamiento de las mujeres en la cooperación	39
1.2.5.- Su lucha es mi lucha	40
1.2.6.- Una manera de estar en, y con, el mundo	41
1.2.7.- Entre metamorfosis y camaleón	43
1.2.8.- Entre culturas	44
1.2.9.- Del desarrollo a los derechos y a la justicia social	45
<b>CAPÍTULO 2.- Punto de partida</b>	49
2.1.- Evaluación: miradas diversas con resultados variados	49
2.2.- La evaluación en cooperación internacional	52
2.3.- ¿Qué es para mí la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades?	55
2.4.- Poder y <i>empoderamiento</i>	60
2.5.- Referentes para la comprensión del aprendizaje en la evaluación	65
2.5.1.- El aprendizaje debe situarse	65
2.5.2.- Un espacio político y de transformación	65
2.5.3.- La reflexión en los espacios educativos	68
2.5.4.- Pedagogía del acontecimiento y pedagogía del desconocido en la evaluación	69

2.6.-El aprendizaje en las evaluaciones de cooperación internacional	70
2.7.- La evaluación, un espacio donde aprendo	74
<b>CAPÍTULO 3.- ¿Qué y cómo quiero llevar a cabo la investigación?</b>	<b>77</b>
3.1.- Identificación y concreción del objetivo	77
3.2- Posicionamiento	78
3.2.1.- ¿Qué papel tiene la teoría feminista en mi investigación?	80
3.2.2.-El reto del hacer decolonial	85
3.2.3.-Construccionismo con aportaciones incorporadas desde la práctica y el activismo	87
3.3.- Un Estudio de Caso	88
3.4.- Un doble rol en un mismo espacio	93
3.4.1.-La evaluadora en la investigación	93
3.4.2.-La investigadora en la investigación	93
3.4.3.-La investigadora en un proceso de investigación vida	94
3.4.4.- ¿Qué lugar tiene “lo político” en la investigación?	95
3.5.- El proceso	96
3.5.1.-Entre el acceso y la ausencia de documentación	96
3.5.2.-Trabajo de campo	96
3.5.3.- Organización y análisis de la información	98
3.5.4.-Compartimos los resultados y la experiencia de la investigación	98
3.6.- La narrativa en la investigación: Exploración de lenguajes	99
3.7.- Ética de la investigación	101
<b>CAPÍTULO 4.- De la planificación a la investigación</b>	<b>103</b>
4.1.-Proceso de identificación y elección del caso	103
4.2.-Trabajo de campo por etapas	107
4.3.- ¿A Quién incluyo en la investigación? ¿Quiénes tienen algo que decir en la evaluación y en la investigación?	108
4.4.- Entrevistas	110
4.4.1.-Entrevistar a una defensora	111
4.4.2.-El lugar para la entrevista	112
4.4.3.-Hablamos a partir de una foto	113
4.5.-Dinámicas de grupo: identificamos y pensamos en grupo	115
4.6.-Narrar a partir de una cartografía, una estrategia para pensar sobre los propios aprendizajes	118

4.6.1.- ¿De dónde surge la narrativa?	118
4.6.2.-Mi aprendizaje, un espacio tridimensional conectado	121
4.7.-El Diario de una evaluadora e investigadora en construcción	121
4.8.- Análisis de la información	122
4.9.- Cierre con las participantes: compartir y reflexionar sobre la experiencia	123
4.10.- La experiencia de ser evaluadora e investigadora en un mismo espacio	123
4.11.-Reflexiones y decisiones de una investigación vinculadas a los derechos humanos, a la cooperación y en territorios con violencias	124
4.11.1.-Voy para dinamizar una evaluación democrática y me impiden entrar en el país	125
4.11.2.-Estrategias de seguridad en una investigación en un territorio de violencias	127
4.11.3.- ¿Qué supone compartir activismo con las defensoras con las que trabajo en la investigación y en la evaluación?	128
4.11.4.-Ser del otro lado del océano. ¿Cómo me sitúo?	129
4.11.5.-Ser consecuente en los procesos	130
4.11.6.-Combinar el trabajo directo y el trabajo a distancia	130
<b>CAPÍTULO 5.- Narración de una experiencia: Una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades</b>	131
5.1.-Decisión de evaluar: Queremos evaluar la Red y queremos hacerlo de otra manera	131
5.2.-El programa a ser evaluado: la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador	132
5.3.-Evaluadora: planteamiento inicial	134
5.3.1.- ¿Cuál es el rol de la evaluadora?	135
5.3.2.-Reconocerme y preguntarme antes de evaluar	136
5.3.3.- Reconozco su autoridad	137
5.3.4.- Me reconocen	138
5.3.5.-La evaluadora, una presencia translúcida que genera movimiento	139
5.3.6.-La identificación de tensiones y amenazas antes de empezar	139
5.4.- Reflexiones iniciales para facilitar un proceso democrático con enfoque feminista y de diversidades	140
5.4.1.- Una oportunidad para una nueva experiencia	141
5.4.2.- La evaluación es de la Red: apropiación del proceso	141
5.4.3.-Conocer el proceso: apropiación y participación	142

5.4.4.-Un documento escrito para el Comité	143
5.4.5.- Evaluación, un espacio político	143
5.4.6.-Un proceso evaluativo adaptado al contexto	145
5.5.- El proceso	146
5.5.1.- El Comité de Evaluación: un espacio donde experimentar una nueva práctica	146
5.5.2.-Construcción colectiva desde el inicio: Objetivos y preguntas de evaluación producto de una colectividad e identificación de agentes críticos	149
5.5.3.- ¿Qué voces incluimos? Entre la diversidad y la seguridad	150
5.5.4.- Las preguntas de evaluación	152
5.5.5.- Recogida de información para dar respuesta a las preguntas de evaluación	154
5.5.6.-Trabajo colectivo con el Comité de Evaluación y la evaluadora	159
5.5.7.-Triangulación de la información y reflexión	161
5.5.8.-Informe final, un tejido colorido	162
5.5.9.-El proceso de retorno y validación	164
<b>PARTE 2</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO 6.- Cómo aprendemos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades</b>	<b>167</b>
6.1.-El punto de partida: Estar dispuestas a ser evaluadas, a cambiar y a aprender	167
6.2.- Aprendemos cuando nos dejamos afectar	170
6.3.-Aprendemos en relación a conocimientos, saberes y experiencias anteriores	170
6.4.-Aprendemos preguntando y buscando respuestas	171
6.5.- Aprendemos en relación con, y de las otras	172
6.6.-Aprendemos reflexionando sobre la experiencia	173
6.7.-Aprendemos escuchando, exponiendo, dialogando y siendo disidentes	174
6.8.- Aprendemos pensando de forma crítica	175
6.9.-Aprendemos a partir de estrategias complementarias de la educación popular y métodos basados en las artes	176
6.10.-Aprendemos haciendo en el proceso	178
6.11.-Espacios de relación, seguros, cómodos y de reconocimiento, propician la evaluación y el aprendizaje	179

6.12.-Estar abiertas a la incertidumbre, a lo inesperado, a lo incómodo, a lo irreverente, a lo contrario, al silencio	179
6.13.- Los problemas y las tensiones son oportunidades de aprendizaje	180
6.14.-Aprendemos cuando nos permitimos vincular lo técnico con lo personal	181
6.15.-Aprendemos más allá de los espacios evaluativos	182
6.16.-Lo que no vemos, lo que no ocurre y lo que no aprendemos	182
6.17.- ¿Quién aprende en la evaluación?	183
<b>CAPÍTULO 7.- Aprendizajes en relación a la propuesta de evaluación</b>	<b>184</b>
7.1.-Aprendemos sobre el concepto de evaluación democrática	184
7.2.- Ponemos en relación nuestros conocimientos y experiencias en evaluación con un nuevo concepto	187
7.3.-Una evaluación que facilita la escucha, la exposición y la capacidad argumentativa, el diálogo, la negociación y la disidencia, y permite aprender de ello	193
7.4.- El situar las voces y la autoridad en el centro, nos permite pensar sobre el poder e impulsar una acción transformadora	198
7.4.1.-El poder en el centro: Una oportunidad para reflexionar y transformar	199
7.4.2.- Pensar de forma crítica sobre el poder también es hablar de democracia	203
7.4.3.-Todas las voces son reconocidas y recogidas, incluso las de las minorías	204
7.4.4.-La autoridad, ingrediente imprescindible en la evaluación	206
7.4.5.-El Comité de Evaluación, un espacio que promueve la transformación del poder tradicional y la autoridad	207
7.4.6.-Un espacio que favorece el empoderamiento	208
<b>CAPÍTULO 8.-Aprendizajes con relación a los pasos de la evaluación</b>	<b>211</b>
8.1.- Aprender sobre los pasos de una evaluación	211
8.2.- Aprendizaje de herramientas técnicas de la evaluación	214
8.2.1.- Términos de Referencia de una evaluación, las preguntas de evaluación	215
8.2.2.-El concepto de actores, agentes críticos, y su identificación	218
8.2.3.- Las fuentes de información en una evaluación	219
8.2.4.-La triangulación de información y análisis de la información	219
8.3.-Formar parte del Comité de evaluación	220

8.4.-Acceso y control de la información.	222
8.5.-De aprender de las dinámicas, a compartirlas	223
8.6.-Podemos hablar de los sentimientos y aprender de ellos	229
8.7.-Entrevistas: un espacio cómodo y seguro para la reflexión, la deconstrucción y la construcción	231
8.8.-Diversidad de lenguajes utilizados en el proceso	235
8.9.-Aprender del informe final de evaluación	237
8.10.- Aprender sobre y del rol de la evaluadora	240
<b>CAPÍTULO 9.- Aprendemos sobre lo que evaluamos</b>	244
9.1.-Aprendizajes sobre ser defensora	245
9.2.- Aprendizajes sobre la seguridad	249
9.3.-Aprendizajes sobre los <i>cuidados</i>	255
9.4.-Aprendizajes sobre la Red	259
9.5.- Temas no pensados anteriormente	267
<b>CAPÍTULO 10.- Aprendizajes organizativos</b>	269
10.1.-Organizaciones dispuestas a aprender	270
10.2.-Aprendizajes e impacto en la cultura de evaluación	271
10.2.1-La evaluación de la Red nos hace pensar sobre cómo evaluamos y cómo podríamos transformar nuestra práctica a partir de ella	272
10.2.2.-La Colectiva Feminista profundiza sobre la evaluación democrática y como incorporarla en su organización	276
10.3.-La evaluación genera informaciones y aprendizajes para las transformaciones de la organización y sus proyectos	279
10.3.1.-Aprendizajes de la evaluación que implementamos en el ámbito organizativo	280
10.3.2.-La evaluación genera aprendizajes que promueven cambios en la construcción de la organización	287
10.3.3.-La evaluación nos permite pensar sobre el rol del yo y del nosotras en la evaluación y en la Red	288
<b>CAPÍTULO 11.- Aprendizajes de una evaluadora</b>	290
11.1.-Reflexión y metaevaluación	291
11.2.- La evaluadora en la evaluación	292
11.3.- La manera de estar y hacer	293
11.3.1.- Preguntarse sobre la práctica	293

11.3.2.- De la incredibilidad a la apertura a una nueva manera de evaluar	294
11.3.3.-La escucha desde el reconocimiento a la otra y a la diferencia	296
11.3.4.-La evaluación como un espacio de relación	297
11.3.5.- La entrevista como un espacio de intercambio	298
11.3.6.-La tensión entre dejar fluir e intervenir como un elemento clave que no siempre consigo	299
11.3.7.-Lidiar con las expectativas de las otras	300
11.4.- Estar atenta y abierta al acontecer me permite identificar elementos inesperados, adaptarme al grupo y reflexionar sobre mi práctica	301
11.4.1.-La incerteza invita a desarrollar la adaptabilidad y la creatividad	301
11.4.2.-La flexibilidad, la experimentación y la creatividad permiten incorporar e incluir lo inesperado	302
11.4.3.-Adaptarse para que surjan las voces	302
11.5.-Lo que ocurre y lo que no ocurre. Lo que logro ver y lo que no	304
11.5.1.- La escucha abierta permite identificar límites que nos pueden llevar a transformaciones	304
11.5.2.-Las voces de los silencios	305
11.5.3.-Entre el intervenir y el acontecer	308
11.5.4.- Diferentes métodos para facilitar informaciones y experiencias que se complementan	309
11.5.5.-Lo que se dice, no diciendo, con silencios cuidadosos	311
11.5.6.-Reflexiones en torno al acceso a la información de evaluación	312
11.5.7.- La importancia de los cuidados	314
11.5.8.-La experiencia de no saber en la evaluación	315
11.6.- ¿Dónde se encuentran las fronteras? ¿Y “a terceira margem do rio”?	316
11.6.1.- ¿Dónde situó mi voz en la evaluación?	316
11.6.2.-La tensión entre el rol de la evaluadora y el posicionamiento político y el poder	317
11.6.3.- La fina línea del derecho a la información	319
11.6.4.- ¿Dónde estoy yo en la evaluación?	320
11.6.5.-Aprender de las ausencias	321
11.7.- ¿Qué no aprendo?	322
<b>CAPÍTULO 12.- Reflexiones para retomar: Una mirada hacia adelante</b>	<b>324</b>
12.1.-El cierre de un proceso abierto	324
12.2.-Lo que no ha quedado recogido	338

12.3.-Investigar en cooperación internacional, derechos humanos y en territorios con violencias	340
12.3.1.-Investigación como acción política	340
12.3.2.-Hablamos de las otras o por las otras	341
12.3.3.-Activismo compartido	341
12.3.4.-Atención a los colonialismos y a los saberes diversos	342
12.3.5.- Adaptarse a las circunstancias del territorio y las personas	342
12.3.6.-Procesos que respeten los cuidados	343
12.3.7.-Estrategias de seguridad en un territorio de violencias	343
12.4.-Aprendizajes en el proceso	344
12.4.1.-El reto de encontrar mi voz como investigadora	344
12.4.2.-Reflexiones que se entrelazan y complementan	345
12.4.3.-Un proceso con hilos a seguir	345
12.4.4.-Cuando se investiga en relación a la experiencia profesional	346
12.4.5.-Aprender a ir más allá	347
12.5.-Investigar para conocer e impulsar cambios. Caminos para seguir	347
12.6.-Revolución silenciosa	352

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	353
---------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	377
<b>Anexo 1:</b> Compromiso de investigación con La Colectiva Feminista y con la Red de Defensoras de DDHH de Occidente	379
<b>Anexo 2:</b> Compromiso de investigación para las participantes en entrevistas y en talleres	380
<b>Anexo 3:</b> Compromiso de evaluación con La Colectiva Feminista y con la Red de Defensoras de DDHH de Occidente	381
<b>Anexo 4:</b> Diagramas de análisis de la evaluación (Peix, 2018)	382
<b>Anexo 5:</b> Programa primer taller con el Comité de Evaluación	384
<b>Anexo 6:</b> Programa taller para recoger información Evaluación de la Red	391
<b>Anexo 7:</b> Documento confidencial solo para las personas que forman la Comisión	

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1:** Narración de nuestra trayectoria

**Figura 2:** El conflicto en la cotidianidad

**Figura 3:** Espacio de educación

**Figura 4:** Feminismos de diferentes colores y lugares: incluyen y se complementan

**Figura 5:** Mujeres diversas invisibilizadas

**Figura 6:** Nuestra voz puede llevar *hijab*.

**Figura 7:** La Ruta de Mujeres del Pacífico, Colombia

**Figura 8:** Soy muchas a la vez y nunca la misma

**Figura 9:** Dinámica un río de aprendizajes

**Figura 10:** Cartografía de aprendizajes de una evaluadora

**Figura 11:** Dinámicas de grupo para dar respuesta a las preguntas de evaluación.

**Figura 12:** Dinámica de la peonza

**Figura 13:** El camino de la evaluación

**Figura 14:** Elementos destacados de la evaluación democrática.

**Figura 15:** Elementos de aprendizaje en relación con la evaluación democrática.

**Figura 16:** Aprendizajes sobre una nueva manera de entender el poder y pensar el trabajo en red

**Figura 17:** Los pasos de una evaluación

**Figura 18:** Identificación de los agentes críticos del programa.

**Figura 19:** Dinámica hacemos un Círculo

**Figura 20:** Dinámica de *TelaAraña*

**Figura 21:** Dinámica de la peonza

**Figura 22:** Dinámica de la flor

**Figura 23:** Uno de los diagramas de análisis elaborados

**Figura 24:** Informe final de evaluación

**Figura 25:** Dinámica para reflexionar sobre aprendizajes vinculadas al rol de la evaluadora

**Figura 26:** La evaluadora

**Figura 27:** Elaboración de nuestro *lung ta*

**Figura 28:** Cartografía de los aprendizajes de la evaluadora

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1:** Características de las cuatro generaciones de la evaluación. Elaborado a partir de Guba y Lincoln (1989)

**Tabla 2:** Cuadro sobre modalidades de evaluación

**Tabla 3:** Etapas de la investigación

**Tabla 4:** Resumen de las entrevistas realizadas en la investigación

**Tabla 5:** Talleres realizados

## PRESENTACIÓN

Después de una trayectoria significativa en el extranjero, donde he combinado el trabajo en proyectos de transformación social, con accesos puntuales al mundo académico para nutrir y enriquecer mi práctica, retorné a Barcelona con dos retos. Por un lado, incorporar “lo aprendido” en, y desde, mi territorio de origen y, por otro lado, desarrollar un proceso de construcción de conocimiento que pudiera contribuir a la práctica de la cooperación internacional y los derechos humanos. Este interés vino reforzado por el hecho de que la cooperación internacional se caracteriza más por la acción, que por la investigación. Así fue como inicié el proceso doctoral, con el tema de interés definido, con el propósito de reflexionar sobre mi práctica, con el deseo de transformarla y contribuir al sector de la cooperación internacional.

El proceso investigativo, y el resultado de este, se narra en este documento compuesto de dos partes.

La primera parte se organiza en cinco capítulos. Inicio la tesis situando mi *habla* y mi punto de partida.

En un primer capítulo, me presento desde una autobiografía profesional en el sector de la cooperación internacional, el trabajo social y los derechos humanos. A través de esta biografía, narrada desde una mirada cruzada, temporal y transversal, las personas lectoras pueden situar a la investigadora, a mi *habla*.

En un segundo capítulo, expongo los puntos de partida teóricos utilizados como base del análisis, y lo hago dialogando desde mi experiencia profesional. De esta manera, me sitúo en la evaluación internacional, y expongo mi concepción de la evaluación democrática. Contextualizo y me ubico en la reflexión sobre el poder, el empoderamiento y el aprendizaje. Y termino vinculando este último con la evaluación.

Los dos primeros capítulos permiten, a quienes lean el estudio, contextualizar el punto de partida de la investigación, así como, situar las reflexiones y decisiones que he ido tomando a lo largo del proceso.

A continuación, (capítulo 3) presento el objetivo y las preguntas de la investigación, los posicionamientos en el ámbito investigativo constructorista, con reflexiones sobre la teoría feminista y decolonial, y la metodología utilizada en la investigación. Como ya he anunciado en el resumen, el objetivo de la investigación es identificar, describir y analizar qué, y cómo, se aprende en una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de un programa de derechos humanos gestionado por una organización no gubernamental. Para responder a las preguntas parto de un estudio de caso.

En el capítulo 4 expongo los detalles del recorrido investigativo, es decir, cómo he lle-

vado a la práctica la investigación, qué decisiones he ido tomando y por qué. Finalizo la primera parte presentando el estudio de caso de la investigación, es decir, la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, de un programa de derechos humanos (capítulo 5).

En la segunda parte del documento presento, describo y analizo los aprendizajes en la evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de la Red de Defensoras de Derechos Humanos del Occidente de El Salvador. De esta manera, a través de una narrativa reflexiva y, en cierta manera rizomática, doy respuesta a la pregunta de investigación: qué y cómo aprendemos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.

En el capítulo 6, presento las diversas estrategias y formas de aprendizaje identificadas en la evaluación democrática de la Red.

A continuación, del capítulo 7 al 11, narro los aprendizajes y establezco vínculos con los procesos expuestos en el capítulo 6.

En el capítulo 7, recojo los aprendizajes en torno al concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, una manera nueva de evaluar para las participantes. En el capítulo 8, expongo los aprendizajes vinculados al proceso de evaluación, desde la definición de la evaluación, hasta el informe final. El capítulo 9, está destinado a los aprendizajes que emergen de las preguntas de evaluación, en este caso, a aspectos vinculados a ser defensora, a la seguridad de la defensoría, al autocuidado de las personas que se dedican a defender derechos-DDHH y a la organización, la Red de Defensoras de DDHH. En el capítulo 10, recojo los aprendizajes organizativos, y en el capítulo 11, narro los aprendizajes de la evaluadora.

Después de haber expuesto y reflexionado sobre el eje principal de la investigación, concluyo con un capítulo destinado a cerrar el proceso investigativo (capítulo 12). En éste, a modo de conclusiones, expongo las reflexiones finales, las contribuciones de la investigación, los procesos para dar continuación al estudio y, también, identifico lo que no he podido recoger y desarrollar. Por otro lado, presento los desafíos vinculados a la investigación de los derechos humanos, la cooperación internacional y en territorios con altos niveles de violencias. Y para terminar expongo los aprendizajes principales de la investigadora y los retos de transformación vinculados al estudio.

# 1 PARTE



Inicio la tesis situando mi habla y mi punto de partida, dos elementos que considero relevantes para situar el estudio, y para que quienes lo lean puedan contextualizar la investigación, así como, las reflexiones y decisiones que he ido tomando a lo largo del proceso. En un primer capítulo, me presento desde una autobiografía profesional. Cabe tener en cuenta que esta investigación ha surgido de mi experiencia profesional en el sector de la cooperación internacional, el trabajo social y los derechos humanos. En un segundo capítulo, expongo desde la práctica, los puntos de partida teóricos tomados como base del trabajo. A continuación, presento, el objetivo de la investigación, los posicionamientos en el ámbito investigativo y las decisiones tomadas en la indagación (capítulo 3), para luego, exponer el recorrido investigativo detallado (capítulo 4). Cierro esta primera parte presentando el estudio de caso.



## CAPÍTULO 1.- Una mirada hacia atrás para situar

En este capítulo invito a quienes lean el trabajo, a hacer un recorrido temporal y transversal de mi trayectoria profesional como punto de partida y situación de mi habla. Presento una parte de la autobiografía profesional como un ejercicio de reconocimiento y reflexión sobre los procesos y cambios vividos en el sector de la cooperación internacional. Como investigadora, este ejercicio me ha permitido reflexionar sobre mi experiencia, percibir los cambios que he ido viviendo e impulsando, e identificar cómo, en el sector de la cooperación internacional, hemos ido modificando la mirada del mundo, la manera de relacionarnos con él y transformarlo.

Researchers recognize that their own background shapes their interpretation, and they “position themselves” in the research to acknowledge how their interpretation flows from their own personal, cultural, and historical experiences. Thus the researchers make an interpretation of what they find, an interpretation shaped by their own experiences and background. The researcher’s intent, then, is to make sense of (or interpret) the meanings others have about the world. This is why qualitative research is often called “interpretive” research. (Creswell, 2003, p. 25)

La reconstrucción de un proceso forma parte del aprendizaje, es más, la propia construcción de esta narrativa lo ha sido. Re-visar el pasado, me ha hecho revivir *lo vivido* desde el presente, para dar una nueva mirada a una experiencia. El ejercicio de narrar me ha permitido ser más consciente de mi habla, mi interés en la investigación y el punto de partida de este estudio. Al mismo tiempo, he identificado lo que digo y lo que silencio, lo que acentúo y lo que dejo de lado; y me he preguntado por las experiencias que no he vivido, por lo que se ha dado, y por lo que no ha llegado a ocurrir, por lo que he podido aprender y por lo que todavía tengo pendiente (Figura 1).

Figura 1: Narración de nuestra trayectoria



Nota: Viñeta del cómic de José Isusi (Isusi, 2007, p.102).

Mi formación universitaria en el mundo de las artes, unida a mi inquietud con relación a la educación basada en las artes, me convirtió en una *catadora de imágenes*<sup>1</sup>. Desde entonces voy recogiendo imágenes que me comunican, me cuestionan y me permiten invitar a debatir, reflexionar, deconstruir; materiales que me hablan o que hablan de mí. Unos materiales abren ventanas y otros perpetúan ciertos valores, segmentan la realidad o ignoran algunas opciones, pero todos ellos pueden ser utilizados pedagógicamente y tener un lugar en la evaluación y en la investigación. Estos materiales pueden convertirse en la chispa inicial de un proceso reflexivo. Lo que nos incomoda, muchas veces, nos hace pensar, nos provoca, todo depende de cómo nos relacionamos con ellos. Una misma imagen puede reforzar el etnocentrismo o ayudar a deconstruirlo, una imagen puede encontrar las formas de comunicar lo que no sabemos expresar, una imagen nos puede invitar a formular nuevas preguntas. En la autobiografía profesional las he utilizado como lenguaje, para complementar las palabras.

## 1.1.- Recorrido temporal

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.”

Gabriel García Márquez

1 Hace referencia a la palabra en portugués “catadores de papel”, los hombres y mujeres que recogen papel por las calles, y al ejercicio de catar, “experimentar la impresión o sensación que produce alguna cosa” (Rae, s.f.).

### 1.1.1.- Viviendo diferentes mundos

A los diecisiete años, previa autorización paterna y materna, fui con unos amigos a conocer Marruecos y allí me dejé conquistar por una cultura cautivadora. Unos años más tarde, como miembro del Centro de Estudios Africanos, *pisé fuerte* y me embarqué hacia Benín, parte del reino Dahomey, tierra de vudú y costa esclavista. Con veinticuatro años, acabados los estudios en la Universidade Nova de Lisboa<sup>2</sup>, los retiros en el museo etnográfico y las bibliotecas coloniales de la ciudad, así como largas noches en los “antros” africanos donde se daba solución a la guerra de Angola, decidí hacer un ‘Gran viaje’ para conocer otras formas de entender, vivir y construir la vida. Creía que para comprender OTRAS culturas debía vivirlas. El ‘Gran viaje’ fue al continente asiático. Allí me empapé de la cultura hinduista, budista y taoista en sus diversos vientos y coloridos. El observar y, ante todo, compartir con la gente empezó a tomar fuerza e importancia. Era un acto espontáneo, tranquilo, natural. Esta extensa ruta me despertó la necesidad de ir más allá de la observación y el compartir. El instinto de la curiosidad frente a lo “exótico” -nada extraño pues muchas artistas, antropólogas y viajeras lo han sentido con anterioridad- se transformó en una necesidad de participar activamente en la transformación social, especialmente ante las graves discriminaciones. La gestión cultural, línea que me definió el camino universitario, licenciatura, posgrado en Checoslovaquia, el trabajo en museos y salas de exposición, había pasado a un segundo plano. Con esta decisión empecé un camino de vivencias en diversas comunidades, culturas y grupos, un camino donde la transformación, dentro y fuera, era el centro de mi vida.

En aquel momento, decidí dedicarme a otro campo ‘Más Importante’, el trabajo social en otras culturas. Entonces, no lo consideraba cooperación internacional, yo lo realizaba desde la transformación social en un territorio lejano al mío.

No recuerdo que fuera una decisión misionera y mucho menos salvadora, era una decisión que surgía de las entrañas como una necesidad, tal vez, más cercana a la militancia, al idealismo sociopolítico. Hace tiempo abandoné la utilización del concepto ‘militancia’ para nombrar mi activismo social. Militancia proviene de militar, y mi relación con las acciones transformadoras no recoge nada de la estructura piramidal, represora o machista. Soy activista y, desde temprana edad pacifista.

En aquel entonces se distinguían dos tipos de posiciones frente a *estas realidades*, una basada en el asistencialismo y otra en la militancia<sup>3</sup>. Recuerdo una presentación de un

---

2 Hice el ERASMUS y un curso de *mestrado* en la facultad de Antropología de la Universidade Nova de Lisboa.

3 Un ejemplo del posicionamiento militante fue el movimiento universitario y las ONG para “colaborar” en Nicaragua con el Frente Sandinista.

proyecto de cooperación en un país africano donde aparecían fotos de niños y niñas harapientas y con una barriga deformada por los gusanos. Frente a esta imagen, había, esencialmente, dos tipos de reacciones: sentir pena o indignación. Yo me situaba en la segunda y criticaba ferozmente la primera. Ambas reacciones, la asistencialista y la militante, estaban lejos de una reflexión profunda de la realidad.

¿Por qué yo tenía aquella posición frente a las desigualdades y me removían los comentarios asistenciales y pasivos?

Hija de padres activistas durante el franquismo y época de transición. Alumna de algunos profesores y profesoras universitarias cuestionadoras. Socia en el Centro de Estudios Africanos formado por personas fuertemente politizadas y críticas. Hija, alumna y socia, me incitaron a debatir los modelos “establecidos”, lo “no cuestionado” y lo “cuestionable”.

Ya me había enamorado de África y de Asia, mi próximo objetivo era América. De Asia, a Barcelona y de Barcelona, directo y sin parada, al *Caldeirão do Inferno*<sup>4</sup>, en la favela del Palmital, Minas Gerais, Brasil. Una Maria, de veinticinco años, cae directamente al Palmital -una de las muchas favelas de la Grande Belo Horizonte- con una mochila llena de ansias de aprender, de transformar, de construir, de engullir y ser engullida por una cultura diferente, de ser iluminada por la oportunidad y de abrirse a todo lo que se le presenta.

Combiné la acción con la formación. Conocí realidades y propuestas, percibí y descubrí capacidades, límites, habilidades propias y devoré experiencias sociales, problemas locales y regionales.

Y, del *Caldeirão do Inferno* a los campamentos de personas refugiadas guatemaltecas en México. De la convivencia con las personas que viven en las favelas al compartir con los grupos indígenas mayas. De la samba y el *forró* a las marimbas de calabaza. Un salto de una realidad a otra en un mismo continente. De Maria a *Malín*<sup>5</sup>.

Me puse al día sobre los conflictos de la guerra, el refugio y los procesos de paz, así como de las culturas indígenas del territorio. Me apropié rápidamente de la comunicación popular mientras me incorporaba a la vida de los campamentos.

El tiempo que estuve en estas tierras aprendí, aprendí y aprendí. Aprendí a tejer con el telar de cintura, a tejer historias vividas, a percibir colores que hablan. Compartí el ciclo

4 Una *favela* de Santa Lucia, ciudad periférica de Belo Horizonte llamada o *Caldeirão do Inferno*, en castellano sería la olla del infierno. Queda claro el contenido peyorativo del mote.

5 Las personas refugiadas más cercanas a mí me llamaban *Malín*, María en Maya.

del maíz, del frijol, del cacahuete y el cardamomo, así como el trabajo y la escucha en el campo. Hacer tortillas de maíz fue algo cotidiano y cocinar tamales, una fiesta, palabras de la lengua mam de Ixtahuacan, un juego para dar valor a una lengua entre los niños y niñas, la plática, una acción diaria.

En los campamentos, mi cuerpo seguía el ritmo de los campesinos y las campesinas indígenas, en la ciudad, el de los mejicanos. En los campamentos, reía su manera, en la ciudad, me tomaba una *michelada* al malecón<sup>6</sup>. En los campamentos, escuchaba, miraba y me dejaba encantar por los saberes de quienes me dejaban acompañarlos, en la ciudad realizaba las tareas técnicas de la organización. Aprendí cómo la gente relativiza las violencias para sobrevivir, cómo la guerra puede ser parte de la cotidianidad (Figura 2), cómo es necesario perdonar para permanecer, cómo la paz regala esperanza<sup>7</sup>, cómo conocer leyes, tratados y acuerdos fortalece, cómo las estrategias políticas pasan por encima de las personas, cómo un mismo cuento puede llegar a campesinos y licenciados<sup>8</sup>, cómo los posicionamientos de encapuchados<sup>9</sup> pueden mover comunidades, cómo la garantía de los derechos de las mujeres pasa por deconstruir el poder, cómo saber escuchar acerca a la gente, y compartir impulsa, cómo los tiempos son fundamentales, cómo se puede construir una amistad con personas bien diferentes a uno.

Del sur de México a la República Dominicana, pasando por México DF y entrando a Haití. De una frontera a otra. De refugiados de guerra a refugiados del hambre.

Figura 2: El conflicto en la cotidianidad



Nota: Portada de El País Semanal (El País, 2008).

6 La *michelada* es una bebida mejicana. El malecón es el paseo marítimo.

7 Al 30 de enero de 1996, estuve en la plaza de la catedral de Ciudad de Guatemala celebrando, con los y las personas retornadas, los Acuerdos de Paz. Refugiados que habían retornado a su país, pero no a sus tierras. Muchos de ellos habían pasado por las comunidades de resistencia.

8 Hago referencia a los comunicados del Ejército Zapatista de Liberación Nacional-EZLN, que se levantó el 12 de enero del 1994. Los comunicados estaban escritos en forma de cuentos.

9 Hago referencia al EZLN los cuales usaban pasamontañas negros. Los pasamontañas negros se convirtieron en una identidad colectiva política, más allá de identidades personales.

Pasado un breve paréntesis en Barcelona, necesario para decidir qué camino tomar, vuelvo a Brasil donde había dejado cosas pendientes. Allí empiezo una estancia larga en Belo Horizonte y ciudades de la periferia, junto a las personas *excluidas*<sup>10</sup> en la reivindicación de derechos, rodeada de la clase media en construcción, y cerca de los privilegiados en cuestionamiento. Fue una etapa de construcción, siempre con el aprendizaje como compañero inseparable.

Participé en la elaboración e implementación de una propuesta “innovadora” en la educación de jóvenes y adultos-EJA, donde el profesorado estaba formado por personas que vivían en las comunidades, voluntarios y voluntarias con una formación escolar básica. En ella confluían elementos provenientes del trabajo por proyectos, la denuncia y la lucha social, la educación popular y las prácticas más relevantes de la EJA brasileña. Junto a la construcción de una práctica de base, hacíamos un trabajo arduo de reivindicación de derechos y de propuestas de la EJA no formal en todo el ámbito nacional, así como un trabajo específico de formación de formadores. Este trabajo me llevó a contribuir en el debate para definir una escuela indígena con el pueblo guaraní, una gran oportunidad para repensar la escuela.

En este periodo, me involucré en iniciativas bien diversas que me acercaron a realidades, experiencias y reivindicaciones múltiples. Trabajé en propuestas productivas de mujeres donde el empoderamiento se iniciaba con el acceso y control económico y participé en los *orçamentos participativos* (presupuestos participativos)<sup>11</sup> de la ciudad de Belo Horizonte. También me incorporé en proyectos con niños y niñas DE la calle y EN la calle (en el *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*), en la divulgación del *Estatuto da Criança e o Adolescente- ECA*<sup>12</sup> y en estrategias para lograr espacios públicos libres de violencias. Acompañé silenciosamente el Movimiento Negro, los “catadores de papel” quienes convertían los residuos en arte y reivindicaciones y las acciones del Movimiento Sin Tierra-MST tomadores y cultivadores de tierras olvidadas. En este periodo, la educación popular y el arte social se convirtieron en la herramienta esencial de la transformación; el circo, la danza, la música y las artes plásticas regalaban un espacio de libertad a jóvenes encarcelados, con trayectoria de calle y de *favelas* y *vilas*. Este abanico de iniciativas me permitió *mergulhar* (sumergirme) en diversos sectores

---

10 En aquel entonces se hablaba de las personas excluidas, con el objetivo de acentuar la posición de dejar fuera.

11 Los presupuestos participativos (*orçamentos participativos*) fueron introducidos en Brasil en el año 1986. (Wampler, 2008). En el 1993, se incorporó esta práctica en el Plan de Trabajo del ayuntamiento de Belo Horizonte y se llevó a cabo en el 1994.

12 La Ley n. 8.069, *Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA*, del 1990, fue una de las normas más vanguardistas de la protección de la niñez y la adolescencia y sirvió de modelo para varias legislaciones de Latinoamérica.

consiguiendo así una amplia visión de la transformación social. Al mismo tiempo me llevó a incorporar una forma de aprendizaje donde la formación continuada, el autoaprendizaje y la reflexión sobre la práctica eran indispensables y parte del quehacer profesional.

En este transcurso, reconozco el respeto absoluto de mi madre y mi padre con relación a mis decisiones y proceso personal y profesional. Ellos acompañaron mis andares, en la distancia justa, escuchando y atendiendo el ritmo que marcaba mi hacer. Esta posición de la familia me ha permitido construir un camino, el mío, con la tranquilidad de contar con una presencia sólida y cómplice, que me permitía apostar y avanzar en espacios movedizos.

### **1.1.2.- De ‘otros mundos’ a Barcelona: de la acción directa a la incidencia, concientización y movilización**

Después de vivir y construirme desde el sur global en una etapa importante de mi vida, por razones familiares, decido volver. Dejo las américas con un hijo en brazos y me incorporo a una nueva Barcelona que debo conocer.

Después de una trayectoria significativa en el extranjero donde adquirí una gran experiencia en la educación popular, la gestión de programas y entidades del tercer sector, retorné a Barcelona con la voluntad de incorporar estas herramientas en este territorio y ponerme al día de las nuevas reflexiones.

Uno de mis principales deseos era actualizarme con la perspectiva “europea”. Llegué pensando sobre lo innovadora que debía ser la cooperación internacional y sobre mi desfase en el territorio después de tantos años en el exterior.

A medida que me fui introduciendo en el sector, fui percibiendo que vivir en Catalunya me permitía acercarme a una mirada más globalizada de la cooperación, aproximarme a nuevas reflexiones y tendencias, y conocer las políticas públicas en circulación. En este sentido la Federación catalana de ONGD<sup>13</sup> fue el espacio clave.

Asimismo, en cuanto a estrategias de trabajo en red, no había cambiado tanto, todavía quedaba mucho recorrido por hacer. Tampoco se había incorporado la pedagogía crítica y la educación popular como me había imaginado. En este sentido, las organizaciones latinoamericanas tenían mucho que aportar.

Inicié mi retorno trabajando con personas que migraron y se apropiaron del reto de impulsar cambios en sus comunidades de origen. Esta experiencia me permitió aprender de mujeres marroquíes, mujeres que en la ruralidad facilitaban procesos de alfabetización y de autonomía, y con ello transformaban la mirada de los otros sobre ellas; de

---

13 Actualmente, se denominan Lafede.cat Consultar más información en [www.lafede.cat](http://www.lafede.cat)

personas de Rumania tan lejanas a mí, a pesar de compartir continente; del liderazgo campesino de la Colombia cansada de la guerra; y del cooperativismo como opción en reflexión. Participé en espacios de debate e incidencia sobre los derechos y estrategias de las migraciones transnacionales, debates que continúan presentes y sin resolución.

Y luego, un paréntesis en mediación sociocultural en la cárcel y una inclusión a la Nicaragua olvidada entre ríos y selva tupida y al otro lado del *charco*, para dar entrada a la cooperación feminista.

Durante años me vinculé a la erradicación de las violencias contra las mujeres en Mesoamérica, Al-Magreb y el Salvador: participé en la reivindicación de la legalización del aborto terapéutico en El Salvador, a la erradicación de las Mutilaciones Genitales Femeninas en Mali y aprendí sobre políticas públicas y estrategias para avanzar en la garantía de derechos. Descubrí el impacto en nuestras vidas de la economía feminista y el impacto de la *verdad, justicia y reparación* en Colombia y Guatemala. Políticas, programas, incidencia y activismo son necesarios para avanzar en los derechos humanos de las mujeres...

Trabajar en Barcelona me permite conocer, compartir y construir con organizaciones y movimientos de muchos lugares del mundo. Estar aquí y en muchos otros lugares favorece una mirada global que propicia analizar la relación entre contextos y estrategias de transformación, la internacionalización de ciertas discriminaciones y el impacto de ciertos procesos de cambio. Asimismo, me acerca a agendas diversas y fortalece mi compromiso con reivindicaciones regionales estratégicas. Los retos de estos territorios se convierten en míos, sus reivindicaciones en agenda propia, sus dificultades en mis desafíos. África, América y el Mediterráneo forman parte de mi vida.

### 1.1.3.- Cooperación desde otro lugar

He pasado de hacer incidencia política a construir e implementar política pública. En este momento, estoy trabajando en cooperación descentralizada en una institución pública. Cuando entré, mi reto fue incorporar la reflexión, y la consecuente acción, en relación con *la manera de hacer* cooperación en y desde una institución pública. Me cuestioné sobre las miradas, las relaciones y las metodologías, y propuse e impulsé transformaciones con un equipo técnico comprometido. Y, ahora, continúo allí, dialogando y transformando, construyendo y reflexionando, identificando las resistencias y alegrándome de las capacidades, descubriendo los límites y fortaleciendo las posibilidades.

Trabajo en territorios en conflicto y en urbes en crecimiento, en apuestas metropolitanas, en estrategias transformadoras con enfoque de derechos, justicia social y ecológica, con estrategias de empoderamiento y equidad entre hombres y mujeres y diversida-

des, con cooperación técnica, innovación, participación y educación popular y basada en las artes, con y junto a personas de África, del área Mediterránea, Mesoamérica y nuestro territorio.

## 1.2.- Recorrido transversal

La vida es así  
Me la estoy  
Inventando yo.  
Ajo (2008)

### 1.2.1.- Soy educadora

Soy educadora. Para mí, educar es facilitar espacios de relación, crear espacios y oportunidades para la construcción colectiva e individual, a través de la escucha y la interacción con el mundo, las otras y los otros, y uno mismo, para transformarse y transformar (Figura 3).

Figura 3: Espacio de educación



Nota: Fotografía fondo propio.

He vivido la educación en la familia, en la escuela y, especialmente en espacios no formales. He sido educadora en el campo y en la ciudad, en la selva y en el desierto, en la calle, en el circo, en el museo, en campamentos de personas refugiadas, en la escuela, en la universidad, en cooperativas y en casa.

He sido educadora en México, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Brasil, Colombia, Marruecos, Mali, Mozambique, Lleida, Madrid, Valencia, Barcelona...

He compartido los espacios de educación con niños y niñas, con jóvenes, hombres,

mujeres, LGTBIQ, con el campesinado, amas de casa, educadoras, agentes sociales, niños y niñas de la calle, personas refugiadas, migrantes, indígenas, negras, blancas, mestizas, personas con capacidades diversas, sin familia, musulmanes, católicos, ateos, animistas...

Pedagogía crítica, educación popular, educación por proyectos, educación basada en las artes, constructivismo, feminismos, reflexión, escuela activa, pedagogía de la desobediencia, de los afectos... éstas y más, sin orden, pero con incidencia, así he ido construyendo *mi manera de ser* educadora.

Vivo la educación como un proceso de construcción y de transformación en el que utilizo el arte y el juego en muchos momentos.

Como educadora, vivo estas experiencias como oportunidades de aprendizaje.

### **1.2.2.- Sabor a manzana madura: mujer feminista**

La construcción de mi “ser mujer” ha sido un punto de reflexión, inflexión y re-construcción. Descubrir y definir mi propia autonomía, individualidad e identidad ha formado parte del camino. En un inicio, todo era mirada crítica de la sociedad, esta mirada hacia fuera me llevó a acciones ruidosas, producto de una rebeldía juvenil ansiosa de cambios. La construcción de autonomía fue un eje esencial, ser hija, mujer joven profesional y pareja de, y en este proceso inicié un discurso de reivindicación de los derechos de las mujeres. Lejos de ser una feminista radical era una feminista de posición, activa en los diversos espacios de los que formaba parte, cuestionando, preguntando, inquietando. Los años, la búsqueda interna y las experiencias, me llevaron a dirigir la mirada crítica hacia dentro, lo que me condujo a enfrentarme a nuevos retos y un proceso de auto-crítica y reflexión rica, aunque también sufrida. Todavía ahora pago el precio de esta elaboración.

Poco a poco y de forma constante, voy definiendo mi manera de estar, actuar y transformar.

En todo este proceso me he alimentado de diferentes experiencias ajenas.

Otras mujeres han sido importantes

... amigas, madre, profesoras, compañeras activistas.

... investigadoras, escritoras, historiadoras, artistas, antropólogas.

... mujeres *de favela*, campesinas, tejedoras, negras, mestizas, indígenas.

... ancianas, jóvenes, madres, solas y acompañadas, heterosexuales, lesbianas...

Para mí, la narrativa y la mirada de otras mujeres ha sido relevante, mujeres foráneas,

mujeres cercanas; en forma de espejo, reflejo o rechazo, para cuestionar, aprender o idealizar (Figura 4). Entonces, y todavía ahora, bebo a pequeños sorbos reflexiones de las feministas latinoamericanas, africanas, asiáticas, norteamericanas y europeas presentes en los espacios donde he participado y donde participo.

Figura 4: Feminismos de diferentes colores y lugares: incluyen y se complementan



He aprendido y aprendo de los diferentes feminismos.

En mi práctica, normalmente hablo de feminismos en plural, para visibilizar las diversidades dentro del movimiento, especialmente incluir los feminismos del Sur, y abrir la posibilidad de nutrirse y aprender de todos ellos.

Aunque, cuando hablo con colectivos o personas que no conocen bien el feminismo, o tienen prejuicios sobre él, suelo hablar del feminismo en singular. Pilar Ballarín (2020) habla sobre ello y señala:

Referirnos a los feminismos en plural destacando las diferencias que nos separan puede mostrar su riqueza, pero también debilitar al conjunto obviando lo que nos une, una historia y una teoría propias. Por lo que parece más adecuado referirnos al feminismo en singular, sin apellidos, como sucede en otras corrientes políticas, sociales como movimiento obrero, ecologismo, etc. (p. 99)

Sea como sea, los feminismos me han facilitado construir una mirada concreta del mundo y definir una manera de vivirlo y transformarlo. He escuchado, defendido, dudado y cambiado de opinión. Algunos temas los tengo claros, otros los voy transformando día a día. Me atrevo a afirmar que he sido y soy una mujer activista, en la familia, en el trabajo, en la amistad, en la educación y en la organización social.

La defensa de derechos, erradicación de las violencias contra las mujeres, interseccionalidad, cuidados, conocimiento, empoderamiento, equidad entre hombres y mujeres, identidades, derechos sexuales y derechos reproductivo, defensoras de los

DDHH, autonomía, diversidades, sororidad<sup>14</sup>, economía feminista, entre muchos más temas, han ido tejiendo mi vida. Aquí, allí y más allá.

Y trabajo y trabajaré visualizando lo invisible, porque al dar nombre a lo que no lo tiene y lo podemos transformar, porque lo invisible no es transformable (Figura 5).

Figura 5: Mujeres diversas invisibilizadas



Nota: Fotografía de Sierra (2005).

### 1.2.3.- Velos que nos acompañan

¿Qué hago y qué no hago? ¿Qué digo y qué no? En el trabajo social, el activismo y la evaluación, he usado diversos *hijabs* (velo que cubre la cabeza y el pecho), el de la privacidad, el de la inseguridad, el misterioso y el alejado. Poco a poco, he ido aprendiendo a usarlos y retirarlos. He ido percibiendo cuando lo uso de forma consciente y cuando no, cuando yo lo controlo y cuando él me controla a mí. En ciertos momentos me he puesto un *hijab* por pudor, para sentirme segura, para pasar inadvertida, o para guardar mi privacidad (Figura 6). En otros, me he olvidado de usarlo y, a veces, me lo he quitado como acto político, de autonomía, de sororidad o de confianza.

14 El concepto sororidad emplea para referirse a la solidaridad entre mujeres.

Figura 6: Nuestra voz puede llevar hijab



Nota: Fotografía de Shirin Neshat (1996) de la colección Women of Allah.

#### 1.2.4.- Del MED (Mujeres en el Desarrollo) al enfoque de empoderamiento de las mujeres en la cooperación

En los años 1970, a partir de la llamada “Década de la Mujer”, se reconoció que se había excluido a las mujeres del desarrollo y se comenzó a visualizar la relevancia de incorporarlas en estos procesos (De la Cruz, 1999; Podems, 2010). Así se inicia el enfoque llamado Mujeres en el Desarrollo- MED. Poco a poco se incorporan debates sobre la importancia de las relaciones de género, de poder y el conflicto para entender la subordinación de las mujeres. Este debate permitió paulatinamente visualizar que el trabajo con enfoque MED facilita el trabajo con las mujeres, pero no tiene un impacto en el cambio de la posición de subordinación de las mismas en las relaciones de género, así es como se pasa de una concepción MED a GED, Género en el Desarrollo, y se definen herramientas y metodologías para la planificación. La IV Conferencia Mundial sobre las mujeres de las Naciones Unidas, realizada en Bejín en el 1995, marca un hito. Desde entonces, se potencia el GED a partir del cual se promueve la equidad de género a través del empoderamiento y se promociona su transversalidad (González-Torres y López Méndez, 2004).

Según Marcela Lagarde (2001) el enfoque de género:

analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para en-

frentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos, es uno de los objetivos de este examen. (p. 15)

Y añade:

Las teorías feministas (...) coinciden en el supuesto de que la constitución de diferencias de género es un proceso histórico y social, y en el que el género no es un hecho natural. (...) La diferencia sexual no es meramente un hecho anatómico, pues la construcción e interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. (p. 27)

Cuando me incorporé en el sector, se estaba iniciando la incorporación del enfoque GED, es decir, se estaba introduciendo como novedad, aunque todavía nos quedábamos atadas por el MED (De la Cruz, 1999). Poco a poco, con reflexión y análisis, con el apoyo de la teoría y el activismo feminista fuimos avanzando. Sobre este tema, mis principales referentes fueron mujeres latinoamericanas, aprendí de ellas, posiblemente porque vivía allí y lo potenciaban desde el activismo y el trabajo social. Y posteriormente pasé del GED al enfoque de empoderamiento de las mujeres potenciado especialmente desde los feminismos.

En la Cooperación internacional el cambio de enfoque MED y GED ha durado años, todavía ahora mucha gente en su práctica se queda en el MED.

### 1.2.5.- Su lucha es mi lucha

En medio del bullicio, en el centro de un trabajo engullidor me olvido de mi identidad para hacerme mía una lucha colectiva (Figura 7). Me he identificado con muchas luchas, con muchas realidades, con muchas exclusiones y discriminaciones, lo que me ha llevado al activismo, a la implicación social y a olvidar ciertas prioridades personales. A veces solo ha sido un sentimiento, una concesión, una sensación, otras ha sido un *mergulho* (buceo) completo. Ha sido preciso parar y distanciarme, parar y pensar mi lugar, parar para situar.

Figura 7: La Ruta de Mujeres del Pacífico, Colombia



Nota: Folleto elaborado por la organización Cooperacció (2006).

### 1.2.6.- Una manera de estar en, y con el mundo

A lo largo del tiempo, he ido identificando las estrategias que he usado para vivir y aprender, especialmente, las que he puesto en mi maleta de viaje por utilidad, estrategia, comodidad y por significar un reto motivador. Además de la terca constancia necesaria para superar retos y lograr deseos, he utilizado reiteradamente cuatro estrategias que me han permitido estar en el mundo y aproximarme a él, escucharlo, relacionarme con él, posicionarme y construir una *práctica transformadora*<sup>15</sup> sin recetas: escucharlo y quien me rodea: interrogar e interrogarme sin pereza; beber de la teoría y aprender de la práctica.

<sup>15</sup> Incorporo el concepto de “práctica transformadora” a partir del concepto “cooperación transformadora”.

Mi trayectoria profesional, me ha llevado, tal vez exigido, a adoptar un vínculo ágil entre diversas realidades, conocimientos y saberes, entre la teoría y mi práctica, así como entre una práctica y otra. En este proceso ha sido importante establecer saltos rápidos entre los conocimientos teóricos y los prácticos. Cada vez que he “aterrizado” en un “lugar” nuevo, he sentido la necesidad de incorporarme -escuchar, vivir y compartir- y “ponerme al día”.

Este proceder ha representado poner un pie en la academia de forma puntual pero constante, he mantenido contacto con especialistas y me he apropiado del autoaprendizaje. Mi práctica necesita realimentarse continuamente de reflexiones provenientes de la investigación, de la construcción de conocimiento teórico, político y de nuevas prácticas. La pregunta forma parte de mí día a día, y buscar respuestas es el reto. Traslado, asimilo, incorporo, o no, en mi quehacer. Reutilizo conocimientos, prácticas, herramientas, estrategias, tal vez saberes. No he buscado recetas sino la base necesaria para crear propuestas e incentivar reflexiones lo más adecuadas a la realidad donde se desarrollan y con especial atención a las personas involucradas, a quienes invito a indagar y construir en conjunto. En estos procesos creo, interiorizo, incorporo, transformo, reflexiono, pruebo, pienso y repienso, observo comparto y evalúo. Me emociono, me ilusiono, sufro y me decepciono, y aprendo. Aprendo porque “algo” se transforma en mí (Figura 8).

Figura 8: Soy muchas a la vez y nunca la misma



Nota: Fotografía fondo propio.

Al mismo tiempo podríamos hablar del sentido inverso, mi práctica va acompañada de un sin fin de preguntas, de reflexiones, de dudas que permiten ir adaptando, modificando, transformando los procesos que se impulsan. Pero, los tiempos definidos en el ciclo de proyectos de cooperación internacional no facilitan la reflexión profunda de la prác-

tica que conduce a la construcción de saber. Ésta es una de las razones que me han llevado a realizar el doctorado. Aprender a investigar, e investigar me permite autodefinir un espacio de reflexión y construcción.

Hacer una parada. Hacer una parada, aunque continúe trabajando con el tema, en mí día a día profesional.

He navegado por la educación por proyectos, la educación popular, el pensamiento y movimientos feministas latinoamericanos, asiáticos y árabes, la cooperación transformadora y con enfoque de derechos, entre otros.

Todos ellos me han acercado a formas de ver, entender y actuar diferentes, y me han facilitado el contacto con sectores, ideologías y disciplinas diversas. Esta diversidad me ha permitido la posibilidad de jugar con varios enfoques sobre un mismo tema con lo que he conseguido una mirada multidimensional. Pero al mismo tiempo, ahora, con perspectiva, veo que no siempre he conseguido tejer las diversas miradas en una sola unidad. En ciertos momentos la mezcla no ha acabado de estar bien cuajada.

Me interesa el concepto de diálogo, conocimiento y de *inacabamento* desarrollados en la obra de Freire (1997), tanto en relación con la formación, como en los procesos participativos y en la evaluación.

Paulo Freire en una entrevista con Torres (1978) dijo que:

Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. (p. 63)

Para mí investigar es observar, preguntar, cuestionar y sobre todo dialogar, dialogar con los textos, con uno mismo y con los otros y otras, con el saber y el no saber, con la experiencia y la propia investigación. Van Manen (2003) dijo: “Investigar es siempre cuestionar el mundo en que experimentamos el mundo” (p. 23).

### 1.2.7.- Entre metamorfosis y camaleón

Si nos sentamos en un banco y miramos la gente pasar, conseguimos identificar a los turistas fácilmente, y no sólo por el cuerpo, sino por el vestir, el andar, como dicen en Brasil por el *jeitinho* (la manera). Los años de convivencia en Brasil me condujeron a una incorporación camaleónica a la cultura de Minas Gerais. Hablaba la lengua casi sin acento, andaba, vestía, me movía como *Maria mineira*, aunque siempre me enraizaba sustentando algún elemento de mi tierra natal. Mi metamorfosis fue tal que los brasileños me tomaban por brasileña. A pesar de esto, para las amistades y en los espacios donde participaba, continuaba siendo la *Maria española* o la *Maria del Mundo*. En Méxi-

co, por el físico y el habla, me preguntaban si era de la región de León. En la India, me sondeaban para identificar el pariente del norte del país, en Marruecos me hablan en *dāriŷa*<sup>16</sup>.

En algunos momentos, he seguido un proceso de camaleonización, en otros, de metamorfosis. Me he camaleonizado cuando he pasado por ser de una comunidad que no es la mía de nacimiento, de forma performática. La mayoría de veces ha sido un movimiento por seguridad, posiblemente, también, por la necesidad de sentirme PARTE de un grupo, de la comunidad donde quería ser incluida.

Con el proceso de metamorfosis, he llegado más lejos, he incorporado elementos de otras culturas en mi identidad<sup>17</sup>; me he apropiado, de forma sutil, de quehaceres, reflexiones y creencias de la comunidad con la que he compartido y he querido. Cuando uno vive mucho tiempo fuera, es fácil dejarse tocar y transformarse.

### 1.2.8.- Entre culturas

La experiencia en proyectos de intervención social en otras culturas me llevó a convivir con el multiculturalismo relativista y el multiculturalismo igualitario<sup>18</sup> en los años 1980. En mi formación universitaria me relacioné con antropólogos y antropólogas multiculturalistas relativistas. A finales de la década de 1980, el multiculturalismo se vinculaba a la migración como una forma de acogida, pero al mismo tiempo se incorporaba a ciertas narrativas de cooperación internacional. El discurso basado en un derecho y un deseo de otorgar el poder de elección y decisión de cambio a las culturas se fue transformando en un proceso con consecuencias inverosímiles<sup>19</sup>. Todavía ahora, se perciben diferencias sustanciales en la manera de entender y aplicar conceptos como las libertades, los derechos y la identidad. Más allá del debate entre posiciones, todos ellos me aportaron reflexión. El multiculturalismo relativista me ha permitido fortalecer la mirada atenta del

---

16 Dialecto árabe de la zona de Marruecos.

17 Identidad entendida como “la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. La identidad implica por lo tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc.” (Colas, 2007, p.153) La convergencia de elecciones lleva a la identidad multidimensional, identidad personal, cultural, de género, religiosa ciudadana.

18 El multiculturalismo valora las particularidades de cada cultura: El igualitario antepone el derecho a la igualdad por encima de la diferencia cultural, el relativista prioriza las particularidades de cada grupo.

19 Por ejemplo, era democrático, “alternativo” y provocador otorgar la responsabilidad de definición del simbólico femenino y su rol a las mujeres del lugar acusando a las feministas del mismo país de occidentalizadas. Con este discurso, se llegó a considerar las Mutilaciones Genitales Femeninas-MGF como tradición y se trasladó toda la responsabilidad a las mujeres que las practican y las sufren.

que denominábamos *el otro y la otra*, ser más consciente de mi carga *eurocéntrica*, de mi origen, condición social y de género, sin embargo, al mismo tiempo, ciertas reflexiones paralizaron mi acción. El multiculturalismo igualitario me ha facilitado la comprensión de ciertas discriminaciones y la defensa de los derechos. De manera que sumo las reflexiones de, por ejemplo, Kathleen Barry (2007) “el feminismo es tan global, como universal es el poder patriarcal” (p. 216) y de Martha C. Nussbaum (2002),

un feminismo universalista no tiene que ser necesariamente insensible a las diferencias, o necesariamente imperialista, y que un tipo particular de universalismo, encuadrado en términos de las potencialidades humanas en general y en su desarrollo, nos ofrece, de hecho, el mejor de los marcos para ubicar nuestras ideas acerca de las diferencias. (p. 35)

En algunas ocasiones, he idealizado la cultura y, en muchas otras, he trabajado por el cambio, aunque éste representase una transformación sociocultural. Mi equilibrio ha sido encontrar el punto adecuado, transformar a partir de la cultura. En este espacio las feministas decoloniales han sido grandes referentes para mí (ver capítulo 3), las que me han impulsado a encontrar mi lugar de habla y de acción.

Este debate no se puede desvincular del enfoque basado en los derechos humanos (DDHH), extensamente incorporado en la cooperación internacional. El enfoque de derechos se construye desde la universalización de los DDHH (las cuatro generaciones), por esta razón, ha sido necesario reconocer sus límites en relación a las diversidades culturales, de género, entre otras, e incorporar estrategias que permitan incorporarlas.

This location of rights within specific realities is not to venture onto the thin ice of debates about cultural relativism or particular vs universal rights (Walzer 1994; Taylor 1998; Walker 1988), but to move beyond these old debates and simply to recognise that for rights to become meaningful, they must be claimed and realised by real people engaged in specific struggles related to urgently felt needs (Nyamu-Musembi, this issue). And to be sustainable, the process for securing those rights needs to be one which squarely addresses the structural inequalities and power relations which deny them in the first place. (Pettit y Wheeler, 2005, p. 7)

Todavía ahora continúo en tensión con este tema, una europea que trabaja con personas de muchos territorios para la garantía de derechos y la erradicación de las desigualdades, una europea que ha vivido y aprendido mucho de personas de otros territorios, y que se apasiona por las gentes, los procesos y las experiencias donde se involucra.

### **1.2.9.- Del desarrollo a los derechos y a la justicia social**

La mirada del mundo ha ido cambiando y la mía con ella. Inicié mi camino en la cooperación internacional hablando de desarrollo, desarrollo humano, sostenible y enseguida

incorporamos el enfoque de capacidades.

El enfoque de capacidades surge en círculos académicos, posteriormente el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD lo adopta y lo vincula al conocido como “desarrollo humano”<sup>20</sup> (Zabala, 2005). Amartya Sen y Martha C. Nussbaum se preguntan sobre “qué es lo que la gente es realmente capaz de ser o de hacer” (Nussbaum, 2002, p. 40) y acentúan la participación activa de las personas inmersas en “la pobreza” para la transformación y la relaciona entre capacidades, oportunidades, desigualdades y derechos. Para Sen, la calidad de vida no se debe medir por la riqueza sino por la libertad, y ésta viene mediada por la capacidad, “the idea of ‘capability’ (i.e. the opportunity to achieve valuable combinations of human functioning’s — what a person is able to do or be) can be very helpful in understanding the opportunity aspect of freedom and human rights” (Sen, 2005, p.153).

Las capacidades (básicas, internas y combinadas), según Nussbaum (2002), son la meta política esencial.

En mi práctica, vinculé esta propuesta a la educación popular, la concretización, al empoderamiento y a la pedagogía crítica.

Posteriormente, empezamos a hablar de forma generalizada sobre el enfoque de derechos (la ONU lo posicionó en 1997).

La OHCHR (2006) define el enfoque basado en los derechos humanos como:

un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. (...) Desde la perspectiva de los derechos humanos, la caridad por sí sola no es suficiente. En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo están anclados en un sistema de derechos y de los correspondientes deberes establecidos y por el derecho internacional. (p. 15)

El enfoque basado en los derechos humanos ha introducido una mirada diferente al concepto de desarrollo y a la cooperación internacional. A lo largo de los años, se ha ido incorporando en el sector de la cooperación, con diferentes visiones, según el contexto y

los actores. A pesar del riesgo de cambiar de nombre y de narrativa, pero no de mirada, de análisis y de acción, el debate a partir de los derechos humanos ha ido introduciéndose a nivel internacional y ha tomado importancia y centralidad.

---

20 Se oficializa en el PNUD en el Informe sobre Desarrollo Humano publicado en el 1990.

Considero que este enfoque ha aportado varios elementos de cambio. Por un lado, ha contribuido al reconocimiento de los límites de los proyectos a pequeña y mediana escala para abordar las causas de las desigualdades, discriminaciones y la pobreza. Por otro lado, ha situado la necesidad de abordar estructuras más profundas conectadas con los planos jurídicos y políticos. Y, por último, ha incorporado nuevas herramientas de participación y procesos jurídicos, políticos y sociales, para garantizar el cumplimiento de los DDHH. Este enfoque modifica las “reglas del juego” con las que impulsar la transformación de la realidad (Hughes, Wheeler y Eyben, 2005). Por otro lado, éste ha implicado la ampliación del conocimiento sobre los derechos humanos y la reestructuración de los actores implicados en la transformación social, en el cual las ONG y las organizaciones de base han asumido un papel relevante y las alianzas y redes son estratégicas (Hughes, Wheeler y Eyben, 2005). “Bringing rights into development challenges some of the fundamental assumptions implicit within neoliberal reforms about the nature of state/society relations” (Pettit y Wheeler, 2005, p. 6).

En el fondo, el enfoque basado en los derechos humanos representa un cambio en el ejercicio del poder, que puede ser estratégico para avanzar en la protección y la garantía de derechos, y transformar el *poder sobre* (ver capítulo 2).

No hay una única manera de incorporar el enfoque basado en los Derechos Humanos en los proyectos y programas, tampoco el enfoque de género, el feminista o las evaluaciones.

Paralelamente al enfoque de derechos, se extiende el lenguaje de justicia global, de forma vinculada al de globalización (Iglesias, 2005) y al debate del cosmopolitismo (Cortés, 2013). La Justicia global en cooperación permite reclamar mayor implicación a las instituciones y a la ciudadanía para transformar la situación vinculada a retos globales. Ésta es entendida como una teoría de la justicia distributiva global (Peña, 2010), no se reduce, por tanto, a la justicia internacional, instituciones globales o estados, se incluyen retos domésticos y vinculados a la ciudadanía.

Asimismo, cuando se habla de situaciones vinculadas al ser humano se vincula directamente a los derechos humanos. Marisa Iglesias (2005) lo explica:

Si pretendemos relacionar las exigencias de justicia global con la lógica de los derechos humanos, seguramente requeriremos una concepción «positiva» de estos derechos que permita justificar deberes de acción (5). En este sentido, las pretensiones de justicia global se acomodarían a aquellas concepciones de los derechos humanos que se concentran en cómo garantizar un umbral de capacidades mínimas, para que las personas puedan funcionar como seres autónomos (6). También se acomodarían a aquellas concepciones que, tomando como base

ya sea la dignidad de los individuos, o la idea de intereses humanos básicos, insisten en la existencia de un derecho a la subsistencia o al alimento (7). Desde ambas perspectivas, los derechos humanos ya no pueden contemplarse como meros «side constraints» o límites normativos en la persecución de fines sociales; también constituyen un tipo de fines sociales que deben perseguirse (8). Y es precisamente esta concepción positiva de los derechos humanos, que está en el trasfondo de las demandas de justicia global, la que convierte este ideal de justicia en un ideal exigente en términos morales (9). (p. 42-43)

Aunque, hoy en día, estamos lejos de generar un modelo viable con esta perspectiva, las reflexiones entorno la justicia global enriquecen el enfoque de derechos humanos y justicia social, y facilita la identificación y análisis global de las injusticias.

Lafede.cat-Organitzacions per la Justícia Global (2016) considera:

El paradigma de la justícia global esdevé una oportunitat i un repte per denunciar les injustícies d'un món complex i global, i per actuar en la seva transformació. Conscients que les respostes són polièdriques, volem treballar des de la diversitat, sumant les mirades d'àmbits i sectors diferents, i teixint una xarxa de xarxes. Per això, incorporem la crítica i l'autocrítica que ens ajuden a fer-nos preguntes i revisar-nos, així com la flexibilitat i la creativitat per tal d'innovar i posar en marxa noves experiències. (p. 2)

El concepto de desarrollo, el enfoque basado en derechos y la justicia global han sido enriquecidos y matizados por aportaciones del *buen vivir* (Acosta y Martínez, 2009; Varela y Zaragocin, 2017), el decrecimiento (Bermejo, Arto, Hoyos y Garmendia, 2010), el espacio justo y seguro para la humanidad (Raworth, 2012, 2018) y la economía feminista (Carrasco, 2001; Pérez, 2014), entre otros.

En este capítulo, he compartido mi recorrido profesional, para situar la investigadora y la investigación. Este capítulo se complementa con el siguiente en el cual sitúo el punto de partida teórico a partir de mi experiencia profesional.

## CAPÍTULO 2.- Punto de partida

En este capítulo me propongo situar mi punto de partida teórico a partir de mi experiencia profesional. O sea, no pretendo presentar el recorrido de la evaluación, ni de la evaluación en la cooperación internacional, ni de la educación y aprendizaje, mi propuesta es presentar una mirada desde mi trayectoria que posibilite situarme.

### 2.1.- Evaluación: miradas diversas con resultados variados

A lo largo de los años, el concepto de evaluación se ha ido transformando, de una concepción centrada en la medición, la valoración y el control ha pasado a ser entendida como una estrategia de múltiples funciones. Actualmente, en la práctica, conviven diversas propuestas evaluativas con objetivos diversos que van de la prestación de cuentas (*accountability*) a la retroalimentación, la mejora (*improvement*) y el aprovechamiento de las experiencias pasadas para las acciones futuras (*enlightment*).

Los cambios referidos a la evaluación en cooperación internacional no están lejos de las etapas por las que ha pasado la evaluación como disciplina. Guba y Lincoln (1989) sistematizan la historia reciente en cuatro generaciones.

Tabla 1: Características de las cuatro generaciones de la evaluación

Etapa	Periodo	Características
I Generación	Finales s. XIX	Medición/comprensión Evaluación centrada en los resultados. El rol del equipo evaluador es técnico.
II Generación	Años 1950-70	Descripción/comparación Transparencia y prestación de cuentas Evaluación centrada en los resultados y los objetivos para revisar programas. El rol del equipo evaluador es descriptivo y técnico.
III Generación	Años 1980	Juicio, transparencia, responsabilidad ejecutiva y desempeño Evaluación centrada en los objetivos El equipo evaluador es juez y ayudante en la toma de decisiones
IV Generación	Años 1990	Negociación. Evaluación centrada en la gente y sus valores, procesos y utilización. El rol del equipo evaluador es de facilitador del proceso de negociación de las partes implicadas.

Nota: Elaborado a partir de Guba y Lincoln (1989).

A lo largo de los años los objetivos de la evaluación han ido cambiando y las metodologías se han ido adaptando a ellos. En este proceso, el papel del equipo evaluador ha pasado por transformaciones significativas, así como la inclusión de los actores críticos, en la concepción y la práctica en la evaluación. En las últimas décadas se ha resaltado la participación como elemento de innovación en las prácticas evaluativas de programas, se ha teorizado y se han construido prácticas diversas. Actualmente coexisten propuestas variadas de evaluación, donde la participación es un eje relevante. Muchas de ellas tienen fronteras compartidas y, a veces, poco definidas.

Kushner (2010) señala varios enfoques con características propias de la evaluación en la educación. Cada una aporta reflexiones y prácticas propias; algunas semejantes otras diversas: Evaluación democrática (MacDonald), Evaluación libre de objetivos (Scriven), Evaluación comprensiva (Stake), Evaluación iluminativa (Parlett and Hamilton), Evaluador como científico público (Cronbach), Evaluación naturalista (Guba), Empowerment evaluation (Fetterman), Dialogic evaluation (Greene), Affirmative evaluation (Mertens), Evaluación para la utilización (Patton), Evaluación personalizada (Kushner) y Evaluación democrática deliberativa (House, Howe).

Muchas de las propuestas de evaluación son cercanas, con elementos yuxtapuestos y

con fronteras tenues centradas en matices.

En mi práctica he interpretado y utilizado varias de estas propuestas, he aprendido de ellas y me las he apropiado. Así es como he ido construyendo mi propia práctica de la evaluación.

A continuación, expongo en un cuadro los tipos de evaluación que más me han influenciado para construir mi práctica evaluativa en la cooperación internacional, el trabajo social y los derechos humanos.

Tabla 2: Cuadro sobre modalidades de evaluación

Tipo de evaluación	Características principales	Algunos de los que teorizaron
Evaluación participativa	<p>Término comúnmente utilizado en la cooperación internacional. Según el autor es interpretado y ejecutado de una manera u otra. Centrada en la participación de los diversos actores involucrados en los programas a partir de talleres y entrevistas, normalmente en el nivel de consulta.</p> <p>Métodos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>La persona experta controla el proceso de evaluación.</p> <p>A menudo se utiliza el término evaluación participativa para englobar diversos tipos de evaluación como la de empoderamiento o la enfocada en la utilización.</p>	<p>J. Gaventa M. Estrella M. Lara González</p>
Evaluación para el empoderamiento	<p>Centrada en la utilización de los resultados de la evaluación para fomentar la mejora y la autodeterminación. Las personas participantes, actores activos, forman parte del proceso.</p> <p>Fomenta la capacitación y procesos de empoderamiento.</p> <p>La persona experta es una asesora, facilitadora y capacitadora.</p>	<p>D. Fetterman A. Wandersman; Stevenson Rappaport</p>
Evaluación feminista	<p>La evaluación feminista se basa en la investigación y la teoría feminista (Podems, 2010). Se centra en las desigualdades de género y la vida de las mujeres, fomenta la participación, el empoderamiento y la agenda feminista y de justicia social.</p> <p>La evaluación es una actividad política.</p> <p>El conocimiento es un recurso poderoso que debe ser de, y para, las personas que lo crean, mantienen y comparten (Sielbeck-Bowen, Brisolara, Seigart, Tischler y Whitmore, 2002). La evaluadora es activista, se compromete con el proceso y las personas para cambiarlo, y "within feminist evaluation the races, gender, class, and sexual orientations of the evaluator matter" (Ward y Cassaro, 2002, p. 32).</p>	<p>D. Podems K. Sielbeck-Bowen  S. Brisolara</p>

Evaluación enfocada en la utilización	La evaluación es diseñada para responder a interrogantes específicos formulados por los responsables de los proyectos para que la información obtenida pueda afectar a decisiones futuras (Patton, 1999). La organización que impulsa la evaluación es un actor comprometido en los procesos de evaluación por lo que acontece un aprendizaje organizacional y de liderazgo relevante (Patton, 2004). Los resultados de la evaluación se vinculan a su utilización.	M. Quinn Patton
Evaluación democrática	La meta es informar a las diferentes personas implicadas. Reconoce el pluralismo de valores y miradas. Se entiende la evaluación como una acción política (MacDonald, 1979). La persona experta es una mediadora, una negociadora. Los conceptos clave de la evaluación democrática son: “confidencialidad”, “negociación” y “accesibilidad” (MacDonald, 1974, p.134).  Propuestas vinculadas: - Evaluación democrática deliberativa (House y Howe) - Evaluación personalizada (Kushner)	B. MacDonald  C. H. Weiss  S. Kushner
Evaluación transformativa / inclusiva	Propone la inclusión de los diferentes actores en la evaluación, especialmente las voces más excluidas y discriminadas. La evaluación es entendida en la medida que puede ser usada para transformar la sociedad (Mertens, 1999), es una evaluación esencialmente política (Tarsila, 2010).	D. Mertens

## 2.2.- La evaluación en cooperación internacional

Durante años profundicé sobre la evaluación de programas de transformación social la mayoría de ellos vinculados a la cooperación internacional. Realicé cursos especializados y prácticas variadas para ir adentrándome en la evaluación, una “herramienta” poco interiorizada, en aquel entonces.

En los últimos treinta años, el sector ha realizado un esfuerzo relevante para mejorar la gestión de los programas y proyectos de cooperación internacional, pero no podemos afirmar lo mismo sobre la evaluación. Si bien, su práctica se está incorporando en el ciclo de proyectos, todavía son pocas las entidades que lo asumen como parte de su cultura organizacional. “En el caso español no está arraigado el hábito de la evaluación y, cuando –como excepción- se evalúa, las conclusiones no se divulgan ni son internalizadas en las entidades gestoras” (Grupo de Estudios sobre Acciones de Desarrollo y Cooperación, 1995, p. 38).

En España, la mayoría de cofinanciadores de cooperación internacional realizan evaluaciones externas finales, principalmente con el objetivo de valorar y controlar. Se centra

en la *accountability* -el rendimiento de cuentas- bajo los criterios del Comité de Ayuda al Desarrollo-CAD. De esta manera, la concepción de la evaluación incorporada ha venido posicionada por las entidades donantes mediante las normativas de las subvenciones y los manuales de evaluación que han elaborado<sup>21</sup>.

“Con frecuencia, las agencias donantes insisten en llevar a cabo evaluaciones con objetivos muy específicos y detallados que involucran o que están coordinadas por personal ajeno a la organización.” (MOC, 2000, p.156). Estas evaluaciones son realizadas por equipos de evaluación externos, bajo sus criterios, valores y metodologías, normalmente verticales y poco participativas. Por todo ello, las evaluaciones en la cooperación se han ido tecnificando y han tomado un espacio de profesionalización.

En esta práctica, la evaluación, adquiere un rol de autoridad y actúan “como un mecanismo de control por parte del poder” (MacDonald, 1995, p. 6).

Desde la década de 1980, la participación de los sujetos de derecho (anteriormente considerados beneficiarios<sup>22</sup>) en los programas, se ha convertido en requisito indispensable entre la cooperación internacional. A pesar de ello, normalmente su papel en las evaluaciones se ha limitado al de informantes, y en el mejor de los casos al de consulta<sup>23</sup>. La participación de los diferentes actores en la evaluación no ha sido concebida como parte de un ejercicio a los derechos de la información y la distribución del poder, como propone Barry MacDonald (1995). La evaluación no ha sido comprendida como una acción política, sino como una acción de rendimiento de cuentas (Feinstein, 2012), de resultados, con pinceladas de conocimiento y “lecciones aprendidas”.

Emma Rotondo (2012) argumenta:

“However, in recent year’s external evaluations of public programs and projects an international cooperation have been turning the focus towards determining the

21 Numerosas agencias de cooperación internacional han publicado manuales de evaluación. La Oficina de Planificación y Evaluación- OPE española elaboró un documento sobre evaluación con el objetivo de sistematizar procesos internos (MAE-OPE, 1998). Posteriormente, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-AECID publicó una metodología de Evaluación de la Cooperación Española (AECID, 2001), en dos volúmenes, dirigida a las diversas entidades involucradas en la cooperación internacional.

Las propuestas han ido variando a lo largo de los años, pero se mantiene una perspectiva dirigida a la valoración y el control, aunque incorporen elementos como “lecciones aprendidas”.

22 A pesar de que varias agencias continúen utilizando la palabra *beneficiarios* una parte de los agentes de cooperación internacional están abogando por trabajar desde el enfoque de derechos por lo que usan *sujetos de derecho* o *titulares de derecho*. El concepto *beneficiarios* tiene una connotación asistencialista, no se pone énfasis en el derecho a la garantía de derechos, con los deberes vinculados, ni se considera a la ciudadanía como agente activo y protagonista de la transformación.

23 Se hace referencia a la escalera de la participación.

impact of performance and results, omitting participation as a value” (Aedo, 2005; Baker, 2000; Grupo Interagencial de Desarrollo Rural, 2009). (p. 2343)

En muchos casos, la incorporación de la evaluación en las ONGs ha sido como una actividad vinculada a un proyecto concreto y a las normativas de los cofinanciadores, a menudo, alejada de sus intereses y su acción política. De esta manera, las evaluaciones acaban siendo actividades rápidas al finalizar un programa, ceñidas a las normativas de las agencias y a la ideología del equipo evaluador. A pesar de la apertura hacia las evaluaciones participativas, predomina la concepción y la práctica de la evaluación como una herramienta técnica externa, enfocada a analizar y valorar los resultados desde los criterios del CAD<sup>24</sup> de un proyecto en concreto.

Actualmente, si bien se han realizado evaluaciones, puntualmente, con focos diferenciados, como pueden ser las evaluaciones centradas en el empoderamiento o en la teoría del cambio, que potencian procesos de aprendizaje, las evaluaciones dominantes continúan manteniendo los criterios CAD, con los añadidos posteriormente, exigidos por las entidades cofinanciadoras<sup>25</sup>.

En la práctica, las evaluaciones se centran en la valoración de los resultados obtenidos en los programas. Escasamente se analizan los procesos y metodologías y se potencia la reflexión colectiva de las personas implicadas (actores críticos). Las evaluaciones no han acabado desvelando grandes novedades, sino confirmando procesos o legitimando decisiones o estrategias.

Gràcies a les avaluacions es justifiquen decisions que ja estan preses. Abans d'encomanar l'avaluació, la decisió de fer un cert tipus de coses ja estava presa. Llavors, l'avaluació només es justifica per legitimar el camí que agafarem; la avaluació mai és el detonant per canviar una forma de fer (Stock, 2006, p. 12).

Cabe apuntar también que todavía es usual utilizar las evaluaciones como herramienta para decidir el cierre de un programa o la continuidad de una subvención. Las personas

---

24 A los criterios de evaluación del Comité de Ayuda al Desarrollo- CAD de la OCDE: Pertinencia, Eficacia, Eficiencia, Impacto, Sostenibilidad (Ministerio Asuntos Exteriores 1998), se les ha incluido otros como Cobertura (Gascón, 2006), Calidad de la participación (Ministerio Asuntos Exteriores 2001), Apropiación, Partenariado y Empoderamiento (Generalitat de Catalunya, 2010). A los criterios CAD se propone incluir el Enfoque de Género (Ministerio Asuntos Exteriores 2001), pero Julia Espinosa (2014) señala “parecen no considerarse los más apropiados en los casos estudiados para evaluar programas específicos de género y se tienden a definir dimensiones de análisis de acuerdo con el propósito y objeto de la evaluación” (p.94).

25 Si revisamos los Términos de Referencia de las evaluaciones-TDR, y los informes de evaluación públicos que se han realizado durante el 2019 en proyectos y programas de cooperación cofinanciados por la ACCD y el Ayuntamiento de Barcelona, se mantienen los seis criterios CAD con los criterios agregados posteriores.

que toman *las* decisiones (*decision-makers*) encargan una evaluación externa para decidir. Las instituciones públicas han seguido esta línea, “la evaluación de los programas y las políticas es un fenómeno que se ha difundido en las distintas administraciones públicas como un instrumento esencial para la toma racional de decisiones de inversión de manera reciente” (MAE, 2001, p. 19).

En el contexto de la cooperación se da más énfasis a la ejecución y al seguimiento que a la evaluación, y ésta ha quedado delegada, en gran parte, a las agencias e instituciones donantes. Un reflejo de esta realidad son los escasos recursos destinados a esta etapa del ciclo de proyectos. En la práctica, la rendición de cuentas acaba pasando por la justificación económica (Horton et al, 2008, p. 100) y el interés para la rendición de cuentas social queda en un segundo lugar.

“Preoccupations over democracy and information rights have permeated only little into evaluation practices in international development (see, e.g., Cameron & Ojha, 2007; Segone, 2006). Program evaluation for development is mostly confined to impact assessment and, increasingly, audit and accountability” (Kushner, 2009, p. 416).

### 2.3.- ¿Qué es para mí la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades?

Para construir el concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades parto de los teóricos y de mi experiencia y práctica de evaluación.

Años atrás me apropié de la propuesta de evaluación democrática por algunas reflexiones que aportaba a la evaluación, que enriquecían mi práctica, tanto de la evaluación, como de la formación y la organización. Me apropié de estas reflexiones que fui enriqueciendo con prácticas anteriores y aprendizajes posteriores, y con todos ellos construí mi manera de entender la evaluación democrática.

El punto de inicio fue Barry MacDonald (1974), quien considera:

Democratic evaluation is an information service to the whole community about the characteristics of an educational programme. Sponsorship of the evaluation study does not in itself confer a special claim upon this service. The democratic evaluator recognizes value pluralism and seeks to represent a range of interests in his issue formulation. The basic value is an informed citizenry, and the evaluator acts as broker in exchanges of information between groups who want knowledge of each other. His techniques of data gathering and presentation must be accessible to non-specialist audiences. His main activity is the collection of definitions of, and

reactions to, the programme. He offers confidentiality to informants and gives them control over his use of the information they provide. The report is non-recommendatory, and the evaluator has no concept of information misuse. He engages in periodic negotiation of his relationships with sponsors and programme participants. The criterion of success is the range of audiences served. The report aspires to 'best-seller' status. The key concepts of democratic evaluation are 'confidentiality', 'negotiation' and 'accessibility'. The key justificatory concept is 'the right to know' (p. 134).

Para MacDonald (1989) la confidencialidad, la negociación, la accesibilidad y el "derecho a saber" son características esenciales para la evaluación democrática. Saville Kushner (2004) añade la importancia del consenso y la argumentación, y a su vez, Weiss (2005) y House (2006) hacen especial énfasis a la inclusión. Todas estas características son esenciales para lograr una evaluación que escuche, recoja, dialogue, reflexione y negocie con las visiones, valores, puntos de vista, experiencias y saberes de los diferentes actores críticos involucrados al programa a ser evaluados desde la diversidad, incluyendo y visibilizando las voces más excluidas, discriminadas o minoritarias.

MacDonald (1979), House (2000) y Weiss (2005) defienden la evaluación como una forma de acción política. Kushner (2002), considera que "como forma de acción política opera en un nivel de fondo donde se determinan los principios de equidad y justicia" (p.54) y tiene como objetivo distribuir de forma plural y democrática el poder (MacDonald, 1995) de forma que se convierte en un ejercicio hacia la erradicación de las discriminaciones por cultura, edad, género y opción sexual y ofrece la oportunidad de experimentar otra manera de vivir y gestionar el poder y la autoridad.

Carol Heather Weiss (2005) señala tres elementos esenciales de la evaluación, y la evaluación democrática trabaja para ello:

- (a) Evaluation theory and practice should reflect a society that advances democracy;
- (b) in an evaluation context, there should be a redistribution of power relationships accomplished by "democratizing knowledge" and acknowledging the value of different types of knowing; and
- (c) evaluation should create a space for communication about critical issues among stakeholder groups. (p.1)

El equipo evaluador debe actuar como mediador (MacDonald, 1995) en una negociación que solo es posible si por un lado, se reconoce la pluralidad de valores y miradas de los diversos grupos de interés (MacDonald, 1979) y, por otro, se facilita el acceso y control de la información, valores y juicios de los participantes. Por lo tanto, en la evaluación se ve involucrada una negociación política y adquiere un rol sociopolítico (MacDonald, 1979). Las y los participantes "actúan social y políticamente con la mediación y

el liderazgo de un evaluador” (Puertas, 1996, p.41).

A este concepto he añadido reflexiones y contribuciones de la Evaluación de Empoderamiento (Fetterman, 2001), de la Evaluación para la Utilización (Patton, 2004, 2008), la Evaluación Feminista (Podems, 2010, 2014; Sielbeck-Bowen y Brolsara, 2002, 2014; Mertens, 2004), Evaluación Personalizada (Kushner, 2002) y Evaluación Democrática Deliberativa (House y Howe, 2004). Y además, reflexiones del enfoque feminista y de diversidades.

Como he expuesto en el capítulo 1, mi trayectoria por los feminismos ha influenciado la manera de estar y ver el mundo, y también de trabajar en programas sociales y de cooperación.

En este proceso, iniciamos incorporando el enfoque de género en el diseño y la ejecución de los programas y luego se introdujo la evaluación, sencillamente porque no se consideraba la evaluación una prioridad, y solo se llevaban a cabo acciones evaluativas, vinculadas a actividades de forma continuada y esporádicamente, evaluaciones de proyectos o programas.

Desde la década de 1960 los feminismos incorporan el concepto género (Tubert, 2003) tanto en la academia como en los movimientos sociales. A pesar de sus límites, el enfoque de género contribuye al análisis y comprensión de la construcción sociocultural de las diferencias entre las mujeres y los hombres. Nos ha permitido visibilizar y reconocer las relaciones de desiguales y la inequidad, para luego situar las discriminaciones y la vulneración de sus derechos de las mujeres y elaborar propuestas transformativas y agendas reivindicativas. A lo largo de los últimos veinte años se ha ido cuestionando la categoría de género por sus limitaciones, pues ésta no es suficiente para describir y explicar algunas situaciones de las mujeres y fenómenos de subordinación. En esta línea, se cuestiona el binarismo de género, la identidad mujer-hombre como algo construido y normalizado que debe desaparecer (Butler, 2007), la visión universalista del concepto (Black Feminism y Hooks, 2017; Davis, 2005; Curiel, 2009), y se posiciona la necesidad de incorporar una mirada interseccional (Crenshaw, 1991) desde la movilidad (Gandarias, Montenegro y Pujol, 2019). A partir de estas reflexiones se va construyendo el enfoque feminista que crea vínculos con la denuncia, la sensibilización y el activismo. En el trabajo social y en la cooperación, el enfoque de género se empieza a incorporar con más empeño en los años 1990, y posteriormente el feminista y la interseccionalidad, pero todavía ahora existen fuertes limitaciones para asegurar su incorporación en esta línea.

En mi manera de entender y llevar a la práctica la evaluación democrática incorporo la adjetivación “con enfoque feminista” para poner un especial énfasis a este enfoque

todavía olvidado. El feminismo pone en el centro estrategias para visibilizar, analizar e impulsar un proceso crítico en un espacio social, no homogéneo, marcado por la brecha de género, las desigualdades y las discriminaciones contra las mujeres e incorpora la interseccionalidad con mirada crítica, entendida como ensamblaje, lejos de la construcción de categorías fijas (Gandarias, Montenegro y Pujol, 2019).

Asimismo, también incorporo el enfoque de diversidades que pone especial énfasis en las personas discriminadas por edad, género, cultura, etcétera; o sea, se sitúa en el centro la necesidad de identificar e incluir los diferentes actores críticos desde las diversidades que conforman las comunidades. “Stanfield (1993) warned against falling into the myth of homogeneity, i.e., that all members of a minority group share the same characteristics” (Mertens, 1999, p. 8).

Ambos enfoques se relacionan desde una mirada interseccional que facilita el análisis crítico de las relaciones de poder, las discriminaciones múltiples y las relaciones entre género, etnicidad y clase, entre otros ejes de opresión en el análisis feminista.

La evaluación facilita espacios para transformar las relaciones de poder y avanzar hacia una experiencia equitativa y emancipadora, aunque, en la práctica, la evaluación democrática tampoco asegura que no se reproduzca ningún tipo de desigualdad fruto de la penetración de la estructura social dominante que nos engloba a todos.

Además, el enfoque feminista aporta reflexiones de la teoría y el movimiento en los procesos evaluativos, en las relaciones entre el equipo evaluador y el participante, así como la estrategia de organización de la evaluación (horarios, cuidados, espacios, etc.), entre otros.

Un elemento que en mi trayectoria fue relevante es la denominada evaluación democrática. Este tipo de evaluación sitúa la democracia como una tendencia (Kushner, 2006), y en mi práctica es un eje vertebrador que me sitúa y resitúa continuamente durante el proceso evaluativo.

Kushner (2006) apunta diversos elementos que una evaluación democrática debería incorporar:

- All people own the data over their own lives and work – evaluators need permission to use it.
- Key evaluation questions, methodological principles and ethical procedures are negotiated and agreed with programme stakeholders.
- Programme stakeholders, including programme managers, programme workers and recipients, have the right to contribute to the criteria against which their work is to be judged.
- Evaluators have no warrant to grant privileges to any stakeholder – they must serve all equally.

- Programme stakeholders have the right to know about the views and interests of those who influence their work in whatever way. Evaluators have the obligation to support open information exchange.
- Evaluation should be inclusive, seeking out a range of views including those which may be highly valued as well as views which may be controversial – disreputable, even. Evaluators have no warrant to censor views.
- Evaluators have no basis on which to make their own judgement – their job is to help articulate and to feed into other people’s judgements. (p. 38)

A mí este listado me sirve para situarme y desarrollar mi trabajo como evaluadora. Considero que veces no podemos incluir todos los elementos enumerados, ni que otros tipos de evaluación no los incluyan, pero facilitan la reflexión y la implementación práctica.

Murillo e Hidalgo (2016) recogen algunas de las críticas hechas a la evaluación democrática, las cuales me permiten revisar la concepción desde mi experiencia.

Algunos teóricos consideran la evaluación democrática como una propuesta difícil de llevar a la práctica y cuestionan que el objetivo de promocionar la democracia sea una de las finalidades de la evaluación. Yo me pregunto por qué no nos podemos plantear la evaluación como un ejercicio de democracia, y dado que no tenemos socialmente incorporada la práctica democrática, la evaluación puede ser uno de los espacios estratégicos para aprender sobre ella y desarrollarla.

Estos investigadores señalan también:

la metodología deliberativa no cuenta con el desarrollo suficiente y si no se domina completamente, se puede caer en el error de la pseudo-participación. Por último, los autores que critican este enfoque consideran que la evaluación debe promover el cambio, apuntando que el modelo evaluativo de House y Howe (2000) mantiene las desigualdades sociales. (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 48)

Estos dos elementos forman parte del reto de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, especialmente la transformación y la deconstrucción de los poderes dominantes que sostiene las desigualdades y discriminaciones cruzadas. Comparto el sentimiento de reto, aunque al mismo tiempo, considero que a través de la práctica y la reflexión sobre ella se pueden ir fortaleciendo los elementos que se ponen en cuestión.

Con todo ello he construido mi manera de entender la evolución democrática con enfoque feminista y de diversidades de la evaluación. Como argumenta MacDonald:

“Evaluation entails a view of society. People differ about evaluation because they differ about what society is, what it can be and what it ought to be. Much of the debate about evaluation is ideology disguised as technology” (Kushner y Adelman,

2006, p. 711).

A lo largo de la investigación se irá mostrando cómo entiendo la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, y cómo la llevo a la práctica, las aportaciones de otras miradas y la aplicación en una evaluación de un programa impulsado por organizaciones salvadoreñas.

## 2.4.- Poder y empoderamiento

Es difícil no hablar de poder y empoderamiento cuando se trabaja en evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Aunque no es el eje principal de esta investigación, el poder se pone en debate y el empoderamiento surge por su vínculo con el aprendizaje y el enfoque feminista y de diversidades.

El término empoderamiento es interpretado de múltiples maneras, según el momento, el lugar y desde donde se pone el foco. El origen del concepto se sitúa a mediados del siglo pasado, cuando determinados colectivos lo acuñan. Posteriormente, en Estados Unidos, en los años 60, se encuentra en los discursos de los Movimientos por los Derechos Civiles para la población afroamericana en la búsqueda del “poder negro” (Murguialday, 2013). Los análisis del poder de Gramsci, Foucault (1999, 2000), y Paulo Freire (1970), en América Latina, son la base de análisis para la ciencia social crítica. A su vez, el uso del concepto por parte del feminismo aparece sobre todo a partir de la segunda ola del feminismo, que inicia en la década de los 70, Maxine Molyneux, Carolyn Moser y Kate Young, entre otras, se envuelven en estas reflexiones. A mediados de los años 80, las organizaciones de mujeres del Sur global lo utilizan para elaborar sus estrategias de cambio social para erradicar las discriminaciones contra las mujeres. Así encontramos diferentes mujeres teorizando sobre el empoderamiento como Srilatha Batliwala, Naila Kabeer o Sara H. Longwe. En el 1985, *la Dawn-Development Alternatives with Women for a New Era*, red de grupos de mujeres e investigadoras del mundo, constituida en Bangalore, India, un año antes, presenta en la III Conferencia Mundial de la Mujer, en Nairobi, un documento donde se habla del enfoque del empoderamiento<sup>26</sup>.

Las definiciones de empoderamiento más usadas en educación, especialmente en educación popular y en trabajo social, se basan “en individuos que se convierten en ‘sujetos’ de sus propias vidas y desarrollan una ‘conciencia crítica’; es decir, la comprensión de

---

26 El texto más citado es el que prepararon Gita Sen y Grown para la III Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en Nairobi, en el 1985 (León, 1997; Batliwala, 1997).

sus circunstancias y del entorno social que los conduce a la acción” (Rowlands, 2005, p. 4). En esta línea, Paulo Freire (1997) ahonda en el concepto e impulsa la educación popular como herramienta de concienciación centrada en la pedagogía transformadora y libertadora. El pensamiento de Freire ha sido fundamental para los movimientos de educación popular de América Latina, ha influenciado la enseñanza, las metodologías participativas, la planificación y la evaluación. Yo, por mi trayectoria profesional, lo he vivido en la práctica y la teoría convirtiéndose en un referente. Pero Paulo Freire, como cualquier teórico, debe ser situado en su tiempo, y su pensamiento debe ser actualizado con las diferentes reflexiones posteriores.

Desde los años 90, por mi trayectoria profesional, he participado en la implementación del enfoque de género y de empoderamiento en la práctica. En los movimientos y las organizaciones donde he trabajado, hemos debatido sobre la teoría y hemos planificado e implementado, diferentes estrategias para facilitar espacios de empoderamiento. Aunque incorporo bastantes reflexiones freirianas y del enfoque de capacidades, parto de la conceptualización feminista del empoderamiento.

Muchas teóricas han centrado su construcción del concepto a partir del poder, de entender cómo funciona. Deconstruir el concepto androcéntrico y patriarcal ha sido esencial para hablar de empoderamiento. Como dice Batliwala (1997) “el proceso de empoderamiento de las mujeres tiene que desarrollar una nueva concepción del poder, que asuma formas de democracia y poder compartido: la construcción de nuevos mecanismos de responsabilidad colectiva, de toma de decisiones y de responsabilidades” (p. 202).

El poder condiciona la experiencia de las mujeres en una doble línea: el poder es opresión, dominación, pero también puede representar emancipación, desafío y resistencia al poder opresor, para obtener el control de las fuentes de poder (Rowlands, 1997). Con la voluntad de entender el poder desde otro lugar, se han identificado diferentes tipos de poder, Rowlands (1997) habla de *poder sobre*, *poder para*, *poder con*, *poder desde dentro*, Sophie Charlier y Lisette Caubergs de la Comisión de Mujeres y Desarrollo (2007) prefiere trabajar con la base *de poder sobre*, *de*, *con e interior* y JASS (2009) habla de *poder sobre*, *poder entre*, *poder para*, *poder adentro*.

En esta investigación, el análisis del poder me ayuda a entender cómo se presenta y desarrolla en una evaluación democrática, por esto me adentro en ello. Para hacerlo, parto de la reflexión de JASS (2008, 2009) sobre el tema, porque es el resultado de una reflexión colectiva con conexiones académicas y activistas, con raíces en América latina.

*El poder sobre*<sup>27</sup> permite entender por qué y cómo algunas mujeres, o personas de

---

27 El *poder sobre*, el poder controlador, de la represión, de la discriminación, del abuso. Se trata del poder que se ejerce conscientemente para el beneficio de un grupo por encima de otro y otorga privilegios a ciertas personas y excluye a otras.

grupos “con menos poder”, cuando ocupan posiciones de poder y liderazgo lo ejercen “imitando al opresor”. Podemos señalar diversos ejemplos de ello, pero lo que me interesa son las experiencias, normalmente sutiles, presentes en procesos de evaluación. Asimismo, *el poder sobre* también me permite analizar algunos errores que he cometido en mi práctica. Alguna vez he supuesto que la experiencia de ser excluidos o excluidas nos prepara para ser un líder o una lideresa democrática, pero es indispensable experimentar, desarrollar y explicitar otras formas de liderazgo, de toma de decisiones, de organización para transformarnos y alejar nuestra práctica de relaciones de exclusión.

El *poder entre (power with)*<sup>28</sup> se refiere a las relaciones que se crean con y entre las personas para construir una fuerza colectiva basada en el apoyo mutuo, la solidaridad, la colaboración, el reconocimiento y el respeto de las diferencias (JASS, 2009). El *poder entre* permite desarrollar conocimientos y recursos, reconocer conflictos y buscar soluciones, y puede ayudar a construir puentes entre las diferencias, especialmente los valores y las visiones de mundo, y potencia el sentido de comunidad.

El *poder para (power to)* se refiere al potencial que cada persona tiene para transformar y dar forma a su vida y su mundo.

La formación, capacitación y desarrollo de liderazgo para la justicia social se basa en la creencia que cada individuo tiene el poder para hacer una diferencia, lo cual puede multiplicarse con nuevas y ampliadas habilidades, conocimiento, conciencia y confianza. Cuando se basa en apoyo mutuo, autoestima, y valores de solidaridad, el poder para abre las posibilidades de acción conjunta, o poder entre otras. Para que los esfuerzos de organización e incidencia tengan éxito, tienen que abordar y nutrir el poder de la gente para actuar (JASS, 2009, p. 6).

Y, por último, *poder adentro (power within)*, el que tiene que ver con la autonomía individual, con lo personal e íntimo de cada una, la autoestima, el autoconocimiento y la conciencia crítica (Rowlands, 1997; Lagarde, 2005; JASS, 2009). Algunas feministas usan la noción de *poder vital*.

Enfatizan el papel humano de cuidar a la vida en todas sus formas desde el planeta en si con sus mares y montañas hasta las criaturas y comunidades más humildes de las selvas y bosques. Los parámetros y ética de dicho poder provienen de los deberes y derechos humanos, de una visión holística de la naturaleza, y del énfasis en la renovación y regeneración de la vida, con todas sus energías, fuerzas, creatividad y caos. Visualiza múltiples formas y centros de liderazgo y acción que emergen de distintos lugares según las necesidades, eventos, momentos y lenguajes. (JASS, 2009, p. 6)

El enfoque basado en los derechos humanos también me permite identificar el poder

---

28 Se utiliza la denominación y traducción del inglés empleada por JASS (JASS, 2009).

como un elemento importante para la transformación social.

Power relationships, their dynamics and structures mediate the realisation of rights. These relationships determine who is included and who is excluded in claiming and realising their rights and in determining their own development. This mediation can be better understood with a conceptualisation of power that categorises it into different dimensions: visible power, which operates in observable ways in “open” public arenas; hidden power, which upholds existing power dynamics, such as who is included or excluded from decision making; and invisible or intangible power, which affects personal experiences of power, such as socially embedded norms and the internalisation of a sense of powerlessness (Gaventa 1980; Lukes 1974; VeneKlasen and Miller 2002). (Hughes, Wheeler y Eyben, 2005, p. 64).

Desde la concepción de poder presentado, el *empoderamiento* representa un desafío a las relaciones de poder existentes y facilita procesos para desarrollar la autonomía individual, la resistencia, la organización colectiva, la protesta y la movilización (León, 1997).

Keller y Mbewe (1991) conciben el empoderamiento como un proceso<sup>29</sup> que permite a las mujeres adquirir las capacidades necesarias para organizarse, para desarrollar la autoconfianza, la independencia, el control de recursos y acabar con la subordinación. A su vez, Moser (1989) lo sitúa en términos de capacidad de las mujeres para aumentar su autoconfianza para determinar sus opciones de vida a través del control de los recursos, materiales y no materiales<sup>30</sup>. Young (1993) pone el énfasis en el empoderamiento colectivo, las mujeres deben controlar sus propias vidas para elaborar sus propias agendas y organizarse para ayudarse.

Kabeer (2005) define empoderamiento como “the process by which those who have been denied the ability to make strategic life choices acquire such an ability. In other words, empowerment entails change”<sup>31</sup> (p.13). Para Kabeer (1997), nadie, ni pobres, ni mujeres ni minorías étnicas, vive en una ausencia absoluta de poder, siempre son capaces de resistir, subvertir y transformar las condiciones de sus vidas. De esta manera, ella tiene en cuenta el proceso de adquirir poder, el empoderamiento en relación con

29 Diferentes teóricas feministas coinciden en que el empoderamiento es un proceso que se manifiesta en diferentes escenarios, “Stromquist habla de fases; Unicef, de niveles en espiral; Weringa, de esferas o partes de una matriz” (León, 2001, p. 104) y Rowlands (1997) identifica tres dimensiones del empoderamiento, el individual, el colectivo y relaciones cercanas, Zimmerman (2000) de empoderamiento individual, organizacional y comunitario, Murguialday y González (2008) habla del empoderamiento subjetivo y cultural, el físico y económico y el político.

30 Moser habla del enfoque de empoderamiento y la relación entre poder y desarrollo

31 Kabeer conceptualiza el empoderamiento a partir del concepto de poder en relación con la capacidad de tomar decisiones.

*desempoderamiento.*

The concept of empowerment can be explored through three closely interrelated dimensions: agency, resources, and achievements. Agency represents the processes by which choices are made and put into effect. It is hence central to the concept of empowerment. Resources are the medium through which agency is exercised; and achievements refer to the outcomes of agency. Below, each of these dimensions is considered in turn, as is their interrelationship in the context of empowerment. (Kabeer y Naila, 2005, p. 14)

De forma similar definen el empoderamiento Charmes y Wieringa (2003), como una progresión de la conciencia a capacidad de ser que depende de los recursos, la educación, las condiciones políticas y los factores subjetivos.

One of the critiques of the use of empowerment in development programmes is that it tends to focus on the powers of individuals to do something differently, but fails to address the structural causes of marginalisation and the power relations that perpetuate those. The assumption is that one sector of society can be empowered without necessarily challenging the power of other sectors, or questioning the norms and values that uphold that power. (Pettit y Wheeler, 2005, p. 6)

No hay un único proceso ni modelo para facilitar el empoderamiento, tampoco es igual para todos y todas, ni para cada grupo. El proceso de empoderamiento se desarrolla según la vida, el contexto y la historia, y especialmente según “la localización de la subordinación en lo personal familiar, comunitario, nacional, regional y global” (León, 2001, p. 104).

También se ha profundizado y se han propuesto diversas dimensiones, criterios e indicadores para evaluar el grado de empoderamiento<sup>32</sup>.

---

32 Un ejemplo de este interés es Sara H. Longwe, lideresa de Zimbabwe, quien introduce cinco categorías para evaluar el grado de empoderamiento de las mujeres (UNICEF, Longwe, Clarke Asociados, 1997). Murguialday (s.f) señala:

El nivel del *bienestar material* (alimentación, ingresos y asistencia médica); el nivel del *acceso* a los recursos y factores de producción (tierra, trabajo, crédito, capacitación, servicios colectivos, etc.); la *concienciación* sobre las desigualdades de género; la participación en los procesos de toma de decisiones, elaboración de políticas, planificación y administración de los programas y proyectos de desarrollo; y el *control* de los recursos del desarrollo y la distribución de beneficios. (p. 1)

## 2.5.- Referentes para la comprensión del aprendizaje en la evaluación

“Aprender es aprender a pensar”  
(Dewey, 1998, p. 40).

Mi relación con la educación y el aprendizaje no se puede separar de mi experiencia profesional, mayoritariamente en la educación no formal, y mis vínculos con la academia. En esta trayectoria identifico cuatro ejes fundamentales que han constituido mi manera de entender y vivir la educación y el aprendizaje.

Muchas personas en Europa, Latinoamérica y más allá, han contribuido a mi aprendizaje de la evaluación. Aquí solo comparto una pequeña parte y apporto unas pequeñas pinceladas.

### 2.5.1.- El aprendizaje debe situarse

Entiendo el aprendizaje como un proceso situado, construido socialmente y mediado por la cultura, por esto es necesario entender los contextos, los cuerpos, la cultura y las experiencias de donde acontece.

Phillips (2014) señala:

Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way. Difficult as it is for researchers to deal with (especially if they are suffering from physics envy), learners are contextualized. They do have a gender, a sexual orientation, a socioeconomic status, an ethnicity, a home culture; they have interests—and things that bore them; they have or have not consumed breakfast; and they live in neighbourhoods with or without frequent gun violence or earthquakes, they are attracted by (or clash with) the personality of their teacher, and so on. (p. 10)

### 2.5.2.- Un espacio político y de transformación

La pedagogía crítica y la educación popular tienen muchas conexiones, una de ellas es la comprensión de la educación como un espacio político y de transformación que contribuye a la construcción de relaciones equitativas y justas, respetuosas con las diversidades y que garantizan los derechos. Ortega (2009) diferencia la apuesta ética y la política de ambas. En esta línea Jara (2010) considera que la educación popular es una corriente educativa, un fenómeno sociocultural y una concepción de la educación. La educación popular considera que los procesos político-pedagógicos contribuyen a la construcción de personas que reconocen, rompen y transforman las relaciones de

opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión, al igual que la pedagogía crítica (Giroux, 1997). Esta última, entiende los procesos pedagógicos como un espacio de construcción de sujetos políticos además de sujetos de conocimiento, y la educación popular feminista se afirma como política, más que pedagógica (Torres, 2010), pues se centra en procesos de empoderamiento y capacidad de acción. Según Giroux (2008), la pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia. (p. 18)

En esta línea, el aprendizaje se entiende como una construcción y reconstrucción crítica, acompañada de una transformación, compromiso, acción. Freire (1997) afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 85). Así podemos entender que se aprende cuando se cambia, cuando se es capaz de criticar y crear nuevas posibilidades (Giroux, 2003). El aprendizaje va vinculado al desarrollo de nuevas formas de estructuras y colaboración social que conducen al empoderamiento, facilita también la construcción de relaciones democráticas entre individuos diversos que cohesionen la comunidad hacia el autodesarrollo, así como la mejora de las habilidades sociales necesarias para una *participación activa* en una comunidad democrática inclusiva y transformadora (Kincheloe, 2008). “La educación transformadora se interesa tanto por el modo en que el poder actúa en el orden social como por la forma en que trabaja para producir subjetividad” (Kincheloe, 2008, p.63). Freire propone la educación liberadora para la concienciación crítica de las *personas oprimidas* para que se puedan apropiarse de la realidad, a partir del diálogo<sup>33</sup>, la reflexión y la problematización (Freire, 1970).

Freire (1979) apuesta por la concienciación:

Aqueles que estão “conscientizados” apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com os seus esforços. Portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma “neutralidade”. Como consequência que é da educação, demonstra que está também não poderia ser neutra, porque se apresenta sempre, queiramos ou não, como “a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo”. (p. 40)

Giroux (2015) considera que la pedagogía no es inocente.

En la práctica, la educación popular toma múltiples formas en espacios formales, informales y no formales. Machado (2010) apunta ocho estrategias de la educación popular:

1. Parte de la realidad de las y los participantes, de su condición histórica, y de la

---

33 Paulo Freire empezó hablando de “diálogo”, luego se amplió y habló de “diálogo de saberes” (Fals Borda) y “diálogo cultural” (Cendales y Mariño, 2009).

toma de conciencia crítica en torno a ella. 2. Usa técnicas participativas que generen cooperación, solidaridad y corresponsabilidad. 3. Valora la cultura popular y la identidad cultural propia. 4. Adopta los modos de conocer y de elaborar el conocimiento propio de los sectores con los que se trabaja. 5. Parte de la realidad para volver a ella y transformarla. 6. Genera la organización, permitiendo la participación de la comunidad y su intervención en el proceso de toma de decisiones. 7. Promueve la dialogicidad, la autoevaluación y autogestión del proceso de formación. 8. Utiliza técnicas y herramientas educativas participativas, sencillas y pertinentes. (p. 21)

De la educación popular he aprendido mucho y me he apropiado de diversos elementos. Además de la politización de los espacios educativos y su vínculo con la transformación, dos elementos han incidido en mi práctica, por un lado, las consideraciones en relación a los conocimientos y saberes de las personas como base para los procesos de aprendizaje y empoderamiento y, por otro, la comprensión de la educación como un espacio en relación.

Inicio los procesos partiendo de los conocimientos, los saberes y las personas y promuevo procedimientos de construcción de conocimientos y saberes a partir de estos. No solo he aprendido de la educación popular, también del trabajo por proyectos, entre otros.

Mejía (2014) considera que

uno de los aspectos más significativos de la educación popular es la manera cómo al reconocer el saber de los grupos subalternos propicia como parte de la lucha la emergencia de esos saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico, y para ello se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas para visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas. (p. 8)

La comprensión de la educación como un espacio en relación, potencia el diálogo y la construcción colectiva y conduce a comprender las relaciones educativas como una mediación, donde todos y todas aprenden (Mejía, 2014). Freire, y también Stenhouse, potencian las relaciones horizontales sujeto-sujeto que lleva a la suma de saberes en la educación (Fals Borda, 2004).

De esta manera, para Freire, el principal reto de los educadores y las educadoras es presentar lo que se produce a nivel de conocimiento, potenciar la reflexión desde una mirada crítica, reconstruir constantemente y potenciar “la transformación de la realidad a través de la praxis entendida como acción para la transformación” (Ortega, 2018, p. 121). Esta manera de vivir la educación hace que la evaluación plantee otros retos. “Se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente

reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos” (Villa, 2007, p. 61). Si estamos en un proceso de continua construcción de conocimiento, definido por cada momento entonces “a avaliação, por sua vez, constitui um processo aberto, negociado e com vistas à inclusão de todos” (Villa, 2007, p. 62).

### 2.5.3.- La reflexión en los espacios educativos

Para mí es imposible separar el aprendizaje de la reflexión. Las aportaciones de John Dewey (1998) con relación a la experiencia reflexiva, el vínculo entre la práctica y la experiencia y el reconocimiento del dilema y la incertidumbre, y las de Donald Schön (1983) correspondientes al concepto de práctica reflexiva, aplicable a la práctica en general y en la del profesorado, han contribuido a transformar mi práctica.

Schön (1983) define el *conocimiento en la acción*, la *reflexión en la acción* y la *reflexión desde la acción*. Killion y Todnem (1991) contribuyen al concepto apuntando la intención de cambio, *reflexión para la acción*. York-Barr, Somniers, Oliere y Montie añaden la noción de *reflexión hacia adentro* y apuntan cuatro momentos-direcciones de reflexión, en el presente, en el pasado, hacia el futuro (para la acción) y hacia adentro (Villalobos y Cabrera, 2009). Perrenoud (2007), a su vez, me hace pensar sobre la *reflexión después de la acción*, en la medida en que podemos aprender de la experiencia y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. A estas aportaciones sobre la reflexión he agregado elementos de la educación popular.

Todos ellos me ayudan a pensar y entender cómo reflexionamos, y cómo lo hago como educadora y evaluadora. “Si bien es cierto que la experiencia es el punto de partida para el aprendizaje, éste no ocurre sin una reflexión sobre la experiencia” (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 145).

Dewey (1933, 1938) consideraba tres actitudes esenciales para la práctica reflexiva, amplitud mental, responsabilidad y entusiasmo, las cuales continúan considerándose la base de la práctica reflexiva.

Zeichner y Liston (1996) concibieron la apertura mental como “el deseo activo de escuchar más de una perspectiva, prestar una completa atención a posibilidades alternas y reconocer la posibilidad de errar aun en el caso de nuestras más profundas creencias” (p. 28). Así la apertura a cometer errores y reconocerlos es fundamental, por ello es necesaria la autocrítica. Posteriormente, desde la neurociencia, se ha investigado sobre los errores. Boaler (2020) señala que “quando estamos dispostos a enfrentar obstáculos e cometer erros no processo de aprendizagem, melhoramos as conexões neurais que agilizam e melhoram a experiência de aprendizagem” (p.37).

Por otro lado, Dewey hablaba de la (1933, 1938) responsabilidad, o sea, de la acción responsable en relación a la toma de decisiones, la coherencia de lo que hacemos y el impacto, previsto e imprevisto, que tiene en la vida de las personas. Y, por último, situaba el entusiasmo por los procesos. “La necesidad de saber es la fuerza que impulsa su aprendizaje. Farell (2004) caracterizó esta cualidad como “un compromiso para aprovechar cada oportunidad para aprender” (p. 46).” (Villalobos y Cabrera, 2009, p.148). Finalmente, Gaviria (2013), haciendo referencia a la práctica libertaria señala: “La emancipación humana, la descolonización de nuestro ser es la propuesta formativa de la EP<sup>34</sup>.

Gracias a lo anterior es posible descolonizar el saber, nuestras maneras de nombrarnos, y descolonizar el poder, nuestras formas de relacionarnos y construirnos históricamente” (p.161).

#### 2.5.4.- Pedagogía del acontecimiento y pedagogía del desconocido en la evaluación

Me interesa el concepto de “pedagogía del acontecimiento” y “pedagogía de lo desconocido” tal como lo presenta Dennis Atkinson (2015) porque me ayuda a narrar y pensar lo que ocurre en los espacios de educación, y en concreto los talleres de la evaluación democrática. Atkinson (2015) ve el aprendizaje como una serie de acontecimientos que permiten nuevos espacios epistemológicos, eventos que nos hacen pensar, los eventos de aprendizaje que él nombra como *event of disobedience*:

“Disobedience can be a motif for creative processes of learning in the sense that events or encounters of learning throw us against assimilated ways of knowing and practice and open up new pathways or potentials” (Atkinson, s.f., p. 1). “We might say that disobedient pedagogies, those that attempt to value modes of thinking and making that lie outside the boundaries of accepted practice, that recognise the constraints that such practices invoke” (Atkinson, s.f., p.4).

Atkinson en una entrevista explica:

La pedagogía del acontecimiento tiene que ver con algo que está pasando, pero no sabemos exactamente qué es, porque está basado en lo no conocido. Quizá podríamos sustituir esa pedagogía del acontecimiento por la noción de la “pedagogía de lo desconocido”, que (...) enlaza con la noción de ética, que nos deja en esa posición de no saber con seguridad qué está pasando, pero hay una necesidad de responder ante ello, y hay un reconocimiento del otro que necesita una respuesta. (Hernández y Sancho, 2015, p. 5)

Como dinamizadora de procesos evaluativos propongo espacios de construcción y de-

34 Se refiere a la Educación Popular.

construcción abiertos al momento, a lo que va ocurriendo, a los pensamientos e hilos individuales que se entretajan con el colectivo, a las personas que lo conforman. De este modo, el grupo que estamos en el taller hacemos posible un evento evaluativo, una experiencia de aprendizaje, y quizás un *event of disobedience*.

“The event involves an encounter” (Atkinson, 2011, p. 31), encuentros donde pasan cosas. Cuando dinamizo espacios de evaluación, sé de lo que vamos a hablar, pero no sé lo que va a ocurrir. Tengo una programación abierta que me proporciona seguridad, pero no tengo porque seguirla, puedo modificarla totalmente a lo largo del proceso. La experiencia evaluativa dependerá del grupo, del momento. Esta situación me hace bien, me deja una incomodidad agradable. Me mantiene en tensión, en escucha, en creación. Para mí, como evaluadora, la evaluación es un espacio de creación. No hago una obra de arte, pero facilito un espacio abierto de construcción.

## 2.6.- El aprendizaje en las evaluaciones de cooperación internacional

En los últimos años, instituciones públicas y organizaciones de cooperación han ido incorporando el aprendizaje como un elemento vinculado a la evaluación. El Ministerio de Asuntos Exteriores de España (2001) lo incorpora:

La evaluación puede ser entendida como una fase del ciclo del proyecto y como una actividad que influye sobre todas las demás. No se trata solamente de un examen que se realiza en momentos puntuales, sino sobre todo de un mecanismo que sirve para aprender de fracasos y de éxitos, de errores y de aciertos, y, en consecuencia, para mejorar la planificación y la gestión. (p. 37)

En este contexto, aparecen miradas y propuestas diversas, un ejemplo de ello es Feinstein, quien considera que el aprendizaje complementa la presentación de cuentas. Feinstein (2012) entiende el aprendizaje como “lecciones aprendidas”, “by distilling lessons on what worked and didn’t work, and the reason behind successes and failure” (p. 2589) para incorporar en fases posteriores. “Understanding the complementarity of the learning and accountability functions will help in overcoming the view that evaluation is a threat. However, this understanding is not enough to change perceptions and create a more positive attitude towards evaluation” (Feinstein, 2012, p. 2451).

Tanto las instituciones públicas como las ONG hablan de aprendizajes en la evaluación, vinculados a logros técnicos y a los resultados del programa evaluado, y lo sitúan en lo que denominan “lecciones aprendidas”, que “contribueixen a generar coneixement i identifiquen aprenentatges per a la millora dels resultats en clau de justícia global”

(Ajuntament de Barcelona, 2018, p. 63). Por ejemplo, Ajuntament de Barcelona, (2018) considera que las evaluaciones contribuyen en la medida que “milloren l’eficàcia i la qualitat de la cooperació mitjançant una presa de decisions més informada i racional i permeten presentar els resultats de la gestió i de l’impacte de la pròpia acció a la ciutadania” (p.63). La Generalitat de Catalunya (2020) señala que “s’impulsaran avaluacions operatives per a la generació d’aprenentatges per a la presa de decisions” (p. 7) y éstas sirven para “orientar el despliegue y empezar a diseñar la próxima planificación” (Generalitat de Catalunya, 2019, p. 25).

En su ponencia Inka Stock (2006) sitúa el aprendizaje de las evaluaciones de los proyectos en personas concretas:

Així doncs, depèn de la persona que ho llegeix, si és algú a qui li interessa, aprendrà i motivarà el seu equip perquè aprengui, però si no es va a fer res, en aquest cas, si hi ha aprenentatge, no és un aprenentatge dirigit. Es pot dir que és un aprenentatge centrat en projectes, centrat en l’individu i no té gaire repercussions institucionalment. L’aprenentatge tampoc és una prioritat per a moltes de les organitzacions, i si es dona, aquest no és intencionat. (p. 12)

Un poco diferente es el contexto de la evaluación a nivel organizacional y de planificación estratégica. Segone (1998) señala:

La nueva concepción de la evaluación como una función de aprendizaje institucional y planificación estratégica está siendo aceptada tanto en el mundo de las agencias de desarrollo —el PNUD, el Banco Mundial y UNICEF, entre otras— y en el mundo académico (Preskill y Torres, 1997; Lysyk, 1997; Cousins, 1995). Se observa evidencia de esta nueva tendencia en las agencias de desarrollo no sólo en el contenido de los manuales y documentos que producen sino también en los cambios en su estructura institucional; ejemplos de ello son la nueva Oficina de Evaluación y Planificación Estratégica de la sede principal del PNUD y el nuevo Departamento de Evaluación, Política y Planificación de la sede principal de UNICEF, ambas ubicadas en Nueva York.

(...) El conocimiento y las lecciones aprendidas que se adquirieron y construyeron por medio del proceso de evaluación es un input fundamental que alimenta y sostiene este proceso institucional estratégico. (p. 18-19)

A pesar de ello, las ONGs no tienen capacidad de mantener estructuras de estas características, la mayoría de ellas, medianas y pequeñas, no cuentan con departamentos de evaluación, máximo con alguna referente, y solo pueden llevar a cabo evaluaciones con impacto en la organización de forma muy puntual. Normalmente, las organizaciones no la consideran como una herramienta de reflexión interna para mejorar su trabajo (Stock,

2006).

A demás las agencias e instituciones no acostumbran a cofinanciar evaluaciones a nivel organizacional. A pesar de ello, Sprink (2001) afirma:

As organizações da sociedade civil são em geral muito mais preparadas e dispostas a discutir e avaliar aquilo que fazem do que as organizações do Estado. Talvez porque a transparência seja um requisito essencial de uma organização coletiva que depende do envolvimento de seus associados e voluntários que, por sua vez, precisam saber se aquilo que fazem é útil. Talvez também porque no processo de transição democrática existem ainda muitos vestígios tecno-burocráticos a perder e muitas pontes para serem construídas entre as organizações públicas e o público. Esta é uma área onde as organizações estatais ainda têm muito a aprender e aonde podem vir a oferecer importantes exemplos de práticas alternativas. (p. 24)

Hasta el momento no he encontrado ningún estudio que se centre en los aprendizajes en una evaluación democrática, pero diversos documentos de la crítica hacen referencia a ello. En este sentido encontramos reflexiones en Barry Macdonald (1974), Saville Kushner (2002a) en la evaluación democrática, y Marco Segone (2006) y Srilatha Battilwala (2009) en cooperación internacional. Algunos estudios centrados en la evaluación, como textos de Quinn Patton (2004) o Robert Stake y en la educación popular, Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad (2003) también aportan reflexiones de interés.

Segone (2006) señala cuatro objetivos de la evaluación, dos de ellos vinculados al aprendizaje; "Knowledge construction and capacity building. Organization learning and change, and strategic planning" (p. 29).

Segone (2006) sitúa la construcción de conocimiento y capacidades como:

Two of the main objectives of evaluation are, 1) to produce knowledge that can be used in decision-making processes and strategic planning, and, 2) to build evaluation capacity through the evaluative process. Since the evaluation cycle is composed of several steps, it is essential to choose the knowledge range up front, according to its relevance and transferability to similar programmes and projects, in order to optimize the function of knowledge construction. One of the most efficient ways to increase relevance and transferability is to carry out sectoral, thematic or strategic evaluations that can facilitate learning across countries (UNDP, 1997). The aim of this approach is to extract lessons learned from experience in such a way that they can be used not only to solve the problems of the evaluated intervention, but also to improve the performance of similar projects and to give inputs for planning future ones (p. 29).

Segone sitúa el aprendizaje como una mirada funcional y direccional, y él reconoce la

unidireccionalidad en relación con las “lecciones aprendidas” (Segone, 2006). Batliwala (2009) sitúa la importancia de aprender en la evaluación, en relación a la comprensión de los cambios, analizar cómo suceden, e identificar los cambios negativos y los retrocesos. Ella considera que la evaluación es una herramienta para analizar los cambios y así poder incorporar estrategias que faciliten la transformación con mejor calidad y rapidez. En el ámbito del aprendizaje organizacional, Segone (2006) considera que “this process facilitates behaviour and attitude change among organization members and enables continuous adaptation of the organization according in response to internal and environmental changes” (p. 29) y la utilización de las *lecciones aprendidas* depende de “lessons relevance, timely dissemination, and the strength of the evaluation culture existing within the organization” (p. 29).

Los enfoques participativos y de empoderamiento donde las integrantes de la organización participan en el proceso, los aprendizajes son más profundos (Segone, 2006). Quinn Patton (1999) al hablar de la evaluación de desarrollo hace hincapié sobre el aprendizaje organizacional vinculado al aprendizaje técnico y a la cultura evaluativa:

The processes of evaluation support change in organizations by getting people engaged in reality testing, that is, helping them think empirically, with attention to specificity and clarity, and teaching them the methods and utility of data-based decision making. It includes exposing them to and training them in the logic and values of evaluation (Patton, 1997, p. 89) in support of becoming learning organizations, an example of what I've called the process use of evaluation, that is, helping people in organizations learn to think evaluatively so as to build evaluation into the organizational culture and engage in evaluation as part of ongoing organizational development (Patton, 1997, pp. 87–113). (p. 94)

Patton también hace referencia a los cambios duraderos, reafirma los institucionales referentes a la cultura organizacional y a los procedimientos e introduce los cambios personales y los grupales en el ámbito de pensamiento, los “procesos de raciocinio” y del comportamiento. Patton (1999) señala que “organizational leaders learn to observe where they are at various points along a journey and make adjustments based on dialogue about what's possible and what's desirable” (p. 110).

Cada vez más se percibe las aportaciones de las evaluaciones para entender la sociedad y contribuir a las comunidades. Kushner (2005) señala:

There are signs of growing awareness of programme evaluation as cultural/social capital, for example – that knowledge and understanding add to a community's capacity for self-determination and enrichment, and that there is a case for communities to own evaluation of those programmes which affect their lives, even where

they lack the resources to commission it. So, we see the national evaluation of the Sure Start programme feeds data back to the communities where it was generated, to take just one example. (p.119)

Diferentes teóricos hacen referencia a ello, a través de la evaluación de empoderamiento (Fetterman, 2001), la evaluación dialógica, (Greene, 1988) o la evaluación inclusiva (Mertens, 1999), entre otras.

## 2.7.- La evaluación, un espacio donde aprendo

Hay un reconocimiento del aprendizaje en las evaluaciones de cooperación internacional, pero no he encontrado ningún documento que lo describa y analice al detalle, por lo que mi punto de partida es mi experiencia en las evaluaciones donde he participado como evaluadora o como participante (desde una asociación ejecutora en el territorio, una ONG en Barcelona o una institución pública).

En la mayoría de las evaluaciones que he participado como integrante de una ONG he aprendido en especial elementos técnicos, sobre los resultados, sobre el impacto y las metodologías utilizadas en el proceso de ejecución del programa evaluado. La mayoría de las veces, me he quedado con la sensación que la evaluación acaba siendo un instrumento de presentación de cuentas, mucho más que de aprendizaje, los informes de evaluación han plasmado lo que ya sabíamos, escasas veces nos ha ayudado a visibilizar elementos no percibidos, o reflexionar sobre nuestra práctica en profundidad, por lo que ha acabado siendo un documento justificativo.

Cuando trabajaba en ONGs locales, mi participación e implicación en la evaluación era mayor. Pude participar en algunas evaluaciones que, a pesar de ser muy estandarizadas por la ONG socia correspondiente y los donantes, nos permitían visibilizar y confirmar análisis intuitivos. Ello nos facilitaba la programación de los procesos futuros, ajustar estrategias y sistemas de organización. En pocos casos, las evaluaciones de programas revertían en un cambio organizacional relevante, pues las acciones evaluativas acababan vinculadas a proyectos concretos. De todos modos, algunas veces se producían reflexiones que contribuían a la elaboración de estrategias de la organización.

Mi comprensión de la evaluación también ha ido cambiando igual que la de cooperación o desarrollo. La experiencia como participante y evaluadora de procesos evaluativos, la deconstrucción del concepto de desarrollo, la incorporación y reflexión crítica de prácticas participativas, la reflexión crítica sobre cooperación y mi participación en los movi-

mientos sociales han repercutido en esta transformación. Poco a poco he ido dejando en un segundo plano los criterios valorativos de la evaluación para priorizar la comprensión de los procesos y los contextos, su análisis crítico, cuestionar las relaciones de poder, potenciar estrategias con mayor impacto y aprender. También he ido abandonado los criterios definidos por el Comité de Ayuda al Desarrollo- CAD como ejes centrales para priorizar las preguntas de una evaluación colectiva centrada en las necesidades e intereses de los actores críticos. Este cambio ha ido surgiendo de y en mi práctica en programas donde la educación popular, la participación y el empoderamiento eran la base de trabajo. Incentivaba y dinamizaba evaluaciones, donde participábamos conjuntamente el equipo técnico y las personas involucradas en él, facilitábamos espacios de relación donde se conjugaba la reflexión individual y la colectiva y, sin percibirlo, se iba construyendo un conocimiento de la práctica y de la experiencia. Todo ello nos iba guiando en la elaboración de agendas, estrategias, metodologías, programas y planes a medio plazo. En este camino los espacios de evaluación se convirtieron en espacios de aprendizaje, construcción y, en ciertos momentos, incluso de deconstrucción. La evaluación era la excusa para parar, para mirar atrás, para sentirse y dejar sentir, para analizar, reflexionar y digerir los aciertos y límites, los desaciertos y lo inesperado. En los programas sociales, donde el hacer domina el día a día, estos espacios son escasos, pero necesarios y fundamentales. También fui percibiendo la importancia política de la evaluación, el acceso y el control de la información, las relaciones de poder y las decisiones políticas vinculadas a la cooperación, y la importancia de la transparencia y auditoría social<sup>35</sup>.

En este proceso he trabajado con metodologías participativas de evaluación, he indagado sobre las diferentes miradas y sus consecuencias: Evaluación de empoderamiento, evaluación del desarrollo, evaluación enfocada en la utilidad, la evaluación feminista y la evaluación democrática. Algunas utilizadas por la cooperación internacional, muchas otras no incorporadas en este sector.

Esta trayectoria se entiende a partir de mi convivencia con la educación popular latinoamericana, los feminismos y la pedagogía crítica, así como la influencia de algunos académicos y académicas, especialmente del campo de la educación, que me han permitido transformar mi mirada y actuar.

Así es como he adquirido el hábito, de reflexionar sobre mi práctica, con más o menos

---

35 Una parte importante de la cooperación internacional proviene de fondos públicos. La sociedad civil organizada ha trabajado para que estos se entiendan como fondos de la ciudadanía por lo que, por un lado, se demanda una gestión democrática y transparente, y por otro lado se exige una auditoría social, y en especial, informar a la ciudadanía sobre el uso de los recursos destinados a la cooperación. Las agencias normalmente han priorizado el control, más que la auditoría social, aunque poco a poco se van incorporando estrategias con esta mirada.

profundidad y acierto, según la ocasión y el contexto. Cuando dinamizo evaluaciones, u otro tipo de actividades, especialmente procesos participativos, observo y reflexiono sobre los procesos y la experiencia compartida. También reflexiono sobre mi práctica, lo que me permite transformarla y mejorar mi trabajo como impulsora y dinamizadora de procesos de cambio social. En este quehacer, inicié reflexionando mi práctica como evaluadora y me tomaba mi tiempo para identificar mis aprendizajes, recogerlos y darles sentido en mi quehacer. Posteriormente propuse a los grupos reflexionar sobre los aprendizajes en la evaluación tanto en lo personal como en lo colectivo. He recogido los aprendizajes percibidos y he acompañado los cambios propuestos e incorporados para que se convirtieran en transformación. Este ejercicio me ha permitido identificar diferentes tipos de aprendizaje más allá de los técnicos, lo que me ha llevado a comprender la evaluación, también, como un espacio de aprendizaje. En este proceso, para mí, la evaluación se convierte en una parada, una mirada atrás, un dejar sentir y pasar, un momento de sistematización, análisis, reflexión y proyección. Es una experiencia colectiva e individual donde se construye y *deconstruye*, donde se identifican y comparten informaciones, se construyen conocimientos y saberes y se toman decisiones. En esta medida, comprendo la evaluación como un espacio de aprendizaje, de transformación de conocimientos, prácticas y valores, un proceso que facilita el empoderamiento.

Todas estas consideraciones son el punto de partida para la investigación. Una investigación centrada en el aprendizaje que acontece en una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de un programa dinamizado por una ONG.

## **CAPÍTULO 3.- ¿Qué y cómo quiero llevar a cabo la investigación?**

La investigación es una indagación, sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldado por una estrategia (Stenhouse, 2004, p. 29).

En este capítulo, presento y doy cuenta de la toma de decisiones en la investigación. Y en el capítulo 4, expongo cómo la he llevado a cabo en la práctica.

### **3.1.- Identificación y concreción del objetivo**

El objetivo de la investigación es identificar, describir y analizar sobre qué y cómo se aprende en una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de un programa de derechos humanos gestionado por organizaciones no gubernamentales. El punto central de interés es el aprendizaje que se puede generar en una evaluación democrática. Al centrar la cuestión en el aprendizaje estoy partiendo de la premisa de que el proceso de evaluación, y especialmente el de la democrática, promueve el aprendizaje.

Centro la investigación en la evaluación democrática de un programa, entendido como “un acontecimiento significativo” (Kushner, 2002, p. 20), o en palabras de Rossi y Freeman como “un laboratorio de cambio” (Kushner, 2002, p. 20).

Algo especialmente significativo en un programa de derechos Humanos gestionado por una organización no gubernamental del Sur global.

A partir del centro de interés elaboro las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué ocurre, en el plano del aprendizaje, en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de un programa de derechos humanos de una ONG?

- ¿Qué tipo de aprendizajes pueden acontecer? ¿Qué aprenden las personas que participan, las organizaciones, la evaluadora: ¿Aprendizajes técnicos, organizativos y de gestión, políticos, éticos, sociales, personales...? ¿Fomenta lo mismo en todos los actores?
- ¿Cómo acontece el aprendizaje? ¿Cómo lo viven las personas? ¿La organización? Y ¿La evaluadora?
- ¿De qué depende que haya aprendizaje? ¿Qué elementos son necesarios para que haya aprendizaje? ¿La predisposición de los actores, sus capacidades, las características institucionales, la cultura del aprendizaje de la organización, el perfil del equipo evaluador, la metodología desarrollada durante la evaluación, la negociación previa, los objetivos propios de los actores?
- ¿Qué contexto facilita el aprendizaje y cuál lo dificulta?
- ¿Qué no aprendemos en una evaluación democrática?
- ¿Qué tipo de aprendizaje acontece cuando se evalúan programas de derechos humanos en territorios en conflicto?

En definitiva, ¿Qué ocurre y qué significa, en el plano del aprendizaje, participar en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades?

Como señalan Sancho y Hernández (1997):

lo que se espera de la investigación en el ámbito de la educación es que ofrezca un conocimiento más amplio y profundo sobre aspectos del fenómeno educativo, y que pueda brindar algunos resultados que faciliten las decisiones de los políticos y de los educadores. (p.107)

Con esta investigación me propongo conocer qué y cómo se aprende en una evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de un programa de DDHH para contribuir a enriquecer y transformar la práctica de la evaluación en el sector de la cooperación internacional y los derechos humanos.

### 3.2- Posicionamiento

L'aprenentatge d'aquells anys em va ensenyar a llegir i a escriure d'una altra manera i a entendre que la teoria no representa el món, sinó que és una eina per desplaçar-nos i per aprendre a percebre'l d'una altra manera. Els conceptes no capturen sentits sinó que són claus que obren camins, els camins de l'impensat. Però per això cal deixar-se caure, cal entrar en el món i trobar la porta que no s'espera. Tota teoria és la d'un cos involucrat en la realitat que viu i que percep, que

l'afecta i que el concerneix. Per això tota teoria és parcial. (Garcés, 2018, p. 21)

Como investigadora, me interesa llevar a cabo un estudio cualitativo desde una perspectiva construccionista (Holstein y Gubrium, 2008) e incorporando reflexiones de la teoría feminista y decolonial.

Entiendo el construccionismo con la mirada amplia de Holstein y Gubrium (2011) quienes consideran que el “constructionism resists a single portrait but is better understood as a mosaic of research efforts, with diverse (but also shared) philosophical, theoretical, methodological, and empirical underpinnings” (p. 341).

Iñiguez (2005) sintetiza una posición construccionista en los cuatro puntos siguientes:

antiesencialismo (las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales específicos); relativismo (la “Realidad” no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella o con independencia de cualquier descripción que hagamos de ella); el cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas (el continuo cuestionamiento de la “verdad”, poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos); determinación cultural e histórica del conocimiento, y el papel conferido al lenguaje en la construcción social (La realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos). (p. 2)

El construccionismo concibe la realidad como una construcción social producto de múltiples construcciones, y el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre (Guba y Lincoln, 1982; Stake, 1999). Es ‘relativista’ en la medida que entiende que las realidades se comprenden como construcciones mentales múltiples basadas en la experiencia, por lo tanto, las construcciones no son ‘verdaderas’ en un sentido absoluto, son alterables (Guba y Lincoln, 2002).

Para construir el conocimiento, la recolección de información y su interpretación son claves y fundamentales. “The constructivist or interpretivist believes that to understand this world of meaning one must interpret it” (Schwandt, 1994, p.118). Las construcciones intentan dar sentido o interpretar la experiencia, (Guba y Lincoln, 1994; Schwandt, 1994). Así, el propósito de la investigación es entender y reconstruir las construcciones de las personas, incluso las de la persona investigadora, dejando siempre una apertura a nuevas interpretaciones (Guba y Lincoln, 2002).

De esta manera:

The researchers make an interpretation of what they find, an interpretation shaped by their own experiences and background.

The researcher’s intent, then, is to make sense of (or interpret) the meanings oth-

ers have about the world. This is why qualitative research is often called “interpretive” research. (Creswell, 2013, p. 25)

Merriam considera que:

The researcher brings a construction of reality to the research situation, which interacts with other people’s constructions or interpretations of the phenomenon being studied. The final product of this type of study is yet another interpretation by the researcher of others’ views filtered through his or her own (Merriam, 1998, p. 22). (Yazan, 2015, p. 138)

Los hallazgos en las investigaciones construccionistas son productos de la interacción entre quien investiga, el fenómeno y las personas participantes (Guba y Lincoln, 1994). Por lo tanto, se pone especial atención en la autorreflexión de la investigadora y a sus propias construcciones (Schwandt, 1994). “The inquirer’s voice is that of the “passionate participant” (Lincoln, 1991) actively engaged in facilitating the “multi voice” reconstruction of his or her own construction as well as those of all other participants” (Guba, y Lincoln, 1994, p. 115).

La investigación construccionista en palabras de Stake:

supone el compromiso de estudiar los programas en sus contextos sociales, el uso de métodos cualitativos de investigación, como la entrevista no estructurada, la observación directa y la reconstrucción histórica, dramática o de ambos tipos y modalidades de información que permitan a los lectores generalizar por su cuenta, utilizando la “generalización naturalista”. (Simons, 1999, p. 39)

### 3.2.1.- ¿Qué papel tiene la teoría feminista en mi investigación?

Por mi trayectoria personal no puedo ignorar la teoría feminista porque forma parte de mí, como mujer, madre, educadora, activista social, trabajadora en la cooperación y también, como investigadora. A lo largo de mi recorrido he convivido y dialogado con los escritos de muchas mujeres feministas, “las históricas” como Mary Wollstonecraft (2011), Simone de Beauvoir (1968), Carole Pateman (1995), Hannah Arendt (2005), Ángela Davis (2005), Bell Hooks (2017), Diotima (2004) y Celia Amorós (2005, 2007). Con mujeres centradas en la reflexión en los derechos humanos y cooperación desde los feminismos y el enfoque de género, Marcela Lagarde (2001, 2005), Gayatri Chakravorty Spivak (2010, 2015), Chandra Talpade Mohanty (2008), Srilatha Battliwala (1994, 1997), Joan Scott (1996), Vitoria Sendón de León (2010), Ocky Curiel (2007, 2009), Naila Kabeer (1999, 2005), Marta Lamas (1986, 2006) y Clara Murguialday (2013). Y también con activistas como Morena Herrera, Montse Cervera, Martha Zein, Lorena

Cabnal y con movimientos, como los de las mujeres de los saris rosas, la Marcha Mundial de Mujeres o las Mesoamericanas en Resistencia. Todas ellas entre muchas otras que no nombro, pero tienen nombre, individual y en muchos casos colectivo, conocidas mundial o localmente, jóvenes y adultas, africanas, americanas, asiáticas y europeas me han facilitado la reflexión, la deconstrucción y la transformación. De todas ellas he aprendido, unas me han reafirmado, otras me han ayudado a entender y otras me han cuestionado, interpelado, movido y zarandeado.

De aquí mi interés en rebuscar lo que las feministas e investigadoras desarrollan y proponen para la investigación: Fox Keller (1989, 1994), Sandra Harding (1996, 2002), Donna Haraway (1988, 1991), Shulamit Reinharz (1992), Eli Bartra (2002), Judith Butler (2007), Jennifer Greene (2008), Bárbara L. Marshall (2008), Mohanty (2008), entre otras. Todas ellas, en vez de facilitarme grandes respuestas, me han suscitado interrogantes, dudas, y cuestionamientos algunos todavía no resueltos. Ello, me ha permitido conectar mi posicionamiento con la teoría. He podido situar y contextualizar desde la teoría propuestas que tenía para la investigación, también incertidumbres y matices.

He analizado las posibilidades y las consecuencias de investigar desde la teoría crítica feminista, los nuevos materialismos, desde el ser activista feminista, desde la teoría feminista, el enfoque de género y “el construccionismo feminista”. Mi reto ha sido encontrar y situar el papel de la teoría y la epistemología feminista en mi investigación.

No voy a discutir sobre la adecuación de hablar de investigación, perspectiva o metodología feminista. Me interesa hablar y pensar sobre qué papel tiene la teoría, la epistemología y el activismo feminista en mi investigación. Diferentes miradas feministas me han influenciado y me aportan reflexión en el proceso de investigación a diferentes niveles.

La teoría y la epistemología feminista desarrollan una crítica social, una crítica al androcentrismo, el patriarcado, al etnocentrismo, así:

Approaches to feminist research involve understanding feminist theories, or feminisms, as there are different theoretical understandings of the causes of gendered oppressions and gender inequalities and therefore different proposed analyses and solutions, feminist theories seek to explain, challenge and hence change the existing patterns of relations between the sexes. (Burns y Walker, 2008, p. 66)

Los temas de investigación que plantean las feministas van relacionados con la justicia social para la mujer en contextos opresivos específicos (Olesen, 2011). Aunque éste no es el foco central de mi investigación, está presente.

Asimismo, los feminismos han construido conceptos para poder conocer la realidad,

analizarla, nombrarla y relacionarse con ella desde la negación de la neutralidad y la necesidad de hacer visible lo invisibilizado (Podems, 2010). Además, han situado la necesidad de identificar el “colectivo mujeres” porque si no lo identificamos, no es posible visibilizar sus reivindicaciones (Rodríguez, 2015).

Años atrás, bastante atrás, los feminismos me interpellaron sobre el dualismo cartesiano, la construcción androcéntrica del poder, el trabajo, los derechos, y me introdujeron en la conceptualización deconstruida, con análisis de los espacios privados-públicos, o el género como instrumentación de análisis<sup>36</sup>, el empoderamiento de las mujeres, los roles productivos/reproductivos/comunitarios, la interseccionalidad, etc.

Uno de los elementos del activismo y teoría feminista que he incorporado es la *práctica de la sospecha* (Pérez, 2004; Curiel, 2007, 2009), que a su vez se complementa con la perspectiva decolonial y epistemología del Sur (Santos, 2018).

Una reflexión que me interesa mucho de los feminismos es el reconocimiento e incorporación de las diversidades. Algunos feminismos posicionan la necesidad de no tratar a la mujer como un colectivo homogéneo, por lo que incorporan en los análisis y estudios la situación social y la identidad sexual, la cultura de las mujeres, entre otros (Reinharz y Davidman, 1992; Crenshaw, 2006). La diversidad se introduce como un criterio en la investigación feminista y se incorpora la interseccionalidad para mapear las desigualdades (Crenshaw, 1991). Mohanty (2003) señala:

The challenge is to see how differences allow us to explain the connections and border crossings better and more accurately, how specifying difference allows us to theorize universally more fully. It is this intellectual move that allows for my concern for women of different communities and identities and build coalitions and solidarities across borders. (p. 505)

A todo ello han contribuido en gran medida las feministas que han trabajado desde la descolonización, un ejemplo es Curiel (2009) quien lo explica:

La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros

---

36 Aunque algunas feministas como Haraway o Butler critican fuertemente este debate dualista, a partir de mi experiencia, me atrevo a afirmar que la conceptualización y análisis de género ha permitido el análisis de las diferencias y las desigualdades y ha facilitado la transformación social, el reconocimiento de la opresión, la concienciación y el activismo social para los derechos de las mujeres. Considero adecuada utilizar esta mirada, con matices actuales, para poder conseguir proceso político-transformador. Pilar Ballarín y Ana Iglesias (2018) sitúan el mal uso que se ha hecho del concepto “favoreciendo una equívoca dualidad sexual, asociada a la gramatical, y también empleándose para referirse al sexo o a las mujeres (...). El abandono y fragmentación del sujeto mujeres y su nueva invisibilidad es producto de la proliferación performativa de los géneros que se origina con el denominado transfeminismo” (p. 64).

cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo con experiencias concretas. Se trata del cuestionamiento del sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo. Estas propuestas críticas del feminismo latinoamericano y caribeño son posiciones de oposición al feminismo ilustrado, blanco, heterosexual, institucional y estatal, pero sobre todo un feminismo que se piensa y repiensa a sí mismo en la necesidad de construir una práctica política que considere la imbricación de los sistemas de dominación como el sexismo, racismo, heterosexismo y el capitalismo, porque considerar esta “matriz de dominación” como bien la denominó la afroamericana Hill Collins (Collins, 1999) es lo que da al feminismo un sentido. (p. 3)

A lo largo de los años se ha ido visibilizando la necesidad de deconstruir las miradas etnocéntricas de los feminismos occidentales y de incorporar la mirada feminista a propuestas desarrolladas en el *sur global*<sup>37</sup>. La “experiencia” de las afrofeministas, la política de ubicación de Chandra Mohanty (2008), las posiciones de sujeto de Chantal Mouffe (1999), el buen vivir feminista (Varea y Zaragocin, 2017), el feminismo comunitario (Paredes y Mujeres Creando Comunidad, 2013), entre otros, forman parte de este proceso, desde miradas y experiencias muy diferentes.

Por mi trayectoria profesional, he tomado mucho de los “feminismos desde y atravesados por las fronteras” (Eskalera Karacola, 2004), especialmente los elementos siguientes:

- Romper con el imaginario de mujer como mujer blanca. Incorporar en la conceptualización de mujer, una mirada plural como un concepto amplio y diverso, extenso y colorido.
- Aprender de las mujeres de diversos territorios con puntos de partida y miradas diferentes.
- Sospechar del eurocentrismo feminista (Curiel, 2007, 2009).
- Poner atención a la separación entre teoría y práctica política acentuada por el etnocentrismo del *norte global*.
- Reconocer el conocimiento y el saber producido por el activismo y las posiciones

---

37 Continúa en debate la manera de nombrar los territorios. En las últimas décadas se ha pasado de hablar de tercer mundo a territorios subdesarrollados, a territorios excluidos, empobrecidos y el Sur global (Norte global). Considero que cada uno de ellos parte de una mirada determinada del mundo, con sus límites, prejuicios y perspectivas. En el texto puedo ir usando diversas maneras de nombrar según el foco de la reflexión y el uso en sectores académicos, políticos y sociales.

radicales.

Del mismo modo, los feminismos (el construccionismo también lo posiciona) me han llevado a la reflexión sobre la subjetividad de la investigadora, como elemento crucial a tener en cuenta en el diseño de la investigación y la interpretación.

Varias teóricas me han puesto en atención en ello. Evelyn Fox Keller (1989) considera que la subjetividad está situada y se encuentra tanto en el sujeto como en el objeto (en ciencias sociales, en las personas), así como en la relación que se establece entre ellos.

Haraway (1991) me pone en alerta al posicionar el conocimiento situado, al establecer una mirada crítica al relativismo, en la negación de una visión “inocente” y al situar el peligro de idealizar la visión de los colectivos oprimidos (Haraway, 1988). Donna Haraway considera que la realidad está fuera de quien la observa, está de forma independiente, y así, los conocimientos se sitúan social e históricamente, por tanto, es inevitable que sean parciales, pero no por ello, son subjetivos. Ella considera que “A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (Haraway, 1995, p. 21). Haraway (1995) critica tanto el realismo como el relativismo y afirma “sólo la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (p. 329) y para ellos es necesario posicionarse, politizarse e interpretar a partir de la construcción en relación entre investigadora y “colectivo estudiado”.

En las investigaciones feministas frecuentemente se incluye la investigadora como persona, parten de la propia experiencia, en reacción a las ciencias sociales androcéntricas (Reinharz y Davidman, 1992) y Diotima (2004) propone identificar el saber de la práctica y desarrollar una escritura partiendo de sí.

La experiencia vivida, el saber de la experiencia y la experiencia de saber, la “acción reflexiva”, la escritura y el lenguaje me han tocado e incorporado matices en mi manera de investigar (Van Manen, 2003; Diotima, 2004).

Algunas investigadoras feministas apuestan por desarrollar relaciones especiales con las personas implicadas en el estudio (en la investigación interactiva) e identifican y proponen establecer una relación con las personas lectoras.

El activismo feminista, como otros, tiene un pie en la teoría. Para algunas feministas es indispensable que la investigación contribuya al cambio social y, especialmente, que proporcione recomendaciones para las políticas (Reinharz y Davidman, 1992), e investiguen para ello. “El feminismo es un movimiento reivindicativo (...) que va más allá de un movimiento social” (Ballarín e Iglesias, 2018, p. 38), es un proyecto político.

Como ya he expuesto en el capítulo 1, para mí, el compromiso de cambio y el compromiso político son el motor del deseo de investigar, entender para transformar, investigar como acto político-transformador. Para mí, uno de los elementos clave para avanzar en la garantía de los derechos de las mujeres es el activismo, activismo en movimientos sociales, activismo laboral e investigativo.

Las estrategias y posiciones de los feminismos en la investigación son múltiples y continúan surgiendo nuevas propuestas. Un ejemplo lo apunta Santana y Cordeiro (2007), “en los últimos años, los(as) autores(as) postconstruccionistas vienen incorporando a sus reflexiones la crítica feminista y la contribución de las teorías queer para el análisis de los procesos psicosociales” (p. 599).

### 3.2.2.- El reto del *hacer decolonial*

Mi *aprendizaje politerritorial* me ha facilitado el reconocimiento de las diferentes formas de construir conocimiento, he aprendido mucho de ellas, especialmente de las feministas, las mujeres y los pueblos indígenas.

A finales del s. XX, y, especialmente a principios del s. XXI, surgen críticas al eurocentrismo epistemológico (crítica del orientalismo, estudios poscoloniales, estudios subalternos, entre otros) y diferentes propuestas para superarlo (la epistemología otra, la epistemología del sur, el hacer decolonial).

Walter D. Mignolo (2003) propone hablar de *epistemología otra*, construida sobre su idea de un *paradigma otro*, y su propuesta de una *epistemología fronteriza* y el pensamiento fronterizo orientados a la descolonización del pensamiento y a la *construcción de la geopolítica del conocimiento* (del sentir y del pensar). Por otro lado, Buenaventura De Sousa Santos (2011) plantea las *epistemologías del Sur global*. Según el autor se deben incorporar procesos de elaboración de conocimientos y saberes a partir de diferentes tipos de conocimiento, científicos y no científicos, y a partir de las prácticas de los grupos sociales discriminados por el capitalismo, el neoliberalismo y el colonialismo. Y lo propone desde el *Sur global*, no como un concepto geográfico, sino de:

un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (Santos, 2011, p. 25)

De Sousa Santos (2011) apunta dos premisas básicas para las epistemologías del Sur, por un lado, la comprensión del mundo va más allá de la comprensión occidental, y, por otro, el mundo es diverso,

una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de conce-

bir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. (Méndez, 2012, p. 87)

Así, “diferentes maneras de saber requieren diferentes maneras de ser. Las Epistemologías del sur reclaman nuevas ontologías” (Santos, 2018, p. 39).

Elizabeth Gabriela Aguilar (2018) considera que nombrar como *epistemología del Sur* los saberes indígenas es una manera de mantener el eurocentrismo dado que se continúa partiendo del concepto occidental de epistemología. Alexander Ortiz y María Isabel Arias (2019) señalan:

“esta autora propone otra epistemología, una metaepistemología de contexto, la cual es también una epistemología, quedando atrapada en esta noción tan imperial como la noción de Logos. No necesitamos otra epistemología, no necesitamos otro pensamiento, más bien necesitamos un pensamiento “otro”. (p. 93)

Como Ortiz y Arias (2019), considero que “no se trata de proponer un nuevo paradigma sino de asumir una opción diferente a la epistemología europea” (p. 93), y, es más hablaría en plural, porque hay muchas otras maneras diferentes de mirar y relacionarse con el mundo. Un paso relevante es pensar y hablar desde una perspectiva decolonial, es decir, “hablar de otra forma de pensar el sistema-mundo que reconoce la posiciones de poder implícitas en las relaciones entre los colectivos, las relaciones centroperiferia los procesos de subalternidad, etc.” (Rivas, Márquez, García y Calvo, 2020, p. 82). Ortiz y Arias (2019) hablan del “hacer decolonial, no como paradigmas, ni metodologías, sino como opciones, como formas “otras” de conocer, aprender, sentir, pensar, ser y vivir.” (p. 92)

Investigar desde la perspectiva decolonial:

no significa, (...) ir a conocer una realidad, sino dejarla venir, convivir con ella de modo que no la interpelamos sino que es ella la que nos interpela (Castillo, 2017). El hacer decolonial da un paso más en el proceso decolonial reconociendo el sujeto participante como el otro-yo en un diálogo entre iguales. (Rivas, Márquez, García y Calvo, 2020, p. 88)

Como señalan Ortiz, Arias y Pedrozo (2018), investigar:

Implica vivir en/por/para la propia comunidad que pretende decolonizarse. Es por ello que todo proceso decolonizante es una autodecolonización. El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las nece-

sidades de los actores participantes. (p. 182)

El hecho de haber vivido, aprendido y trabajado en diferentes países me ha facilitado un acercamiento importante con todo ello, así como la incorporación de ciertas reflexiones y deconstrucciones, sobre todo desde la práctica, desde el compartir y vivir la cotidianidad. Asimismo, aunque haya vivido fuera de Europa, aunque haya aprendido de las autoras y autores de África, Asia y América, aunque reconozca y haya incorporado conocimientos y saberes diversos de las *otras*, nací en Barcelona, y no puedo olvidarlo como investigadora.

Como dice Maria Paula Meneses (2018):

Pesquisar e escrever sobre um certo tema, traduz-se no assumir de uma dada posição; ou seja, todo e qualquer saber é situado e, por isso, é impossível afirmar que se produz um saber neutro. A localização social, o lugar de expressão de cada grupo ou individual define a sua posição no campo dos saberes. (p. 40)

### 3.2.3.- Construccinismo con aportaciones incorporadas desde la práctica y el activismo

La perspectiva construccionista me permite dar respuesta a mi pregunta de interés, la teoría, la epistemología y el activismo feminista me aportan miradas, matices, reflexión y crítica, de la misma manera que las epistemologías del Sur global y la descolonización. Diferentes experiencias (el activismo, el trabajo social, compartir con personas sabias), personas, profesorado y autores y autoras, de diferentes corrientes (constructivismos, construccionismo, fenomenología y hermenéutica, postmaterialismo feminista, el decolonialismo, la teoría crítica feminista, la investigación activista, la investigación comunitaria, la investigación-acción, etc.), miradas y lugares diversos me han aportado conocimientos, saberes y reflexión, y así también matices en mi manera de ver el mundo, relacionarme con él e investigar.

No puedo desprenderme del feminismo porque ha pasado por mi cuerpo, no puedo desprenderme de la crítica colonial porque me ha transformado. Con el reconocimiento de que la deconstrucción precisa de tiempo, avanzo en el proceso con una reflexión y una *práctica de la sospecha* (Pérez, 2004; Curiel, 2007, 2009) continuada. “Sabemos que no podemos desprendernos del todo: por eso nunca habrá descolonialidad, pero sí decolonialidad” (Ortiz y Arias, 2019, p. 96).

Iñiguez (2005) puntualiza:

Desde mi punto de vista, algunos supuestos constitutivos del construccionismo pueden mantenerse. Otros deben atender a las críticas que se le han hecho en los

últimos años. Pueden asumirse perspectivas nuevas. Y, finalmente, puede re-hacerse la agenda política para adaptarla a los nuevos desafíos que plantean las nuevas formas de estructuración y organización social, y contribuir a la construcción de un mundo más justo y más igualitario. Se trataría, en definitiva, de revitalizar el debate, de romper definitivamente fronteras disciplinares. (p. 3)

Mi manera de personalizar el construccionismo es transitarlo con los feminismos y la perspectiva decolonial y la politización del acto de investigar.

### 3.3.- Un Estudio de Caso

El objetivo de la investigación no es descubrir la realidad, pues es imposible, sino construir una realidad más clara y una realidad más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. (...) Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda. (Stake, 1995, p. 91)

Inicié el proyecto de la investigación en vistas a una triple posibilidad, o bien realizar un estudio de caso, o bien una investigación evaluativa (Rutman, 1977), también una investigación en la acción (Elliot, 2000; Latorre, 2003; Lewin, 1992).

Después de lecturas variadas, y la consulta de investigaciones realizadas a partir de las propuestas indicadas, opté por el estudio de caso.

La razón principal de esta elección fue, que el objetivo de la investigación, el foco de interés es el aprendizaje en el proceso de la evaluación democrática. El estudio de caso me ofrecía más posibilidades y dado que enfoco el estudio en derechos humanos en un país con grandes niveles de violencias, la investigación en la acción, en base a una evaluación democrática, representaría una sobrecarga importante para las participantes.

Para el desarrollo del estudio de caso, como he avanzado, parto desde la perspectiva construccionista, y me interesa la mirada de autores como Robert Stake (2005), Sharan Merriam (1998) entre otros, y me alejo de las propuestas positivas-postpositivistas<sup>38</sup> de Robert Yin (2009). Stake (1999, 2005) y Merriam (1988) consideran que los estudios de caso cualitativos permiten comprender un fenómeno concreto, holísticamente, desde las personas. Stake (2005) lo considera una estrategia para comprender las complejidades de un fenómeno y John Creswell (2013) una exploración de un “sistema acotado”.

38 Algunos autores lo califican como positivista (Yazan, 2015), otros como postpositivista (Bolin, Ireland, Kirkpatrick y Robertson, 2013).

Stake (2005) considera que el estudio de caso no es una metodología, sino la elección de un sistema delimitado por tiempo y lugar. Stark y Torrance (2008) lo definen como un “approach” para investigar que se alimenta de diversas aportaciones teóricas. Otros, como Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (2005), Merriam (1998) o Yin, (2009) lo definen como una estrategia de investigación o una metodología y Creswell (2013) lo considera una metodología, un tipo de diseño en la investigación cualitativa:

Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case themes. The unit of analysis in the case study might be multiple cases (a multisite study) or a single case (a within-site study). (p. 97)

En las diversas miradas, el estudio de caso parte de que la “realidad social” es producto de interacciones sociales situadas en un contexto e historia concreta (Stark y Torrance, 2008) y tiene como objetivo describir e interpretar en vez de analizar una teoría, de manera que privilegia la investigación a fondo sobre la cobertura, “understanding “the case” rather than generalizing to a population at large” (Stark y Torrance, 2008, p. 33).

El propósito del estudio de caso es describir e interpretar, “investigar para conocer e interpretar, no para juzgar” (Alonso, 1992, p. 54). No planteo llevar a cabo una evaluación de otra evaluación, ni una evaluación de los aprendizajes que ocurren en una evaluación democrática. A través de un estudio de caso pretendo explorar y reconstruir una realidad, describirla e interpretarla.

El estudio de caso me ofrece diversas ventajas para dar respuesta a las preguntas que me planteo, me permite poner atención en una experiencia de evaluación democrática, a una escala pequeña, en un marco temporal y espacial concreto, y profundizar, comprender e interpretar un “fenómeno” determinado y contribuir a las personas implicadas en él. Este último punto, para mí, es fundamental porque me interesa la investigación en la medida que contribuye a la transformación de la vida de las personas.

Un limitante de los estudios de caso es la no transferibilidad de las conclusiones, pues todo caso es único, aunque no singular. Para Stake (1994). “La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (p. 4).

A pesar de esto, la reconstrucción de un caso puede ser la representación de otras situaciones que son singulares, aunque no únicas (Stake, 1994; Kushner, 2009). Kushner (2002) considera que en un estudio de caso “se produce la mezcla de lo único y lo transferible, lo idiosincrásico y lo universal que caracteriza cualquier enfoque para la investigación basada en casos.” (p. 93)

Desde la perspectiva construccionista, considero que la opción más adecuada para responder al objetivo planteado es realizar un estudio de caso con corte etnográfico.

En la investigación, la elección del caso es fundamental por lo que es necesario tener presente las características esenciales que debe tener un caso para ser estudiado, particularista, descriptivo y heurístico según Sharan B. Merriam (1998) y holístico, interpretativo y empático según Stake (1999). Definir unos criterios claros e identificar las dificultades para realizar una buena elección del caso (en esta investigación, una evaluación democrática con enfoque feminista y diversidades) es esencial.

El primer criterio de elección es el tipo de evaluación, la evaluación democrática. En apartados anteriores se han apuntado las razones de tal elección, pero cabe aquí presentar las consecuencias de esta elección. En la cooperación, se realizan evaluaciones democráticas en ocasiones puntuales. La escasez de este tipo de evaluaciones en el sector es un limitante relevante para la selección del caso a estudiar, aunque significa, al mismo tiempo, una riqueza de la investigación en cuanto a aportaciones.

Frente a este hecho, al inicio identifiqué dos posibilidades:

- Investigar a partir de una evaluación democrática dinamizada por un equipo externo.
- Investigar a partir de una evaluación democrática dinamizada por la propia investigadora.

La primera opción la descarté rápidamente por la dificultad de identificar una evaluación democrática de cooperación o derechos humanos llevada a cabo en el periodo de investigación. Así es que rápidamente me focalicé en la segunda opción, la más accesible, pero más compleja. Esta opción conllevaba asumir el doble rol de investigadora y evaluadora de la experiencia estudiada. Esta dificultad, vista al inicio como un problema, se convirtió en un reto y una oportunidad.

Otro elemento para decidir, especialmente importante al ser yo evaluadora, fue el tipo de programa a ser evaluado. El programa a ser evaluado debería ser impulsado y desarrollado por una organización no gubernamental ONG<sup>39</sup> del Sur global. Con esta deci-

---

39 Conviven diversos términos para nombrar las organizaciones no lucrativas de la sociedad

sión, eliminé las iniciativas gestionadas por entidades públicas<sup>40</sup>, sin descartarlas como cofinanciadoras y, por lo tanto, como posibles actores en la evaluación y así sujetas en la investigación.

Siendo yo misma la evaluadora, consideré importante identificar un programa de una organización no gubernamental, que desarrollara su trabajo en un campo donde, como evaluadora, me pudiera sentir cómoda.

Como evaluadora, a diferencia de Kushner (2002)<sup>41</sup>, considero que es importante que quien evalúa, además de conocer los procesos y la práctica de dinamización de una evaluación, también tenga “afinidad” con el campo de trabajo del programa que va a evaluar. Personalmente, creo que puedo contribuir mejor a una evaluación de un programa de un campo afín que a uno que no conozco, pues puedo aportar más reflexión en el proceso, lo que permite profundizar en algunos aspectos que tal vez sin conocer el sector pasarían por alto<sup>42</sup>. En esta línea consideré que evaluar un programa de un sector de mi conocimiento, que por mi trayectoria profesional es bastante amplio.

Otro elemento a tener en cuenta es la tipología temporal de evaluación. Entre los cuatro tipos de evaluación<sup>43</sup>, según tipología temporal de cooperación (MAE, 2001; JICA, 2004; ACCD, 2010; Gudiño, s.f.), opté por la evaluación final de un proceso por su relevancia en el ciclo del programa. Una evaluación de este tipo puede contribuir en gran medida en el diseño de los pasos posteriores y, por tratarse del tipo de evaluación más incorporada en la práctica de la cooperación<sup>44</sup>, consideré el impacto de la investigación. Ade-

---

civil especializadas en la gestión de programas de cooperación internacional. Algunas prefieren utilizar la nomenclatura ONGD, organizaciones no gubernamentales de desarrollo, situando así el desarrollo como elemento clave de la organización, otras prefieren ONLD, organizaciones sin ánimo de lucro, situando en el centro el sistema no lucrativo. En esta investigación utilizaré la nomenclatura ONG, organizaciones no gubernamentales. Algunas sacamos la denominación de desarrollo porque partimos del objetivo de contribuir para la garantía de derechos no del desarrollo.

40 Municipales, autonómicas, nacionales, entre otras.

41 Kushner (2002) afirma “Para mí, es más sano como evaluador profesional tener cierta afinidad emocional y cognitiva con la práctica de la evaluación que con el campo que se está evaluando” (p. 120).

42 El 25 de mayo de 2015 escribo en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*: Mi percepción en este momento es la siguiente: Si no conoces mucho el tema puedes alejarte de él y centrarte más en la técnica evaluativa, pero perderte ocasiones de reflexión por desconocimiento de la temática central.

Si conoces el tema puedes hacer preguntas más adecuadas, pero es posible que incorpore mi imaginario de “cómo debería ser” y dirija la mirada hacia mi imaginario predefinido.

43 Evaluaciones de tipología temporal: previa o ex ante, simultánea, final y posterior o ex post.

44 Las agencias cofinanciadoras solicitan y, en muchos casos, exigen la realización de una evaluación final de programa. No se exigen de igual manera las evaluaciones previas, intermedias

más, la evaluación democrática por su exigibilidad de recursos suele tener más sentido en procesos donde las personas implicadas pueden aportar una mejora al programa, usualmente, en el cierre de un ciclo para abrir otro.

A partir de los elementos citados, y teniendo en cuenta que la evaluadora y la investigadora son la misma persona, elaboré los siguientes criterios para la elección del caso a estudiar:

- Programa de transformación social-Derechos Humanos en un sector conocido por la evaluadora que, a ser posible, se centre en los derechos de las mujeres. Como durante siglos se han invisibilizado tanto, las discriminaciones y las aportaciones de las mujeres, es de esperar que esta investigación contribuya un poco a visibilizar sus contribuciones.
- Programa donde la ONG impulsadora y los actores vinculados al mismo tengan interés en realizar una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, y participar en una investigación vinculada a la misma. Un elemento fundamental de la evaluación democrática es la participación de los actores vinculados a un programa.
- Programa significativo y pertinente para ser evaluado.
- Programa que haya contemplado una evaluación en el periodo de la investigación y que, por lo tanto, cuente con los recursos básicos y el contexto para llevarla a cabo.
- Programa desarrollado en un territorio donde las personas hablen castellano o portugués para propiciar la calidad y facilitar el trabajo de la investigadora. En las investigaciones cualitativas la palabra adquiere un papel fundamental de manera que el dominio de la lengua como herramienta de reflexión facilita los procesos<sup>45</sup>.
- Programa desarrollado en un territorio conocido por la evaluadora-investigadora para facilitar la implementación de la evaluación y la investigación.
- Programa en el cual yo no he participado en la ejecución directamente.

Con las reflexiones anteriores y con las palabras de Stake (1999) presentes, inicié el proceso de identificación y selección.

Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio. Naturalmente

---

y ex ante. Asimismo las ONG también prefieren este tipo de evaluación como punto de cierre de una etapa e inicio de la siguiente.

45 En un inicio, me interesó trabajar a partir de una evaluación democrática en África Occidental, pero dada las dificultades lingüísticas descarté la posibilidad a pesar de mi interés. Seleccionar una evaluación en este territorio significaba trabajar con diferentes lenguas, originarias y coloniales, algunas de las cuales no eran de mi conocimiento, y por ello podría perder mucha reflexión y matices en la investigación. Además de precisar de más tiempo y recursos para llevarla a cabo.

te, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos. (p. 17)

### 3.4.- Un doble rol en un mismo espacio

Como he expuesto en los apartados anteriores, decidí asumir un doble rol en la investigación, por un lado, el de evaluadora en una evaluación democrática y por otro el de investigadora de un estudio de caso a partir de la evaluación democrática realizada. De esta manera, la investigadora se incluye totalmente en la propia investigación, es “sujeto” e investigadora al mismo tiempo.

Este doble rol puede enriquecer la investigación, aunque representa un reto relevante a ser tenido en cuenta.

Asumir el doble rol fue un gran reto para mí, y he tenido que poner especial atención a este hecho durante todo el proceso de investigación, lo que ha representado un desafío relevante que me ha proporcionado la posibilidad de aprender.

#### 3.4.1.- La evaluadora en la investigación

Como evaluadora he asumido el rol de especialista en evaluación, la he dinamizado y he asumido la responsabilidad de ser consciente de mis creencias y límites (Kushner, 2002). Con el rol de evaluadora me he situado como una de las participantes del caso a estudiar, me he implicado y envuelto en la evaluación y he formado parte de ella.

Como participante en la investigación he reflexionado sobre los aprendizajes en la evaluación (como evaluadora). Por lo tanto, he respondido a las preguntas clave de mi propia investigación.

Cabe tener en cuenta que antes de realizar esta investigación, yo ya incorporaba la reflexión sobre aprendizajes en las evaluaciones que dinamizaba como una etapa más del proceso evaluativo. Aunque la profundidad de la reflexión no era la misma, esta práctica me ha facilitado pensar sobre mis aprendizajes como evaluadora.

#### 3.4.2.- La investigadora en la investigación

Varios teóricos han considerado que la investigadora es una participante y una facilitadora en el proceso de investigación (Carr y Kemmis, 1986; Guba y Lincoln, 1994, 2002). El ser participante y facilitadora me obliga a pensar de donde parto, el yo, y a permanecer atenta durante todo el proceso. Debo ser consciente de mi yo, mi ideología, mis va-

lores, mis límites y fronteras de mi yo investigadora, mujer, activista, feminista, europea. Además, debo poner atención en los efectos de “mi posición” de género, mi situación económica y la formativa, mi identidad sexual, mi etnia y la nacionalidad y de su influencia en el proceso de investigación. Debo convertirme en una “vigilante de mi práctica” como propone Gayatri Spivak (1984-85). Estar atenta, ser vigilante, puede contribuir a pensar, cuestionar conocimientos y prácticas que llevamos incrustadas (Pillow, 2003) y transformarlas. Esta manera de estar en la investigación me permite prestar atención a los retos, contradicciones, límites, desplazamientos y dificultades, muchas veces incómodas y desestabilizadoras.

Así, al incorporar la “reflexividad” (Hertz, 1996), además de pensar en el qué investigamos pensamos también en el cómo. Para mí significa incluir la experiencia de investigar en la propia investigación.

Para hacerlo posible me propuse:

- Iniciar con una autobiografía profesional que me permitiera narrar mi punto de partida y facilitara a quien me leyera entender de donde surge la investigación y desde donde hablo como investigadora, y claro, también como evaluadora.

Shulamit Reinharz y Lynn Davidman (1992) hablando de la investigación feminista cuentan:

The connection between the research project and the researcher's self frequently takes the form of “starting with one's own experience”. (...) “Starting from one's own experience” is a way the researcher assures herself that she is “starting from the standpoint of women. (p.259)

- Reflexionar sobre el proceso de investigación y la dinamización de la evaluación durante el proceso y utilizar el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* para registrar y potenciar la interrogación y la duda.

- Crear una narrativa partiendo de mí lo que supone narrar desde dentro, desde la persona, sin traspasar la frontera de lo personal versus lo íntimo. Narrar en primera persona como hacen diversas investigadoras feministas (Reinharz y Davidman, 1992).

- Dedicar un espacio al final de la tesis donde apuntar los principales aprendizajes que he tenido en el proceso de investigación.

### **3.4.3.- La investigadora en un proceso de *investigación vida***

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, el 11 de septiembre de 2017 escribí:

No puedo separar el proceso de investigación de la vida, investigo sobre mi sector profesional, en un periodo donde trabajo, donde hago activismo y vivo.

Veo esta experiencia como un círculo amorfo de tres puntas que conforman un espacio interior que es mi vida cotidiana.

Con lo positivo y negativo, con la riqueza y los límites, esta investigación no puede ser leída sin tener en cuenta este círculo movedizo, relleno y colorido.

Entiendo la vida cotidiana como un espacio en relación, donde se tejen y deshacen relaciones, donde se construyen y debaten conocimientos y miradas, donde “se despolitizan y politizan problemas, se separa y “reunifica” vida y política” (Grimberg, 2009, p. 92), donde la hegemonía desaparece, donde las resistencias individuales y colectivas se normalizan y, a veces (in)visibilizan, donde el espacio-tiempo es indisociable.

Van Manem (2003) señaló:

Investigar es siempre cuestionar el mundo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto internacional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo. (pp. 23-24)

#### **3.4.4.- ¿Qué lugar tiene “lo político” en la investigación?**

Guba y Lincoln (2002) hablando del construccionismo afirman: “La defensa y el activismo también son conceptos clave de este paradigma” (p. 134). Como ya he expuesto, investigo para transformar y transformarme. Investigo para contribuir a la construcción de una práctica más transformadora, justa y equitativa para todos y todas con nuestras diferencias. Y me gustaría que las personas que han participado en la investigación hayan podido cambiar conmigo.

Con este propósito “lo político” en la investigación toma diversos formatos, interrogantes incómodos, visibilización de voces, propuestas inmediatas o para el futuro, y, por supuesto, transformaciones personales en el proceso.

No me planteo hacer una investigación activista ni una investigación en la acción ni comunitaria, como Marisela Montenegro (2001), Peter Sprink (2001), Pantera Rosa (2004), Magdalena de León (2010), Itziar Gandarias (2014) o Karina Fulladosa-Leal (2015), aunque reflexiono y aprendo de ellas; pero soy una investigadora que quiere transformar y que comparte activismo con el colectivo con el que trabaja.

### 3.5.- El proceso

Con el estudio de caso, busco una comprensión profunda del caso, para ello reúno informaciones cualitativas de entrevistas, documentos u observaciones que faciliten las informaciones necesarias para la descripción e interpretación (Stake, 2005; Creswell, 2013).

#### 3.5.1.- Entre el acceso y la ausencia de documentación

El hecho de investigar sobre un tema al que estoy estrechamente vinculada por cuestiones profesionales facilita el acceso a las fuentes especializadas vinculadas a la evaluación en la cooperación internacional. A pesar de ello, debe contemplarse la confidencialidad de las evaluaciones lo que significa un factor limitante. Además, al tratarse de una línea poco desarrollada en el sector, se cuenta con una escasa práctica de sistematización y reflexión. A pesar de todo ello, cabe tener en cuenta que el objetivo de la investigación va más allá de los informes de evaluación o de políticas evaluativas.

Por otro lado, he encontrado escasos estudios sobre los aprendizajes en la evaluación y menos aún sobre la evaluación democrática en la cooperación internacional o los derechos humanos. Por esta situación, cuento con escasos referentes directos por lo que he tenido que buscar estudios en sectores afines.

A pesar de esta dificultad, las fuentes principales para esta investigación provienen de las personas involucradas en los procesos de evaluación por lo que el trabajo de campo ha sido imprescindible.

#### 3.5.2.-Trabajo de campo

En el desarrollo del trabajo de campo se ha de tener en cuenta el contexto de violencias en el territorio, la adecuación de la disponibilidad de las personas implicadas, el respeto al espacio de descanso de las defensoras, la gestión en paralelo de la evaluación y la investigación y mis posibilidades de estar en El Salvador. He adaptado el trabajo de campo al proceso de la evaluación democrática de la Red de Defensoras de DDHH del Occidente de El Salvador y he tenido que pensar y cuidar la gestión paralela de la evaluación y la investigación.

El objetivo de la investigación es poder identificar, describir e interpretar los aprendizajes en una evaluación, por lo que tenemos que identificar quienes aprenden. Por un lado, las personas involucradas en la evaluación, los *stakeholders* del programa, por el otro,

también pueden aprender personas vinculadas a las organizaciones implicadas en el programa, o del sector.

Durante el trabajo de campo he trabajado con diferentes herramientas:

-Entrevistas. Realizo entrevistas semiestructuradas.

Entiendo la entrevista como un espacio de relación con la otra, un espacio para escuchar, acompañar, compartir, reflexionar, construir y deconstruir. Un espacio que entiendo y convierto en político y de empoderamiento. Un espacio donde estoy con mi yo, mis posicionamientos y prejuicios, mis habilidades y retos, y mi manera de estar en el mundo. Mi trayectoria en los feminismos ha sido fundamental en la manera de concebir mi trabajo, la evaluación, la investigación, y, del mismo modo, la entrevista.

Burns y Walker (2008) expresan la relación entre entrevistada e investigadora,

Women's voices are heard in research, when "the relationship of interviewer and interviewee is non-hierarchical and when the interviewer is prepared to invest his or her own personal identity in the relationship". This in turn demands a critical reflexivity regarding the assumptions we bring to our research and how we conduct our research. (p.67)

Por todo ello y por las características de las y los actores participantes en la evaluación de un programa de DDHH considero relevante crear un vínculo con las personas implicadas para facilitar la autorreflexión. De esta manera, tal vez sería más adecuado hablar de conversaciones y no tanto de entrevistas.

- Dinámica de grupo: Considero conveniente, incorporar alguna dinámica de grupo para promover la reflexión grupal y recoger información elaborada de forma colectiva (Ver capítulo 4). Al centrar la investigación sobre el aprendizaje individual y colectivo, considero que un espacio que permita la construcción colectiva puede aportar informaciones relevantes. Para ello programé sesiones de trabajo colectivo a través de dinámicas concretas. No se trata de *focus groups*, ni de grupos de discusión, ni tertulias comunicativas, sino de dinámicas provenientes de la educación popular (Vargas y Bustillos, 1990), adaptadas al tema de interés de la investigación, con las que se construye saber.

-Diario de la investigadora: Durante el proceso he elaborado un diario para registrar tanto la investigación como la experiencia de investigar. Entiendo el diario como un espacio donde recoger observaciones ocasionales, reflexiones, dudas, momentos, interpretaciones, análisis, hipótesis, anécdotas, para visualizar límites, carencias, prejuicios, relaciones y para reflexionar sobre el proceso de investigación. El diario también es una

herramienta para recoger las informaciones no programadas en el estudio, espontáneas, surgidas, además elementos de interés para el proceso y otras más personales para dar cuenta del proceso en sí.

Erkisson, Henttonen y Meriläinen (2012) reflexionan sobre la observación y recomiendan realizar las anotaciones lo antes posible.

According to Emerson et al. (1995) field notes include both description portraying the physical environment, people and their actions, and dialogue representing the interaction. According to guidebooks, both should be documented as exact and detailed as possible, aiming to capture the language and expressions of the people in the field instead of researcher's own concepts and understandings. In terms of drawing conclusions based on the observations, some suggest that explicit analysis should be avoided during the fieldwork, while others argue that acts of observing and writing field notes are analysis per se. Despite this dissent, it is common to recommend that the researcher writes a separate personal diary of the researcher's experiences, thoughts and reflections to account how these might influence the fieldwork and interpretations it produces. (p. 12-13)

No se trata de un diario programado y estandarizado, sino abierto a las necesidades de la experiencia.

### **3.5.3.- Organización y análisis de la información**

He organizado las informaciones a través de una codificación (Blaxter, 2000), considero que si se cuenta con una buena organización de las informaciones y una categorización que permita la reflexión, se facilita considerablemente el análisis. Triangulé la información a fin de afirmar su validez y asegurar una comprensión e interpretación consistente; la triangulación "compromete al observador con el marco interpretativo" (Kushner, 2002, p. 85). "But, acknowledging that no observations or interpretations are perfectly repeatable, triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the phenomenon is being seen (Flick, 1992)" (Stake, 1994, p. 241).

### **3.5.4.- Compartimos los resultados y la experiencia de la investigación**

En el final del proceso, compartí las conclusiones de la investigación, para poder complementarlas y validar algunas aportaciones. En esta experiencia, he tenido que diferenciar con claridad las aportaciones y conclusiones de la investigación, de las reflexiones de la evaluación (estudio de caso), aunque en ciertos momentos la frontera es fina y compartida.

### 3.6.- La narrativa en la investigación: Exploración de lenguajes

La fenomenología y la hermenéutica me han facilitado entender la escritura como una manera de ver, de investigar, y de construir. En este sentido la investigación no puede separarse de la práctica de la escritura (Van Manen, 2003). Por otro lado, los feminismos y perspectiva decolonial me han situado el lenguaje y la narrativa como base en la construcción de pensamiento. Hosking (2008) cuando habla del construccionismo señala que “language is key to the processes in which self, other, and relations are constructed and reconstructed as relational ontologies” (p. 673).

En la investigación me he propuesto desarrollar:

-Una narrativa que visibilice lo no nombrado y a las personas y las experiencias veladas. En el ámbito profesional he trabajado para hacer manifiestas algunas realidades invisibles, colectivos discriminados, experiencias al margen, y en la investigación deseo hacer visible lo no nombrado, lo que está, pero no tiene nombre, lo que está, pero no vemos, lo que está, pero velamos.

Considero relevante el cuidado de la narrativa y del lenguaje para ser capaz de narrar y poner nombre a lo que ocurre, a lo invisible, lo excluido y lo velado, porque al poner nombre dejamos ver (Van Manen, 2003).

En esta investigación recojo las voces de mujeres defensoras comunitarias, defensoras que actúan en los márgenes, que están, pero son veladas. Y me propongo hacerlo sin dar más importancia a una voz que a otra (Burns y Walker, 2008). Para mí, este propósito es un compromiso político.

-Una narrativa que permita a los lectores y a las lectoras tener una nueva experiencia. Stake (1998) considera que “el autor eficiente es aquél que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector” (p. 102).

Al leer algunos textos de investigadoras feministas me he incluido en ellos, me he sentido parte e interpelada. Esta misma sensación, la he tenido con los textos de la fenomenología y la hermenéutica. Me gustaría lograr una escritura que conecte con las lectoras, que se interpeleen conmigo, duden, se interroguen, o sencillamente escuchen en primera persona.

La investigación me ofrece la oportunidad de vivir una nueva experiencia, por lo que me gustaría que quien lea la investigación también, en cierta medida, pueda vivirla (a su manera) al relacionarse con ella.

-Una narrativa que parta de mí.

Una escritura que parta de mí, que no sea íntima, pero que surja de mi experiencia de vida, mi identidad, mi forma de hablar y mi forma de estar.

-Una narrativa con lenguaje no sexista y decolonial en la medida de lo posible.

No voy a debatir sobre cuestiones de lenguaje, sencillamente he optado por escribir en lenguaje inclusivo aceptando las incomodidades y jugando con la opción tomada. Es una decisión política, activista, que defiendo y práctico en los diferentes espacios donde vivo. Asimismo, he hecho un esfuerzo de reflexión sobre el lenguaje desde la perspectiva decolonial.

Ortiz y Arias (2019) señalan:

El lenguaje es inmanente al vivir. Vivimos en el lenguaje. En el vivir configuramos cultura mediante el lenguaje. Por eso para decolonizar el vivir hay que decolonizar el lenguaje, el conocimiento y el pensamiento. La colonialidad del poder, del saber y del ser, están transversalizadas por la colonialidad del lenguaje. (...). Los términos están emergiendo en/desde/por/para nuestro vivir comunal. Emergen desde nuestro hacer decolonial. (p. 95)

- Una narrativa con palabras, con imágenes, con colores.

Para lograr el objetivo que me propongo, he identificado diferentes lenguajes que me ayuden a lograrlo. Con este propósito conecto con mi interés por la cultura visual.

Utilizo la cultura visual en una doble línea, como lenguaje de expresión y como herramienta de investigación (utilizado en las dinámicas de grupo).

En cuanto al primero, he utilizado las imágenes para construir una narrativa, las imágenes complementan y matizan la palabra. Para ello, vengo recolectando imágenes a modo de *catadora de imágenes*<sup>46</sup>, imágenes que considero que me incomodan, que me inspiran, que me iluminan, imágenes que pueden convertirse en la chispa inicial de un proceso reflexivo o en un lenguaje de expresión. Materiales que pueden ser contrastados, comparados, reformulados, modificados. He ido recogiendo imágenes desde hace años creando mi “biblioteca de imágenes” que he utilizado en la tesis (en talleres de formación) y continuaré utilizando.

Asimismo, he realizado materiales visuales durante la investigación para registrar el proceso de investigación. Algunos los he hecho yo, otros los he pedido a personas colaboradoras. En algunos momentos, estos materiales me han apoyado para la reflexión

---

46 Hace referencia a la palabra en portugués *catadores de papel*, los hombres y mujeres que recogen papel por las calles y lo venden. La tarea de *catador de imágenes* me ha conducido a navegar en busca de materiales que me hablan o que hablan de mí. Me he relacionado con ellas, he seleccionado varias, he elegido unas, he guardado otras en mis archivos y he descartado algunas más. Al mismo tiempo, juego con el significado en castellano de *catar*. Hay quien cata vinos y hay quien cata imágenes.

y en la doble función de investigadora y evaluadora.

### 3.7.- Ética de la investigación

Newman y Brown:

Afirman que ser ético no se refiere a hacer elecciones éticas en respuesta a situaciones particulares, sino más bien a comprometerse en un proceso donde se trata de expresar algo sobre sí mismo, una cuestión de estilo de vida, por decirlo así. La ética se ocupa de cómo vivimos nuestras evaluaciones. En un sentido, se ocupa del equilibrio que conseguimos entre nuestros valores personales, respetando la justicia y la moralidad, y los valores públicos que debemos reconocer en nuestro rol. (Kushner, 2002a, p.182)

Al unirse el rol de evaluadora e investigadora, la ética en esta investigación se entrelaza a la ética de la evaluación democrática (caso estudiado). Por esta razón, gestioné los procedimientos, pautas y acuerdos de forma separada, por un lado, la evaluación, y por otro lado la investigación.

En este marco, para la investigación, he gestionado el consentimiento con las organizaciones involucradas en la evaluación y la investigación. Las negociaciones necesarias para llevar a cabo la investigación fueron en primer lugar con La Colectiva Feminista y luego con la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente. Con ellas firmé un acuerdo donde se especifican los objetivos, acuerdos y los compromisos (Anexo 1: Compromiso de investigación con La Colectiva Feminista y con la Red de Defensoras de DDHH de Occidente). House habla de “un acuerdo justo” con la voluntad de acentuar la dimensión moral (Simons, 1999) y alejarse del concepto legal de contratos.

También he solicitado autorización a las personas que fueron entrevistadas (Anexo 2: Compromiso de investigación para las participantes en entrevistas). Las personas que participaron en las dinámicas de grupo fueron informadas al ser invitadas y al inicio del taller, tanto para usar sus testimonios y aportaciones como para poder incorporar los materiales visuales. El desarrollo de la confidencialidad, la voz y la autoría fue tratado con sumo cuidado. En esta investigación la confidencialidad de las participantes toma una importancia excepcional por temas de seguridad (ver apartado 4.11 del capítulo 4). Asimismo, durante todo el proceso, he ido reflexionando de forma continuada sobre la ética del proceso, desde la práctica, y especialmente en los momentos en que es preciso tomar decisiones y gestionar situaciones imprevistas.

En este capítulo he expuesto el posicionamiento y las decisiones generales que he to-

mado en la investigación. En el próximo capítulo, narro como la he llevado a la práctica, las decisiones que he ido tomando y las modificaciones que he incorporado el proceso.

## CAPÍTULO 4.- De la planificación a la investigación

En este capítulo expongo los detalles del recorrido investigativo, es decir, cómo he llevado a la práctica el proceso de investigación, qué decisiones he ido tomando y por qué.

### 4.1.- Proceso de identificación y elección del caso

El hecho de investigar sobre un tema al que estoy estrechamente vinculada por cuestiones profesionales me facilita el proceso de identificación del caso a estudiar.

En un primer momento, identifiqué dos organizaciones a quienes ofrecerles mi propuesta, una en Nicaragua y otra en El Salvador, organizaciones que trabajan en sectores y territorios que conozco. Ambas organizaciones no gubernamentales del territorio mostraban interés en la evaluación, innovación y reflexión, pero una de ellas renunció a la posibilidad por el contexto político que estaba viviendo en aquel momento. Así es que, en 2015, en el marco de un viaje de trabajo en El Salvador, ofrecí a la *Colectiva Feminista para el Desarrollo Local-CFDL*, una asociación salvadoreña de mujeres con un largo recorrido (Murguialday y Herrera, 2019), la posibilidad de llevar a cabo una evaluación democrática y una investigación de forma paralela.

La Colectiva Feminista es una organización de mujeres que promueve

la construcción de procesos colectivos que contribuyan al logro de los derechos de las mujeres en distintos ámbitos, propiciando el encuentro entre organizaciones de mujeres y feministas, así como otros entes de la sociedad civil organizada e instancias del Estado. (Colectiva Feminista, s.f.)

La entidad define su misión como:

Somos una organización de mujeres que dedicamos nuestra energía feminista al fortalecimiento de la autonomía y la capacidad de transformación, el accionar político de las mujeres y hombres desde nuestras realidades territoriales, locales y nacionales para una sociedad más justa, democrática y equitativa.

Entre diversos programas, cuenta con propuestas de educación no formal que fa-

cilitan espacios de empoderamiento para y con las mujeres. (Colectiva Feminista, s.f.)

La organización se interesó por la propuesta, consideró que era una oportunidad para conocer una metodología de evaluación nueva para ella.

Después de varios contactos a distancia, la Colectiva Feminista propuso evaluar la Escuela Feminista de Oriente, y vincular la evaluación a la cofinanciación de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo- AECID de la convocatoria 2012. Esta propuesta me pareció muy adecuada para la evaluación, pues se trataba de un programa innovador, de formación, donde se vinculaba la sociedad civil organizada y gobiernos locales, con impacto político y además, la organización quería evaluarlo para implementar una segunda fase y extender la propuesta a otros territorios. También era indicado para la investigación pues cumplía con los criterios que había definido. Asimismo, tenía un reto importante, al tratarse de una evaluación situada en el marco de un proyecto cofinanciado por una agencia de cooperación, deberíamos incluir los criterios de evaluación de esta agencia en la evaluación democrática, o negociar con el cofinanciador, la realización de una evaluación democrática con plena libertad metodológica. Este limitante lo consideraba interesante por tratarse de un condicionante usual en la práctica de las evaluaciones de cooperación internacional.

Con esta perspectiva, me preparé como evaluadora y como investigadora para llevar a cabo la evaluación en el verano del 2015.

El 28 de julio de 2015, viajé a El Salvador con el propósito de pasar dos meses desarrollando la evaluación y la investigación. Pero en la frontera del aeropuerto, la Policía Nacional de El Salvador me prohibió la entrada en el país y me mandaron de regreso a Barcelona, junto a mi hijo que estaba viajando conmigo<sup>47</sup>.

Esta situación me afectó personalmente, a mí y especialmente a mi hijo, y me obligó a retrasar el proceso investigativo.

A pesar del impacto personal y en la investigación, esta situación me permitió reflexionar sobre el estudio en contextos y zonas en conflicto, la investigación en cooperación internacional, el ejercicio del poder (autoritario y en fronteras) y el impacto personal de una realidad externa.

A finales del 2015, reparado el daño personal, me planteé la posibilidad de volver a El Salvador, por trabajo y para dar continuidad a la investigación. Volver se convirtió en un reto político y personal. La Colectiva Feminista me apoyó en este proceso, tanto en

---

47 Realicé una carta de denuncia entregada en el Consultado salvadoreño de Barcelona, el 31 de julio de 2015. Tengo una Declaración en el Consultado General de la República de El Salvador en Barcelona, y a la Subdirectora Nacional de Migración de El Salvador, del 14 de agosto de 2015.

las gestiones del conflicto vivido en agosto de 2015, como en la gestión de mi llegada, después de lo ocurrido en mi primer viaje.

En el primer semestre del 2016, en el marco de mi trabajo en una ONG catalana llamada Cooperació, se me planteó la necesidad de ir a El Salvador para dinamizar una evaluación interna en el marco de un programa de cooperación<sup>48</sup>. Así fue como en junio de 2016 volví a El Salvador, donde fui recibida en el aeropuerto por una delegación del Ministerio de Exteriores, para asegurar mi entrada.

Aproveché esta oportunidad para retomar mis conversaciones con la Colectiva Feminista sobre la evaluación democrática y para indagar algunas cuestiones vinculadas al aprendizaje en un proceso evaluativo. En relación con los aprendizajes en una evaluación, la acción evaluativa que dinamicé me permitió identificar diferentes elementos, especialmente en lo que se refiere a la identificación colectiva de aprendizajes organizacionales y a la identificación de dificultades en los procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje. A partir de entonces, mantuve conversaciones con la Colectiva Feminista para identificar el programa a ser evaluado.

Para mí, era esencial dinamizar una evaluación útil para las personas y para las entidades involucradas. De esta manera, era importante que la Colectiva Feminista eligiera el programa a ser evaluado a partir de una reflexión interna.

En un primer momento, la Colectiva Feminista me propuso hacer una evaluación del proceso formativo de la *Escuela Popular Feminista* que desarrollaba en diversos departamentos del país. Se trataba de un programa de formación, con años de funcionamiento, dirigido a mujeres de la sociedad civil organizada y de gobiernos locales que se realizaba en ocho municipios de los departamentos de San Salvador y de Sonsonate. Durante el primer semestre de 2017, estudié la documentación disponible de la Escuela y preparé la evaluación que tenía que dinamizar unos meses después. Pero, a finales de junio, la Colectiva Feminista me solicitó cambiar el programa a evaluar. Abandonaron la idea de evaluar la Escuela, para dar la oportunidad a la *Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente*. El motivo principal del cambio fue la necesidad y la utilidad de la evaluación. Mientras la Escuela Feminista estaba terminando, la Red de Defensoras se estaba convirtiendo en un programa esencial para la Colectiva Feminista. Consideraban más útil y necesario evaluar la Red, por tratarse de un programa relevante en el contexto del momento, una propuesta innovadora y estratégica a nivel nacional, no evaluada anteriormente.

---

48 Un Convenio subvencionado por la Agencia Española de Cooperación-AECID. Se trata de un programa llevado a cabo por cuatro entidades salvadoreñas, Cooperació y la Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos- AIETI.

Frente este cambio repentino, a pesar del susto inicial y de todo el trabajo hecho, decidí adaptarme a los intereses, necesidades y prioridades de la Colectiva Feminista por diversas razones.

Por un lado, para mí, investigar tiene sentido en la medida en que el proceso investigativo contribuye a transformar la práctica y aporta a las organizaciones y a las personas que están trabajando para los derechos humanos y la transformación social. De esta manera, consideré indispensable adaptarme a sus necesidades y prioridades. Además, evaluar un programa abierto a la reflexión y a la incorporación de cambios, da sentido a la evaluación, asimismo el interés y el compromiso de las personas implicadas en la evaluación hace posible que ocurra. Y, por último, la nueva propuesta contaba con los criterios de elección del caso definidos, por lo que no afectaba a la investigación.

De esta manera, acepté el reto y me zambullí en el nuevo programa, la Red de Defensoras de DDHH de Occidente.

Una vez más las palabras de Stake (1999) surgieron en el camino: “A la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible “elección” alguna. A veces nos viene dado, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio” (p.16).

La *Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente* es una red de mujeres defensoras unidas por el hecho de ser defensoras. Esta red forma parte de la *Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador* y, ésta última, a su vez, se integra en la *Iniciativa Mesoamericana de Mujeres de Derechos Humanos* (Ver capítulo 5).

Llevar a cabo un estudio de caso de la evaluación de la Escuela Popular Feminista me permitía identificar y analizar los aprendizajes de un amplio y diverso abanico de colectivos (actores críticos), elemento que no ha sido posible en el estudio de la evaluación de la Red de Defensoras de Defensoras de Derechos Humanos de occidente. Pero trabajar a partir de la evaluación de la Red me ha aportado otros elementos que no tenía presentes en un inicio como son los aprendizajes vinculados a la defensa de los derechos humanos y a una forma organizativa en red no institucionalizada<sup>49</sup>.

Considero que, cuando se investiga con organizaciones de base y en contextos de conflicto, es imprescindible estar abierta a imprevistos y cambios, así como a impases y restricciones que se deben ir solventando en el transcurso de los procesos. Sin esta apertura es imposible, o muy dificultoso, investigar. Creo que mi experiencia en la coo-

---

49 La Red de Defensoras de DDHH de El Salvador no tiene entidad jurídica aunque se encuentra apoyada y dinamizada por la colectiva feminista. La Red tiene características de movimiento social.

peración y el trabajo social me han dado la adaptabilidad y tranquilidad necesarias para lidiar con este tipo de contextos y me ha enseñado a aprovecharlos y aprender de ellos.

## 4.2.- Trabajo de campo por etapas

En el desarrollo del trabajo de campo he tenido que lidiar con varios retos, el contexto de violencias en el territorio, la adecuación de la disponibilidad de las personas implicadas, el respeto al espacio de descanso de las defensoras, la gestión en paralelo de la evaluación y la investigación y, asimismo, mis posibilidades de estar en El Salvador.

He adaptado el trabajo de campo al proceso de la evaluación democrática de la Red de Defensoras de DDHH del Occidente de El Salvador y he tenido que pensar y cuidar la gestión paralela de la evaluación y la investigación.

En este contexto, diseñé los procesos en el territorio, la evaluación y el trabajo de campo, en las cuatro etapas siguientes:

Tabla 3: Etapas de la investigación

Etapa	Evaluación	Investigación
<b>Primera etapa.</b> Julio- septiembre 2017.	Diseño, recolección de informaciones y primer ejercicio de triangulación de la evaluación democrática con enfoque feminista.	Primeras entrevistas y dinámicas de grupo sobre aprendizajes.
<b>Segunda etapa.</b> Marzo 2018.	Sistematización de todas las informaciones recogidas, segunda etapa de triangulación y reflexión sobre conclusiones y propuestas.	Segunda etapa de entrevistas y dinámicas de grupo sobre aprendizajes.
<b>Tercera etapa.</b> Mayo 2019	Devolución del informe final de evaluación, complementación y validación. Formación en evaluación democrática para la Colectiva Feminista.	Devolución de la investigación y reflexión sobre los elementos clave. Una dinámica de grupo sobre aprendizajes.
<b>Cuarta etapa.</b> Febrero 2020	Análisis del uso del informe final de la evaluación.	Reflexión sobre el impacto de la evaluación democrática en la Red y la Colectiva Feminista

### 4.3.- ¿A Quién incluyo en la investigación? ¿Quiénes tienen algo que decir en la evaluación y en la investigación?

El objetivo de la investigación es poder identificar, describir e interpretar los aprendizajes en una evaluación, aprendizajes diferenciados y compartidos por diferentes personas involucradas en el proceso de una manera u otra.

No solo aprenden los *stakeholders*<sup>50</sup> involucrados en la evaluación democrática<sup>51</sup> del programa seleccionado como estudio de caso, también pueden aprender las compañeras de las defensoras, familiares, personas de la Colectiva Feminista y las personas que lean el informe final.

En aquel momento me cuestioné sobre las fronteras del caso. ¿Dónde están las fronteras?, ¿Dónde las situó? Y ¿Qué hago con ellas?

Como dicen Stark y Torrance (2008): “where to draw the boundaries- What to include and what to exclude and, thus, what is the claim to knowledge that is being made- What is it a case of?” (p. 34).

Trazar las fronteras no es fácil e implica decisiones cruciales que fui tomando.

Así me cuestioné nuevamente la necesidad focalizar la investigación: ¿Qué incluyo en la investigación? ¿Por qué? ¿Cuáles serán los sesgos de la elección tomada?

Por la necesidad de acotar el estudio, una de las primeras decisiones que tomé fue centrarme en los agentes críticos de la evaluación, de esta manera, acoté una de las preguntas de investigación a: ¿Qué y cómo aprenden los agentes críticos en la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades?

En el primer taller con el Comité de evaluación (ver capítulo 5) identificamos los siguientes actores críticos vinculados a la evaluación:

- Grupo focal: Titulares de derecho<sup>52</sup> del programa evaluado. Las defensoras de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador.

---

50 *Stakeholder* se entiende como la persona que tiene algo que decir o tiene algún interés en el programa.

51 La evaluadora, junto con el Comité de Evaluación, realizó un ejercicio de identificación y selección de los actores críticos para participar en la evaluación, en el primer encuentro de trabajo conjunto, donde se validaron colectivamente y se seleccionaron los que se involucrarían en la evaluación.

52 Titulares de Derecho, concepto que denomina a las personas con las que se trabaja para alcanzar la garantía de derechos (Fernández, Borja, García, y Lorite, 2010). En este caso serían las defensoras que forman parte de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente. Se denominan titulares de derecho cuando se parte del enfoque de derechos, y no de desarrollo.

- Equipo de la ONG local que apoya a la Red, la Colectiva Feminista.
- Formadoras participes en la Red.
- Familiares de las defensoras.
- Organizaciones donde trabajan las defensoras.
- Otros actores locales.
- Grupos afectados por el programa evaluado.
- Entidades que han apoyado a la Red (ONGs internacionales, entidades cofinanciadoras...).
- Equipo evaluador: Evaluadora.

En el Comité de evaluación decidimos centrar la evaluación en la Red y considerar a las defensoras las protagonistas del proceso. La decisión vino sustentada por el propósito de llevar a cabo una evaluación que permitiera a las defensoras reflexionar en profundidad sobre la Red de forma cómoda y segura para ellas.

Con este propósito, y por coherencia con la evaluación, centré la investigación en el equipo focal, equipo de la ONG local, la Colectiva Feminista, y en la evaluadora.

Por lo tanto, en la investigación me he centrado en los aprendizajes de:

- Defensoras de la Red: Adultas, jóvenes, comunitarias y urbanas, defensoras de derechos de las mujeres, ambientales, infancia, laborales, etc. Las que han participado en los talleres y las que no, pero han leído el documento final de la evaluación.
- Defensoras de la Red que conformaron el Comité de Evaluación.
- Defensoras que forman parte de la Red y son también de la Colectiva Feminista, ONG que fortalece la Red.
- Evaluadora
- Formadora de la Colectiva Feminista. He incluido de forma puntual a una formadora de la Colectiva para apuntar algunos de los aprendizajes de una formadora.

La focalización ha excluido actores, por lo que ha incorporado límites a la investigación (capítulo 12), pero, al mismo tiempo, ha proporcionado la posibilidad de profundizar en las personas más involucradas.

Otra de las preocupaciones, en relación con las participantes en la investigación, fue el grado de disponibilidad para participar en la evaluación y en la investigación. Participar en una evaluación democrática significa una dedicación importante, si añadimos la investigación, puede convertirse en una carga que afecte a su vida, especialmente siendo defensoras de derechos humanos. Se trata de mujeres que ejercen un triple rol<sup>53</sup> en su

---

53 Me refiero al trabajo de cuidados, también nombrado como reproductivo, productivo y comu-

cotidianidad.

#### 4.4.- Entrevistas

Durante el proceso de investigación realicé 20 entrevistas semi-estructuradas, en diferentes etapas, a 14 personas.

Con el doble rol de evaluadora e investigadora organicé las entrevistas en varias fases, vinculadas al proceso evaluativo, investigativo y de accesibilidad al país. Al no vivir en el territorio donde se lleva a cabo el trabajo de campo, he tenido que adaptar los procesos de la investigación a las posibilidades de desplazamiento a este territorio. Esta situación es usual y característica, cuando se investiga en cooperación internacional, una limitante que a veces se convierte en ventaja.

Por la propuesta de investigación, por la evaluación democrática y por las características de las personas participantes, he considerado relevante entender las entrevistas como un espacio en relación, un espacio cómodo, cercano, seguro, de reconocimiento, para facilitar la reflexión. De esta manera, tal vez, sería más adecuado hablar de conversaciones y no tanto de entrevistas.

La primera fase de entrevistas fue durante la realización de la evaluación<sup>54</sup>. Para adaptarme a la disponibilidad y cuidado de las defensoras (personas clave de la investigación), a las normas de seguridad necesarias en el país y hacer posible mi doble rol de evaluadora e investigadora, unifiqué la entrevista de evaluación y la de investigación en un solo encuentro.

Al inicio de cada entrevista explicaba con claridad las dos partes de la conversación para que la persona entrevistada pudiera acompañar y entender el espacio compartido. Centré las entrevistas en la identificación de los aprendizajes durante el proceso evaluativo y en la reflexión sobre ellos. Elaboré una guía básica para la conversación, que fui adaptando a cada persona. La gran mayoría de personas entrevistadas no tenían incorporada la práctica de reflexionar sobre su propia experiencia, por lo que tuve que facilitar la reflexión y adaptarme a cada una de las personas. En bastantes casos era la primera vez que participaban en una entrevista.

Para seleccionar las personas a ser entrevistadas, tuve en cuenta cuestiones de representación y diversidades, especialmente atendiendo a las edades, formación, regiones,

---

nitario. (Tomás, Franco y Bastardes, 2005)

54 Verano de 2017.

estructura de defensa (entidad mixta, de mujeres, sindical, individual o comunitaria) y derechos defendidos. Incluí a defensoras de la Colectiva, del Comité de evaluación y a defensoras de la Red que no habían formado parte del Comité.

En mi segundo viaje a El Salvador, en marzo de 2018, realicé una segunda etapa de entrevistas. La segunda entrevista fue centrada en el aprendizaje en el proceso evaluativo, ya no compartí la entrevista de evaluación con la de investigación.

Por las dificultades de accesibilidad, seguridad y disponibilidad, seleccioné a seis

defensoras entre las que ya había entrevistado anteriormente.

Los criterios de elección que definí fueron:

- Las dos defensoras que no hablaron de aprendizajes en la primera entrevista.
- Defensoras de territorios y perfiles diversos de la Red y de la Colectiva Feminista.
- Defensoras del Comité de evaluación.
- Defensoras con facilidad para la reflexión y defensoras con menos experiencia reflexiva.

A continuación presento un resumen del número de entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Tabla 4: Resumen de las entrevistas realizadas en la investigación

<b>Personas entrevistadas</b>	14 personas
<b>Entrevistas semiestructuradas</b>	20 entrevistas realizadas

#### 4.4.1.- Entrevistar a una defensora

Entrevistar a defensoras es diferente que entrevistar a personas que participan en un programa de formación. Considero que puedo hacer esta afirmación, porque he hecho entrevistas a ambas en el mismo país, El Salvador.

Algunas defensoras fueron entrevistadas por primera vez en su vida. Por primera vez, alguien les preguntó sobre su experiencia y su opinión; las escuché con reconocimiento para tenerlas en cuenta, para aprender de ellas. Como investigadora y también como evaluadora, decidí reconocer su voz y facilitarles un espacio que a menudo se les niega. Algunas defensoras encontraron en la entrevista un lugar seguro para compartir experiencias vividas, como defensoras y como mujeres, más allá de la evaluación y la investigación. Yo me entregué al espacio de relación que les había ofrecido (también ellas a mí), un espacio donde escuchar, compartir, dar y recibir, un lugar donde respetar los

intereses y necesidades de ambas. Me sentí con la responsabilidad y el compromiso de escuchar, reconocer y formar parte de aquel momento.

#### 4.4.2.- El lugar para la entrevista

La realización de las entrevistas no fue fácil, tanto por cuestiones de disponibilidad de las defensoras como por seguridad frente las violencias del contexto salvadoreño (en general y por ser defensoras). Por esta razón, la mayoría de las entrevistas se realizaron en el Centro de la Mujer de Santa Ana, en el espacio de formación y alojamiento en Apaneca<sup>55</sup>, y, cuando no fue posible, en algún caso específico, en un espacio seguro en el centro urbano de la comunidad de la defensora entrevistada. Siempre busqué espacios agradables, tranquilos, cómodos para ambas, y seguros.

Uno de los lugares donde hice entrevistas fue en la casa de la mujer de Santa Ana, llamada Casa 25 de Noviembre. En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, El Salvador, 28 de agosto de 2017, lo describí:

La casa de la mujer en Santa Ana está en un barrio alejado del centro, al final de una calle sin salida. Detrás de un muro protegido con serpentina se abre un pequeño jardín y una casa. Un grande árbol de ramas entrecruzadas sitúa la entrada y ofrece una sombra agradable para apaciguar el sol tropical, delante de un salón abierto para hacer talleres.

La casa de la mujer es un oasis, un espacio para las mujeres, un espacio seguro para todas.

Las entrevistas en Apaneca suceden en un espacio diferente. En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* El Salvador, el 20 de agosto de 2017 lo describo:

Apaneca: un espacio lindo para trabajar

Aprovecho el fin de semana para realizar el taller y las entrevistas. Es un buen momento para reunirme con las defensoras. Éste es un lugar verde, tranquilo, de cuidados, de formación y de convivio.

Es un espacio seguro y acogedor que invita a hablar, compartir, pensar. Un buen lugar para escribir una tesis.

---

<sup>55</sup> Apaneca, municipio donde se realizaron dos de los talleres de la evaluación democrática con enfoque feminista de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente, El Salvador.

Entrevista en el comedor de las Cabañas de Apaneca (Tormenta, 19/08/2017).

Nos encontramos en las cabañas de Apaneca realizando el taller de Evaluación Democrática. Aprovecho para realizar alguna entrevista luego de la cena, en ese corto espacio de tiempo, antes de que llegue la noche con su descanso.

Son las seis y media de la tarde, ya ha caído la noche oscura, corre un aire frío y un viento que dan ganas de cobijarse. En Apaneca es otoño, en San Salvador verano.

He quedado con Tormenta en el comedor, el resto están en sus cuartos descansando. Estamos solas.

Elegimos una mesa junto a la ventana, en un lado del gran comedor.

Tormenta me va contando, yo voy interviniendo de vez en cuando para preguntar.

Tormenta comparte su vida como defensora más allá de las preguntas de evaluación. Es una defensora comunitaria con gran liderazgo. Ha sabido lidiar con los mareros (perteneciendo a las maras, grupos de jóvenes delincuentes en El Salvador), asegurar a los maridos machistas y conquistar a la juventud.

Sus palabras me han cautivado, su tranquilidad y parsimonia. Cuenta barbaridades con calma y tranquilidad. Es una mujer reflexiva, estratégica, una lideresa en mayúsculas.

Entrevista en el jardín de Las Cabañas de Apaneca (Estrella, 20/08/2017).

Una mañana de sol, en el jardín del alojamiento, comparto una charla con Estrella. Las dos, descansadas, después de una noche tranquila en el campo. Nos sentamos en un banco junto a un árbol. Antes de empezar miramos a dos niñas que juegan en los alrededores, son hijas de una de las defensoras. Una vez se alejan, empezamos, ella habla, yo escucho, asiento, comparto con la mirada y el cuerpo, y de vez en cuando pregunto, comento. La charla lenta me deja espacio para pensar en lo que dice.

Estrella, antes de irse me habla del sol, de la tranquilidad del fin de semana, ella solo sale fuera de su comunidad con la Red o con la Colectiva.

#### 4.4.3.- Hablamos a partir de una foto

El 7 de febrero de 2018 escribo en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

La transcripción de entrevistas me permite pensar desde fuera sobre ellas. Las transcribo y las leo como espectadora. Pongo atención en el proceso del diálogo, sobre mi quehacer como investigadora, sobre cómo va surgiendo la reflexión, sobre los límites de ésta.

Me doy cuenta que, algunas defensoras tienen dificultades para pensar sobre su experiencia. No es fácil. A mí me cuesta. Yo voy aprendiendo en la práctica, reflexionando sobre mi trabajo, los talleres que dinamizo, las evaluaciones que realizo.

¿Cómo aprenden las defensoras a reflexionar sobre la práctica?

Debo incorporar alguna estrategia en las entrevistas que facilite los procesos de reflexión, que nos permitan ahondar sobre los aprendizajes en la evaluación democrática.

A partir de la necesidad de potenciar la reflexión durante las conversaciones, indagué sobre la utilización de fotografías en las entrevistas, sobre la *photo elicitation* (foto-indagación) que propone utilizar fotografías para provocar una respuesta.

Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview. The difference between interviews using images and text, and interviews using words alone lies in the ways we respond to these two forms of symbolic representation. (Harper, 2002, p.13)

Diferentes investigadoras han utilizado la fotografía para potenciar la reflexión, para hablar de conceptos abstractos, para profundizar en temas complejos, para facilitar la expresión en ciertos colectivos, en contextos que no se sabe cómo preguntar, para profundizar más (Hurworth, 2003, Van Auken, Frisvoll, y Stewart, 2010, Hatten, Forin, y Adams, 2013, Orbitg, 2014). "It can challenge participants, provide nuances, trigger memories, lead to new perspectives and explanations, and help to avoid researcher misinterpretation" (Hurworth, 2003, p. 3). Las fotografías ayudan a sacar a la luz lo que las palabras y las narraciones a veces no consiguen (Hatten, Forin y Adams, 2013) y facilitan ver nuevos elementos, recordar experiencias, sentimientos y procesos.

En las entrevistas que realicé el mes de marzo de 2018 utilicé diversas fotografías que habíamos hecho una defensora y yo durante el proceso de evaluación. Elegí las que consideré más significativas del proceso y de lo que yo quería hablar porque precisaba saber más. También tuve en cuenta que todas las participantes salieran en las fotos una vez. Hice copias en tamaño grande para facilitar la relación entre entrevistada-imagen-entrevistadora. Era la primera vez que utilizaba las fotografías en una entrevista<sup>56</sup>. En las entrevistas utilicé el material gráfico como punto de partida, las mostraba a la defensora entrevistada de forma abierta, le proponía hablar sobre ellas, elegir algunas. La conversación tomaba forma espontáneamente. La fotografía propicia un punto de en-

---

56 Antes de llevarlo a cabo me informé sobre la *photo elicitation* a través de autores y autoras como Collier, Schwartz, Clark-Ibáñez, Harper, Hatten, Forin, Adams Hurworth, Orbitg, Van Auken, Frisvoll, y Stewart.

cuentro entre la persona entrevistada y la investigadora que facilita que la comunicación fluya entre los dos (Clark-Ibáñez, 2004; Hatten, Forin y Adams, 2013).

Una vez terminadas las entrevistas, en mi *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* del 19 de marzo de 2018 escribí:

La fotografía refuerza la complicidad, el reconocimiento y el vínculo entre la persona entrevistada y la investigadora. El sentimiento evocado por las fotos entusiasma a las defensoras, quienes se buscan y se reconocen, miran e identifican, recuerdan, hablan y construyen narrativa oral.

Además, las fotografías me ayudaron a dinamizar la entrevista de forma más acertada, me facilitaron la elaboración de preguntas más adecuadas y concretas, de manera que permitió el entendimiento y la profundización. En las conversaciones, las palabras y las imágenes se complementaron.

Unos días después de haber realizado las entrevistas con fotografías, dos defensoras entrevistadas me vinieron a visitar para enseñarme varias fotografías que ellas habían seleccionado para narrar su trabajo como defensoras.

#### **4.5.- Dinámicas de grupo: identificamos y pensamos en grupo**

A partir de mi experiencia anterior y las preguntas clave vinculadas a la investigación, diseñé diversas dinámicas grupales que fui desarrollando a lo largo del proceso. En los talleres planteé actividades para trabajar de forma individual y otras en conjunto.

Realicé dinámicas de grupo en dos tipos de espacio, en los talleres del Comité de Evaluación y en los realizados con las defensoras de la Red.

Igual que en las entrevistas, desplegué las dinámicas de grupo de la investigación en coordinación con los trabajos de grupos de la evaluación, sea con las participantes sea con el Comité de Evaluación. De esta manera, organicé los talleres en dos partes, una primera centrada en la evaluación y una segunda dedicada a los aprendizajes en la evaluación.

Con el comité de evaluación llevé a cabo cuatro talleres, distribuidos en las diferentes etapas del trabajo de campo en el 2017, 2018 y 2019.

Tabla 5: Talleres realizados

2017/08/12 Taller con el Comité de Evaluación en Santa Ana.
2017/08/19 Taller con la Red de Defensoras de DDHH en Apaneca.
2017/08/26 Taller con el Comité de Evaluación en Santa Ana.
2017/09/02 Taller con el Comité de Evaluación en Santa Ana.
2018/03/17 Taller con la Red de Defensoras de DDHH en Apaneca.
2019/05/11 Taller con el Comité de Evaluación en Santa Ana.
2020/02/29 Conversatorio de retorno de la investigación

Algunas de las dinámicas, basadas en la educación popular y en métodos basados en las artes, que utilicé en los talleres fueron:

- La caja de los aprendizajes: Invité a las defensoras que participaron en los talleres de evaluación a ir registrando en papeles de colores las reflexiones, comentarios, conocimientos que consideraban clave, curiosos, divertidos, que querían recordar, que querían incorporar en su práctica, que vinculaban a su vida. Las invité a apuntar, narrar y dibujar. Cada una podía utilizar la forma escritura que quisieran. Luego podían compartirlos, o no. Al final del taller invitaba a las participantes a compartir sus reflexiones conmigo dejando sus comentarios en la caja de los aprendizajes. En todos los talleres llevaba mi caja-bolsa, hecha de neumáticos reciclados que encargué a una artista salvadoreña. A lo largo del trabajo de campo, la caja se llenó de aportaciones coloridas de las defensoras.
- Mapa de nubes de aprendizajes: Después de una lluvia de ideas individual para identificar los aprendizajes vividos, las participantes, en grupo, elaboraron un mapa de nubes de aprendizajes donde agrupamos las diferentes ideas que habían surgido individualmente. La elaboración de un mapa de nubes colectivo potencia unir la reflexión individual a la grupal, identificar conexiones entre las participantes, desplazamientos, diferencias y complementariedades, en definitiva, posibilita poner en relación los aprendizajes de todas.
- Un río de aprendizajes<sup>57</sup>: Una vez presentados los datos recogidos en la evaluación, analizado el diagrama de conclusiones, y trabajados los elementos clave y estrategias de cambio (taller del mes de marzo de 2018). Invité a las defensoras, en pequeños grupos (para facilitar el diálogo y construcción colectiva), a identificar, reflexionar y ordenar los aprendizajes en relación con la Red y representarlos

57 En diferentes ocasiones he llevado a cabo dinámicas de este tipo para potenciar la reflexión personal y la colectiva y para facilitar la construcción grupal.

en telas. Una vez terminado el trabajo, cada grupo presentó su tela y las fuimos tejiendo formando un río de aprendizajes sobre la Red. Finalmente, volvimos a hablar y reflexionar sobre lo que había surgido y construimos una narrativa oral sobre los aprendizajes.

Dado que yo dirigía las dinámicas, combiné diversos tipos de registros, fotos, grabaciones de voz, videos y los productos de la propuesta como los papeles de la caja, los mapas y la tela río de aprendizajes. Todo ello forma parte de la investigación.

Figura 9: Dinámica *un río de aprendizajes*: dos momentos de la dinámica



Nota: Dinámica realizada en el taller del 17 de marzo 2018, en Apaneca.

Estas dinámicas tienen un punto de encuentro con métodos basados en las artes, especialmente la primera y la última. Según Ephrat Huss y Julie Cwikel (2005), “the aim in arts-based research is to use the arts as a method, a form of analysis, a subject, or all of the above, within qualitative research” (p. 2). En esta investigación no utilicé las artes como forma de análisis sino más bien como un método para potenciar la reflexión individual y colectiva, con una dimensión emocional y afectiva (Dirkx, 2001). He considerado que a través de propuestas basadas en las artes se puede facilitar la reflexión, en este caso, con personas adultas que no tienen experiencias anteriores de reflexión sobre

sus aprendizajes. No se trata de hacer una obra de arte, sino de reflexionar, expresar y comunicar con otros lenguajes que potencian procesos diferentes a las entrevistas, observación y dinámicas de grupo. Parto de la idea de que un documento visual puede ser fuente de información y expresión para la investigación. Duncum (2002) afirma que la construcción de “modos de comunicación visual, imágenes, textos, sonidos entre otros, por parte de los estudiantes, es una manera de explorar el significado por sí mismos” (p. 6).

## **4.6.- Narrar a partir de una cartografía, una estrategia para pensar sobre los propios aprendizajes**

Como evaluadora, identificar, reflexionar y analizar mis aprendizajes en la evaluación ha sido un reto.

### **4.6.1.- ¿De dónde surge la narrativa?**

En diferentes momentos del proceso de investigación he reflexionado sobre qué y cómo aprendo como evaluadora. Algunas veces he podido sistematizar y desarrollar las reflexiones, en el *Diario de una evaluadora e investigación en construcción*, aunque en algunas ocasiones, mis reflexiones se han quedado en mi libreta de apuntes o en un papel de trabajo, en medio de otros.

Me han surgido reflexiones durante el proceso de evaluación en El Salvador, durante los talleres o en las entrevistas, mientras hacía las transcripciones, organizaba y analizaba la información, en el proceso de redacción del informe final de evaluación o en el bus volviendo a casa del trabajo.

En un inicio, me propuse identificar, organizar y analizar mis aprendizajes como evaluadora, desarrollando una narración reflexiva a partir de los apuntes en el *Diario de una evaluadora e investigación en construcción*, por lo que no retomé el tema hasta el inicio de la redacción del capítulo sobre aprendizajes. Hasta entonces no le había dedicado tiempo exclusivo a la elaboración mi narrativa. En aquel momento, inicié el proceso con tres preguntas:

¿Cómo aprendo (en general)?

¿Qué y cómo aprendo en los procesos evaluativos?

¿Qué he aprendido y cómo, en la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades que he llevado a cabo con la Red de defensoras?

Estas tres preguntas se me entrecruzaban peligrosamente, creando nudos, tal vez necesarios a ser vividos, pero me llevaban a una dislocación del objetivo de mi investigación.

Con una página en blanco, diversas entradas en el *Diario de una evaluadora e investigación en construcción*, las informaciones en relación con el proceso de evaluación, y algunos elementos de las entrevistas y dinámicas grupales, intenté ordenar las ideas e iniciar el análisis y reflexión. Con este propósito, como hago normalmente, me dispuse a elaborar un diagrama conceptual. Al poco, percibí que necesitaba una herramienta que me permitiera ir más allá, la lista de elementos y la búsqueda de orden no me permitía analizar y dibujar la complejidad de la pregunta central. Necesitaba una herramienta que me permitiera aflorar las ideas, visualizar lo relevante, identificar conexiones, desplazamientos, interrogantes y encontrar un lugar para lo no visto y lo no ocurrido.

En este proceso, incorporé la elaboración de una *cartografía visual*, una “representación espacial o mapa de posiciones y relaciones de saber, representación enredadera e interconectada (o rizoma deulziano)” (Paulston, 2002, p. 19). Las cartografías, como señala Fernando Hernández (2018):

no son sólo una estrategia visual que posibilita relatos y experiencias, sino un espacio de enredo en el que todas estas sustancias - cuerpos y cosas, textos y situaciones, afectos e intensidades, movimientos y encrucijadas, ideas y formas de hacer, etc.- permanecen reunidas, dentro de una ontología procesual, relacional y performativa del devenir (ATKINSON, 2012). Uno de los conceptos que permite pensar estos movimientos es el de afecto. (p.107)

La cartografía facilita espacios de relación y de conversación, pone en relación, y permite identificar y enfrentarse al no saber, alejándose de crear juicios y jerarquías.

La cartografía visual es entendida como:

Una epistemología narrativa creativa y artística y una metodología de investigación que permite explorar intersticios, desplazamientos, viajes inestables, formas de conocimiento, ensamblajes y enredos a través de los cuales los profesores realizan sus trayectorias de aprendizaje (Paulston; Liebman, 1994; Ruitenber, 2007; Ulmer; Koro\_Ljungberg, 2015). (Hernández, 2018, pp.104-105)

La elaboración de mi cartografía de aprendizajes en la evaluación me permitió:

- fortalecer la reflexión de forma tranquila, segura y creativa.
- facilitar la exploración de una experiencia, la experiencia de la evaluación, así como, identificar las conexiones rizomáticas, ir más allá de las conexiones lineales.
- potenciar la construcción. Yo aprendo visualmente, por este motivo, el utilizar esta herramienta me propicia un espacio de comodidad que me permite conectar, representar, repensar, profundizar.
- desvelar elementos que no había pensado antes, desvelar lo que no se ve, e

incluir nuevas preguntas. Me permite identificar los lugares y los no-lugares en un debate (Tello y Gorostiaga, 2009)

Así elaboré una cartografía que compartí con el grupo del curso de formación “Las cartografías visuales como estrategia para dar sentido al aprendizaje desde la perspectiva de proyectos de indagación”<sup>58</sup>.

La cartografía me permitió pensar de forma individual y pensar en compañía.

Cartografías que son configuraciones relacionales, que cambian de estado y de estatus en función de ensamblajes particulares. Como Deleuze, Guattari considera los mapas como espacios de devenir, donde el inconsciente es “descubierto” a través de performances cartográficas (Ulmer; Koro-Lujngberg, 2015, p. 139). (Hernández, 2018, p. 106)

Unos días después, construí mi narrativa a partir de la cartografía que había realizado. No es lo mismo elaborar una narración que elaborar una cartografía y a partir de ella construir una narración. Tomé esta decisión con plena conciencia de que nos es lo mismo elegir un proceso u otro, pues influye en el resultado.

Figura 10: Cartografía de aprendizajes de una evaluadora



Nota: Cartografía que presenté en el curso de formación organizado por Esbrina en el 2018

58 Curso de formación “Les cartografies visuals com a estratègia per donar sentit a l’aprenentatge des de la perspectiva de projectes d’indagació” 20 y 27 de febrero, 13 y 20 de marzo, jornadas finales, el 29 y 30 de marzo de 2018. Organizado por Esbrina.

#### 4.6.2.- Mi aprendizaje, un espacio tridimensional conectado

El 14 de marzo de 2019 escribo en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

Elaboro una cartografía en volumen sobre mis aprendizajes como evaluadora.

Identifico los temas clave que convierto en piezas. Piezas que pueden ser encajadas por diferentes lugares y de diferentes maneras. Piezas con las que puedo construir un espacio tridimensional en forma de rizoma para representar visualmente mis aprendizajes y mis no aprendizajes, vínculos, relaciones, y conexiones. Cada vez que monto la cartografía, ésta agarra una forma específica, los vínculos y las conexiones son re-vividas, analizadas y representadas en un contexto determinado, en un espacio y un tiempo.

La cartografía no está cerrada. Se trata de un espacio hecho de aprendizajes y vínculos, que puede crecer, extenderse y modificarse.

Tiene colores cálidos. Para mí, el aprendizaje es cálido.

Es circular. Circular para facilitar el movimiento y las conexiones.

Volumen. Para mí, el aprendizaje es tridimensional, es un rizoma.

Se trata de un espacio de engranajes que permiten el movimiento y me permiten la transformación.

Todo cabe. Hasta lo que no está, tiene un lugar.

Las preguntas iniciales que me planté fueron: ¿Qué he aprendido durante el proceso evaluativo de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente? ¿Qué he identificado y qué he logrado reconocer en mi práctica?

¿Qué me ha tocado? ¿Qué me ha transformado? ¿Qué ha impulsado la transformación de mi práctica? ¿Qué me ha permitido aprender? ¿Dónde se han situado los límites?

#### 4.7.- El Diario de una evaluadora e investigadora en construcción

Al inicio del proceso de investigación, decidí realizar un diario para registrar el proceso investigativo y las reflexiones de la experiencia de investigar. Inicié para probar y, en la práctica fue surgiendo un *cajón de sastre* de diario. Fui recogiendo observaciones ocasionales, apuntes, anotaciones, reflexiones, dudas, momentos, interpretaciones, análisis, hipótesis, anécdotas, límites, carencias, prejuicios y relaciones. A lo largo del proceso, el diario ha sido intermitente, a veces intenso, a veces desaparecido, y su forma ha variado. Siempre lo he entendido como una herramienta que se adaptaba a mis necesidades, un espacio abierto a la experiencia.

El diario me ha servido para narrar las observaciones durante el proceso, sistematizar apuntes de un seminario, o anotaciones de textos que iba leyendo. Pero sobre todo para anotar las incomodidades.

Interrogaciones como (en diferentes fechas en el Diario de una evaluadora e investigadora en construcción):

¿Estoy reproduciendo relaciones coloniales y clasistas (vinculados al nivel de estudios formales) con las defensoras (mujeres participantes)?

¿Hasta qué medida estoy consiguiendo facilitar la reflexión en las entrevistas y dinámicas de grupo? ¿Cómo puedo facilitar la profundización?

¿La información que tengo es suficiente para iniciar la triangulación?

¿Consigo identificar los aprendizajes que no se nombran?

Inicié el diario como *Diario de una investigadora en construcción*, cuando decidí ser evaluadora e investigadora le cambié el nombre por *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*.

#### 4.8.- Análisis de la información

Al realizar el trabajo de campo por etapas, me permite sistematizar la información en diferentes momentos, y triangularla y analizarla reiteradas veces. Esta situación, me permite analizar la información recogida en diversos momentos y me facilita la identificación de lagunas y necesidades que puedo resolver en el siguiente trabajo de campo. En fin, la información se triangula a fin de afirmar la validez de las informaciones, reducir las limitaciones y asegurar una comprensión e interpretación consistente. La triangulación es un proceso donde se usan múltiples percepciones para clarificar significados y verificar la repetición de una observación o interpretación (Stake, 1994). “But, acknowledging that no observations or interpretations are perfectly repeatable, triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the phenomenon is being seen (Flick, 1992)” (Stake, 1994, p. 241).

Comprender e interpretar es el objetivo de la investigación y la triangulación facilita la construcción a partir de diversas miradas.

#### 4.9.- Cierre con las participantes: compartir y reflexionar sobre la experiencia

En el final del proceso, llevé a cabo un taller para trabajar sobre las *reflexiones para retomar*<sup>59</sup>, el capítulo final del informe de Evaluación (Peix, 2018). En el mismo taller, en una segunda parte, compartí los elementos esenciales de la investigación para dar un retorno al grupo, para poder complementarlos, clarificar algunas aportaciones y validarlas. Asimismo, compartimos lo que había representado para nosotras haber formado parte y vivido la experiencia de participar en una evaluación e investigación, tanto a nivel individual como colectivo. En este taller también hablamos sobre cómo aprovechar la experiencia de la evaluación y la investigación en la Red y en la Colectiva Feminista, tanto las propuestas surgidas de la evaluación, como otras más globales vinculadas a la investigación.

Posteriormente, presenté la evaluación y la investigación a la directiva de la Red Nacional de Defensoras de DDHH de El Salvador. En esta reunión de reflexión identificamos la necesidad de presentar el trabajo en el Encuentro Nacional de la Red y en otros espacios nacionales y regionales.

#### 4.10.- La experiencia de ser evaluadora e investigadora en un mismo espacio

Como he expuesto en el capítulo anterior, decidí asumir un doble rol en la investigación, por un lado, el de evaluadora en una evaluación democrática y por otro el de investigadora.

En el inicio, el hecho de asumir un doble rol me dio vértigo, sentí que era una decisión arriesgada y no me acababa de sentir capaz de llevarlo a cabo. Nunca había realizado una investigación de esta envergadura, y las inseguridades me asaltaron. A partir de una reflexión consciente, y después de compartir las dudas, miedos e incertidumbres, me entregué a ello, por considerar que era la decisión más adecuada para poder realizar la investigación deseada.

Al comenzar el proceso, definí algunas estrategias para poder manejar el doble rol a nivel metodológico y de gestión, e identifiqué herramientas para acompañar de forma continuada las vivencias, sucesos, límites, encuentros e incomodidades, tanto para la reflexión y revisión continuada, como para visibilizar su riqueza.

---

59 Nombre del capítulo 5 del Informe de evaluación Peix, M. (2018) *Un tapiz de voces: Evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente, El Salvador*.

Con este propósito durante todo el proceso he puesto especial atención a este doble rol, me he interrogado de forma constante y he realizado el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* (capítulo 3 y apartado 4.7).

El hecho de ser investigadora y evaluadora al mismo tiempo me ha exigido intensidad durante el trabajo de campo, y durante todo el proceso, reflexividad, flexibilidad y tensión/atención.

La intensidad de esta experiencia ha facilitado construir relaciones “especiales”<sup>60</sup> con las personas que han participado en los procesos, lo que ha facilitado la evaluación y la investigación.

Pero, el doble rol no me ha permitido diferenciar, en ciertos momentos, el *ser evaluadora* y *ser investigadora*. Por ejemplo, en las entrevistas, el doble rol me ha dificultado identificar y analizar las diferencias entre entrevistar en una evaluación y en la investigación, o identificar qué aprenden las defensoras en una entrevista evaluativa, pues se mezcla la entrevista de evaluación con la de investigación al ser una misma persona que las lleva a cabo, y en un mismo espacio-tiempo.

Como participante en la investigación he reflexionado sobre los aprendizajes en la evaluación (como evaluadora). Por lo tanto, he respondido a las preguntas clave de mi propia investigación.

Cabe tener en cuenta que antes de realizar esta investigación, ya incorporaba la reflexión sobre aprendizajes en las evaluaciones, que dinamizaba como una etapa más del proceso evaluativo. Aunque la profundidad de la reflexión no era la misma, esta práctica me ha facilitado pensar sobre mis aprendizajes como evaluadora.

#### **4.11.- Reflexiones y decisiones de una investigación vinculadas a los derechos humanos, a la cooperación y en territorios con violencias**

El hecho de investigar en El Salvador, en un territorio con grandes índices de violencias y en derechos humanos demanda incorporar en el proceso investigativo algunas reflexiones y estrategias propias de este contexto, unas fáciles de gestionar, y otras más complejas.

---

60 A lo largo de la investigación reflexiono sobre las relaciones, que en este momento adjetivo como “especiales” por falta de una palabra que defina la globalidad del tipo de relación.

#### 4.11.1.- Voy para dinamizar una evaluación democrática y me impiden entrar en el país

Parece una broma, pero no lo es. En el 2015, fui a El Salvador para dinamizar una evaluación democrática y la policía de la frontera me impidió entrar en el país, con lo que tuve que volver en el mismo avión a Barcelona (18.000 km en 48 horas), junto a mi hijo. Incredibilidad. Impotencia. Cansancio. Indignación. Tristeza. Reacción. Incertidumbre. Persistencia. Con este orden y a veces sobrepuestas.

Al llegar a la frontera, la mujer policía que revisó los pasaportes, mío y de mi hijo, me

informó que no podía entrar en el país, arguyó que tenía el pasaporte roto y por esta razón no podía cruzar la frontera. Allí empezó una nueva travesía, allí terminó nuestro viaje.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* del 11 de agosto de 2015 expliqué lo ocurrido:

El Salvador, un país, presuntamente democrático, con un gobierno de izquierdas presionado por los poderes económicos, eclesiásticos y políticos de derecha se encuentra en un periodo complejo. Desde el segundo trimestre de año, la situación ha empeorado. Los niveles de violencia política, social y económica están aumentando considerablemente, el pacto con las maras se ha roto, la situación del país está desestabilizada. La derecha está consiguiendo sus propósitos. ¿Qué hará el gobierno para controlar esta situación?

Compartí la experiencia con una amiga quien me dijo “Es el poder “, “No es el poder, es el autoritarismo. Es el poder mal usado” le respondí.

Muchas personas confunden el concepto de poder con el autoritarismo.

Las mujeres policías que vulneraron mis derechos hicieron mal uso de su poder, poder que les es dado por usar placa, por ocupar un espacio en la frontera, por formar parte de un cuerpo que tiene la potestad de decidir quién entra y quién no entra en el país. Oficialmente no nos dejaron entrar porque “mi pasaporte estaba dañado”, pero yo sé que no lo estaba antes de entregarlo a las autoridades de la frontera. El cónsul general de El Salvador en Barcelona, salvadoreño del partido ganador FMLN, Frente Farabundo Martín para la liberación Nacional, a pesar de no creer en las fuerzas policiales, admite la razón oficial (me pregunto si se la cree), pero acepta la denuncia de la vulneración de los derechos como la prohibición de hacer llamadas, entrar en contacto con la embajada española o el negarse a dar el nombre de la policía que nos tomó los pasaportes. Su equipo corrobora que el pasaporte ha sido cortado intencionalmente (por los dientes del corte), pero no pueden confirmar que ha sido la policía de la frontera. Su explicación fue. “La

policía es así en todo el mundo” ¿La policía es así en todo el mundo? Recientemente se ha hablado bastante de la violencia policial en nuestro territorio, como el desalojo del movimiento de indignados en la plaza Catalunya por parte de los “mozos de escuadra” o la represión de la manifestación de la huelga general del 14 de noviembre de 2012 donde una bala de goma sacó el ojo a una mujer (por cierto, yo estaba en esta manifestación con mi hijo), o la presencia del poder en las manifestaciones del día de la mujer, donde a menudo hay más policía que manifestantes.

¿Las policías de la frontera se sintieron con el poder de vulnerar los derechos de dos ciudadanos europeos porque estaban seguras que no serían castigadas por ello? ¿Por qué las policías se saltaron las “normativas democráticas” establecidas? Tengo grabada una fotografía que se me va repitiendo continuamente. La segunda policía chaparrita, fuerte, sacando pecho y con el mentón levantado, posición animal de dominio. Con el cuerpo nos estaba diciendo: Aquí y ahora mando yo. Ustedes no son nadie. Que quede claro. Lo decía con la voz y con el cuerpo, y lo ejercía.

Por otro lado, la primera policía andaba con gafas de sol dentro de un recinto cerrado. La policía sin nombre (Se negaron a darme el nombre) escondía sus ojos. Los ojos delatan.

No sabemos cómo vamos a reaccionar en una situación de vulneración, estrés, violencia, hasta que ocurre. Yo, más alta, conocedora de los derechos, con experiencia en el activismo, pero sin poder de decisión y con un hijo al lado, utilicé la palabra para defenderme, con entereza, con apariencia de tranquilidad.

Hubo un momento que toqué a la segunda policía para que me escuchara, ni me miraba cuando le hablaba. Entonces ella empezó a gritar “usted es una violenta”.

¿Yo violenta?

Cuando le contaba a una amiga, se reía incrédula, “Quien te conoce no se lo cree. Es imposible, eres la persona más tranquila, correcta y menos agresiva que conozco. Ni dices palabrotas. Te tendrían que haber visto hablando con la poli en la *mani* de las 17”.

Efectivamente, no dije ni una palabrota.

Unos días después, el 18 de agosto de 2015, un poco más tranquila escribí en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

Lo peor de todo es que sabemos que la impunidad está allí. He hecho dos denuncias, pero posiblemente las policías no serán castigadas por sus actos. El deseo está en que como mínimo se les llame la atención por no haber seguido los procedimientos establecidos. Pero ¿quién puede asegurar que los actos autoritarios

no se repitan?

La incompreensión angustia. ¿Por qué lo hicieron? Una y otra vez se va repitiendo la pregunta en mi cabeza, y la indignación aumenta.

¿Para desestabilizar el gobierno actual de izquierdas? Es una acción puntual que no afecta tanto al gobierno.

¿Por qué he dado y doy apoyo a la campaña a favor del aborto terapéutico? La Colectiva Feminista y la Agrupación Ciudadana por la Despenalización del Aborto en El Salvador han sido acusadas de tráfico de órganos infantiles<sup>61</sup>. Es una manera de boicotear su trabajo.

¿Por alguna razón personal, espontanea, fuera de contexto? ¿Muestra de poder sobre una mujer, madre, europea, extraño, no?

Hasta ahora, no tengo clara la razón, aunque es evidente que el poder autoritario es un eje central de las acciones del cuerpo policial y de las fronteras. (...) La frontera no pertenece a ningún estado, la frontera pertenece a la policía. La policía nacional es quien tiene el poder en este espacio, los estados solo tienen su poder simbólico.

Además del impacto personal (y sobre todo en el de mi hijo) esta situación supuso anular la evaluación y el trabajo de campo correspondiente, previsto para el mes de julio y agosto de 2015, gestionar nuevos viajes a El Salvador e identificar un nuevo caso de estudio.

En investigaciones vinculadas a los derechos humanos y a la cooperación en países en conflicto, es importante tener en cuenta posibles situaciones de violencia, más cuando se cuenta con una experiencia en el activismo y trabajo social.

#### **4.11.2.- Estrategias de seguridad en una investigación en un territorio de violencias**

El hecho de llevar a cabo la investigación en un territorio donde el grado de violencias es elevado y por trabajar con defensoras de DDHH he tenido que tener en cuenta diferentes elementos para gestionar la seguridad de las personas involucradas. Un ejemplo de ello es elegir lugares seguros para las entrevistas y los talleres, y tomar medidas de seguridad para los trayectos.

Uno de los temas que más hablamos con las participantes fue sobre la identificación de las voces y su seguridad. Para confidencialidad y seguridad les propuse que eligieran

---

61 Una de las noticias que salió publicada:

<http://www.laprensagrafica.com/2015/08/16/dinero-de-ong-ligada-a-trafico-de-organos-se-usa-en-campaa-pro-aborto>

el nombre que querían que yo usara para nombrarlas tanto en el informe de evaluación como en la investigación. Cada una eligió el suyo. Tormenta dijo: “yo hablo segura porque usted misma dice que no se divulga el nombre de la persona.”

También debatimos sobre las imágenes, ellas decidieron autorizar la publicación de las fotografías; aunque se las viera no podrían vincularlas con las palabras. Y finalmente, algunas cuestiones compartidas en las entrevistas no fueron recogidas, ni en el informe de evaluación, ni en la investigación por temas de seguridad.

#### **4.11.3.- ¿Qué supone compartir activismo con las defensoras con las que trabajo en la investigación y en la evaluación?**

Como he expuesto anteriormente, conocía a la organización la Colectiva Feminista, no mucho a la Red, y la conocía porque formaba parte de una ONG que trabajaba con ellas en diversos proyectos en diversas zonas del país; también compartía activismo con ellas, estaba vinculada a la campaña para la despenalización del aborto. La coordinadora de La Colectiva de Occidente lo sabía, pero el resto no.

Así es que desde el inicio me presenté como feminista para que todas las participantes fueran consientes desde donde hablaba. Cabe tener en cuenta que en la Red hay mujeres que se reconocen como feministas y otras que no. Esta diferencia no supone un problema en la Red, pues el vínculo que las une es ser mujeres<sup>62</sup> que defienden derechos, ser defensoras de los Derechos Humanos. Para mí, tampoco lo fue.

Durante el periodo del trabajo de campo participé en diferentes actos reivindicativos vinculados al día de la mujer, a la despenalización del aborto terapéutico y a la aprobación de la prohibición del matrimonio precoz forzado. En las marchas y plantones me encontré con mujeres de la Red, con ellas compartí activismo.

El activismo compartido ha fortalecido complicidades con las implicadas, complicidades que se han sumado al proceso de trabajo conjunto en la evaluación y en la investigación. Al mismo tiempo, he ido posicionando en el activismo y en el trabajo, aprendizajes que he ido teniendo al largo del proceso de la investigación, de manera que el hecho de investigar me ha alimentado e impulsado.

Todo esto me hace pensar en la necesidad de romper con el inconveniente externo de compartir investigación y activismo. Al inicio, me había planteado elegir un caso bien lejano a mi conocimiento laboral y activista para controlar posibles vínculos que la academia pudiese considerar inadecuados para la investigación. Pero decidí romper con este

---

62 La Red entiende *mujeres* desde un prisma amplio, no dualista. Mantienen el debate interno sobre ello, pero de momento lo consideran un concepto abierto. Hablar de *mujeres* es una opción política que facilita la reivindicación de sus derechos.

prejuicio y aposté por lo que Karina Fulladosa (2015) denomina *espacios entre*. Ella considera las múltiples posiciones movedizas, que a menudo no están fijadas ni previstas de antemano, por las que tanto las participantes como la investigadora pueden transitar.

Por lo tanto, decidí, reconocer mi trayectoria personal y laboral, experiencia que forma parte de mi identidad como investigadora, y aprovecharla, pero, poner especial atención a estos vínculos, reflexionar, dialogar, negociar y redefinir siempre que fuese necesario durante el proceso de *investigación-vida*.

Tal vez todo ello, forma parte del vivir en tránsito, de moverse entre espacios, a veces, sin fronteras, y “se vuelve imprescindible habitar una ética de la incomodidad foucaultiana que nos permita estar alerta y generar procedimientos metodológicos más políticos y creativos, y menos dogmáticos” (Gandarias, 2014, p. 301).

#### 4.11.4.- Ser del otro lado del océano. ¿Cómo me sitúo?

¿Por qué nos resulta tan incómodo hablar de la mirada colonial cuando no queremos ser incluidas en ella? ¿Qué nos incómoda?

¿Tendría que ser una mujer salvadoreña para poder hablar sobre los aprendizajes de las mujeres de la Red? ¿Entonces quién hablaría de los de una evaluadora europea en El Salvador? ¿Solo las personas de un colectivo pueden hablar de ellas mismas? Durante años he defendido que sean las mujeres que hablen de las discriminaciones que viven y de los derechos que quieren, que sean las mujeres que hablen de las mujeres, ¿no deberían ser las salvadoreñas que hablen de las salvadoreñas? ¿Una salvadoreña no puede investigar sobre las mujeres de Barcelona (barcelonesas o no)?

No soy ni la primera ni la última que se interroga sobre todo ello. Y, lo hago continuamente en relación con mi trabajo en cooperación y el activismo. Reconozco la mochila de ser del *otro lado del océano* que llevo, aunque haya vivido, compartido y aprendido de mujeres de otros territorios y me haya apropiado de todo ello. Reconocerse es el primer paso para desconfiar de la colonialidad (Ribeiro, 2019), para luego, incorporar el hacer decolonial (Rivas, Márquez, García y Calvo, 2020).

Investigo desde una posición incómoda. No soy ni de dentro ni de fuera. Pero estoy dentro, con mi mochila. La mochila de lugar, de feminista, de activista, de evaluadora, de...

Para sobrevivir en las Borderlands  
debes vivir sin fronteras  
ser cruce de caminos.  
(Anzaldúa, 2016, p. 262)

#### **4.11.5.- Ser consecuente en los procesos**

Considero que respetar los intereses, las características y los ritmos de trabajo de las organizaciones y las participantes es esencial.

Cabe tener en cuenta, como señalan Jane Barry y Jelena Djordjevic (2009) que:

A veces el activismo es algo extremadamente organizado y estructurado. (...) Pero, en la mayoría de los casos, el activismo por los derechos humanos es algo sin estructura, algo que fue, que sube y baja como la marea, respondiendo a desafíos nuevos y viejos. Como los movimientos de base, o las protestas espontáneas, o las activistas que trabajan por su cuenta, aisladas, en las sombras. (p. 38)

También es importante identificar las cargas de trabajo de las personas implicadas, las violencias en los territorios, los contextos de transporte, las prioridades de las organizaciones y personas. En esta investigación, he adaptado el proceso a los intereses, características y ritmos de la Colectiva Feminista, de la Red de defensoras de Occidente y de las defensoras que la conforman. Lo he hecho consciente, como principio, pero con inseguridades en el ámbito metodológico, en relación a la investigación. También, he intentado ser consecuente con el trabajo con las defensoras, mujeres con un triple rol que priorizan la defensoría frente a los propios cuidados. Por muy enriquecedor y transformador que pueda ser participar en una evaluación e investigación, es necesario respetar y cuidar los espacios de descanso de las defensoras. Por esta razón, he tenido en cuenta estrategias de seguridad y de cuidados en el formato de talleres y entrevistas, en cronogramas y en la gestión de las actividades, y lo he compartido y acordado con las responsables de la evaluación.

#### **4.11.6.- Combinar el trabajo directo y el trabajo a distancia**

El trabajo de campo se ha realizado en El Salvador, y, por estar viviendo en Barcelona, he tenido que trabajar a distancia en algunos momentos y gestionar los procesos en relación a las posibilidades de viajar a El Salvador.

Cuando se trabaja en cooperación internacional, las distancias y movimientos son elementos intrínsecos que a menudo representan un reto. El trabajo a distancia es complejo en cuanto a la dedicación y el diálogo, y aunque las tecnologías han significado una herramienta facilitadora importantísima, todavía hay colectivos y comunidades que tienen un acceso y una apropiación reducida a las tecnologías de la información y de la comunicación- TIC, especialmente las mujeres (Arenas, 2011).

En este capítulo he expuesto el proceso de la investigación desde la práctica, la planificación y la ejecución, los cambios y las decisiones tomadas. A continuación, para cerrar la primera parte de la investigación, expongo el caso que estudio.

## **CAPÍTULO 5.-** Narración de una experiencia: Una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades

En este capítulo narro, de forma reflexiva, desde el rol de evaluadora, la experiencia de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador, Mesoamérica.

Artemisa, una defensora de la Red de Occidente, dijo: “Recordar es volver a vivir.”

### **5.1.- Decisión de evaluar: Queremos evaluar la Red y queremos hacerlo de otra manera**

Como he expuesto en el capítulo anterior, La Colectiva Feminista me propuso realizar una evaluación del programa de la *Red de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador*, especialmente del colectivo de Occidente del país. En un proceso interno de la organización decidieron hacer una fuerte apuesta por la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos y una evaluación de la Red de Occidente, la más fortalecida, les podría ser de gran utilidad para su estrategia país. La Red había ido tomando relevancia por el contexto del territorio. El aumento de violencias contra las defensoras de DDHH tanto en El Salvador como en Mesoamérica<sup>63</sup> (IM-defensoras, s/f.) había situado en el centro de sus actuaciones la necesidad de fortalecer la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras donde se integra la Red de Occidente.

En aquel momento, la Red de Defensoras de DDHH de Occidente contaba con una estructura y dinámica constante por lo que se podía considerar que la etapa de conformación había concluido. La Red de Occidente era la que había conseguido una estructura más estable en El Salvador<sup>64</sup>.

63 En aquel momento, las agresiones contra defensoras es elevado: “El registro arroja que en los años 2015 y 2016 hubo un total una suma de 2.197 agresiones a defensoras de derechos humanos, lo que representa un incremento de 30% respecto al período anterior, el cual presento que había presentado un total de 1.688 agresiones.” (IM-Defensoras, s/f., p.17)

64 La Red Nacional de Defensoras de los DDHH de El Salvador está formada por seis redes

Por esta razón, creían que llevar a cabo una evaluación les permitiría reflexionar sobre los procesos, las dificultades y los avances, visibilizar transformaciones, definir nuevos retos e identificar los elementos clave de la Red. Además, todo ello podría ser utilizado en los procesos de fortalecimiento de otras redes de defensoras en el ámbito nacional. Hasta el momento, no se había realizado ninguna evaluación de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente y las integrantes del equipo de Occidente de la Colectiva Feminista mostraron por ello un interés especial en poder llevar a cabo una evaluación con una metodología nueva para ellas y les llamó la atención la propuesta de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. La Colectiva Feminista expuso la propuesta a la Red, y sus integrantes aceptaron la experiencia como una oportunidad.

## 5.2.- El programa a ser evaluado: la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador

La Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente es una red de defensoras de los derechos humanos que trabajan y viven en el occidente de El Salvador. El elemento que las une es su rol de defensoras, cada una defiende derechos diferentes con estrategias diversas, unas son lideresas de asociaciones o de grupos organizados, otras sindicalistas, y, también, hay defensoras que trabajan solas en sus comunidades. Hay defensoras mayores, pero también jóvenes, hay defensoras que han hecho estudios formales y otras que no, unas trabajan en comunidades rurales, otras en la ciudad. Todas ellas activistas voluntarias de los derechos humanos, algunas pocas trabajan en alguna organización no gubernamental.

Esta red forma parte de la *Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador*, y ésta última, a su vez, se integra en la *Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos*.

La Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos (IM-Defensoras) inició su trabajo en 2010 con el fin de dar una respuesta integral y regional al aumento de la violencia contra las defensoras de derechos humanos en Mesoamérica.

Actualmente, la IM-Defensoras busca fortalecer y vincular a defensoras que participen en distintas organizaciones y movimientos sociales para fortalecer redes de protección y solidaridad entre ellas y aumentar la visibilidad, el reconocimiento y el impacto de su trabajo por los derechos humanos.

Las organizaciones que impulsamos la IM-Defensoras buscamos diseñar alter-

nativas de protección integral que toma en cuenta el contexto de discriminación contra las mujeres imperante en la región para responder a la violencia que enfrentan las defensoras por la labor que realizan, favoreciendo la continuidad de sus labores en condiciones de seguridad, igualdad y bienestar.

La IM-Defensoras es una articulación formada por JASS-Mesoamérica<sup>65</sup> Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca (México), UDEFEGUA-Unidad de Protección de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos de Guatemala, La Colectiva Feminista para el Desarrollo Local (El Salvador), AWID-Asociación por los Derechos de las Mujeres en el Desarrollo, FCAM-Fondo Centroamericano de las Mujeres (Guatemala) y Redes Nacionales de Defensoras de Honduras, México, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, las cuales en conjunto articulan a más de 691 mujeres defensoras de derechos humanos. (IM-Defensoras, s.f.)

Alejandra cuenta:

Confluimos con las organizaciones locales. Creo que ésta es la riqueza de la iniciativa, fíjate, esa confluencia con las organizaciones locales, con organizaciones regionales, con organizaciones internacionales (...) Ésta es la manera en la cual hemos logrado responder en algunos casos a esta realidad y consideramos que es necesario organizarnos en redes, articularnos como una red Mesoamericana. La Iniciativa Mesoamericana tiene su origen en un punto de realidad, en un punto de choque (...) En el 2009 cuando pasa el golpe de Honduras, compañeras del movimiento feminista y de la prevención de mujeres empiezan a pedir apoyo, a México, a Costa Rica, a El Salvador, así como “compas me está persiguiendo la represión, me está persiguiendo el Estado, vienen en contra de nosotras porque nos llamamos feministas en resistencia”. Este movimiento feminista de resistencia contra el golpe marca un momento en la historia de la región Mesoamericana y marca por tanto una reacción y una reorganización, una reinterpretación, otra narrativa en cómo se posiciona el movimiento feminista.

En 2010, se realiza el *Encuentro de defensoras de Mesoamérica* en Oaxaca, México, participaron unas 60 feministas de la región de diferentes entidades, entre ellas salvadoreñas. En este encuentro se sistematizaron y analizaron las diferentes formas de violencias que viven las defensoras en Centroamérica y especialmente las violencias por ser mujeres defensoras.

Es en este espacio donde surge la propuesta de crear redes de defensoras a nivel nacional.

En aquel momento, en El Salvador no se entendió demasiado la necesidad de una red

---

65 JASS, Asociación por lo Justo, es una organización sin fines lucrativos internacional, su misión es “JASS fortalece la voz, visibilidad y poder colectivo de las mujeres para crear un mundo justo y sostenible para todas y todos.” (JASS, s.f., p. 1)

nacional y la propuesta quedó parada, pero en el otoño del 2012, se realizó un diagnóstico de agresiones a defensoras. A partir de este diagnóstico, se retoma la idea y surge un primer intento para articular una red en el país.

Es entonces, cuando se empezó a usar el concepto de defensora de DDHH y en consecuencia se reconoció el trabajo que están haciendo las mujeres de base en defensa de diferentes derechos.

En el mes de diciembre del 2012, se conformó la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador con el apoyo de la Colectiva Feminista para el Desarrollo Local, la entidad referente de la Iniciativa Mesoamericana-Defensoras en este país.

Un año después, se reconsidera la propuesta y se busca una nueva estrategia para dinamizar y descentralizar la Red. Con esta apuesta, se opta por formar redes territoriales y se constituye la Red de Defensoras de DDHH de Occidente, actualmente formada por 25 defensoras activas. A su vez, la Red Nacional de Defensoras de DDHH de El Salvador cuenta con 120 integrantes, la cual agrupa las seis Redes Subnacionales en las zonas de Occidente, Metropolitana, Cuscatlán, Norte de San Salvador, Nonualcos y Oriente (IM-Defensoras, s/f.). En cada región la Red sigue un proceso organizativo propio, sin embargo, se coordinan a través de una junta coordinadora y se organizan dos encuentros nacionales anualmente.

### 5.3.- Evaluadora: planteamiento inicial

Como evaluadora, comparto los puntos de partida recogidos por Sonia Maria Duarte Grego (2013):

Avaliadores que se situam nos enfoques qualitativos e crítico-dialéticos assumem que: a) o conhecimento é uma construção histórica, e que ele não é neutro, mas influenciado por interesses humanos; b) todo conhecimento reflete o poder e os relacionamentos sociais dentro da sociedade; c) a apropriação do conhecimento requer a atribuição de significados e de sentido pelos sujeitos, e seu propósito é o de ajudar as pessoas a transformar a sociedade; d) a participação dos e a negociação com os avaliados em todas as fases do processo de avaliação consti-tuem elementos essenciais ao exercício de uma avaliação comprometida com a inclusão e justiça social (LINCOLN; GUBA, 2004; HOUSE, 2004; SCRIVEN, 2004; MERTENS, 1999). (p.3)

Y a partir de estos elementos base me interrogo sobre diversas cuestiones.

### 5.3.1.- ¿Cuál es el rol de la evaluadora?

Para mí, como narro en el informe final de evaluación:

La evaluadora debe asumir el rol de facilitadora de procesos, de intercambios, de construcciones y deconstrucciones, de negociaciones. La evaluadora es mediadora, agente de cambio, negociadora, educadora, agente de ética; no controla ni juzga. Debe estar abierta a las nuevas miradas, debe permitir el desacuerdo entre los diversos participantes y gestionarlo, debe cuestionar para ayudar a incorporar nuevas inquietudes y puntos de vista, ante todo debe ser independiente de todos los grupos de interés. La evaluadora debe propiciar la construcción y deconstrucción de la realidad a partir de las diversas miradas.

Asimismo, la evaluadora es formadora y aprendiz, y debe asegurar el proceso metodológicamente y los enfoques elegidos. (Peix, 2018, p. 11)

He construido mi concepción de evaluadora a partir de varios teóricos y teóricas de la evaluación. Como he expuesto en el capítulo 2, recojo los conceptos claves que Barry MacDonald (1974) apunta sobre el evaluador en una experiencia de evaluación democrática.

The democratic evaluator recognizes value pluralism and seeks to represent a range of interests in his issue formulation. The basic value is an informed citizenry, and the evaluator acts as broker in exchanges of information between groups who want knowledge of each other. His techniques of data gathering and presentation must be accessible to non-specialist audiences. His main activity is the collection of definitions of, and reactions to, the programme. He offers confidentiality to informants and gives them control over his use of the information they provide. The report is non-recommendatory, and the evaluator has no concept of information misuse. He engages in periodic negotiation of his relationships with sponsors and programme participants. (p.134)<sup>66</sup>

Ser intermediaria, ser negociadora, conservar la confidencialidad y ser accesible (MacDonald, 1974) define el rol, pero, también, como Katherine Ryan (2005) señala: "This methodology requires the evaluator to promote a democratic sense of justice, be skilled at mediation, conflict negotiation, and managing groups, and be prepared to take positions on vital political and moral issues." (p. 3). Para ello es necesario que la evaluadora desarrolle la empatía, la escucha y el reconocimiento de los puntos de vista diferentes, y ejerza y facilite un liderazgo distribuido (desde la equidad y la inclusión) que permita el diálogo y la reflexión. De esta manera, la evaluadora desarrolla el pensamiento crítico, actitud autocrítica y posicionamiento ético (Rotondo, 2012).

---

66 Cita que he incluido en el capítulo 2.

A lo largo de mi práctica, la reflexión de Saville Kushner (2002) en relación a la doble mirada de la evaluadora, como profesional y como persona, ha sido fundamental para construir mi manera de evaluar.

### 5.3.2.- Reconocerme y preguntarme antes de evaluar

¿Quién soy? ¿Quién soy yo para evaluar? ¿Cuáles son las características necesarias para dinamizar un proceso de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades? Responder y pensar sobre éstas y otras preguntas más, permite situarme en una evaluación democrática. Como evaluadora, considero necesario tomar conciencia de mi misma y situarme en relación a las personas, al programa a ser evaluado y a la evaluación. Creo que debo ser consciente de quien soy, de mis creencias y limitaciones (Kushner, 2002).

El 19 de julio de 2017 escribo en mi *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

.-Yo evaluadora en la evaluación.

Mujer. Madre. Feminista. Activista social. De Barcelona, del Mediterráneo y de muchos lugares. De lejos y de cerca. Multidisciplinar.

¿Qué orden establezco? Depende de con quién estoy, por qué, dónde y cómo.

Soy mujer, y el ser mujer me condiciona, si evalúo un programa mixto significa una cosa, si evalúo un programa de mujeres, representa otro. Nunca evalúo un programa solo desarrollado por hombres.

- Madre. Me facilita acercarme a las otras madres. Transmito una manera de ser madre, a veces con valores semejantes o reconocidos por el grupo, otras, cuestionada por ser lejana a los valores del colectivo.
- Activista social desde hace muchos años. Me condiciona en la manera de ver y estar en el mundo, participo en la transformación social y quiero incidir en el cambio.
- Compartir activismo me acerca al grupo, a la Red, al programa. Creo en su trabajo, lo reconozco, lo valoro, lo respeto.
- Feminista. Una mirada de mundo, una manera de estar que construye mi día a día. Reconocerme como feminista es necesario para visibilizar mis valores, ideas y posibles prejuicios. Reconocerme como feminista es un acto de transparencia con las compañeras. Para otras feministas un vínculo de complicidad, para las que no lo son, un reto para el reconocimiento o un distanciamiento.

- De lejos y de cerca. De un lugar lejano, diferente, más rico, a veces idealizado por los colectivos con los que trabajo.
- De muchos lugares cercanos. Muchos años en las américas me aproximan a las personas de estos territorios. He aprendido y he crecido en ellos. Aunque siempre seré de fuera, estoy en casa. Muchos antropólogos y antropólogas han reflexionado sobre ser extranjero en un lugar. Desde el pensamiento decolonial se está deconstruyendo la occidentalización del pensamiento y las prácticas (Mohanty, 2008).

Yo me siento lejos y cerca de varios lugares, es mi manera de vivir y sentir. Posiblemente una irrealidad que, a veces, puede crear claroscuros en mis prácticas. Mis estudios, mi experiencia laboral, mis intereses direccionan mi mirada y mi manera de estar. Arte, historia, antropología, educación, cooperación. Trabajo con organizaciones de base, con gente de diversos territorios del mundo y, al mismo tiempo, mantengo mi presencia en espacios académicos en diferentes países para no desvincularme de la reflexión que impulsan.

Y a todo ello debo añadir, mi manera de aprender, de relacionarme, de construir en colectivo, de entregarme, de convivir con la evaluación, con la autoridad, el liderazgo.

Considero que me conozco bastante a mí misma, y consigo identificar mis capacidades, mis límites y prejuicios, o como mínimo algunos de ellos.

Pienso que debo ser consciente de mi *posición*, mis prejuicios y mis límites, para ser capaz de dinamizar el proceso evaluativo democrático con enfoque feminista y de diversidades.

Kushner (2002) afirma:

Por medio de un conocimiento del yo “personalizando” en ese sentido la evaluación, podemos evaluar los equilibrios que alcanzamos entre buscar la coherencia y encontrar su ausencia, entre nuestras preferencias personales y nuestras obligaciones de ser sensibles, entre buscar lo extraño, pero suspirar por lo familiar. (p. 95)

### 5.3.3.- Reconozco su autoridad

Reconozco a las participantes de la evaluación, la Colectiva Feminista, la Red y a las defensoras que la conforman. A lo largo de mi vida, he convivido con defensoras, he trabajado con ellas, defensoras reconocidas y defensoras comunitarias<sup>67</sup>. Para mí, las

---

67 En el capítulo 9, hablo sobre los aprendizajes en relación a la defensoría de los Derechos Humanos.

defensoras son todas aquellas que trabajan para promover, garantizar y defender los derechos humanos, las reconocidas y todas aquellas sin nombre conocido que actúan en sus comunidades, en sus casas, en las calles y en el campo, por lo que reconozco y valoro la Red y las defensoras que la conforman. Por este motivo, considero que dinamizar la evaluación de la Red es activismo. Así que la evaluación, y la tesis, forman parte de mi activismo.

Al mismo tiempo, reconozco a las defensoras como mujeres, con sus conocimientos y saberes, con su experiencia y su vida. Como dice Lagarde (2005), “el reconocimiento de la experiencia vivida, la biografía, la etnografía de los grupos es un principio ético y sobre esto se basa la autoridad.” (p.116) Para mí, la evaluación parte de dar reconocimiento, valor y autoridad a las participantes, esta última entendida desde el feminismo (Muraro, 1994; Lagarde, 2005). “Kushner suggests that evaluation should in some way contribute to the redistribution of power which is attained by democratizing knowledge and involves not only bringing in different voices about but also valuing different types of knowing.” (Podems, 2017, p. 7)

Y, retomo la pregunta que se formula Kushner (2002): “¿Puedes evaluar si no te gustan las personas que estás evaluando y no te conoces a ti mismo (lo bastante)? Pienso que no.” (p. 136)

#### 5.3.4.- Me reconocen

Las participantes en la evaluación deben darme *autoridad* para dinamizar este proceso de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, igual que yo las autorizo a ellas, y no solo en carácter de conocedora de la evaluación democrática, sino como mujer, extranjera, feminista. Desde hace años, y, especialmente, pero no solo, por influencia del feminismo, inicio las formaciones, y las evaluaciones presentando mi voz. Lo que diré, lo que haré, como me relacionaré viene conformado por mi historia, mi mochila personal y lo posiciono desde el inicio del proceso. Igual que yo debo ser consciente consciente de mi *posición*, mis prejuicios y mis límites, para ser capaz de dinamizar un proceso evaluativo democrático, el grupo con el que voy a trabajar precisa ser consciente y reconocerlos para poder situar mis palabras, mis propuestas mi proceso de dinamización.

De esta manera, me distancio de la posición de reconocimiento de la evaluadora como la persona que sabe y tiene la autoridad para emitir juicio<sup>68</sup>.

---

68 Posición de Eisner, House (Kushner, 2002a) y otros, visión bastante extendida en la cooperación internacional.

### 5.3.5.- La evaluadora, una presencia translúcida que genera movimiento

Cuando hago de evaluadora, me incorporo en un grupo que no conozco, pero reconozco y estoy dispuesta a construir con él. Durante el proceso, voy desarrollando mi papel que adapto a cada grupo, a cada contexto, de manera que cada evaluación es una experiencia única. El hecho de vivirla como experiencia única me aporta la tensión necesaria para estar atenta al grupo, a las personas, a los procesos; y la convierte en un espacio de creatividad y aprendizaje.

Soy una evaluadora translúcida que genera movimiento, facilita procesos sin destacar, estando presente atenta a lo que ocurre, y, a lo que no llega a acontecer.

### 5.3.6.- La identificación de tensiones y amenazas antes de empezar

Como evaluadora, puedo sentirme amenazada por diferentes cuestiones, entendiendo la amenaza como un riesgo, lo que conlleva estar atenta durante el proceso. Puedo sentirme amenazada por los cuestionamientos vinculados a la profesionalidad, la seriedad, y la imparcialidad por parte de los cofinanciadores, las ONG dinamizadoras, o por las participantes.

El hecho de desarrollar una evaluación con una metodología cualitativa y poco conocida en la cooperación, propicia este tipo de creencias. Ello amenaza la credibilidad de la evaluadora y también al proceso evaluativo y los resultados del mismo. La mayoría de personas valoran las evaluaciones a partir de los parámetros establecidos por las metodologías convencionales mayoritarias en el sector, basadas en los criterios que recomienda el CAD<sup>69</sup> (Arredondo, 2007; Ministerio Asuntos Exteriores España, 2001), los indicadores cuantitativos por encima de los cualitativos, lecciones aprendidas, y como máximo procesos consultivos con los “beneficiarios” de los programas. No es tan fácil que las personas involucradas se desvinculen de estos parámetros, así como que la evaluadora consiga facilitar un proceso “diferente” con la calidad deseada con personas que no cuentan con prácticas de participación y reflexión semejantes.

Es más cómodo trabajar con datos cuantitativos que con datos cualitativos, con estos últimos una se puede perder. Es más fácil partir de criterios estandarizados que cons-

---

69 En 1991, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) define cinco Criterios de Evaluación del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD): Pertinencia, Eficacia, Eficiencia, Impacto, Sostenibilidad (OCDE, 2010). Desde diferentes instituciones y especialistas se han propuesto otros criterios como Cobertura (Gascón, 2006), Calidad de la participación (Ministerio Asuntos Exteriores 2001), Apropiación, Partenariado y Empoderamiento (Generalitat de Catalunya, 2010). Desde el 2019, los criterios CAD están siendo revisados por el grupo de trabajo de la Red de Evaluación del CAD (EVALNET) para adaptarlos a las directrices de la Agenda 2030 y a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Los criterios CAD se han convertido en un referente de la evaluación.

truir los propios a partir de las preguntas de evaluación construidas colectivamente, es más complejo combinar fuentes de información que basarse solamente en documentos y entrevistas. En estos momentos me siento cómoda con la evaluación democrática, he ido construyendo mi propia práctica. Aunque, siempre vivo la “tensión” de iniciar un nuevo proceso, ésta me permite dinamizar los procesos evaluativos de forma atenta. En este caso, el hecho de estar realizando una evaluación desvinculada a cofinanciadores se reducen las amenazas de algunas perspectivas, solo se mantiene la tensión vinculada a las expectativas de la ONG impulsora y la Red.

¿Cómo lidiar con todas estas expectativas? Cómo gestionarlas es un reto que pasa por la evaluadora, y yo lo centro en la “tensión”, la tensión que me permite estar atenta a lo que ocurre. Esta “tensión” conecta con las reflexiones de Dennis Atkinson sobre los riesgos, la ignorancia y la desobediencia en los procesos de aprendizaje (Atkinson, s.f.).

#### **5.4.- Reflexiones iniciales para facilitar un proceso democrático con enfoque feminista y de diversidades**

Para el desarrollo de una evaluación democrática es indispensable propiciar:

- El reconocimiento del pluralismo de valores y el respeto a los intereses diversos (MacDonald, 1987), como dice House (2006), inclusión.
- El debate (House, 2006), la negociación (MacDonald, 1987), el consenso y la argumentación (Kushner, 2002a)
- La gestión democrática de la información incorporando la accesibilidad y el control de la información por parte de las personas involucradas (MacDonald, 1987).

Con esta perspectiva, incorporo en el desarrollo de la evaluación algunas herramientas para facilitar en la práctica el reconocimiento del pluralismo de valores e intereses, así como, la inclusión, el diálogo, el debate, la negociación, la accesibilidad y el control de información. Elaboramos los *Términos de Referencia* de la evaluación de forma conjunta, constituimos un Comité de Evaluación, facilitamos espacios equitativos, de reconocimiento y escucha, y sistematizamos las diferentes voces. La reflexión sobre las diversidades, los límites, los prejuicios, la toma de decisiones y la autoridad es presente en todo el proceso.

#### 5.4.1.- Una oportunidad para una nueva experiencia

El equipo de Occidente de la Colectiva Feminista propuso a la Red llevar a cabo una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Ambas entidades apostaron por esta propuesta evaluativa, con el interés de conocer las posibilidades de una nueva herramienta que parte de la democracia e incorpora las miradas feministas y de diversidades.

El equipo de la Colectiva Feminista no tenía un referente anterior sobre este tipo de evaluación y las vividas no les facilitaban referentes para entender lo que representaba en la práctica una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Especialmente les llamaba la atención por ser “democrática”, por potenciar la participación activa de las personas, la reflexión, el debate y la deconstrucción individual y colectiva. Aunque, al inicio, no acabaran de creer posible llevar a la práctica una evaluación de estas características, decidieron apostar por ella y por la evaluadora, y se entregaron a la experiencia.

Zuley, una defensora de La Colectiva comentó: “No me lo imaginaba para nada (proceso de evaluación democrática). Y hubo un momento que tenía miedo (...), todavía creo en mi papel de tener control (del proceso).”

Las dudas de parte del equipo frente la práctica de esta evaluación, fueron explícitas, y yo como evaluadora las incorporé como parte de la experiencia. Ocurre a menudo tener reservas frente nuevas miradas y propuestas. Además, por mucho que yo les explicara sobre la evaluación democrática, solo cuando la vivieran podrían interiorizarla y entenderla como experiencia. A ello, deben sumarse las expectativas frente una nueva propuesta, con conceptos atractivos y sugerentes.

#### 5.4.2.- La evaluación es de la Red: apropiación del proceso

La propuesta de evaluar la Red surge del equipo de Occidente de la Colectiva Feminista. Ellas hacen la propuesta a la Red y, a partir del momento en que se decide, la evaluación pasa a ser de la Red.

Dado que la propuesta era llevar a cabo una evaluación con una metodología nueva para la Red y puesto que yo estaría un tiempo limitado para desarrollar el proceso, me pregunté sobre el proceso de apropiación por parte de las personas implicadas.

¿Participamos más activamente cuando nos apropiamos de un proceso? ¿Es posible una participación consciente y con poder de decisión<sup>70</sup> sin una apropiación del proceso

---

70 Se considera que una participación consciente y con poder de decisión se encontraría en el peldaño más alto de la escalera de la participación de Arnstein (1969) y en la zona de empoderamiento Davidson (1998).

evaluativo donde se participa? ¿El conocimiento del proceso es indispensable para su apropiación? ¿Quiénes son los elementos claves para la apropiación más allá de la participación?

### 5.4.3.- Conocer el proceso: apropiación y participación

A partir de experiencias anteriores, considero que conocer y entender los procesos donde se participa facilita su apropiación y potencia la participación consciente y activa que Scott Davidson (1998) designaría como la de la zona de empoderamiento y Sherry Arstein (1969) la situaría en el nivel más alto de la escalera de la participación, el poder ciudadano.

Con este punto de partida, como dinamizadora de la evaluación, sentí necesario facilitar información y espacios de reflexión sobre la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades a la Red. Partí de la creencia (sacada a partir de experiencias anteriores) de que, si la Red conocía un poco más sobre la evaluación democrática, su compromiso sería más sólido, su participación más activa y los resultados de la evaluación más ricos y útiles para impulsar la transformación social.

Asimismo, Marco Segone (1998) afirma:

Antes de que los participantes puedan llegar a un consenso y estar de acuerdo con respecto al diseño de la evaluación, el evaluador externo tiene que actuar como capacitador para crear capacidad técnica en los participantes y como asesor para facilitar el conocimiento y comprensión de cómo funciona su programa y crear confianza en que lo que ellos hagan funcionará. (p. 35)

Con el propósito de que todas las personas implicadas en la evaluación conocieran qué es, y qué significa realizar una evaluación democrática, diseñé dos estrategias diferentes según las participantes,: una primera dirigida a las entrevistadas y las participantes en el taller de recolección de información, y otra más completa, destinada al Comité de Evaluación.

Por un lado, al largo del proceso fui explicando qué era la evaluación democrática a todas las personas entrevistadas, así como el objetivo de la evaluación que estábamos llevando a cabo. También lo trabajé en los talleres abiertos con las defensoras de la Red, tanto al inicio del proceso como en la presentación del borrador del informe final.

Por otro lado, con el Comité de Evaluación, fui incorporando momentos formativos<sup>71</sup>, al inicio y durante el proceso, de manera que en un mismo taller se dieron, de forma entrelazada, las tareas del Comité y la formación.

Asimismo, como he podido recoger en la investigación, el proceso evaluativo en sí se

71 En este caso, los defino como momentos para resaltar el espacio temporal de dedicación en el proceso. En otros momentos, prefiero nombrarlos como espacios o experiencias.

convierte en una *experiencia de aprendizaje* para las participantes (del Comité, de la Red, las entrevistadas y también la evaluadora).

#### 5.4.4.- Un documento escrito para el Comité

En el período de preparación de la evaluación, elaboré un dossier sobre la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades para entregar, en el inicio del proceso, a las defensoras que conformaban el Comité de Evaluación. El contenido fundamental del dossier es la conceptualización de la evaluación y la información sobre el proceso a seguir.

Aunque sabía que no todas las personas del comité lo leerían, consideraba que, tratándose de un tipo de evaluación nueva para ellas, tener por escrito informaciones sobre la evaluación podría dar seguridad a las participantes y fortalecer la apropiación y el proceso. De esta manera, ellas tendrían acceso a la información teórica y del proceso en cualquier momento, y podrían consultarlo y usarlo posteriormente si les interesara.

Esta iniciativa surgió bajo tres parámetros, uno personal, uno de experiencias anteriores y uno de estrategia en el proceso aprendizaje. A nivel personal, dado que vengo de una cultura donde los saberes y los conocimientos reconocidos son los escritos, cuando participo en una propuesta nueva, me gusta tener acceso a información escrita. Por un lado, me gusta ir pre-informada sobre la temática para aprovechar más las reflexiones y las interacciones con personas que conocen el tema, y por otro, me gusta contar con informaciones por escrito porque me da seguridad y consolidan mi implicación. Este mecanismo se ha convertido en una estrategia personal de aprendizaje. Soy consciente que no todo el mundo aprende igual, ni necesita las mismas herramientas, pero no es de más ofrecerla si puede ser útil para alguien. Por otro lado, en ocasiones anteriores, algunas participantes me han solicitado información escrita sobre la propuesta teórica y la metodología. A partir de esta solicitud, he incorporado el dossier como una herramienta de transparencia conceptual y apoyo en los procesos evaluativos.

A pesar de saber que cada una utiliza estrategias propias en relación a las nuevas experiencias y el aprendizaje, y por lo tanto, no todas las participantes utilizarán el dossier, decidí elaborar un documento donde compartir mi concepción de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades y exponer el proceso de implementación de la evaluación.

#### 5.4.5.- Evaluación, un espacio político

Al entender la evaluación como una forma de acción política, como posicionan Barry MacDonald (1979), Saville Kushner (2002), Ernest R. House (2000) y Carol H. Weiss

(2005), entre otros, ésta se entiende como un espacio político, pues en él se hace política.

La evaluación es un proceso donde las relaciones de poder entran en juego y según como se gestionen se ejerce la democracia participativa e inclusiva, o no. Cabe facilitar espacios donde la inclusión, el consenso y la argumentación (Kushner, 2004) tengan lugar y se definan en ejercicios y actitudes para lograrlo. En este contexto, “the role of the democratic evaluator as an independent knowledge broker is key to leveraging a redistribution of power relationships in an evaluation. (...) Power redistribution is accomplished by “democratizing knowledge” and holding all groups, including the client, mutually accountable.” (Ryan, 2005, p.2)

En el proceso evaluativo de la Red se trabajaron estos aspectos, se puso especial atención a las ideas minoritarias, a las personas más excluidas, y a las diferencias por edad, o formación, entre otras. También se trabajó para la construcción de un espacio de relación cómodo, respetuoso, seguro y de confianza que permitiera la expresión y la escucha de todas las participantes. Es importante facilitar espacios de relación donde se puedan reconocer los prejuicios, encontrar los límites y construir saberes. Establecer un espacio de escucha y respeto que permita valorar las voces disonantes y las minoritarias, facilita el análisis y la construcción de saberes críticos transformadores. Por esta razón, cuando planteé la evaluación tuve en cuenta que en la Red existen unas relaciones previas de confianza, amistades, desacuerdos, relaciones de poder. Relaciones que “están presentes” en la experiencia evaluativa e influyen en los procesos.

A estos elementos previos cabe sumar los imaginarios sobre la evaluación, las experiencias y las referencias anteriores de las participantes. Todas tenemos experiencias previas de evaluación, algunas interesantes, pero otras complejas, y a menudo marcadas por recuerdos apenados o incómodos. Quien ha pasado por la educación formal no olvida los exámenes finales. Quien ha formado parte de asociaciones o cooperativas recuerda alguna que otra auditoría o evaluación fiscalizadora alejada de las personas.

Algunas defensoras lo expresan:

Campanilla dice: “El día que me evaluaron me dio muchos nervios, no sabía que decir”

Lina afirma: “En las evaluaciones, normalmente se presenta a los cooperantes y ellos preguntan cómo se está desarrollando el proyecto y piden pruebas.”

Artemisa señala: “Los evaluadores nunca lo han permitido y creemos nosotras que no podemos hacer eso porque ellos son los señores y los amos, son los evaluadores, entonces ellos son los mandamases que no podemos tener una voz y decir bueno yo estoy segura de hacer esto y no me corté.”

Por este motivo, es necesario que todas las participantes puedan saber que la propues-

ta de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades parte de otro lugar.

También es importante tomar conciencia de la posición de la evaluadora, la incorporación de una persona externa a la organización y, en este caso, foránea, no salvadoreña. Todo ello conforma un espacio de relación previo que debe ser identificado, tenido en cuenta y trabajado a lo largo del proceso.

Por lo expuesto, impulsé un proceso para ir construyendo un espacio de relación de confianza y construcción colectiva, especialmente en el Comité de Evaluación, pero también en los talleres y entrevistas. A través de formas de estar y de dinamizar el grupo fui facilitando espacios de escucha, de reconocimiento y valoración de las diferencias, de construcción y de toma de decisiones colectiva. La manera de estar de la evaluadora determina el espacio de relación y la evaluación.

Desde mi práctica, identifico el diálogo y la reflexión como dos retos fundamentales para lograr una evaluación democrática. Si no se desarrollan desde la justicia, la diversidad, la autoridad y el reconocimiento, es difícil que el proceso sea satisfactorio.

Podems señala (2011):

Therefore, critical to this approach, is the evaluator's role; the evaluator or someone on the evaluation team, needs to be a skilled, culturally competent facilitator, mediators and often negotiator who can ensure that these dialogues are more than just tokenism. It is only through a well facilitated dialogue that stakeholder interests and views can be understood and shared. This then informs how accurately these views are depicted in the evaluation. (p. 9).

El diálogo entre las diferentes participantes, y entre los diferentes pensamientos y miradas es necesaria para la reflexión, la deconstrucción y la construcción en una evaluación democrática, y yo, como evaluadora, tengo el rol de facilitar espacios de relación y procesos para que acontezca. Y, ¿Cómo facilitarlo? A través de dinámicas, preguntas, informaciones, miradas... a través de la manera de estar, tejer, narrar y dinamizar.

#### **5.4.6.- Un proceso evaluativo adaptado al contexto**

Cuando evaluamos transformaciones sociales en territorios con altos niveles de violencias necesitamos reconocer y aceptar los límites que las violencias nos colocan, al mismo tiempo, incorporar estrategias de seguridad necesarias para no perjudicar a las participantes.

En esta línea en la evaluación incorporé:

- Voces personales anónimas: Cada defensora y participante eligió el seudónimo a ser usado en el documento de evaluación, de esta manera aparece, su voz personal está, pero sin riesgos.

- Espacios seguros para hablar y reflexionar: Las entrevistas y los talleres fueron realizados en espacios seguros y acogedores para compartir y reflexionar. Los espacios de los talleres fueron acordados con las participantes y se eligieron la Casa de la Mujer de Santa Ana y los alojamientos de Apaneca, espacios seguros y agradables. También se hicieron entrevistas en La Casa de Todas, de San Salvador y en algún caso puntual donde las defensoras indicaron, espacios cercanos a sus comunidades, pero fuera de las mismas. Era usual.
- Transporte seguro. Las participantes utilizaron transporte público para asistir a los talleres, como era usual, y en algunos casos se organizaron transportes colectivos. La evaluadora se desplazó en el vehículo de la Colectiva Feminista o particular.

Otro elemento importante de contexto, es la disponibilidad de las defensoras, mujeres voluntarias que viven en diferentes comunidades del occidente del país. No es fácil agendar actividades regionales, éstas deben ser coordinadas con el trabajo en la comunidad y el resto de trabajos y compromisos de las defensoras. Además, hemos de tener en cuenta los desplazamientos que las defensoras deben hacer para encontrarse en grupo, la gran mayoría viven en comunidades lejos de la ciudad y se deben contemplar los horarios de autobuses públicos y también la seguridad.

Por esta razón, la programación de la evaluación se adaptó a la disponibilidad de las participantes. Los espacios de trabajo conjunto fueron escasos e intensos, por esto, la programación de los encuentros fue una actividad estratégica. Como evaluadora definí los objetivos de cada espacio, metodología y proceso de dinamización. Igualmente, el hecho de ser una evaluadora no residente en el país complejizó aún más esta realidad. Como dinamizadora de la evaluación, tuve que gestionar los tiempos con tranquilidad y flexibilidad, para no limitar los procesos y ajustarme a los movimientos de las participantes.

## **5.5.- El proceso**

A continuación narro el proceso evaluativo que llevamos a cabo con la Red de Defensoras de Derechos Humanos.

### **5.5.1.- El Comité de Evaluación: un espacio donde experimentar una nueva práctica**

En una evaluación democrática, debemos implicar a diversos actores, *agentes críticos*, en las diferentes fases del proceso y en la toma de decisiones.

Para facilitar este proceso, normalmente, propongo la creación de un *Comité de Evaluación*. Este Comité se concreta según el contexto y el programa que se evalúa, de manera que su conformación y las responsabilidades que asume se definen al inicio de la evaluación. Dado que todos los agentes críticos no pueden formar parte del Comité, es necesario definir los criterios de selección según cada caso, teniendo en cuenta el contexto, el programa y los objetivos de la evaluación. Se pueden establecer criterios como la representatividad, participación, interés, disponibilidad, experiencia en la reflexión, equidad. El número de integrantes varía según el programa. Es recomendable que sea un grupo de tamaño mediano que permita una reflexión y toma de decisiones ágil.

El compromiso y la dedicación de las personas que forman parte del Comité de Evaluación son fundamentales para el proceso, dado que su participación no se reduce a una función de consulta sino que adquieren una participación activa<sup>72</sup>.

Con el equipo de Occidente de la Colectiva Feminista trabajamos en una primera definición de criterios para conformar el Comité de Evaluación. El principal tema de debate fue sobre la incorporación de agentes críticos que no formaran parte de la Red. Después de una reflexión colectiva, decidimos que lo más adecuado para lograr el objetivo de la evaluación y por motivos de seguridad, era conformar el Comité con solo defensoras de la Red. Después de realizar una primera propuesta, se consultó a las indicadas y de esta consulta surgió un grupo, que fue invitado a participar en el primer taller de trabajo. Concluido el primer taller, donde se trabajó el concepto de evaluación en general y el de evaluación democrática, y se elaboraron los términos de referencia-TDR<sup>73</sup> de la evaluación y la programación del proceso, se compartieron los criterios del Comité y algunas defensoras desistieron de formar parte por la falta de disponibilidad.

Los criterios definidos fueron:

- Defensoras de Occidente que defienden diferentes derechos, de diversas comunidades de la región, campo y ciudad, jóvenes y adultas, defensoras organizadas y de trabajo individual, con estudios formales y sin ellos.
- Defensoras con un perfil dinamizador en la Red (integrantes de la Colectiva Feminista).
- Defensoras comprometidas con la Red.

---

72 Remito al comentario anterior: Se considera que una participación consciente y con poder de decisión se encontraría en el peldaño más alto de la escalera de la participación de Arnstein (1969) y en la zona de empoderamiento de Davidson (1998).

73 Los Términos de Referencia de una evaluación es el documento donde se exponen los conceptos básicos de la evaluación que se quiere llevar a cabo. A partir de ellos, el equipo evaluador diseña el proceso evaluativo. En los TdR se define qué se quiere evaluar, por qué, quién se va a involucrar en el proceso, la metodología de la evaluación y las características del equipo evaluador, entre otros aspectos.

- Defensoras con disponibilidad para participar en el proceso evaluativo

Finalmente, el Comité de Evaluación fue constituido por siete defensoras de la Red de las cuales tres son también de la Colectiva Feminista. Las defensoras jóvenes no quedaron representadas en el Comité por falta de disponibilidad, por este motivo, en las entrevistas se ahondó bastante para que su voz estuviera representada.

El proceso de conformación del Comité es complejo, pues deben ser conjugados diferentes elementos para lograr un espacio representativo y capaz de llevar a cabo las responsabilidades atribuidas, más aún cuando se trata de participar en un proceso nuevo. Una defensora de la Colectiva Feminista expresó sus dudas: “¿será que escogimos bien (a las personas del comité)? (...) ¿Será que vamos a sacar insumos?”

En la selección y conformación del Comité tuvimos un percance. En una de las reuniones con el equipo de la Colectiva Feminista, les manifesté la importancia de estar compartiendo todo el proceso con la Red, y especialmente, el proceso de selección de las integrantes del Comité de Evaluación. Por falta de tiempo no se pudo compartir con todo el grupo, y yo tampoco lo compartí en el taller colectivo pensando que ya se había trabajado con anterioridad. A lo largo del proceso se levantaron dudas sobre la conformación del Comité, algunas defensoras cuestionaron su configuración.

Artemisa, una integrante del Comité de Evaluación explicó: “Siempre surgen como preguntas ¿y por qué a usted le eligieron?, entonces se debe saber contestar. (...) No fueron muchas compañeras, dos o por ahí me preguntaban.”

Este percance propició un espacio, en el Comité, para reflexionar sobre la participación, la representatividad y la representación, todos ellos elementos esenciales para la Red y la evaluación.

Aunque incorporemos criterios de elección de forma participativa, en un proceso de selección, habrá desviaciones, desaciertos, exclusiones, por lo que debemos ser minuciosas en la gestión, identificar límites, ser transparentes y estar abiertas a incorporar modificaciones en el transcurso del proceso, si necesario.

En esta evaluación se trabajó sobre los criterios de conformación del Comité, sobre el perfil y sus funciones. Se reflexionó sobre la necesidad de constituir un comité representativo de las diversidades y capaz de ser crítico, analista, consciente de los límites y prejuicios, abierto para recoger todas las voces, de manejar el poder que conlleva formar parte de un Comité de Evaluación. En el proceso, las integrantes asumieron su rol con responsabilidad. Artemisa lo explica:

Yo me sentía comprometida por todas, porque desde el Comité de Evaluación representamos a todas, entonces era mi compromiso. Cuando se dieron cuenta que era del Comité de evaluación, me buscaban las compañeras y me preguntaban ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo ves? ¿Crees que si nos van a dar algo escrito? Ya

me buscaban para preguntas.

La programación de la evaluación y el nivel de participación del Comité se definieron a partir de los intereses, disponibilidad, medidas de seguridad para las defensoras y características de las diferentes personas implicadas, así como del periodo de estadía en El Salvador de la evaluadora. El Comité participó en diferentes momentos a lo largo de ciclo del proceso evaluativo. En el inicio del proceso, se implicó en la elaboración de los *términos de referencia-TdR*<sup>74</sup>, participó en una parte de la triangulación de información, análisis y elaboración de propuestas.

El trabajo del Comité se organizó en varios talleres de trabajo agrupados en tres etapas:

- Elaboración de los TdR: El taller inicial.
- Análisis de la información: Los talleres de análisis, reflexión e identificación de retos.
- Análisis, validación y comunicación de resultados: Taller de reflexión, debate y cierre de retos recogidos en el informe final. Taller de validación y divulgación.

### **5.5.2.- Construcción colectiva desde el inicio: Objetivos y preguntas de evaluación producto de una colectividad e identificación de agentes críticos**

El objetivo y preguntas de la evaluación fueron debatidos inicialmente con el equipo de la Colectiva Feminista de la región occidental implicado en el programa de la Red, en un primer momento a distancia, luego presencialmente en El Salvador. Asimismo, tanto el objetivo como las preguntas evaluativas fueron trabajadas con el Comité de Evaluación (en el primer taller realizado el 8 de agosto de 2017 en Santa Ana) para recoger las inquietudes, dudas e intereses de la Red y complementarlos con sus aportaciones. De esta manera, los *Términos de Referencia* de la Evaluación son el producto de los intereses y necesidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente.

Igualmente, a lo largo del proceso, en las entrevistas, talleres y en el momento de tejer discurso, reflexión y análisis, han ido surgiendo nuevos interrogantes y debates que han enriquecido las preguntas iniciales y la evaluación en su totalidad. Por esto, en la medida de lo posible, se han incorporado en el proceso

Además, al final del proceso evaluativo, al identificar y reflexionar sobre los temas a retomar y desarrollar por la Red surgieron nuevas preguntas de interés que no pudieron ser incorporadas en la evaluación porque se estaba cerrando el ciclo. Todas ellas se han sistematizado para procesos posteriores.

Una vez definimos el objetivo y las preguntas de evaluación, también identificamos y analizamos, en conjunto, los *agentes críticos (stakeholders)*<sup>75</sup> que deberían estar impli-

74 Ver detalles más sobre los Términos de Referencia en el capítulo 8.

75 Los *agentes críticos de la evaluación (stakeholders)* son las personas o las entidades que

cados en la evaluación, sea, las personas o las entidades que tienen algún interés en la evaluación, tanto porque están implicadas en el programa que se va a evaluar cómo porque se ven afectadas, directamente o indirectamente por él.

### 5.5.3.- ¿Qué voces incluimos? Entre la diversidad y la seguridad

En el primer taller con el Comité de Evaluación se identificaron las y los agentes críticos involucrados en el del programa, o sea todas las personas que tienen algo a decir sobre la Red. Comenzamos por identificar a los agentes críticos desde una mirada global, siguiendo las categorías estándar<sup>76</sup>, pero, en un segundo momento, se incorporaron criterios de accesibilidad, disponibilidad, interés y seguridad, por las características del programa (Red de defensoras de derechos humanos) y del contexto (violencias en El Salvador). Por un lado, reflexionamos sobre la importancia de incluir las diversas voces vinculadas al programa, las internas y las externas. Por otro lado, la Colectiva Feminista consideraba que la Red necesitaba contar con un espacio propio que les permitiera reflexionar sobre su proceso, no buscaban una evaluación generalista dirigida a agentes externos, entidades cofinanciadoras o políticos. Identificadas las diferentes opciones analizamos las consecuencias de cada una, especialmente las vinculadas a la inseguridad. En este contexto, cuanto más abierta es la evaluación, más insegura es.

Después de un debate sobre los límites y posibilidades, se decidió priorizar el debate seguro, centrarse en la Red y garantizar la información y la representatividad necesaria. De esta manera, se trabajó en una doble línea, por un lado, se definieron criterios para asegurar la riqueza de la información, la pluralidad y la legitimidad de la Red, y, por lo tanto, se tuvo en cuenta la edad, la comunidad rural-urbana, los derechos que defienden, y el tipo de defensora (individual o dentro un colectivo), entre otras. Y, por otro lado, se identificaron y seleccionaron se seleccionaron las personas clave que han intervenido en el proceso de construcción y el fortalecimiento de la organización, como representantes a nivel nacional, las defensoras que se han apoyado desde occidente y las formadoras. A partir de estos criterios se definieron eligieron las defensoras a entrevistar y a formar parte del Comité de Evaluación. Asimismo, todas las defensoras de la

---

pueden tener algún interés en la evaluación, tanto porque están implicadas en el programa que se va a evaluar cómo porque se ven afectadas, directamente o indirectamente, por él. *Stakeholder* es un término de difícil traducción al castellano, pero vendría a ser algo así como quienes tienen algo que decir o tienen algún interés en". Se utiliza la denominación de agentes críticos.

76 Se identifican: entidades cofinanciadoras, formuladores de políticas y responsables políticos; equipos directivos de los programas, gestores y personal técnico asignado al desarrollo del programa evaluado; personas destinatarias del programa, servicio o política, directa e indirectamente vinculadas, "sujetas de derecho", población o comunidad en general, grupos afectados por la acción y otros.

Red fueron invitadas a los talleres de trabajo.

Este proceso se fue adaptando a las posibilidades y la disponibilidad de las personas propuestas y a las necesidades que fueron surgiendo. Por ejemplo, en el inicio del proceso, se propuso entrevistar a dos agentes políticos del territorio. En la primera fase, se les invitó, pero no hubo disponibilidad por parte de ellos, y, posteriormente, el Comité de Evaluación lo desestimó porque la evaluación había quedado centrada en la Red. Por el carácter que había tomado la evaluación, no puse reparo técnico a esta decisión. Entrevistar a algún agente político podría haber contribuido a describir la mirada externa de la Red, lo que enriquecería algunas de las reflexiones recogidas en el proceso, pero dada la forma que había tomado la evaluación, con una mirada hacia dentro, basada en los intereses y necesidades de la Red, no representaba un vacío relevante. A pesar de ello, cabe tener en cuenta que, al no incluir a los actores políticos (ni en el comité, ni en entrevistas, ni en talleres), la evaluación no contempla sus intereses ni su visión y, por lo tanto, se pierden diversidades.

En contextos de violencias, se puede priorizar la seguridad frente a la diversidad y la representatividad.

A pesar de esta carencia, se ha hecho especial énfasis en incluir una gran diversidad de voces de defensoras, voces que normalmente se quedan fuera, invisibilizadas. Muchas defensoras no habían participado nunca en una evaluación, ni habían sido entrevistadas. Kushner (2002) hace especial hincapié en la necesidad de incorporar a las poblaciones más excluidas en el proceso de evaluación para que estas voces sean escuchadas. Si no se incluyen es difícil lograr una evaluación democrática que contribuya socialmente. Asimismo, Greene (2007) enfatiza este aspecto, pues normalmente las personas afectadas por el programa son las más olvidadas en un proceso evaluativo.

Con estas reflexiones y debates participaron en la evaluación:

- Defensoras de la Red de Occidente. Se tuvieron en cuenta: las edades, la formación, las regiones, la estructura de defensa (entidad mixta, de mujeres, sindical, individual o comunitaria) y los derechos defendidos. Las trans no pudieron participar porque en el momento de la evaluación no estaban en la Red de Occidente.
- Dinamizadoras de la Red, mujeres de la Colectiva Feminista de Occidente que también son defensoras.
- Profesoras del proceso formativo.
- A nivel nacional: la coordinadora de la Red Nacional y a la responsable de Matilti<sup>77</sup>.

---

77 Matilti es una herramienta para facilitar la comunicación segura entre las defensoras. Ver

- Una defensora de otra Red regional del país que fue el centro de una campaña de incidencia que la Red de occidente apoyó.

No fue posible incluir a todas las personas deseadas, sin embargo, se consiguieron un gran número de voces suficientemente representativas y diversas para el proceso evaluativo. Finalmente, quedaron sin voz dos perfiles, las defensoras trans, por no estar aún en la Red de Occidente, y las instituciones públicas. Otro debate que surgió fue la participación de las entidades cofinanciadoras y las ONG socias. Éstas se desestimaron en el momento de definir la evaluación en la Red. Además, al evaluar un programa como

la Red era difícil identificarlos porque varios habían estado apoyando de forma puntual en diferentes etapas, aunque la mayor parte del programa era sostenido por el activismo de las defensoras.

Para una evaluación democrática, la selección de agentes críticos y la definición de su rol son esenciales, por lo que es importante dedicarle tiempo y debate.

#### **5.5.4.- Las preguntas de evaluación**

En cooperación internacional, predominan las evaluaciones de programas centradas en los resultados y ajustadas a los cinco criterios de evaluación sugeridos por el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD)<sup>78</sup> y al marco lógico<sup>79</sup>. Es habitual que los equipos técnicos de las ONGs elaboren las preguntas de evaluación, según los criterios de los cofinanciadores, y, solo en ciertas ocasiones se consulta al resto de personas implicadas en el programa a evaluar.

Considero que, en una evaluación democrática, las preguntas de evaluación deben elaborarse a partir de los intereses y necesidades de los agentes críticos en procesos flexibles que permitan identificar los elementos estratégicos del programa a ser evaluado. Con esta perspectiva, al inicio, elaboramos las preguntas de evaluación conjuntamente entre las defensoras de la Colectiva Feminista de Occidente, las defensoras de la Red

---

detalles en el capítulo 9.

78 El Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), en 1991, definió cinco criterios de evaluación, fruto del consenso de actores bilaterales y multilaterales de la cooperación internacional (JICA, 2004), estos son: Eficiencia, eficacia, pertinencia, impacto y sostenibilidad (Aredondo, 2007) y, posteriormente, algunas instituciones incorporaron otros criterios como participación, cobertura y apoderamiento (Álvarez, 2006, ACCD, 2011) y algunos ejes transversales como género (Ministerio de asuntos exteriores y cooperación, 2013).

79 Sistema más utilizado en la cooperación internacional para la gestión del ciclo de proyectos y programas.

invitadas a formar parte del Comité de Evaluación y la evaluadora. Asimismo, a lo largo del proceso, en las entrevistas, talleres y en el momento de tejer discurso, reflexiones y análisis, fueron surgiendo nuevos interrogantes, debates y dudas que han ido enriqueciendo las preguntas iniciales y la evaluación en sí. Esta flexibilidad y adaptación fomenta la apropiación del proceso, el ajuste a las necesidades e intereses de las personas involucradas y el seguimiento de las reflexiones y propuestas de cambio (Patton, 1997; 1999).

Para la Red, el proceso de elaboración de las preguntas de investigación, así como el consenso en los objetivos y el análisis colectivo de los agentes críticos, representó una experiencia nueva. Algunas de las defensoras lo identifican como el primer momento en que percibieron que la evaluación democrática era una metodología que facilitaba una gestión del poder, de la autoridad, y de la participación diferente.

A partir de una reflexión colectiva y un trabajo técnico se definieron, en cinco bloques, las preguntas de evaluación:

-Las defensoras de la Red

¿Qué cambios han vivido las defensoras en la Red respecto a su autoreconocimiento como defensoras?

¿Cómo las defensoras se veían antes de entrar en la Red y cómo se ven ahora?

¿Las defensoras identifican las desigualdades entre hombres defensores y mujeres defensoras?

- Autocuidado

¿Qué cambios se identifican en las defensoras respecto al autocuidado?

Conocimientos sobre autocuidado adquiridos.

Cambio de prácticas en relación al autocuidado y retos pendientes.

-Riesgos y Agresiones

¿Las defensoras identifican los riesgos y agresiones que reciben?

¿Las defensoras logran identificar las connotaciones de género en los riesgos y en las agresiones? O sea, ¿diferencian los riesgos y agresiones por ser defensoras y por ser mujeres?

-Seguridad

¿Las defensoras identifican la diferencia entre protección integral y seguridad?

Cambios a nivel de estrategias de seguridad.

¿Las defensoras perciben vínculo entre la seguridad y el autocuidado?

¿Las defensoras comprenden y se apropian de la herramienta *Matilti*?

¿Las defensoras han elaborado una estrategia de seguridad?

-Red como Colectivo

¿Lo qué aporta a las defensoras forma parte de la Red? ¿Y Qué aportan ellas a

la Red?

-Percepción de familias y colectivos donde trabajan las defensoras

¿Las familias identifican cambios en las defensoras por formar parte de la Red?

¿Qué cambios perciben en las defensoras las asociaciones o colectivos de los que forman parte (si desarrollan su trabajo como defensoras en un colectivo) por el hecho de que ellas formen parte de la Red?

Estas preguntas representan los principales intereses, necesidades y dudas de las defensoras de la Red de Occidente y la Colectiva.

### **5.5.5.- Recogida de información para dar respuesta a las preguntas de evaluación**

Utilizamos tres instrumentos de recogida de información para dar respuesta a las preguntas de evaluación: documentación, entrevistas y un taller donde se desarrollan dinámicas diversas.

a.-La documentación: Entre la ausencia y la teoría regional

El trabajo de recopilación de documentación para llevar a cabo la evaluación se realizó en tres fases:

- En la preparación de la evaluación, antes de ir a El Salvador.
- En el trabajo de campo, durante la estadía en El Salvador. Al identificar nueva documentación vinculada a las entrevistas y espacios que se van dibujando.
- En el análisis y redacción del informe final, período posterior al trabajo de campo.

La Red no dispone de una organización y sistematización metódica de los procesos, sobre todo por sus características organizativas pues se trata de una estructura de base formada por personas voluntarias, aunque está dinamizada por una ONG local que gestiona recursos para su apoyo. Por esta razón, ha sido difícil identificar documentos donde se sistematicen procesos, conceptos y estructuras. Por ejemplo, la Red no cuenta con un sistema de organización de la información vinculada a la Red, ni tampoco la Colectiva Feminista como entidad dinamizadora.

Por esta razón, no he podido conseguir toda la información deseable, ni la citada por algunas integrantes de la Red, por lo que la evaluación ha tenido que centrarse, en gran medida, en percepciones y lecturas de las personas involucradas.

A pesar de este límite, los documentos elaborados en el ámbito mesoamericano han sido de gran valor para comprender la estrategia y la ideología de la propuesta mesoamericana, IM-Defensoras, en la que se incluye la Red de Occidente. Esta información

me ha permitido vincular la voz de las mujeres con la estrategia de IM-Defensoras.

Zuley lo apunta:

Vi como usted se tomó la tarea en serio porque me decía cómo es de importante no solamente reflejar lo que decíamos nosotras si no que se contrastaba con la información que usted había ido adquiriendo de nosotras. No sé qué documentos le dieron o le dimos al final, pero se notaba esa capacidad que usted tuvo en el documento de poder unir estas ideas que ya estaban plasmadas en un documento con las voces, con los matices de nosotras, justo como usted lo decía.

Una de las conclusiones de la evaluación ha sido la necesidad de organizar la información y sistematizar los procesos de una forma sencilla pero eficaz que permitan narrar, analizar y evaluar los procesos (Anexo 7).

Cuando se llevan a cabo procesos evaluativos de experiencias sociales, eminentemente orales, nos encontramos con estos retos. Muchas experiencias de defensoría, especialmente las centradas en el activismo comunitario, priorizan la acción frente a la sistematización. Y, como equipo evaluador, se debe incorporar esta realidad en el proceso evaluativo.

La Iniciativa Mesoamericana de Defensoras, como red regional, ha incorporado la necesidad de documentar, como una herramienta de organización, de denuncia, de formación y de sistematización.

#### b.-Entrevistas abiertas

A partir de los agentes críticos seleccionados y las preguntas de evaluación, elaboramos los criterios de selección de personas a ser entrevistadas teniendo en cuenta cuestiones de representación y diversidades, especialmente atendiendo a las edades, formación, regiones, estructura de defensa (entidad mixta, de mujeres, sindical, individual o comunitaria) y derechos defendidos. Asimismo, como en todo el proceso, tomamos en consideración la disponibilidad y la seguridad. Realizamos una primera identificación de 27 personas con substitutas, de las cuales pude entrevistar a 24, defensoras de la Red de Occidente, familiares de las defensoras, dinamizadoras, a una profesora de las formaciones, personas de la coordinadora de la Red Nacional y la gestión (gestora de Matilti, herramienta de seguridad utilizada por la Red) y a una defensora de otra red regional del país con la que se organizó una campaña de incidencia en su defensa que la Red de Occidente apoyó. No fue posible entrevistar a todas las personas deseadas, pero se consiguió un buen número de personas suficientemente representativas para el proceso evaluativo.

Como evaluadora, entiendo la entrevista como un espacio de encuentro para identificar y reflexionar sobre las preguntas de evaluación. De esta manera, la entrevista se

convierte en un espacio para compartir subjetividades y saberes, en un espacio de confianza, de seguridad, de empoderamiento (Ver aprendizajes sobre la entrevista en el capítulo 8).

c.-Taller para la recolección de información: Espacio para escuchar, expresar y reflexionar colectivamente

El 19 de agosto de 2017, realizamos el único taller programado para la recogida de información para la evaluación. La Colectiva Feminista organizó el taller en el marco de un fin de semana de formación, en Apaneca, un pueblo de la cordillera de Apaneca-Llamatepec, en el departamento de Ahuachapán, a 52 km de Santa Ana, en la zona oriental de El Salvador.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* del día 21 de agosto de 2017 lo expliqué:

Las defensoras vienen de muy lejos para la formación. Muchas de ellas viven en comunidades aisladas.

Pasan un fin de semana en una casa rural preciosa, junto al bosque, agradable acogedora y segura. La formación y la evaluación se convierten en un espacio de relax, cuidados, convivio, ocio y por supuesto aprendizaje.

En el taller participaron 25 defensoras de la Red, mujeres de varias comunidades que defienden derechos diferentes, de diversas edades, unas organizadas y otras no. Unas se conocían de largo tiempo, otras eran de reciente incorporación.

Presentamos la evaluación y hablamos sobre la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades y recogimos información para dar respuesta a las preguntas de evaluación. Dado que solo contábamos con una mañana de trabajo, se priorizaron las preguntas clave donde era preciso la participación del máximo número de defensoras (por ejemplo, estrategias de apoyo de la Red) y de reflexiones colectivas (por ejemplo, la herramienta Matilti).

Se produjeron espacios de confianza, de expresión, de reflexión, de construcción colectiva, de relax. Hubo espacios colectivos y espacios individuales, momentos en el grupo grande y otros en grupos pequeños. (Anexo 6, programa del taller) Se trabajó con espacio de seguridad, de escucha, de respeto de las voces de todas, de reconocimiento de los saberes diversos, de cuidado personal y grupal.

Durante la jornada de trabajo alterné diversos tipos de dinámicas, unas de cuidado y distensión, y otras de identificación de información en relación a las preguntas de evaluación y reflexión.

A lo largo de mi trayecto profesional he ido aprendiendo e inventando dinámicas y estrategias diversas, que puedo usar de base para la construcción de nuevas propuestas

adaptadas a cada contexto y objetivo de trabajo. De esta manera, diseño procesos con dinámicas de educación popular, pedagogía crítica y métodos basados en las artes con mirada feminista (Ver capítulo 8), ajustados a cada proyecto, que al mismo tiempo dejo abiertos al devenir de la jornada.

.-Grupo a punto para compartir

La mayoría de las participantes se conocían con anterioridad, aunque había algunas de recién incorporación, por lo que consideré que no era necesaria una actividad centrada solamente en la presentación, por esto inicié la jornada con una dinámica que invitara al grupo a abrirse a la actividad de evaluación, a identificar la individualidad dentro del colectivo, a reflexionar sobre el trabajo en grupo y sobre la Red. Para ello partí de una dinámica de educación popular bastante conocida en América Latina la *telaraña*. Tomé la propuesta de Alforja (1992) y la modifiqué para adaptarla a nuestras necesidades. En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* en fecha del 21 de agosto de 2017 la narré:

Esta dinámica se inicia haciendo un círculo, donde una mano da, y la otra recibe. La conformación de un círculo me sirve para hablar del trabajo en grupo, y de la necesidad de dar y recibir, una reflexión adecuada a compartir con las mujeres (la sociedad ha atribuido a las mujeres el rol de los cuidados) y las defensoras (dan y se olvidan de recibir). Posteriormente, en la dinámica se propone construir una tela de araña entre todas. El proceso de construcción sirve para presentarnos, cada una se presenta a sí misma y comparte las capacidades que aporta al grupo. Este ejercicio me permite hablar de la subjetividad individual y la del grupo en un proceso de evaluación, y al mismo tiempo, facilita un espacio de empoderamiento. Una vez conformada la tela de la araña, se baila con ella lo que permite luego reflexionar sobre el grupo, el convivio de ritmos, formas y energías diferentes en una Red.

A lo largo del taller fui incorporando diferentes elementos para mantener la disposición a compartir, me preocupaba el hecho de saber que las participantes no partían de la concepción de la evaluación como un espacio democrático y por mucho que lo explicara, la vivencia solo sería de una mañana. Por esta razón, uno de mis retos del taller fue lograr espacios cómodos, seguros, de escucha y respeto.

.-Facilitar la voz de todas con respeto y escucha

Para facilitar la voz de todas utilizo diferentes estrategias, una de ellas es partir de *la manera de estar* en el grupo para incentivar tanto la escucha como el habla. Como evaluadora, escucho a las mujeres que solicitan voz y con la mirada incentivo tanto la

escucha del grupo como la participación de todas.

Una estrategia que manejo usualmente, porque me ha sido útil, es la que he nombrado *el bastón de la palabra*. La grabadora se convierte en el bastón de la palabra, quien la tiene en la mano puede hablar. Saqué la idea de un grupo indígena con el que trabajé que utiliza un bastón tallado de madera para dar la palabra en el Consejo.

Con esta práctica tan sencilla se fortalece el reconocimiento de las voces, voces que quedan grabadas, voces que no se las lleva el viento. De esta manera, la grabación toma una doble mirada: un sistema de recogida de datos y un reconocimiento de la voz personal.

.-Propuestas ajustadas a objetivos diversos

Para facilitar y agilizar los procesos organicé el trabajo en varias actividades:

- Utilicé el video como una herramienta de coraje y reconocimiento.
- Propuse la creación de una figura colectiva *dinámica de la flor* para recoger información vinculada al eje de la Red (Capítulo 8).
- Planteé una dinámica de autocuidado. (Relajamiento y masaje en grupo a través de un juego) con un doble objetivo, para la confianza, seguridad y fortalecimiento grupal durante el taller de evaluación, y para identificar la apropiación de las herramientas de autocuidado trabajadas en la Red, una de las cuestiones a evaluar.
- Invité a las participantes a dar respuesta a diferentes preguntas en pequeños grupos y resumir sus aportaciones en papelógrafos dibujados y escritos (Figura 11 a y b).

Figura 11a: Dinámicas de grupo para dar respuesta a las preguntas de evaluación.  
Debate en grupo



Nota: Taller en Apaneca, 19 de agosto de 2017.

Figura 11b: Dinámicas de grupo para dar respuesta a las preguntas de evaluación.  
Presentación



Nota: Taller en Apaneca, 19 de agosto de 2017.

### 5.5.6.- Trabajo colectivo con el Comité de Evaluación y la evaluadora

A lo largo del proceso, se realizaron 5 talleres con el Comité de Evaluación, todos ellos, en la Casa de la Mujer de Santa Ana, un espacio de la municipalidad usado por diferentes organizaciones comunitarias, entre ellas la Colectiva Feminista y la Red.

Un bonito jardín con un gran árbol suaviza el muro coronado por un alambre de espinos que aísla la urbe del territorio de las mujeres. El exterior es un peligro, el interior un remanso seguro, verde, de confianza. El primer taller se realizó en la sala comunal, el resto en el salón del patio, un espacio techado sin paredes, rodeado por plantas y un gran árbol milenario.

El primer taller se realizó el 12 de agosto de 2017, participaron 10 defensoras de las cuales 7 acabaron conformando el Comité de Evaluación.

Fue mi primer encuentro con la Red, lo que representaba un momento crucial para el trabajo. Organicé la mañana en tres bloques, una presentación para entrar en contacto e iniciar un espacio de relación para el proceso evaluativo, un espacio para retomar y construir el concepto de evaluación, y un tercer momento para trabajar y consensuar los Términos de Referencia-TdR de la evaluación e identificar y decidir sobre los agentes críticos (Anexo 5, programa del primer taller con el Comité de Evaluación).

Inicié la jornada con *la dinámica de la peonza*, una dinámica que me inventé hace años y me ha servido para definir puntos de partida en procesos participativos, especialmente en evaluaciones. Esta dinámica permite identificar el grupo y definir el espacio

de trabajo. Cada una se presenta con sus diversas caras, roles, gustos y colores, y se sitúa en el espacio de relación con las otras desde su individualidad. Se trata de reconocer la presencia de la historia personal de cada una, así como la colectividad como un todo formado por diferentes individualidades. Permite reflexionar sobre la necesidad de entender nuestras voces y las de las otras, un elemento esencial para la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.

Figura 12: Dinámica de la peonza



Nota: Realizada en un taller el taller de Santa Ana el 12 de agosto de 2017.

Posteriormente, iniciamos un trabajo de reflexión sobre la evaluación. Las participantes fueron expresando lo que entendían por evaluación a partir de sus experiencias previas, y de forma espontánea fuimos construyendo una definición. La mayoría de las participantes vinculaban la evaluación a la educación formal. Algunas hacían un segundo vínculo con experiencias de evaluación de talleres y actividades mientras que otras con evaluaciones de proyectos cofinanciados. A partir de las reflexiones, las defensoras fueron construyendo la concepción de evaluación que les gustaría tomar y, consecutivamente, les expuse el concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Algunas defensoras se enorgullecían de haber construido una idea de evaluación, el grupo había construido conjuntamente y nunca antes lo habían hecho (capítulo 7).

Se habló también del Comité de Evaluación como herramienta de trabajo en una evaluación democrática, de sus funciones, conformación y responsabilidades.

Para iniciar el tercer momento, les propuse una dinámica para reflexionar sobre el tra-

bajo en grupo y hablamos de ello. Concluido el momento de colectividad y confianza, trabajamos los TdR de la evaluación, identificamos los agentes críticos y su papel en la evaluación, trabajamos también las preguntas de evaluación, se matizaron las propuestas, se completaron y se agruparon (ver capítulo 8).

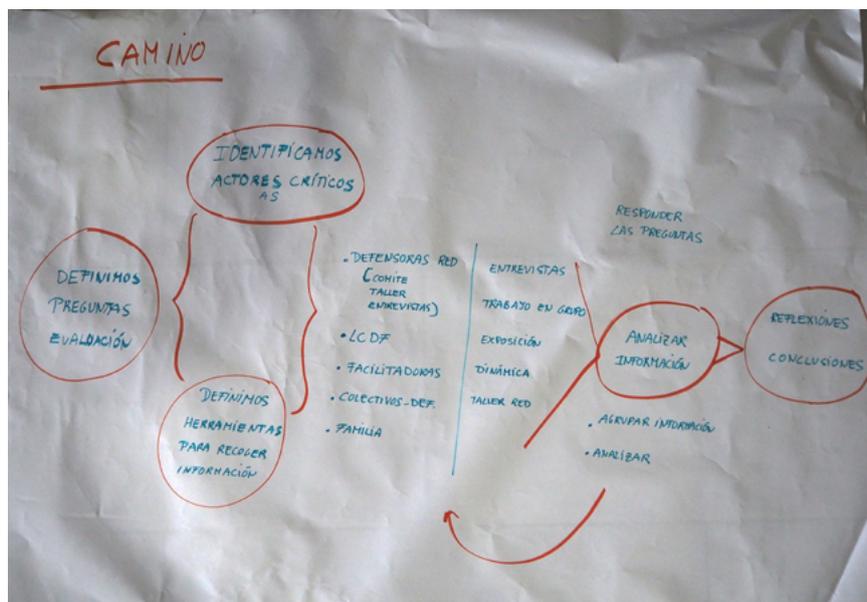
Al terminar este primer taller, el equipo de la Colectiva Feminista me comentó que en este taller habían entendido un poco más la evaluación democrática, pero mostraron cierta desconfianza en el proceso de implementación, veían que sería difícil ponerlo a la práctica.

Posteriormente se realizaron dos talleres de análisis de las informaciones recogidas, así como dos más para concluir la evaluación.

### 5.5.7.- Triangulación de la información y reflexión

El segundo taller, el 19 de agosto de 2019, inició con un repaso del concepto de evaluación democrática y presenté con detalle el proceso (Figura 13) que seguiríamos para analizar las informaciones recogidas en las entrevistas y en el taller colectivo.

Figura 13: El camino de la evaluación



Acabado el repaso, iniciamos el proceso de análisis. Como evaluadora, traje la información recogida en los documentos, las entrevistas y el taller, hice la transcripción y un primer vaciado. Si hubiéramos optado por un comité más activo esta tarea se hubiera hecho colectivamente, pero por la disponibilidad de las defensoras del Comité, la inseguridad en el territorio y el tiempo limitado de mi estadía en El Salvador, decidimos dejar

toda esta responsabilidad a la evaluadora. El hecho de implicar al comité significaba un proceso que en el contexto del momento no se podía asumir.

De esta manera, en grupos, se fueron analizando las informaciones, se vincularon a las preguntas definidas en los TdR, y se inició la triangulación y reflexión. Asimismo, se identificaron las informaciones que eran necesarias para dar respuesta a las preguntas y las que no se habían recogido. Este ejercicio era importante, para poder complementar el proceso a través de documentos y una segunda ronda de entrevistas. En los grupos mezclamos defensoras de la Red y de la Colectiva Feminista para facilitar y enriquecer las reflexiones. Posteriormente, cada grupo compartió su trabajo con el resto del Comité para enriquecer los debates y reflexiones y cerrarlo colectivamente.

No fue posible trabajar en profundidad todos los bloques definidos en los TdR. Así, analizamos con más profundidad las preguntas que consideré más relevantes a debatir en grupo.

A lo largo de este proceso, surgieron debates sobre la autoridad y el poder, la sororidad<sup>80</sup> y la democracia (ver capítulo 7). La evaluación democrática fomenta la reflexión sobre el poder y la autoridad y de alguna forma u otra acaba apareciendo en los procesos que dinamizo.

### 5.5.8.- Informe final, un tejido colorido

¿Cómo debería ser un informe final de una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades? ¿Qué tipo de documento quiero elaborar? ¿Qué documento esperan las defensoras, la Red de Occidente, la Red salvadoreña, la Colectiva Feminista, posibles cofinanciadores y las ONGs que las apoyan?

Una vez más, me pregunté sobre ello. Cada evaluación precisa de un tipo de informe, y mi reto es lograr el más adecuado para las personas involucradas quienes lo utilizaran. Para elaborar el informe tuve en cuenta las siguientes premisas:

- La evaluación va dirigida principalmente a la Red, a las defensoras que la conforman y al equipo dinamizador.
- En todo el proceso evaluativo las voces de las defensoras se han situado en el centro. En el documento final deben continuar ocupando este espacio.
- El documento puede ser útil en diversos momentos. Puede ser utilizado, tanto como herramienta de reflexión al final del proceso evaluativo, para dinamizar procesos de reflexión concretos en momentos posteriores o para diseñar estrategias de fortalecimiento.
- La evaluación debe posibilitar un hilo narrativo que permita sistematizar la ex-

---

80 Marcela Lagarde (2005) considera que “la sororidad está basada en la búsqueda de una relación de mutuo reconocimiento de autoridad entre las mujeres.” (p.114)

perencia de la Red.

- En el informe se debe garantizar la seguridad de las defensoras.

Con estas premisas, elaboré un documento tejiendo las voces a partir de los ejes definidos en los TdR para responder a las preguntas de evaluación. En el documento final lo explico:

La evaluadora ha elaborado este documento tejiendo las voces de las defensoras y personas entrevistadas. En este proceso, ella construye el urdido, elige los colores (voces) que van construyendo el dibujo del tapiz final.

El tapiz final es el resultado de las voces y de los silencios, de lo visible y de las ausencias.

Tejer las diversas voces para lograr un proceso democrático y diverso ha sido un reto para todas. (Peix, 2018, p. 8)

Estructuré el informe final en varios capítulos de los cuales cabe resaltar algunos de ellos.

En el capítulo tres, “Hilos narrativos: voces de diferentes colores” se tejen diversas voces (hilos coloridos) a partir de criterios (urdido) para responder a las preguntas de evaluación.

En este bloque se incluyen voces de todas las mujeres que han participado en el proceso. Ellas son las principales narradoras. Todas y cada una de ellas están presentes, aunque en algunos momentos, se elija una voz como representación de varias.

Las voces de las mujeres se destacan en color azul, al mismo nivel que la narración de la evaluadora que se identifica en negro.

La evaluadora agrupa las voces por criterios para facilitar el análisis, de manera que las preguntas de evaluación se van respondiendo en tres subcapítulos y diversos subapartados. Asimismo, algunos temas se entrecruzan por lo que van surgiendo en diferentes momentos.

La lectura de este capítulo puede ser diferente según el interés de la persona lectora de cada momento. Se puede leer entero, o se puede seleccionar un subcapítulo o subapartado.

En el capítulo siguiente, se elabora un diagrama de los “Hilos narrativos”. Se construye un esquema analítico visual a partir de las voces y se visibilizan los vínculos que se consideran más relevantes.

Por último, “Reflexiones para retomar” es el capítulo que recoge las reflexiones surgidas en el proceso evaluativo para que la Red pueda retomar, incorporar y desarrollar. Es la mirada al futuro. (Peix, 2018, p. 7)

### 5.5.9.- El proceso de retorno y validación

Para concluir el proceso, se realizaron dos talleres de trabajo donde se invitaron a todas las defensoras de la Red de DDHH de Occidente. Uno primero (17 de marzo de 2018) para identificar y recoger las reflexiones finales surgidas del proceso evaluativo. En este taller se expuso la manera de elaborar el informe final, y se trabajó sobre las propuestas finales identificadas por el Comité y por la evaluadora, las cuales quedaron reflejadas en el informe de evaluación en el capítulo *Reflexiones para retomar*. (Peix, 2018). Posteriormente, se realizó un segundo taller para consensuar el informe final, especialmente las propuestas de futuro. Este taller fue simbólicamente relevante para las defensoras de la Red, ver el informe final y sentirlo como propio definía el cierre del proceso prometido. Para ellas fue importante participar en el retorno y la validación del informe final de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, por el compromiso y respeto que sintieron.

Artemisa contó:

(Las defensoras) me buscaban para preguntar y yo les decía, si María nos va a entregar el documento. ¿Usted cree que va a volver? Sí, va a volver. Entonces, el día de La Marcha<sup>81</sup>: ¡Volvió María!

Tormenta también resaltaba el retorno:

Siempre estaba en las evaluaciones donde lo evalúan a uno, pero no le dan los resultados, no la toman en cuenta.

Cabe resaltar que este proceso se alargó en el tiempo por el hecho de vivir fuera de El Salvador (la evaluadora) por lo que tuvimos que adaptarnos a esta situación. En un principio lo viví como un limitante y un riesgo. Preguntas varias me interpelaban: ¿La distancia larga entre periodos desestimulará a las participantes? ¿Perderemos procesos reflexivos a causa de los paréntesis de tiempo?

En la práctica, los entre-periodos permitieron a la Red incorporar algunas de las propuestas y sugerencias que se habían trabajado en el período de reflexión. Un ejemplo de ello es la idea de llevar a cabo una formación feminista básica para todas las defensoras de la Red, y entre-periodos la realizaron. También, vimos que otras reflexiones quedaron paradas y se retomaron, unas como si fueran nuevas, y otras con más madurez.

A mí, como evaluadora, me ha permitido madurar algunas de las reflexiones y el informe de evaluación.

---

81 Artemisa se refería a la Marcha del día 8 de marzo del 2018, donde participé junto al movimiento feminista y de mujeres salvadoreño, en la capital, en San Salvador. Algunas de las defensoras de la Red de Occidente estaban allí y compartimos la marcha.

# 2 PARTE



En la segunda parte del documento recojo dos tipos de capítulos: los primeros destinados a describir y reflexionar sobre los aprendizajes en la evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, de la Red de Defensoras de Derechos Humanos del Occidente de El Salvador; y el final, dedicado a cerrar el proceso de investigación.

En los capítulos del 6 al 11 doy respuesta a la pregunta de investigación: qué y cómo aprendemos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. A través de una narrativa reflexiva y, en cierta manera, rizomática, construyo un camino que transcurre entre el qué, el quién y el cómo.

En esta segunda parte, he organizado los capítulos de la siguiente manera: En el capítulo 6 he presentado las diversas estrategias y formas de aprendizaje que he identificado en la evaluación democrática de la Red. En el capítulo 7, he recogido los aprendizajes en torno al concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversida-

des, una manera nueva de evaluar para las participantes. En el capítulo 8, he expuesto los aprendizajes sobre el proceso de evaluación, desde la elaboración de los términos de referencia hasta el informe final. El capítulo 9 lo he destinado a presentar los aprendizajes vinculados al objetivo de la evaluación, en este caso, aprendizajes sobre el ser defensora, a la seguridad del trabajo de defensoría, al autocuidado y a la Red como organización. En el capítulo 10, recojo los aprendizajes organizativos, y, en el capítulo 11, expongo lo que yo, como evaluadora, he aprendido en el proceso de evaluación. Después de haber expuesto y reflexionado sobre el eje principal de la investigación, concluyo el proceso con un capítulo destinado a dar un cierre abierto al proceso de investigación. En este capítulo, expongo las aportaciones de la investigación, los caminos a seguir a partir de ella y he identificado lo que no he podido recoger y desarrollar en este estudio. También presento los elementos que caracterizan investigar en el sector de la cooperación internacional, de los derechos humanos y en territorios con altos niveles de violencias. Asimismo, expongo los aprendizajes principales de la investigadora y los retos de transformación vinculados al estudio.

## **CAPÍTULO 6.-** Cómo aprendemos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades

En este capítulo presento diferentes reflexiones sobre cómo aprendimos en la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Derechos Humanos, reflexiones que desarrollo a partir de ejemplos en los capítulos siguientes.

Como he expuesto en el capítulo 2, considero que el aprendizaje es contextual (Phillips, 2014), aprendemos lo que nos afecta (Hickey-Moody, 2016), aprendemos en la reflexión (Dewey, 1989; Schön, 1987, entre otros) y lo hacemos cuando cambiamos (Giroux, 2003), nos transformamos y nos movemos (Greene, 2013).

### **6.1.- El punto de partida: Estar dispuestas a ser evaluadas, a cambiar y a aprender**

El 13 de agosto de 2017 escribí en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

En la primera reunión que tuve con el equipo de Occidente de la Colectiva Feminista, en San Salvador, sentí que algunas personas del equipo no acababan de entender qué era y qué significaba realizar una evaluación democrática y, sobre todo, sentí un cierto descrédito para llevar a la práctica esta propuesta. Salí de la reunión con una preocupación en forma de reto: ¿Sería posible dinamizar una evaluación democrática si las participantes no la considerasen posible?

En el primer taller con el Comité de Evaluación, sentí la típica tensión del comienzo de una evaluación entre las participantes, pero, a lo largo de la sesión de trabajo, fui percibiendo como esta tensión se transformaba en curiosidad y expectativa. Al final del taller, una defensora de la Colectiva Feminista me comentó que al inicio no creía posible llevar a cabo una evaluación democrática, pero en el transcurso del taller fue entendiendo la propuesta y creyendo en ella.

Artemisa, una defensora del Comité de Evaluación, explica:

Cuando comenzamos, en el primer día estábamos como, ¿Qué va a pasar? ¿Qué nos trae María de interesante? (...) Nos explicabas como iban a ser las entrevistas, cómo iban a ser los grupos, cómo íbamos a ir, en el construir. Construir algo nuevo es lo que a mí me quedó como bien claro, que era una historia nueva construida a base de los talleres, de entrevistas y de experiencias propias. Estábamos emocionadas.

La emoción de experimentar algo nuevo se convirtió en un desafío y en una oportunidad para algunas defensoras. Cuando Artemisa expresó emoción en participar en una experiencia nueva, pensé en Dewey cuando habla del entusiasmo. Dewey (1998) considera que cuando las personas están verdaderamente interesadas en algo, se dedican a ello. Como señala Hernández (1997) la actitud frente al aprendizaje es esencial para que ocurra, así como la motivación y el interés (Stenhouse, 2003). La curiosidad y la expectativa fueron los motores esenciales de la construcción colectiva y del aprendizaje en la evaluación que realizamos.

Pasado el proceso, en una entrevista, Zuley, una defensora de la Colectiva Feminista afirmó: “la disposición de las mujeres ha sido muy buena.” Las mujeres de la Red se entregaron al proceso evaluativo, de forma tranquila y con apertura.

Angie también hace referencia a ello:

Las mujeres dijeron que el proceso fue bastante franco, las mujeres dijeron con franqueza lo que sentían, lo que pensaban, y a mí eso me parece que es muy positivo. Al final los resultados son más legítimos porque es la voz de las mujeres, claramente.

Las defensoras que formaron parte del Comité de Evaluación se implicaron con curiosidad e interés, entendieron la evaluación como una oportunidad para conocer y aprender otra forma de evaluar, además de aprender de la experiencia de la Red.

Ausubel (2002), uno de los teóricos que trabajaron sobre el aprendizaje significativo, sitúa la importancia de la motivación y el interés de las personas en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje “no se trata de un proceso pasivo, ni mucho menos, sino que requiere una actitud activa y alerta” (Rodríguez, 2008, p. 24).

Para aprender, tenemos que estar dispuestas a aprender (Prawat, 1996; Moreira, 2000) y también tenemos que estar dispuestas a cambiar, y las participantes de la evaluación lo estuvieron. Brown (2008) asegura que para aprender debemos estar preparadas para desplazarnos de nuestra zona de confort. En el caso de la evaluación resulta indispensable.

Para que una evaluación democrática ocurra es necesario que las participantes este-

mos dispuestas para el proceso, abiertas a los sucesos, a las reflexiones, a los encuentros y desencuentros porque todo ello forma parte del acontecer.

Artemisa, una defensora comenta:

Cada quien, sabemos cómo somos, cómo nacemos, cómo queremos cambiar. Quizás esto fue lo más importante en este taller, porque aceptar la parte de cómo cambiar o cómo vamos a mejorar a través de las diferentes técnicas que no conocíamos, porque construir algo de la nada es irlo construyendo una de la otra (...). Entonces eso lo aprendimos aquí con María que nos ha enseñado mucho y como dije al principio el recordar es volver a vivir. (...) Hemos aprendido bastante al aceptar que yo voy a poner una ruedita de mi corazón, un pedacito de mi corazón y digo que estoy aquí, y si soy seria trataré de cambiar porque eso me da paso a ser mejor ¿verdad?, todo eso sí me gustó, porque lo aprendimos bastante.

“Meadows, Randers, y Meadows (2005) write: (...) learning means exploring a new path with vigour and courage, being open to other people’s explorations or other paths, and being willing to switch paths. (p. 7)” (Preskill, 2008, p. 130).

Una defensora en el taller de Apaneca (realizado el 19 de agosto de 2017) define la evaluación como un proceso de aprendizaje y un intercambio de experiencias:

En este día, hemos hecho una evaluación democrática, pero también autoevaluación y al mismo tiempo hemos hecho un intercambio de experiencias y conocimientos. Entonces no es solo una evaluación, es un aprendizaje y un intercambio de experiencias.

Pero, movernos y cambiar, no es tan fácil, en algunos aspectos y momentos, somos resistentes. Una defensora del Comité de Evaluación, Campanilla, lo reconoce y se posiciona en un taller en Santa Ana: “Estamos tan acostumbradas a hacer las cosas de una manera que nos cuesta hacerlo de otros modos.” La reflexión de Campanilla me conecta con la incomodidad de cambiar y de aprender.

Hernández (2015) lo planea cuando reflexiona sobre cómo aprende el profesorado:

La incomodidad de aprender. El hecho de reconocer me doy cuenta de que: no sé, no lleva a un deseo de aprender, sino a una cerrazón ante lo nuevo, alegando que reclama mucho esfuerzo, que me hace sentir mal, que me tratan como un niño, a menudo, simplemente, porque se les plantea la posibilidad de aprender. (p. 3)

¿Cuáles son los principales nudos? ¿Qué nos cuesta más cambiar? ¿Cuáles son los cambios resultados de la evaluación que percibimos como difíciles? ¿Identificamos incomodidad de aprender?

## 6.2.- Aprendemos cuando nos dejamos afectar

Aprendemos en la medida en que nos dejamos afectar y nos disponemos a ser afectados por las otras en relación. Hickey-Moddy (2016) considera que “Affect is the concept of taking something on, of changing in relation to an experience or encounter” (p. 259). Cvetkovich (2012) define los afectos como “las fuerzas, intensidades, o capacidades de moverse y ser movido” (p. 134).

Para De Riva y Revelles (2019):

El cuerpo en movimiento tiene la capacidad de afectar y ser afectado. Es este tránsito de afectos encarnados el que permite la transformación hacia nuevas maneras de ver el mundo. En consecuencia, una situación donde un cuerpo está en movimiento es potencialmente pedagógica. (p. 13)

Como sitúa Hernández (2018), “aprender tiene que ver con ‘sentirse afectado’. Un sentirse afectado que constituye un movimiento vinculado a la capacidad de existir en un tránsito entre estados” (p. 109). Aprendemos cuando se transforma alguna cosa en nosotras, cuando nos movemos, cuando el cambio se sitúa en el centro y todas nosotras en él. “Learning is inextricably linked to change—changes in thinking, changes in behaviour, and/or changes in beliefs” (Preskill, 2008, p. 129).

La evaluación democrática de la Red nos transformó, nos afectó, nos provocó movimientos personales, grupales, organizacionales. La evaluación nos dio la oportunidad de aprender.

## 6.3.- Aprendemos en relación a conocimientos, saberes y experiencias anteriores

En las diferentes etapas de la evaluación, las participantes han ido relacionando las informaciones y reflexiones nuevas que han ido surgiendo con los conocimientos y saberes que tenían. Las participantes han puesto en relación nuevas concepciones con las antiguas, las que llevaban consigo. Algunas veces, esta conexión ha servido para matizar conocimientos previos, otras para transformarlos o incluso construir nuevos.

Este proceso, ha sido explicitado por algunas participantes.

Retomo las palabras de Zuley:

Al oír hablar de evaluación democrática pienso en qué es la evaluación y lo relaciono con mi experiencia anterior... Yo creo que esto me está haciendo pensar ¿Al final para qué me servían las evaluaciones? ¿Cuál era el sentido?

Estos procesos me conectan con Dewey (1998), con Schön (1983, 1987) y con el apren-

dizaje significativo de Ausubel (2002) entre otros.

Construimos nuevos conocimientos a partir de los que tenemos y si es necesario desprendemos, o transformamos.

Moreira (2000) lo explica desde el aprendizaje significativo:

Para aprender de maneira significativa, é fundamental que percebamos a relação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. Porém, na medida em que o conhecimento prévio nos impede de captar os significados do novo conhecimento, estamos diante de um caso no qual é necessária uma desaprendizagem. “Não se trata de “apagar” algum conhecimento já existente na estrutura cognitiva o que, aliás, é impossível se a aprendizagem foi significativa, mas sim de não usá-lo como subsunção.” (p. 59)

#### 6.4.- Aprendemos preguntando y buscando respuestas

Dewey (1998) consideraba que el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. Esto es lo que nos impulsa a pensar, buscar respuestas y así aprender.

Cuando evaluamos buscamos respuestas a preguntas. Una de las particularidades de la evaluación democrática, tal como la entiendo y realizamos, es que formulamos las preguntas de forma colectiva, identificamos lo que queremos saber del programa (la Red de defensoras), recogemos información, la analizamos y respondemos a ellas en colectivo.

De esta manera, en la evaluación de la Red, la interrogación ocupó un espacio bien relevante en el proceso, así como la búsqueda de información para elaborar las respuestas. La interrogación está presente al inicio, en el momento en que elaboramos las preguntas de evaluación, y también, a lo largo del proceso, en las entrevistas, en los talleres, en los análisis y debates, en el informe final.

Morati (2004) plantea:

Es precisamente el hecho de mantener la mirada abierta a los vacíos de saber y a sus contradicciones lo que genera la disposición para interrogar la experiencia y, por lo tanto, para diseñar un saber que permanece atento a la realidad de las cosas. (p. 160)

Moreira (2000) considera que el conocimiento depende de las preguntas que hacemos sobre el mundo, y para responderlas “muitas vezes observamos o mundo, mas a observação é função do sistema de símbolos disponível ao observador.” (p.60) Por esta

razón, es relevante el pensamiento crítico.

Cuando elaboramos las preguntas de evaluación, pensamos en nuestros intereses y necesidades, pero también en cómo estos interrogantes podían definir, y así caracterizar y también limitar, la manera de ver y analizar el programa, en este caso la Red.

MacDonald y Kushner (1987) señalan:

Evaluation is an interrogative activity, intended to yield useful knowledge about social action. "Useful to whom?" is of course the obvious question. (...) In democracy such as ours, where ends, means, and perhaps especially priorities are always at issue, utility is problematic. What is useful for some may disadvantage others. (p. 1)

Con esta consciencia nos tomamos la responsabilidad en forma de reto y nos abrimos a posibles cambios durante el proceso, estamos disponibles a la "flexibilidad" (Boaler, 2020) lo que facilita el aprendizaje (ver capítulo 8). "É preciso lembrar sempre que não existe boa avaliação sem uma boa pergunta. Contudo, uma boa pergunta não garante uma boa avaliação" (Brandão y Silva, 2003, p. 7).

A lo largo del proceso evaluativo utilizamos diferentes lenguajes para responder a las preguntas evaluativas, analizamos entrevistas, creamos diagramas, utilizamos dinámicas simbólicas, métodos basados en las artes, etc. Este enfoque multidimensional promueve el aprendizaje (Boaler, 2020).

## 6.5.- Aprendemos en relación con, y de las otras

La evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades propicia espacios de confianza y seguridad colectivos por lo que favorece encuentros para compartir subjetividades y saberes facilitando experiencias de aprendizaje.

Escuchar a las compañeras ayuda a matizar las propias opiniones y conceptos, facilita el reconocimiento de la propia voz y, permite complementar y construir a partir de la palabra de las otras.

Algunas defensoras identifican que, escuchando a las otras, pueden reconocer su pensamiento y posición, o sea, a partir de la voz de la compañera se reconocen y consolidan opiniones. En el taller de recolección de información en Apaneca (19 de agosto de 2017) una defensora dijo: "Lo que ha dicho Tormenta es lo que yo quería decir, pero no sabía cómo. Además, ella ha dicho..."

Reconocernos en la voz de las otras es una práctica que nos permite poder aprender. También ha facilitado el aprendizaje en relación, la experiencia de construir conjuntamente, con, y a partir de las otras, en los espacios de la evaluación democrática de la

Red. Las defensoras lo han identificado y reconocido como estrategia, una de ellas lo afirma: “los talleres son fundamentales porque nos permiten reflexionar en grupo.”

Artemisa lo explica con detalle:

Cuando yo hablo, quizás no vaya a hablar algo correcto, pero lo voy a decir porque aquí ya no nos da miedo hablar, entonces dice “si...” la otra compañera, esta palabra es la que me faltaba a mí para construir una idea. Ya entre lo de ella y lo mío, ya construimos. Esa parte también me gustó bastante.

En los talleres del Comité de Evaluación, más de una vez las defensoras verbalizan la conexión. Saya dice: “Me llamó la atención lo que dijo Artemisa...” y a su vez Artemisa afirma: “Yo estaba pensando lo que ha dicho Lu.”

Boaler (2020) lo explica desde la neurociencia:

Outra razão pela qual os rumos de aprendizagem dos alunos mudam é pelo fato de receberem uma oportunidade de conectar ideias. Conectar-se com a ideia de outra pessoa requer e desenvolve um nível mais alto de compreensão. Quando os alunos trabalham juntos (aprendendo matemáticas, ciências, idiomas-qualquer coisa), têm oportunidades de fazer conexões entre ideias, o que é intrinsecamente valioso para eles. (p.134)

La construcción colectiva de conocimientos y saberes propicia la apropiación de estos porque han sido construidos a partir de las participantes. Puedo nombrar varios ejemplos en la evaluación: cuando trabajamos sobre el concepto de evaluación y lo fuimos construyendo entre todas (ver capítulo 7), o cuando fuimos respondiendo a las preguntas de la evaluación (ver capítulo 9).

## 6.6.- Aprendemos reflexionando sobre la experiencia

Many educational theorists (e.g. Dewey, 1933, 1938; Freire, 1984, Schön, 1983, and Lewin and Kohler (Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1994) advocate that learning is dependent on integrating experiences with reflection. Though they all maintain that learning cannot take places without reflection, definition of the reflective process vary. (Garvey, Sugarman, Doherty, y Gass, 2000, p. 1)

En la evaluación, uno de los elementos claves ha sido reflexionar sobre la experiencia de la Red a partir de las preguntas de evaluación que definimos en el Comité de Evaluación.

La evaluación democrática promueve la reflexión sobre la experiencia, sobre lo ocurrido de una manera retrospectiva, lo que Schön denominó reflexión sobre la acción (1998). De la Harpe y Radloff (1997) afirman que la reflexión “incluye la capacidad de ser cons-

ciente de sí mismo, de analizar las experiencias, de evaluar su significado y de planificar nuevas medidas basadas en el análisis y la reflexión” (p. 1).

La evaluación de la Red ha sido una experiencia de *reflexión sobre la acción* y de *reflexión para la acción* (Killion y Todnem, 1991), una experiencia que nos ha permitido re-capturar la experiencia, pensar sobre ella, meditar y evaluar (Boud, Keogh y Walker, 1985), proponer transformaciones y ha aportado diferentes tipos de aprendizajes para las participantes, en el capítulo 9 ejemplificaré estos procesos.

Para Philippe Perrenoud (2007) la reflexión sobre la acción sólo tiene sentido cuando se busca explicar, analizar, comprender y aprender, y en esta evaluación nos propusimos todo ello e incorporar nuevas estrategias y acciones producto de este proceso. Las defensoras afirman que la reflexión que impulsa la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades les permite tomar mejores decisiones porque cuando reflexionamos con otros y otras, tenemos más información la cual nos ayuda a interpretar nuestra experiencia (Preskill y Torres, 1999).

## **6.7.- Aprendemos escuchando, exponiendo, dialogando y siendo disidentes**

Según Katherine Ryan (2005) los tres elementos indispensables para la evaluación democrática (ella habla de la evaluación democrática deliberativa) son el debate reflexivo, la inclusión y el diálogo. En la evaluación de la Red de Defensoras, estos elementos fueron esenciales. Para que fueran posibles fui facilitando espacios y relaciones que posibilitaran la escucha y la expresión. De esta manera, las participantes fueron desarrollado estrategias para fortalecer el diálogo, la argumentación, la reflexión y la disidencia (capítulo 7), y aprendieron dialogando, argumentando, repensando, siendo disidentes. La escucha, la exposición, el diálogo, la negociación y la disidencia son ingredientes esenciales en la reflexión, en la construcción de conocimientos y saberes y en la de-construcción.

En la evaluación de la Red, la escucha y la expresión han promovido que las participantes aprendieran con, y a partir de, las otras y ha propiciado que las defensoras se preguntaran sobre la escucha y las voces (ver capítulo 7). Dewey (1989) situó la importancia de la escucha activa la que nos facilita la apertura a perspectivas y alternativas diversas (Zeichner y Liston, 1996). Y Freire (1992) consideraba que: “o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (p. 120). A su vez, Preskill y Torres (1999) sitúan el diálogo como una pieza

esencial:

Dialogue is where group members can agree, at least for a while, to suspend judgement in order to create new understandings. When individuals communicate and comprehend each other's viewpoints, they assimilate pieces that fit with their own way of thinking. This often results in a negotiated, new perspective that contains elements of both persons' thoughts. Thus, as individuals understand commonalities of experience through dialogue, they are more creative in implementing evaluative inquiry and in developing solutions to organizational challenges. (p. 46)

Los teóricos de la evaluación democrática MacDonald (1976), Simons (1999), Kushner (2002b) y Ryan (2005) entre otros, sitúan la negociación como un elemento clave para la evaluación democrática. "The key concepts of Democratic Evaluation are confidentiality, negotiation and accessibility. The key justificatory concept is the right to know" (Kushner, 2002b, p. 18). El derecho a conocer, entre otros elementos, es relevante para la negociación; la accesibilidad a la información y la visibilización de las opiniones de los diferentes actores críticos, caracterizan la negociación y la toma de decisiones.

Para mí, como evaluadora, es indispensable propiciar espacios de relación, cómodos, seguros y de reconocimiento, espacios adecuados para escuchar, dialogar y disentir que faciliten acontecimientos inesperados (Atkinson, 2015), movimientos que afecten (Greene, 2013), desplazamientos y transformaciones, y así aprendizaje.

En la evaluación de la Red, he percibido que las participantes han modificado su manera de estar, participar y formar parte en la evaluación por el hecho de saber que se reconocen las diferentes voces y la disidencia. Así, muchas de las defensoras participaron en el proceso desde la apertura, seguridad y disposición para la sinceridad, la disidencia y la transformación, lo que propicia la reflexión, la autoevaluación y en fin, el aprendizaje. En la mayoría de elementos trabajados no había mucha disidencia, pero al saber que era posible, les permitió la reflexión y deconstrucción desde la sinceridad y respeto personal y grupal.

## 6.8.- Aprendemos pensando de forma crítica

Patton (2004) en el contexto de la *utilization-focused evaluation* señala:

might we also consider every evaluation an opportunity for those involved to practice thinking? Every utilization-focused evaluation, by actively involving intended users in the process, would teach people how to think critically, thereby offering an opportunity to strengthen democracy locally and nationally. (p. 5)

En la evaluación de la Red, las participantes, y especialmente las integrantes del Comité de Evaluación, han participado activamente en el proceso evaluativo y han fortalecido el pensamiento crítico.

Construir una narrativa, acercarse a otras miradas de la misma realidad, interrogarse sobre lo que consideramos obvio e indiscutible, y analizarlo desde diferentes puntos de vista potencia el pensamiento crítico. El diálogo permanente con nuestros supuestos, la interrogación sobre nuestros propios discursos y prácticas, así como los de los otros, desde nuestro lugar y nuestro espacio de actuación, nos ofrecen nuevas oportunidades (Giroux, 2013) y nos permite transformar los conocimientos e impulsar prácticas diferentes.

En este proceso es relevante el desarrollo de nuevas formas de relación y colaboración social que facilitan procesos de empoderamiento, la comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos, la visibilización de los procesos de opresión y de la diferencia, la conciencia crítica y la alteridad crítica, así como el fortalecimiento de las habilidades sociales necesarias para una participación activa en una comunidad democrática inclusiva y transformadora (Kincheloe, 2008). Joe Lyons Kincheloe (2008) señala que “la educación transformadora se interesa tanto por el modo en que el poder actúa en el orden social como por la forma en que trabaja para producir subjetividad” (p. 63). Aprendemos cuando cambiamos, cuando somos capaces de pensar críticamente y de crear nuevas posibilidades (Giroux, 2003).

## **6.9.- Aprendemos a partir de estrategias complementarias de la educación popular y métodos basados en las artes**

La utilización de diversas estrategias en la evaluación, como dinámicas de la educación popular (Vargas Vargas y Bustillos, 1990) o métodos basados en las artes (Chemi y Du, 2017), nos permiten pensar y reflexionar desde lugares diferentes y adaptarnos mejor a las maneras de aprender de las participantes. Como expuse en el capítulo 5, en la evaluación utilicé diversas herramientas y estrategias complementarias. Una de ellas, son las dinámicas provenientes de la educación popular, dinámicas que he reformulado o inventado para adaptarlas a las necesidades de la evaluación de la Red y que nos han permitido reflexionar a partir de un juego simbólico, del análisis de la realidad o una pregunta sugeridora. “Las estrategias de educación popular son múltiples y diversas, tienen su eje metodológico en la acción-reflexión-acción, trabajar con ellas permite generar procesos dialógicos y el desarrollo de actitudes comprometidas y solidarias.” (Machados, 2010, p. 20)

Giovana Díaz y María Peñaloza (2015) argumentan que:

Sin reflexión y participación mediante las técnicas participativas no puedes apropiarte de lo teórico y no serviría de nada si solo vemos lo teórico del tema que se está tratando, sin relacionarlo con nuestra realidad mediante dinámicas y así apropiemos de ese aprendizaje llevándolo a la práctica, en donde la dinámica y la teorización dentro de una práctica educativa nos lleva a reflexionar sobre el tema, logrando un aprendizaje significativo que está lleno de nuestros aprendizajes previos y los que obtuvimos recientemente, formando un nuevo aprendizaje y que éste se pueda aplicar a la práctica cumpliendo el proceso dialéctico (práctica-teorización- práctica). (p. 261-262)

Como evaluadora, he utilizado dinámicas para elaborar diagramas conceptuales y análisis de triangulación, y también para fortalecer el grupo y facilitar espacios seguros, colaborativos, reflexivos y críticos. Asimismo, también he incorporado en el proceso evaluativo métodos basados en las artes, los cuales facilitan el aprendizaje a través de formas empíricas, estéticas y discursivas (Chemi y Du, 2017). He incluido, en especial, propuestas centradas en los procesos, en vez de la calidad artística del producto, iniciativas para suscitar, reflexionar y crear. Un ejemplo de ello es la dinámica de *la peonza*, basado en artes plásticas, o *el círculo*, basados en el trabajo corporal (ver capítulo 8). Tatiana Chemi y Xiangyun Du (2017) señalan que los ambientes de aprendizaje artístico “stimulate the child’s ability to reflect, to find perspective, and to be critical, and they encourage creative thinking, empathy, and both metaphorical and logical-scientific thinking.” (p.5). Los enfoques artísticos animan a las participantes “to experiment and reflect by ‘playing with, trying out, discarding identity, purpose, shape’ (Parker, 2003, p. 541), as they actively engage with creating, shaping and interpreting their responses” (Belluigi, 2017, p.173).

Cuando damos respuesta a las preguntas con lenguajes diferentes, con formas diversas de pensarlas, las respuestas se enriquecen y las personas que participan en el proceso aprenden.

Boaler (2020) lo explica desde la neurociencia:

Essa maneira multimodal de pensar cria a oportunidade para comunicação e desenvolvimento cerebral. Cérebros fluidos e flexíveis, concluem os neurocientistas, resulta da sincronia que ocorre quando várias áreas cerebrais trabalham juntas. A comunicação entre áreas cerebrais acontece quando abordamos o conhecimento por meio de múltiplos caminhos, encontrando ideias em diferentes formas e representações. (p. 87)

## 6.10.- Aprendemos haciendo en el proceso

A lo largo del proceso, las participantes, especialmente las que forman parte del Comité de evaluación, fueron entendiendo la propuesta de la evaluación democrática, la interiorizaron, la comprendieron y se apropiaron de ella.

Zuley comenta:

Bien interesante porque, aunque usted esté aquí y se aparte de esto, es como guía, como llevarnos en el caminito y enseñárnoslo o ponerlo, así como ahorita en la mesa (esquema), eso es la evaluación democrática. Es interesante como nos fuimos apropiando de la evaluación democrática y creo que a todas nos pasó lo mismo: fuimos como entendiendo. No debería hablar por las demás, pero por lo que logro saber, muchas de nosotras, en diferentes niveles, y sentidos, tenemos nuestros propios aprendizajes, nuestro propio camino, pero todas hemos ido asimilando, digiriendo. Ha sido parte también de cómo se nos ha ido guiando, no ha sido usted que nos ha dicho: Ah, ¿la Red es esto o tal cosa...?

Una defensora comunitaria, Estrella, narra:

Para mí esto (la evaluación democrática) fue nuevo. Una evaluación compartida entre varias personas, buscar las preguntas entre todas... Para mí, esto fue raro, yo no había oído ni decir, evaluación democrática, ni como era. Hasta en la fecha que empezamos con la primera reunión, que no estaba muy clara en la primera reunión. Después se me fue aclarando la mente y fue, como decir, agarrando el hilo, entonces ya me fui ubicando. Lo que se hablaba en la primera reunión estaba curiosa y bastante confusa. Después ya no, y sin embargo ha habido personas que cuando hablaban de evaluación yo les decía que conocía la evaluación, pero democrática, no dedocrática.

Las defensoras que conforman el Comité de Evaluación han participado a lo largo del proceso y han podido vivir diferentes pasos de la evaluación. Esta experiencia les ha permitido conocer y experimentar la propuesta de la evaluación democrática y reflexionar sobre la práctica evaluativa que estábamos llevando a cabo.

La mayoría de las defensoras reconocen los aprendizajes sobre la evaluación democrática y la metodología. En entrevistas y talleres, también identificaron otros tipos de aprendizajes vinculados a lo evaluado, a su experiencia previa, y al trabajo en grupo, entre otros. Las defensoras han aprendido haciendo, como expone Dewey y retoma Schön (Ramón, 2013).

### **6.11.- Espacios de relación, seguros, cómodos y de reconocimiento, propician la evaluación y el aprendizaje**

Algunas defensoras han expresado como el espacio cómodo, seguro y de reconocimiento que se creó en el proceso, facilitó que la evaluación democrática y los aprendizajes acontecieran.

Una defensora comunitaria, Estrella, expone:

Yo le agradezco mucho, es usted muy amistosa (se refiere a la evaluadora). Le da la confianza a una. Una se siente más bien cuando le dan la confianza. (...) Para mí ha sido un gusto aportar lo poquito que sé.

Tormenta, pone el ejemplo de la entrevista:

Primero me sentí un poco nerviosa. Luego, me siento como que alguien toma en cuenta mi opinión y con la responsabilidad también de hacer las cosas bien (...) Yo en las entrevistas que he tenido con otras organizaciones, algunas me han puesto nerviosa, según la forma como la entrevistan a uno.

Tanto el espacio físico como el espacio de relación, propician o dificultan el aprendizaje y la evaluación. Como argumentan Garvey, Sugarman, Doherty y Gass (2000): "The group environment must be comfortable and safe in order for participants to reflect and learn. The location of the reflections activity should be appropriate for the goals of the activity" (p. 9).

Por esta razón, como evaluadora, pongo especial atención en los lugares donde realizar los talleres y las entrevistas, la organización interna del espacio de trabajo colectivo (talleres), la forma de escuchar a las participantes, las miradas, el movimiento del cuerpo, el tono de voz, la forma de dar la palabra, trenzar las aportaciones, recogerlas, reconocerlas... El diálogo, la disidencia, y la "critical reflection also requires a safe environment, as well as a certain degree of skill and honesty (Mezirow, 1990)" (en Springett y Wallerstein, 2008, p. 14).

Reflexionar, disidir, identificar y aprender de los errores, nos comporta tensión, puesto que no nos han enseñado a valorarlos como posibilidad de crecimiento y aprendizaje (Boaler, 2020); por esta razón, contar con espacios seguros y cómodos es indispensable para que sea posible y aflore con apertura y tranquilidad, y, así hacer posible, una evaluación democrática y el aprendizaje.

### **6.12.- Estar abiertas a la incertidumbre, a lo inesperado, a lo incómodo, a lo irreverente, a lo contrario, al silencio**

Varios teóricos indican que aprendemos en el momento que salimos de la zona de

confort (Kolb, 1984) y cuando estamos abiertos a la incertidumbre, al acontecer, a lo inesperado y a lo inconfortable (Atkinson, 2015).

Para Atkinson (Hernández y Sancho, 2015):

La pedagogía del acontecimiento tiene que ver con algo que está pasando, pero no sabemos exactamente qué es, porque está basado en lo no conocido. Quizá podríamos sustituir esa pedagogía del acontecimiento por la noción de la “pedagogía de lo desconocido”, que (...) enlaza con la noción de ética, que nos deja en esa posición de no saber con seguridad qué está pasando, pero hay una necesidad de responder ante ello, y hay un reconocimiento del otro que necesita una respuesta. (p. 5)

En una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, el estar abierta a la incertidumbre, a lo inesperado, a lo que nos incomoda, es fundamental para que acontezca. Es necesario que la evaluadora prepare las sesiones de trabajo, pero, al mismo tiempo, debe estar abierta y atenta a lo que va aconteciendo, debe reconocer que van a pasar “cosas” relevantes (reflexiones, expresiones, relaciones, silencios...) que tal vez no va a poder recoger, encaminar y ahondar, y se van a perder en el proceso. Estar dispuestas a encontrar preguntas que conmuevan e interesen, reflexionar, recoger miradas diversas y distintas a las dominantes, y realizar lecturas inesperadas ha sido fundamental, pero, al mismo tiempo complejo, porque no tenemos interiorizada esta práctica a pesar de que las participantes estamos *trabajando desde los bordes*, cuestionando los estándares.

Esta manera de estar en la evaluación ha promovido el aprendizaje, ha facilitado sentirnos afectadas y movernos.

### **6.13.- Los problemas y las tensiones son oportunidades de aprendizaje**

Considero que los problemas, los errores y las tensiones son oportunidades para buscar nuevas soluciones, y así lo planteo como evaluadora al inicio de los procesos, y así lo hice en la evaluación democrática con la Red.

En la sociedad que vivimos los errores se han penalizado, los problemas se han considerado negativos y las tensiones un engorro, pero si sabemos aprovecharlos podemos aprender de ellos. Boaler (2020), desde la neurociencia resalta la importancia de aprovechar el error para aprender, ella señala que estos son los mejores momentos para el crecimiento cerebral.

Las evaluaciones suelen estar vinculadas al concepto de valoración, de bien-mal, de

acierto y error, de problemas bien resueltos u obviados, lo que genera muchas tensiones en los procesos (ver capítulo 7). Analizar y transformar este punto de partida ha sido necesario y posible en la evaluación democrática con la Red. Asimismo, durante el proceso de la evaluación de la Red se han vivido pocas tensiones y las problemáticas se han afrontado como retos, y ambas como fuentes de aprendizaje (ver capítulo 9 y 10).

### 6.14.- Aprendemos cuando nos permitimos vincular lo técnico con lo personal

La evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, permite y facilita, un espacio para vincular reflexiones técnicas con lo personal, con el hecho de ser mujeres, de poder hablar desde nosotras, de expresar sentimientos, conflictos y dudas. En el fondo se trata de hacer realidad la idea de “lo personal es político”<sup>82</sup> e incorporarlo en una evaluación. Esta dimensión facilita reflexiones y análisis diferentes a los técnicos lo que nos aporta una mirada más integral de los procesos, experiencias, estrategias y metodologías.

He participado en varias evaluaciones de proyectos de cooperación como *stakeholder* y pocas veces se nos ha permitido establecer vínculos entre elementos técnicos, personales y políticos. El “esto no entra” o “es interesante, pero es personal”, son comentarios recurrentes en estos espacios. Como evaluadora feminista facilito y permito espacios con estas características, porque considero la evaluación un espacio político (Kushner, 2002) y yo, una evaluadora activista (Podems, 2010).

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, el 20 de agosto de 2017 escribí:

En espacios informales, algunas defensoras me comentaron que no recordaban evaluaciones donde se hubiera hablado de lo personal, y menos aún de lo personal y técnico a la vez, como elementos vinculados. Se habían sorprendido de que yo lo hubiera dejado fluir, analizado en conjunto y reconocido como elemento de evaluación al mismo nivel que “lo técnico”.<sup>83</sup>

---

82 Se trata de un concepto que los feminismos han utilizado para reflexionar y reivindicar los derechos de las mujeres. Carol Hanisch popularizó el concepto en 1970 a partir del ensayo titulado *The Personal is Political*.

83 Retomo este tema en el capítulo 8.

## 6.15.- Aprendemos más allá de los espacios evaluativos

Durante la evaluación, surgen intereses, dudas, inquietudes que salen del tiempo y el espacio dedicado a la evaluación. Esto pasa en la evaluación y en muchas otras experiencias de aprendizaje.

Las participantes se llevan las reflexiones y dudas para casa, a sus comunidades a los grupos donde participan. Zuley, al igual que Tormenta y Saya, continúan pensando sobre temas de la evaluación fuera de los talleres, ella comenta: “El otro día me encontré en el autobús pensando en todo lo que habíamos hablado de la evaluación democrática.”

## 6.16.- Lo que no vemos, lo que no ocurre y lo que no aprendemos

En una evaluación, del mismo modo que en una experiencia de aprendizaje, hay momentos en que ocurren “cosas” que no vemos, por lo que no las aprovechamos, y “cosas” que no llegan nunca a ocurrir, están ausentes en este espacio. Todo ello también forma parte del aprendizaje y del no aprendizaje, pues podemos aprender de las ausencias. Buenaventura de Souza Santos (2018) percibe las ausencias como un elemento crítico fundamental, él lo ve como uno de los elementos que nos puede hacer reflexionar y entender opresiones, discriminaciones y, pensamientos dominantes. Plantearnos por qué no nos preguntamos sobre ciertos temas, por qué priorizamos otros, por qué dejamos de hablar de algunos aspectos, nos puede ayudar a avanzar en una evaluación y en el aprendizaje vinculado a ella.

Atkinson (2015) plantea la disponibilidad y los momentos:

Necesitamos pensar sobre el aprendizaje como algo que se mueve contra formas estáticas. El aprendizaje es un proceso creativo, que permite autorizarse, y que ha de tener momentos y formas de estabilización, ya que no siempre se puede estar avanzando. (p. 4)

En todos los momentos no estamos igual de creativas y dispuestos a aprender, a romper con conceptos antiguos, a reflexionar, relacionar, a disentir. Y así no estamos dispuestas a abrimos con ciertos temas para transformar nuestra mirada o mirar la realidad de forma crítica.

It tends to be the case however that in our daily practices we try to ‘seize the moment’ according to our pre-established patterns of thought, categories of understanding, assimilated experiences, codes of conduct, fantasies or ideals. These constitute the different gestalts that hold us. Such forms of categorization circum-

scribe 'the moment'. They constitute hylomorphic forces. I am using the term hylomorphism to refer to the imposition of form upon passive matter. (Atkinson, s.f., p. 2)

Cuando reflexiono como evaluadora e investigadora sobre lo que ha ocurrido en la evaluación de la Red, me doy cuenta que no he puesto suficiente atención a ciertos aspectos, o que no los he visto, que los he dejado pasar, o que no hemos ahondado suficiente. Además de éstos, estoy segura que hay muchos otros que no he sido capaz de percibirlos.

¿Cómo identificamos lo que no aprendemos? ¿Dónde lo colocamos?

### 6.17.- ¿Quién aprende en la evaluación?

Posiblemente, la primera pregunta que nos hacemos es sobre quién aprende ¿Todas las personas involucradas en una evaluación democrática aprenden? ¿Y aprenden lo mismo?

Todas las personas que hemos formado parte de la evaluación, no hemos aprendido lo mismo, cada una de nosotras nos hemos transformado en relación a nuestra experiencia, nuestros intereses, a la disponibilidad, a la apertura, a la reflexión, a las horas compartidas y dedicadas a la evaluación...

Las integrantes del Comité de Evaluación, por su rol en el proceso, tienen más oportunidades de aprendizaje que las personas entrevistadas o que participan en talleres colectivos. Por este motivo, en la investigación, me he centrado, en gran medida, a identificar qué y cómo aprenden las defensoras que forman parte del comité de evaluación, sin olvidar al resto de participantes.

Asimismo, también cabe tener en cuenta que posiblemente todavía ahora se continúa aprendiendo de esta evaluación, por lo que esta narrativa incorpora solo una parte de los aprendizajes.

Como señala Phillips (2014) "Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way" (p.10). Así la forma de aprender y los aprendizajes que se adquieren, deberían situarse en el contexto social y temporal, en la evaluación de la Red de Defensoras de Occidente, en El Salvador, en los años 2017-2018.

En los capítulos siguientes expondré y reflexionaré sobre los diferentes aprendizajes, a partir de ejemplos y aportaciones de las participantes en la evaluación.

## **CAPÍTULO 7.- Aprendizajes en relación a la propuesta de evaluación**

En este capítulo expongo y analizo los aprendizajes de las participantes en relación a la conceptualización de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. En el proceso surgen aprendizajes en relación al concepto de evaluación, sobre la escucha, el diálogo, la disidencia, sobre la autoridad, el poder, las voces y el empoderamiento.

### **7.1.- Aprendemos sobre el concepto de evaluación democrática**

Las defensoras de la Red y la Colectiva Feminista afirman que han aprendido lo que es una evaluación democrática, una propuesta de la que no tenían ninguna referencia anterior, ni habían oído hablar de ella.

Como dice Angie, aprendieron la conceptualización feminista de la evaluación democrática:

Aprendí la versión feminista de la evaluación democrática.

Desde el punto de vista de evaluación democrática que es participativa, parece que es una buena propuesta para el movimiento feminista el enfoque que usted le dio que originalmente no lo tiene. (...) lo que yo he entendido es un agregado suyo que además es replicable y que funciona muy bien para trabajar en grupos de mujeres.

Las defensoras definen la evaluación democrática con palabras diferentes, cada una acentúa un elemento de ella, pero todas pueden explicarla. La identifican y describen de la siguiente manera:

- “Para describir la evaluación democrática, se me ocurren varias palabras como inclusiva, participativa, equitativa y es una herramienta estratégica.” (Zuley)
- “Evaluación democrática: es para la comunidad, pluralismo y debe quedar por

escrito, representa un interés, control de la información y acceso.” (Jes)

- “Lo más importante de la evaluación democrática es que toma en cuenta el pensamiento y los gustos de cada una de las personas y que a la vez nos lleva a ser mujeres empoderadas.” (Mich, Taller Apaneca)
- “He aprendido sobre la evaluación democrática, que nos mira a todas y nos toma en cuenta.” (Angie)
- “Visualiza las diferencias con valor”. (Artemisa)
- “Las informaciones de la evaluación son de todo el grupo”. (Taller Apaneca)
- “Nosotras tenemos el control de la información (en una evaluación democrática).” (Taller Apaneca)
- “Estamos construyendo conocimientos que nos servirán para propuestas de cambio social.” (Saya)

La mayoría de las defensoras destacan, de la evaluación, el reconocimiento de las voces de las participantes. Se sienten incluidas y reconocidas, su voz ha sido escuchada, ha sido tenida en cuenta, ha formado parte del proceso. Angie, una defensora de la Colectiva Feminista, después de haber visto la primera versión del informe final de la evaluación, señala que esta evaluación es diferente y especialmente porque “es tu voz, es tu evaluación”. Una de las características de la evaluación democrática es la inclusión de las personas excluidas (Kushner, 2002; Podems, 2017) y de las voces diversas de los diferentes grupos involucrados. “In this way, “legitimate knowledge” is broadened to incorporate views of less powerful stakeholder groups.” (Ryan, 2005, p.3)

Al finalizar la primera etapa de trabajo de la evaluación, en el Comité de Evaluación, las defensoras destacaron una serie de elementos sobre la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades (Figura 14), en Santa Ana, 02 de septiembre de 2017.



Un año después de cerrar el proceso evaluativo Zuley explica la evaluación democrática:

En una evaluación democrática se toman en cuenta la opinión de todas las participantes, sin tener en cuenta si están de acuerdo o no con la mayoría. Es una evaluación integradora, representativa. Se hace a partir de los saberes de todas. Y se toma en cuenta lo que la gente quiere evaluar, es por esto que no llega y dice, vamos a evaluar metodologías. Se forma un Comité con las personas que se van a responsabilizar de la evaluación.

Otro elemento reconocido de la evaluación, especialmente al final del proceso, ha sido la dimensión política de esta propuesta. MacDonald (1987), House y Howe (2004) y Weiss (1973) defienden la evaluación como una acción política (Kushner, 2002a; Podems, 2017).

Saya, una defensora, lo explica: “Con la evaluación democrática podemos construir política, pues estamos construyendo conocimientos que nos servirán para propuestas de cambio social.”

## **7.2.- Ponemos en relación nuestros conocimientos y experiencias en evaluación con un nuevo concepto**

Un ejemplo sobre cómo aprendemos a partir de nuestros conocimientos, saberes y experiencias se encuentra en el inicio del proceso de la Red.

En el momento en que tomamos la decisión de hacer una evaluación, situamos el concepto de evaluación en el centro de la experiencia que iniciamos. A menudo, en la práctica, damos por hecho que todas entendemos lo mismo por evaluación, pero cada persona tiene una experiencia diferente y ha construido el concepto desde ella. Por esta razón, en mi práctica he incorporado un espacio inicial para reflexionar sobre qué entendemos por evaluación antes de decidir qué, cómo y para qué evaluar. Considero necesario este paso para poder tomar una decisión consciente sobre el proceso que se quiere iniciar.

Con esta concepción, como evaluadora, y responsable del proceso, consideré indispensable partir del conocimiento y la experiencia del grupo para introducir el nuevo concepto de evaluación; para construir nuevos conocimientos es necesario partir de los conocimientos base y de las experiencias (Prawat, 1996).

De esta manera, en los dos talleres principales (con el Comité y con las defensoras de la Red), inicié la actividad con la invitación a reflexionar, de forma individual y grupal, sobre el concepto de evaluación a partir de cuatro preguntas: qué entendemos por evaluar,

qué experiencias hemos tenido, qué relación tenemos con ella, qué nos han aportado las evaluaciones. A partir de las aportaciones de las participantes fuimos reflexionando de forma crítica (Schön, 1998; Van Manem, 2003) sobre la evaluación.

Una vez finalizado este proceso colectivo, presenté el concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades a partir de las aportaciones de las participantes, buscando conexiones y vínculos entre las reflexiones sobre la evaluación del grupo y la evaluación democrática.

El aprendizaje se dio en un proceso donde conectamos con conocimientos y experiencias anteriores, reflexionamos sobre ellas, buscamos vínculos, desconexiones e incomodidades, y los cuestionamos.

The theory of active learning implies that learning is not accomplished through the static acquisition of information given from teacher to student, but accomplished by learners actively making connections between new material and previous knowledge and experiences. The meaning of new information for individuals is based on what they have already learned from past experiences and is assimilated through active involvement with the information through experiences (Luckner & Nadler, 1997). (Garvey, Sugarman, Doherty y Gass, 2000, p. 2).

En los talleres realizados, las participantes reflexionaron y vincularon la evaluación democrática con experiencias anteriores, muchas iniciaron la reflexión retomando la evaluación escolar, la mayoría con miradas negativas, pero, poco a poco fueron surgiendo experiencias afines a programas y actividades sociales, evaluaciones al finalizar una formación y evaluaciones de proyectos de cooperación.

Las defensoras vincularon la evaluación a la medición, a la cualificación (nota) y al posicionamiento dual “está bien-mal”, “lo sabe-no lo sabe”. Cuando ahondamos más, salimos del concepto escolar, pero continuamos con el concepto de medición, medición de conocimientos y capacidades. Poco a poco se fueron apuntando conceptos vinculados a la calidad, desde donde conseguimos saltar a la necesidad de entender los procesos ocurridos, los por qué e identificar los nudos a resolver. (Diario de una evaluadora e investigadora en construcción 13 de agosto de 2017).

En este debate surgió la inseguridad frente al error, frente al no saber, y la evaluación concebida como la herramienta que lo hace sobresalir. “A maioria de nós foi criada com a ideia de que erros são ruins, sobretudo se frequentamos escolas orientadas a testes, onde frequentemente éramos rebaixados por cometer erros, ou nossos pais puniram erros com duras palavras e ações.” (Boaler, 2020, p. 37)

Pensamos también sobre las evaluaciones en las que hemos participado, los objetivos que tenían, quién las propuso, el papel de los actores en ellas, los retornos, los equipos

evaluadores.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, 13 de agosto de 2017 recojo:

En el taller (Santa Ana, Comité de Evaluación, 12 de agosto de 2017) pudimos hablar y reflexionar sobre diferentes tipos de evaluación, también identificar que los procesos y resultados varían según la propuesta elegida. De esta manera, la elección sobre el tipo de evaluación que se quiere realizar es importante y se debe pensar quien participa en esta la toma de esta decisión.

Cuando lo trabajamos en el Comité de Evaluación, la decisión de evaluar ya estaba tomada, y el tipo de evaluación definido: evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, pero a pesar de ello, reflexionamos sobre diferentes tipos de evaluación, los elementos que priorizan y los aportes de cada una.

A través de la reflexión sobre nuestro concepto de evaluación podemos pensar sobre los diferentes tipos de evaluaciones y lo que conllevan para nosotras.

Uma avaliação de cunho exclusivamente punitivo não é compatível com o desenvolvimento crítico e criativo, não valoriza e nem permite a expressão da diversidade de pensamento; em última instância, impede a tomada de consciência como processo de aquisição de autonomia, assim como o movimento de transformação. (Vila, 2007, p.60)

Entre los temas hablados, dedicamos bastante tiempo a reflexionar sobre la decisión de evaluar. Evaluar requiere tiempo y recursos de muchas personas, y normalmente, la decisión de evaluar surge del cofinanciador o la ONG externa. Para que una evaluación sea “útil” para las personas implicadas en el programa evaluado (Patton, 2008), éstas deben implicarse desde el inicio, desde la decisión de evaluar.

Este proceso facilitó la reflexión crítica y la deconstrucción de ciertos parámetros que al principio las participantes daban por incuestionables.

Asimismo, también surgieron reflexiones vinculadas a lo emocional, a lo que representa ser evaluada, a como nos sentimos en ella y con el equipo evaluador:

“Cuando hacia exámenes en la escuela me ponía muy nerviosa porque nunca sabía qué quería la profesora.” (Campanita)

“Evaluar significa analizar algo que tú has hecho bien y mal, nuestras capacidades, para ver si hemos puesto atención, para avanzar y mejorar alguna cosa que no está bien.” (Texto de una defensora joven)

“Cuando nos evalúan nos preguntan cómo estuvo el trabajo. Los cooperantes nos preguntan qué podemos mejorar.” (Carol)

“En las evaluaciones, normalmente se presenta a los cooperantes y ellos pregun-

tan cómo se está desarrollando el proyecto y piden pruebas.” (Lina)

“Siempre estaba en las evaluaciones donde lo evalúan a uno, pero no le dan los resultados y no le toman en cuenta.” (Tormenta)

“El resultado de una evaluación está subordinada al estado de ánimo, quien evalúa y cómo evalúa y los saberes que se tienen.” (Saya)

Los resultados de una evaluación dependen de elementos como la forma de evaluar, el programa o aspectos a ser evaluados, el equipo evaluador (ideología, relacionamiento...) y los parámetros que ellos usan, cómo se sienten las personas evaluadas, la mirada social, los conocimientos de las personas evaluadas y su conciencia crítica, los saberes y los conocimientos. (Sistematización del taller del Comité de Evaluación del día 12 de agosto de 2017)

“Me gustó la práctica en que nos pusimos a analizar el por qué nos ponemos nerviosos en torno a una evaluación.” Pensé en algunas evaluaciones y también “cuando yo iba a la Universidad.” (Jes)

“Nunca nos evaluamos, ni en la vida personal... ni en los propios procesos ni en la parte organizacional.” (Angie)

Un sentimiento compartido por el grupo: “Me dio tembladura, ansiedad. Nos han enseñado que tenemos que ser perfectas. La evaluación da inseguridad.” (Taller en Santa Ana del 12 de agosto de 2017)

Esta experiencia me conecta con la filosofía de Dewey, que recoge Ruiz (2013):

La educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia, que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. En la concepción de John Dewey de la educación, como reconstrucción experiencial, se utiliza el presente y se aprovechan las experiencias que el hombre es capaz de tener. El individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores. (p.108)

En este proceso, construimos reflexión teórica de forma colectiva a partir de los conocimientos y saberes de las participantes que pusimos en relación, cuestionamos, conectamos con conocimientos académicos y analizamos en grupo.

De este proceso surgen diferentes interrogaciones, entre ellas: ¿Qué aporta a las participantes partir de los conocimientos y las experiencias de la evaluación?

A algunas mujeres, les permitió pensar su experiencia desde otro lugar, un ejemplo es Jes. La reflexión sobre los sentimientos que nos provoca la evaluación la lleva a repensar su experiencia en la universidad y acaba analizando el vínculo entre aprendizaje y evaluación en esta institución.

Yo en la universidad estudiaba y me ponía nerviosa, pero no entendía yo el porqué. Si uno tiene los conocimientos debe estar seguro de lo que sabe, ¿verdad?

Entonces, me gustó mucho: Uno tiene que, no sólo que ir enfocando en las notas. Si no que también enfocarse en que uno aprende y saber realmente... porque a mí me ha pasado, que hay materias que yo estudio y me memorizo muchas cosas, muchos términos, por ejemplo, pero si ahora me preguntan algunos términos, yo no me acuerdo. Entonces de qué sirve si yo en esta época me he sacado 7, 8, o 9 si ahora ya no me acuerdo de todo. Entonces, lo que a veces le dicen: hay que aprender no para una nota si no para la vida, ¿verdad? Eso (se refiere al taller) me gustó mucho. (Jes)

Zuley, una defensora que ha pasado por la experiencia de evaluar y de ser evaluada, reflexiona sobre su experiencia anterior a partir de la nueva propuesta de evaluación democrática:

Un evaluador o una evaluadora representan una imagen de poder. Entonces pienso en la Escuela, pienso en la Universidad, pienso en los procesos nuestros. Ésta (la evaluación democrática) tiene más ese poder... Es como aterrizar y decir, no soy aquí todopoderosa y omnipotente, y aprendemos de todas, y evaluamos entre todas, identificamos entre todas.

No sé, al final lo que yo hacía es evaluar objetivamente. Hay evaluaciones que son de bueno, muy bueno, excelente. Y me ha tocado participar en ocasiones en procesos así.

La visión previa de quiénes evalúan era bastante crítica. Algunas de las defensoras encuentran, en el primer taller, un espacio para expresar cuestionamientos y críticas a experiencias anteriores de evaluación, opiniones que no habían podido expresar en su momento por no tener o sentir el espacio para ello. En el taller de Apaneca (19 de agosto de 2017) las defensoras comentaron:

Artemisa- Los evaluadores están encima esperando que nos equivoquemos, pues esto no deja de generar algo de nervios, ¿verdad? Y la rematan a una cuando dice ¿verdad que está nerviosa? Decimos que no.

Tormenta- Porque no podemos decir sí.

Saya-Y no podemos decir: Sí ¿y?

Maria- A veces tenemos que aprender a decir y ¿por qué me pregunta esto?

Artemisa- ¡Esto! Los evaluadores nunca lo han permitido o creemos nosotras que no podemos hacer eso porque ellos son los señores y los amos, son los evaluadores. Entonces ellos son los mandamases, que no podemos tener una voz y decir bueno yo estoy segura de hacer esto y no me corte porque yo sigo...

En este mismo espacio, el proceso de reflexión acabo con la elaboración de un sencillo diagrama visual sobre el concepto de evaluación (Figura 14). Ese ejercicio surgió del proceso, no fue programado por la evaluadora. En relación a ello, Artemisa, una defen-

sora, puntualizó:

Yo me recuerdo que el primer día surgieron tantas ideas que al final teníamos algo hecho, y yo me acuerdo que te dije: Eso es hecho por las defensoras. En ninguna parte del mundo ni en ningún libro lo vamos a hallar porque es de nosotras, entonces eso queda como en la historia. (...) Para mí es importante, pues era nuestro primer construir a través de ideas.

Artemisa reconoce el proceso de construcción colectiva de conocimiento. Lo reconoce, lo valora y se enorgullece. Además remarca, que es la primera vez que construyen “a través de ideas”.

Considero que poner en relación los conocimientos previos sobre evaluación y el nuevo concepto (evaluación democrática) de forma analítica y crítica, facilitó la elaboración de nuevas preguntas en relación a la evaluación, y permitió iniciar un proceso de deconstrucción del concepto que se fue asentando hasta el final del proceso. Durante la evaluación fuimos encontrando momentos para cuestionar, relacionar, voltear, aparcar y deconstruir.

Zuley lo explica:

Al oír hablar de evaluación democrática pienso en qué es la evaluación y lo relaciono con mi experiencia anterior...

Yo creo que esto me está haciendo pensar ¿Al final para qué me servían las evaluaciones? ¿Cuál era el sentido? Hoy no encuentro el sentido, incluso de que me servía poner excelente o pedir un excelente en algo, como en esto, estuvo bien y llegas como un pedazo de nada o es un pedazo de nada, no sé, es muy muy importante, al final creo tener este otro tipo de experiencia...aprendizaje. Yo, desde la primera reunión que tuvimos, estaba como queriendo entender. Como no me quedó del todo claro, quise que sí, pero definitivamente la primera reunión me hizo pensar como lo estoy haciendo ahorita. No sé, creo que la evaluación democrática igual puede aplicarse a todo.

La experiencia adquiere valor de aprendizaje en el momento en que pensamos en ella y que nos permite construir pensamiento crítico y así conocimiento o saber.

Las participantes ponen en relación “lo nuevo” con sus experiencias anteriores, con su vida, con sus saberes. Les surgen nuevas preguntas, se cuestionan sus conocimientos y saberes.

Muchos procesos de concientización, de pensamiento crítico parte de relacionar y poner en cuestión nuestra experiencia, con nuestra práctica.

Cuando hablamos de construir conocimiento y saberes a partir de los que ya tenemos, y lo hacemos de forma crítica, conecto con Ausubel (2002), con Dewey (1989), Schön (1987), Paulo Freire (1996) y Giroux (2008) entre muchos otros.

### 7.3.- Una evaluación que facilita la escucha, la exposición y la capacidad argumentativa, el diálogo, la negociación y la disidencia, y permite aprender de ello

En la evaluación de la Red de Defensoras, el debate reflexivo, la inclusión de voces diversas y el diálogo fueron elementos claves del desarrollo. Como evaluadora, fui facilitando espacios y relaciones que posibilitaran la escucha y la expresión para que las participantes fueran desarrollando estrategias para el diálogo, la argumentación, la reflexión y la disidencia. Promoví espacios para que las defensoras, que normalmente no hacen uso de la palabra para expresar su opinión, pudieran encontrar un lugar, cómodo y seguro, para hacerlo. Una defensora de la Red expresó: “En la evaluación democrática yo me atrevo a hablar.” (Taller Apaneca el 19 de agosto de 2017).

El movimiento hecho por esta defensora tiene que ver con el empoderamiento personal. La forma de entender, estar, y dinamizar la evaluación, el hecho de reconocer la autoridad de todas las mujeres, sus voces y saberes propició en muchas defensoras este movimiento, el cual no puede desvincularse de los afectos en la medida en que los cuerpos se dejan afectar-y son afectados por los otros (De Riva y Revelles, 2019) lo que desencadena movimientos y transformaciones que llevan a nuevas maneras de estar en el mundo.

Todo ello ha posibilitado la oportunidad de aprender a exponer las ideas en grupo y también en las entrevistas.

Otro elemento clave en el proceso ha sido la escucha. El lugar que ha ocupado la escucha en la evaluación ha provocado que algunas defensoras se preguntaran sobre ella, qué escuchar y cómo hacerlo. Las defensoras han entendido que la escucha es fundamental en una evaluación democrática y han incorporado una nueva manera de escuchar a las otras. Asimismo, algunas de ellas han observado el discurso y actitudes de la evaluadora en relación a la escucha y se han fijado las propuestas para facilitarla. Tormenta habla de la escucha y la expresión:

He aprendido a escuchar todas las opiniones. A veces, nosotras cuando vamos con alguna compañera no la escuchamos, pero es bueno escuchar.

Me gustó que en la evaluación tenemos que tomar en cuenta la opinión de todos, aunque no estemos de acuerdo ¿verdad? Eso yo lo comentaba el sábado allá en una reunión. A veces, nosotras lo que hacemos es que nos acostumbramos a que, si la mayoría habló, me quedo callada y ya no doy mi opinión, pero pienso yo que no es bueno, en base de lo que usted nos enseñó en estos talleres.

La escucha ha potenciado el reconocimiento de las otras, y por tanto la autoridad, la percepción de las diversidades de pensamientos desde el respeto, y así, ha facilitado

el diálogo inclusivo. Dewey (1989) situó la importancia de la escucha activa, del deseo activo de escuchar puntos de vista diversos y la relevancia de la apertura a perspectivas diferentes, evitar imposiciones de perspectivas determinadas y abrirnos a cambiar. Zeichner y Liston (1996) argumentan que el deseo activo de escuchar posibilita la atención a diferentes opiniones y alternativas, y Giroux (2013) posiciona la apertura hacia el otro y la “disposición a entablar una “política de la posibilidad” mediante un compromiso crítico continuo con textos, imágenes, eventos y otros registros de significado” (p.18). A su vez, Boaler (2020) expone la significación de las mentalidades de crecimiento dispuestas a cambiar, transformarse.

Además de aprender a escuchar, se aprende a hablar, a exponer y a argumentar.

Encouraging dialogue with people not necessarily in power is not unique to feminist evaluation. Other theories of evaluation encourage dialogue with the people who are involved or affected by the evaluation process and who are not the most powerful group (Cousins & Whitmore, 1998; House, 1993; House & Howe, 1999; Patton, 1997). However, these theories do not necessarily emphasize the importance of valuing and hearing the multiple voices that diverse women bring. (Podems, 2010, p.5)

La evaluación democrática es una de ellas, pues se sustenta, entre otros elementos, en el diálogo a través de la negociación (MacDonald, 1995) y la deliberación (Ryan, 2005), y la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades pone la escucha y el diálogo de saber y posicionamientos en el centro, autorizando el disenso.

Mediante el diálogo podemos hacer aflorar diferentes puntos de vista, agendas personales y colectivas, visibles y ocultas, potenciar el sentido de comunidad y permite que afloren temas no discutibles (Preskill y Torres, 1999). Dialogando, las personas podemos aprender a exponer una idea, a reflexionar sobre ella, a complementar y desarrollar nuestra mirada a través de las otras, y defenderla, si hace falta, y reconocer los diferentes saberes respetándolos.

Una defensora de la Colectiva, Zuley, habla sobre la escucha y el tipo de diálogo que permite desarrollar:

La evaluación democrática me ha permitido darme cuenta que debo respetar, escuchar las opiniones de las demás sin la necesidad de justificar. Escuchar y hacer mi propia reflexión. Me di cuenta de esto, que yo, si me dicen algo, rápido justifico. (...) en la evaluación democrática, al momento que vamos a escuchar las opiniones de las demás, a mí me da una indicación de que no tenéis que justificar nada. Yo creo que la mayoría lo ha hecho así. No ha sido el común denominador de las reuniones. No es aquello que alguien dice algo y dices es que... y vienen la parte de la justificación. Si alguien dice algo de mí o de la Red que no es muy positivo,

yo justifico... es que la Red no tiene fondos... es que las personas no son formadas...

En el momento que dice que la evaluación democrática va a tomar en cuenta todas las opiniones, a mí automáticamente me ponen un límite.

De verdad, todo partió de lo que usted dijo al inicio. A mí me puso un límite sin que me diera cuenta. No surgió porque todas entendimos la lógica y el sentido de la evaluación democrática.

En la evaluación se creó una dinámica de diálogo y reflexión donde las participantes no sentían la necesidad de justificarse, defender o excusar. Las actitudes de autodefensa, usuales en las evaluaciones, fueron desapareciendo progresivamente desde el inicio del proceso. Rápidamente se percibió el confort y la seguridad en el espacio para hablar, dialogar, pensar y reflexionar desde la tranquilidad. Esto no significa que desaparecieron todos los límites, prejuicios o miedos.

Las defensoras expresaron que aprendemos a escuchar, a esperar antes de hablar y criticar. "Debemos escuchar, dar una opinión, no pensar si es correcta o criticar." (Tormenta)

También aprendió a ser disidente, a expresar la opinión diferente. Aprender a disentir<sup>84</sup>, a expresar un pensamiento diferente al de las otras, al de la mayoría, para muchas mujeres no es tarea fácil, es un reto. Disentir dentro del grupo, es complejo, así como formar parte de la minoría. La disidencia, en ciertos contextos y momentos, está vinculada al empoderamiento personal y a la autoridad que nos otorgan los y las otras.

Varias defensoras comentan que habían tenido el coraje de hablar, otras de expresar sus opiniones diferentes a las de las lideresas más antiguas o a las defensoras de la Colectiva o a las defensoras con estudios formales.

Una defensora, Tormenta, comparte:

También debemos decir siempre en lo que no estamos de acuerdo ¿verdad? Porque si yo callo, otorgo. Si yo estoy callando, estoy aceptando lo que las demás están diciendo. Por lo menos, dar mi opinión (...), me gustaría que esto fuera así o asá, ya saben las compañeras que lo vamos a hacer, pero yo no estoy de acuerdo, lo acepto, me voy a unir al grupo, pero no estoy de acuerdo. Así yo ya di mi opinión. La opinión de todas es válida. Eso también me gusta porque es tomar en cuenta, por negativa o positiva, la opinión, es tomar en cuenta lo que las compañeras dicen.

Al saber que se valora la diferencia de opiniones y que todas se van a tener en cuenta,

---

84 En este texto no me refiero a la disidencia vinculada a las feministas críticas (León Mejía, 2009), ni a cuerpos disidentes, sino a la capacidad de disentir de la otra, de otra manera de pensar.

se reducen los miedos y las participantes expresan sus miradas con más tranquilidad. Al igual que reconocerlo facilita la inclusión. Freire (1997) sitúa el respeto de los diferentes saberes de las y los educandos como base esencial de la educación crítica. En la evaluación democrática también lo es.

Angie refuerza:

Fue un proceso bastante franco. Pienso (...) que las mujeres dijeron con franqueza lo que sentían, lo que pensaban, y a mí eso me parece que es muy positivo. Al final los resultados son más fidedignos, más legítimos porque es la voz de las mujeres, claramente.

Zuley expone su reflexión:

Entonces, aquí (en la evaluación democrática) es bien interesante porque el primer día usted nos decía que se escuchaba a todas las voces. ¿De qué me puede servir que se escuche la voz?... voy entendiendo que es para ir haciendo cambios que es por lo menos para entender el sentir de las compañeras que no están de acuerdo en algo, que quizás sí, que haya cosas que podemos cambiar, pero quizás que haya otras, que tendremos que esperar un poquito más, y de pronto habrá algo que se va a tener que quedar así ¿verdad? (...). Allí entendí que no hay verdades absolutas, que no hay quien tenga cien por ciento la razón, que no porque yo diga que esto estuvo bueno, va a estar bueno. Fue como ir entendiendo eso, de hecho, irlo metiendo en mi mente, muchas cosas de la evaluación democrática. Ahora se me viene a la mente un ejemplo, pero lo han seguido metiendo en mi cabeza y están así en todo, no sé por qué. Pero ha sido un proceso bien interesante, permite ver todo el abanico.

El diálogo es el mecanismo para poner en relación los diferentes saberes, la exposición de los diferentes puntos de vista, la argumentación y el análisis crítico. Para ello, las personas deben reconocer los diferentes saberes (Freire, 1997) y estar abiertas a poder cambiar, modificar y transformar su mirada, pues otra puede ser más acertada (Hood, 2000).

Kushner (2002b) coloca la importancia del intercambio de información entre las participantes: "The basic value is an informed citizenry, and the evaluator acts as broker in exchanges of information between groups who want knowledge of each other" (p.18). Escuchar a la otra, reconocer sus palabras, facilita el diálogo, el intercambio de informaciones, experiencias, sensaciones. Lo que permite identificarse con las otras, complementarlas, y construir conocimientos a partir de las palabras de las compañeras del grupo.

La evaluación democrática con el intento de hacer que sea democrática, desea abarcar una amplia gama de puntos de vista e intereses y proporciona la oportunidad de es-

pacios de deliberación entre ellos (House, 2005) y por lo que es necesario que hayan espacios para la convergencia y la divergencia, para la negociación y para el consenso. En la práctica, nos encontramos en espacios de diálogo donde hay procesos convergentes donde se buscan consensos, pero también aparecen espacios de divergencia que deben ser gestionados y representados en el proceso.

Una defensora de la Colectiva, Zuley, atenta a la dinamización de la evaluación, para aprender de ella, comentó:

Esta manera de evaluar me parece más interesante, me parece que nos integra no solamente los pensamientos sino que, a todas, pues al final puedo decir a todo el mundo que no estoy de acuerdo con algo, y no va a pasar nada. Es como al principio dar permiso a nuestro recuerdo. Así nadie se enoja porque, tal vez, no esté de acuerdo. Ahí sí que hay una predisposición a saber que van a ver diferentes puntos de vista.

Las emociones en el diálogo y especialmente en las discrepancias y disidencias deben ser trabajadas y gestionadas, Cendales y Mariño (2009) señalan: “En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones de razones” (p. 26).

En la evaluación se dieron discrepancias con respeto, sin hostilidades y con capacidad analítica y constructiva. En un proceso democrático las disidencias deben ser posibles y las discrepancias deben tener su lugar, igual que los encuentros, el consenso y el diálogo y la negociación. El hecho de valorar la diferencia y el discurso minoritario facilitan espacios cómodos para desarrollar la disidencia. Aprender a discrepar y aceptar la disidencia forma parte del empoderamiento personal y colectivo (León, 2009) así como deconstruir el poder binario y reconocer la autoridad de las otras (Lagarde, 2005) y concebirla como punto de partida para el diálogo y la negociación. El feminismo ha trabajado para ello y también yo en la evaluación democrática de la Red. Tanto los feminismos como la evaluación democrática trabajan con el *poder entre*.

El *poder entre* tiene que ver con encontrar una base común entre distintos intereses para construir una fuerza colectiva. Basado en el apoyo mutuo, la solidaridad, la colaboración y el reconocimiento y el respeto de las diferencias, el *poder entre* permite potenciar múltiples talentos individuales, conocimientos y recursos para producir el mayor efecto.

El *poder entre*, puede ayudar a construir puentes entre las diferencias, reconociendo abiertamente los conflictos y buscando transformarlos o reducirlos, yendo en pos de un objetivo mayor. (JASS-Just Associates, 2008, p.8)

Por esta razón, como evaluadora, propongo que todas las miradas, propuestas y posiciones queden reflejadas en los informes de evaluación, aunque sean minoritarias.

MacDonald (1974) considera que uno de los elementos clave de la evaluación demo-

crática es la negociación, pero de antemano es necesario clarificar qué entendemos por negociación, qué negociamos y con quién.

Estos procesos precisan de un proceso de aprendizaje:

La democracia y el consenso también son procedimientos para la toma de decisiones que requieren un aprendizaje actitudinal muy prolongado. Podría decirse que son métodos lentos; sin embargo, lo que aparentemente puede perderse en tiempo o en eficacia se gana en educación y en facilitación de los procesos de aprendizaje. (Bataloso, 1995, p. 3)

Para mí, como evaluadora, es indispensable propiciar espacios de relación, cómodos, seguros y de reconocimiento, espacios adecuados para escuchar, dialogar y disentir que faciliten acontecimientos inesperados (Atkinson, 2015), desplazamientos y transformaciones.

#### **7.4.- El situar las voces y la autoridad en el centro, nos permite pensar sobre el poder e impulsar una acción transformadora**

Since all programs can be characterised as political systems, the evaluator needs to have a good understanding of how power and authority function, and how the evaluation itself is positioned in relation to them. (Kushner, 2009a, p. 743)

Cuando dinamizo una evaluación democrática, sitúo en el grupo el concepto de poder y autoridad y reflexionamos sobre ellos. En la evaluación democrática el concepto de poder se coloca en el centro y, como evaluadora feminista, considero que la autoridad solo es posible si se rompe con el binarismo de dominación del poder y se construye otra manera de entenderlo.

Srilatha Batliwala (1997) lo expone:

Las nociones actuales de poder se han desarrollado en sociedades jerárquicas de dominación masculina, con base en valores discriminatorios, destructivos y opresivos. La idea no es que las mujeres adquieran poder para utilizarlo de un modo igualmente explotador y corrupto. Muy por el contrario, el proceso de empoderamiento de las mujeres tiene que desarrollar una nueva concepción del poder, que asuma formas de democracia y poder compartido: la construcción de nuevos mecanismos de responsabilidad colectiva, de toma de decisiones y de responsabilidades. (p. 202)

Desde los feminismos trabajamos “un conjunto de poderes positivos para lograr el desarrollo de las mujeres y todo aquello que se requiere para vivir una ciudadanía plena” (Lagarde, 2005 p. 111), como dice Longo (2007), se trata “de cómo pensamos, vivimos

y ejercemos el poder y la autoridad” (p. 39).

A partir de esta mirada dinamicé la evaluación de la Red, lo que promovió aprendizajes con relación al poder y también sobre la autoridad, la inclusión y la participación.

#### 7.4.1.- El poder en el centro: Una oportunidad para reflexionar y transformar

Therefore, Kushner suggests that evaluation should in some way contribute to the redistribution of power which is attained by democratizing knowledge and involves not only bringing in different voices abut also valuing different types of knowing. (Podems, 2017, p.7)

En la evaluación democrática de la Red pusimos en cuestión la idea “tradicional” de poder y reflexionamos sobre otras maneras de concebirlo, conceptualizarlo y llevarlo a la práctica en una evaluación, a partir de dinámicas horizontales, equitativas, colectivas donde es reconocida la autoridad de las participantes.

A lo largo de mi experiencia, he ido entendiendo que la participación democrática se aprende a partir de las prácticas en reflexión. “En la ausencia de otros modelos y relaciones, la gente repite el patrón del *poder sobre* en sus interacciones personales, valores, comunidades e instituciones” (JASS-Just Associates, 2008, p. 6). Por lo tanto, es necesario deconstruir el concepto de poder, encontrar nuevas formas de liderazgo, de diálogo, de construcción colectiva y de toma de decisiones.

La feministas, activistas y académicas, igual que otros colectivos, han buscado y probado diferentes estrategias de colaboración donde desarrollar otras maneras de vivir y lidiar con el poder y promueven estrategias empoderadoras. Para la conceptualización del *poder entre, para y dentro* “ofrecen formas positivas de expresar poder que crea la posibilidad de formar relaciones y estructuras más equitativas, y transformar el *poder sobre*” (JASS-Just Associates, 2008, p. 8).

En la evaluación, analizamos el concepto de poder al inicio del proceso y nos propusimos incluir en nuestra práctica evaluativa experiencias en las que el poder tomara un rol transformador. Así, en diferentes momentos retomamos la reflexión a partir de la experiencia. Un ejemplo de ello es la reflexión de Saya:

Cuando a ella le dijeron eso, también entendí otras cosas que estaban sucediendo en mi alrededor. (...) Tiene que ver con el manejo del poder cuando quienes tenemos el poder, a veces, lo utilizamos sólo para favorecer a ciertas personas que de una u otra manera se ganan nuestra deferencia. No siempre utilizamos el poder de forma justa. Eso es específicamente a lo que quería referirme porque cuando tenemos poder, si no somos sabias, es una palabra que aprendí de ti, en este proceso no es ser objetivo, y es que muchas veces quien tiene el poder no

tiene la sabiduría como para utilizarlo de forma indiscriminada si no que siempre tiende a favorecer a aquellas personas con las cuales tiene una mayor cercanía.

Y esa forma de manejar el poder, no me gusta.

Retomamos el tema desde la práctica, durante las dinámicas, el diálogo, la toma de decisiones y analizábamos nuestra manera de escuchar, decidir, expresar convergencia y divergencia, incorporar las opiniones minoritarias, etc.

Through dialogue stakeholders interests, opinions, and ideas can be portrayed more accurately and completely. Dialogues among and within stakeholder groups are potentially available for such important activities as defining evaluations questions, interpreting evaluations findings, making judgments, and planning responses to the evaluation findings. Key to this process is a commitment by stakeholders and other groups to put aside narrow self-interest and address issues among themselves through respectful, reciprocal, conversations-enabling deliberation. In this way, "legitimate knowledge" is broadened to incorporate views of less powerful stakeholders groups. (Ryan, 2005, p. 3)

Las participantes en la evaluación, especialmente las integrantes del Comité de Evaluación, pero, también, las que participaron en los talleres grupales de evaluación<sup>85</sup>, realzan los aprendizajes vinculados a la toma de decisiones en la evaluación democrática, en la elaboración de preguntas de evaluación, de análisis y de conclusiones.

Zuley comenta: "Me llamó mucho la atención la propuesta de la evaluación democrática que incluía esta manera generalizada de todo. No limita a una parte de las personas a tomar decisiones, a evaluar, a decir: esto está bien, esto está mal."

La evaluación democrática sitúa el poder en el centro del proceso, y busca mecanismos de gobernanza (Sprink, 2001) que permitan romper con el poder que discrimina, invisibiliza o crea desigualdades. Por ello, potencia espacios de diálogo inclusivos donde las relaciones de poder son más horizontales, y forman parte del proceso de evaluación. Asimismo, cabe tener en cuenta que las desigualdades están presentes en todos los contextos, por esto, el equipo evaluador pone especial atención en la dinamización de los espacios a partir de la identificación y el reconocimiento de las relaciones de poder existentes, tanto entre las personas participantes, como en relación a la evaluadora. Es relevante reconocer que, "el diálogo viene a ser un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades. (...) la desigualdad evidente se da en el ámbito del saber, aunque esté cruzada por otros tipos de diferenciación social (edad, género, clase social, etnia...), que de alguna manera expresan las lógicas del poder que se dan en la sociedad." (Cendales y Mariño, 2009, p. 27)

---

85 Talleres para recoger informaciones y presentación del informe para la reflexión que se realizaron en Apaneca y Santa Ana.

Durante la evaluación de la Red trabajamos para percibir las relaciones de poder, transformarlas y aprender de ellas. Durante el proceso, tanto la evaluadora como las participantes, pusimos atención a las relaciones de poder, para reconocer las diferentes formas, interrogarnos y reflexionar de forma crítica sobre ellas.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, del 18 de marzo de 2018 recogí un ejemplo de ello:

En el taller, invité a las defensoras a pensar sobre las relaciones de poder en el grupo a partir de situaciones observadas durante las dinámicas y debates. Lo planteé a partir de preguntas bien sencillas: ¿A quién escucha con más atención y por qué? ¿Por quién se siente mejor representada y por qué? ¿En algún momento no estaba de acuerdo con alguna reflexión y no ha compartido la divergencia con el grupo? ¿Por qué? ¿Qué tiene que ver todo ello con las relaciones de poder que existen, algunas veladas, otras no, unas interpersonales otras ideológicas? Después de un espacio de reflexión personal algunas compartieron sencillos comentarios. No fue posible profundizar demasiado en ello. Como evaluadora decidí no forzar al grupo pues no era el objetivo del momento, pero considero que permitió que cada una de nosotras se cuestionara sin ser juzgada.

Informalmente, una defensora me comentó que yo hacía preguntas que le hacían pensar, algunas preguntas eran alegres para ellas porque se daban cuenta de las muchas cosas que sabían, pero otras eran incómodas. Creo que las preguntas que hice respecto a las relaciones de poder, incomodaron un poco pues no es fácil analizar y reconocer ciertas relaciones de poder.

En esta línea, también analizamos la deliberación y la toma de decisiones. Existen múltiples miradas y formas de deliberación en la evaluación y ellas condicionan las relaciones de poder. Unos piensan que, durante una deliberación, cada grupo o individuo debe exponer y defender sus intereses, de manera que todos los intereses deben planearse en el grupo y luego decidir. Pero, si cada persona se centra en sus propios intereses es imposible llegar a una decisión adecuada para el grupo y la deliberación se convierte en un debate, una negociación o una presión sobre intereses y, probablemente, el colectivo o persona con más poder acabará planteando su posición sobre el resto. Otros consideran que la deliberación debe partir de la exposición de puntos de vista alternativos de manera que el debate se centre en premisas comunes a la totalidad del grupo implicado y las exposiciones se deben realizar desde un rol desinteresado (House, 1997). “Para que las relaciones de poder no determinen los resultados, es preciso equiparar la participación y el poder. (...) Cuanto mayor sea la igualdad de poderes a la que se llegue, mayor será la igualdad de consideración otorgada a los intereses (Barry, 1973)” (House,

1997, p.172) Pero esto, en la práctica, no es tan fácil pues el poder viene mediado por la formación, la edad y el sexo, entre otros. Y en la evaluación de la Red, al igual que en todos los espacios, existen relaciones de poder. Frente a esta situación, reflexionamos sobre la deliberación, la toma de decisiones y sus consecuencias: la extendida práctica de tomar decisiones “por mayoría”, los límites del consenso, “el consens és la censura quan tot es pot dir” (Garcés, 2018, p. 32), la exclusión e invisibilización de las minorías y la disidencia, entre otros temas. Como hago normalmente en mi práctica, propuse poner especial atención a la identificación de los diferentes puntos de vista y a su sistematización y visibilización para su reconocimiento colectivo. Esta práctica, que incorporé a partir de reflexiones feministas y vengo realizando desde hace años, fue muy bien acogida por las defensoras.

Estrella realza:

Es una evaluación, siento yo, muy comunicativa donde no está decidiendo una sola persona (...) y se les da participación a todas. Siempre tiene que ir plasmado si aceptan o no aceptan las cosas, si uno no está de acuerdo.

Zuley comenta:

Me quedó totalmente claro que era un proceso en el que se tomaban en cuenta todas las opiniones. Esto sirve para hacer valer el punto de vista de todas y de todos. Igual mi opinión puede quedar en el papel y sentirme bien, pero igual puede servir para que en otro momento se retome lo que yo pensaba, o lo que yo decía.

Esta propuesta y práctica ha llamado la atención a muchas de las defensoras participantes y la han identificado como elemento clave del proceso.

En la dinámica del río de aprendizajes realizada el 19 de marzo de 2018 uno de los grupos de trabajo identificó que aprendieron una nueva manera de entender el poder y pensar en el trabajo en red como una forma de transformar el mundo (Figura 16).

Figura 16: Aprendizajes sobre una nueva manera de entender el poder y pensar en el trabajo en red



Nota: En la *dinámica Río de aprendizajes* (ver capítulo 4 y 11) realizada en el taller del 19 de marzo de 2018.

La posibilidad de participar de una práctica evaluativa que entiende el poder desde una mirada no “tradicional”, ha permitido a las defensoras poner atención a las relaciones de poder, su gestión y también experimentar prácticas más inclusivas y abrir nuevas posibilidades de entenderlo y vivirlo.

En una entrevista:

María- En una evaluación democrática, deberíamos tener la sabiduría para utilizar el poder de otra forma. ¿Ha visto un poco como hemos intentado construir el poder y el saber? ¿Le ha permitido vivirlo?

Saya- Nunca lo hubiera visto si no hubiera participado en este proceso, y quizás tampoco lo hubiera visto, si no hubiese sido parte del equipo evaluador (Comité de Evaluación).

#### **7.4.2.- Pensar de forma crítica sobre el poder también es hablar de democracia**

El análisis y la decisión de incluir a representantes de los diferentes *stakeholders* en la evaluación (Kushner, 2009b), la visibilización de las diferentes miradas, y el reconocimiento de las minorías, son necesarios para garantizar la *democracia*.

Diversos especialistas reflexionan sobre la democracia en este tipo de evaluación, Kushner (2002b) lo enmarca claramente: “Democratic evaluation theorists have argued that evaluation itself should model the democratic practices it promotes – that it should be democratic as well as serving democracy” (p.36). Ryan (2005) también lo posiciona cuando habla de la evaluación democrática deliberativa “holds the evaluation should contribute to advancing democracy in a democratic society. This approach is characterized by three principles: deliberation, inclusion and dialogue” (p. 2).

Algunas defensoras también vincularon el debate sobre el poder, la participación y la toma de decisiones con la democrática.

Jes, una defensora joven, lo vincula al gobierno del país:

Quizás lo que más me llamó la atención es cuando se hizo ese análisis, de que las compañeras hablaban de democracia y aquí en El Salvador tomamos como democracia lo que dice la mayoría y no se toma en cuenta lo que dicen las minorías. En cambio, la Evaluación Democrática habla que también uno debe tener en cuenta lo que dicen las minorías. Siento que es importante lo que dicen las minorías también. Porqué siento que, si los gobernantes acá tomaran en cuenta lo que las minorías piden, se darían cuenta de que no son apoyadas al cien por cien, todas. Entonces, eso es lo que más se me quedó más a mí. Y siempre hay que tomar la palabra de lo que dicen las minorías, aunque no sea lo que la mayo-

ría quiera.

Otra defensora, Zuley, comenta:

Yo no entendía lo de democrático, porque lo democrático que yo conozco no es esta democracia que usted nos presenta, porque, por ejemplo, acaban de hacer las elecciones y nuestra democracia ha decidido, con un número de personas que fuimos a votar que en el porcentaje de la población, no somos ni la mitad. El otro montón: los votos nulos, las abstenciones, las personas que no quisieron ir a votar... Entonces esta democracia es la que yo conozco. La democracia que yo conocía, la democracia que escucha nada más a los que participan y quienes participan tampoco son el cien por ciento escuchados. Si no ¿quién gana? nos hicieron ver que era democrático.

Entonces, aquí (en la evaluación democrática) es bien interesante porque, el primer día, usted nos decía que se escuchaba a todas las voces. ¿De qué me puede servir que se escuche la voz?

Debatimos sobre los procesos participativos, sobre sus límites y creamos vínculos con la democracia participativa en la línea de las reflexiones de Iris Marion Young (1996) cuando dice: “el énfasis que los partidarios de la democracia participativa ponen en la mayoría y lo común, siguen amenazando con suprimir las diferencias entre los ciudadanos” (p. 105). Cuando decide la mayoría, estamos homogenizando una idea o decisión y excluimos las minorías, especialmente a las que no tienen capacidad de significar en un espacio. Wachowicz (s.f) reflexiona sobre la democracia en la sociedad a partir de la participación, consensos y autonomía y señala que “o argumento é necessário para o consenso, a autonomia de pensamento é necessária para a participação, e esta é mais que uma metodologia, é uma atitude” (p. 1).

La evaluación no se puede desvincular de la manera de mirar el mundo, de estar en él y de transformarlo. Comparto las palabras de Hamilton y cols:

Hamilton y cols. (1977, pág. 25) afirmaban que: La evaluación implica una visión de la sociedad. Las personas difieren en la evaluación porque difieren en lo que la sociedad es, lo que puede ser y lo que debería ser. Gran parte del debate sobre la evaluación es ideología disfrazada de tecnología. (Kushner, 2002a, p. 92)

Evaluar es hablar de la sociedad y cuestionarla, y la evaluación democrática facilita este tipo de procesos.

### **7.4.3.- Todas las voces son reconocidas y recogidas, incluso las de las minorías**

Desde el feminismo, se ha potenciado el reconocimiento de las voces de las más invisibilizadas (Podems, 2010; Blázquez, 2012), pero no siempre se aplica en nuestra

práctica, aunque nos consideremos feministas.

De esta manera, al trabajar la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, he puesto especial atención en la visibilización de las voces de las diferentes defensoras en el reconocimiento de todas ellas, teniendo en cuenta el contexto de cada una. Diseñé y dinamicé el proceso con el propósito de recoger las diferentes opiniones, puntos de vista, las mayoritarias y las minoritarias, las feministas y las que no lo son, las asonantes y las disonantes. Según Kushner (2002) la evaluación debería contribuir a la redistribución de poder y lo puede hacer incorporando diferentes voces y valorando los diferentes conocimientos (Podems, 2017), y para hacerlo, considero necesario trabajar desde el reconociendo de la autoridad a las participantes.

Como dice Lagarde (2005) las mujeres,

Nos aliamos no para pensar igual sino para pensar; no para actuar al unísono en la misma dirección, sino para actuar; para tomar la palabra, porque nadie puede tomarla sin autoridad. Necesitamos reconocer la autoridad discursiva de las otras mujeres, de lo cual todas podemos salir beneficiadas. (p.116)

Las participantes de la evaluación han dado mucho valor a ser escuchadas, se han sentido reconocidas. Les llamó la atención porque lo identificaron al inicio del proceso y vieron que perduró hasta el final. Una defensora, Lina, comenta: “Yo aprendí que la opinión de cada persona de la comunidad cuenta en la evaluación democrática. Hay que respetar los pensamientos distintos, aunque solo sea una persona.”

“Hablar de diálogo de saberes significa potenciar “el cruce de voces, sin que ninguna de ellas tenga el privilegio de silenciar o negar ninguna de ellas” (Ghiso, 2013, p.118)” (Acevedo, Gómez y Zúñiga, 2016, p.18).

Cuando la evaluadora se pone a escuchar a una defensora para que le hable de la Red, le da voz, la reconoce como una persona que tiene cosas a decir sobre la Red. Le reconoce su autoridad y, al mismo tiempo, favorece el fortalecimiento de la apropiación de la defensora como integrante de la Red. Una defensora de la Colectiva, Angie, comenta:

Lo bonito es que vos me sentás a mí, yo miembro de la Red, a hablar de la Red. Eso implica apropiación, porque yo no puedo hablar de algo que yo desconozca, que yo no me sienta parte. (...) Yo creo que esta evaluación ha servido mucho también para generar identidad, apropiación de las mujeres a la Red.

Un proceso semejante es vivido por las defensoras al leer el documento final donde se sienten incluidas y se perciben como parte de la Red (ver capítulo 8). Saville Kushner (2009b) dice: “the democratic evaluator tries to collect data and report it in ways that reflect how program people think and talk” (p. 426).

Tormenta comenta con relación a la visibilización de la información:

Me gustó mucho esta parte donde, si yo no estoy de acuerdo en algo, y aunque

sea la última, lo tengo que mencionar, para que se escriba. Porque tiene que estar escrito, porque lo que no está escrito está sin visibilizar.

Una voz escrita es reconocida, toma fuerza e influye en el grupo y en la persona que ha hablado. Durante mi trayectoria como activista feminista y social, he ido incorporando esta práctica en diferentes procesos participativos, evaluativos y otros.

#### **7.4.4.- La autoridad, ingrediente imprescindible en la evaluación**

Sin autoridad las mujeres no podemos ser protagonistas, porque serlo pasa por acumular poderes positivos y tener recursos propios, y uno de estos recursos es la autoridad. (Lagarde, 2005, p. 113)

La Red es un espacio dinamizado por la Colectiva por lo que los procesos de empoderamiento de las mujeres están presentes en ella. Contribuir a los procesos de empoderamiento es una estrategia relevante para la organización (CFDL, s.f.; Murguialday y Herrero, 2019), por lo cual, en los procesos formativos y organizativos, se han desarrollado debates sobre liderazgo, poder y sororidad.

Durante el proceso de evaluación surgió el debate sobre la autoridad y el autoritarismo. Como evaluadora, durante el proceso, percibí que las defensoras no conocían este concepto construido desde el feminismo, por lo que aproveché para ahondar sobre el tema porque lo consideré relevante para el proceso evaluativo que estábamos llevando a cabo. Como evaluadora, aporté algunas informaciones teóricas para enriquecer la reflexión colectiva.

Escuchar todas las voces, reconocerlas, contemplarlas como un abanico de posibilidades, construir nuestro pensamiento entrelazado al de las otras, deconstruir y construir, desde el feminismo, pasa por reconocer la autoridad de las otras. Como dice Lagarde (2005) las mujeres “nos aliamos no para pensar igual sino para pensar; no para actuar al unísono en la misma dirección, sino para actuar; para tomar la palabra, porque nadie puede tomarla sin autoridad” (p.116).

Reconocer a la otra y especialmente reconocer la diferencia nos acerca a la construcción de autoridad y la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades lo propicia. En la gran mayoría de las entrevistas y en todos los talleres, las mujeres han apuntado que en la evaluación habían aprendido sobre la importancia de reconocer las opiniones del grupo y a las compañeras, las semejantes y las diferentes. Es uno de los aspectos que más ha impactado a las defensoras. Y ello se vincula al poder, a la autoridad, al reconocimiento y a la participación.

Artemisa, una defensora del Comité de Evaluación lo identifica y lo vincula al ser parte del Comité de Evaluación. “Aprendí a dar autoridad, a dar autoridad a las otras para

poder estar en el comité.”

Otro elemento que ha sorprendido a las defensoras y que han destacado del proceso es el reconocimiento que han sentido por parte de la evaluadora. Se han fijado en su hacer, y han incorporado estrategias que ella utiliza para otorgar o reconocer la autoridad de las defensoras.

Zuley, una defensora que forma parte de la Colectiva, explica:

Me llamaba la atención, que (la evaluadora) no corregía. (...) incluso cuando las compañeras en lugar de hablar de la evaluación democrática estaban hablando de la Red, el sábado, por ejemplo. Nosotras percibíamos eso.

Usted simplemente nos dejó hacer y expresarnos. Es también parte de que funcione esta evaluación, tiene que ver con el trabajo que usted hace. (...) Usted logró tener esta interacción con todo el grupo.

Lagarde (2005) destaca la necesidad de aceptar las mujeres diferentes desde la autoridad.

La construcción de la autoridad de las mujeres pasa por aceptar que entre mujeres hay una persona que es fallida, que puede equivocarse, que a lo mejor actúa inadecuadamente, o no corresponde con lo que queremos de ella, pero que no tiene como contenido existencial ser fallida. Pasa por reconocer que cualquier mujer tiene derecho a ser diferente de mí y de mis fantasías. (p.115)

Al reconocer a la otra, facilita romper con los prejuicios formativos. En este ámbito la evaluadora tiene un rol fundamental, pues debe dinamizar y visibilizar este posicionamiento en la práctica de la evaluación.

“Si las mujeres no aceptamos la autoridad de otra mujer siempre estaremos viendo en la autoridad autoritarismo” (Lagarde, 2005, p.115).

#### **7.4.5.- El Comité de Evaluación, un espacio que promueve la transformación del poder tradicional y la autoridad**

El Comité de Evaluación es un espacio donde se reflexiona sobre poder, autoridad, responsabilidad y toma de decisiones con bastante profundidad y promueve la visión antes mencionada de estos conceptos. Las defensoras que forman parte del Comité tienen la oportunidad de experimentar otras maneras de vivir el poder y la autoridad en un proceso evaluativo.

Como ya he mencionado anteriormente, la creación de un Comité de Evaluación en el desarrollo de una evaluación democrática ha sido una propuesta que he ido introduciendo en mi práctica para facilitar los procesos (ver capítulo 5). Me pregunto, ¿en una

evaluación democrática el lugar del *poder* es fundamental, si no se crea un Comité de Evaluación? ¿cómo ocurre la reflexión y transformación sobre poder y autoridad por parte de las personas participantes? ¿Hasta dónde podemos llegar cómo equipo evaluador?

Durante las entrevistas, no ahondé sobre estas cuestiones, pero con las informaciones que he recogido, percibo que todas las defensoras, las que han formado parte del Comité y las que no, han señalado, de una manera u otra, la manera de entender el poder y la autoridad desde una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, les ha llamado la atención y se han quedado con la idea. Pero las defensoras que profundizan más en este tema son las que han formado parte del Comité, posiblemente porque han tenido acceso a más espacios de reflexión y han formado parte de una práctica donde el poder tomaba, o intentaba tomar, el lugar que expresaba la evaluadora en la teoría.

#### 7.4.6.- Un espacio que favorece el empoderamiento

En mi opinión, la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades contribuye a los procesos de empoderamiento personal, colectivo (Zimmerman, 2000) y político (Murguialday, 2008). Springett y Wallerstein (2008) señalan que “the participatory evaluation process itself is seen to play a role in empowerment and can contribute to the elimination of social inequality. (Wallerstein, 2006)” (p.16), Y Fernando J. Murillo y Nuria Hidalgo (2016) consideran que la evaluación democrática:

No puede entenderse si no es vinculada al concepto de empoderamiento de los estudiantes. La intención principal de esta participación es individual y las diferentes partes interesadas (participantes) viven un proceso de empoderamiento, por el cual, son responsables de su propio proceso de aprendizaje y de la evaluación del mismo (Whitmore, 1998). (p. 48)

En la evaluación de la Red de Defensoras, hemos podido identificar parte de estos procesos que van muy vinculados al aprendizaje, especialmente a la transformación del poder y la autoridad y a la práctica del diálogo, el reconocimiento y la construcción colectiva. Se han dado procesos de empoderamiento personal, colectivo y político.

“El empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo según su vida, contexto e historia, y según la localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global” (León, 2001, p. 104). Por lo que en cada evaluación acontece y se desarrolla de formas diferentes.

En la evaluación de la Red, en el ámbito del empoderamiento personal, las defensoras hablan de como la evaluación democrática les ha ayudado “a vencer el miedo” (Defen-

sora, en el taller Santa Ana, el 9 de septiembre de 2019), a reconocer que su voz tiene valor y saber que su opinión cuenta para el grupo.

Una defensora joven lo expresa:

Nunca había estado en una entrevista. Voy a aportar lo poco que yo sé y lo que he aprendido. (...) Me he sentido tranquila. Esto es como una nueva experiencia. Una, a veces, se hace preguntas. Una quiere aportar, aunque no sabe si está equivocada o no. Cuando dejamos escrito nuestras ideas, nosotras aportamos. Y una se siente bien cuando aporta. (...) Yo feliz y contenta porque llevo una experiencia más. A una le sirve para la próxima entrevista. Gracias por tomar nota de lo que nosotras aportamos.

Por otro lado, las defensoras que han participado en el Comité de Evaluación han expresado lo que ha significado para ellas formar parte de este proceso y lo que las ha fortalecido a nivel individual, especialmente en lo que se refiere a la confianza en relación a sus saberes y conocimientos.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, del 3 de septiembre de 2017 escribí:

La mayoría de defensoras, a partir de sus experiencias anteriores, concebían al equipo evaluador como *los que sabían* (aunque no estuvieran de acuerdo con reflexiones que tenían). Una defensora me comentaba: Ellos llegan, preguntan, dicen qué está bien y qué está mal, y se van. Y ahora no recordamos sus nombres, ni ellos los nuestros.

En la evaluación democrática, yo, como evaluadora, las reconozco, escucho y doy valor a sus aportaciones, además, las invito a construir conocimiento en grupo, y a formar parte del Comité de Evaluación. Me he dado cuenta de lo importante que es para las participantes, para el aprendizaje y para el empoderamiento, la manera de estar en la evaluación, como evaluadora. Facilitar el reconocimiento, potenciar el pensamiento crítico y analítico, el diálogo, la disidencia, todo ello contribuye a los procesos de empoderamiento.

Alguna de las participantes también identifica el empoderamiento, Angie, una defensora de la Colectiva, comenta: “Yo creo que esta evaluación ha servido mucho para generar identidad, y apropiación de las mujeres a la Red, además de empoderamiento para ellas.”

El fortalecimiento del pensamiento crítico facilita el empoderamiento (Murillo e Hidalgo, 2015), igual que el aprendizaje. Desde la educación popular, el diálogo de saberes se considera “una práctica social que implica aprender a interpelar las representaciones hegemónicas y folklorizantes” (Acevedo, Gómez y Zúñiga, 2016, p.21), cuestionarlas y posicionarse en relación a ellas, lo que facilita aprendizajes y el proceso de empoderamiento.

El compromiso para evaluar colectivamente, los espacios para expresar y construir reflexión con las compañeras, el análisis y la toma de decisiones en la evaluación, facilitaron espacios para el empoderamiento colectivo. Acevedo, Gómez y Zúñiga (2016) consideran el diálogo de saberes como “un ejercicio político de empoderamiento comunitario, en tanto capacidad de ponerse de acuerdo con otros para construir proyectos colectivos y hacer del “disenso” un momento analítico importante para la comprensión del otro” (p. 22).

Un elemento significativo de este proceso han sido los aprendizajes en relación a la metodología de evaluación. Las integrantes de la Red, especialmente las que han conformado el Comité de Evaluación (ver capítulo 8), han ido aprendiendo sobre la propuesta de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, no son especialistas, pero tienen conocimientos y han transformado su cultura de evaluación. El hecho de conocer la metodología y sentir que acompañaban el proceso metodológicamente ha contribuido al empoderamiento personal y colectivo.

Una vez concluido el proceso, las defensoras identificaron la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades como una acción política transformadora. Decidir y llevar a cabo este tipo de evaluación es una decisión política y tiene significado político, tanto por la deconstrucción del poder “tradicional” en la evaluación y en los colectivos como por el fortalecimiento de relaciones y decisiones transformadoras desde el feminismo y las diversidades, como por las transformaciones de futuro. Las defensoras confirman el posicionamiento de MacDonald, House y Weissin quienes defienden la evaluación como una forma de acción política (Kushner, 2002a). Así se ha conformado un espacio de empoderamiento político.

En este capítulo, he expuesto los aprendizajes vinculados a la concepción de la evaluación democrática. En el próximo, identifico y escribo los aprendizajes en relación a los pasos de la evaluación, las herramientas y la metodología utilizada.

## **CAPÍTULO 8.-** Aprendizajes con relación a los pasos de la evaluación

En este capítulo recojo los aprendizajes con relación a los pasos de la evaluación, las herramientas y la metodología utilizada.

No todas las personas participantes de la evaluación se apropiaron de la misma forma ni en la misma profundidad, de la perspectiva y metodología de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Las personas que más han aprendido sobre ellos han sido las integrantes del Comité de evaluación, las defensoras que han ido acompañando todo el proceso evaluativo y han participado en los momentos de análisis y de toma de decisiones. Las defensoras que participaron en el taller de evaluación también adquirieron bastantes conocimientos, así como en menor grado, las personas que formaron parte del proceso puntualmente, en una entrevista o leyendo el informe final.

### **8.1.- Aprender sobre los pasos de una evaluación**

En diferentes momentos del proceso, como evaluadora, fui exponiendo los pasos a seguir para llevar a cabo una evaluación democrática para que las participantes se fueran apropiando del proceso y pudieran participar activamente.

En la evaluación se incorporaron estrategias formativas especialmente dirigidas al Comité de Evaluación de forma continuada. En el primer encuentro se introdujeron los conceptos esenciales y se entregó un material escrito sobre el proceso, y, en todos los talleres de trabajo, se fue situando la actividad en el camino de la evaluación y se proporcionaron las herramientas necesarias para la sesión de trabajo.

El rol de la evaluadora, como experta en evaluación, es dinamizar los procesos, asegurar que se van siguiendo los pasos y las dinámicas adecuadas para lograr una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades, y hacerlo de forma que el Comité se pueda apropiar de la evaluación, interiorizarla y sentir que forma parte de ella.

Zuley, una defensora, comentó:

Bien interesante, porque, aunque usted no esté aquí y se aparte de esto, es como guía, como llevarnos en el caminito y enseñárnoslo o ponerlo, así como ahorita en la mesa<sup>86</sup>, eso es la evaluación democrática. Es interesante como nos fuimos apropiando de la evaluación democrática y creo que a todas nos pasó lo mismo, fuimos como entendiendo. (...) Ha sido parte también de cómo se nos ha ido guiando.

Las defensoras que conformaron el Comité pudieron participar de las diferentes fases de la evaluación por lo que tuvieron la oportunidad y experiencia de vivir una parte importante del proceso, desde la elaboración de los términos de referencia hasta las reflexiones para retomar (capítulo del Informe final de Evaluación (Peix, 2018)). Una defensora del Comité de Evaluación puntualizó: “Aprendí los pasos de una evaluación”.

Figura 17: Los pasos de una evaluación



Nota: En la *dinámica Río de aprendizajes* (ver capítulo 4 y 11) realizada en el taller del 19 de marzo de 2018, uno de los aprendizajes que identifican las defensoras son los pasos para realizar una evaluación.

Durante el proceso evaluativo, con el Comité de Evaluación, estuvimos trabajando con la teoría y la práctica de la evaluación. Las defensoras aprendieron haciendo (capítulo 6), en el proceso, en el acontecer. Artemisa manifiesta que aprende tanto en momentos de práctica como de teoría “La verdad es que me gustó mucho, aprendí en momentos de práctica y en momentos de teoría, porque muchas veces aprendemos en momentos prácticos.”

Como explicó Donald Schön (1998) se puede “aprender haciendo” y el conocimiento

<sup>86</sup> Se refiere a un diagrama de los pasos para realizar una evaluación democrática que elaboré a medida que iba explicando los procesos.

puede estar en la acción “la epistemología de la práctica”. Paulo Freire expone la relación entre teoría y práctica en la educación popular, en una entrevista con Torres:

Separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego. Es por eso que no hay auténtica praxis fuera de la unidad dialéctica, acción – reflexión, práctica – teoría. En la misma forma, no hay contexto teórico si éste no está en unión dialéctica con el contexto concreto. En este contexto concreto, donde los hechos se dan necesariamente, nos encontramos envueltos por lo real, pero sin comprender críticamente, porqué los hechos son lo que son. En el contexto teórico, manteniendo lo concreto a nuestro alcance, buscamos la razón de ser de los hechos. En este contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. [...] Esto hace la unidad –no la separación – entre práctica y teoría, acción y reflexión. (Torres y Freire, 1978, p. 85)

Durante el proceso, como evaluadora, fui introduciendo y recordando los pasos que íbamos haciendo para que todas pudieran situarse en el proceso evaluativo.

Dos defensoras de la Colectiva Feminista comentan que fue posible seguir y aprender de la metodología porque “usó técnicas y herramientas sencillas para todas.” (Zuley, Taller Santa Ana, 02 de septiembre de 2017) y era “muy didáctico” (Angie 19 de marzo de 2018).

Como evaluadora, adapto las técnicas y herramientas a los procesos, contextos y grupos con los que trabajo, no para simplificar los procesos ni los conceptos, sino para que todas las implicadas nos apropiemos de ellos.

Las defensoras conocieron y acabaron dominando conceptos técnicos y términos como agentes críticos, triangulación, entrevistas semiabiertas o fuentes de verificación. De manera que ahora pueden relacionarse con los equipos de evaluación, las entidades cofinanciadoras y ONGs con las que trabajen, desde otro lugar (desde otro punto de partida) y participar y tomar decisiones con más conciencia.

Da Silva (1999) argumenta que “seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder.” (p. 6)

Conocer y saber utilizar los conceptos de la evaluación otorga poder, y en el momento en que los diferentes agentes críticos lo dominan, éste se democratiza, lo que permite que se ejerza, y sea posible una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Soy partidaria de utilizar los conceptos con sus propios nombres, entenderlos, pronunciarlos, relacionarnos con ellos, así como discutirlos y emplearlos cuando nos hagan falta.

Cuando trabajaba en un proyecto de comunicación popular en Campeche, en los campos de refugio en el sur de México, tuvimos un gran debate vinculado a la educación

popular, sobre cuándo y cómo simplificar los procesos y los conceptos. El debate se centraba en la localización de los límites, pues algunas sentíamos que a menudo se simplificaban tanto los conceptos, que se infantilizaba a las personas y se reducía el acceso a información y el control de la misma. Aunque trabajábamos con personas refugiadas guatemaltecas, la mayoría campesinado, muchos de ellos y, sobre todo de ellas sin experiencia de alfabetización, no podíamos caer en el reduccionismo asistencialista. El reduccionismo y la simplificación no contribuyen a facilitar procesos de empoderamiento y sobre todo reduce el poder.

El mismo debate lo tuve en Brasil con el equipo del programa comunitario de educación para jóvenes y adultos, y en una escuela indígena guaraní<sup>87</sup>, y, en Catalunya, en una ONG que formaba a agentes de codesarrollo colombianos, marroquíes y rumanos.

En los procesos que dinamizo utilice estrategias de trabajo para facilitar la incorporación de conocimientos teóricos a través de estrategias de la pedagogía crítica y la educación popular, pero teniendo mucho cuidado con los límites de la simplificación.

Las defensoras que han participado en el Comité de Evaluación han podido vivir el proceso evaluativo desde el inicio, lo que les ha permitido aprender sobre él.

Artemisa lo explica de este modo:

Es bonito pertenecer al Comité porque ves de cerca los cambios, ves los avances, y ves que no es por gusto. Pasan los talleres, tuvimos convivencias, construimos, aprendimos, entonces estamos seguras de que vamos por un buen camino. (...) Cuando comenzamos, en el primer día estábamos como, ¿Qué va a pasar? ¿Qué nos trae María de interesante? Me recuerdo yo de que trabajamos las preguntas de evaluación, identificamos los agentes críticos, cuáles son los problemas que pasamos las defensoras.

También recuerdo cuando nos explicaba cómo iban a ser las entrevistas, cómo iban a ser los grupos, cómo íbamos a ir, el construir, el construir algo nuevo que es lo que a mí me quedó como bien claro. Era una historia nueva construida a base de los talleres, de entrevistas y de experiencias propias.

## 8.2.- Aprendizaje de herramientas técnicas de la evaluación

A lo largo del proceso, las defensoras fueron conociendo el proceso evaluativo en el

---

87 Años atrás, un líder del pueblo guaraní de Angra dos Reis, Brasil, me dijo que querían aprender lengua portuguesa, matemáticas occidentales e historia brasileña en la escuela indígena, porque era una herramienta necesaria para poder defender sus territorios, cultura y vida. El colectivo indígena consideraba que tenía que conocer y entender el lenguaje de quienes los excluía para poder defender los derechos de su pueblo y negociar con los dominadores.

aspecto técnico, especialmente las participantes en el Comité. Los elementos más significativos incorporados fueron los siguientes:

### 8.2.1.- Términos de Referencia de una evaluación, las preguntas de evaluación

Los Términos de Referencia-TdR de la evaluación se elaboraron y decidieron con la Colectiva Feminista y el Comité de Evaluación (Ver capítulo 5). Kushner (2006) señala que para que la evaluación sea democrática “people have the right to help to determine the criteria against which their work is judged” (p. 37).

Así, los TdR de la evaluación de la Red se elaboraron en diferentes etapas y se consensuaron en grupo. La evaluadora lideró el proceso técnico para su elaboración, pero las defensoras participaron en la toma de decisiones. Las defensoras tuvieron la oportunidad de conocer los elementos que deben contener unos TdR y participar en la elaboración y reflexión de los de la Red. Además, participar en este proceso les permitió conocer los TdR como el documento donde se exponen las características de la evaluación que se va a efectuar, es decir, recoge las decisiones sobre qué tipo de evaluación se va a realizar, cómo y con quién. Conocer y participar en la elaboración de los TdR, tener acceso a ellos y su control, es poder, es participación, es tener voz en el proceso. En la elaboración de los TdR, se identificaron las preguntas de evaluación de forma colectiva, lo que supuso que las integrantes del Comité de Evaluación tuvieran que reflexionar sobre los intereses y necesidades de la Red, tuvieron que decidir qué querían saber y reflexionar para qué. La gran mayoría de ellas se enfrentaron a este proceso por primera vez, otras, las de la Colectiva Feminista, ya habían participado en la elaboración de preguntas de evaluación, pero sobre todo en evaluaciones de actividades de cursos formativos, no en evaluaciones de un programa.

En cooperación, quien define las directrices de evaluación son los financiadores, pero a menudo, quien define las preguntas de evaluación de los TdR son las ONGs que solicitan los recursos. Éstas, en algunas ocasiones, involucran a las entidades locales, pero en muy escasas veces se incluye a las participantes del programa.

Muitas vezes, a demanda por avaliações surge no seio de organizações financiadoras, que delimitam suas necessidades avaliatórias e definem as perguntas de avaliação que querem responder. Por sua vez, a fonte de informações para responder a essas perguntas costuma ser, na maioria dos casos, as organizações financiadas, bem como as populações com as quais trabalha. (Brandão, Silva y Palos, 2005, p. 367)

Patton (2008) posiciona la necesidad de incorporar a los agentes críticos en la elaboración de las preguntas de evaluación, en su propuesta de evaluación centrada en el uso.

En la evaluación de la Red, las defensoras del Comité de Evaluación participaron por primera vez en la elaboración de las preguntas de evaluación de forma colectiva, y quedaron sorprendidas por la invitación de la evaluadora, especialmente por el reconocimiento que se les estaba dando, al hacer esta invitación.

En una entrevista con una defensora, Estrella, hablamos del proceso:

Estrella- Allí se hicieron las preguntas de evaluación, se hicieron en grupo. Eligieron los actores en el grupo también.

Maria- Es importante elegirlo en grupo.

Estrella- Claro que sí.

Maria- ¿Por qué piensa que es importante?

Estrella- Porque, cuando piensan más cabezas, no es lo mismo que cuando piensa una cabeza, porque hay distintos pensamientos.

María- Además, si yo hubiera llegado con las preguntas de evaluación hechas ¿habría sido igual?

Estrella- No, primero que no da confianza. Usted nos dio confianza ya nomás llegar, y que empezamos allí a platicar. Mientras no, si llega así, hubiéramos sentido más miedo, que sé yo, más temor.

Con Zuley, una defensora de la Colectiva, también reflexionamos sobre esta experiencia:

Zuley- Nunca he hecho preguntas de evaluación de forma colectiva. Si yo tengo la coordinación del proceso, yo me invento las preguntas a partir de los contenidos. Por ejemplo, de lo que se ha visto y viendo los otros aspectos, logística, etc. En mi caso, como en el de las demás compañeras es igual, acaso nos sentamos un par, y decimos ¿qué vamos a evaluar? No son colectivas para nada, son más personales. Creemos que es mejor, como tener el punto de vista de todas.

Maria- Es un cambio... ¿Qué cree que ha aportado el hecho de hacer preguntas en grupo?

Zuley- Yo creo que abre la posibilidad de ver más allá de lo que nosotras creemos que es importante durante un proceso ya finalizado. Permite escuchar esas voces. (...) Es como amplía, es como ver cada espacio que estaba abandonado sin querer, sin querer porque no sabíamos, se amplió esta posibilidad de ver eso en colectivo. Yo supongo que si incorporamos a las demás defensoras quizás se enriquece más. Tampoco se trata de descontrolarlo. Eso permite tener como otra visión de cómo impactó el proceso.

Zuley plantea dos elementos estratégicos, por un lado, reconoce el impacto de elaborar las preguntas de forma colectiva y, por otro lado, presenta la posibilidad de incluir a más personas en el proceso de elaboración de las preguntas, especialmente de abrir el es-

pacio a las defensoras de la Red, más allá del Comité de Evaluación.

Considero que el proceso de elaboración de preguntas de evaluación es indispensable para dar sentido a la evaluación, principalmente para las personas implicadas en el programa que se evalúa, pero también para la apropiación del proceso y para democratizar la evaluación.

Además, aprender a elaborar preguntas de evaluación e identificar las estratégicas para los procesos nos permite aprender. “Cuando se aprende a formular preguntas-relevantes, apropiadas y sustantivas- se aprende a aprender y nadie nos impedirá aprender lo que queremos” (Postman y Weingartner, 1969, p. 23, citados por Moreira, 2000, p. 52). En una evaluación, decidir las preguntas evaluativas nos permite pensar sobre los contextos, sobre los programas y sobre nosotras mismas, sobre qué queremos saber, nuestras necesidades, intereses y los nudos del programa (elementos que no sabemos cómo resolver e interfieren en el programa).

Construir uma pergunta avaliativa é um processo desafiador e apaixonante. Exige do avaliador habilidades para mediar conflitos e negociar interesses e oferece ao projeto ou à organização uma excelente oportunidade de afinar ideias e olhares sobre a sua prática. Por isso a elaboração da pergunta deve envolver os principais interessados na avaliação, sendo feita através de um processo participativo. (Brandão y Silva, 2003, p. 7)

Zuley reflexionó sobre la importancia de las preguntas de evaluación:

Me acuerdo de mi primera evaluación en grupo, me acuerdo, porque nunca había estado en una. Fue haciendo grupos y la facilitadora tenía papelógrafos. Nos pusimos en el piso, un lugar super grande, aunque eran grupales, todas estábamos evaluando lo mismo. ¿Qué piensan de la metodología? Y nosotras teníamos que poner en unos papelitos de colores tal cosa. Al final, lo fregado de todo esto es que mucha gente se centró en la comida y la alimentación. Yo me acuerdo de que en aquel momento dije: pero eso no es lo importante. Ahorita que me estoy escuchando, estoy cayendo en cuenta.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* (13 de agosto de 2017) escribí:

En un descanso, en una esquina, Zuley me compartió sus sentimientos con relación a la actividad que estábamos realizando. Estaba ansiosa porque nunca antes se había dado cuenta, con tanta claridad como en aquel momento, de la importancia de elegir las preguntas de evaluación. Me dijo algo así como: Cuando hacía las preguntas para evaluar una actividad acostumbro a usar las preguntas de siempre, qué piensas sobre los temas trabajados, sobre la comida, sobre el lugar, sobre las educadoras, a veces ni preguntamos qué han aprendido en el taller.

Zuley se sentía incomoda con ella misma por no haberse dado cuenta antes. Yo le comenté que a mí también me había pasado de alguna manera. Por el ritmo de trabajo intenso en el activismo-profesional, a veces nos cuesta parar y pensar sobre lo que estamos haciendo y cómo lo llevamos a cabo. A menudo, reflexionamos sobre unas prácticas, pero otras las vamos repitiendo y no nos las cuestionamos. ¿Por qué reflexionamos sobre unas y no sobre otras? ¿Cuáles olvidamos? ¿Y por qué?

A menudo, cuando trabajamos en proyectos sociales nos fijamos más en las actividades en sí, que en los procesos e impacto que estamos potenciando con estas actividades. Cuando estamos inmersas en programas formativos, trabajamos metodologías y gestionamos los eventos, no siempre ponemos suficiente atención (observación, sistematización, reflexión y reconocimiento) a las transformaciones personales y colectivas que van ocurriendo en estos espacios. Creo que a Zuley le había pasado esto, como a mí también a veces.

### 8.2.2.- El concepto de actores, agentes críticos, y su identificación

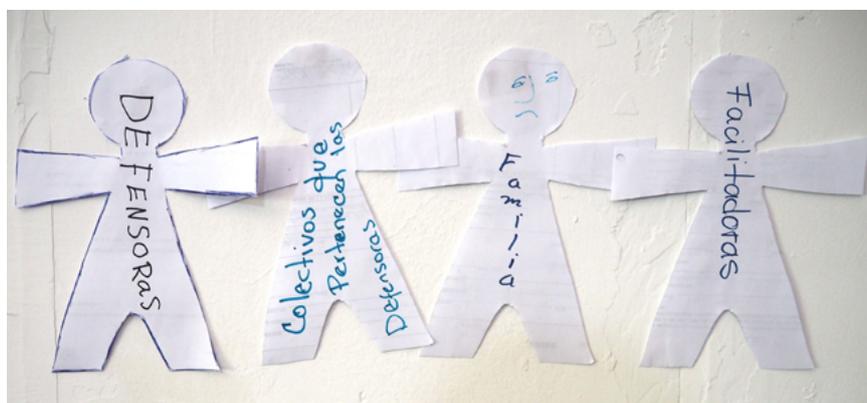
Identificamos los stakeholders (agentes críticos) del programa a través de una dinámica y luego analizamos su papel dentro del proceso de la evaluación, cuáles incluíamos, cuáles excluíamos y por qué.

Artemisa recuerda los agentes críticos identificados:

Hablábamos de que las defensoras eran parte de los actores involucrados, la Colectiva Feminista, las facilitadoras, quiénes nos escuchan... Y pusimos todos estos muñequitos, cada quien teníamos la idea de quienes son los actores clave para este proyecto, cuales los agresores...

Saya expresa: “Esta experiencia me ha hecho ver la importancia de los actores críticos”.

Figura 18: Identificación de los agentes críticos del programa



Nota: Taller con el Comité de Evaluación, en Santa Ana, e12 de agosto de 2017.

Las defensoras del Comité de Evaluación aprendieron a identificar los *stakeholders* de un programa y reflexionar sobre la selección, su relevancia y las consecuencias de su incorporación o exclusión en el proceso evaluativo.

### 8.2.3.- Las fuentes de información en una evaluación

Las defensoras del Comité aprendieron a identificar las diferentes fuentes de información que pueden ser utilizadas en una evaluación. Una defensora lo señala en el taller de Santa Ana (12 de agosto de 2017): “He visto cuales eran las fuentes de información necesarias.”

Para Saya “la realización de las entrevistas, y también en la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, buscó verificar la información obtenida en un primer momento. Esto tiene que ver con las entrevistas que hizo a los agentes críticos.”

### 8.2.4.- La triangulación de información y análisis de la información

El Comité de Evaluación participó en el análisis de las informaciones recogidas en el trabajo de campo. Con las diferentes informaciones reflexionaron sobre las preguntas de evaluación en grupos y se crearon debates y procesos de análisis. Las defensoras en el taller de Santa Ana (12 de agosto de 2017) lo explican de la siguiente manera: “Tenemos que relacionar las diferentes palabras de las entrevistas, y de los talleres y los documentos.” Campanilla, una defensora de la Red, lo realiza como un aprendizaje para ella: “Aprendí que tenemos que relacionar diferentes informaciones.”

También, nos permitió analizar las voces desde fuera, analizar las voces de las otras y percibir como nos expresamos, y que vocabulario usamos. Un ejemplo de ello fue cuando nos dimos cuenta de que muchas defensoras hablaban de ellas mismas en masculino.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* (2 de septiembre de 2017) explico:

Hoy, en el taller, hemos hablado del lenguaje no sexista. Cuando analizábamos las transcripciones ha salido el tema. Estaba leyendo un testimonio de una defensora, titubeé porque ella hablaba en masculino de sí misma.

A partir de esta situación, hemos visto que, en bastantes trechos transcritos, las defensoras hablan de ellas mismas en masculino. Lo que ha dado pie a conversar de las reflexiones y propuestas feministas sobre el lenguaje.

### 8.3.- Formar parte del Comité de evaluación

Como ya he mencionado anteriormente, los teóricos de la evaluación democrática no detallan la metodología para su implementación práctica. De esta manera, quienes la implementamos partimos de las propuestas y reflexiones, las interiorizamos y la desarrollamos a partir de nuestra experiencia y contexto de trabajo. Segone (1998) expone una propuesta metodológica del proceso, y yo, como evaluadora feminista, he desarrollado la mía, diferente a la de este autor.

Una de las particularidades que he incluido en mi práctica, al desarrollar evaluaciones democráticas, es la constitución de un Comité de Evaluación formado por diferentes agentes críticos del programa que se evalúa. Como he expuesto en el capítulo 5, en la evaluación de la Red, lo constituimos con defensoras. El hecho de formar parte del Comité ha potenciado reflexiones y aprendizajes diversos de los cuales destacó algunos de ellos. Por un lado, formar parte del comité promueve pensar sobre lo que significa formar parte de él.

Artemisa dice:

Yo me sentía comprometida por todas, porque el Comité de Evaluación representamos a todas; entonces era mi compromiso. Cuando se dieron cuenta que era del Comité de Evaluación, me buscaban las compañeras y me preguntaban ¿qué podemos hacer? ¿Cómo ves? ¿Crees que nos van a dar algo escrito? Me buscaban para preguntas.

Tormenta comenta:

Yo sé que participar en este Comité, que fuimos pocas, fue un compromiso también. Es algo más que asumí, otra carga más, otra responsabilidad diferente que adquirir. No es fácil. (...) Es una responsabilidad. El Comité viene a ser como una directiva, el Comité ha de estar claro, pensar, para después pasarlo a las demás compañeras. Yo sentí que era una responsabilidad, verá, de aprender y dar, y compartir.

Participar en el Comité permite aprender, pero también se deben dar resultados y luego hay el compromiso de llevar a la práctica lo aprendido.

Las defensoras representan a sus compañeras de la Red y deben responder a las responsabilidades que se les ha delegado. Las defensoras de la Red que formaron parte del Comité aprendieron sobre las responsabilidades y la representatividad. De tanto en tanto, una u otra, hacía referencia a este aspecto y reflexionamos sobre lo que significa estar de forma individual representando un grupo, cuando hablamos como defensoras y cuando como grupo. También sobre el poder que conlleva, como ejercerlo de forma respetuosa y compartida... Artemisa, una defensora, dijo: "El hecho de pertenecer al

comité es un privilegio para mí, pero no debo sentirme grande o sentirme más que las demás, eso jamás.”

El concepto de poder e inclusión lo trabajamos en diversos momentos y con diferentes enfoques y miradas (ver capítulo 7). Uno de estos momentos fue al final de la primera etapa de ejecución de la evaluación, cuando surgió el debate colectivo sobre la constitución del Comité.

Artemisa comparte en un taller en Santa Ana (26 de agosto de 2017):

Sos de la Comisión de Evaluación, ¡puche!, me dijo una compañera. Es una Comisión empoderada me dijo, yo le contesté, yo estoy en esa Comisión, pero no soy más que vos. Nos enseñaron a que te dan un cargo y que esa mujer que tiene ese cargo está más arriba que las otras y no es así, somos todas iguales.

Saya parte de las palabras de Artemisa y cuestiona la constitución del Comité de Evaluación con relación a la representatividad y al poder, pues al realizar una elección excluimos a otras.

Me llamó la atención lo que mencionó Artemisa, qué percepción tienen las otras mujeres de lo que es y de lo que se está haciendo en el Comité. Ser del Comité de Evaluación no nos pone en situación superior a otras *miembras* de la Red. Si algunas *miembras* de la Red consideran que el Comité está en posición superior, entonces estamos jodidas y eso a mí me preocupa pues yo soy encargada del fortalecimiento de la Red. (...)

En el comentario que hizo la compañera Artemisa en particular, me hizo entender que había otra forma de ver lo que era el trabajo que estábamos haciendo el equipo (Comité de Evaluación), en el proceso de evaluación democrática, porque alguien la relacionó a ella con el manejo del poder. ¡Ah! Tenéis poder de evaluar.

Durante el proceso, reflexionamos sobre la constitución del Comité, especialmente sobre la selección de las personas, dudas y prejuicios en relación con la elección, las consecuencias de formar parte del Comité y sobre la responsabilidad en el proceso.

La evaluadora y Zuley reflexionan en una entrevista:

Zuley- No me lo imaginaba para nada. Hubo un momento que tenía miedo y me preguntaba, ¿será que escogimos bien (a las personas para formar parte del Comité de Evaluación)? Todavía creo que era en mi papel de tener control.

Maria- ¿Se preguntaba si eligieron bien las personas que estaban en el Comité?

Zuley- Sí. ¿Elegimos bien las personas del Comité? ¿Será que vamos a sacar insumos? No sé porque me surgió esa duda. Yo creo que en esta evaluación no se debe permitir discriminar a nadie. Me siento con esa sensación de... ahora es real, quizás en aquel momento no lo sentía así. Esa palabra que acabo de usar es la que sentí cuando le estaba diciendo que pensé si eran las adecuadas. Quizás

una discriminación de parte mía y empiezo a darme cuenta.

María- Darnos cuenta es importante para estar dispuestas y preparadas a cambiar, ¿no cree? Si somos capaces de decirlo, es que estamos abiertas a cambiarlo.

Es el primer paso, importantísimo.

Posteriormente, Zuley, en el taller de Santa Ana (el 26 de agosto de 2017) dijo: “¿Podría ser más democrática si se eligiera el comité en el pleno de la Red?” Esta pregunta la retomo en el capítulo 11 dedicado a los aprendizajes de la evaluadora.

## 8.4.- Acceso y control de la información

En el taller en Apaneca (el 19 de agosto de 2017), las defensoras afirman:

- Nosotras tenemos el control de la información.
- Las informaciones de la evaluación son de todo el grupo.

Las defensoras, tanto las que participaron en el taller de información, como las del Comité (estas últimas especialmente), tienen claro que en la evaluación democrática la información pertenece al grupo.

Diversos especialistas en evaluación han debatido sobre la información vinculada a una evaluación. Autores y autoras vinculadas a la evaluación democrática posicionan diferentes elementos, Cronbach afirma que la evaluación ofrece información a las personas responsables de la toma de decisiones (Simone, 1999), Segone (1998) pone énfasis en el equipo implementador: “La evaluación debe satisfacer las necesidades de información de quienes están implementando el programa a ser evaluado.” (p.36). MacDonals (1974) sitúa la importancia de compartir información entre los grupos involucrados en del programa, Weiss y Ryan (2005) lo enfatizan.

Para mí, era importante que las defensoras involucradas en la evaluación tuvieran acceso y el control de la información, y sobre todo que fueran conscientes de ello.

Desde los feminismos se ha trabajado y desarrollado análisis sobre el acceso y el control de recursos por parte de las mujeres (Cruz, 1998; Murguialday, Vázquez y González, 2008). A lo largo de mi experiencia laboral, el análisis de acceso y control me ha permitido identificar y analizar discriminaciones, algunas de ellas invisibilizadas, contra las mujeres y colectivos excluidos, y profundizar en el análisis del poder.

Por esto, considero importante hablar del acceso a la información, tener la oportunidad de usar la información para satisfacer necesidades e intereses personales y políticos, pero es indispensable reconocer el control, tenerlo y compartirlo. Si no tenemos acceso a la información, perdemos poder, si no analizamos donde situar el poder para decidir sobre el uso de los recursos, nos quedamos sin el control, y por lo tanto alguien lo ad-

quiere por nosotras.

A partir de la reflexión de la gestión de la información, las defensoras que forman parte del Comité aprenden la diferencia entre acceso, control y uso, y analizan las consecuencias de no tenerlos (Artemisa y Cat lo remarcan en el taller de Santa Ana del 12 de agosto de 2017).

### 8.5.- De aprender de las dinámicas, a compartirlas

“Muchas veces aprendemos en momentos prácticos, como en esta foto que está aquí, que estamos compartiendo una dinámica.” (Artemisa)

Figura 19: Dinámica hacemos un Círculo



Nota: Taller de Evaluación, en Apaneca, 19 de agosto de 2017.

Las participantes reconocen las dinámicas como herramienta de aprendizaje, dinámicas de la educación popular y métodos basados en las artes. El objetivo central de estas dinámicas, es facilitar la reflexión y expresión de informaciones difíciles de recoger en entrevistas o grupos de discusión. Se trata de facilitar elementos simbólicos que permitan reflexionar (Vargas y Bustillos, 1990) o estimular nuevas perspectivas, el pensamiento metafórico y creativo, y la reflexión crítica (Chemi y Du, 2017).

Los elementos simbólicos, metafóricos y creativos facilitan pensar a partir de la experiencia vivida, compartir las reflexiones individuales, escuchar a las otras y dialogar y reflexionar en grupo. Con la experiencia y reflexión de las otras se enriquece la propia (Banz, 2015) y se va construyendo conocimiento colectivo, resultado de las diferentes aportaciones que se van complementando, matizando, sumando. Esta propuesta facilita una experiencia de reflexión educativa en común.

Durante el proceso introduce diversas técnicas participativas, tanto dinámicas vivenciales de animación y de análisis, como técnicas visuales (según la clasificación plantea por Vargas y Bustillos (1990) y métodos basados en las artes (Chemi y Du, 2017) para recoger información para la evaluación. Artemisa lo identifica con claridad: “Ha habido varias dinámicas que nos ayudan porque cada dinámica tiene un objetivo.”

Las dinámicas realizadas en la evaluación parten de una propuesta simbólico-metafórica. Moreira (2000) que asegura que las metáforas son instrumentos que utilizamos para pensar. “Metáfora é muito mais do que uma figura poética. Não só os poetas usam metáforas. Biólogos, físicos, historiadores, linguistas, enfim, todos que tentam dizer algo sobre o mundo usam metáforas. A metáfora não é um ornamento. É um órgão de percepção” (Moreira, 2000, p. 61)

Un juego corporal (dinámica de la telaraña), una representación creativa (dinámica de la peonza) o un movimiento (dinámica del círculo) nos invitan a pensar jugando, creando, moviéndonos o representando. Momentos introspectivos y momentos colectivos, momentos espontáneos y momentos de reflexión colectiva, se complementan en el proceso. Las defensoras valoran los espacios donde compartir libremente las reflexiones individuales con el grupo, a partir de las cuales se van tejiendo las vivencias y encontrando conexiones y complementariedades (semejantes o divergentes) en el grupo. Artemisa dice: “En la dinámica expresamos cada una las experiencias o los sentimientos, por lo tanto, yo aprendo de otra, esto fue también una enseñanza muy bonita.”

Las dinámicas nos permiten recoger experiencias, pensamientos, ideas, reflexiones que forman parte del grupo y de cada una y que se aportan a la evaluación.

Un ejemplo de ello es la *dinámica de la telaraña* (ver capítulo 5). Saya habla sobre ella:

Yo había participado en la dinámica de la telaraña, pero con un objetivo diferente<sup>88</sup> y ahora lo que me llevo es que todas las defensoras de la Red somos importantes. Porque a veces por nuestros propios procesos personales, algunas nos sentimos menos importantes y aquí todas somos importantes.

A través de esta dinámica trabajamos sobre la Red. Invité al grupo a participar en un juego simbólico (construir una telaraña y movernos en ella), luego, reflexionamos sobre nuestros sentimientos, reacciones, simbolismos, metáforas. Las defensoras vincularon la dinámica (juego simbólico) a la Red, sin direccionamiento de la evaluadora. De esta manera, obtuvimos información sobre algunas de las preguntas de evaluación que planteamos al inicio del proceso.

---

88 En el capítulo 5 he expuesto cómo trabajo con las dinámicas en la evaluación democrática. Tomo dinámicas que ya existen y las transformo para adaptarlas a los objetivos del proceso y contexto. Esta manera de trabajar la utilizo desde hace tiempo en mi práctica profesional.

Figura 20: Dinámica de *TelaAraña*

Nota: Taller en Apaneca, 19 de agosto de 2017.

Otro ejemplo es la *dinámica del círculo* donde, a través de la elaboración de un círculo con nuestros cuerpos, hablamos sobre las defensoras, los roles de las mujeres, los cuidados en la defensoría<sup>89</sup>, etc. Tormenta, una defensora, hace referencia a esta dinámica en dos entrevistas, la recuerda y reflexiona sobre ella: “Me gustó la dinámica del círculo. No sabía eso yo. Verá, que recibir y dar, pero recibir. Eso yo tampoco lo sabía. Siempre, nosotras las mujeres, estamos cargadas, pero no recibimos, ¿verdad?”

Ocho meses después vuelve a hablar de la misma dinámica:

Me recuerda mucho cuando estábamos agarradas de las manos, esa dinámica que yo no sabía, que en el momento que usted dijo aquel día cuando empezó la charla del taller allá en Apaneca... Me gustó mucho porque rapidito cuando usted dijo: vamos a ver qué es lo que han aprendido... y cuando usted dijo: cómo vamos a poner las manos, cómo vamos a hacer este círculo, me gustó mucho porque siempre hay una cosita, no se le queda todo a uno ¿verdad? pero hay una cosa que lo marca y una cosa que no, siempre en el momento que voy a hacer una reunión les digo, vamos a hacer un círculo, siempre me acuerdo. Eso ya lo puse en práctica también en los grupos, es dar y recibir, porque a veces sólo estamos dando, nosotras las mujeres, las lideresas sólo estamos dando, pero no recibimos. Entonces cuando se está haciendo esta dinámica, me gusta mucho porque doy, pero también recibo, esa fuerza de las demás mujeres con las que nos reunimos,

89 En América latina, emplean la palabra defensoría para nombrar las acciones de defensa de los derechos humanos.

entonces esto me gustó y en el momento que usted lo dijo el sábado, me acordé como que se me prendió el foquito, dije ya: Así! Son cosas que una aprende, por muy sencillas, que hay gente que puede decir, eso es sencillo, pero lo marca a uno.

Tormenta habla de lo que aprendió en la dinámica y relaciona sus reflexiones con su vida, su experiencia. Pero también muestra que se apropió de la dinámica, pues la está utilizando en su práctica, en su trabajo en la comunidad (Ver capítulo 9).

Artemisa recuerda la *dinámica de la peonza* (Ver capítulo 5) con la que inicié el trabajo con el Comité de evaluación (Primer taller en Santa Ana el 12 de agosto de 2017) con el propósito de reflexionar sobre las individualidades, las subjetividades presentes (el yo) en el grupo, así como la necesidad de situar las voces de las otras en el proceso de evaluación y entenderlas.

Podría haber hecho una ronda de presentaciones, o podría haber hecho cualquier dinámica de presentación de educación popular, pero consideré más adecuado trabajar a partir de la dinámica de la peonza, porque facilita la reflexión interior, la expresividad segura y creativa, la escucha de las otras, la identificación dentro del grupo y el reconocimiento individual y grupal.

Como evaluadora invité a las participantes, a presentarnos a través de una peonza. Cada una de nosotras debía elaborar su propia peonza para representarse, posteriormente presentarse al colectivo, para terminar escenificando un grupo. Normalmente utilizo dinámicas de fácil realización, en lo referente a materiales y procesos para adaptarme a espacios como el de la Red. En este caso, entregué cartulinas, papeles y colores, y las invité a realizar un boceto (momento reflexivo) y luego hacer la peonza (momento expresivo, creativo y de reflexión). Cortar, dibujar, colorear, escribir, con ello es suficiente para poder crear. En un espacio introspectivo, cada una tenía que pensar sobre quién era y su rol en el proceso que iba a iniciar. Una vez que cada participante hizo su propia peonza y comprobó que rodaba (el eje podía ser un lápiz, un bastoncillo o un tapón de bolígrafo), nos colocamos en círculo y cada una, en orden espontáneo, se fue presentando con el cuerpo (la mirada, la situación, orientación, movimiento) y su peonza, la hacía rodar y añadía palabras o gestos si lo consideraba. En la presentación, podíamos percibir como somos muchas cosas en una sola, al hacer rodar la peonza, los dibujos, palabras y colores formaban una imagen integral. Cada una se presentó al grupo como quería ser vista, como quería ser identificada, ella y su voz. Una vez nos presentamos todas, hicimos girar todas las peonzas a la vez, creando un espacio propio de todas.

Figura 21: Dinámica de la peonza



Nota: Taller con el Comité de Evaluación en Santa Ana, 08 de agosto de 2017.

En una entrevista Artemisa habla detenidamente de esta actividad:

Me gustó la dinámica que hicimos donde habíamos puesto como una *pirindola*<sup>90</sup>. Sí, esa fue bonita también, como que era el corazón el que estaba dando vueltas, porque allí decíamos nosotras que es lo que sentíamos, cómo éramos y todo lo que quisiéramos poner, ¿verdad? Sí, son dinámicas bonitas que nos enseñan.

Y luego, la relaciona con diferentes elementos personales y con los procesos evaluativos:

A mí me gustó mucho cuando pusimos las rueditas porque nos identificamos como somos y a veces nos cuesta decir cómo somos. Aquí decimos lo que queremos y tenemos que aprender a hablar sin miedos, tenemos que ser libres hasta en la forma de expresarnos, porque aquí decimos cómo podemos trabajar, cuántas veces nos han criticado, pero igual seguimos trabajando. Todo esto es nuestro sentir, ser original, fue tan bonito ver, es que esto para mí era una creación de las defensoras. Cada quien lo tomamos diferente, pero yo como veía tantas rueditas yo decía es el árbol genealógico de las defensoras, porque nos aceptamos como somos y trabajamos con entusiasmo, las actitudes, ser positivos, nunca ser negativos, una dice una palabra, la otra dice lo contrario, pero era lo mismo, ver eso, cada una ponía: yo soy una mujer alegre, yo soy seria, pero colaboro... esa creación de toda una Red a partir de la individualidad se convierte en lo colectivo, y esto es buenísimo. Es muy bueno porque cada quien sabemos cómo somos, como nacemos, pero también aceptamos los cambios ¿verdad? Como queremos

90 En El Salvador utilizan la palabra *pirindola* para decir *peonza*.

cambiar y eso quizás fue lo más importante en este taller, porque aceptar la parte de cómo cambiar o cómo vamos a mejorar a través de las diferentes técnicas que no conocíamos, porque construir algo de la nada e irlo construyendo una de la otra, esto a veces no le damos como algo, como una dirección positiva, si no que nos lanzamos como a ver cómo me sale.

Entonces eso lo aprendimos aquí con Maria que nos ha enseñado mucho y como dije al principio el recordar es volver a vivir, y ya vuelven a pasar 6 meses casi.

En el proceso vinculé la dinámica de la peonza al concepto de la mochila personal.,

Tormenta hace referencia a ella:

Cuando usted menciona en el taller pasado, lo que me gustó, también fue la mochila. Claro. Creo que todas como defensoras, como lideresas, como... todo lo que hagamos en defensa de los derechos de las mujeres, de los niños, del lado del medio ambiente, todo va a la mochila. Y esa mochila siempre la cargamos. Y me voy a acostar, y la mochila ahí está. Esperando, para que yo me levante y el siguiente día y siga con la carga de la mochila. Y cada día más, le voy metiendo más a esa mochilita. Y tanto le meto como sabiduría, que recibo, como también las cosas que me llegan malas, los problemas ¿verdad? Entonces me gusta mucho lo de la mochila. Me ha gustado mucho el taller.

Cuando estaba analizando la información, identifiqué la necesidad de buscar otras personas que hubieran trabajado con métodos educativos basados en las artes en la evaluación y encontré experiencias diversas, Van der Poet incorpora elementos como los emoticonos, Seddon (2014) propone la construcción de colchas afroamericanas y Belluigi también hace referencia a los aspectos visuales en la recolección de datos (Belluigi, 2017).

Además de aprender con las dinámicas, las defensoras tuvieron acceso a nuevas técnicas participativas que luego pueden aplicar en sus grupos y asociaciones o en la misma Red.

Las defensoras recuerdan algunas dinámicas y a lo largo del proceso las prueban en sus grupos, asociaciones o hasta con su familia. Tormenta explica que ha puesto en práctica la *dinámica del círculo* en las reuniones y talleres en su comunidad. Artemisa lo ha hecho con la *dinámica del porom pom pom*<sup>91</sup>.

Recuerdo la dinámica del baile que bueno nos quita la pena, porque todavía muchas mujeres somos penosas. Entonces el bailar, el porom, pom, pom... un ritmo y otro ritmo nos quitaron ese día como la tristeza, como la seriedad, nos hizo bailar, nos hizo sonreír, y bueno, es una melodía de que ahí la recordamos. Yo, a veces

---

91 Es una dinámica corporal para la distensión y la cohesión de grupo.

tengo la oportunidad de estar en centros educativos y lo pongo en práctica, y las niñas dicen: Ah! esa es muy bonita.

En una conversación informal, dos defensoras reflexionaron sobre el uso de dinámicas en general en la evaluación. En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* (San Salvador, 19 de marzo de 2018) escribí:

En una conversación informal, mientras esperaba el carro que me llevaría de vuelta a San Salvador, dos defensoras me comentaron que les había llamado la atención el uso de dinámicas durante la evaluación. No habían pensado con la posibilidad de utilizar dinámicas simbólicas y artísticas en un espacio evaluativo. La peonza, la flor, el círculo, la telaraña, los bailes, las grabaciones, las banderolas, los diagramas... Las evaluaciones eran encuestas, entrevistas y grupos de discusión, y nada más.

Chemi y Du (2017) aseguran que “artistic environments are often very safe despite any learning, understanding, and development challenges.” (p. 5-6)

## 8.6.- Podemos hablar de los sentimientos y aprender de ellos

Algunas defensoras se sorprendieron de que, en el proceso evaluativo, se les preguntara sobre sus sentimientos, tanto en las entrevistas, como en los talleres. Los enfoques feministas reconocen y potencian las múltiples formas de saber, e incluyen la emoción, los afectos, la experiencia (Podems, 2010), y los sentimientos, formas diferentes de saber que pueden ser incluidas en una evaluación.

Para ejemplarizarlo me centraré en la *dinámica la flor*, desarrollada en el proceso evaluativo, con el principal objetivo de identificar los sentimientos que tienen las defensoras en relación con la Red, lo que permite reflexionar sobre su identidad y apropiación.

Figura 22: Dinámica de la flor



Nota: Taller de Evaluación, en Apaneca, 19 de agosto de 2017.

Como evaluadora me planteé diferentes formas de potenciar y recoger información, mediante entrevistas, dinámicas de grupo o métodos basados en las artes<sup>92</sup>. En aquel momento consideré adecuado incorporar un método basado en las artes que contara con un espacio individual y uno colectivo. Un espacio colectivo de relación que permitiera la relación y complementariedad entre las defensoras y, al mismo tiempo, pudiéramos obtener una respuesta individual y colectiva a la pregunta de evaluación planteada. En este contexto, propuse la *dinámica de la flor*, inventada para la ocasión. Invité a las participantes a responder de forma individual, a través de palabras, frases o dibujos, a la pregunta: ¿Cómo se sienten formando parte de la Red? Cada idea que querían transmitir tenía que ser escrita o dibujada en un pétalo colorido. Posteriormente, se invitó a las defensoras a construir un mural colectivo. Las participantes iban incorporando sus pétalos, creando interrelaciones con las reflexiones de sus compañeras. Podían hablar o no, podían debatir o no, pero entre todas debían construir un espacio colectivo que representara la respuesta a la pregunta formulada. El resultado fue una gran flor de sentimientos individuales que entraban en relación.

Una vez terminado, las participantes se maravillaron del resultado, hubo un espacio de contemplación para reposar los sentimientos. Luego se habló sobre ello. La mayoría expresó la experiencia vivida, más que la información que habían compartido.

Más adelante me pregunté sobre la necesidad e idoneidad de la dinámica. ¿Era necesaria? ¿Qué aportó a la reflexión? ¿Qué aportó a las defensoras? ¿Y al proceso?

En una entrevista, Tormenta, una defensora comentó esta dinámica:

Muy bonita esa flor que se hizo, ¿verdad? Como nos sentimos también, porque muchas veces, cuando estamos en un taller, no nos preguntan cómo nos sentimos en aquel espacio. Y cuando usted nos preguntó cómo nos sentíamos en la Red, es como ¿qué? Ahí uno se suelta. Y además de eso, hay más confianza de soltarse porque no vamos a poner nuestro nombre. Aquí no va a saber que puse yo. Va a haber toda la gama de todos los comentarios.

Al finalizar el taller de Apaneca (19 de agosto de 2017), una defensora compartió al grupo: “Con la flor fue más fácil hablar de los propios sentimientos.” A través de un juego artístico las defensoras pueden descubrir nuevas maneras de expresar sus sentimientos y hacer nuevas conexiones con los conocimientos existentes. Marshall (2005) afirma que “Artmaking promotes imaginative play with concepts and whimsical projections of abstractions onto new contexts” (p. 233) y Bellugi (2017) señala: “Arts-based methods hold the potential to provide more engagement with “deeper understanding of the emotional,

---

92 Posteriormente, identifiqué que hay propuestas de evaluación donde se incorporan métodos basados en las artes, en Bellugi (2017).

affective, and spiritual dimensions that are often associated with profoundly meaningful experiences in adult learning (Dirkx, 2001, p. 70)” (p. 173).

Algunas defensoras identificaron la posibilidad de preguntar sobre sentimientos en una evaluación, porque nos pueden ayudar a entender y valorar el proceso y los logros de un programa. “Por muitos anos as pessoas acreditaram que as emoções são separadas da cognição ou conhecimento, mas esse não é o caso. Na verdade, as duas coisas estão entrelaçadas” (Boaler, 2020, p. 66).

En la cena, las defensoras me dijeron que nunca les habían preguntado sobre sentimientos en una evaluación, ésta fue la primera vez.

### **8.7.- Entrevistas: un espacio cómodo y seguro para la reflexión, la deconstrucción y la construcción**

Para la evaluación democrática, la entrevista es una herramienta fundamental y estratégica. Como he expuesto anteriormente (capítulo 5), entiendo la entrevista como un espacio de relación para el intercambio, la reflexión, y a veces, la deconstrucción y la construcción, de manera que se convierte en un espacio de devenir, y por tanto de aprendizaje.

En la evaluación de la Red, las entrevistas se construyeron como espacios en relación donde se facilitó el pensamiento reflexivo a través de la pregunta y la narración y se tejieron diálogos en los cuales emergieron miradas, experiencias y saberes de las defensoras (y, también en cierta manera, de la evaluadora). En las entrevistas surgen las voces de las defensoras, voces escasamente reconocidas en los diferentes contextos. Tormenta, una defensora comunitaria, afirma: “me gustó mucho que me tomaran en cuenta.”

“El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades, que el poder mantiene sumergida y en condiciones de inferioridad.” (Cendales y Mariño, 2009, p.27) Creo que saber estar y compartir espacios desde la horizontalidad lo hizo posible. Como evaluadora, abrí la posibilidad del intercambio en las entrevistas y las viví como reciprocidad. Tormenta también posiciona el intercambio como un elemento importante para el espacio de relación, “yo le estoy compartiendo y usted me está compartiendo.”

Las entrevistas se desarrollaron de forma diferente según la persona entrevistada para que tomaran significado, tanto para la persona entrevistada, como para la evaluadora, y ambas aprendimos de ellas y en ellas.

A continuación, expongo algunas de las reflexiones y aprendizajes que salieron sobre las entrevistas.

A algunas defensoras la entrevista les permitió y facilitó un espacio de reflexión sobre la práctica. Recuerdo una entrevista con una persona de la Colectiva Feminista que apoya la Red profesionalmente. El 23 de agosto de 2017, en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* escribí:

Durante la entrevista reflexionamos en conjunto sobre la formación de autocuidado con las defensoras, estrategias y procesos, dudas y reflexiones generales. Ella estaba ansiosa para compartir, con su habla acelerada, y sin puntos, fue exponiendo su manera de trabajar, pero también sus dudas, sus retos y sus límites. Mostró tanta voluntad de hablar sobre su práctica, que me costó poder abrir nuevos temas, cuando lo intentaba. Volví reiteradamente a lo que le interesaba más, exponer y pensar sobre su práctica. Creo que ella necesitaba este momento.

En la entrevista con Tormenta fueron surgiendo espacios para narrar y visibilizar las estrategias que van tomando como defensoras, reflexionar y sacar conclusiones.

Tormenta- Hay lugares, comunidades que nosotros llegamos, que no se puede entrar, por las pandillas, por los maridos que son controladores. Entonces nosotros entramos diciendo que vamos a dar un taller, entramos disfrazadas, decimos que vamos a dar un taller de hacer bolsones, de dulces típicos, de piñatas, de bisutería... y tras de eso vamos a hacer el taller, pero antes vamos a hablar de la violencia que sufrimos las mujeres y después damos el taller. Entonces llevamos como todo disfrazado para poder entrar y confundir a los hombres.

Maria- Esto es una estrategia de seguridad que utilizan en su práctica como defensoras.

Tormenta- ¡Ah! Pues sí.

Por otro lado, la entrevista ha propiciado a algunas defensoras pensar sobre temas que antes no se habían planteado, recordar sentimientos y pensamientos, y valorar la experiencia vivida.

Lana comenta: "Es la primera vez que yo hablo de este tema. (...) Ésta es la primera vez que he pensado en lo que me ha preguntado. (...) He venido, he recordado lo que yo he vivido, lo que yo he sentido, lo que yo pienso, lo que yo soy, lo que es la Red."

Estrella lo expone: "Sus preguntas ayudan a pensar cosas. Ve, como una ya ha hecho cosas, pero no las valora o ya ni se acuerda."

Otras defensoras consideran la entrevista como un espacio para hablar de los cambios y comunicarlos para que sean reconocidos.

Artemisa afirma:

Yo feliz de que me haya entrevistado porque me permite dar a conocer como yo

era y como he ido cambiando a partir de los talleres que me han enseñado mucho.

Yo me siento una mujer empoderada con mucha seguridad al hablar.

Durante las entrevistas, algunas defensoras reflexionan sobre la experiencia de ser entrevistadas. En sus comentarios vemos la identificación de la entrevista como un espacio donde se propicia el reconocimiento, el empoderamiento y el aprendizaje, la entrevista se convierte en un espacio de poder donde la voz toma un lugar importante.

Campanilla habla de la entrevista:

He aprendido, que tenerla a usted al frente mío, que hay personas interesadas en saber lo poco que yo sé y que yo tengo que compartirlo como lo estoy haciendo en este momento y eso ya es un gran avance para las dos.

Y Sandi expresa el reconocimiento que representa ser entrevistada y el reconocimiento por parte de la Red:

Me siento súper contenta de que alguien me esté entrevistando, sé que alguien me está tomando en cuenta. (...) Es la primera, estoy muy feliz y veo que la Red de Mujeres me está tomando muy en cuenta. Nunca me han he visto así, apoyada.

Como afirma Kushner (2002, p. 97) “La entrevista fue un instrumento esencial para legitimar la voz política de los individuos y los grupos.”

A veces es necesario encontrar fórmulas diversas para que la entrevista sea un espacio de relación, desde elegir el dónde, el espacio, la situación de las personas, hasta el cómo, tono de voz o el contacto corporal.

Durante la evaluación, me encontré con dos defensoras jóvenes que estaban muy nerviosas antes de la entrevista, las sentí inseguras, y me decían que no podían aportar nada. Era su primera entrevista. Entonces les propuse hacer la entrevista juntas, las tres. Enseguida aceptaron. Al terminar la entrevista hablamos sobre ello:

Maria- Les propuse de hacer una entrevista juntas... así una da apoyo a la otra.

Mari- Sí. La verdad que es más fácil porque si ella dice algo, tal vez yo me acuerdo de algo. Y si yo digo algo ella me alcanza...

Maria- Claro, claro. Lo que ha pasado en esta entrevista es que se han apoyado entre ustedes, ¿verdad?

Mar- Sí, estamos contentas. Las dos juntas hemos sumado.

Reconocer que todas podemos decir lo que pensamos y aportar en una evaluación desde nuestra experiencia no siempre es un punto de partida, y la evaluación democrática lo propicia y las participantes lo incorporan. Kushner (2002a) identifica este elemento “la entrevista es un recurso para contrarrestar el autoritarismo, para desenmascarar los tratamientos universales, para generar la voz de disenso” (p. 96).

Las defensoras perciben la importancia de ser escuchadas y reconocer sus voces, y

reconocen la entrevista como un espacio personal para expresar el disentimiento, por la comodidad del espacio, por el anonimato o por el hecho de ser preguntada.

Un ejemplo de ello es la conversación que tuve con Saya respecto a un conflicto que se había vivido en la Red (ver capítulo 10).

Las defensoras perciben que hay diferentes formas de entrevistar, a partir de la comparación de la entrevista realizada con experiencias anteriores. Identifican que la entrevista es diferente según el tipo de evaluación y del equipo evaluador.

Tormenta lo explica:

Cuando ellos (está hablando de otra evaluación) me han hecho entrevistas, ha sido como bien diferente porque han llegado a la colonia donde yo vivo, le han puesto mucho escándalo, no es como una entrevista así, más personal y que una puede hablar de todos los temas que una trabaja o de lo que una ha aprendido en base a las evaluaciones. Aquí me siento más segura, más confiada, más sin miedo, más sin pena, porque en esos momentos ya no hay nerviosismo, aquí me siento que estamos platicando usted y yo. Yo le estoy compartiendo y usted me está compartiendo. Allí me están haciendo preguntas y allí una se siente más nervios ¿verdad?

Algunas defensoras reconocen que es posible realizar una entrevista para intercambiar, reflexionar, narrar, contar con un espacio de relación tranquilo y cómodo.

A su vez, Saya, defensora de la Colectiva Feminista, reflexiona sobre las preguntas de la entrevista:

Yo he estado en evaluaciones de diferentes proyectos y en diferentes tipos de evaluaciones, pero no siempre las preguntas me gustan porque no siempre tengo la posibilidad de responder en base a lo que conozco, sino que tengo que limitarme a lo que me preguntan. (En la entrevista de la evaluación de Red) la forma de elaboración de preguntas fue abierta en tanto que no fue un sí o un no, sino, un sí o un no, pero acompañado por un ¿por qué? Porque cuando las preguntas de una investigación o evaluación son cerradas creo que hay mucho sesgo en la respuesta porque entonces es una encuesta cerrada. (...) O sea, hay mucha información que no sale, entonces es un resultado para mi bastante escueto, y más que escueto, sesgado, porque al final las conclusiones a las que se llega son el resultado de la interpretación de la persona que evalúa porque las preguntas no están teniendo como respuesta lo que verdaderamente piensa la persona que está siendo objeto de estudio en la evaluación.

Saya ha percibido que la forma de entrevistar define la información obtenida y según el tipo de evaluación, la forma de entrevistar es una u otra.

## 8.8.- Diversidad de lenguajes utilizados en el proceso

Una parte importante de las defensoras que participaron en la evaluación dominaban más la oralidad que la escritura. En este contexto, como evaluadora, propuse utilizar herramientas de la oralidad, corporales, visuales y textuales para adaptarme al grupo e incorporar diversas de herramientas complementarias que facilitaran la reflexión y recogida de informaciones para dar respuesta a las preguntas de evaluación. De esta manera, en la evaluación utilizamos dinámicas corporales, artísticas, grabaciones, notas en papeles y diagramas.

En mi práctica, he ido incorporando herramientas de trabajo con lenguajes diferentes y, por mi trayectoria profesional, he introducido estrategias vinculadas a las artes. Utilizar las artes y la comunicación visual como vehículo para exponer, pensar, reflexionar y crear, me ha servido en numerosas ocasiones y en espacios bien diversos (ver capítulo 1). Posteriormente, la academia me ha posibilitado relacionarme con los estudios teóricos y vincularlos a la experiencia. Estudios sobre la educación basada en las artes y cultura visual (Freeman, 1996; Sullivane, 1993; Hernández, 2000), investigación basada en las artes (Huss, 2005; Hernández, 2008) y algunos análisis de la neurociencia (Boaler, 2002), me han cuestionado mi práctica, pero, al mismo tiempo, me han hecho entender lo que hacía, lo que ocurría y especialmente me han facilitado la reflexión y la transformación de mi propia práctica.

Durante la evaluación, introduje diferentes herramientas de trabajo, unas tuvieron más impacto que otras, por lo que me fui adaptando al grupo y al proceso. Cada herramienta fomentó un tipo de aprendizaje diferente según la defensora, lo que me llevo a preguntarme sobre el impacto de los métodos que proponía y su idoneidad en cada contexto (ver capítulo 11).

Artemisa, una defensora del Comité de Evaluación, habla de la propuesta que les hice, como evaluadora, de ir apuntando los pensamientos que iban surgiendo en el proceso (en relación a la evaluación y también a lo que iban aprendiendo) para no olvidarlos y poder compartirlos si cada una lo considerase. Ella lo sitúa como una estrategia para facilitar la participación de las diferentes personas del grupo, atendiendo a sus habilidades y dificultades y como una manera de dinamizar la construcción colectiva.

Me gustó el hecho de que nos diera un papelito para ir siempre poniendo algo que yo pienso. Entonces cuando yo hablo y digo, quizás no vaya a hablar algo correcto, pero lo voy a decir porque aquí ya no nos da miedo hablar, entonces dice “sí” la otra compañera, esta palabra es la que me faltaba a mí para construir una idea. Ya entre lo de ella y lo mío ya construimos. Y esa parte también me gustó bastante.

Otra defensora del Comité, Tormenta, explica como incorpora el tomar notas en su vida

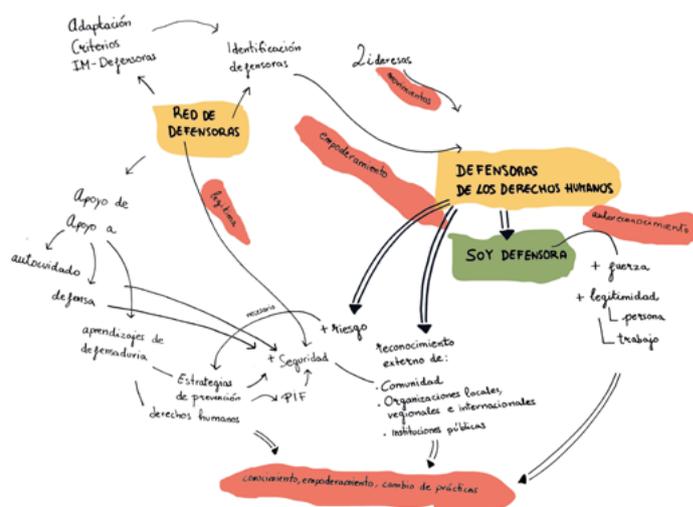
a partir de la experiencia de la evaluación:

Venía en el bus pensando y lo anoté... Aprendí también a anotar. (...). También a escuchar, lo que usted nos enseña en estos talleres, escuchar y anotar, aunque sea una persona la que no está de acuerdo, anotar porque esto vale.

Otra propuesta que introduje como evaluadora, fue elaborar un diagrama con las defensoras a partir de la información recogida, su triangulación y análisis, así como la reflexión que hicimos en conjunto (en el taller con la Red realizado el 17 de marzo de 2018 en Apaneca). Se trataba de trabajar colectivamente con una visión de conjunto la información para identificar puentes. El resultado de este trabajo se encuentra en el capítulo 4 del Informe de evaluación “diagrama resumen” (Peix, 2018), adjuntado en el Anexo 4 de la Tesis. A partir de este trabajo se puede retomar el texto donde se recogen las informaciones de las preguntas de evaluación. Con ello, pretendía incentivar lecturas adaptadas al momento, a los intereses y necesidades de la persona lectora en el instante, facilitando lecturas diferentes, y promoviendo caminos propios, adaptados a cada persona.

Este diagrama fue trabajado con las defensoras y ellas se fueron relacionando con esta manera de presentar y conectar las ideas, pues la mayoría nunca había hecho un ejercicio de este tipo. Alexandra, una defensora de la Red del ámbito nacional, me comentó que ella tampoco había visto nunca una propuesta así y le creaba interés pues le potenciaba la reflexión y sobre todo conexiones entre elementos.

Figura 23: Uno de los diagramas de análisis elaborados



Nota: Diagrama que forma parte del informe final de la evaluación (Peix, 2018).

El 18 de marzo de 2018, en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, hablo sobre el diagrama resumen con relación al taller donde trabajamos a partir del

primer borrador del informe:

He iniciado la reflexión de los elementos clave de la evaluación a partir de los diagramas del informe final.

He percibido que las defensoras han podido identificar y situar los elementos clave en el diagrama, pero al mismo tiempo, algunas no han acabado de encontrar como relacionarse con él. Lo querían escrito, redactado.

Las que se han interesado en jugar con él, han tenido especial interés en las conexiones. Me han preguntado y han contribuido a crear nuevos vínculos.

Incorporar nuevos lenguajes precisa de un esfuerzo, una atención especial y una apertura a lo nuevo. No todas, ni siempre estamos dispuestas y abiertas a ello, pues significa un esfuerzo personal y grupal, y un reconocimiento a la incerteza, a la vulnerabilidad y a veces, no vemos que la forma multimodal de comunicarnos y construir conocimiento puede potenciar la creatividad y el desarrollo de nuevas ideas y reflexiones.

Otro ejemplo de ello son las dinámicas con las que, a través del juego, lo simbólico, la metáfora y la creación, podemos reflexionar y expresarnos.

## 8.9.- Aprender del informe final de evaluación

El informe final de la evaluación tiene que ser consecuente con el trabajo realizado, con el proceso, con el programa evaluado y con las personas involucradas, y como el tipo de evaluación, de manera que cada evolución precisa de un tipo de informe u otro.

En *Key evaluation checklist*, Scriven (2007) lo señala de la siguiente manera:

Evaluation reporting for a single evaluation may require radically different presentations to different audiences, at different times in the evaluation. These may be oral or written, long or short, public or private, technical or nontechnical, graphical or textual, scientific or story-telling, anecdotal and personal, or bare bones. (p. 20)

Como he expuesto en el capítulo 5, para realizar el informe final opté por una forma no usual para este tipo de documentos. Antes de elaborarlo, me planteé cual sería el formato (estructura, lenguaje, expresión...) más adecuado (útil, motivador, estimulante, inclusivo) para la evaluación realizada y para las personas y organizaciones implicadas. Tenía que ser un informe para el presente y para el futuro.

Tanto como evaluadora, como investigadora, me interesaba mucho saber la opinión de las participantes sobre el informe dado, ya que son las principales interesadas en él, cómo se sentían con el informe y en él, y qué les permitía aprender. Por este motivo, en las entrevistas y en los talleres trabajamos sobre ello, especialmente para contar con el espacio y el tiempo para poder modificarlo y adecuarlo al grupo, si necesario, antes de

dar por cerrado el proceso evaluativo.

En una entrevista con Zuley hablamos sobre el informe:

Zuley- Me gustó cómo usted fue haciendo ese juego (incorporar las voces de todas) y además vi cómo usted se tomó la tarea en serio, porque me decía cómo es de importante, no solamente reflejar lo que decíamos nosotras, sino que se contrastaba con la información que usted había ido adquiriendo de nosotras, de la Red. (...) Se notaba esa capacidad que usted tuvo en el documento de poder unir estas ideas que ya estaban plasmadas en un documento con las voces, con los matices de nosotras, justo como usted lo decía. Entonces, que interesante como lo fue tejiendo, me encantó, me encantó.

Maria- Intenté jugar con todos los elementos (informaciones), intenté tejerlos según el proceso, según la Red. Se pueden tejer de muchas maneras... y tuve que elegir una. ¿Qué tejido queremos hacer? Luego, tuve que encontrar los hilos conductores, que esto a veces no es tan fácil, hilos que van haciendo poético el recorrido, de alguna manera.

Zuley- Es como música, es verlo, así como música y que todos los ritmos, todos los sonidos van encajando con el anterior. Esto me encantó.

Angie se planteó cómo debería ser un informe de una evaluación democrática, la Colectiva Feminista había visto informes de otras evaluaciones y Angie pensó que por las características de la evaluación el documento final no podía ser como otros informes. “Yo me preguntaba cómo sería el informe final de una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. (...) El informe final es consecuente porque consigue: “es tu voz, es tu evaluación.”

Con Zuley también hablamos en relación con otros informes de evaluación:

Maria- ¿Este informe tiene semejanzas con otros informes de evaluación que ustedes habían visto antes?

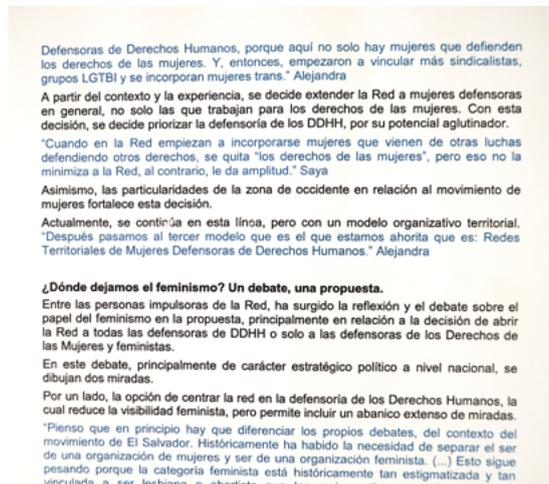
Zuley- Para nada, es otra historia. De verdad es lo que usted nos comentó que era, cuando usted nos dice la evaluación democrática es diferente y tiene el feminismo detrás, delante, encima y por abajo y por todos lados. La evaluación no es qué estuvo bien, qué estuvo mal, qué podemos mejorar, si no que va más allá. Sí, lo prometido es lo que al final tenemos, ha sido lo bonito.

Uno de los objetivos del informe final es recoger y reconocer todas las voces, y para las defensoras es importante que se visibilicen sus aportaciones en la evaluación. Además, en un contexto donde la oralidad es central y el saber de la mayoría de las defensoras es oral, la escritura tiene un valor de permanencia y reconocimiento, de manera que el documento final escrito, toma mayor relevancia.

Una defensora, Zuley, comenta mientras observa el documento final de la evaluación

“Hasta veo mi letra (en fotos del informe). ¿Qué cree que es lo primero que hice con el documento? Me busqué y me encontré rápido”.

Figura 24: Informe final de evaluación



Nota: Informe de Evaluación (Peix, 2018, p. 33)

Otra defensora, Artemisa, comenta:

Estábamos emocionadas, estábamos esperando todos los resultados bonitos de estas jornadas porque íbamos a ver la creación de algo que nunca hemos creado, y lo hemos vivido y lo hemos pasado. Nadie se ha interesado sobre las defensoras, qué es lo que viven a diario, entonces el sacar algo así, como un librito, es cómo decir ¡Sí pasa! En Santa Ana pasa esto, en Ahuachapán pasa esto o en la zona Occidental, que es la Red de nosotras. Entonces es bonito, nos motiva. Aunque pasemos momentos difíciles, al recordar otra vez esos momentos, pero nos motiva que esté algo grabado ahí, porque de alguna manera este libro les va a servir a muchas mujeres al leerlo, como tú me decías, tal vez no lo podrán leer todo, pero... A través del libro (hace referencia al informe final de evaluación) podemos ayudar a otras. A través de la lectura, podemos cambiar.

Yo quisiera ir de cantón en cantón, contando, pero no se puede porque también pensamos en los riesgos como defensoras. Una quisiera ser la voz, hablar y contar, y como la están tratando. Pero si yo no puedo, alguna referente habrá que lea el libro. Entonces, en realidad, estamos muy contentas y agradecidas por la creación del libro.

Esta defensora ve el informe final como un documento político, como un documento de cambio, de reconocimiento y de incidencia.

Tormenta apunta la posibilidad de aprender con el documento final, aprender de lo que

dicen las otras y de incorporar las propuestas elaboradas.

Todas las opiniones que usted recolectó en este documento, es bueno que lo comparta entre todas nosotras porque así todos estos detallitos. Yo vi que como usted iba presentando se veía en el documento lo que usted explicó, las letras de un color que eran que lo habíamos dicho las mismas mujeres de la Red y lo que usted le había puesto era poquito. Entonces, digo yo, todo lo que ha escrito allí se puede poner en práctica ya. A veces digo yo, algunas de las cosas que usted pasó, de las que iban en el documento, pues bueno, que uno las retome. (...) Al ver el documento y recordar todo lo que hemos aprendido, o escuchar los comentarios de las otras compañeras para ponerlo en práctica. (...) Este documento sirve para recordar y para ver que lo que otras compañeras han dicho, que quizás no me había pasado por la mente o no lo sabía, entonces escuchando todas esas palabras que ellas dicen me pueden servir para poner en práctica aquí.

Las defensoras de la Colectiva Feminista muestran mucha claridad respecto a este aspecto. La experiencia y el documento final podrán ser utilizados posteriormente como herramienta de aprendizaje, especialmente para las otras Redes del país, pero también para otras. En un momento hablan de la posibilidad de compartir este documento con alguna entidad cofinanciadora: “La Evaluación democrática desde el feminismo puede servir para medir el impacto en la gente y se pueden hacer reportes a los financiadores.” (Angie). También hacen especial énfasis en la implementación de cambios en el quehacer en y con la Red (ver capítulo 10 aprendizajes organizativos). Como he comentado anteriormente, durante el proceso, la Red fue incorporando cambios con relación a las reflexiones que habían surgido en la evaluación.

Las defensoras ven el informe final de evaluación como un documento que recoge la Red en un momento determinado.

Zuley lo explica:

Es impactante vernos como, en aquel momento en la evaluación, estábamos expresándonos, sintiéndonos, cómo estamos viéndonos a nosotras mismas en este documento, como vemos a las demás. Es una radiografía de este grupo y nos damos cuenta que no es el pensamiento de una persona, sino de verdad el pensamiento de todas. Está bien interesante.

## 8.10.- Aprender sobre y del rol de la evaluadora

La actitud de la evaluadora fue determinante para este proceso. (...) La evaluación depende directamente de la persona que evalúa. Se vincula con la persona que

lo hace, y sobre todo con la actitud de la persona que lo hace. Saya, defensora<sup>93</sup>. Este comentario de Saya me conectó con la primera jornada de trabajo con el Comité de Evaluación, cuando construimos el concepto de evaluación y las defensoras puntualizaron “todo depende de quién evalúe”.

Las defensoras consideran y posicionan que además del tipo de evaluación que se elige es importante el equipo evaluador. Algunas de las defensoras se han fijado en el rol de la evaluadora, en la manera de llevar los procesos. La mayoría lo compara con experiencias evaluativas anteriores y con evaluaciones concretas anteriores (ver capítulo 7). Zuley comenta:

(La Evaluadora) Nos trató con respeto, explicó claramente las ideas, brindó aportes importantes para la evaluación, siempre fue amable, escuchó con respeto cada opinión. Es evidente que conoce sobre la evaluación democrática, tomó en cuenta todas nuestras opiniones, usó técnicas y herramientas sencillas para todas, nos trató como iguales. Y una que no he puesto, pero digo ahora, es que nos pidió permiso para grabar.

He aprendido que el resultado de una evaluación está subordinado a quién evalúa y cómo evalúa y a los saberes y sentires.

Estrella recuerda: “Nos hacía participar a todas. Nos explicaba y nos ponía a trabajar a todas. Dirigía. Se daba a explicar muy bien.”

Saya comenta: “Maria dirigió la evaluación no la condujo, pues para mí, dirigir no es lo mismo que conducir. Dirigir es orientar y conducir es ustedes se van por aquí y no pueden ir por otro lado. Al menos ésta es mi forma de entenderlo.”

Campanita asegura: “Lo hizo con amor, sabiendo qué estaba haciendo, con práctica, con sabiduría, me gustó mucho la forma de hacer.”

Uno de los temas que más ha llamado la atención es la manera de facilitar los espacios de reflexión. En esta línea Zuley reflexiona sobre la manera de dinamizar las conversaciones:

Me llamaba la atención que no corregía. Incluso cuando las compañeras en lugar de hablar de la evaluación democrática estaban hablando de la Red, el sábado, por ejemplo. Nosotras percibíamos eso, usted tampoco dijo: alto compañeras. Casualmente, pasa que una la pare, le pedí tal cosa, podría referirse a eso. Usted simplemente nos dejó hacer y expresarnos. Es también parte de que funcione esta evaluación, tiene que ver con el trabajo que usted hace. Yo creo que tiene a ver con las personas que están al frente de la evaluación, las guías, yo lo veo así. Si vienen con una voz de mando y de dominio para el grupo, yo creo que no funcionaría igual, no sería tan rico como eso. Usted logró tener esta interacción con

---

93 Taller del Comité de Evaluación en Santa Ana, El Salvador el 02 de septiembre de 2017.

todo el grupo, nos trató con familiaridad y todas las mujeres como que la conocían ya a usted de... (...) Yo creo que también es una actitud de una persona neutral, sería no sé, ha facilitado las cosas.

Artemisa se fija en la forma de dinamizar para la participación:

A veces no nos gusta, nos da pena, (participar en una dinámica) y no todas las mujeres somos iguales. Entonces de ver esa situación, yo decía, cómo María ha logrado que todas se muevan porque a veces hemos tenido aquí talleres y las mujeres – yo no quiero participar- pero como igual no se puede obligar, no participa. Pero ayer participamos todas.

Es que María nos dio confianza. Eso nos dio María, confianza, y el reconocimiento de cada una, el valor que tenemos cada mujer.

Otro elemento que ha sorprendido a las participantes es la no imposición de criterio de la evaluadora.

Zuley reflexiona:

Bien interesante porque, aunque usted esté aquí y se aparte de esto, es como guía, como llevarnos en el caminito y enseñárnoslo o ponerlo, así como ahorita en la mesa (esquema sobre el proceso evaluativo), eso es la evaluación democrática. Es interesante como nos fuimos apropiando de la evaluación democrática y creo que a todas nos pasó lo mismo, fuimos como entendiendo. No debería hablar por las demás, pero, por lo que logro saber, muchas de nosotras en diferentes niveles, sentidos, tenemos nuestros propios aprendizajes, nuestro propio camino, pero todas hemos ido asimilando, digiriendo. Ha sido parte también de cómo se nos ha ido guiando, no ha sido usted que nos ha dicho: La Red es esto o tal cosa... Porque seguro que también tiene sus propias valoraciones. También eso me pone a pensar cómo lo hacemos, cuando vamos a arreglar algo, ya he llevado de base para hacerme cargo ya, mi propia evaluación ¿verdad? mi propia mirada, y aquí es como, aunque la tenga, no es la importante, o sea, es como parte, también, de hecho.

Lina comenta: “Son pocos los (equipos evaluadores) que nos preguntan cómo se siente, cuando nos están evaluando”

Zuley piensa sobre el papel de la evaluadora y las habilidades que debe trabajar:

Zuley- Yo le dije a Saya... como es evidente cuando un conocimiento pasó por alguien y no se quedó trabado aquí, en la cabeza, sino que usted ya lo vivió, lo compartió y aprendió de él. La comparaba con alguien más, que no voy a mencionar. Su abordaje en tres momentos distintos fue una copia y pega en su discurso. No lo puedo creer. Los ejemplos eran iguales, y a mí como mínimo no me llegó. Me doy cuenta que cuando las personas tenemos solo la teoría en la cabeza, o lo

que sea que vamos a compartir... el compartir esta información no es como usted lo ha hecho. Entonces es como: ¡guau! Incluso hay otra química entre el grupo y usted. Era evidente que usted sabía lo que estaba hablando... No es, solo me aprendí la teoría de la evaluación democrática, esto ha quedado super claro. (...)

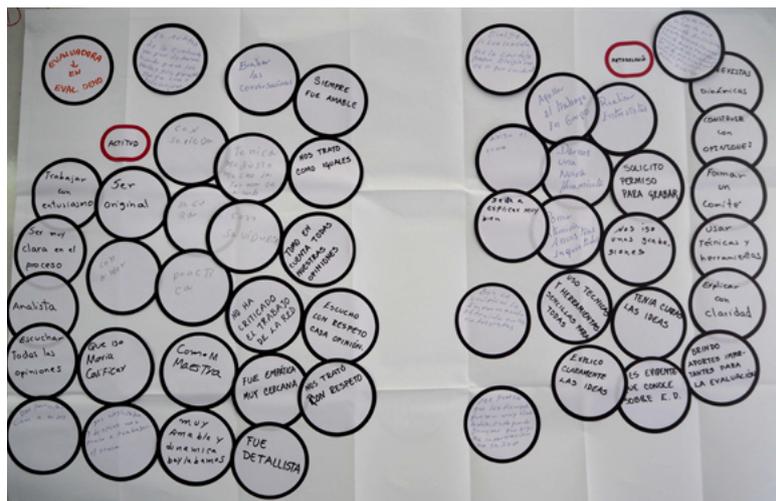
Maria- Ha pasado por el cuerpo.

Zuley- Ha pasado por el cuerpo.

Maria- Para mí, es importante que vaya pasando por el cuerpo en pequeñas prácticas... a medida que van haciendo pequeñas prácticas pueden hacer una evaluación democrática.

Las defensoras se han fijado en el rol de la evaluadora, cómo dinamiza el proceso, como gestiona los espacios evaluativos, como maneja el poder, los sentimientos, la participación, y han aprendido de ello (Figura 25).

Figura 25: Dinámica para reflexionar sobre aprendizajes vinculadas al rol de la evaluadora



Nota: Taller en Santa Ana, del 9 de septiembre de 2017.

En este capítulo he recogido los aprendizajes vinculados a los pasos de la evaluación, las herramientas y las metodologías. Las participantes, especialmente las que han formado parte del Comité de Evaluación, han aprendido sobre el proceso evaluativo y también sobre herramientas y metodologías concretas utilizadas en la evaluación. Además, algunos de los conocimientos adquiridos los han incorporado en su vida personal, en las organizaciones que integran y en sus acciones como defensoras.

## **CAPÍTULO 9.-** Aprendemos sobre lo que evaluamos

En este capítulo expongo y reflexiono sobre los aprendizajes vinculados a lo que evaluamos, a las preguntas de evaluación de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente (ver preguntas de evaluación en el capítulo 5). El proceso de recolección de información, de análisis, de triangulación y de elaboración de propuestas nos ha posibilitado aprender, tanto a las participantes como a la evaluadora. Durante este proceso hemos profundizado sobre la defensoría y sobre la Red de Defensoras, sobre su estrategia, su contribución a las integrantes, su impacto, sus límites y retos pendientes. Pero también hemos aprendido sobre la sociedad, sobre el contexto, las estrategias de seguridad, la importancia de los cuidados y la potencialidad de la incidencia política. “La evaluación de programas crea maneras alternativas de pensar y hablar sobre la sociedad y sus propósitos, sobre la relación entre las personas y las instituciones sociales” (Kushner, 2002, p. 55). Aprendemos como suceden los cambios (Batliwala, 2009).

La evaluación propicia un espacio para identificar, reconocer y analizar, lo que propicia desvelar impactos imprevistos, límites invisibilizados y nuevas posibilidades para la transformación.

En este capítulo incluyo mis aprendizajes como evaluadora por ser muy compartidos con el resto del grupo involucrado, aunque en el capítulo dedicado a los aprendizajes como evaluadora desarrollaré algunos elementos que han sido especialmente significativos para mí.

## 9.1.- Aprendizajes sobre ser defensora

Uno de los elementos más significativos para las participantes ha sido identificar y entender cómo las integrantes de la Red se han reconocido como defensoras<sup>94</sup> y viven esta identidad. En el documento final de evaluación (Peix, 2018), en el eje “Las defensoras de derechos humanos de la Red”<sup>95</sup> se pueden encontrar detalles sobre este aspecto. Identificar y entender esta experiencia ha representado un cambio significativo para las defensoras. La evaluación les ha facilitado un espacio para el reconocimiento y la comprensión de su propia experiencia y se ha convertido en una herramienta para visibilizarlas como defensoras.

“Ahora me doy cuenta que ser defensoras es importante.” Mari

“Me he dado cuenta que el trabajo que realizo salva vidas y esto me genera una gran satisfacción y también es mi razón de ser.” Saya

“Hoy me di cuenta que me asumo defensora y veo riesgos que paso por defender derechos.” Lina

“Me he dado cuenta que soy muy feliz de ser defensora.” Sandi

“Defendía derechos, pero no me veía como defensora” (Taller de Evaluación: Trabajo en grupo 19/08/2017);

“Inicié defendiendo derechos, sin saber que lo hacía.” Tormenta

El proceso evaluativo ha facilitado y permitido identificar, reconocer y entender el proceso de nombrarse “Soy Defensora” y lo que significa personalmente y en la comunidad. Como expuse en el capítulo 6, la evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, nos permitió construir una reflexión técnico-personal, vinculamos estrategias de defensoraduría con el hecho de ser mujeres y poder hablar desde nosotras. Construir espacios seguros, cómodos, inclusivos nos permitió expresar sentimientos, dudas, conflictos y culpabilidad. Y ello nos llevó a reflexionar sobre temas que posiblemente en otro tipo de evaluación no surgirían (ver capítulo 6) y por lo tanto experimentar nuevos aprendizajes.

---

94 Según las Naciones Unidas y su Relator Especial sobre la situación de defensores de derechos humanos “un defensor de los derechos humanos es toda persona que, individual o colectivamente, actúa o desea actuar para promover, proteger o procurar la protección y realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales en los planos local, nacional, regional o internacional” (ONU, 2018, párr. 15)

95 Las tres preguntas de evaluación incluidas en este eje fueron:

¿Qué cambios han vivido las defensoras en la Red respecto a su autoreconocimiento como defensoras?; ¿Cómo las defensoras se veían antes de entrar en la Red y cómo se ven ahora?; ¿Las defensoras identifican las desigualdades entre hombres defensores y mujeres defensoras? (Peix, 2018).

En esta línea, destaco cuatro aprendizajes en relación con ser defensoras:

-Reconocerse como defensora transforma la práctica.

En la evaluación nos damos cuenta de que las defensoras modifican su práctica una vez se reconocen como defensoras, pasan de ayudar a otras mujeres o ejecutar proyectos, a defender derechos. Esta transformación representa un cambio de reconocimiento de su identidad y así se transforma la manera de estar en el mundo, verlo y por lo tanto de intervenir en él.

Tormenta lo explica:

Cuando solo era lideresa y luchaba por los proyectos comunitarios, las mujeres llegaban a decirme que necesitaban un proyecto x, cuando yo estoy ejerciendo un papel de defensora, ya llegan de otra forma: mire que mi esposo me está golpeando, ¿qué hago? Yo tengo que buscar la solución. Cuando ya soy defensora, yo protejo, y voy cambiando. La misma comunidad, los mismos hombres dicen, esta mujer es defensora, si yo golpeo a la fulana, esta mujer me va a salir a denunciar o llama a la policía o esta asesora aconsejará a mi mujer que vaya a denunciarme. (...) Mi esposo dice: “Hoy mi esposa además de negociar un proyecto es defensora, gestiona, pero también es defensora”. Las mujeres ahora llegan y me dicen: “Mire estoy sufriendo este problema”. Entonces yo ya les doy un asesoramiento, un acompañamiento porque nosotras asesoramos, les decimos “usted ha de ir a la procuraduría, usted tiene que denunciar a la PNC<sup>96</sup>, usted tiene que ir a fiscalía” (Peix, 2018, p. 29).

En el informe final (Peix, 2018) de evaluación expongo:

Se trata de un cambio de nombre que cambia la forma de estar en el mundo, responsabilizarse y actuar. El ejercicio de ver y analizar la realidad desde los derechos humanos, impulsa la incorporación de nuevas estrategias de trabajo para la garantía de los derechos humanos. (p. 29)

Todavía existe un debate sobre la forma de nombrar. En los años 90 se hablaba de líderes y lideresas comunitarias y muy poco de defensoraduría de los derechos humanos. A partir de finales de la década de 1990, el debate sobre la defensoraduría se ha ido fortaleciendo y extendiendo, según Naciones Unidas (2018) “el uso de la expresión ha aumentado de forma espectacular en los últimos 20 años” (p.11). En esta línea, dos resoluciones de la Asamblea General de ONU han significado un reconocimiento del trabajo que realizan las defensoras y los defensores, por un lado, la aprobación de la Re-

---

96 La Policía Nacional Civil de la República de El Salvador fue creada como resultado de los Acuerdos de Paz de Chapultepec firmado en el 1992 que acabaron con la guerra civil. La PNC gestiona las denuncias de casos de violencias contra las mujeres.

solución 53/144<sup>97</sup>, conocida como la Declaración sobre defensores de derechos humanos (aprobada el 9 de diciembre de 1998), y por otro lado, la Resolución 68/181, centrada en la protección de las defensoras de los derechos humanos y las personas defensoras de los derechos de la mujer (aprobada el 18 de diciembre del 2013). A su vez, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2019) considera:

La condición de líder o lideresa social, comunal, comunitario o campesino se basa en la actividad que la persona desempeña y el reconocimiento que tiene en su comunidad. Por tanto, estos liderazgos se enmarcan dentro del concepto de personas defensoras de derechos humanos. En virtud de lo anterior, el concepto de defensor o defensora de derechos humanos es amplio y flexible por naturaleza y se evalúa en relación con el criterio de la actividad de defensa desarrollada por la persona. Por ello, cualquier definición de dicho concepto en normas, directivas o documentos de política pública debe ser interpretada sin restricciones a fin de posibilitar la evaluación caso por caso, con criterios abiertos a la luz de los estándares aquí reseñados (p. 23).

No voy a entrar en profundidad en este debate, pero considero interesante la reflexión de la evaluación alrededor del significado que las defensoras dan, con relación a la identidad, a la forma de nombrar. Para ellas es diferente ser lideresas o ser defensoras.

-Nombrarse defensora a menudo pasa por un reconocimiento externo.

Uno de los elementos que más afectó a las defensoras, fue el reconocimiento de que la mayoría de ellas no era conscientes que eran defensoras hasta que alguien, de fuera, las reconoció como tal, alguien de la Colectiva Feminista.

Mich lo expresa: “Me impresiona darme cuenta que no sabíamos que éramos defensoras hasta que alguien nos lo dijo.”

Y vinculado a ello, los cambios de vida que representa reconocerse defensora. Las defensoras perciben como les ha cambiado la vida, de forma individual y colectivamente, al tomar conciencia de que son defensoras.

Alejandra, una defensora en el ámbito nacional, expone:

A muchas mujeres la categoría de defensora les ha permitido dar un salto y acercarse a un proceso de empoderamiento, de autoreconocimiento, de valorar y visibilizar su trabajo, mujeres que estaban realizando una labor de defensoría en distintos ámbitos de defensa, llamarles sindicalismo, llamarles grupo de medio ambiente, de profesorado, de temas de educación, de temas de infancia... había

---

97 La “Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos” reconoce el derecho de toda persona a defender los derechos humanos y la responsabilidad de los Estados de protegerlas.

compañeras que estaban en temas de diversidad sexual. (Peix, 2018, p. 34)

Ser defensora fortalece la politización del trabajo que realizan, al poner la defensa de los DDHH en el centro se potencia el activismo transformador.

-La frontera entre ser defensora o no serlo pasa por una reflexión colectiva e individual que cambia en el tiempo y en los contextos.

En la evaluación surge el debate sobre el proceso de identificación de defensoras en la Red. Los procesos han ido cambiando a lo largo del tiempo. La Iniciativa Mesoamericana propuso unos criterios y procesos que se fueron implementando a nivel regional adaptándolos al contexto del territorio. A lo largo del tiempo, a partir de la práctica, de las dificultades y dudas, se han ido incorporando elementos nuevos en el proceso de identificación de defensoras y en la invitación para formar parte de la Red. Reflexionar sobre ello ha posibilitado debatir sobre las fronteras conceptuales de ser considerada defensora y no serlo. Además, la evaluadora ha aportado reflexiones de actores internacionales y de otros territorios que han enriquecido el debate.

Durante la evaluación, surgió la necesidad de identificar a defensoras jóvenes, nuevas defensoras y definir e introducir un sistema de identificación elaborado de forma colectiva con las defensoras de la Red.

-Ser defensora conflictúa en ciertos momentos.

En el proceso evaluativo, las defensoras identifican diversas experiencias que les crean conflictos y les incomodan, se trata de decisiones tomadas que perciben como inadecuadas, de riesgo, incoherentes, pero también les crean incertidumbre vinculadas a las estrategias de actuación.

Un ejemplo de ello es la aportación de Angie: "Muchas veces no sabemos cómo actuar, o si actuar o no actuar, porque nos conflictúan ciertas cosas. (..) Te conflictúa que la persona sea un pariente, el nivel de riesgos y un montón de elementos."

Nora expone un caso:

Por ser defensores a veces actuamos sin haber analizado para después, hijole, qué hice." (...) Una defensora, al denunciar a su sobrino puso en riesgo el bienestar de su familia y ahora nadie le habla.

Yo actúo, pero debemos pensar porque al final nosotras nos quedamos al lugar. Nos quedamos solas, no estamos todas allá. Tenemos que tener una táctica entre nosotras, que actúe otra, por ejemplo.

Compartir estas preocupaciones aportó al grupo reflexión y nos permitió identificar tres estrategias para dar respuesta a esta situación, por un lado, intercambiar experiencias y analizarlas en conjunto para aprender de ellas, de manera que las integrantes de la Red

puedan aprender unas de las otras y en grupo, por otro lado, estructurar mecanismos de apoyo urgente entre defensoras y, por último, fortalecer el análisis para que las defensoras de la Red puedan avanzar en su quehacer de defensa de los derechos. Además, reflexionamos sobre la culpabilidad que sentimos al equivocarnos. La culpabilidad continúa siendo un sentimiento muy fuerte entre las mujeres (vinculado a los roles que se nos establecen socialmente y la influencia de la religión y la iglesia) y, así también, para las defensoras, lo que les conlleva a cargas enormes que dificultan la sostenibilidad, esta última entendida como Barry y Djordjevic (2009). Durante la evaluación pudimos reconocer esta situación y apuntar maneras de trabajarla para darle otro sentido tanto a nivel personal como colectivo y transformar la culpabilidad en aprendizaje, análisis y transformación como defensoras.

- La identificación como defensoras y la Red propician la divulgación de los derechos en los territorios.

Sin pretenderlo, la Red (a nivel Nacional, no solo de Occidente) posibilita que se hable y trabaje desde el enfoque de derechos en los territorios. Angie comparte: “Me he dado cuenta de cómo la Red contribuye a la divulgación de derechos y defensores del territorio. Esto no lo sabía.”

A partir de los testimonios, los análisis, los debates de la evaluación, Angie ha percibido el impacto de la divulgación de los derechos humanos en las defensoras y en el territorio, y se ha compartido la reflexión con la Red.

## 9.2.- Aprendizajes sobre la seguridad

Uno de los aspectos más trabajados en la Red es la seguridad de las defensoras, el contexto salvadoreño y el ejercicio de defensoría lo exige, especialmente por los riesgos con los que conviven.

La seguridad fue uno de los ejes principales de la evaluación y partimos del concepto feminista de seguridad. “La reinterpretación feminista de la seguridad parte del reconocimiento de que las normas sociales de género y las desigualdades entre hombres y mujeres generan inseguridades interconectadas en los ámbitos público y privado (Swaine 2019, 765)” (Urrutia, Villellas, A. y Villellas, M, 2020, p. 11).

En esta línea surgieron aprendizajes tanto a nivel global como práctico, tanto en relación a la percepción como a herramientas y estrategias.

Artemisa comenta: “De lo que me he dado cuenta es que antes y ahora corro los mismos

peligros, solo que ahora (que estoy en la Red) me siento más apoyada.”

Y Urania reconoce: “Me doy cuenta de que tengo el apoyo de mis compañeras y de la Red.”

Asimismo, en la evaluación también hemos analizado y reflexionado sobre mecanismos de prevención de violencias, las estrategias que se han trabajado en la Red y las que realmente acaban implementando las defensoras y los retos en relación con la prevención.

Este trabajo nos ha impulsado diferentes tipos de aprendizajes entre los cuales destaco los siguientes:

-Identificar a los diferentes agresores y formas de agresión lleva a mejorar la seguridad de las defensoras.

Campanita, una defensora comunitaria afirma: “Antes de reconocirme defensora tenía riesgos, pero no lo sabía, pero ahora que sé que los tengo, me tengo que cuidar.”

En la evaluación identificamos los diferentes tipos de agresores y formas de agresión que las defensoras reconocen porque ello impacta directamente en la prevención y seguridad. Al realizarse de un trabajo colectivo (taller 17 de agosto de 2018), las defensoras intercambiaron miradas, experiencias y análisis con lo que algunas defensoras pudieron reconocer y ahondar sobre formas de agresión y agresores que no identificaban con anterioridad.

Cuando hablamos de las formas de agresión hacemos referencia a las violencias que vivimos como ciudadanía en un contexto de inseguridad, como mujeres, como defensoras y como mujeres defensoras. Para elaborar estrategias de prevención adecuadas es necesario identificar y diferenciar los tipos de violencias y los agresores. Algunos de los riesgos y obstáculos a los que se enfrentan las defensoras no son claramente visibles y a demás no están definidos específicamente en el sector de los derechos humanos y el jurídico. Asimismo, a menudo no se identifican los elementos de género presentes en los riesgos, las violaciones y las limitaciones porque se entrelazan con otros aspectos y no se priorizan (Women Human Rights Defenders International Coalition, 2012). De esta manera, algunas amenazas a las defensoras se consideran “normales” vinculadas al patriarcado y no a la defensoraduría, cuando sí los son. Las personas que defienden derechos cultural o socialmente excluidos, o forman parte de colectivos discriminados, son objetivo de más discriminaciones por parte del Estado, la sociedad o grupos privados, y las mujeres defensoras son uno de estos colectivos (Naciones Unidas, 2018), especialmente las defensoras de los derechos sexuales y reproductivos (Women Human Rights Defenders International Coalition, 2012; United Nations, 2019)<sup>98</sup>.

98 En el 2019, Naciones Unidas realiza un Informe focalizado a la situación de las defensoras

Algunas defensoras de la Red, en las entrevistas contaron diversos sucesos en esta línea, que por seguridad no voy a narrar. En estas narraciones y en los talleres se percibió que bastantes participantes no identificaban algunos agresores y no identificaban el origen y contexto de todas las violencias y agresiones. Las defensoras percibieron la importancia y la necesidad de profundizar sobre el conocimiento y el análisis de la coyuntura para definir con más acierto las estrategias de prevención. Cada forma de violencia precisa de estrategias de prevención propias, por esto es importante identificarlas y diferenciarlas.

Artemisa señaló que en la evaluación “he aprendido a identificar la agresión por ser defensora y no por ser mujer”, antes no tenía clara la diferencia. El hecho de recoger testimonios y trabajarlos en grupo a partir de las experiencias de sus integrantes, potenció el aprendizaje entre defensoras. Las participantes reconocieron que este trabajo les permitió identificar agresiones y agresores que antes no visibilizaban y ahondar más sobre los que conocían. Además, percibieron la necesidad de incorporar el análisis de agresores como una herramienta de trabajo para poder ir adaptando las estrategias de seguridad a los momentos y contextos, y ser más asertivas en la reacción frente al peligro y a la agresión. Todo ello repercute directamente en el trabajo de defensoras por lo que es especialmente relevante para ellas. En definitiva, en la evaluación, se fortaleció el reconocimiento de la importancia de la prevención y de la elaboración y actualización de los Planes de Protección Integral que forman parte de la estrategia de Protección Integral Feminista-PIF. Desde la Iniciativa Mesoamericana se ha trabajado con la propuesta de Protección Integral Feminista-PIF, se han realizado formaciones a nivel regional para ir adaptándola al contexto cambiante y consolidándola como propuesta. La PIF integra tres componentes: la seguridad física, la seguridad digital y el cuidado colectivo (IM-Defensoras y Casa de Serena, 2019)<sup>99</sup>.

-Ser reconocida defensora da seguridad y apoyo, pero al mismo tiempo aumenta el riesgo.

Uno de los temas que más me llamó la atención como evaluadora, y las defensoras tomaron consciencia de ello, fue el doble impacto en relación a la seguridad al ser reconocida como defensora, es decir, ser reconocidas como defensoras da seguridad, pero, por otro lado, expone a riesgos.

El 20 de agosto de 2017, en el *Diario de una evaluadora-investigadora en construcción* apunto:

A raíz de una dinámica en grupos en Apaneca, ha surgido una reflexión bien inte-

---

de los derechos humanos (United Nations, 2019) donde visibilizan las mujeres defensoras y las violencias que viven por ser mujeres defensoras.

99 En el apartado sobre aprendizajes de la Red desarrollo el tema sobre la PIF.

resante sobre los riesgos que viven por ser defensoras.

Cuando una mujer defiende derechos sin ser consciente de que es defensora, tiene más riesgos porque no toma estrategias de seguridad. Pero, cuando una defensora se reconoce como tal es más consciente de los riesgos por lo que toma estrategias de prevención y la comunidad la identifica y la protege. Asimismo, los riesgos que debe enfrentar aumentan porque los agresores la identifican como defensora.

Tormenta, una defensora comunitaria, explica: “Me he dado cuenta de que la comunidad sabe que soy defensora, tengo más compromisos y riesgos.”

En el informe de evaluación (Peix, 2018) situé el tema por su importancia:

Gran parte de las defensoras de la Red expresan que al ser reconocidas como defensoras les otorga fuerza en la comunidad y en las instituciones, pero al mismo tiempo, ser visible, lo que las fragiliza y las pone en riesgo ante los agresores.

Muchas defensoras manifiestan la inseguridad que sienten al ser reconocidas como defensoras. Ser defensora pone en riesgo, ser lideresa crea enemistades y recelos. (p. 26)

Para mí, como evaluadora y trabajadora en el ámbito de la cooperación, hablar sobre este tema fue significativo, especialmente porque me permitió contrastar y desarrollar reflexiones que venía realizando en relación con esta cuestión. Desde hace años vengo argumentando la necesidad de reconocer a las defensoras comunitarias por la importancia de su trabajo de base y por la inseguridad con la que tienen que vivir. Normalmente se habla de las defensoras visibles<sup>100</sup> de los movimientos, pero poco se habla de las defensoras que se encuentran en las comunidades trabajando desde la base con escasos medios y sin protección. Las agencias y redes internacionales actúan frente a las agresiones contra las defensoras visibles, pero las agresiones que viven las defensoras comunitarias en su día a día pasan desapercibidas. Es más, a pesar del contenido de la declaración de Naciones Unidas sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones, de defender y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidas (NNUU, 1998), éstas se centran en la protección de las personas que se dedican a la defensa, más que a la actividad en sí misma. Salvador Tinajero (2017) así lo señala:

No obstante, tanto Estados como organizaciones de la sociedad civil y los propios mecanismos de Naciones Unidas han interpretado que el instrumento está dirigido a proteger a personas específicas que se dedican o tienen como actividad principal la defensa de los derechos humanos. (p. 5)

---

100 En el texto, para diferenciar las defensoras de base de las defensoras más visibles utilizo la nomenclatura defensoras comunitarias y defensoras visibles.

El 23 de julio de 2018, en el informe del relator especial de las Naciones Unidas, Michel Forst, señala:

En los últimos años, hemos llegado a apreciar la diversidad de la comunidad de defensores de los derechos humanos. Más allá del arquetípico varón defensor de los derechos humanos civiles y políticos que trabaja en la capital para una organización no gubernamental reconocida oficialmente, hay, y siempre los ha habido, innumerables individuos y grupos que defienden los derechos humanos. Una mujer que hace campaña contra la corrupción, comunidades indígenas que defienden sus derechos humanos y condenan el impacto negativo de las industrias extractivas o de los denominados proyectos “de desarrollo”, sobre sus derechos y el medio ambiente, organizaciones que se ocupan de los derechos económicos y sociales, dirigentes de comunidades religiosas que se oponen al extremismo, padres y madres que buscan el reconocimiento y la inclusión de sus hijos transgénero, un denunciante que informa de infracciones de las normas laborales, un funcionario que enjuicia a quienes han cometido violaciones de los derechos humanos y también aquellos que sufren pobreza extrema y privación y luchan contra los sistemas de explotación, que son la causa de su difícil situación; todos estos individuos y grupos son defensores de los derechos humanos. (párr. 16, p. 6-7)

Desde mi experiencia, uno de los elementos más relevantes de la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras es que se trata de una red regional de defensoras, defensoras visibles y comunitarias donde estas últimas tienen acceso a apoyo y estrategias de prevención, defensa y formación.

Pensar sobre este tema, también fue significativo para las defensoras. Por un lado, les permitió incorporar un nuevo elemento en los análisis de coyuntura y por el otro identificaron este elemento como un aspecto estratégico a tener en cuenta en la elaboración de los Planes de Prevención Integral, planes elaborados por las defensoras en grupo y con apoyo de un especialista, donde se identifican riesgos y estrategias de prevención de forma individualizada para adaptarse a los contextos y prácticas de cada defensora.

-Analizar en grupo las estrategias de seguridad nos permite aprender de las otras y percibir la personalización en la implementación.

Durante la evaluación, identificamos las estrategias de seguridad que están utilizando las defensoras (ver informe de evaluación Peix, 2018). Las defensoras se escucharon, agruparon y organizaron las estrategias que iban compartiendo<sup>101</sup>, las que implementaban y las que conocían pero no aplicaban.

En una dinámica de grupo (19 de agosto de 2017) en la evaluación, Lu, una defensora

---

101 En el documento final de evaluación (Peix, 2018) se recogen gran parte las estrategias.

comentó:

La evaluación nos permite escuchar a las compañeras, conocer qué estrategias sigue cada una para la prevención; algunas ya las conocemos a través de cursos que habíamos recibido, pero otras eran nuevas, personales. Pensamos sobre ellas. Yo luego continué pensando al volver a mi comunidad.

De lo que me he dado cuenta es que antes y ahora corro los mismos peligros, solo que ahora conozco como defender mis derechos.

Un ejemplo de ello es la reflexión de Zuley: “Desplazarme en la calle no lo veo como peligroso, aunque me digan que lo es. Tener una ruta distinta, por ejemplo. No lo práctico. Nos hablaron sobre esa importancia de tener, más de una ruta diaria.” (Peix, 2018, p. 57)

Las defensoras percibieron la relevancia de las estrategias de Protección Integral Feministas, la necesidad de personalizar según el contexto, período, comunidad y personalidad, de ahí la importancia de realizar los Planes de Protección Integral de cada una y todas las defensoras.

Las defensoras resaltaron la importancia de haber reflexionado sobre todo ello, darse cuenta de lo que hacen y lo que no, de lo que saben y lo que no conocen, les hace más conscientes del lugar donde se encuentran y lo que deben transformar, pues cuando se vive en un contexto de violencias tan fuerte, es usual normalizar ciertas realidades lo que las convierte en personas más vulnerables, y la seguridad es un elemento significativo para sus vidas.

-Matilti, una herramienta a ser analizada.

En la evaluación, le dedicamos bastante tiempo al análisis de Matilti Feminista, una herramienta virtual de comunicación segura destinada a las defensoras de la Red.

Lana explica que “Matilti es una herramienta de comunicación entre las defensoras. Es prácticamente como un lenguaje secreto” (Peix, 2018, p. 63). La Red ha construido un sistema codificado propio para la comunicación interna para garantizar la seguridad de las defensoras. Algunas integrantes de la Red de Occidente se han apropiado mucho de este sistema, lo han interiorizado y utilizado, otras no tanto por la dificultad de aprender un lenguaje nuevo. La mayoría la consideran una herramienta de seguridad muy interesante y útil, pero tiene un gran reto técnico que no les ha permitido hacerla operativa de forma continuada. El sistema precisa de un servidor propio que es gestionado desde la Colectiva feminista, y este no ha funcionado como debería por problemas técnicos que no se han logrado solucionar, además la Colectiva Feminista no cuenta con una estructura y conocimientos de informática suficientes para darle cobertura.

Artemisa señaló la necesidad de afrontar la inoperatividad de Matilti: “Hacíamos ver que

teníamos Matilti, pero no funciona. Entonces, tenemos que tener otro medio para avisarnos si hay riesgo o qué tipo de agresiones podemos tener en ese momento.” Artemisa, en un espacio de descanso, me comentó que fue en la evaluación cuando posicionaron esta situación, de alguna manera les daba pena reconocer la inoperatividad técnica de una herramienta tan innovadora y útil.

Tormenta lo explica en la segunda fase del proceso: “Algunas de las cosas que van en el documento (documento final de la evaluación) deben ser retomados, y por eso, en esos espacios se debe aprender, como lo de Matilti, a mí me sirvió mucho, porque es cierto que no está del todo funcionando, pero las técnicas que nos dieron para poder protegernos nosotras mismas, me ayudaron.”

Los aprendizajes con relación al debate del impacto y dificultades de Matilti son diversos, por un lado analizamos la herramienta por sí misma, y por otro, el proceso de reconocimiento grupal de la inoperancia técnica de una herramienta interesante y útil para las defensoras. Las defensoras encontraron que la evaluación era un buen espacio para analizar la situación y hablar del tema abiertamente. El grupo reconoció la necesidad de tomar alguna decisión a nivel de la Red nacional, no decidir sobre el tema significa no utilizarla y perderla, por tanto, se ha considerado más adecuado llevar el debate a nivel nacional y afrontarlo. Se trata de decidir si destinar recursos, nuevamente, para encontrar soluciones técnicas o se deben identificar otras herramientas de comunicación segura.

En proyectos sociales, y especialmente en movimientos de activista, a menudo, cuesta reconocer los límites de la implementación y el impacto de ciertas herramientas y estrategias. A veces, en estos espacios, el esfuerzo, la voluntad y el compañerismo dificultan reflexiones sinceras y se mantienen herramientas o estrategias que no acaban de funcionar. El caso de Matilti Feminista es un buen ejemplo de ello.

A lo largo de mi experiencia en el sector de la cooperación y trabajo social he ido transformando los criterios de análisis y valoración del impacto y sostenibilidad para evaluar los programas, estrategias y metodologías. Reconocer los pequeños aprendizajes, cambios e impactos, aunque sean temporales, me ha ayudado a dimensionar la transformación con una mirada más estratégica y a potenciar la reflexión continuada, el aprendizaje y la innovación.

### **9.3.- Aprendizajes sobre los cuidados**

Como he comentado en el capítulo 5, la Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos es una propuesta innovadora por tratarse de una red re-

gional formada por redes nacionales y locales de defensoras comunitarias y defensoras visibles. Entre otros elementos, ha situado e incorporado el autocuidado de las defensoras como elemento esencial y relevante para que puedan desarrollar la defensoría con bienestar y sostenibilidad.

“El autocuidado es una herramienta política transgresora que permite la sostenibilidad de nuestros movimientos y también momentos de gozo y satisfacción en nuestras labores de defensa de los derechos humanos” (IM-Defensoras 2017, p. 4). Saya explica cómo se fue introduciendo a nivel nacional: “En el 2013 se hablaba de protección integral y autocuidado, pero lo que yo recuerdo más es que hablaban de autocuidado. La Morena Herrera decía: Fíjense, que hay un esfuerzo organizativo donde se está promoviendo el autocuidado” (Peix, 2018, p. 68).

En la Red de Occidente se ha apostado por el autocuidado por lo que se ha realizado formación continuada al respecto.

Sobre este eje, cabe destacar tres niveles de aprendizajes: a nivel individual, con relación a la Red, y un tercero, la repercusión que ha tenido fuera de este espacio, en las organizaciones y colectivos de las defensoras, la familia y las amistades.

.-Las defensoras: autoevaluación sobre el autocuidado.

La evaluación ha facilitado un espacio para que las defensoras piensen y hablen sobre el autocuidado en sus vidas, la identificación de las herramientas y las estrategias que conocen y usan, y lo que ha significado para ellas.

A continuación, recojo algunos de los aportes que se hicieron en la evaluación. Zuley, una defensora de la Red y la Colectiva, expone: “Yo caí en cuenta en este proceso que el trabajo que hago para otras es importante, pero yo también soy importante y, si yo estoy bien, yo puedo hacer mejor lo que estoy haciendo”.

Artemisa, una defensora de la Red, expone la importancia del autocuidado en su vida:

Es algo bien importante y esencial en mi vida porque he aprendido que lo primero que tengo que tener es el amor hacia a mí, cuidarme y amarme yo. Porque si yo no me amo y no me cuido, no voy a tener fuerzas para cuidar a los demás.

Todo lo que cada día vamos aprendiendo y en cada jornada o taller de autocuidado<sup>102</sup> nos sirve en la vida diaria.

Una defensora joven comentó en el taller (19 de agosto de 2017): “Debo tratar de poner en práctica cada uno de los autocuidos para que no me afecte el estrés”.

Las defensoras comentan que la evaluación las llevó a realizar un ejercicio de autoevaluación sobre el autocuidado a nivel individual, pensar e identificar qué estrategias han incorporado personalmente, como las han interiorizado, cuales no han utilizado y por

---

102 Se habla de autocuidados o autocuido en la región.

qué y cómo han ido adaptando lo aprendido a sus contextos.

Una defensora joven reflexiona:

Sí hay muchas técnicas que yo no aplico. Quizás es porque en mi casa no se da el ambiente. Una cosa que quizás me gustaría hacer es meditar, sentarme y meditar, pero cuando anda el niño ahí no lo hago, entonces prefiero ponerme el audífono<sup>103</sup>, escuchar música y lo dejo a él jugando. Ese es mi momento.

Este ejercicio nos permitió sistematizar las prácticas de las defensoras (Ver documento final de evaluación (Peix, 2018)).

Tormenta, una defensora adulta, reflexiona: “Creo que la evaluación nos ha servido para evaluarnos nosotras y todo lo que hacemos. Y vimos que a veces lo que menos pensamos es en nosotras mismas.”

-La Red: El autocuidado ha sido esencial para la Red de Occidente.

Durante la evaluación, las defensoras toman conciencia de la importancia del autocuidado en la Red. El pensar en el autocuidado, compartir reflexionarse, analizarlo de forma conjunta y leer el informe de evaluación ha permitido identificar y analizar las herramientas y estrategias del autocuidado que han trabajado en la Red, su apropiación por parte de las defensoras y el impacto de este trabajo en el grupo.

Zuley enfatiza la relevancia de la incorporación del concepto de autocuidado:

Hay un antes y un después. (...) Yo creo que el autocuidado es uno de los temas que tiene más fuerza en las defensoras. Ha sido como, de pronto, de no hablarlo, de no conocerlo, (...) fue pasando a un tema de cotidianidad. De repente no lo veías solamente en la Red, sino que incluso, yo soy de la Colectiva Feminista, lo empezamos a escuchar entre las compañeras. De pronto la palabra empezó como a sonar. Es que de pronto hay compañeras que ya practican más cosas, que ya se dan cuenta que tienen necesidades también.

Asimismo, la Red ha incorporado prácticas colectivas de autocuidado como realizar formaciones en casas de campo, o en la evaluación.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* del 2 de septiembre de 2017:

Durante el café, en círculo, una defensora compartió su agrado por las dinámicas que yo había propuesto, y surgió un diálogo que voy a intentar reproducir más o menos. Una defensora dijo algo así como “son dinámicas para pensar, pero también algunas de autocuidado. La María sabe de autocuidado porque la dinámica del bailadito, la del salón, hasta la de la telaraña que nos hace pensar, también es de autocuidado.” Otra añadió: “estamos en el medio del campo, en un lugar bien bonito

---

103 Se refiere al auricular, uso en la región.

evaluando”. Una tercera se incorporó: “estamos haciendo una evaluación desde el autocuidado. Qué bonito. Nunca había visto esto.”

Ella no lo había visto, y yo no lo había percibido. Hago evaluaciones desde el autocuidado. Le voy a dar unas vueltas a esta reflexión<sup>104</sup>.

En el informe de evaluación se han sistematizado algunas de las estrategias y herramientas de autocuidado que las defensoras identifican, herramientas personales y grupales. Muchas defensoras se han sorprendido de la cantidad de estrategias y herramientas de autocuidado que hemos recogido y que, de hecho, se han trabajado en la Red. El informe de evaluación se ha convertido en una herramienta de reconocimiento y de consulta para continuar trabajando.

Asimismo, la evaluación les permite analizar y reconocer la importancia de continuar desarrollando el autocuidado en la Red, por el impacto en la vida de las defensoras, pero también por lo que significa para la Red y el trabajo en red.

- Impacto más allá de la Red.

Durante las entrevistas de la evaluación, recogí diversos testimonios de defensoras que habían compartido técnicas de autocuidado con la familia, amigas y con las compañeras de sus organizaciones.

Un ejemplo de ello es Artemisa que explica con quien ha compartido las técnicas de autocuidado (Peix, 2018):

A mi hija, porque a ella a veces tiene problemas asmáticos y yo le digo mire respirar. Ella está aprendiendo. Y a las vecinas, yo hago reuniones, nos contamos tristezas, desavenencias. Y yo les enseño como respirar y ellas me dicen mire que es una buena estrategia. Lo he podido compartir porque lo que una aprende debe compartirlo ¿verdad? (p. 68).

Como Red, no se habían planteado la idea de replicar los aprendizajes de autocuidado fuera de ella, pero, como evaluadora, consideré relevante compartir una reflexión sobre ello a partir de lo que ya estaba ocurriendo espontáneamente por parte de las defensoras.

Una defensora de la Red, Tormenta, comenta: “Como defensora lo practico (autocuidado), pero ahora veo que tengo el reto de ponerlo en práctica con los grupos de mujeres de la organización.”

De ahí, salió la propuesta de incorporar dinámicas específicas para preparar a las defensoras para compartir las técnicas de autocuidado a nivel grupal. En los talleres de evaluación fui proponiendo a las participantes que compartieran con el grupo alguno de los ejercicios que habían aprendido de autocuidado, y les costaba tomar el papel de

---

104 Retomo este tema en el capítulo 10. Aprendizajes de una evaluadora.

dinamizadoras. De esta manera, si se considera relevante extender el autocuidado en las organizaciones de base de las defensoras es necesario prepararlas para que ellas tomen el papel de dinamización.

Después de un debate reflexivo en el informe de evaluación (Peix, 2018) se recogieron los siguientes retos:

El Autocuidado ha sido un elemento esencial para las defensoras de la Red, es un elemento importante del PIF, por lo que es necesario darle continuidad. Para ello surgen las siguientes propuestas:

- Continuidad del proceso formativo. Fortalecimiento e incorporación de nuevas estrategias, identificación de nudos que limitan la incorporación de ciertas prácticas.
- Apropiación de las prácticas. Algunas defensoras pueden dinamizar actividades de autocuidado en los espacios colectivos.
- Formación del comité de autocuidado. Se debería revisar y analizar la propuesta del comité de autocuidado que estaba previsto, pero no se llegó a establecer.
- Sistematización de las herramientas de Autocuidado para defensoras. Se podría elaborar un documento práctico dirigido a las defensoras (p. 80-81).

#### 9.4.- Aprendizajes sobre la Red

Una defensora de La Colectiva, Angie, señaló: “He aprendido como la Red contribuye a las defensoras.”

Durante el proceso evaluativo se ha trabajado bastante sobre la Red, su organización, sus fortalezas, la apropiación por parte de las defensoras, las estrategias usadas.

La evaluación ha facilitado que se visibilicen elementos y reflexiones que en el día a día se pierden frente a lo urgente y lo prioritario. Los talleres y entrevistas han hecho posible que surgieran reflexiones sobre: la identidad de la Red, el sentimiento de pertenencia, el feminismo en la Red, las diversidades dentro del colectivo, las defensoras transgénero, los espacios de la Red, el apoyo interno, el reconocimiento<sup>105</sup>... Según la Colectiva algunos elementos ya habían surgido en algunos talleres o reuniones, pero nunca se había analizado y reflexionado de forma conjunta, clara y global.

Entre las diferentes cuestiones identificadas y trabajadas en la evaluación, destaco los siguientes aprendizajes:

---

105 En el Informe final de la evaluación (Peix, 2018) se pueden consultar los diferentes temas que fuimos trabajando.

- Tres opciones presentes que continúan en reflexión: Red de mujeres defensoras, red de defensoras de los derechos de las mujeres o red de defensoras feministas.

En la evaluación se reflexionó sobre las decisiones y los debates alrededor de la conceptualización de la Red. Las deliberaciones y el debate que se había quedado, en gran medida, en los grupos directivos de la Iniciativa Mesoamericana, de Red a nivel nacional y de La Colectiva, llegó al grupo base de Occidente. Algunas de las participantes habían formado parte del proceso de debate, pero otras lo oían por primera vez. La evaluación permitió retomarlo, compartirlo y madurarlo. (ver detalles en el informe final de la Evaluación (Peix, 2018) en el apartado 3.2.1).

En el fondo se trata de una decisión ideológica, estratégica, en definitiva, política de agenda. El debate sobre enfoques, inclusión, priorización que se ha vivido en diferentes territorios y organizaciones, no era nuevo y, posiblemente, continuará apareciendo en diferentes contextos porque se trata de una cuestión de estrategia que puede modificarse según contexto, coyuntura y prioridades del movimiento u organización. En la Red este debate pasó por varios estadios, lo que aporta reflexión, análisis y aprendizajes en su momento y posteriormente.

El primer debate que tuvieron fue decidir entre constituir una red de mujeres defensoras o una red de defensoras de los derechos de las mujeres. En el año 2013, las integrantes de la Red decidieron constituirse como una organización de mujeres defensoras de los DDHH, pero un año después se cuestionó esta decisión a partir del caso Beatriz<sup>106</sup>. Alejandra lo explica de este modo.

El caso de Beatriz (...) generó una indignación bien alta y como desde la Agrupación y desde la Colectiva estuvimos moviendo mucho, llamando a la solidaridad, llamando a la indignación y tal, se generó una plataforma que se llamó "Beatriz tiene derecho a vivir". Entonces a través de esta plataforma, se empezaron a articular compañeras que venían de distintos sectores, ya no solo de organizaciones de derechos humanos de las mujeres, sino también de organizaciones juveniles, organizaciones de trabajadoras sexuales, de la diversidad sexual...Entonces nos fuimos dando cuenta de que había una necesidad, había gente que había acompañado los tres meses que duró lo más álgido del caso, esos tres meses nos fuimos vinculando con mucha más gente, porque con el caso de Beatriz hacíamos

---

106 El caso Beatriz: Beatriz, salvadoreña de 22 años, padecía lupus y problemas renales, se quedó embarazada y su feto padecía de anencefalia (carecía de cerebro). Beatriz solicitó un aborto terapéutico porque peligraba su vida y el feto padecía anencefalia. El caso de Beatriz llegó a la Corte Suprema de Justicia, la cual le negó realizarse un aborto terapéutico, prohibido en El Salvador. Personas expertas de la ONU recomendaron el aborto terapéutico y con la intervención de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el ministerio de Salud permitió que se le realizara una cesárea.

El movimiento feminista y de mujeres salvadoreño intervino para solicitar los derechos de Beatriz.

plantones casi todos los días. A veces éramos 10, otras 50, a veces andaban allí los expatruellers, entonces por un lado salía la UNO, por otro lado, los expatruellers y salíamos corriendo. Entonces en este marco, nos empezamos a vincular a más gente y entonces hacemos un siguiente llamado y ahí empezamos a decir esto ya no se puede seguir llamando Red Salvadoreña de Mujeres Defensoras de Derechos de las Mujeres, se tiene que llamar solamente Red Salvadoreña de Defensoras de Derechos Humanos, porque aquí no solo hay mujeres que defienden los derechos de las mujeres y entonces empiezan a vincular más sindicalistas, llamar las LGTBI, y se incorporan mujeres trans (Peix, 2018, p. 31)<sup>107</sup>.

A partir de ahí, se consideró que sería estratégico integrar en la red mujeres defensoras de los DDHH, no solo las que trabajan para los derechos de las mujeres.

Alejandra, defensora en la Red Nacional, considera que el hecho de incluir en la Red a mujeres que defienden derechos “ha servido para hacer confluir a organizaciones de defensoras más emergentes, si queremos llamarlas así a las personas de LGTBI, a las mujeres trans sobre todo y a las mujeres lesbianas, y también a mujeres que vienen de espacios más tradicionales.” Con esta decisión se consigue una organización con un gran potencial aglutinador, en palabras de Saya, “eso no minimiza a la Red, al contrario, le da amplitud.” (Peix, 2018, p. 33)

Muchas de las defensoras de la Red de Occidente no conocían esta decisión, ni las causas del cambio, en la evaluación se habló de ello y se analizó.

Posteriormente, se ha incluido la deliberación sobre si definir y constituir la Red con defensoras feministas o de defensoras. De hecho, se trata de un tema de debate del movimiento feminista en el ámbito de las agendas, la incidencia política y estrategias de fortalecimiento<sup>108</sup>. Se trata de una cuestión sin una única respuesta, depende del contexto, el momento y las personas que conforman la organización.

La raíz de la cuestión se encuentra en la focalización, ¿se trabaja con feministas o con mujeres defensoras que no se consideran o nombran feminista?, con el consiguiente impacto en la estrategia política.

Alejandra, una defensora de la Red nacional lo explica de este modo:

Mira, pienso que en principio hay que diferenciar los propios debates del contexto

---

107 La denominación *trans*, se refiere a transgénero y transexual. En El Salvador, hay muy pocas transexuales.

108 En Latinoamérica, el movimiento feminista, cuando se vincula a la realidad cotidiana de las mujeres, va creando corrientes y enfoques de trabajo diversos. Algunas priorizan los espacios definidos como feministas y otras consideran que se debe trabajar con las mujeres de sectores populares para fortalecerlas y que dinamicen sus propias luchas (Murguialday, 1989). Estas corrientes dominantes han ido impulsando procesos diferentes y se han mantenido en un debate continuado.

del movimiento de El Salvador y es que ha habido históricamente una necesidad de separar el ser de una organización de mujeres y ser de una organización feminista. (...) Esto sigue pesando porque para muchas mujeres, la categoría feminista está históricamente tan estigmatizada y muy vinculada a ser lesbiana o abortista, entonces las mujeres tienen mucho miedo de nombrarse como feministas (...) (Peix, 2018, p. 33-34).

Una defensora de La Colectiva sitúa otro punto de vista sobre el tema:

Es mucho más fácil nombrarse así (defensora). El movimiento salvadoreño, quizás no me atrevería decir el movimiento centroamericano, tiene fuerza. Para mí, lo que estas mujeres hicieron cuando salieron de la guerra ha sido profundamente transformador. Y pienso que esta figura (defensora) limita muchísimo. Este planteamiento funciona, es transformador y libertador, pero, hay que tener un poco de autocrítica. (La Red) Me parece un espacio lindo, pero, creo que la misma fuerza se podía haber utilizado para fortalecer a la mujer o el feminismo. (...).

Mi tema es que, si vos mirás toda la línea del tiempo, la fuerza del movimiento feminista ha ido a fortalecer el movimiento mujer, los años y la vida puesta ahí y ahora estos esfuerzos pueden diluirse. Se ha quebrado. ¿Por qué nos da tanto miedo (hablar de feminismo)? (Peix, 2018, p. 34).

Alejandra añade:

Lo que está haciendo la Red es nutrirse no solo de las feministas si no de aquella que no ha sido visualizada por las feministas, ya sea porque no quiere asumir los costos de ser feminista o porque no está clara de ser feminista, entonces es una forma de captar gente para tener un espacio organizativo más amplio. (Peix, 2018, p.34)

En la Red, en el ámbito nacional, conviven las dos miradas, aunque en este momento la mirada inclusiva es mayoritaria y por lo tanto la de la Red. Esta propuesta incluye a mujeres defensoras de entidades mixtas, sindicatos, organizaciones de mujeres, feministas, LGTBIQ, recoge diversidades y abre miradas, y se logra una presencia fuerte y unida. A pesar de ello, al ampliar el perfil de la Red a defensoras, cabe prestar atención a dos posibles riesgos, por un lado, la homogenización de las defensoras, o sea, velar las diferencias, y por otro lado, la reducción de la visibilidad feminista por lo que se pierde una oportunidad para su fortalecimiento. Pero defensoras feministas exponen: "Para algunas, la Red de defensoras es un espacio que nos viene a fortalecer, no a debilitar el movimiento feminista". (Peix, 2018, p. 34)

En el proceso de evaluación percibí que este era, o había sido, un tema de fuerte debate en las directivas de la Red y también en la Colectiva Feminista. Varias defensoras hicie-

ron referencia a una evaluación anterior donde había salido este tema y la evaluadora se posicionó claramente en el debate.

Para Angie, defensoras de la Colectiva Feminista:

Ella (una evaluadora) nos criticó mucho y nos ha dicho claramente, lo que pasa es que a las mujeres les es más cómodo en las comunidades definirse como defensora que definirse feminista. Estamos perdiendo el movimiento feminista, es su valoración. Nosotras tenemos la valoración contraria, tenemos la valoración que el feminismo está ganando, porque si bien es cierto que una mujer se identifica feminista y que lo diga, como nos has dicho en otras evaluaciones, yo a ustedes las felicito, nos han dicho otras evaluadoras porque ustedes llegan como una etiqueta de La Colectiva Feminista a un gobierno local, a una instancia pública y que tienen entrada y que las reciben. Es otra onda, esta otra razón, si lo trasladamos al Red, la evaluadora nos ha dicho el feminismo está perdiendo porque las mujeres ya no se denominan feministas sino defensoras. Nosotras no consideramos que la etiqueta que si te denominas feminista no es ponerte la camisa de la Mafalda, sino tus actitudes, tu trabajo, lo que haces en la comunidad, y nosotros consideramos que el feminismo está ganando porque mujeres que antes no se acercaban al movimiento, se están acercando a través de la Red y en la Red promovemos un debate feminista. Yo lo dije acá en cada instante esta red nueva, con articulaciones nuevas, necesita que ahora mismo que ellas se sientan identificadas en el espacio que ellas se sientan cohesionadas, como familia. (...)

Nuestra visión desde La Colectiva, cuando nos han cuestionado esto, se pierde la visión feminista de las mujeres, ya las mujeres no quieren declararse feministas y es más cómodo declararse como defensora y el movimiento pierde, nosotras decimos no, el movimiento gana. (Peix, 2018, p. 35).

Saya añade:

La verdad es que muchas mujeres vienen a las reuniones de la Red porque no se dice feminista, porque solo la palabra feminismo genera rechazo. (...) Hay mujeres que nunca habrían venido a un espacio sabiéndolo feminista porque consideran el feminismo como sinónimo de lesbianismo. (...)

Venderte como defensora de derechos humanos te genera condiciones de menos hostilidad que venderte como feminista. Aun vendiéndose como defensora genera un cierto nivel de hostilidad. (Peix, 2018, p. 35).

La coordinadora nacional explica:

No es posible que juzguemos desde fuera o desde el margen realidades de contexto que nos son diferentes. Lo que yo he aprendido de boca de defensoras que vienen de áreas más rurales, de grupos mixtos y que se han enfrentado con vio-

lencias dentro de los espacios mixtos sin reconocer que había violencia de género que me han dicho: Yo no me quería juntar con feministas, yo no quería que me dijeran que me encontraba cerca de feministas, pero a mi nombrarme defensora me ha permitido acercarme al movimiento feminista, conocer cuáles son sus luchas y entender que también son mis luchas.

Para mí ahí es donde está el valor y donde carece de sentido muchas veces el debate teórico, cuando en la práctica eso le da sentido a la vida y a la lucha. (Peix, 2018, p. 34)

Este debate ideológico y estratégico que incomoda a algunas aporta una reflexión a las defensoras que están participando en la evaluación. Se percibió que muchas de las defensoras no han formado parte de esta discusión y se sienten lejanas al debate. La evaluación se convirtió en un espacio para compartirlo y pensarlo, de manera que defensoras que no habían participado en él y no se lo habían planteado, lo escucharon, se cuestionaron y preguntaron.

En la Red de Occidente hay mujeres que no se identifican como feministas, pero están conociendo el pensamiento y propuestas feministas en la Red.

A este debate podríamos añadir otro referente al colectivo trans, pues se habló de ello en la evaluación y algunas defensoras lo identificaron como un debate interesante a retomar y desarrollar (ver Informe de evaluación (Peix, 2018)).

- Es posible trabajar desde el feminismo en una Red donde no todas las mujeres son feministas.

Las defensoras provienen de espacios diversos y trayectorias variadas, el punto de unión es el ser defensora de los Derechos Humanos, incluye a mujeres feministas y mujeres que no lo son y/o no se nombran feministas, pero las metodologías utilizadas en la Red son feministas, por lo tanto, su manera de percibir el mundo y transformarlo están presentes en la propuesta. Al trabajar desde los feminismos, la Red de Defensoras de Occidente es un espacio que acerca esta teoría a mujeres que no la conocen, y que posiblemente nunca se hubieran interesado, y lo hace posible desde las prácticas transformadoras como el autocuidado o la PIF.

La evaluación propició hablar de los feminismos y las prácticas feministas que estaban viviendo y conocían. Algunas mujeres se sorprendían cuando las íbamos identificando. Uno ejemplo de ello lo recogí en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción* el 20 de agosto de 2017 sobre el taller de evaluación que dinamicé en Apaneca el 17 de agosto:

En el descanso, una defensora ha venido a mí y me ha dicho “no sabía que el au-

tocuidado surge del feminismo. Y yo creo que es importante el autocuidado, para mí lo es. ¿Esto quiere decir que soy feminista?”

Estuvimos hablando un buen rato sobre todo ello.

Fue posible identificar que la Red no presiona para que las mujeres sean feministas y se reconozcan como tales, así como reconocieron que una red que no es feminista puede incorporar prácticas feministas sin imposiciones incómodas para el grupo. Es posible y las defensoras se sienten bien con ello.

-Conocimiento de las defensoras sobre los derechos de las mujeres.

“A pesar que la metodología utilizada en la Red es feminista, se perciben diferencias, en cuanto a discurso, análisis, prácticas y hábitos, entre las defensoras que han pasado por un proceso de reflexión sobre las desigualdades de género e identidades y las que no” (Peix, 2018, p. 80), Durante la evaluación, fui identificado que las defensoras de la Red parten de conocimientos y experiencias muy diferenciadas para el análisis de género de la defensoría, por esta razón, se dificulta el reconocimiento de ciertos riesgos, agresores y un análisis integral de los contextos para la elaboración de estrategias de defensoría y seguridad.

En el informe de evaluación recogimos esta reflexión:

En los procesos formativos se trabaja desde el feminismo y surgen debates reflexivos importantes, pero es necesario facilitar espacios para la deconstrucción y construcción individual y colectiva de las mujeres para incorporar una lectura crítica del contexto heteropatriarcal. Todas las mujeres necesitamos participar en procesos que nos permitan identificar las opresiones patriarcales, las discriminaciones contra las mujeres, las estrategias machistas, las necesidades e intereses de las identidades diversas, conocer los derechos de las mujeres e incorporar un lenguaje no sexista. (Peix, 2018, p.80)

Al terminar el primer periodo de la evaluación, en un espacio de reflexión con el equipo de Occidente de la Colectiva Feminista, comenté que había identificado diferentes niveles de profundidad en el análisis de género del contexto y la defensoría entre las integrantes de la Red. Frente a este marco, pregunté sobre la posibilidad de ofrecer a las defensoras la posibilidad de participar en la Escuela Feminista, que lleva el nombre de *Escuela para el fomento de liderazgos feministas*, espacio donde se trabaja sobre los derechos de las mujeres, el enfoque de género, las violencias contra las mujeres, entre otros temas. A través de la formación destinada a lideresas se pretende sensibilizar, fortalecer la mirada crítica, conocer nuevos conceptos y enfoques, y facilitar espacios para el empoderamiento. En la etapa final de la evaluación, la Colectiva ya había incorporado en el Plan de Trabajo del 2018 el desarrollo de una escuela feminista con las defensoras.

ras de la Red de Defensoras de Occidente. O sea, antes de haber terminado el proceso evaluativo ya habían incorporado una de las reflexiones producto de la evaluación

-Protección Integral Feminista: La apropiación del modelo y la incorporación práctica. Desde la Iniciativa Mesoamericana se ha trabajado en el modelo feminista de protección integral, al que han nombrado como PIF, Protección Integral Feminista.

Este modelo:

“tiene como propósito la generación de diversos recursos y estrategias que impactan de manera directa en la calidad de vida de las defensoras, sus familias o seres queridxs, sus organizaciones y movimientos, con la finalidad de transformar las condiciones y que la defensa de derechos humanos sea posible. La IM-Defensoras parte de reconocer que la violencia ocasionada por el trabajo de las defensoras está estrechamente vinculada y afectada por la discriminación de género, y busca generar un tejido social fuerte que reconozca los aportes y las necesidades específicas de protección de las defensoras y las provea del acceso a diversos recursos para su protección y empoderamiento (protagonismo). Desde la IM-Defensoras se considera el concepto “riesgo” con una visión amplia, que va más allá del enfoque tradicional que alude a factores externos a los que una defensora o un colectivo están expuestos (amenazas, persecución, difamación de actores estatales o poderes fácticos, etc); hay otro tipo de riesgos que es importante abordar, como las prácticas y dinámicas sin límites que vulneran la sostenibilidad del trabajo de la defensora, la transgresión de los roles de género que se da con el trabajo de una defensora, la violencia machista y discriminación que experimenta dentro de los contextos familiares y movimientos sociales, entre otros. Estos son riesgos que estamos atendiendo cotidianamente y que provocan desgaste, afectaciones e impactos sumados a la exposición continua a la violencia, y que si no se atienden estos efectos, se convierten en riesgos crónicos. (IM-Defensoras y Casa de Serena, 2019, p. 4-5)

Sobre la PIF destacaría dos aprendizajes relevantes, por un lado, las reflexiones en relación con la apropiación del modelo y, por otro, su desarrollo práctico.

Las dinamizadoras de la Red a nivel nacional (defensoras de la Colectiva Feminista y representantes nacionales) tienen claridad sobre el modelo de la PIF, aunque todavía se está desarrollando su proceso de implementación en la práctica, a partir de la cual se va moldeando las propuestas iniciales teóricas.

Durante la evaluación, identificamos los agresores y riesgos, las estrategias de seguridad que están utilizando las defensoras (expuesto en el apartado de aprendizajes sobre

la seguridad) y el grado de apropiación de la PIF y de los Planes de Protección Integral. En este debate reflexivo, percibimos que tanto la percepción de seguridad como la seguridad en sí, son un elemento significativo para las vidas de las defensoras y las estrategias de Protección Integral Feministas son muy relevantes para su cotidianidad. También reconocimos la necesidad de personalizar, según el contexto, período, comunidad y personalidad, los planes de protección integral. No todas las defensoras contaban con uno propio.

Por último, vimos que las defensoras que conforman la Red, aunque se han apropiado de algunas de las estrategias de la PIF no la han incorporado conceptualmente, ni reconocen su nombre. A partir de este análisis se propusieron diversos retos.

- Otros aprendizajes alrededor de la Red.

A lo largo del trabajo de la red fuimos identificando diferentes elementos estratégicos, abriendo debates y nos sorprendimos y aprendimos.

Elementos como formar parte de la Red fortalece y las luchas compartidas también, la Red es un espacio de seguridad y un espacio seguro para compartir, las diferencias enriquecen y ayudan a cortar con los prejuicios y los conflictos bien gestionados nos enriquecen (Peix, 2018).

### 9.5.- Temas no pensados anteriormente

Durante el proceso evaluativo, han ido saliendo debates que no se habían realizado antes en la Red, que no se habían tratado con profundidad o no se había priorizado. Surgieron cuestiones que las participantes no se habían planteado o habían pasado por alto y se identifica la “necesidad de reflexionar temáticas importantes para la Red” (Angie). En los apartados anteriores he expuesto algunos ejemplos de todo ello, y a seguir expongo algunos más, con perfiles diferentes.

Una de las cuestiones que no había sido debatida en la Red de Occidente es la inclusión de las personas LGTBI en la Red, especialmente las transgénero (ver Informe de Evaluación -Peix, 2018). La Colectiva Feminista lleva tiempo reflexionado sobre ello, igual que la Red a nivel nacional, pero en la Red de Occidente no se había planteado como un debate, como una elección como Red, como un tema a ser reflexionado en grupo. El espacio de evaluación permitió que se considerara como un tema a ser trabajado y debatido en la Red de Occidente, y se identificó la necesidad de conocer mejor la situación y reivindicaciones del colectivo LGTBI y cortar con algunos prejuicios que las

defensoras reconocen y atañen a la falta de información y conocimiento.

También han surgido preguntas nuevas, que las defensoras no se habían planteado antes. Un ejemplo de ello es la reflexión sobre los aportes de la Red:

Maria- Cuando trabajamos sobre los aportes de la Red: ¿Qué nos aporta la Red? La mayoría se quedó pensando, surgieron pocas reflexiones. A veces nos es difícil pensar en esto, nos cuesta identificarlo y decirlo. ¿Qué pasó?

Saya- A mí, en lo personal, me costó pensar en que me aporta la Red a mí. Me dio risa en mí misma... porque cuando una invita a una mujer a participar en la Red una dice “yo le voy a colaborar” porque nunca vemos lo que recibimos... y de repente caí en la cuenta... Bueno Saya pero ¿qué te pasa?

La evaluación democrática potencia la reflexión sobre cuestiones nuevas, propicia espacios adecuados para pensar sobre ello a través de dinámicas, con técnicas participativas y el diálogo reflexivo.

En este capítulo, he recogido los debates, reflexiones y conocimientos construidos en relación con las preguntas de evaluación definidas al inicio del proceso. Surgieron aprendizajes sobre el ser defensora, su seguridad, la prevención de violencias, sobre el autocuidado, así como, sobre la Red como organización de defensoras de derechos humanos. Todos ellos contribuyen de forma individual a las defensoras y colectivamente a mejorar el programa, también aportan reflexión a la Red Nacional Mesoamericana y al debate sobre defensaduría. Asimismo, algunas de las reflexiones trabajadas pueden contribuir a otros territorios y defensoras y defensores de los derechos humanos.

En el próximo capítulo, expongo los aprendizajes organizativos que contribuyen a la Red y a la Colectiva Feminista.

## CAPÍTULO 10.- Aprendizajes organizativos

Los procesos evaluativos impulsan aprendizajes en el ámbito personal, el grupal y, el organizativo. La evaluación de la Red, durante el proceso y una vez terminado, ha potenciado tanto aprendizajes individuales, que se derivan de la experiencia organizativa, como aprendizajes de la organización, y en la Red de defensoras de Occidente, la Colectiva Feminista y las organizaciones y grupos comunitarios que forman parte de la Red, así como en la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador y, posiblemente, la Iniciativa Mesoamericana, redes de las que forma parte la Red de Occidente<sup>109</sup>. En capítulos anteriores, he hablado de los aprendizajes organizativos, pero he considerado adecuado destinar un capítulo a ellos por la importancia que adquieren por su impacto. Para la identificación y el análisis, parto de la idea de que el aprendizaje organizativo se basa en la construcción de conocimiento (más allá de la sistematización y la utilización de información), que impulsa cambios en la organización; se trata de un proceso de transformación y mejora continuado (Preskill y Torres, 1997; Senge, 1990,) a través del tiempo (Garvin, 1993), que “facilita el cambio de comportamiento y de actitud en los miembros de la institución y hace posible la adaptación continua de la institución a los cambios internos y ambientales” (Segone, 1998, p. 18). Las organizaciones deben estar dispuestas a cambiar, para adaptarse al contexto cambiante. “Change is the norm, and an organization’s future in large part depends on how well it adapts and learns from its employees and the external environment (Argyris & Schön, 1978; Burke, 2007; Senge, 1990; Stewart, 1997)” (Preskill, 2008, p.129).

Como señala Patton (1999), la evaluación impulsa cambios:

The processes of evaluation support change in organizations by getting people engaged in reality testing, that is, helping them think empirically, with attention to

---

109 La investigación no incluye los aprendizajes de la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador y, posiblemente, la Iniciativa Mesoamericana, aunque entrevisté a una de las responsables de la Red Nacional y hablamos de los aprendizajes de la evaluación y los que se van a potenciar a partir del informe y acciones de reflexión a partir de él.

specificity and clarity, and teaching them the methods and utility of data-based decision making. (p. 94)

Asimismo, la evaluación también impulsa otro tipo de cambios: mejoras concretas en los programas evaluados, así como la incorporación de nuevos conceptos que promueve variaciones en la metodología y los enfoques, así como la transformación de la cultura evaluativa (Patton, 1999) y organizativa.

## 10.1.- Organizaciones dispuestas a aprender

La Colectiva Feminista y la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos de El Salvador son organizaciones dispuestas a aprender y pueden considerarse *the learning organizations*, entidades que aprenden (Moreno, 1997). Como señala Garvin (1993), una organización que aprende “is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights” (p. 4).

La Colectiva Feminista es una organización que trabaja para la resolución sistemática de problemas, incorpora nuevas prácticas y estrategias para adaptarse a los procesos que impulsa y a las prioridades y características del contexto. Aprende de su experiencia y de su trayectoria, pero también de las demás (organizaciones con las que crea redes, intercambios, etc.) y promueve espacios, para aprender de las otras y transferir conocimientos.

En la sistematización que realizaron Murguialday y Herrera (2019) para los 15 años de la organización, señalan:

Partimos de la necesidad de revisar de forma crítica nuestra historia, de cosechar los aprendizajes que estos años nos han dejado, y de transitar lo que hemos caminado con otras, otras<sup>110</sup> y otros. Transformar nuestra experiencia en saberes y compartirlos, es generar un poder simbólico y es también desnudarnos, es asumir que es posible construir y trascender las diferencias y recuperar la riqueza de la diversidad. (...) Fue un proceso de reconocer que cada día y en cada espacio de actuación, el “hacer con otras” se convirtió en una de las señas reveladoras de nuestra identidad, en clara oposición al individualismo que se nos impone desde las hegemonías patriarcales, excluyentes, neoliberales, racistas y heteronormadas. (p.1)

Asimismo, la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras es una organización que obser-

---

110 Personas activistas, teóricas y políticas están reivindicando la utilización de la “e” como género neutro para romper con el lenguaje binario no inclusivo.

va, reflexiona, experimenta, piensa sobre lo que hace y aprende de su experiencia y de las otras.

Como hemos visto en capítulos anteriores, las integrantes de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente, las personas de la Colectiva Feminista y las lideresas de la Red Nacional de Defensoras de DDHH de El Salvador, están dispuestas a incorporar cambios en la organización a partir de la evaluación, y las defensoras a dinamizarlos en estas organizaciones a las que pertenecen y a las suyas de base.

En este contexto de apertura para aprender y transformar la práctica, en las entidades involucradas, la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades significó una oportunidad para revisar ciertos elementos, reflexionar, aprender y transformar. Escalona (2015), cuando habla de la evaluación centrada en el uso, afirma:

La premisa subyacente es que el uso de la evaluación es más probable cuando los usuarios directos de la evaluación están interesados en contar con evidencias, piensan de manera evaluativa y en cómo usar los hallazgos. Patton (2013a) prioriza el “factor personal” en la evaluación, según el cual la gente es el elemento central en el uso que se pretende. (p. 11)

Para mi manera de entender y dinamizar la evaluación democrática esta reflexión es totalmente aplicable a la evaluación de la Red de Defensoras.

## 10.2.- Aprendizajes e impacto en la cultura de evaluación

Durante la evaluación de la Red y la investigación, reflexionamos sobre los aprendizajes en relación con la cultura de evaluación de las organizaciones implicadas. Patton (2004) señala la importancia del impacto que puede tener una evaluación en la cultura evaluativa de una organización, más que los elementos técnicos.

Teaching evaluative thinking can leave a more enduring impact from an evaluation than use of specific findings. Specific findings typically have a small window of relevance. In contrast, learning to think evaluatively can have an ongoing impact. Those stakeholders actively involved in an evaluation develop an increased capacity to interpret evidence, draw conclusions, and make judgments. (p.4)

Patton (1999, 2004, 2008), en el contexto de la *Utilization-Focused Evaluation*<sup>111</sup>, y Fetterman (2007), cuando habla de *empowerment evaluation*<sup>112</sup>, consideran el desarrollo

111 La evaluación centrada en la utilización parte de la premisa de que las evaluaciones deben analizarse a partir de su utilización y uso (Patton, 2008).

112 Aunque la definición de evaluación de empoderamiento se ha ido matizando, Fetterman (2001) la define como “the use of evaluation concepts, techniques, and findings to foster improve-

de la capacidad evaluativa como una dimensión principal (Brandão, 2003). Aunque la evaluación democrática no enfatiza este tema, desde mi manera de entenderla, desde el enfoque feminista y de diversidades, es necesario que las personas implicadas en los procesos entiendan la conceptualización de la evaluación. Y también, que aprendan sobre la metodología y las herramientas, para poder participar de forma activa, y consciente, y desarrollar así un ejercicio de poder democrático y de autoridad. Con ello se fortalecen las capacidades de evaluación de las personas y las entidades implicadas, aunque no sea el objetivo principal de la evaluación, sino una consecuencia del proceso. Para mí, este aspecto siempre ha sido relevante, especialmente, cuando en las ONGs no se ha podido desarrollar la cultura evaluativa con profundidad y, a menudo, se ha terminado evaluando proyectos para cumplir las exigencias de las entidades financiadoras. Patton (1999), en el contexto de la evaluación para el uso, identifica diferentes elementos con relación al aprendizaje y la capacidad evaluativa, que también pueden ser analizados en la evaluación de la Red:

Learning to see the world as an evaluator sees it often has a lasting impact on those who participate in an evaluation — an impact that can be greater and last longer than the findings that result from that same evaluation. Process use, then, refers to and is indicated by individual and group changes in thinking and behaviour, and program or organizational changes in procedures and culture, that occur among those involved in an evaluation-type activity (regardless of whether it is so named) as a result of the learning that occurs during that activity. (p.108)

### **10.2.1.- La evaluación de la Red nos hace pensar sobre cómo evaluamos y cómo podríamos transformar nuestra práctica a partir de ella**

Como he explicado en capítulos anteriores, durante la evaluación de la Red fueron surgiendo espacios para pensar sobre la evaluación, en el ámbito personal y también en el organizativo. Hablamos de la cultura de la evaluación, o sea, de lo que piensan las personas de la evaluación (Stock, 2006) y como se incorpora en la organización (Brandão, Silva y Palos, 2005). Durante el proceso nos interrogamos sobre cómo, qué y por qué evaluamos en las organizaciones donde están la Colectiva Feminista, la Red y las organizaciones locales de las Defensoras. Las defensoras de La Colectiva fueron las que más profundizaron sobre el tema, siempre partiendo de su práctica. En capítulos anteriores he expuesto los aprendizajes en relación con la cuestión.

---

ment and self-determination" (p. 3) y ello se lleva a cabo facilitando instrumentos de evaluación para la planificación, ejecución y autoevaluación a las personas interesadas *stakeholders*, del programa a ser evaluado (Fetterman y Wandersman, 2007).

Brandão, Silva y Palos (2005) plantean cinco dimensiones para el desarrollo de las capacidades de evaluación en las organizaciones, en base a los principios de aprendizaje, autonomía, respeto y participación:

- Poder: la capacidad de gestionar en las acciones evaluativas, las relaciones de poder presentes entre *stakeholders*.
- Motivación: la motivación para evaluar las prácticas,
- Identidad: la construcción de identidad organizativa en torno a la evaluación,
- Recursos: el desarrollo de competencias en el campo de la gestión y dinamización de evaluaciones y la gestión de fondos para llevar a cabo procesos evaluativos

De estas cinco dimensiones planteadas, durante la evaluación de la Red, se potenciaron los aprendizajes y las transformaciones en todas ellas. Pero las defensoras participantes destacan, por su relevancia y profundidad, los aprendizajes sobre las relaciones y la gestión del poder en la evaluación (y en otros espacios de la organización), la deconstrucción del concepto de evaluación, y el desarrollo de competencias en el campo de la gestión y la dinamización de evaluaciones.

Las participantes, especialmente las del Comité de Evaluación, se cuestionaron sobre el concepto de evaluación y lo transformaron (ver capítulo 7). Hicimos un ejercicio de reflexión bastante profundo en este aspecto, lo que potenció una deconstrucción del concepto. Asimismo, en este proceso, las defensoras analizaron sus propias capacidades evaluativas, con respecto a sus conocimientos y prácticas, y las capacidades de la organización.

La evaluación democrática de la Red fue la primera evaluación que realizaron focalizada en la Red de Occidente. Asimismo, fue la primera evaluación realizada por decisión interna, o sea, no estaba sujeta a ningún proyecto ni cofinanciador, lo que les daba más apertura, libertad de decisión y seguridad en el proceso de “ser evaluadas”. A pesar de tratarse de la primera evaluación del programa, la Red de Occidente había llevado a cabo acciones evaluativas vinculadas a actividades y había contado con espacios de reflexión sobre la Red. Todo ello revirtió en la transformación de la manera de entender la evaluación en la organización.

Angie considera la propuesta de evaluación democrática en su práctica:

Yo creo que es una herramienta muy interesante que puede servir para la autoevaluación colectiva, de procesos colectivos. Desde el punto de vista de la evaluación democrática que es participativa, parece que es una buena propuesta para el movimiento feminista el enfoque que usted le dio, feminista, que originalmente no lo tenía.

Zuley reflexiona sobre cómo ir implementando en la organización los aprendizajes con

relación a los procesos evaluativos:

Podemos hacer prácticas en reuniones como ésta. Al final, construir colectivamente esta pregunta: qué es lo que quisiéramos evaluar de este día, por ejemplo. Eso permite que lo practiquemos, que se mantenga con nosotras, y de pronto, cuando ya llega un proceso de evaluación como este, tal vez no tan profundo como el tuyo, al menos ya tenemos la idea.

Durante los procesos de evaluación e investigación reflexionamos sobre la metodología de trabajo en la evaluación democrática (ver capítulo 8) y en estos espacios analizamos cómo ir incorporando estas prácticas en la Red, la Colectiva Feminista, las organizaciones de base, y cómo poder ir aprendiendo a gestionar, dinamizar procesos.

Diversas defensoras hicieron el vínculo con las organizaciones y grupos de base de los que forman parte. Jes, una defensora joven, considera que “la podemos utilizar, la podemos poner en práctica en nuestros grupos. (...) Actividades o dinámicas que podemos realizar en nuestro colectivo: decidir qué evaluar, constituir un comité, se hacen las preguntas en colectivo, etc.”

Tormenta, defensora de una comunidad, expone cómo a partir de la experiencia de la evaluación democrática, ella está incorporando nuevas prácticas a nivel individual, pero también, cómo la está introduciendo en el grupo del que forma parte. Tormenta va probando y compartiendo lo que va aprendiendo en el proceso de evaluación.

Creo que todas somos mujeres lideresas, luchadoras, mujeres que trabajamos y que a veces trabajamos incansables para apoyar a otras mujeres, pero nosotras mismas a veces nos quedamos vacías. Y, a veces, en la noche, yo hago mi evaluación en base lo que he aprendido de usted. Evalúo lo que he hecho en el día, si he hecho cosas malas, cosas buenas, cómo tendría que ser el trabajo en equipo. Quizás, esa evaluación debería ponerla más seguido. Nosotras hemos introducido en la asociación elementos nuevos, en base a lo que yo aprendí y comparto con ellas (integrantes de la asociación), porque todo lo que aprendí o aprendo, me gusta compartirlo para que las compañeras vayan descubriendo cosas nuevas. Yo les decía a ellas que podemos hacer la evaluación cada mes, para que el siguiente mes lo hagamos mejor. Y yo en mi casa lo hago todos los días, en la noche. En la noche me siento con un cuadernito y veo lo que he hecho en el día y qué fallé y qué puedo mejorar. Entonces, en la organización es al mes ¿verdad? porque no nos podemos reunir muy seguido. (...)

En los grupos de las organizaciones a las que uno pertenece no se acostumbra a hacer evaluación ¿verdad? No hacemos evaluaciones, tal vez lo que hacemos nada más es reunirnos, hacemos un plan de trabajo ya, pero las evaluaciones no las hacemos.

Me gustó mucho lo que aprendimos, porque tenemos que evaluarnos a nosotras y el trabajo en grupo.

Angie señala:

Yo aprendí en la evaluación para la Red, y lo podemos poner en práctica, a propiciar espacios de diálogo. En la práctica, en las organizaciones en general, el tiempo se nos va en estar planificando las acciones, ejecutarlas, salir a la calle, la incidencia política, pero no hablamos entre nosotras de evaluar los procesos. Nos hace falta la cultura de evaluar los procesos y creo que esto es algo fundamental que yo he aprendido.

La defensora Flor de Loto propone ir aplicando aprendizajes en relación con la evaluación en varios espacios: “Puedo introducir procesos en el Centro de Atención de Mujeres, pero también en el grupo de trabajo de la organización, y en las organizaciones comunitarias.”

Otra defensora, Saya, considera que la metodología de la evaluación democrática “puede contribuir al fortalecimiento interno de las organizaciones” por lo que se puede mirar como una herramienta con diversos impactos.

Segone (2006), cuando habla de la evaluación democrática, considera que “One of the major outcomes of the evaluation process we propose is the institutionalization of the process within the organization” (p. 45). En el caso de la evaluación de la Red, considero que la institucionalización del proceso se centra en la reflexión sobre qué nos ofrece la evaluación democrática a la organización, al programa y a las personas y qué lugar debe ocupar en la Red, en la Colectiva y en las organizaciones de base. Es una oportunidad para abrir la reflexión sobre cómo evaluamos y cómo podríamos evaluar con los recursos y capacidades que tenemos o podemos obtener a medio plazo. De hecho, esto es lo que fue surgiendo en el proceso por parte de las defensoras. Como he expuesto en el capítulo 7 y 8, una parte importante de las participantes, durante el proceso, estuvieron vinculando la experiencia de la evaluación democrática con sus vivencias y conceptos anteriores y sus prácticas con una mirada de pasado (reflexión crítica y de deconstrucción de ciertas miradas), pero también de futuro (transformación de sus prácticas evaluativas y organizativas).

Patton (1999), cuando habla del uso del proceso de la evaluación, puntualiza que la evaluación debe “helping people in organizations learn to think evaluatively so as to build evaluation into the organizational culture and engage in evaluation as part of ongoing organizational development (Patton, 1997, pp. 87–113)” (p. 94).

Saya, una defensora, señala que la metodología de evaluación, “creo que puede contribuir al fortalecimiento interno de las organizaciones.”

### 10.2.2.- La Colectiva Feminista profundiza sobre la evaluación democrática y como incorporarla en su organización

Una vez concluido el proceso, organicé un conversatorio de reflexión con el equipo de la Colectiva Feminista de Occidente. Consideré pertinente poder reflexionar solamente con ellas, las impulsoras del proceso dentro del grupo, sobre la metodología en sí misma como herramienta para la organización a partir del proceso vivido. En este conversatorio, las integrantes del equipo expresaron diversas reflexiones.

Por un lado, señalaron la complejidad de la evaluación democrática, consideraron “el proceso costoso, aunque valía la pena” por su impacto multidimensional.

Angie comenta:

No veo este proceso como fácil, lo veo complejo, se puede ver práctico a nivel metodológico de hacerlo, pero es complejo porque hay que entender todas las dimensiones del asunto en cuestión que se está evaluando y eso es lo que lo hace complejo.

Asimismo, Zuley apunta:

La evaluación democrática parece más inclusiva, es más interesante, aunque lleva más tiempo, no quiero decir que sea más complicada... Es más compleja por la dedicación y el compromiso. Tuve esta sensación, el sábado que nos reunimos y hablamos de eso.

El equipo identifica el grado de complejidad por las múltiples dimensiones de la metodología democrática, la forma de dinamización y la dedicación que comporta este tipo de evaluación. Yo, como evaluadora, se lo había planteado al inicio, pero; no fue hasta el final del proceso, tras haberlo vivido y entendido, que me compartieron sus opiniones sobre la complejidad del proceso.

Por otro lado, Angie reflexiona sobre la complejidad vinculada a la experiencia educativa formal de las diferentes participantes:

Fue un reto cómo lo trabajó con mujeres en el ámbito comunitario que tienen una base académica no tan alta, aunque tengan un liderazgo y un reconocimiento muy importante. Pero académicamente la mayoría no ha pasado por la Universidad, apenas han tenido estudios básicos o apenas saben leer y escribir. Sin embargo, creo que todo el mundo capturó la intencionalidad de la evaluación.

La evaluación democrática facilita que personas con diferentes experiencias escolares puedan participar conjuntamente en un proceso evaluativo sin experimentar una división, discriminación o incomodidad por no contar con una experiencia de educación formal extensa. Por esta razón, para poder lograr un espacio de reflexión inclusivo y cómodo para las participantes es necesario y relevante, exponer el concepto y la metodología

de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Si se facilita una base de conocimiento sobre el proceso al Comité, se promueve su apropiación y una línea de trabajo colectiva que facilita la construcción grupal respetando y situando las diversas experiencias de las participantes como elemento enriquecedor para el proceso. Por último, reflexionamos, tanto en el conversatorio, como en entrevistas y talleres, sobre cómo podrían utilizar los aprendizajes metodológicos en la organización y dinamización de la Red.

Zuley expone: “Los resultados trascienden del espacio de defensoras, sus resultados servirán para el trabajo con la Concertación y la Colectiva Feminista, así como la Red nacional y Mesoamericana” y “cuando hacemos evaluaciones de equipo.”

La Evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Occidente tuvo un impacto relevante en la Colectiva Feminista. Al final del proceso, esta entidad me solicitó que impartiera un taller sobre evaluación democrática a las integrantes de la organización. El 17 de mayo de 2018, realicé un taller con ellas, participaron 17 mujeres de la Colectiva Feminista de los diferentes territorios, no solo de Occidente. El objetivo principal del taller era reflexionar sobre la evaluación en la organización, así como presentar la evaluación democrática a partir de la experiencia de la Red de Defensoras de Occidente. Al final del taller nos centramos en cómo aprovechar lo trabajado y reflexionado en el taller, para la organización y para el trabajo que se llevaba a cabo localmente.

Entre las diferentes reflexiones que surgieron en este taller destaco las siguientes<sup>113</sup>:

- La evaluación democrática representa un cambio de mirada. Las participantes lo expresan de la siguiente manera:
  - La evaluación “tradicional”, la que siempre he conocido, tiene que ver con el poder. El poder puede hacer que una evaluación sea una situación que genera mucha tensión o sea una mala experiencia. La evaluación democrática toma en cuenta a todas las personas que en ella participan y, por lo tanto, puede generar cambios en las personas y colectivos.
  - Es una evaluación que involucra a todas tomando en cuenta la opinión de todas y es una manera más creativa.
  - Lo básico no es medir, sino escucharnos a todas y analizar en conjunto.
  - Debemos trabajar con la aceptación de las diferentes formas de pensamiento.
  - Es importante reconocer los poderes que existen en un grupo, analizar las

---

113 Informaciones recogidas en una dinámica realizada en el taller de formación dirigido a la Colectiva Feminista realizado el 17 de mayo de 2019.

formas de poder y gestionarlas a favor del proceso.

- Tenemos que dejar de lado los prejuicios, los miedos y las ideologías limitantes.
- Me ha hecho cuestionar cuántas veces he reconocido la autoridad de algunas mujeres y no de otras, y no ha sido por falta de sororidad<sup>114</sup>, sino porque selecciono opiniones de acuerdo con mi interés.
- Veo que debo ser más crítica con los procesos que evalúo, sin miedo, y apuntar nuevas maneras de realizar las evaluaciones. Estas nuevas maneras ayudan a ser más crítica.
- Es preciso aprender a dinamizar una evaluación democrática:
  - Es importante la preparación de la persona que dinamiza, tenemos que prepararnos para ello. El gran reto es la preparación de la facilitadora.
- Reflexiones metodológicas:
  - Es importante como se hacen las preguntas de evaluación, le debemos poner más atención.
  - Podemos iniciar cambiando la manera de definir las preguntas de evaluación de las actividades que hacemos.
  - Nos permite pensar sobre los agentes críticos, todas las personas que tienen algo que decir sobre un programa.
  - Podemos aplicar la metodología de organización de un comité y que las preguntas de evaluación sean creadas en colectivo.
  - Del informe, me ha llamado la atención la manera más escueta, sintética amena y accesible.
- Espacios donde aplicar:
  - Puedo utilizar herramientas de forma sencilla para evaluar nuestra escuela de formación o las otras redes de defensoras del territorio.
  - Podemos usar esta herramienta para evaluar el equipo.
  - Podemos evaluar en espacios donde no es común hacerlo.
  - Me ha hecho pensar que también puedo aplicarla en mi grupo familiar.

---

114 Como se ha expuesto en capítulos anteriores, la sororidad es un concepto que se emplea para referirse a la solidaridad entre mujeres.

A pesar de que la mayoría de las participantes en este taller no tomaron parte directamente en la evaluación de la Red, el hecho de que las compañeras de organización de Occidente expusieran la experiencia como interesante, facilitó el interés, la apertura y la motivación para conocer y reflexionar sobre un nuevo tipo de evaluación que podría transformar y enriquecer su práctica. Sería importante analizar hasta qué punto una experiencia en la organización y un taller es suficiente para aprender y movilizar cambios, pero no es el objetivo de esta investigación. A pesar de ello, he considerado apropiado poder incorporar esta información en el marco de la investigación, porque se trata de un movimiento con relación al aprendizaje organizativo, impulsado por la evaluación de la Red de Defensoras de Occidente.

Este proceso contribuye al fortalecimiento de la capacidad de evaluación de la Colectiva Feminista. “O caminho de construção de capacidade avaliatória será gerador de aprendizagem e autonomia à medida que criar condições para lidar com a dimensão do poder de forma consciente” (Brandão, Silva y Palos, 2005, p. 367).

### **10.3.- La evaluación genera informaciones y aprendizajes para las transformaciones de la organización y sus proyectos**

Una de las preguntas que hice a las integrantes del Comité de Evaluación al final del proceso fue: ¿La evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades les ha permitido y permitirá transformar sus prácticas en la Red? La respuesta fue unánime. Tras el coro del sí, analizamos los aportes en cuanto a la reconceptualización de algunos conceptos, el diseño de nuevas prácticas, los ajustes de estrategias y la incorporación de todo ello en la organización (en la Red, en la Colectiva Feminista y en las organizaciones comunitarias de las defensoras de la Red), además de la cultura evaluativa de la que he hablado en el apartado anterior.

Como he expuesto en el capítulo 2, parto de la idea de que, un aprendizaje profundo transforma nuestra mirada, nuestros comportamientos, nuestros hábitos y nuestras estrategias. “Many would agree that evaluation is also about change” (Preskill, 2008, p. 129). Por lo tanto, para mí, como evaluadora, entre otros aspectos, es muy importante que el proceso evaluativo se cierre con reflexiones y propuestas de cambio tanto individuales, como colectivas, y algunas de ellas necesitan ser bien concretas, para facilitar su implementación.

Mi interés por el cambio viene de mi compromiso social y feminista, como activista y profesional, y lo traslado a la evaluación, como algunos especialistas. Kushner (2012) considera que “evaluation can and should model democratic process through its own

conduct – be the conscience of society in its deliberations over social planning for new futures” (p. 149). Como él, entiendo la evaluación como una oportunidad para construir una sociedad democrática (he hablado de esto en capítulos anteriores), como un espacio para diseñar y avanzar en la garantía de derechos, la justicia social y, la erradicación de las discriminaciones. También lo argumentan las feministas quienes incorporan el compromiso de transformación social vinculado a las desigualdades de género. Podems (2010) señala: “Feminist evaluation processes and findings should attempt to bring about change (Oleson, 2000)” (p. 5).

De esta manera, para mí, la evaluación es una actividad política, una actividad que contribuye a la transformación hacia la garantía de derechos y justicia social sin discriminaciones.

Evaluations always take place in political contexts. Again, this is not unique to feminist evaluation, and other evaluation theorists also recognize evaluation as a political activity (House & Howe, 1998, 1999; Mertens, 1999; Patton, 2008). However, a feminist evaluation would contextualize the research politically and sociopolitically with an emphasis on how gender and other influential discourses influence each person’s experience (Oleson, 2008). (Podems, 2010, p. 5)

### **10.3.1.- Aprendizajes de la evaluación que implementamos en el ámbito organizativo**

A lo largo del proceso, cuando fuimos dando respuesta a las preguntas de evaluación, fueron apareciendo miradas, apreciaciones y reflexiones que nos han hecho aprender en relación a la organización. Algunas reflexiones no eran nuevas, la evaluación creó un espacio para reconocerlas, visibilizarlas y dar una respuesta colectiva. Otras reflexiones nos sorprendieron a algunas y también fueron tomando su espacio y un camino.

Un momento relevante en la evaluación, fue el taller (17 de marzo de 2018) donde a partir de las informaciones y análisis realizados, y se tomaron decisiones y compromisos de cambio, a partir de la responsabilidad compartida entre las defensoras de la Red. Partimos de las reflexiones que habían ido surgiendo durante el proceso (ver capítulo 5). Identificamos los elementos clave, los analizamos y debatimos. Los fuimos ordenando por prioridades para retomarlos, para su incorporación y desarrollo.

Fue en aquel momento de la evaluación cuando se decidieron los próximos retos para la Red y la Colectiva Feminista, esta última, en la medida en que es la organización que está dinamizando la Red. En este tipo de procesos, se aprende a partir de la priorización, la reflexión en grupo y la negociación que conducen a la definición de compromisos de transformación. Angie lo explica de este modo: “He aprendido sobre los principales retos de la Red que han acordado las defensoras, porque al tratarse de una evaluación

democrática, los retos salen de ellas.”

The ideal is that evaluation can be based on negotiation and consensus across stakeholders' groups, in order to achieve shared responsibility for interventions.

Participation in evaluation is thus not only about involving or consulting with citizens by engaging them in program decision making. (Rotondo, 2012, p. 2267).

Las principales propuestas de cambio, los retos, como dice Angie, a corto plazo para la Red, los recogí en el final del informe de evaluación (Peix, 2018), en el apartado llamado “Reflexiones para retomar: una mirada hacia adelante” en los catorce puntos siguientes:

- Identificación de defensoras: un proceso continuado que se va mejorando.
- Protección Integral Feminista: La incorporación de una práctica y la apropiación de su nombre y su contenido.
- Una Red abierta, precisa, con formación continuada.
- Formación feminista para las defensoras.
- Estrategias y prácticas en proceso, o de proceso.
- Conceptos y debates a ser profundizados.
- La Red, un espacio seguro para aprender de las diversidades, las diferencias y los prejuicios.
- Un sistema de registro de casos que permiten el aprendizaje.
- La incorporación total de Matilti Feminista.
- Lo mesoamericano y lo nacional a en todos los territorios.
- Centralización de la información de la Red.
- Un documento final que sirve de inicio.
- La evaluación democrática con enfoque feminista, una nueva herramienta para la Red y para las organizaciones de base.
- Identificación y reflexión de ausencias y silencios.

En el informe final, se presentan los elementos prioritarios y se recogen las propuestas de transformación. La mayoría de las propuestas van vinculadas a la organización. A continuación, expondré tres ejemplos, uno vinculado a procedimientos relacionados con la concepción y organización, otro, relacionado con la agenda y la incidencia política y un último, conectado con la gestión de la información y sistematización.

-Identificación y entrada de defensoras a la Red.

Durante la evaluación analizamos el proceso de entrada de las defensoras en la Red, la identificación, la invitación y la incorporación al grupo. En este proceso, surgieron diversas reflexiones vinculadas a este proceso que está abierto de forma continua y se propusieron dos “retos” para incluir en el informe final:

- Identificación de defensoras: un proceso continuado que se va mejorando. El

proceso de identificación de defensoras ha ido cambiando a lo largo del tiempo, se han ido incorporando elementos para ir mejorándolo. En este momento, se percibe la necesidad de incorporar a nuevas defensoras e introducir un sistema de identificación colectivo. También se ha identificado que hay defensoras que no forman parte de la red, como por ejemplo las jóvenes.

Retos:

- Establecimiento de una comisión de trabajo que gestione la identificación de nuevas defensoras y que se responsabilice de llevar a cabo un proceso de acogida dentro de la Red, que facilite la entrada y el conocimiento de la misma.
- Mantenimiento del proceso de reflexión continuada de la estrategia y criterios para la identificación de nuevas defensoras a nivel territorial. Estas reflexiones se pueden llevar a la Red nacional y a la Iniciativa Mesoamericana.
- Continuar el proceso de identificación de colectivos diversos del territorio e invitar a nuevas defensoras a entrar en la Red, como por ejemplo defensoras jóvenes.
- Una Red abierta precisa formación continuada.

El proceso de entrada de las defensoras a la Red es abierto, en cualquier momento puede entrar o salir una nueva integrante. La rica apertura favorece la adaptación al contexto, pero resulta un reto para los procesos formativos. Actualmente nos encontramos con que las defensoras han pasado por procesos formativos diversos según su trayectoria dentro la Red.

Esta diferencia no significa un problema en muchos de los talleres de trabajo, las que han participado en más procesos enriquecen los debates y contribuyen en los procesos formativos de sus compañeras. A pesar de esto, se percibe que el discurso, las prácticas y actitudes de las defensoras, son bastante diferenciadas según su experiencia formativa en la Red.

Retos:

-Configuración de un espacio para compartir debates realizados en la Red entre las *miembras* más antiguas y las recién incorporadas.

Se podría pensar en un espacio donde las antiguas *miembras* adquieran un rol junto a las dinamizadoras.

-Definición de espacios para intercambiar prácticas entre las defensoras, pues no todas conocen el trabajo de las compañeras con detalle. Las defensoras han mostrado interés en ahondar sobre el trabajo de las otras, los derechos que defienden y las estrategias utilizadas. Este intercambio puede

ser utilizado como base de reflexión y formación continuada. (Peix, 2018, pp. 79-80)

Como he expuesto en el capítulo 9, la evaluación promovió un proceso de reflexión profundo sobre las defensoras, su reconocimiento, identificación y proceso de entrada en la Red. Antes de la evaluación, la Red había diseñado y analizado el proceso de identificación de defensoras, pero sobre todo se había realizado en los ámbitos Nacional y Mesoamericano, y desde una mirada técnica. El proceso (la búsqueda, la elaboración de la ficha s, la invitación...) recaía casi exclusivamente en una defensora de la Colectiva Feminista.

El hecho de tener un espacio para pensar, expresar, analizar y reflexionar sobre la defensoría y la incorporación a la Red fue importante para muchas defensoras. Algunas de ellas comentaron (en el taller realizado el 17 de marzo de 2018) que, en la evaluación, por primera vez, habían pensado y analizado el proceso de identificación e incorporación de defensoras a la Red (a partir de su experiencia y escuchando a las otras), lo que facilitó la elaboración colectiva de propuestas compartidas.

Este proceso, nos llevó a trasladar el análisis conceptual en el aspecto organizativo, por lo que se construyeron propuestas que fortalecen la autonomía de la Red y la coherencia entre la concepción y la acción. Posiblemente, sin la reflexión previa de defensoría y del análisis de la Red como espacio, no hubiera sido posible profundizar en los procesos y definir este tipo de propuestas.

Surgen dos propuestas fruto de un proceso de aprendizaje: La creación de una comisión de identificación, y un espacio de debate, con defensoras antiguas y defensoras de nueva incorporación. Son dos propuestas de empoderamiento colectivo, de autonomía y profundización de los procesos y conceptos.

-Agenda e incidencia política.

Una de las reflexiones y propuestas que surgió en el proceso evaluativo hacía referencia a la agenda y a la incidencia política, uno de los elementos fundamentales de la Red. La Red Nacional de Defensoras es una organización que tiene como objetivo, entre otros, trabajar para los derechos de las defensoras y por esto es importante realizarla desde la organización, a partir de la resistencia y la movilización. El empoderamiento colectivo lleva a ello (León, 2001).

Uno de los ejes importante de la Red es la seguridad. Tormenta lo expresa con claridad: "Me siento como defensora de derechos que ya no estoy sola, tengo más compañeras tanto en la Red de Occidente como en la Red Nacional, me apoyan, si yo sufro una agresión me van asesorar" (Peix, 2018, p. 41).

Las defensoras de Occidente que han participado en acciones de incidencia consideran

que, para ellas y el grupo, ha sido relevante haber participado. Algunas citan el acompañamiento del caso de Sonia Sánchez<sup>115</sup>, defensora de la Red Metropolitana de Defensoras que fue denunciada y agredida. Durante los años 2016 y 2017, la Red Nacional acompañó su proceso y las redes territoriales apoyaron en las acciones de incidencia. En la Red de Occidente se presentó el caso de Sonia Sánchez y se decidió participar en los plantones que se organizaron. Su participación les permitió percibir la fuerza y la seguridad del colectivo de defensoras y sentirse parte de las Red Nacional.

Durante la evaluación recogimos experiencias y sentimientos al respecto, tanto por parte de las defensoras de Occidente, como la misma Sonia Sánchez y la coordinadora de la Red Nacional. Ello nos permitió reflexionar sobre la seguridad que ofrece la Red, la fuerza de incidencia que puede tener a nivel grupal y el rol de las defensoras y la Red de Occidente como colectivo.

Tormenta expresó sus sentimientos: “Yo nunca había hecho un plantón, nunca había ido a una marcha y con la Red ya lo hice. Entonces, es como si una se siente cambiada. Cuando se empiezan a ver las luchas de todas las mujeres y que yo me uno a estas luchas, a una se le paran los pelitos y se dice, “bueno yo estoy en algo y lo quiero hacer y lo quiero hacer también porque tengo hijas pequeñas”.

A su vez, Sonia le da una mirada grupal:

Yo me sentí acompañada al ver a las defensoras, las mujeres que están haciendo trabajos en sus territorios. A mí, me motivaba, verlas ahí, que habían madrugado para estar ahí en los plantones, que llevaban sus mantas, sus pancartas. Yo siento que este proceso que vivimos no ha sido un proceso contra Sonia Sánchez, ese era un proceso para detener una colectividad. (...) Se me venía la imagen de toda la gente de afuera, o sea, esa gente que madrugó o esa gente que a veces se viene sin comer. (...) Las mujeres de Occidente estuvieron en la audiencia, y ellas se acercaban a mí y me decían “Sonia, usted no está sola, nosotras estamos con usted”, “Sonia, no está sola, estamos las Defensoras. Eso te marca. (...)

El caso de este proceso, creo que es una forma de fortalecernos y de creernos que juntas podemos hacer más fuerza que el que tiene dinero (...). Demostrar que tenemos poder, verdad, demostrar que el movimiento social, el movimiento de mujeres, debe de unificarse, o sea, que unidas podemos lograr muchas cosas pero que, si estamos la Red de Defensoras por allá, la Red de metro (se refiere a Red metropolitana) por acá, y si en ningún momento nos mostramos juntas, siempre nos van a ver segmentadas, vamos a estar débiles. Por lo que, yo creo que

---

115 Caso de Sonia Sánchez: La defensora ambientalista salvadoreña, de Santo Tomás, denuncia la tala masiva de 40 manzanas de bosque para construir 426 viviendas exclusivas por parte de la corporación salvadoreña Inversiones Roble. La empresa demandó a la defensora y a tres compañeros del movimiento, todos fueron absueltos.

debe haber un momento de juntarnos todos, y si le pasa alguna cosa por allá, entonces pues las de acá estamos con las de allá. (Peix, 2018, p. 42)

En la evaluación reflexionamos sobre las agendas colectivas y las estrategias para incidir para lograrlas (incidencia política). En este proceso vimos que bastantes defensoras de la Red de Occidente conocían poco la agenda nacional y menos la Mesoamericana. Bastantes debates nacionales no acababan de llegar a la base, se quedaban con las representantes. Este aspecto nos hizo pensar en los retos de la comunicación vinculados a la organización, especialmente cuando son estructuras, con varios niveles organizativos como en la Red, regional, Nacional y Mesoamericano. Percibimos que algunos temas circulan, especialmente los vinculados a la práctica directa de los colectivos como es el caso de las metodologías para trabajar los cuidados. Pero algunos puntos de la agenda vinculados a políticas se quedan entre las defensoras que llevan a cabo la incidencia de forma directa como, por ejemplo, la participación en el proceso de incidencia en la Ley de reconocimiento y protección integral a personas protectoras de derechos. A partir de estas reflexiones y aprendizajes incluimos en el informe la siguiente consideración:

-Llevar lo mesoamericano y lo nacional a todos los territorios.

Algunas defensoras no saben que forman parte de una Red Mesoamericana. Se han incorporado como parte de la Red Nacional, pero no se identifican como parte de la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras, aunque saben que hay defensoras en otros territorios y conocen algunas de sus reivindicaciones.

Asimismo, la mayoría de las defensoras no conocen las reivindicaciones y estrategias que la Red Nacional está llevando a cabo. Un ejemplo de ello es la participación en el proceso de incidencia en la Ley de reconocimiento y protección integral a personas protectoras de derechos.

Retos:

-Definir estrategias para facilitar los debates y agendas en los niveles mesoamericano, nacional y regional. Se pueden identificar temas claves para trasladar y compartir. Una buena práctica en esta línea es la movilización para el apoyo e incidencia a favor de defensoras a nivel nacional. (Peix, 2018, p. 83)

Como señala Batliwala (2009), en la evaluación se aprende en relación con la agenda y con la incidencia política.

- Información: nuestra historia, nuestro recorrido, nosotras.

La Red, organización sin estructura legal, no cuenta con un archivo propio con la documentación que produce y utiliza. La mayoría de la documentación disponible está vinculada a informes de proyectos gestionados por la Colectiva Feminista como entidad

que apoya a la Red. Es usual encontrar organizaciones con carácter activista y de apoyo mutuo que no priorizan la organización y sistematización de la información.

Durante la organización de la evaluación, apareció el análisis sobre estos temas, pues contar con información sistematizada es determinante para el proceso metodológico de la evaluación.

También hablamos y reflexionamos sobre la cultura oral de la mayoría de las defensoras y del colectivo de la Red, y analizamos lo que representa, en el contexto actual, la escritura como herramienta para recoger las miradas y opiniones de las más excluidas y las voces invisibilizadas. Esta reflexión surgió alrededor del informe de evaluación (Ver capítulo 8).

Algunas defensoras interiorizaron el rol y la importancia de la sistematización en la organización. Zuley comenta “Es urgente ordenar el trabajo que hemos hecho a lo largo de la historia, tener una base de datos que sea el alma de la Red, recoger la información de toda la Red.” Artemisa añade que también lo es en el ámbito de las organizaciones comunitarias donde las defensoras actúan, “debo llevar la sistematización a mi organización”.

En la evaluación planteamos el reto siguiente:

Definición de una forma de sistematización de la información vinculada a la Red, que no conlleve mucho trabajo, pero que permita centralizar toda la documentación. En un primer momento, toda la información se podría recoger en una carpeta electrónica en el ordenador de La Colectiva de Occidente.

Toda esta información forma parte del saber colectivo y de la experiencia de la Red, y vale la pena que esté bien sistematizada para trabajos, reflexiones y evaluaciones posteriores. (Peix, 2018, p. 83)

Patton (2004) señala: “Para un aprendizaje permanente, el truco radica en dar seguimiento a las supuestas aplicaciones futuras de las lecciones aprendidas, a fin de probar su sabiduría en acción” (p. 11). En esta línea, a partir de la experiencia profesional, he aprendido sobre la necesidad de buscar estrategias para que los aprendizajes vinculados a la evaluación se fortalezcan y se alarguen, para que las propuestas acordadas lleguen a implementarse, y las que no se logren, como mínimo sean debatidas en diversas ocasiones. La propuesta de informe de evaluación tenía esta pretensión, ser documentos que las defensoras se hicieran suyos, que los sintieran como propios y que fueran ellas las que acompañaran la implementación de las propuestas construidas entre todas.

Este tipo de aprendizajes fortalecen la organización. Los debates, diálogos, disidencias, análisis, reflexiones han fortalecido el análisis coyuntural, metodológico y estratégico de

la organización, además de haber hecho un ejercicio de toma de decisiones, que forma parte de la planificación futura.

### **10.3.2.- La evaluación genera aprendizajes que promueven cambios en la construcción de la organización**

Como he expuesto en los capítulos 7 y 9, a lo largo de la evaluación de la Red, han ido surgiendo reflexiones alrededor de diferentes conceptos que llevaron a las participantes a cuestionarlos, abrirlos, transformarlos y hasta algunos de ellos deconstruirlos. Estos aprendizajes han tenido y tendrán impacto en las organizaciones de las que forman parte las defensoras y algunos de ellos pueden considerarse aprendizajes organizativos.

Como he expuesto en el capítulo 7, para las defensoras, la reflexión sobre las relaciones de poder y su impacto en la toma de decisiones, les permitió cuestionarse, reflexionar y deconstruir conceptos y prácticas, así como experimentar nuevas estrategias para una gestión más equitativa e inclusiva de las relaciones de poder en la evaluación, pero también en otros espacios organizativos.

En la evaluación democrática la gestión del poder se sitúa en el centro, lo pone en cuestión y parte de su distribución entre las personas que participan en ella (Kushner, 2002a; Weiss, 2005; Ryan, 2005).

En esta línea, desarrollamos y aprendemos sobre el poder, el diálogo, la toma de decisiones, la negociación, la participación y la democracia, todo ellos con un impacto a la hora de repensar la organización, pues pueden aplicarse más allá de la evaluación. Zuley, defensora de La Colectiva, identifica que pueden aplicar aprendizajes vinculados a la evaluación democrática, con relación a la gestión del poder, la participación, la inclusión en otros espacios de la organización. Un ejemplo de ello es la resolución de conflictos y la negociación:

Me doy cuenta de que me la puedo llevar a otros espacios que no necesariamente van a ser de evaluación, donde trabajo con grupos, de pronto se generan estos conflictos porque hay mucha tensión... (...). Yo me lo voy a llevar para grupos de mujeres porque de pronto se construye otro tipo de comunicación y relación entre nosotras.

Asimismo, Saya, considera que ciertos aprendizajes vinculados a la toma de decisiones, diálogo y participación pueden ser utilizados para fortalecer los grupos locales.

Es que no solo en la evaluación democrática, sino llevar esto también a la práctica en nuestras organizaciones locales. Tenemos muchas veces la costumbre de que convocamos a varias compañeras a formar parte de una organización porque necesitamos un número determinado, (...) pero a la hora de tomar decisiones, de opinar, casi siempre somos las mismas las que opinamos, las que tomamos las

decisiones y las demás las dejamos excluidas. Entonces, ésta es una práctica que, a la larga, no contribuye a un fortalecimiento interno de las organizaciones y muchas veces se terminan yendo, porque notan que no están haciendo nada allí, e incluso pueden sentir que son utilizadas. Eso no contribuye ni al fortalecimiento interno, ni a lo organizativo.

Como señala León (1997), la organización y los “procesos democráticos y participativos” (p. 12) pueden contribuir al empoderamiento de las mujeres, por lo tanto, incorporar prácticas participativas en las organizaciones de mujeres favorece la autonomía de las organizaciones y al empoderamiento colectivo y a la agencia<sup>116</sup>.

Durante la evaluación, cuando trabajamos la Red como organización, observamos y analizamos los vínculos entre la Red de Occidente y la Colectiva Feminista, los procesos de autonomía y el fortalecimiento interno.

Saya reflexiona sobre ello con la mirada de cambio:

Tiene que ver en cómo me posiciono en el que hacer de la Red porque estamos acostumbradas, desde la forma que venimos trabajando, acompañadas por el apadrinamiento de la Colectiva hemos estado acostumbradas a que siempre esperamos a que se nos induzca a lo que vamos a hacer, pero Artemisa dice frecuentemente, aquí la Red somos todas, yo soy la Red. De acuerdo, la Red somos todas, pero vinculando con lo que decía Zuley, tenemos que aprender todas, como parte de la Red a asumir el trabajo de la Red como tal. Hay Comisión, hay Coordinadora por Comisión, pero parece que solo de nombre, y a veces puede ser que las que estamos en las Comisiones nos quejemos porque el trabajo nos parece que no avance como debería, pero el problema es que nos sentamos a esperar que nos digan qué hacer. Entonces, ¿para qué me sirve el poder que tengo? Entonces he de empezar a conjugar todo esto, el identificarme como Red, el conocer que tengo poder, pero también asumir parte de este poder para conducir el trabajo de la Red misma.

Durante la evaluación se aprendió sobre conceptos relevantes en el campo organizativo como el poder, el diálogo y la democracia sobre empoderamiento colectivo (ver capítulo 7) y fortalecimiento organizativo.

### **10.3.3.- La evaluación nos permite pensar sobre el rol del yo y del nosotras en la evaluación y en la Red**

Leyendo a Garcés (2018) me pregunto: ¿Qué papel ha tenido el *nosotras* y el *yo* en la evaluación? ¿Cómo han influenciado en la evaluación? ¿Y en el aprendizaje? ¿Durante

---

116 Agencia “refers to people’s ability to make and act on their own life choices, even in the face of others’ opposition. (Kabeer, 2005, p. 14)

la evaluación hemos identificado un *nosotras*? Y, si lo hemos hecho, ¿qué ha significado para la evaluación, para la organización, para la Red y para el aprendizaje? ¿Cómo hemos reconocido nuestro *nosotras*?

Como evaluadora, propuse al Comité de Evaluación una dinámica para reconocer y tomar consciencia de los diferentes *yos* que estarían presentes y formarían parte del proceso evaluativo. A partir de la dinámica de la peonza (ver capítulo 4) cada una de nosotras compartimos parte de nuestro *yo* con el grupo, lo que considerábamos oportuno y estábamos dispuestas a mostrar. Como evaluadora consideré necesario facilitar un espacio de conocimiento y reconocimiento de las participantes, las personas que compartiríamos un proceso evaluativo donde el análisis, la reflexión, el debate, y la construcción conjunta es esencial.

Una vez terminada la evaluación, me surgieron interrogantes sobre el *nosotras*, sobre el *nosotras* como equipo que nos implicamos en una evaluación y sobre el *nosotras* Red. ¿Podemos decir que reconocimos un *nosotras* Red? ¿Cómo y por qué?

Zuley da su respuesta:

La evaluación “nos ha acercado a algunas. (...) De hecho yo no he estado tan cercana a la Red (...), entonces esta evaluación me ha permitido estar cerca del grupo y sentirme parte, pero no solamente sentirme parte yo, sino que ellas me sintieran parte. Ha sido como un recorrido de amistarnos.

Colocar al centro del proceso la escucha, el reconocimiento, la sororidad, el reflexionar en relación, ha permitido deconstruir el concepto de poder para ejercerlo desde otra mirada, y así, también la construcción colectiva grupal de un *nosotras* concreto, la Red. Hablar del ser defensora, de la Red, de las dificultades y logros, del contexto en el que viven como defensoras, facilita un reconocimiento del *nosotras* Red. Estar en la Red, hace diferencia, no es lo mismo formar parte de ella que no. Ser reconocida individualmente en un grupo con identidad propia, sitúa el *nosotras* colectivo en un lugar relevante en la vida de las defensoras. La evaluación ha propiciado espacios para fortalecer el *nosotras*, y aprender sobre ello.

En este capítulo he expuesto las reflexiones principales sobre los aprendizajes organizativos. Cabe resaltar que la evaluación democrática de la Red ha promovido espacios para analizar y pensar sobre la organización, los conocimientos organizativos y los aprendizajes vinculados a la estrategia de la entidad. Además, ha facilitado un espacio para democratizar los conocimientos de la organización y construir otros nuevos.

## CAPÍTULO 11.- Aprendizajes de una evaluadora

Como ya he expuesto en capítulos anteriores, mi rol en la evaluación ha sido doble, por un lado, he sido la evaluadora, y, por el otro, he investigado sobre el proceso. En este capítulo reflexiono sobre ¿qué he aprendido como evaluadora, en la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente de El Salvador?, ¿qué he identificado?, ¿qué he logrado reconocer en mi práctica y qué no?, ¿qué me ha tocado?, ¿qué me ha transformado y cómo?, ¿qué elementos han impulsado fundamentalmente la transformación de mi práctica? y ¿qué me ha permitido aprender?

Para dar respuesta a estas preguntas, desarrollo una narrativa a partir de la cartografía que elaboré en los aprendizajes de la evaluación de la Red, un ejercicio de metaevaluación realizado como evaluadora y de reflexividad llevado a cabo como investigadora. En esta evaluación, he aprendido más que en otras evaluaciones, por el hecho de investigar sobre los aprendizajes, ya que he puesto una mirada intensa, detallada y continuada en el proceso. Asimismo, al adquirir un doble rol, de investigadora y evaluadora, algunos aprendizajes se han combinado, complementado y matizado, de manera que los aprendizajes que expongo surgen del proceso evaluativo y de la investigación.

He desarrollado una narrativa personal, resultado de un proceso y un momento. Una narrativa rizomática que no tiene inicio ni fin, una escritura con volumen que se entrecruza en múltiples conexiones igual que la cartografía (ver capítulo 4).

Como evaluadora, en evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red, he aprendido sobre la evaluación, sobre la defensoría de DDHH y sobre el trabajo en Red, sobre mi práctica como evaluadora y sobre mí misma.

## 11.1.- Reflexión y metaevaluación

Durante la evaluación de la Red, y también después, he reflexionado sobre el proceso evaluativo y mi práctica. Como muchas profesoras, profesores e investigadores (Hertz, 1996; Pillow, 2003) he incorporado la práctica reflexiva, por lo que, me reconozco como una evaluadora que reflexiona sobre los procesos que dinamiza, para entender lo que acontece en los espacios evaluativos y, especialmente, para ir construyendo y transformando la propia práctica evaluativa (de investigadora, educadora, cooperante...) y adaptarla a los movimientos y acontecimientos de cada experiencia, grupo y contexto. Como señala Schön (1983), ser una profesional reflexiva significa incorporar la práctica reflexiva y desarrollar las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Este autor identifica dos tipos de prácticas, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La *reflexión en la acción* ocurre mientras la práctica está en marcha, lo que permite problematizarla, transformarla y evaluarla en el momento en que está en marcha (Schön, 1987). En la evaluación, incorporo la reflexión en la acción en todo momento, para entender y lograr adaptarme al contexto y a lo que acontece. Y, así ha sido en la evaluación de la Red, donde he ido adaptando las estrategias, herramientas, y reflexiones a los contextos y procesos que íbamos compartiendo. Asimismo, he definido y encontrado tiempo y espacio destinado a *reflexionar sobre* la acción, sobre el proceso y la práctica en los que “la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento” (Ramón, 2013, p.31). También la *reflexión para la acción*, “we undertake reflection, not so much to revisit the past or to become aware of the metacognitive process one is experiencing (both noble reasons in themselves), but to guide future actions (the more practical purpose)” (Killion y Todnem, 1991, p.15). Como dice Perrenoud (2007), la *reflexión después de la acción*, en la medida en que podemos aprender de la experiencia y transformarla en acciones futuras. Asimismo, la *reflexión hacia adentro* (York-Barr, Somniers, Oliere y Montie, 2001), la autorreflexión, el diálogo consigo mismo. Villalobos y Cabrera (2009) lo describen como un concepto más general centrado en:

el análisis de cómo nuestras creencias y valores, expectativas y presunciones, formación familiar y condicionamiento cultural impactan a los estudiantes y su aprendizaje (Larrivee, 2005). Se trata de un proceso de búsqueda y descubrimiento constante que revela la relación propia con la situación, que va de lo personal a lo profesional. Partiendo de la premisa de que la comprensión del ‘yo’ es una condición indispensable para comprender a los demás, la auto-reflexión garantiza una distinción por sí misma, e incluye un profundo análisis de valores y creencias, contenido en los supuestos y expectativas que el docente tiene acerca de sus estudiantes. (p. 55)

Este proceso me ha llevado a vincularlo y acompañarlo de un ejercicio de metaevaluación por parte de la evaluadora.

Una defensora, Zuley, dijo: “debemos hacer una evaluación democrática de una evaluación democrática.” Al concluir el proceso de evaluación tenía previsto realizar una metaevaluación colectiva, pero sentí que el grupo más implicado (Comité de evaluación) estaba cansado, por lo que valoré que sería más adecuado cerrar el proceso con una actividad vinculada a los compromisos futuros en relación con la evaluación y a los aprendizajes, y en ella recoger algunos elementos para el ejercicio de una metaevaluación como evaluadora.

En este contexto, acabé haciendo un ejercicio de metaevaluación como evaluadora. Como señaló Scriven (2013) la metaevaluación, es, indirectamente, la evaluación de las evaluadoras.

## 11.2.- La evaluadora en la evaluación

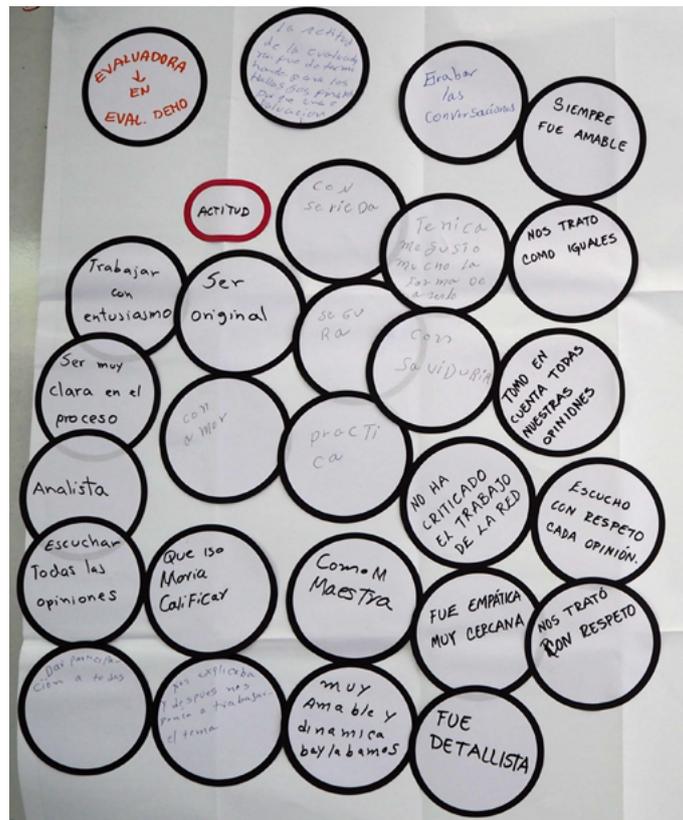
En una entrevista Michael Quinn Patton responde a la pregunta sobre las principales habilidades o competencias que las evaluadoras necesitan tener o desarrollar:

The evaluators need to be not only methodologically competent, they also need to be skilled at situational analysis, bring cultural sensitivities to their work, be politically sophisticated about the ways in which data and methods are used in the knowledge age, and understand how evaluation intersects with politics at all levels. Also, evaluators need to be very good communicators and facilitators, at least if they are doing utilization-focused evaluation and aiming to work with families and community members in mutually respectful and helpful ways. (Coffman, 2002, p. 11)

A su vez, Emma Rotondo (2012) agrupa los conocimientos y las habilidades necesarias de las personas expertas en sistematización y evaluación de la siguiente manera: “1-Facilitation, coaching, and social learning knowledge and skills. 2-Knowledge of social sciences research methods 3-Communication and negotiating skills (interpersonal relations) 4-Critical thinking, self-critical attitude, ethical behaviour” (p. 2290).

El Comité de Evaluación identificó a partir de la experiencia de la evaluación de la Red un conjunto de actitudes y elementos metodológicos de la evaluadora (figura 26)

Figura 26: Dinámica para identificar el rol de la evaluadora



Nota: Dinámica realizada en el taller con el Comité de Evaluación el 9 de septiembre de 2017 en Santa Ana, El Salvador.

A partir de ellas reflexionamos sobre el proceso vivido y analizamos el rol y actitudes de las evaluadoras en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Saya valoró que “la actitud de la evaluadora fue determinante para este proceso.”

### 11.3.- La manera de estar y hacer

En esta evaluación, tal vez porque estaba investigando y dinamizando a la vez, he puesto atención en mi *manera de estar* en la evaluación. Cada evaluadora desarrolla su manera de estar. ¿Cuál es la mía?

#### 11.3.1.- Preguntarse sobre la práctica

A lo largo del proceso, no paro de preguntarme sobre él, sobre lo que va ocurriendo, sobre lo que no ocurre, sobre mi práctica como evaluadora, lo que hago y lo que no hago, sobre las personas que participan en el proceso, sobre las que no participan, sobre el

contexto, los métodos que uso y los que rehúso, sobre lo que no nos preguntamos, sobre lo que pensamos que entendemos. Preguntarse y reflexionar sobre todo ello me permite aprender.

De hecho, puede ser parte de la práctica de la sospecha, la sospecha como mecanismo de autoevaluación constante (Pérez, 2004), que aplico a mi práctica. Del feminismo, de la pedagogía crítica y de la epistemología del sur he aprendido a sospechar de las teorías universales, de la neutralidad, de la normalidad, de las explicaciones sencillas, hasta de la intuición. Y todavía ahora creo que no he aprendido suficiente.

O tal vez se trata de capacidad de reflexión. Dewey (1989) considera necesarias tres actitudes para la acción reflexiva, la apertura, para atender a diferentes puntos de vista; la responsabilidad, vinculada a las consecuencias de la acción, y la sinceridad, indispensable para la autocrítica. Estos tres elementos son aplicables a la evaluación: una actitud abierta a las diferentes miradas, sentimientos, acontecimientos, disidencias, incertezas, resistencias y resiliencias; responsable con relación al poder, autoridad, minorías y los procesos; y sincera para el reconocimiento de una misma y de las otras, los prejuicios y las aportaciones críticas, así como para la ética del proceso.

Retomo de Freire (1997) la importancia de “estimular a pregunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta” (p. 95).

### **11.3.2.- De la incredulidad a la apertura a una nueva manera de evaluar**

Cada una de nosotras llevamos nuestra “mochila” con nuestras experiencias, conocimientos y saberes, mochila que hemos ido llenando, vaciando y recolocando, a lo largo de los años. En relación con la evaluación, muchas de nosotras hemos pasado por experiencias incómodas y, en muchos casos, hemos creado resistencias (capítulo 6 y 7). Por esta razón, como evaluadora, he incorporado en mi práctica un espacio para reflexionar sobre la concepción de la evaluación y nuestra relación con ella, para propiciar la apertura al proceso que se está iniciando y a la transformación de la conceptualización y la relación con esta práctica. Como he expuesto anteriormente, el primer taller con el Comité de evaluación (12 de agosto de 2017) fue fundamental para ello. En las entrevistas con las defensoras que participaron en el primer taller expresaron la sorpresa de mi manera de iniciar el proceso, con relación a la propuesta de evaluación (capítulo 7).

Reflexionando sobre el taller, identifiqué diferentes elementos para tener en cuenta.

Por un lado, creo que el hecho de reconocer las voces de las participantes, sus opiniones, y hacerlas protagonistas y sabedoras del tema, facilitó la disposición y disponibilidad de participar en una evaluación y abrirse a una nueva manera de evaluar desconocida por ellas.

Por otro lado, como evaluadora, construí desde la curiosidad, jugué con qué explicar y que dejar para descubrir, lanzar retos personales y colectivos, dejar preguntas en abierto, en fin, partí del desafío de probar algo nuevo donde las participantes son protagonistas. En este proceso, he sentido como la curiosidad ha facilitado la apertura a nuevas maneras de entender y vivir la evaluación, y así aprender. Freire (1997) considera que sin curiosidad es imposible enseñar y aprender. Tal vez, la curiosidad ha sido el impulso, pero luego ha sido el desarrollo de la propia propuesta, la que ha facilitado la apropiación y los aprendizajes.

El 18 de agosto de 2017 escribía en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

Me da la sensación de que el grupo me ha dado la confianza, ha percibido e identificado que mi manera de estar y dinamizar una evaluación es diferente a lo que habían vivido anteriormente. Y, con algunos comentarios y expresiones corporales, me han transmitido que apuestan por ella.

Este registro me conecta con las reflexiones de Forés, Sánchez y Sancho (2014) en relación con el cambio en los procesos de aprendizaje. Los autores identifican la necesidad de dedicar tiempo a generar confianza entre profesorado y alumnado y se preguntan cómo hacerlo.

En este sentido, considero esencial separar la insuficiente confianza respecto a la evaluación y la desconfianza en relación a la evaluadora. Efectivamente van totalmente vinculadas, porque según el tipo de evaluación, el rol de la evaluadora y su manera de estar varía, aunque podríamos encontrarnos con casos que vayan por separado.

Artemisa, una defensora del Comité, señaló: "María nos dio confianza. Eso nos dio; confianza, y el reconocimiento de cada una, el valor que tenemos cada mujer." Tal vez, es la evaluadora quien tiene que dar confianza a las participantes para que sea recíproco.

El 2 de septiembre de 2017 escribía en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

Pasado el primer taller (con el Comité de Evaluación), recogí algunos comentarios que fueron importantes para entender al grupo y dinamizar el proceso. Algunas de las defensoras recordaban y hacían referencia a una evaluación que habían realizado con una evaluadora extranjera. Se habían sentido incómodas con ella y no estaban de acuerdo con algunas recomendaciones que había hecho. Este hecho me ayudó a entender tanto la desconfianza inicial, como la sorpresa respecto a mi manera de estar y dinamizar la evaluación democrática.

La autoridad de la evaluadora también está presente, la autoridad técnica pero también como persona (capítulo 8).

Más allá del primer taller con el Comité de Evaluación y el taller de evaluación (19 de

agosto de 2017), a lo largo del proceso, fueron surgiendo reflexiones sobre las experiencias evaluativas de las participantes; las defensoras encontraron un espacio donde expresar sus opiniones con tranquilidad, respeto y reconocimiento, y reflexionar sobre ello. Esto me hace pensar en la importancia del saber estar, en la relevancia de *dar autoridad* desde la sinceridad, y en la necesidad de pensar y construir el ser evaluadora.

El mismo 2 de septiembre de 2017 escribía en el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*:

La mayoría de defensoras, a partir de sus experiencias anteriores, concebían al equipo evaluador, académico y especializado, como “los que sabían”, aunque no estuvieran de acuerdo con las reflexiones que aportaban. Dijeron algo así como: “estos llegan, preguntan, dicen qué está bien y qué está mal, y se van. Y ahora no recordamos sus nombres, ni ellos los nuestros.”

En la evaluación democrática, yo, como evaluadora, las reconozco, escucho y doy valor a sus aportaciones, además, las invito a construir conocimiento en grupo, y a formar parte del Comité de Evaluación.

Me he dado cuenta de que la manera de proponer y estar en la evaluación, como evaluadora, es esencial para el aprendizaje y para los procesos de empoderamiento. Facilita el reconocimiento, potencia el pensamiento crítico y analítico, el diálogo, la disidencia, propicia el empoderamiento personal y contribuye a la transformación del concepto de poder entre las personas.

### **11.3.3.- La escucha desde el reconocimiento a la otra y a la diferencia**

En capítulos anteriores he hablado de la escucha, para las defensoras ha sido un elemento esencial en esta evaluación y por ello he puesto especial atención a ello. En cada una de las evaluaciones que he dinamizado, y especialmente en la de la Red de Defensoras, aprendo sobre la escucha, porque para mí, una evaluación democrática no lo sería sin la escucha atenta con reconocimiento. Reflexiono sobre mi práctica, me observo durante y después, pienso en lo que he hecho y en lo que no he hecho, en lo que podía haber potenciado, dicho, o facilitado.

Una defensora, Zuley, me dijo que le había sorprendido mi manera de escuchar y establecimos una conversación sobre el tema. Ambas aprendimos intercambiando miradas, experiencias, analizando momentos, hablamos de la importancia de despojarnos de las opiniones y prejuicios para escuchar a las otras desde el reconocimiento y el respeto a la diferencia. Esto es un ejercicio que hago como evaluadora, y lo considero indispensable en una evaluación democrática.

Escucho con el cuerpo entero, los ojos, las manos, los oídos y las defensoras lo han notado y yo, mirando las fotos del proceso, también. Tal vez, es lo que Rotondo (2012)

explica como: “Empathy expressed as a willingness to listen to others and recognize others points of view and concerns” (p. 2267).

### 11.3.4.- La evaluación como un espacio de relación

Entiendo la evaluación como un espacio de relación, de manera que la evaluadora, como persona, se relaciona con las participantes, en el ámbito individual y grupal, y viceversa. Este aspecto no se puede obviar ni menos valorar ni olvidar, pues forma parte del proceso y repercute en él. No se trata de crear amistades ni de crear distancias bajo el título de la neutralidad, el reto es encontrar espacios de relación cómodos y seguros que permitan expresar, escuchar, reconocer, reflexionar, transformar, cambiar de opinión... Con esta idea, de compromiso y reconocimiento, me incorporo y facilito espacios de relaciones.

Artemisa percibe esta tarea: “María nos dio confianza. Eso nos dio María, confianza, y el reconocimiento de cada una, el valor que tenemos cada mujer.” Zuley expone: “Usted logró tener esta interacción con todo el grupo, nos trató con familiaridad y todas las mujeres como que la conocían ya a usted de... (...) Yo creo que es una actitud.”

Al igual que John Dirkx (2001) sitúa en la educación “On the other hand, many of us implicitly perceive emotional and affective dimensions of learning as also contributing to a positive educational experience.” (p. 67), considero que las emociones y la afectividad son elementos claves en los procesos evaluativos.

Kushner (2002b) señala tres puntos que me conectan con ello:

- People deserve to be properly understood and this will often demand the kind of intimate knowledge which comes from close relationships. This enables – sometimes requires – the evaluator to work through field-based friendships – but always in pursuit of data. Engagement involves strategic intimacy.

- The evaluator must at least appear to be the friend of all participants – that is, show no favour, accept as reasonable and legitimate all claims and dispositions. Engagement should be impartial and homogeneous.

- Evaluation friendships are legitimately intensive but ephemeral (‘fleeting intimacy’ said Jennifer Greene to me) – they are, as it were, inauthentic but-real, binding for as long as they last, but limited by purpose. There is inevitable betrayal (the evaluator will write up, and perhaps publish, the products of these friendships), but betrayal cannot involve harm. Engagement must be respectful. (p. 21)

### 11.3.5.- La entrevista como un espacio de intercambio

Como he explicado anteriormente, muchas de las defensoras han puesto especial énfasis en la entrevista, en la evaluación democrática, han percibido que es diferente a las que habían hecho hasta el momento, por la escucha, el lugar, la mirada, la manera de preguntar. La han percibido como un espacio de intercambio entre iguales que comparan.

Cuando empecé a hacer entrevistas, la situé como un espacio de escucha. Posteriormente, a lo largo de los años, he ido convirtiendo la entrevista, también, como un espacio de intercambio y una oportunidad para ahondar en la reflexión. La entrevista nos sirve para recoger información para dar respuesta a las preguntas de evaluación, pero la relación que se establece durante la entrevista me ha hecho convertirla en algo más. De esta manera, para mí, una entrevista adquiere el máximo sentido cuando construimos un diálogo reflexivo, nos retroalimentamos y ambas partes aprendemos. Con ello no quiero decir que todas las entrevistas en la evaluación sean iguales. Susinos y Ceballos (2012) afirman que “necesitamos nuevas estructuras de relación y de comunicación menos verticales” (p. 39), la evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, las facilita y potencia, y las evaluadoras somos especialmente responsables de ello.

Para ejemplificar un espacio de este tipo, expongo una parte de una de ellas:

Zuley- Me acuerdo de que entre las cosas que me pude dar cuenta en aquel momento es que habíamos estado haciendo las cosas mal.

Maria- ¿Qué?

Zuley- No mal. ¡A ver! Estábamos haciendo otro tipo de evaluación.

Maria- Voy a contarle una cosa. He traído su papel para hablarlo. (Leo) Evalúo mal. ¿No será que evalúa diferente? Esto es lo que escribió en su momento. A veces, la primera sensación que nos da, y a mí me pasa muchas veces, cuando me cuentan algo nuevo, que creo que es más interesante, o que es más justo o solidario o, que es más equitativo, pienso: yo lo hacía mal. A mí me pasa exactamente lo mismo que a usted, pero no es que lo hiciera mal, lo hacía diferente, a partir de otro concepto de evaluar.

A mí me interesa leer y pensar sobre lo que escriben en los papeles, porque escribimos lo primero que se nos pasa por la cabeza. A veces escribimos la sensación, el sentimiento, y esto nos da información. Tal vez esto es lo que usted sintió, y ahora que ya lo ha pensado, ha dicho rápidamente “bueno mal no, diferente”, porque ya ha tenido tiempo de pensar en ello. ¿Qué sensación le dio? ¿Se sintió mal de cómo evaluaba, se dio cuenta de que cuando evaluaba había cosas que no conseguía? ¿Qué cosas no conseguía y usted cree que la evaluación democrática

sí puede facilitarle?

Zuley- Lo justo es el punto de vista de todas ¿cómo un grupo selecto o una sola persona decide qué evaluar? Creo que algunas veces decidí sin ninguna claridad para que me podría servir. (...). Me di cuenta de esa parte de decidir ¿para qué? Me sentí mal, cuando usted lo decía, yo solo recuerdo que mal, lo estamos haciendo mal.

Posteriormente Zuley retoma al tema en otra entrevista:

Al oír hablar de evaluación democrática, pienso en qué es la evaluación y lo relaciono con en mi experiencia anterior... Yo creo que esto me está haciendo pensar ¿Al final para qué me servían las evaluaciones? ¿Cuál era el sentido?

Compartir experiencias, sensaciones, errores humaniza y personaliza la evaluación y facilita espacios más seguros y cómodos para reflexionar con menos complejos, incomodidades y miedos. Kushner (2002) habla de la intimidad como instrumento. Yo creo que es un elemento presente en mis entrevistas. La intimidad facilita espacios seguros y cómodos para las participantes y la evaluadora.

Me he dado cuenta de que, desde lo inconsciente, desde la intuición venida de la experiencia, he ido incorporando prácticas de este tipo.

Por otro lado, también he puesto atención a la entrevista como un lugar descolonizante y de empoderamiento. Cuando las entrevistas se convierten en espacios de relación pueden darse estos dos procesos, y esta se convierte en un espacio de aprendizaje, transformación y justicia social.

### **11.3.6.- La tensión entre dejar fluir e intervenir como un elemento clave que no siempre consigo**

He observado la tensión entre preguntar y silenciarme, entre dejar fluir y organizar, preguntar o compartir. Tengo bastante tendencia a dejar fluir y centrarme en la escucha interviniendo puntualmente para profundizar en algunos temas y compartir para construir conjuntamente. En esta tensión, a veces acierto, y otras no. Durante la transcripción de las entrevistas he identificado momentos en los cuales he dejado perder ocasiones para ahondar en algunos temas interesantes o captar matices, por no querer interrumpir y cortar el discurso, o sencillamente por no percibir la importancia de lo que estaban diciendo porque necesitaba más voces para identificarlo.

Este ejercicio me ha permitido observar como he ido interviniendo para promover la reflexión a través de preguntas, como he compartido experiencias mías, he conectado con otras actividades de la evaluación o con sus palabras de entrevistas anteriores. Asimismo también he percibido cuando no lo he conseguido por dejar fluir demasiado. A veces he logrado el equilibrio, otras no.

También, considero que, a veces, es necesario dejar fluir las voces sin parar el discurso, aunque no se hable del foco de la evaluación. La entrevista puede ser un lugar seguro para que una defensora explique vivencias que no puede compartir con otras, por cuestiones de seguridad. Contarlas a una evaluadora extranjera puede ser una oportunidad, y así se convierte en un espacio de cuidados. En este sentido, en la evaluación, escuché con atención a las defensoras que compartieron experiencias, por necesidad de expresar, ser escuchadas y acompañadas. Ahora; percibo su importancia y me pregunto: hasta qué punto una evaluadora debe estar dispuesta a “regalar” estos espacios en el contexto de una evaluación.

### 11.3.7.- Lidar con las expectativas de las otras

Durante años he tenido que lidiar con evaluaciones bajo los criterios CAD<sup>117</sup>, los indicadores cuantitativos por encima de los cualitativos, y las famosas lecciones aprendidas. Como evaluadora, no es fácil desvincularse de esta práctica, innovar y mantener y justificar una evaluación de calidad. Es más seguro trabajar con datos cuantitativos que cualitativos, con estos últimos una se puede perder en un gran mar de discursos mal gestionados. Es más fácil partir de criterios estandarizados, que preguntas de evaluación construidas colectivamente. Y lo más complejo es, convivir con la mirada de las otras, especialmente las entidades cofinanciadoras y los equipos de consultores, quienes consideran que ciertos tipos de evaluaciones no son serias.

Todo ello se relaciona con el cumplimiento de expectativas. En una evaluación se convive con expectativas diversas, las de las entidades cofinanciadoras, de las ONG dinamizadoras, de las organizaciones de base, de las participantes, de las lectoras de los informes, y de la propia evaluadora. ¿Cómo lidiar con todas estas expectativas? La gestión de expectativas es un reto que pasa por la evaluadora.

Al inicio de la evaluación me planteé la gestión de expectativas. Como evaluadora, me preocupaba poder cumplir con las expectativas de la Colectiva Feminista y de la Red Nacional. Ellas iban a dedicarle mucho tiempo a la evaluación y a la investigación y yo sentía la responsabilidad de dar un retorno al horizonte de sus imaginarios esperados. En esta ocasión, sentía un triple peso, dinamizar una evaluación de calidad como en cualquier otra ocasión, la evaluación democrática (nueva propuesta para las organizaciones) y la investigación vinculada.

Para una gestión tranquila, al inicio del proceso, hablé bastante con las personas implicadas sobre la evaluación democrática, sobre las aportaciones de ésta y las invité a probar, a dejarse llevar por una propuesta diferente a las que conocían. Por otro lado,

---

117 El Comité de Ayuda al Desarrollo- CAD de la OCDE definió unos criterios de evaluación.

puse mucha atención a los procesos, a los sentimientos, apropiación y expectativas en los diferentes pasos que íbamos dando para adaptarme y adaptar la evaluación al colectivo implicado.

La decisión de evaluar surgió de la Colectiva Feminista y la Red de Defensora, de manera que ningún cofinanciador se vinculó al proceso. Este aspecto facilitó la gestión, pues las expectativas de evaluación, de los cofinanciadores y de las participantes en el programa evaluado, normalmente son bastante dispares.

### **11.4.- Estar atenta y abierta al acontecer me permite identificar elementos inesperados, adaptarme al grupo y reflexionar sobre mi práctica**

Estar abierta y atenta a lo que va ocurriendo, a los movimientos personales y grupales, a los cuerpos y discursos, a lo inesperado, a lo que nos sorprende, a lo que nos desagrada o incomoda, me posibilita aprovechar mejor las oportunidades de reflexión, construcción y, por supuesto, de aprendizaje. Es imposible hacer dos evaluaciones iguales, ni utilizar las mismas herramientas exactamente, la apertura al grupo y al contexto delinea una forma para cada experiencia.

A veces, me da la sensación de que siendo evaluadora me pongo en un estado de atención y tensión continuada, me situo en una zona de crecimiento y aprendizaje (Brown, 2008) que me acentúa la atención y la creatividad, pero que también me nubla algunas observaciones. Como evaluadora, siento este desplazamiento como una oportunidad como un estímulo, no como una obligación o necesidad, lo que me hace pensar que la zona de crecimiento y aprendizaje se está convirtiendo en una zona confortable, tal vez no en una zona de confort, porque se mantiene la tensión y atención, pero parte del quehacer como evaluadora.

#### **11.4.1.- La incerteza invita a desarrollar la adaptabilidad y la creatividad**

Como evaluadora me enfrentaba (así lo viví al inicio) a un reto importante, dinamizar una evaluación al mismo tiempo que investigaba sobre ella, en un territorio en conflicto, con un tiempo limitado en el país y la disponibilidad reducida de las defensoras. Tuve que programar el proceso teniendo en cuenta estos elementos y, al mismo tiempo, abrir el programa al devenir, al acontecer y a lo inesperado.

En esta evaluación ha habido diversos imprevistos, por lo que la adaptabilidad y la creatividad han sido elementos estratégicos para ajustar las propuestas e incorporar alternativas para conseguir realizar la evaluación, sin perder los elementos esenciales.

En este proceso, he percibido mi capacidad de adaptabilidad tranquila y de creatividad para gestionar lo inesperado, supongo que años de trabajo en la cooperación internacional me han permitido aprender a adaptarme y vivir la incertidumbre y los cambios como parte del proceso.

Por otro lado, abrirse a la incerteza de los procesos evaluativos también permite mejorar la adaptabilidad al grupo, a las personas y potenciar al máximo la creatividad. A menudo, los equipos evaluadores tienen un programa y se ciñen a él con lo que pueden posibilitar oportunidades, reflexiones y así el resultado acaba siendo restrictivo.

#### **11.4.2.- La flexibilidad, la experimentación y la creatividad permiten incorporar e incluir lo inesperado**

Me he dado cuenta de cómo la experiencia me ha fortalecido para incorporar la flexibilidad, la espontaneidad, la creatividad y la seguridad en la experimentación, y cómo estar abierta a experimentar sin miedos, pero con atención y reflexión y de cómo ha impactado y afectado el proceso evaluativo. También he identificado la intuición producto de la experiencia (¿Por qué no había pensado en ello antes?). Esta intuición me ha permitido vivir la flexibilidad con tranquilidad, la creatividad como forma de estar (no puedo vivir sin ella), y abrirme a la experimentación durante las reflexiones, las dinámicas y las entrevistas. La dinamización de los procesos de esta manera, me ha permitido adaptarme al grupo, a los procesos, identificar e incorporar lo inesperado y ajustar los métodos, las herramientas y los lenguajes: Pero al mismo tiempo, he percibido que hay elementos que se me han escapado, que los he dejado sin respuesta o sin pregunta, que no los he incorporado en el proceso perdiendo así una oportunidad.

He aprendido que la atención se tiene que mantener en un continuum, pero al mismo tiempo, cabe reconocer, sin culpabilizarnos, que no siempre podemos mantenerla y, que por lo tanto, necesitamos aceptar que habrá elementos que se nos perderán, y que tal vez podremos retomar después, o tal vez quedaran en el vacío, habiéndolos identificado, o sin haberlos ni visto.

¿Dónde se encuentra la espontaneidad y la improvisación en la evaluación? y ¿Cómo convivimos con ellas?

#### **11.4.3.- Adaptarse para que surjan las voces**

Durante la evolución me encontré que algunas defensoras me buscaban para hablar. Algunas querían una entrevista, otras tan solo buscaban un poco de espacio para compartir una experiencia y ser escuchadas. Estas demandas me hicieron pensar sobre cómo estaba gestionando como evaluadora, “las voces” de las participantes ¿Me estaba

olvidando de algunas voces? ¿Estaba dejando de lado a alguien sin querer? ¿Estaba respondiendo a las necesidades de las participantes, y dónde quedaban las necesidades de la evaluación? El poco tiempo disponible para llevar a cabo la evaluación hace que a veces no podamos escuchar a todas las participantes con la atención que consideramos adecuada, que nos gustaría, o que les gustaría a ellas. Este hecho siempre me ha preocupado. En los talleres pongo mucha atención a ello, organizo el espacio, reviso mis movimientos, propongo dinámicas y juegos, doy la palabra, hablo con la mirada. En los momentos de descanso, facilito que las participantes puedan acercarse, me cambio de lugar para comer con todas, me incluyo en charlas informales, etc. Y lo hago normalmente sin gestionarlo previamente, solo prestando atención.

Centrándome en las entrevistas, lo que percibí con más complejidad fue cómo gestionar la elección de las personas a entrevistar. ¿A quién damos espacio para hablar, dialogar, escuchar, y a quién no? La selección de personas a entrevistar para la evaluación no fue fácil, definimos unos criterios y escogimos a partir de los actores implicados teniendo en cuenta su representatividad, la disponibilidad y la práctica de reflexión, entre otros. En capítulos anteriores he hablado mucho de ello, por ahora me centraré en dos situaciones que me hicieron reflexionar sobre las voces más excluidas y sobre mi reacción como evaluadora.

El primer caso que quiero compartir es una entrevista doble. Propuse a una defensora joven de un colectivo de base de la Red de hacerle una entrevista para la evaluación. Al principio ella no lo aceptó. Como sentí que no quería ser entrevistada por inseguridad, le propuse hacerla en pareja con una compañera de su organización, también joven, y en un espacio que ellas conocían, el jardín de la Casa del 25 de noviembre, en Santa Ana. Las dos aceptaron. Al inicio de la entrevista las sentí expectantes, pero poco a poco se fueron soltando y las vi más cómodas. Al estar juntas, se crearon espacios de interacción y se facilitó la reflexión entre ellas. Cuando hago evaluaciones, no acostumbro a hacer entrevistas con grupos de dos, o las hago individuales o organizo grupos de discusión o talleres, especialmente porque alguna vez que lo he probado, una de las dos entrevistadas dominaba tanto el proceso que no conseguía recoger la voz de la otra, de manera que pueden silenciarse opiniones y reflexiones.

Ésta no fue una de las entrevistas más ricas en cuanto a información, pero para las dos jóvenes fue una experiencia importante, fue su primera entrevista y percibieron que escuchándose y complementándose enriquecían sus explicaciones y opiniones. Por lo tanto, como evaluadora, he percibido que, en algunas ocasiones, una entrevista que aporta relativamente poco a la evaluación, puede contribuir a la persona entrevistada y que en algunos casos específicos entrevistar a dos personas a la vez, puede ser adecuado y enriquecedor.

Otra situación que me inquietó fue cuando una participante me pidió ser entrevistada. Según la selección no era prioritario realizarlo, pero lo hice. Tomé la decisión de entrevistarla por la relevancia que tenía para ella y para su espacio en el grupo. Posteriormente, cuando pensé en lo ocurrido, valoré que tal vez habría sido interesante llevar esta situación al Comité de Evaluación y reflexionar sobre la representatividad de las voces y la selección en la evaluación.

Estas situaciones, me han permitido pensar sobre lo ocurrido y lo que no ha llegado a acontecer, lo que podríamos haber aprendido, y lo que no, si lo hubiera manejado de otra forma.

Fueron decisiones rápidas, no tuve mucho tiempo para reflexionar sobre ello, solo más tarde he pensado sobre lo que pasó, lo que hizo posible y lo que se quedó en la sombra o sencillamente no se produjo. Lo que ocurre, y lo que no, en una evaluación democrática, ¿de quién depende? de la evaluadora, de las personas que lo protagonizan, del grupo y del contexto.

## **11.5.- Lo que ocurre y lo que no ocurre. Lo que logro ver y lo que no**

Cada evaluación es diferente, y como evaluadora tengo el reto de adaptarme a los procesos, las personas, los contextos, y poner atención a ellos.

### **11.5.1.- La escucha abierta permite identificar límites que nos pueden llevar a transformaciones**

La escucha atenta durante la evaluación, la auditiva, la visual, la del espacio, la de las relaciones y de las personas, nos ofrece información para reconocer los descuidos y límites que tenemos. Además, podemos identificar algunos elementos que en otras situaciones no veríamos. Si logramos percibir esta información podemos incluirla en el proceso, transformar nuestra posición y nuestra mirada, si necesario.

En la evaluación, la escucha atenta, entre otras cosas, me permitió sentirme incómoda con una decisión que había tomado, decidí cambiarla y aprovechar la ocasión para probar una estrategia para potenciar la reflexión. Una situación ocurrida me cuestionó como evaluadora. El tema central era la capacidad de reflexión de una de las defensoras seleccionadas para ser entrevistada. La primera entrevista que tuve con ella fue pobre, la defensora tenía dificultades para reflexionar sobre la práctica y no conseguimos ahondar en ninguno de los temas que iba planteando. Al terminar consideré que no sería necesario realizar otra entrevista con ella, me parecía más estratégico poder priorizar las entrevistas con defensoras con las que podía ahondar más. Unos días

después, cuando estaba gestionando las segundas entrevistas, una defensora de la Colectiva Feminista me preguntó sobre esta defensora, y le dije que no era necesaria una segunda entrevista, ella preguntó por qué y yo le dije que con la información de la primera entrevista tenía suficiente, pero al ver en su movimiento incomodidad respecto a mi respuesta, enseguida le dije, pero tal vez podemos encontrar un pequeño espacio para profundizar un poco más. Frente a esta situación, decidí actuar, así es que, durante el taller previsto antes de las entrevistas, presté especial atención a las intervenciones de esta defensora con el fin de disponer de más información para poder desarrollar en la segunda entrevista. La segunda entrevista que tuve con ella partió de las fotografías que traje (capítulo 4) y sus intervenciones en el taller, combinación que facilitó un espacio de aprendizaje en relación con la observación de una práctica y el pensar sobre ella. Esta situación me permitió profundizar en la metodología de la entrevista, en como facilitar procesos de reflexión. La entrevista no era especialmente necesaria para la evaluación, pero fue relevante para la defensora, para mí como evaluadora y para la defensora de la Colectiva que consideró que no hacerle una segunda entrevista era como dejarla fuera del proceso.

Con la decisión de no hacer una segunda entrevista no quería excluir una voz, pero una persona involucrada lo sintió así y utilicé la situación para luego hablar con ella sobre el tema. Todo ello me hizo pensar sobre cómo las personas evaluadoras y el resto de las implicadas, seleccionamos y priorizamos, sobre cómo podemos excluir o hacer sentir la exclusión y cuál es la manera más adecuada de situarnos, dar respuesta o no, a las situaciones que van aconteciendo, las que vemos y las que solo percibimos. Y me hizo pensar especialmente en lo que ocurre y no consigo ver, pero está y tiene consecuencias en el proceso.

### **11.5.2.- Las voces de los silencios**

En la evaluación de la Red, presté atención a los silencios. Para mí los silencios son elementos clave en los procesos de evaluación y aprendizaje, pues definen ritmos, permiten espacios individuales, abren lugar a las miradas, hablan sin palabras e impulsan nuevas dimensiones de relación.

Siempre recordaré cuando mis padres fueron a visitarme a México cuando trabajaba con personas refugiadas, indígenas, de Guatemala. Los invité a asistir a uno de los talleres que dinamizaba y a la vuelta de los campos, hablamos sobre el taller. Mi madre, profesora de primaria, me comentó que le supuso un reto no intervenir cuando yo animé al grupo a proponer una dinámica de inicio del taller y el grupo no dijo nada. Se hizo un silencio largo y profundo, las miradas se cruzaron, algunas se escondieron, otras respiraron hondo y la mayoría permanecieron fijas en el espacio. Después de un buen rato

una persona propuso la dinámica y el taller empezó. Mi madre se quedó impactada de mi tranquilidad y mi manejo del silencio. Yo le hablé de los tiempos del pueblo indígena y cómo yo los había interiorizado e incorporado en mi práctica. Desde entonces me fijo en los silencios, busco su sentido y posibilidades en los diferentes lugares donde estoy, especialmente en los espacios colectivos.

En el primer taller, en Apaneca, una defensora me preguntó por qué a veces me quedaba callada cuando nadie hablaba. Esta defensora me llevó a fijarme en lo que hacía por intuición, esta intuición que proviene de la práctica de años. La pregunta de esta defensora me condujo a observar los silencios en la evaluación como parte del proceso. Observé mis silencios en las entrevistas y en los talleres de evaluación, cuándo los empleaba, por qué, cómo los manejaba y cómo las interlocutoras se incluían o no, y también reparé los silencios de ellas.

Las personas que han reflexionado sobre los silencios en la escuela consideran que el silencio del alumnado tiene diversos significados (Schultz, 2009), pueden interpretarse como una negación a la participación, como desinterés, resistencia, contrariedad, pero también puede tener otros significados como espacio para la reflexión, para la creación (Susinos y Ceballos, 2012) o el desconcierto.

En los talleres y entrevistas, utilicé los silencios para invitar al grupo o a la persona entrevistada a reflexionar. El silencio puede ser una forma de ofrecer un espacio para pensar, organizar las ideas, identificar preguntas, pero también, acompañado por una mirada, puede ser una estrategia para invitar a las defensoras a hablar, a expresarse, como una señal de espera y deseo de escucharlas. Todos ellos, “son silencios indispensables para crear un espacio en el que los demás participen, para construir la interacción y romper con la idea de que escuchar es una actividad pasiva” (Susinos y Ceballos, 2012, p. 39). En otras ocasiones, utilicé mi silencio como evaluadora para resaltar y fortalecer las voces diversas, lo que me permitió escuchar y pensar sobre lo que me estaban diciendo. Percibí cómo el silencio activo de escucha permite reconocer a la otra y activar una disposición y apertura a la diferencia, y cuando se realiza por parte de la evaluadora, toma un significado vinculado al poder y a la autoridad del grupo.

Pero también hay silencios que “son recipientes para los secretos, las memorias, los sentimientos que son difíciles de poner en palabras” (Susinos y Ceballos, 2012, p.39). Estos en una evaluación están muy presentes, los miedos, las inseguridades y la vergüenza forman parte de estos silencios y a menudo son inalcanzables. La educación formal normalmente los evita y desestima, para mí, como evaluadora, estos silencios se convierten en un desafío, me obligan a pensar y probar y me sacan de la zona de confort (Brown, 2008). Si consigo interactuar con ellos, puedo aprender (Kold, 1984), pero no siempre lo consigo. En la evaluación democrática de la Red, fui consiente de estos

silencios en diversos momentos, aunque estoy segura de que hubo muchos más que no conseguí percibir. A continuación, expondré algunos de ellos. Por un lado, los silencios iniciales producto de la desconfianza, de los miedos de adentrarse en una evaluación. Durante el proceso respeté estos silencios como parte del mismo. Los escuché e intenté que se convirtieran en expresión y debate a través de las propuestas de dinamización que llevé a cabo (capítulo 7).

Por otro lado, están los silencios producto de la inseguridad. Durante la evaluación propuse a las defensoras que fueran escribiendo en un papel las cosas que pensaban, que querían compartir, pero no encontraban el momento para hacerlo, o les daba vergüenza, o por cualquier otro motivo no salían a la luz. Estos papeles podían ser anónimos o no, pero yo, como evaluadora, los recogería, abriéndolos al grupo o no según su contenido y el deseo de la persona que lo había escrito. Esta propuesta hizo que algunas defensoras convirtieran su silencio en palabras. A lo largo del proceso percibí esta propuesta como una estrategia para escuchar la voz de los silencios de inseguridad, de vergüenza y de miedos. Algunas defensoras se agarraron a ellas, otras no, unas escribieron y me los entregaron, otras los escribieron y se quedaron con ellos, algunas no escribieron en un papel, pero tal vez lo pensaron.

Con miradas y posiciones corporales, también identifiqué los silencios de disidencia, la oposición escondida por la inseguridad de ser disidente frente a una mayoría. En un trabajo en grupos salió el apoyo a las defensoras que trabajan para lograr legalizar el aborto terapéutico. Se trata de un tema muy complejo en el contexto salvadoreño pues actualmente está totalmente prohibido y gravemente penalizado. Una parte importante de la Red apoya el cometido de las defensoras que trabajan a favor del aborto terapéutico, pero hay otras que no lo ven claro o están en contra. Cuando salió el tema, algunas defensoras se silenciaron. El silencio fue su manera de mostrar disidencia sin entrar en conflicto, sin dar pie a un nuevo debate; tampoco era el momento para hablar sobre ello. En medio del proceso identifiqué los silencios de intimidad. En las entrevistas y talleres trabajé conscientemente para facilitar espacios cómodos y seguros que facilitaran el compartir, el abrir los propios sentimientos, los recuerdos y las experiencias. A menudo nos planteamos cuándo es oportuno, necesario y adecuado compartir con el grupo, o con la evaluadora, y cuándo es una cuestión íntima y mejor dejarla para otros espacios. ¿Dónde están los límites, quién los define y los decide? A todas nosotras alguna vez nos han molestado preguntas porque las consideramos intrusivas, que entran en nuestro límite de intimidad. El anonimato, la apertura y el respeto a la intimidad en una evaluación es esencial, cruzar los límites puede representar un cierre del proceso, pero no llegar al límite puede invisibilizar miradas, opiniones y experiencias. Recae en cada una de nosotras decidir, silenciar o expresar, respetar los silencios de intimidad y los

límites personales y grupales.

Finalmente, me he encontrado con silencios de tensión, dificultad y conflicto. En una evaluación, igual que en otros espacios, surgen estos momentos en torno a algunos temas, por posiciones diversas, por sentimientos encontrados o por prejuicios. En la evaluación democrática con la Red también, algunos más tranquilos de llevar, otros más inquietantes. Sentí que salí de mi zona de confort al hablar sobre un conflicto entre personas de la Red. ¿Hasta qué punto deberíamos hablar de este conflicto personal en la evaluación? Estábamos evaluando la Red a partir de las preguntas iniciales y en aquel momento surgía un nuevo tema. ¿Era el lugar y el momento? Si salió, es porque era necesario hablar de ello, aunque no fuera el momento y lugar idóneo; las defensoras encontraron un espacio para compartirlo. ¿Cómo debía gestionarlo como evaluadora? ¿Reconducirlo para otro lugar paralelo, dejar que aconteciera, indicar que no era el momento? Cuando surgió, en un taller con el Comité de Evaluación, tomé el comentario para reflexionar sobre los conflictos en espacios colectivos y, posteriormente, lo hablé de forma individual y en un pequeño grupo. Todavía ahora dudo sobre cómo manejé la situación, los silencios vinculados y mi silencio.

Prestar atención a los silencios me ha permitido darme cuenta de cómo los gestiono y cuando no lo hago. Algunas veces, he podido pensar en ellos, en una reflexión en la acción durante el proceso, y otras sobre la acción (Schön, 1987) solo después, porque no me había dado cuenta de ello, o no había podido reflexionar sobre sus significados con más calma.

### **11.5.3.- Entre el intervenir y el acontecer**

Como he expuesto a lo largo de este informe, las relaciones de poder en la evaluación democrática son fundamentales.

Na perspectiva da construção da capacidade avaliatória a partir da construção de sujeitos, a participação efetiva e autônoma dos diversos atores envolvidos na iniciativa torna-se a alma do processo de avaliação. Neste sentido, o exercício de compartilhar poder e de equilibrar forças e formas de tomar decisão ocupa posição central no processo. Para alguns, este exercício implica em abrir mão do controle sobre a avaliação, sejam estes gestores da organização ou consultores externos. (Brandão, Silvey Palos, 2005, p. 366)

Con esta mirada, como evaluadora, me mantengo con tensión, atención y reflexión para facilitar espacios, para que el poder se ejerza desde la equidad, la autoridad y el reconocimiento.

Durante la evaluación de la Red, he puesto atención a mi manera de intervenir, tanto en el grupo como en una entrevista. ¿Cuándo intervengo y por qué? Siempre intervengo,

actuando o no, intervengo. Con esta posición he estado en la evaluación y la he dinamizado, y me he dado cuenta de que algunas veces habría sido interesante mi intervención para ahondar más en algún tema, pero también he reconocido cómo la flexibilidad me ha llevado a intervenir con herramientas variadas para facilitar la expresión y la reflexión adaptándome al grupo y a las personas.

#### **11.5.4.- Diferentes métodos para facilitar informaciones y experiencias que se complementan**

He reflexionado sobre los métodos, estrategias, herramientas que he ido incluyendo en la evaluación, los programados al inicio y los incorporados posteriormente, cómo los he manejado y qué impacto han tenido. Esta reflexión, durante el proceso y una vez terminado, me ha permitido percibir diferentes impactos y aprendizajes como evaluadora.

- Una propuesta que fortalece la apropiación del proceso

Expongo, a modo de ejemplo, un proceso del primer taller con el Comité de Evaluación (12 de agosto 2017). En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, el 18 de agosto de 2017 escribo:

Inicié el taller recogiendo del grupo su manera de ver y vivir las evaluaciones. Con las diferentes reflexiones e ideas fuimos elaborando un mapa conceptual y, de él, fue surgiendo la construcción colectiva de un concepto global de evaluación. Yo, como evaluadora, no lo tenía previsto, pero me entregué al grupo y fui acompañándolo en este proceso. Y lo aproveché para introducir el concepto de evaluación democrática.

Este ejercicio, aparentemente sencillo, nos permitió construir grupo y, sobre todo, confianza entre nosotras y especialmente entre ellas y yo. Para ellas, yo era una evaluadora extranjera, que no conocían, pero sabían que estaba comprometida con su trabajo.

Relaciono este acontecimiento con las secuencias del proceso de reflexión en la acción de Schön (1987). En el primer taller con el Comité de Evaluación, cuando las defensoras compartían su concepción de evaluación y la relacionamos con nuestras experiencias anteriores, se presentó una situación que aproveché, como evaluadora. La riqueza de las aportaciones y las relaciones que íbamos creando en grupo nos llevaron a construir un concepto colectivo de evaluación que luego conectamos con la evaluación democrática. Como evaluadora, identifiqué una oportunidad y me entregué a ella con agilidad y espontaneidad. En aquel momento, la sorpresa me conectó con la reflexión y me permitió identificar la potencialidad del proceso de construir un concepto colectivamente para el fortalecimiento de la autoestima respecto al saber técnico, el reconocimiento de la

“manera” de estar de la evaluadora en el grupo, y contribuir a la apertura para la evaluación democrática. Además, me permití exponer el concepto de evaluación democrática a partir del concepto construido colectivamente, nombrando a MacDonald y Kushner entre otros y entre otras citas.

- Una propuesta que contribuye a la expresión y participación, teniendo en cuenta las diversidades.

En el taller que realicé en Apaneca (19 de agosto de 2017) con defensoras de la Red, invité a las defensoras en grupos para explicar cómo se habían reconocido defensoras y qué había significado. Se trataba de recoger información para dar respuesta a la primera pregunta de la evaluación. Les propuse responder grabando su testimonio con su móvil o ante una cámara que llevaba. Se trata de facilitar lenguajes diferentes para adaptarme al máximo a las participantes. Cabe tener en cuenta que bastantes defensoras han pasado por una experiencia de educación formal corta y no dominan la escrita, pero en cambio se sienten muy cómodas con la oralidad. Las grabaciones fueron compartidas entre las compañeras.

En el *Diario de una evaluadora e investigadora en construcción*, el 20 de agosto de 2017, escribí:

Una defensora se me acercó y me dijo algo así como: me ha gustado mucho grabar un video y he salido bien. Me ha contado que se había atrevido a hablar delante de una cámara como las otras, ya que a veces, en los trabajos en grupo, se pierde en la escrita; por esto esta vez se ha sentido bien porque solo hablaban y grababan.

-Una propuesta que introduce un nuevo lenguaje para ordenar y pensar.

Como he expuesto anteriormente (capítulo 8), propuse trabajar el resumen analítico de la evaluación a partir de la elaboración de dos diagramas conceptuales (ver figura 23). Me siento muy cómoda con los diagramas, continuamente los uso para organizar las ideas, encontrar conexiones y facilitar el análisis, pero soy consciente de que no se trata de una herramienta que sirva por igual a todas las personas. Al proponer esta herramienta, estoy interviniendo y mi intervención tiene unas consecuencias. Por un lado, estoy priorizando dando prioridad a las personas que se sienten cómodas con esta manera de ordenar el pensamiento, pero por otra, estoy dando acceso a esta herramienta a personas que tal vez no la conocían y les posibilita introducirla en su activismo, en la formación, y la organización. Asimismo, para compensar la novedad de esta herramienta y complementar el proceso analítico y de toma de decisiones propuse actividades basadas en las artes.

En todo ello, la parte emocional tiene un papel importante. “Much of the theory and practice in adult education reveals a similar tradition of marginalizing emotions and elevating rationality to a supreme position” (Dirkx, 2001, p. 67). La educación popular, aunque ha incorporado estrategias de juego, pocas veces ha considerado las emociones como un elemento central para los espacios de aprendizaje. En mi experiencia, las he incorporado a partir de reflexiones de prácticas feministas y de educación basadas en las artes.

Al final del proceso sigo preguntándome si todas las participantes han encontrado un espacio de expresión cómodo, adecuado y facilitador.

#### **11.5.5.- Lo que se dice, no diciendo, con silencios cuidadosos**

Estar atenta a lo que ocurre permite identificar lo que se dice, no diciendo, los silencios cuidadosos, pero no siempre lo conseguimos.

Una situación que pasé por alto, y solo al analizar el taller me percaté, fue un conflicto personal-laboral ya solucionado, pero presente, en el grupo. Una de las protagonistas del conflicto sacó el tema de forma sutil, dijo sin decir, y yo no conseguí entender sus palabras, las interpreté de una forma sesgada, lejos de referentes. Posteriormente, en una entrevista me dijo:

Cuando a ella (una defensora) le dijeron eso, también entendí otras cosas que estaban sucediendo a mi alrededor. Recuerdo que algo te mencioné en algún momento y tú me dijiste eso es más que todo una cuestión de relación laboral, pero no, también tiene que ver con el manejo del poder cuando quienes tenemos el poder, a veces, lo utilizamos sólo para favorecer a ciertas personas que de una u otra manera se ganan nuestra deferencia. No siempre utilizamos el poder de forma justa. A eso es específicamente a lo que quería referirme, porque cuando tenemos poder si no somos sabias, es una palabra que aprendí de ti, en este proceso no es ser objetivo, y es que muchas veces quien tiene el poder no tiene la sabiduría, como para utilizarlo de forma indiscriminada si no que siempre tiende a favorecer a aquellas personas con las cuales tiene una mayor cercanía. Y esa forma de manejar el poder, no me gusta.

Esta defensora consiguió reflexionar sobre lo que había silenciado y lo hizo a partir de la reflexión sobre las relaciones de poder que habíamos tenido en la evaluación. Me pareció increíble y me alertó porque yo no había conseguido entender su no decir diciendo, con silencios cuidadosos. No había sido consciente de lo que no había ocurrido, ni de lo que estaba ocurriendo, pero no se veía. Además, la defensora vinculó un conflicto personal con reflexiones conceptuales que habíamos tenido durante los talleres en la

evaluación. Una vez más me conecté con lo que ocurre y lo que no ocurre en la evaluación democrática.

### 11.5.6.- Reflexiones en torno al acceso a la información de evaluación

En las evaluaciones democráticas, el acceso y el control de la información son elementos esenciales (MacDonald, 1974). En capítulos anteriores he expuesto la metodología de la gestión del acceso y el control de la información en la evaluación, especialmente con respecto a las participantes en la evaluación, a la Red y a la Colectiva Feminista. Como evaluadora, puse especial énfasis en esta parte.

Esta experiencia me ha hecho reflexionar bastante sobre el acceso a los resultados de la evaluación en un contexto de violencias donde es necesario priorizar la seguridad. Como he narrado anteriormente, hemos implementado diferentes estrategias para garantizar la seguridad y minimizar los riesgos, algunas novedosas para mí, otras ya experimentadas anteriormente.

En un momento de la evaluación, me pregunté sobre: ¿Qué debemos y podemos decir y qué mejor dejarlo para la Red, la Colectiva Feminista y la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras? ¿Qué herramientas y espacios utilizar para divulgar y en qué momentos? “The democratic evaluator asks “Who has the right to know about these things?” and concludes that all do” (Kushner, 2009b, p. 425). Todas las participantes tienen el derecho a tener acceso a la información de la evaluación, tanto durante el proceso como en el documento final (Kushner, 2002b), pero, ¿todos los agentes críticos del programa, aunque no incluidos en el proceso, también? Es importante responder a la pregunta planteada según cada contexto y los *stakeholders*, porque no todos los contextos y las evaluaciones son iguales. Sin perder de vista el derecho al acceso y el control, hemos tenido que analizar diversas opciones y a partir de ellos tomar decisiones.

Kushner (2002b) señala:

The democratic evaluator has all the time to be balancing the participant’s right to privacy with the public right to know about the project or program. Engagement is a strategic process for achieving that balance. Engagement is founded upon negotiation. (p. 21)

En capítulos anteriores expuse la decisión de centrar la evaluación en las defensoras de la Red (defensoras de la Red de Occidente, de la Red Nacional, integrantes de las organizaciones de base de las defensoras y sus familiares) tanto por los objetivos de evaluación definidos (basados en los intereses y necesidades de la Red) como por seguridad (ver capítulo 3 y 4). Con esta decisión, excluimos del proceso algunos *stakeholders* sin preguntarnos ni debatir sobre su acceso a la información de la evaluación. Fue en el final del proceso de evaluación cuando retomamos el tema, pues era necesario

plantearse cómo y con quién compartir el proceso, las reflexiones de la evaluación y el informe final a nivel externo qué estrategia de divulgación utilizar. Reflexionamos sobre el doble filo entre divulgar, difundir, denunciar y defender y la seguridad. Disyuntiva que fue apareciendo en varios momentos a lo largo de la evaluación, como por ejemplo: cuando hablamos del ser reconocidas como defensoras en las comunidades, al elegir nombres para la evaluación, o en la decisión sobre si aparecer en las fotos del proceso o no. Elegir entre el reconocimiento y la seguridad no siempre es fácil.

La dirección de la Red Nacional de Defensoras de DDHH de El Salvador, propuso que presentáramos el proceso y las reflexiones en el XIV Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe previsto para el 22-25 de noviembre de 2020 en El Salvador. Me propusieron elaborar una publicación divulgativa a partir del informe final de evaluación y compartirla en el XIV encuentro. A partir de esta primera presentación externa se podría diseñar un proceso de divulgación por redes sociales y encuentros con algunos agentes críticos del territorio. Por la Covid-19 se postergó el evento para el año 2021 y así también este proceso. Por esta razón, hasta el momento el informe final de la evaluación es un documento interno, y no se cuenta todavía con un documento de divulgación.

Antes de tomar esta decisión, como evaluadora, decidí proponer una actividad simbólica sobre la democratización de la información. Para ello, uní en una sola dinámica dos objetivos: identificar los aprendizajes más significativos surgidos durante la evaluación y divulgarlos, y democratizar la información de forma simbólica y segura. Para ello, invité a las defensoras a identificar los elementos clave de la evaluación y los aprendizajes más significativos. Se trataba de identificar qué informaciones y reflexiones considerábamos relevantes para compartir externamente; y al mismo tiempo, los aprendizajes más significativos para ellas. En pequeños grupos, eligieron algunos y los representaron con dibujos y palabras en banderolas de tejido. Una vez creadas, las compartimos con el colectivo y las tejimos formando un *lung ta*<sup>118</sup> de informaciones y aprendizajes, como si fueran unes banderolas de plegarias de la región del Himalaya. Construimos un *lung ta*, para comunicar al exterior, nuestras experiencias y aprendizajes (Figura 27). De esta manera, el viento mecería las reflexiones de las defensoras y las haría volar por los alrededores.

---

118 Los *lung ta* son las banderolas de plegarias de la región del Himalaya. Se encuentran en zonas montañosas donde el viento sopla fuerte y mueve las banderolas haciendo emerger las plegarias.

Figura 27: Elaboración de nuestro *lung ta*



Nota: Dinámica *un río de aprendizajes* realizada en Apaneca el 19 de marzo de 2018.

Con esta acción simbólica nos aseguramos el compartir nuestras reflexiones, para luego, pensar como divulgarlas externamente por canales más tradicionales. Y al mismo tiempo, reflexionamos sobre todo lo aprendido en el proceso. Fue interesante percibir como las defensoras incorporaron el concepto de aprendizaje en la evaluación. Las informaciones de la evaluación, las propuestas surgidas del proceso, lo que se había reflexionado y las nuevas herramientas y dinámicas conocidas, eran parte de la evaluación y resultado del proceso.

#### **11.5.7.- La importancia de los cuidados**

En esta evaluación he reflexionado y aprendido sobre los cuidados en una evaluación. Como evaluadora he prestado especial atención a cómo las compañeras de evaluación, y yo misma, incorporamos en el proceso evaluativo los cuidados: en los espacios en relación (manera de relacionarse, organizar los talleres, etc.), en los espacios físicos de evaluación, luminosos, agradables, cómodos, acogedores y seguros; y a los contextos, los viajes, la alimentación, los tiempos.

### 11.5.8.- La experiencia de no saber en la evaluación

Hernández-Hernández, Sancho y Fendler (2015) me abren un filón nuevo en el proceso de reflexionar sobre mi práctica como evaluadora. Los autores plantean “la experiencia del no saber en las relaciones pedagógicas” (p. 371) que me llevan a plantearme sobre *la experiencia del no saber* en una evaluación, tanto para el grupo como para la evaluadora. Hernández, Sancho y Fendler (2015) denominan e identifican “zonas grises, o zonas de invisibilidad, o lugares del no saber, que nos remiten a experiencias que escapan a nuestras expectativas iniciales o que se velan situaciones sobre las que no tenemos respuestas” (p. 369).

Vivo la experiencia del no saber, de dos formas diferentes, una con curiosidad y tranquilidad, otra con inquietud y responsabilidad.

La evaluación es un proceso de interrogación sobre lo que no se sabe, lo que no se tiene certeza, es un proceso para identificar, analizar y reflexionar, ver lo que no se ha visto, reflexionar sobre lo que ha ocurrido y proponer. Por lo tanto, es una experiencia que pasa por el no saber, y yo, como evaluadora la vivo con tranquilidad porque la experiencia de no saber forma parte del proceso, es más me pone en tensión para estar atenta a las sombras. Hernández-Hernández Sancho y Fendler (2015) plantean que el espacio del no saber “al tiempo que nos inquieta, nos incita a pensar nuestro lugar” (p. 371). Como evaluadora, la conciencia del no saber me pone en estado de alerta y tensión, lo que creo que me facilita y enriquece la práctica porque me hace salir de la zona de confort y así tener la oportunidad de crear y aprender. Ello me conecta con las palabras de Dennis Atkinson, en un seminario realizado el 22 i 23 de octubre de 2018, en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, al situar el vacío como un espacio creativo, un espacio de oportunidad que nos puede llevar a la creación, a la invención, a nuevas maneras de pensar.

No es necesario que al final del proceso logremos respuesta para todo, pero sentir que sabemos lo que no sabemos nos da tranquilidad, posiblemente porque de alguna manera tenemos el control del no saber.

Otra cosa, bien diferente, es convivir con el saber que hay zonas grises que no logro ver, o que pasaron de largo, o que quedan oscurecidas por otros temas. Cuando pienso en el no saber, dónde se encuentra el no saber me inquieta y no consigo desprenderme de la responsabilidad que me doy como evaluadora.

## 11.6.- ¿Dónde se encuentran las fronteras? ¿Y “a terceira margem do rio”?

Como evaluadora a menudo me pregunto sobre las zonas fronterizas presentes en una evaluación, ¿Quién las define?, ¿Quién se apropia de ellas?, ¿Qué aportan y qué movimientos limitan?

En experiencias anteriores, identificar, caminar cerca, mirar más allá y cruzar los límites marcados por el grupo, o por los cofinanciadores, me ha incomodado, me ha situado en la duda, me ha introducido en franjas de riesgo y conducido a desaciertos, pero al mismo tiempo me ha proporcionado nuevas miradas, descubrimientos, cambios y aprendizajes.

Hegel decía que la única forma de definir los límites de algo es identificar lo que está al otro lado. Si no vemos lo que hay más allá, tampoco podemos ver el límite. Esta idea de Hegel me ha acompañado en muchos momentos porque me ha activado el pensamiento empático y el contexto global, lo que me ha facilitado, por un lado, identificar espacios donde no quiero estar, y por otro, perspectivas y miradas más estratégicas y políticas que me han conectado con posiciones disidentes y voces excluidas. Creo que identificar el otro margen del río y, tal vez el tercer margen, puede aportarnos como evaluadoras. En la década de 1990, cayó en mis manos el cuento “*A terceira margem do rio*” de Guimarães Rosa (2005) este cuento me ha acompañado porque me hace pensar sobre los terceros márgenes de los ríos, en la evaluación, en la educación, en las políticas públicas, en el activismo.

### 11.6.1.- ¿Dónde sitúo mi voz en la evaluación?

Encontrar el lugar acertado para mi voz como evaluadora es uno de los retos que más me inquieta, porque no siempre es fácil hallar el lugar adecuado en todo momento. En la evaluación de la Red de Defensoras, mi voz, como evaluadora, ha estado, tanto en los márgenes, como entretejiéndose. No he tomado decisiones en lugar de las participantes, pero he facilitado el tejido de sus voces, como dice Zuley, una defensora del Comité de Evaluación, “la evaluadora es la persona que va integrando ideas”.

MacDonald y Kushner (1987) sitúan la importancia de que el equipo evaluador refleje los intereses de los diferentes actores críticos, sin involucrarse de manera directa en la toma de decisiones. “Evaluators have no basis on which to make their own judgement – their job is to help articulate and to feed into other people’s judgements.” (Kushner, 2006, p. 38). Para mí, en la evaluación democrática, es fundamental encontrar el lugar de la evaluadora para lograr en la práctica, el dinamizar, facilitar y visibilizar las diferentes voces sin tomar partido, pero potenciando la reflexión, no posicionándose personalmente,

y reconocer a la evaluadora como persona con ideología propia. Como he nombrado con anterioridad, Saya hizo su valoración: “puedo decir que Maria dirigió la evaluación, no la condujo, pues para mí, dirigir no es lo mismo que conducir. Dirigir es orientar y conducir es: ustedes se van por aquí y no pueden ir por otro lado.”

Dinamizar una evaluación es como transitar por el lodo en medio de la selva, se debe estar atenta, observando, escuchando, concentrada en los pasos, se debe aprender de las pisadas demasiado hondas y a andar continuamente, con ritmo, sin perder de vista las acompañantes y el horizonte donde se quiere llegar.

Cuando pienso en las voces, conecto con el informe final de la evaluación, el documento donde queda escrito el proceso. Cada evaluación precisa de una narración propia, la evaluadora es la responsable de encontrarla, una narración que recoja todas las voces incluso la de la evaluadora.

Kushner (2002a) argumenta que “las destrezas y la autoridad del evaluador representan una amenaza para la validez y se controlan en la medida de lo posible, incorporando un espacio crítico suficiente para que el lector elabore sus juicios. Esto implica revelar al evaluador en el relato” (p. 128). Como evaluadora definí el urdido del texto y fui tejiendo las voces de los actores críticos en él. Sus voces estaban coloreadas, la mía en negro, la mía agrupaba y vinculaba para dar respuesta a las preguntas de la evaluación. Las defensoras se consideraron representadas en el informe final, se sintieron presentes y yo sentí que se habían apropiado del documento (ver capítulo 8). La narración accesible y sus voces coloreadas, les permitían reconocerse e interactuar, como señala Kushner “allow all to interact with its reports in meaningful ways” (Kushner, 2012, p.151). Cuando lo leo meses después, echo en falta algunas reflexiones que hice y no incorporé, reflexiones que hago ahora en la relectura y no hice entonces. Mi voz actual, de evaluadora dispuesta a continuar, pensando en el proceso y la Red, seguiría transformando el documento. Para mí, un informe de evaluación democrática es un documento vivo que cada vez que es leído se transforma y abre nuevas relaciones.

### **11.6.2.- La tensión entre el rol de la evaluadora y el posicionamiento político y el poder**

Uno de los temas que me acompañó a lo largo de los procesos evaluativos es la gestión del poder. MacDonald ponía un énfasis especial en este tema, consideraba al evaluador como *intermediario imparcial* (Kushner, 2002a), un negociador entre los diferentes grupos de interés (MacDonald y Kushner, 1987).

En la evaluación de la Red observé cómo iba gestionando los poderes como evaluadora, como dinamizaba el grupo y como me situaba en él. Como ya me he referido al

tema, me voy a centrar en la tensión entre el rol de evaluadora y el posicionamiento político y el poder.

En esta evaluación, por estar evaluando una Red con líneas ideológicas parecidas a las mías, no he vivido situaciones complejas en relación con contradicciones ideológicas, como me ha ocurrido en otras evaluaciones, pero he identificado algunos momentos donde la tensión entre el rol de la evaluadora y el posicionamiento político y el poder ha estado presente y ha posibilitado el aprendizaje.

Un ejemplo de esta tensión con relación a un tema ideológico lo viví al hablar de la configuración de la Red. En mi activismo feminista, he dado importancia a apoyar a los movimientos de defensa de los Derechos Humanos de las mujeres, especialmente a través de las organizaciones de mujeres y feministas. Cuando la Colectiva Feminista me propuso realizar la evaluación de la Red de Defensoras, me interesó y cuando salió el debate sobre la conformación de la Red, red de defensoras de los DDHHMM, (Derechos Humanos de la Mujeres) defensoras feministas o mujeres defensoras (ver capítulo 9) presté atención por tratarse de un debate relevante en el movimiento feminista y por estar yo implicada en él. Escuchar a las defensoras, sus razones, las que apoyaban una u otra posición, el camino recorrido y la decisión que ha dado forma a la actual Red, me trasladó a debates anteriores y a mi posicionamiento personal. Estar abierta a otras miradas desde el inicio, me posibilitó una escucha y un análisis más ricos y con menos prejuicios para poder facilitar un acompañamiento al grupo, analítico y de reflexión, sin juicios de valor.

Este debate también me hizo reflexionar sobre el rol de la evaluadora, especialmente sobre el lugar que ocupa el posicionamiento personal en la evaluación. La tensión entre algunas defensoras al hablar de este tema me puso en alerta. El hecho que una evaluadora años antes, se hubiese posicionado claramente por una opción de las mencionadas y la hubiese incluido como conclusión de una evaluación, me hizo pensar especialmente sobre el tema. “Evaluators have no warrant to make their own judgment—their job is to help articulate and feed into other people’s judgments” (Kushner, 2009b, p. 426). La evaluación de la Red me hizo reflexionar sobre las zonas fronterizas entre la neutralidad (personalmente considero imposible la neutralidad pura porque todas llevamos una mochila que nos sitúa en lo que somos y lo que hacemos), la parcialidad y la intermediación reflexiva de la evaluadora.

Podems (20110), cuando habla de la evaluación feminista, sitúa la capacidad de una evaluadora para comprender su propia posición, como un elemento clave del proceso:

Reflexivity—or an evaluator’s ability to understand her or his own position—is another critical component of feminist evaluation. This reflexivity is intricately linked to

every aspect of the feminist evaluation's design, including the evaluator's ability to ensure power sharing with the people, project, or program being evaluated (Patton, 1997, 2002, 2008). (p. 5)

Creo que cuando estamos evaluando, resulta importante prestar especial atención a nuestra posición, ser conscientes de ella e incorporarla de alguna manera en la experiencia.

.- Del paternalismo al reconocimiento de las otras y deconstrucción colectiva.

Un fino territorio separa la dinamización ingenua y paternalista de la crítica reflexiva. Propiciar procesos de reflexión y construcción colectiva no significa aceptar todos los planteamientos y posicionamientos de las participantes como verdades incuestionables bajo un falso respeto o reconocimiento.

Este peligro es particularmente grave entre mujeres, ya que dadas nuestras subjetividades colonizadas por el patriarcado, nos cuesta respetarnos en la diversidad y reconocer con madurez y realismo cómo las desigualdades sociales y económicas han creado brechas entre nosotras. Aprender unas de otras, elevando las posibilidades de todas o de la mayoría es una aspiración política irrenunciable. (EDA, s.f., p. 14)

Como evaluadora, presto atención a ello, apporto conceptos, preguntas, debates en otros contextos, invito a contrastar posiciones diferenciadas y experimentar otras miradas. A pesar de todo, como evaluadora soy consciente de la necesidad de estar atenta al tema para sustentar la sospecha, la reflexión crítica y la construcción colectiva consciente.

### **11.6.3.- La fina línea del derecho a la información**

"The key concepts of Democratic Evaluation are confidentiality, negotiation and accessibility. The key justificatory concept is the right to know" (Kushner, 2002, p.18). El derecho a conocer pasa por el acceso y el control de la información, por el poder, por la elección de las voces... Como evaluadora, en lo que se refiere al control y acceso a la información me preocupa, sobre todo, la exclusión inconsciente, por prejuicios o descuidos y así como la repercusión pública de ciertas informaciones.

En la evaluación de la Red hemos hablado del acceso a la información y al control, este aspecto (capítulo 8) ha sido relevante para las defensoras que formaron parte del Comité de Evaluación, ellas nunca habían tenido ni acceso, ni control, a las informaciones antes de ser incluidas en el informe final de la evaluadora externa. La relevancia que le han dado las integrantes del Comité a la información me ha hecho reflexionar sobre mi responsabilidad en la elaboración del informe final. Elaboré el informe final y tomé decisiones. Partí del trabajo previo hecho en el Comité y el informe fue compartido y

retocado varias veces, pero en el fondo la responsabilidad de transparencia, confidencialidad y accesibilidad cae en la evaluadora y en su manera de gestionar el poder, la autoridad y la diversidad.

John Elliotte (2000) me hace pensar en los límites del acceso de la información.

Una cosa es negociar, cuáles son los hechos públicamente accesibles de una situación social, y otra muy distinta negociar si deben permanecer reservados o no. Creo que la confusión de ambos tipos de negociación en la forma de pesar de muchos evaluadores democráticos, entre los que me incluyo, ha sacrificado a menudo la ética de la verdad a la ética de la publicación. (p. 130)

Una de las funciones de la evaluación es “democratize discourse and action in a given context through concerted attention to those least well served in that context” (Greene, 2013, p. 756).

MacDonald y Kushner (1987) señalaron la fina frontera existente: “There is always a tension in democratic evaluation between the individual “right to privacy” and the public “right to know”” (p. 14).

En la evaluación de la Red hemos tenido que decidir qué informaciones hacemos públicas y cuáles no, especialmente por seguridad e intimidad. Hemos reflexionado sobre la ética, sobre el derecho a la información y sobre la seguridad de las defensoras.

Pero es más complejo situar este debate cuando se trata de evaluaciones encargadas por cofinanciadores que quieren tomar decisiones a partir de la evaluación, entonces, en algunos casos, ciertas reflexiones pueden tener efectos negativos y contradictorios en relación a la evaluación democrática.

MacDonald y Kushner (1987) señalan:

We have seen that the politicisation of these programmes places undue stress on participants who are exposed to potentially punitive consequences for professionally legitimate decisions. For evaluators this can raise, in acute form, issues of fairness to individuals and sensitivity to the consequences of reporting. (pp. 14-15).

#### 11.6.4.- ¿Dónde estoy yo en la evaluación?

“The feminist evaluators recognize that they bring who they are into the evaluation process” (Podems, 2010, p.5). Para mí, es imposible separar la persona de la evaluadora, la persona de la evaluación, y por esta razón empiezo los procesos con alguna dinámica de presentación de nuestros yos que compartiremos en el proceso evaluativo y debemos reconocer (capítulo 8).

Kushner (2002a) me interpela cuando dice:

Por medio de un conocimiento del yo (“personalizando” en ese sentido la evaluación), podemos evaluar los equilibrios que alcanzamos entre buscar la coherencia y encontrar su ausencia, entre nuestras preferencias personales y nuestras obligaciones de ser sensibles, entre buscar lo extraño, pero suspirar por lo familiar. Sobre todo, el dominio de sí mismo es un aspecto inevitable y esencial de la experiencia de evaluación. (p. 95)

En esta línea, me reconozco cuando antes de empezar la evaluación, me presento y me sitúo en el grupo y presto atención a lo personal y lo íntimo, tanto en relación a mí como en relación a las participantes. En esta evaluación he tenido que estar muy atenta a este aspecto porque algunas defensoras han encontrado en la evaluación un espacio de cuidados (capítulo 4).

Otro elemento que requiere mi atención es el conocimiento de quién soy en el ecosistema del grupo: soy una evaluadora de otra parte, con sus ventajas e inconvenientes, sus reflejos engañosos y sus cercanas actitudes; vivo en un país enriquecido, pero conozco bastante bien la región, me siento cercana a ellas, pero sé que me iré; soy blanca aunque con apariencia de árabe; ser madre me conecta con algunas, ser mujer activista introduce complicidades, reconocerlas, fortalece lazos invisibles. Todo ello, está también en la evaluación. Ser consciente de ello y observar mis actitudes me ayuda a dinamizar los procesos.

Ward y Cassaro (2002) plantean:

Within feminist evaluation, the races, gender, class, and sexual orientations of the evaluator matter. This is not to argue that only women can do feminist evaluation or that necessarily, only women of colour are qualified to conduct evaluations that involve other women of colour. However, the identity and social location of the evaluator should not be ignored. Evaluators who have had little contact or experiences with those different from themselves (low-income minority groups, for example) may not be the most suitable to decide whether or not a particular program is appropriate for meet in their needs (Madison, 1992). (p. 32)

Y yo, como evaluadora feminista me considero activista (Podems, 2010), activista por potenciar otra manera de gestionar el poder, la autoridad y entender y vivir la evaluación como un proceso transformador, de esta manera, estoy también facilitando cambios, concienciación, práctica reflexiva, deconstrucción del concepto de poder, el de autoridad...

### 11.6.5.- Aprender de las ausencias

De Buenaventura de Sousa Santos he aprendido la importancia de identificar las ausen-

cias<sup>119</sup> como un elemento crítico fundamental.

¿Cómo gestionar las ausencias en la evaluación? ¿Qué podemos aprender de ellas?

Especialmente me preocupan las voces ausentes, las que no están, las que no están por disponibilidad de tiempo o por seguridad, o por prioridades pactadas, pero, principalmente las que no están porque se han quedado fuera del proceso. ¿Cuáles son estas últimas? ¿Por qué no están?

Como he explicado en el capítulo 5, optamos por llevar a cabo una evaluación de la Red, especialmente con las defensoras y con la participación de formadoras, de familiares y de personas de las organizaciones de base de las defensoras. Decidimos priorizar unos actores críticos para lograr espacios seguros y cómodos para la reflexión, y vimos que, era suficiente para dar respuesta a las preguntas de la evaluación. De esta manera, han habido voces ausentes por decisión.

Pero también hay voces ausentes por omisión, silencio o falta de reconocimiento. Estas son las que me preocupan. Mientras transcribía, organizaba y preparaba la información de la evaluación para analizarlas, pensé sobre estas ausencias. ¿Qué no he visto? ¿Qué no he recogido? ¿Qué no he preguntado? Para que puedan aflorar los diferentes puntos de vista, reflexiones, disidencias y resiliencias ¿qué ha estado ausente en la evaluación? y ¿por qué? Posiblemente hay voces que no han surgido, porque no todas las defensoras han podido participar, porque no hemos profundizado lo suficiente en la reflexión, porque no nos hemos preguntado sobre algunos elementos, porque no tenemos suficiente mirada crítica, porque hay miradas que invisibilizan e ignoran ciertas otras, porque no hemos sospechado de las verdades fundamentales (Pérez, 2004; De Sousa Santos, 2018).

## 11.7.- ¿Qué no aprendo?

¿Qué consideramos que no aprendemos? ¿Lo que nos hubiera gustado aprender, lo que creemos que deberíamos haber aprendido o lo que hemos detectado sin encontrar solución y se ha quedado al borde o en el tercer margen del río? ¿Dónde colocamos en el proceso lo que no aprendemos? ¿Cómo lo identificamos? ¿Podemos identificar todo lo no aprendido?

En la cartografía que realicé para identificar y reflexionar sobre mis aprendizajes como evaluadora, incorporé piezas vacías, para representar las preguntas que no hemos lo-

---

119 Aunque en este apartado no voy a hablar de la sociología de las ausencias (De Sousa Santos, 2018) he querido hacer referencia al pensamiento que plantea.



## **CAPÍTULO 12.- Reflexiones para retomar: Una mirada hacia adelante**

Inicié con una mirada hacia atrás y cierro con una mirada hacia adelante. Considero necesario cerrar los procesos, aunque siempre deje un filón abierto para tirar de él y darle continuidad. Con este propósito concluyo el proceso investigativo con un doble movimiento de cierre y de apertura para el devenir (*becoming*). Para elaborar este capítulo combino la conclusión con la reflexión y la reflexividad.

Esta última considerada como Berger (2015):

While some have used the concept of reflexivity interchangeably with related concepts, such as reflectivity and critical reflection, while others made efforts to differentiate meanings of these concepts (D’Cruz et al., 2007), the literature appears to reflect consensus relative to its meaning. Reflexivity is commonly viewed as the process of a continual internal dialogue and critical self-evaluation of researcher’s positionality as well as active acknowledgement and explicit recognition that this position may affect the research process and outcome (Bradbury-Jones, 2007; Guillemin and Gillam, 2004; Pillow, 2003; Stronach et al., 2007). (p. 220)

Este estudio es mi primer ejercicio de investigación profunda. Como ya he mencionado, tengo experiencia en actividades próximas a la investigación como diagnósticos, sistematizaciones y evaluaciones, pero no en una investigación del nivel de una tesis doctoral. Por este motivo, he considerado adecuado plantearme un ejercicio de reflexividad del proceso de indagación con la voluntad de aprender para próximas experiencias.

### **12.1.- El cierre de un proceso abierto**

“Siempre se aprende algo en la evaluación democrática”  
Zuley, defensora de la Red.

Este proceso investigativo me ha permitido identificar y analizar los aprendizajes de la

evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente de El Salvador. Se trata de un programa de derechos humanos impulsado por la Colectiva Feminista y la Red de Defensoras. He observado, escuchado, sistematizado y analizado los aprendizajes en la evaluación y en los procesos ocurridos.

Como señalan Guba y Lincoln (1989):

Constructions come about through the interaction of a constructor with information, context, settings, situations, and other constructors (not all of whom may agree), using a process that is rooted in the previous experience, belief systems, values fears, prejudices, hopes, disappointments, and achievements of the constructors. (...) Constructions come about by virtue of the interactions of the knower with the already known and the still knowable or to-be-known. (p. 143)

Como he expuesto del capítulo 7 al 11, en la evaluación se han producido aprendizajes bien variados. Además de los vinculados a la preguntas de evaluación del programa, los aprendizajes más reconocidos en el sector de la cooperación, las participantes han podido aprender acerca del concepto de evaluación, del proceso metodológico y de las herramientas utilizadas; también sobre el poder, la inclusión, el diálogo y la toma de decisiones. Asimismo, he identificado aprendizajes individuales, colectivos, y de las organizaciones, estos últimos en lo referente a la cultura de la evaluación, de la estructura y de las estrategias de organización.

En el siguiente mapa conceptual (Figura 29) presento un resumen de los aprendizajes identificados.



las aportaciones de las participantes fuimos reflexionando de forma crítica (Schön, 1997; Van Manem, 2003) sobre la evaluación (Ver capítulo 7). El aprendizaje se dio en un proceso en el que conectamos con conocimientos y experiencias anteriores, reflexionamos sobre ellos, buscando vínculos, identificamos desconexiones, nos cuestionamos prácticas y obviedades y analizamos el impacto de la conceptualización de la evaluación en nuestras experiencias y en los programas que desarrollamos. Poner en relación los conocimientos previos sobre evaluación y los nuevos, de forma analítica y crítica, facilitó la elaboración de nuevas preguntas con relación a la evaluación. Posibilitó también iniciar un proceso de deconstrucción del concepto que se fue asentando hasta el final de la evaluación.

- Aprendizajes en relación a la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.

Para lograr una participación activa y real en la evaluación, es importante que las participantes conozcan y se apropien del proceso que se va a realizar. Por esta razón, trabajamos sobre el concepto y el proceso de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Al inicio del proceso, las participantes sentían la propuesta de la evaluación democrática como una opción de difícil implementación. A pesar de ello, a lo largo de la evaluación, fueron entendiendo lo que representaba en la práctica y se apropiaron de ella. El hecho de conocer, analizar e incorporar una nueva manera de evaluar, a partir de los conocimientos previos de las participantes, propició la reflexión sobre la evaluación en general, las diferentes propuestas evaluativas, las formas de vivir estas propuestas, así como las relaciones que generan y su impacto (Ver capítulo 7).

- Aprendizajes en relación a la escucha, la capacidad argumentativa, el diálogo, la negociación y la disidencia.

Participar en la evaluación de la Red de Defensoras, ha permitido aprender sobre la escucha, la escucha atenta, honesta, abierta, sorora<sup>120</sup>; también ha propiciado desarrollar el pensamiento, la argumentación y el análisis; dialogar con una misma y con las otras; fortalecer la negociación, así como, reconocer que la disidencia precisa de espacio y es una opción que hay que reconocer y respetar. Aprendimos sobre todo ello desde la práctica y con la práctica.

Reconocer a las otras, las voces diversas y aprender de ellas, continúa siendo un reto, y la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades proporciona oportunidades para desarrollarlo y aprender. Los espacios colectivos de reflexión en los que

---

120 El concepto *sororidad* emplea para referirse a la solidaridad entre mujeres.

se considera la diversidad de voces proporcionan la posibilidad de que ocurran migraciones de pensamientos, posiciones, opiniones, y ofrecen la oportunidad de construir y deconstruir (ver capítulo 7). La evaluación ofreció espacios de relación, cómodos, seguros, de cuidados y de reconocimiento, adecuados para escuchar, dialogar y disentir, lo cuales facilitaron acontecimientos inesperados (Atkinson, 2015), desplazamientos y transformaciones.

-Aprendizajes sobre las relaciones de poder, la autoridad, la democracia y la inclusión de las ideas minoritarias.

El concepto de poder se colocó en el centro del proceso, se deconstruyó y se transformó desde la práctica. La reflexión sobre el poder y la autoridad, desde el feminismo, tomó sentido al vivirlo en la evaluación. La teoría y la práctica entrelazadas facilitaron y enriquecieron la reflexión crítica, así como la deconstrucción y la transformación a partir del proceso que se estaba viviendo, especialmente en el Comité de Evaluación. El debate sobre la inclusión, las voces minoritarias y la democracia surgió en este proceso. Todos estos conceptos formaron parte del proceso de evaluación y fueron extrapolados a otros espacios, en las organizaciones, en los gobiernos y en la sociedad en general (Ver capítulo 7).

-Aprendizajes sobre el proceso metodológico de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.

Las defensoras que conformaron el Comité de Evaluación pudieron acompañar todo el proceso de evaluación, paso a paso, por lo que tuvieron la oportunidad y la experiencia de vivir una parte importante del proceso y aprender sobre él: la elaboración de los términos de referencia, la dinamización y gestión de entrevistas y talleres, el análisis de la información, la triangulación, la identificación de cambios, impactos y retos; y también, la elaboración de propuestas de transformación. Las defensoras aprendieron haciendo (Schön, 1989); aprendieron la teoría desde la práctica (Torres y Freire, 1978).

El conocimiento y el seguimiento de los pasos para llevar a cabo una evaluación, permitieron a las defensoras una mayor apropiación del proceso y la interiorización de la propuesta evaluativa, por lo que su participación fue activa y consciente. Todo ello facilitó el empoderamiento individual y colectivo, de manera que, en próximas evaluaciones, las participantes podrán negociar, solicitar, y gestionar los procesos evaluativos, desde un conocimiento técnico experiencial que les permitirá decidir y proponer con mayor conocimiento.

En esta línea, las defensoras pudieron reflexionar sobre (Ver capítulo 8):

- La importancia de las preguntas de evaluación por ser el eje conductor del proceso. Las preguntas pueden responder a los intereses de un gran abanico de agentes críticos o solo una parte de ellos; y pueden aportar reflexión, análisis y recoger el interés de las participantes o no.
- La identificación y la decisión de incorporar o excluir a los stakeholders vinculados al programa que se evalúa, y, especialmente, la implicación en las consecuencias de cada decisión que se toma en relación con la participación, la seguridad, la representatividad y la toma de decisiones.
- La entrevista como un espacio de relación para el intercambio, la reflexión y, a veces, la deconstrucción y la construcción, un espacio de devenir, y por lo tanto de aprendizaje; como una herramienta que permite legitimar “la voz política de los individuos y los grupos” (Kushner, 2002, p. 97).
- La gestión de la información, el acceso y el control, un elemento clave para la evaluación democrática (MacDonals, 1974; Weiss y Ryan, 2005). Mientras que, en la evaluación democrática, el acceso y el control son compartidos, en otros tipos de evaluación se quedan en manos del equipo evaluador y las entidades gestoras.
- La triangulación de la información para un análisis en profundidad.
- El informe final, entendido como un documento que recoge las diferentes voces, posiciones, miradas, propuestas de cambio y transformación.
- El rol de la evaluadora, la persona que dinamiza y facilita que la evaluación democrática ocurra con calidad, reflexión, equidad e inclusión junto a las personas participantes.

-Aprendizajes en relación a la dinamización de espacios participativos, y la construcción colectiva a partir de métodos y lenguajes diferentes.

Las participantes reconocen que las dinámicas de la educación popular y métodos basados en las artes propician elementos simbólicos para la reflexión (Vargas y Bustillos, 1990) y la construcción colectiva, estimulan nuevas perspectivas, el pensamiento metafórico y creativo, y también la reflexión crítica (Chemi y Du, 2017). El uso de diversos lenguajes (oral, simbólico, diagramas, escrito, artístico...) facilita el aprendizaje y el análisis en la evaluación, porque potencia estrategias y enfoques diferentes, y se adapta a las habilidades de cada participante, a su experiencia y a sus saberes. Además de aprender con las diferentes dinámicas de trabajo utilizadas en la evaluación, las participantes pudieron conocer nuevas técnicas y herramientas de participación que algunas replicaron en sus grupos y asociaciones.

Los elementos que más sorprendieron a las participantes fueron los espacios de relación establecidos en el proceso evaluativo, espacios lejanos a las evaluaciones tradicio-

nales, donde el juicio se sitúa en el centro de la relación. Los espacios de comodidad, seguridad, cuidados y reconocimiento propiciaron que las participantes se entregasen a la escucha, el análisis y a la reflexión crítica, y así, acontecieron la disidencia, el devenir y la transformación. Las defensoras sintieron y reconocieron que es posible hacer evaluaciones desde otro lugar y enfoque, partiendo de conceptos y relaciones horizontales, colectivas y reflexivas; evaluaciones que aportan mucho más a las participantes y que establecen espacios de poder y autoridad, democráticos y transformadores.

Otro elemento que asombró a las participantes fue la posibilidad de hablar sobre sentimientos en una evaluación, y reconocerlos en la medida en que pueden ayudar a entender el proceso y los logros de un programa. Percibieron que los sentimientos aportan, tienen sentido y relevancia y no se pueden invisibilizar, sino que forman parte y afectan, a los procesos individuales y colectivos de transformación social.

#### -Aprendizajes organizativos

La Red y la Colectiva Feminista está configurada por organizaciones dispuestas a aprender, lo que hace posible su transformación continuada a partir de la resolución de problemas, la incorporación de nuevas prácticas y estrategias, para adaptarse a los procesos que impulsa, así como a las prioridades y características del contexto. Se trata de entidades que aprenden de su experiencia y de su trayectoria, pero también de las demás organizaciones con las que crea redes e intercambios. Por este motivo, incorporaron la evaluación como un espacio para aprender.

En el ámbito organizativo identificamos diversos aprendizajes, durante la evaluación, como:

- La evaluación potencia aprendizajes en relación con la cultura de evaluación. Durante el proceso, tanto la Red como la Colectiva Feminista, pudieron reflexionar sobre la evaluación dentro de la organización, interrogarse sobre ello y replantear su papel.
- La evaluación genera reflexiones sobre las relaciones de poder y su impacto en la toma de decisiones, lo que facilitó el cuestionamiento y la reflexión sobre prácticas internas en la organización. La evaluación permitió experimentar, en la práctica, nuevas estrategias y herramientas de gestión equitativa e inclusiva que se pueden utilizar en diferentes espacios organizativos, no solo en la evaluación.
- Durante el proceso, las participantes aprendieron en relación a las actividades y estrategias de la organización. Angie señala: “He aprendido sobre los principales retos de la Red que han acordado las defensoras, porque al ser una evaluación democrática, los retos salen de ellas.”
- Después del análisis y la reflexión, se identificaron los elementos prioritarios para

mejorar el trabajo de la Red, y se recogieron las propuestas de transformación. La mayoría de las propuestas recogidas en el informe final, van vinculadas a la organización. Entre otros temas, surgieron aprendizajes en relación con las estrategias para mejorar el proceso de identificación de nuevas integrantes de la Red; los retos del proceso formativo continuado de la Red para adaptarse a las diferentes trayectorias e intereses de las defensoras, así como la entrada de nuevas integrantes; y a la elaboración, seguimiento y apropiación de la agenda e incidencia política de la Red en los ámbitos nacional y Mesoamericano. Por otro lado, la Red, organización sin estructura legal, percibió la necesidad de organizar la documentación que produce y utiliza; también de sistematizar sus conocimientos y experiencias con herramientas sencillas y adaptadas a sus integrantes y organización

Este proceso, nos llevó a trasladar análisis conceptuales a la práctica de la organización, por lo que se construyeron propuestas para fortalecer la autonomía de la Red y la coherencia entre la concepción y la acción. Los debates, análisis, reflexiones y la elaboración de propuestas durante el proceso evaluativo, fortaleció la organización, su análisis coyuntural, metodológico y estratégico, además de haber realizado un ejercicio de toma de decisiones que forma parte de la planificación.

La evaluación democrática ha promovido espacios para analizar y pensar sobre la Red, y el apoyo de la Colectiva Feminista, y ha facilitado un espacio para democratizar los conocimientos de la organización y construir otros nuevos (Ver capítulo 10).

#### - Aprendizajes en relación con las preguntas de evaluación

La evaluación de la Red nos permite aprender sobre defensoría de los DDHH y ser defensora, sobre la estrategia de la Red de Defensoras, su contribución a las integrantes, su impacto, sus límites y los retos pendientes, y también sobre la sociedad, el contexto del país, estrategias de seguridad, la importancia de los cuidados y la potencialidad de la incidencia política. La evaluación proporciona maneras alternativas de hablar y pensar la sociedad (Kushner, 2002) y nos facilita aprender como suceden los cambios (Batliwala, 2009). Los aprendizajes identificados enriquecen el programa y a las personas y organizaciones que trabajan con defensores y defensoras de derechos humanos. Entre los aprendizajes identificados destaco:

#### Sobre defensoría

Responder a las preguntas de evaluación, de forma individual en las entrevistas y colectiva en los talleres, aporta informaciones y análisis que conducen a nuevos aprendizajes sobre la defensoría de los DDHH. Entre ellos destaco los tres siguientes:

-Reconocerse como defensora transforma. Uno de los elementos que más afec-

tó a las participantes, fue la reflexión vinculada a su autorreconocimiento como defensoras. Nos dimos cuenta que las defensoras, una vez se reconocen como defensoras, modifican su práctica, pasan de ayudar a otras mujeres o ejecutar proyectos, a defender derechos. Este cambio impacta en la manera de estar en el mundo, verlo y por lo tanto de intervenir en él. Al poner la defensa de los DDHH en el centro, se potencia el activismo transformador, el empoderamiento y la politización frente al asistencialismo que se va abandonando poco a poco.

- La flexibilidad fronteriza del concepto de defensora. El análisis sobre el proceso de identificación de nuevas defensoras para la Red nos permite pensar sobre el concepto de defensora, sobre la frontera entre ser considerada defensora y no serlo, y los riesgos y apoyos diferenciados de las defensoras reconocidas y las defensoras comunitarias.

- El reconocimiento interno y externo como defensoras y la Red propician la divulgación y la defensa de los derechos en los territorios. Sin tenerlo como objetivo explícito, la Red impulsa el discurso y el trabajo desde el enfoque de los derechos.

### Sobre la Seguridad

En la evaluación aprendemos, tanto en el plano conceptual como en el práctico, sobre percepción, herramientas y estrategias de seguridad.

La evaluación propicia diferentes tipos de aprendizaje como:

- La identificación de los diferentes agresores y formas de agresión lleva a mejorar la seguridad de las defensoras.

- La identificación y la diferenciación de las violencias, como mujeres, como defensoras, y como defensoras mujeres, mejora la implementación de estrategias de prevención.

- El reconocimiento de ser defensora, aporta seguridad y apoyo, aunque, al mismo tiempo, se ven expuestas a más riesgos.

- El análisis, en grupo, de las estrategias de seguridad nos permite aprender de las otras y percibir la personalización de las estrategias en la implementación.

### Sobre los *cuidados*

La Iniciativa Mesoamericana-Defensoras<sup>121</sup> ha situado e incorporado el autocuidado de las defensoras como una herramienta política indispensable para que puedan desarrollar la defensoraduría con bienestar y sostenibilidad, y la Red de Occidente la ha desa-

---

121 Como he expuesto en el capítulo 5, la Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos (IM-Defensoras) es una red de defensoras creada en el 2010 “con el fin de dar una respuesta integral y regional al aumento de la violencia contra las defensoras de derechos humanos en Mesoamérica” (IM-Defensoras, s.f, s.p.).

rollado a nivel local. En la evaluación se ha analizado la incorporación de esta herramienta, lo que ha permitido reflexionar sobre el impacto de los cuidados en la vida de las defensoras, en la Red y la repercusión externa en familiares, y asociaciones, entre otros. La evaluación ha facilitado un espacio para que las defensoras piensen y hablen sobre el autocuidado en sus vidas, para identificar las herramientas y las estrategias que conocen y usan, y lo que ha significado para ellas. Pensar en el autocuido, compartir reflexiones, analizarlo de forma conjunta y debatir a partir del informe de evaluación ha permitido tomar conciencia de su importancia en la Red y el impacto en las asociaciones de las defensoras y en las personas de su entorno.

### Sobre la Red

Durante el proceso evaluativo, se analiza de forma conjunta con bastante profundidad sobre: la identidad de la Red, el sentimiento de pertenencia, el lugar de los feminismos en la Red, las diversidades dentro del colectivo, las defensoras transgénero, el apoyo entre las integrantes y el apoyo de la “organización”, y también el reconocimiento, entre otros temas.

Entre las cuestiones identificadas y trabajadas en la evaluación, destaco los siguientes aprendizajes:

- La conceptualización de la Red lleva a una práctica, una estrategia y un posicionamiento político determinado. No es lo mismo identificarse como: red de mujeres defensoras, como red de defensoras de los derechos de las mujeres o como red de defensoras feministas.
- El lugar del feminismo en la Red: Cómo y qué representa trabajar desde el feminismo en una Red donde no todas las mujeres son feministas.
- Protección Integral Feminista-PIF: La apropiación del modelo y la incorporación práctica de la PIF.

Además de los aprendizajes expuestos, cabe destacar que en la evaluación surgieron debates que no se habían planteado anteriormente, que no se habían tratado con profundidad o, no se había priorizado. Un ejemplo de ello es el debate con relación a la inclusión de las personas LGTBI en la Red, especialmente las transgénero (ver Informe de Evaluación, Peix, 2018). La Colectiva Feminista lleva tiempo reflexionando sobre ello, igual que la Red en el ámbito nacional, pero en la Red de Occidente no se había planteado como un debate, como una elección como Red, como un tema a ser reflexionado en grupo. Además, se trata de un tema que va acompañado de desconocimiento, de prejuicios y miedos.

La evaluación democrática potencia la reflexión sobre cuestiones antes no tratadas, o

trabajadas con poca profundidad, propicia espacios adecuados para pensar sobre ellas de forma individual y colectiva. Asimismo, las defensoras ven la evaluación, especialmente el informe de evaluación, como una herramienta de sistematización, de reconocimiento de su trabajo y de consulta y base de trabajo para las acciones futuras.

-Aprendizajes de la evaluadora.

Durante la evaluación de la Red, y después, he reflexionado sobre el proceso evaluativo y mi práctica (Capítulo 11). Me reconozco como una evaluadora que reflexiona sobre los procesos que dinamiza, para entender lo que acontece en los espacios evaluativos y, especialmente, para ir construyendo y transformando la propia práctica y adaptarla a los movimientos y acontecimientos de cada experiencia, grupo y contexto. Este ejercicio de reflexión *en la acción y sobre la acción* (Schön, 1987), *para la acción* (Killion y Todnem, 1991), *después de la acción* (Perrenoud, 2007) y *hacia adentro* (York-Barr, Somniers, Oliere y Montie, 2001) me permite aprender sobre mi manera de estar y hacer, como evaluadora.

En este proceso, he podido reflexionar sobre: la evaluación como un espacio de relación, construcción y deconstrucción; la curiosidad como motor de evaluación y aprendizaje; los mecanismos para transformar la desconfianza frente la evaluación y la evaluadora; la forma de escuchar y reconocer a las otras desde el reconocimiento, la empatía, la sororidad y la apertura a la diferencia; la entrevista como un espacio fluido y poroso de intercambio entre la entrevistada y la evaluadora; la tensión entre dejar fluir e intervenir. También he podido pensar sobre la gestión de las expectativas de las otras y los grupos; como la incertidumbre invita a desarrollar la adaptabilidad y la creatividad; como la flexibilidad, la experimentación y la creatividad permite incorporarse e incluirse en lo inesperado y como la capacidad de adaptación a las personas y a los grupos facilita que las voces emerjan y se compartan.

Estar abierta y atenta a lo que va ocurriendo, a los movimientos personales y grupales, a los cuerpos y discursos, a lo inesperado, a lo que nos sorprende, a lo que nos desagrada o incomoda, me posibilita aprovechar mejor las oportunidades de reflexión, construcción y, por supuesto, aprender. Ser evaluadora me sitúa en una zona de crecimiento y aprendizaje (Brown, 2008) la cual me acentúa la tensión, la atención y la creatividad, pero, al mismo tiempo, me nubla algunas observaciones. De esta manera, el rol de evaluadora me conduce a un desplazamiento que vivo como una oportunidad, un estímulo, lo que me hace pensar que la zona de crecimiento y aprendizaje, en algunos momentos, se convierte en una zona confortable.

Asimismo, el reconocimiento de que, durante la evaluación, surgen elementos que no se visibilizan, o que la evaluadora no ve o no puede ver, despierta mi atención. La escu-

cha atenta y abierta propicia la identificación de lo que no ocurre y lo que no se ve, y la consecuente incorporación de estrategias para que todo ello emerja. Las evaluadoras seleccionamos, priorizamos, y también podemos excluir o hacer sentir la exclusión y todo ello tiene consecuencias en el proceso, y representa un poder que se debe gestionar con consciencia.

La evaluación de la Red también me permitió observar y reflexionar sobre los silencios. Por un lado, observé mis silencios en las entrevistas y en los talleres de evaluación, cuándo los empleaba, cómo los gestionaba y cómo las interlocutoras se relacionaban con ellos: silencios para invitar a pensar, para crear espacios; silencios de escucha, de sororidad, de reconocimiento; silencios de desconocimiento, de duda y de cuidados.

También presté atención a los silencios de las participantes: silencios de desconfianza, miedo, inseguridad, o vergüenza; silencios de disidencia, resistencia, contrariedad o desconcierto; silencios para la reflexión o la creación (Susinos y Ceballos, 2012); silencios de tensión, conflicto y negociación; y silencios de intimidad. Hay silencios necesarios, que facilitan la reflexión, compartir, construir y transformar, y hay otros silencios que fortalecen muros difíciles de franquear. Los espacios cómodos y seguros en la evaluación propiciaron espacios para compartir disidencias, trabajar sobre tensiones y construir sobre ello. Poner atención a los silencios me ha permitido darme cuenta de cuándo y cómo los gestiono, algunas veces me ha permitido cambiar mi práctica en el mismo proceso, y en otras no.

Reflexionar sobre mi práctica en la evaluación de la Red también me permitió percibir qué herramientas y estrategias usamos para adaptarnos a los contextos para que los procesos ocurran como el uso de los lenguajes, la adaptabilidad a los procesos y la importancia de los cuidados.

Otro elemento al que he prestado atención y he aprendido es sobre la gestión de la experiencia del no saber (Hernández-Hernández, Sancho y Fendler, 2015) en la evaluación, tanto para el grupo como para la evaluadora. La evaluación es un proceso de interrogación sobre lo que no se sabe, es un proceso para identificar, analizar y reflexionar, para identificar lo que no se ha visto, para reflexionar sobre lo que ha ocurrido, y proponer. Por lo tanto, es una experiencia que pasa por el no saber, una experiencia que no todas vivimos igual; a algunas incentiva la curiosidad, a otras inquieta, coloca en atención, tensiona, incentiva la inseguridad, nos hace pensar en nuestro lugar. No es necesario que, al final del proceso, logremos respuesta para todo, también es importante aprender a convivir con las zonas grises.

En esta evaluación he reflexionado mucho sobre mi manera de estar y dinamizar la evaluación, posiblemente de forma más intensa de lo que hago normalmente, por estar investigando. He observado mi voz, cómo la gestiono, cómo la sitúo en el espacio de

evaluación, en el espacio en relación, también en la gestión del poder y el posicionamiento político en el grupo, la gestión de la información, las ausencias y los elementos que he dejado fuera.

Y, por último, he pensado en lo que no hemos aprendido, lo que no hemos cuestionado, las comodidades que hemos aceptado, algunas reconocidas otras en las sombras y lo que no hemos visto por estar en la sombra.

Además de identificar diversas clases de aprendizajes, la investigación me ha permitido percibir que todas las personas que han participado en la evaluación democrática aprenden algo, con más o menos profundidad, unos aspectos u otros, pero todas aprenden. Las personas que más han aprendido son las que han formado parte del Comité de Evaluación, por formar parte en diferentes fases del proceso, y por lo tanto han tenido más espacios para reflexionar, intercambiar, construir y deconstruir. Asimismo, las defensoras que han participado, tanto en entrevistas como en los talleres de recogida de informaciones, en la definición de compromisos y el cierre del informe final también han podido compartir, escuchar y reflexionar para aprender. Han aprendido tanto las defensoras de la Colectiva Feminista como las de la Red de Occidente, y yo como evaluadora.

En la evaluación democrática, con enfoque feminista y de diversidades, la disposición y disponibilidad de las participantes, incluida la evaluadora, es fundamental para su desarrollo. Todas ellas deben estar dispuestas a ser evaluadas, a cambiar y a aprender. El concepto todavía dominante de la evaluación como ejercicio valorativo no facilita la apertura a dialogar, a reflexionar y a transformar con comodidad, seguridad y apertura. Por esta razón, resultan relevantes los cuidados en la evaluación (capítulo 5). Los espacios de relación en la evaluación seguros y cómodos facilitan el reconocimiento, el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión.

La Colectiva Feminista, la Red y sus integrantes se apropiaron de la evaluación democrática y se entregaron a ella, en los debates, en los análisis y en las reflexiones. Desde el inicio, estaban dispuestas a participar en la evaluación y a aprender, pero a lo largo del proceso, fueron entendiendo la propuesta, se entregaron al proceso y se dejaron afectar. Varios teóricos sitúan el interés (Dewey, 1998), la actitud (Hernández, 1997), la motivación (Stenhouse, 2003) como elemento esencial para el aprendizaje. Es imprescindible estar dispuestas a aprender (Prawat, 1996; Moreira, 2000) y preparadas para desplazarnos de nuestra zona de confort (Brown, 2008).

Como he expuesto en el capítulo 6, y ejemplificado en los capítulos del 7 al 11, el aprendizaje acontece de diferentes maneras durante el proceso evaluativo. Aprendemos en

relación, de las otras, y con las otras y cuando nos afecta (Hickey-Moody, 2016), transformamos y nos desplazamos (Greene, 2013) modificando pensamientos, prácticas y, también deseos. Aprendemos en relación con conocimientos, saberes y experiencias anteriores, reflexionando de forma crítica sobre ellos (Giroux, 2003) y dialogando con los nuevos (Dewey, 1989; Schön, 1987, entre otros). La evaluación de la Red ha potenciado diferentes debates en esa línea, como la deconstrucción del concepto de evaluación y el concepto de poder. Las defensoras han encontrado un espacio cómodo para cuestionarse sobre la evaluación y se han abierto a conocer nuevas propuestas como la de la evaluación democrática. Uno de los aprendizajes que más resaltan las defensoras, es el descubrimiento de una forma de evaluar donde la voz de cada una de las participantes tiene un espacio, y todas ellas son reconocidas. Esta práctica puede ser aplicada también en el funcionamiento de la Red.

Aprendimos de muchas maneras: Aprendimos preguntando y buscando respuestas, escuchando, exponiendo, negociando. Aprendimos desarrollando pensamiento crítico, siendo disidentes y exponiendo nuestros puntos de vista. Aprendimos transformando el poder dominante y buscando otras maneras de tomar decisiones en colectivo, con reconocimiento, autoridad y sororidad. Aprendimos vinculando lo técnico y lo personal, lo colectivo y lo individual. Estar abiertas a la incertidumbre, a lo inesperado, a lo incómodo, a lo irreverente, a lo contrario, al silencio propició espacios de aprendizajes que nos facilitaron el desplazamiento. Los problemas y las tensiones fueron oportunidades para aprender, así como los errores, las resistencias y resiliencias. Y aprendimos haciendo, durante el proceso, experimentando, en la práctica.

También aprendimos en espacios de relación cómodos y seguros, abiertos al reconocimiento y la construcción. Utilizamos estrategias diversas, de la educación popular o métodos basados en las artes, pues aprendemos de forma diferente. Aprendimos con las otras y de las otras, narrando, reflexionando, relacionando y situando la disidencia, la duda y los prejuicios. El diálogo permanente con nuestros supuestos, la interrogación sobre nuestros propios discursos y prácticas, o sea, pensar críticamente, nos abrió a nuevas oportunidades y miradas (Giroux, 2013) para transformar los conocimientos e impulsar prácticas diferentes. Aprendimos cuando cambiamos, cuando fuimos capaces de crear nuevas posibilidades (Giroux, 2003).

Durante el proceso, aprendimos en los espacios evaluativos, aunque también fuera de ellos en el momento en que continuamos pensando, compartiendo y transformándonos: en el camino de vuelta, en casa, con las compañeras de la comunidad o la familia. Y, también aprendemos siendo conscientes de lo que no aprendimos.

El estudio de caso me ha permitido identificar numerosos aprendizajes, más allá de los

aprendizajes vinculados al programa. Como se ha expuesto en el capítulo 2, en el sector de la cooperación se habla de los aprendizajes en la evaluación, aunque normalmente estos se vinculan directamente al programa evaluado, y, algunas veces, a la organización impulsora del programa.

Los aprendizajes identificados, narrados y analizados, no se pueden separar de las personas y los contextos, del género, de la situación socioeconómica, de las violencias del territorio, del grupo y de las relaciones, entre otros (Phillips, 2014). De esta manera, los aprendizajes identificados en la evaluación de la Red de Occidente no pueden desvincularse del contexto, y tampoco extraerse. La identificación de los aprendizajes de la evaluación de la Red y los procesos, donde se insertan, nos permite pensar sobre lo que aconteció en este espacio, sobre la evaluación y nuestra práctica con relación a ella. Carrasco y Castro (2020) sitúan el carácter performativo de la investigación, y señalan que “el conocimiento producido a través de la investigación no solo es situado y parcial, sino también performativo, ya que «el saber no es una práctica limitada o cerrada, sino una actuación continua del mundo» (Barad, 2007:149)” (p. 52). Ello me hace pensar tanto en la investigación, como en la evaluación como espacio de conocimiento. Y, al mismo tiempo, me lleva a acentuar el proceso por encima de los resultados<sup>122</sup> y a preguntarme sobre lo qué ha significado esta experiencia para las personas que hemos formado parte de él.

## 12.2.- Lo que no ha quedado recogido

Uno de los elementos que más me ha preocupado en la investigación, ha sido la identificación del caso a estudiar, o sea, la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Como he expuesto en el capítulo 3, la elección de la evaluación a realizar pasó por varios obstáculos, lo que me llevó a replantearme algunos criterios de elección, adaptarme al contexto social y asumir algunos límites de la investigación.

En relación con el estudio de caso identifiqué las siguientes ausencias y límites:

- La ausencia de algunos agentes críticos en la evaluación.

En la evolución democrática se incorpora a un amplio abanico de *stakeholders* del pro-

---

122 Hace años que priorizo los procesos a los resultados, porque me permiten entender mucho mejor cómo ocurre y se desarrolla la transformación. La reflexión y el debate sobre la relevancia de los procesos en la evaluación continua presente en el sector de la cooperación internacional pues se continúan anteponiendo los resultados.

grama evaluado, con el objetivo de incluir las diferentes miradas presentes. En la evaluación de la Red, por interés y por seguridad, se trabajó con un enfoque interno, lo que descartó la incorporación de una parte de los *agentes críticos* del programa. Por esta razón, en la investigación me he centrado en los aprendizajes de las defensoras de la Red, especialmente de las integrantes del Comité de Evaluación, de la Colectiva Feminista y de la evaluadora. Esta decisión ha dejado fuera de la investigación los aprendizajes de los *agentes críticos* no vinculados directamente en el programa evaluado, los cuales podrían aportar reflexiones diferentes a las obtenidas en este proceso. Algunos de ellos son las instituciones públicas, tanto las instituciones del territorio, como las entidades cofinanciadoras de la Red, ambas importantes a tener en cuenta en la evaluación democrática.

Too often the powerful are also marginalised in evaluation, portrayed in ways which prevent us from theorizing about how their values, too, are mediated through their practices; how their aspirations may be frustrated by institutional constraints. All participants in a program have the right of access to evaluation; all stakeholders have a right to know how the program functions through actors at all levels. (Kushner, 2002b, p. 20)

Por el hecho de que los cofinanciadores no formaran parte de la evaluación y, así, hayan quedado excluidos de la investigación, no he podido recoger sus aprendizajes en este estudio. Tal vez, posteriormente, podría recogerlos a partir de la lectura del informe de evaluación, y también desarrollar otra investigación a través de una evaluación donde participen este tipo de actores, pues considero relevante recoger sus aprendizajes para facilitar cambios con relación a la cultura evaluativa.

A pesar de todo ello, cabe tener en cuenta que la Colectiva Feminista es la entidad que ha impulsado el programa y da apoyo técnico y económico a la Red, a través de subvenciones de la cooperación internacional, por lo que tienen relevancia en la toma de decisiones respecto a la Red.

- Voces ausentes por tiempos, disponibilidad y seguridad.

Otro de los límites de la investigación ha sido la imposibilidad de entrevistar a todas las personas que aprenden alrededor de la evaluación. Un ejemplo de ello son las personas que leen el informe final y las defensoras que lo utilizan. Al entender que los aprendizajes se realizan en momentos diferentes durante y después el proceso evaluativo, todavía ahora se puede estar aprendiendo a partir del informe final.

También están ausentes las voces de las defensoras que no han podido formar parte del proceso de evaluación por disponibilidad, porque muchas de ellas trabajan fuera de casa, son activistas y las responsables de los cuidados en la familia. También puedes

estar ausentes por seguridad, por no poder desplazarse hasta los espacios de trabajo de forma autónoma o por estar amenazadas. En algunos casos, me he adaptado a la situación, me he desplazado con medios propios para hacer una entrevista, pero la adaptación a los talleres es más compleja. Estos dos elementos forman parte de la investigación en cooperación internacional y derechos humanos, y en un territorio de violencias.

- Sobre la decisión de evaluar una entidad de mujeres

El hecho de haber estudiado sobre una evaluación de un programa donde las participantes son mujeres no me ha permitido identificar los aprendizajes vinculados a las desigualdades y discriminaciones de género en organizaciones y programas mixtos, entre otros aprendizajes. De esta manera, una posibilidad de continuidad de la investigación sería analizar los aprendizajes en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de un programa mixto.

-Voces que no están porque no han salido o no las he visto.

Soy consciente de la ausencia de voces, voces que no han aparecido en los procesos, por miedos, vergüenzas, por falta de profundidad en la reflexión o porque no las he identificado y potenciado como investigadora. Se trata de voces que se han quedado en las zonas grises de la investigación (capítulo 11).

### **12.3.- Investigar en cooperación internacional, derechos humanos y en territorios con violencias**

El hecho de investigar en un espacio lejano al mío, en derechos humanos, y en un territorio con grandes índices de violencias, me ha supuesto incorporar retos, crear estrategias y aceptar incomodidades, que he tenido que ir reflexionando y gestionando a lo largo del proceso. A pesar de complicar la investigación, ha supuesto una experiencia llena de aprendizajes.

#### **12.3.1.- Investigación como acción política**

Cuando investigamos en cooperación internacional y derechos humanos, muy a menudo, “lo político” toma un peso relevante en la investigación, especialmente cuando la investigadora se ha implicado activamente en la cooperación, la transformación social y los Derechos Humanos. Reconocer mi posicionamiento político, feminista, transformador, activista (capítulo 1 y 2) me ha posibilitado ser más consciente y transparente en el

recorrido y poder reflexionar sobre su impacto en la evaluación e investigación, situarlo y acompañarlo.

### 12.3.2.- Hablamos de las otras o por las otras

Cuando investigamos, la mayoría de las veces, hablamos de *las otras*, cuando investigamos en relación con la cooperación internacional, las otras ocupan un territorio diferente al de la investigadora, a menudo con cargas de discriminación y con situaciones de vulnerabilidad mayores a las de la investigadora.

Linda Alcoff (1991) pone de relieve un entrecruce que me interpela:

If I don't speak for those less privileged than myself, am I abandoning my political responsibility to speak out against oppression, a responsibility incurred by the very fact of my privilege? If I should not speak for others, should I restrict myself to following their lead uncritically? Is my greatest contribution to move over and get out of the way? And if so, what is the best way to do this-to keep silent or to deconstruct my discourse? (p. 8)

Si no hablamos, no visibilizamos, y así, no contribuimos a romper el silencio, reivindicar (Ballarín e Iglesias, 2018) y transformar. Para mí, se trata de hablar de ellas con ellas, y reconocer y deconstruir nuestro discurso en relación.

### 12.3.3.- Activismo compartido

Durante el transcurso de la investigación, tuve la ocasión de compartir la marcha del 8 de marzo de 2018, compartí el *plantón* en San Salvador, frente a la asamblea legislativa para la reforma de la legislación del código de familia para la prohibición del matrimonio precoz y el código penal que penaliza de forma absoluta el aborto, las campañas a favor del aborto terapéutico y las denuncias de agresiones de la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras. Dinamicé la evaluación de forma voluntaria, así como el curso de formación que hice en la Colectiva Feminista. La Red me propuso elaborar una publicación a partir del informe de evaluación y presentarlo en el XV Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe (Ver apartado 12.5.). Compartir activismo con las defensoras de la Red ha facilitado complicidades, distantes y cercanas, y ha dado sentido a la investigación y a la acción de investigar. Considero que compartir activismo no ha afectado a la reflexión evaluativa, sino que ha facilitado espacios de relación que han permitido el debate, la disidencia, el desacuerdo y la negociación.

#### 12.3.4.- Atención a los colonialismos y a los saberes diversos

Tal vez deberíamos empezar por hablar de que nosotras, como investigadoras, somos *las otras, no ellas*. La investigadora puede ser, o cargar, una mirada etnocéntrica, ser conocedora y posicionarse desde la epistemología (dominante) del Norte global, o, como activista, puede explicar lo que ocurre desde el reconocimiento de su habla. En este sentido, identificar, reconocer y situar las relaciones de poder, asumir la parcialidad (Pantera Rosa, 2004), desaprender nuestro privilegio (Spivak), nos permite contrarrestar los sesgos (Hill Collins, 2000; Edwards, 1990; entre otras), en la evaluación, en la investigación y en nuestras vidas en general. Djamila Riberio (2019) señala la importancia de definir *el lugar del habla como una postura ética*:

saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismos e sexísimos” (p. 59), además, “falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações. (p. 59)

Preguntarnos, durante el recorrido, sobre cuestiones de representación, voces y saberes hace diferencia: cómo estamos representando a las personas en el estudio, qué voz tienen las participantes y la investigadora, dónde situamos los saberes no reconocidos como académicos. Asimismo, cabe cuidar la relación que construimos con las *ellas*, por ser diferentes a *yo* a nivel sociocultural y educacional, aunque compartamos opresiones (sin embargo, ejercidas y desarrolladas de formas diferentes) y activismo en el proceso. Otro ejercicio interesante es incluir las “epistemologías del Sur” y reconocer la presencia compartida de diferentes saberes, lo que Buenaventura De Sousa Santos (2018) denomina *ecología de saberes*. Mi manera de incorporarlo ha sido, en diversos ámbitos, el reconocimiento de los conocimientos y saberes de las participantes, la reflexión sobre las relaciones que íbamos creando especialmente con relación al poder, la autoridad y la sororidad, y cómo no, la incorporación de pensamiento del Sur, de investigadoras, grupos y movimientos. Y todo ello entrecruzado con las reflexiones feministas. De aquí la inclusión de los nombres propios de las personas y pensamientos de diversos territorios, y el cuidado para visibilizar las mujeres investigadoras de diferentes territorios (investigadoras de las que he aprendido).

He visto como en ciertos momentos, la investigación ha sido un ejercicio de descolonización y empoderamiento, y ha fluido el aprendizaje, la transformación y la justicia social.

#### 12.3.5.- Adaptarse a las circunstancias del territorio y las personas

Cuando se investiga con organizaciones de base y derechos humanos en contextos de conflicto es importante partir de la apertura a imprevistos y cambios, para poder dar

respuesta, con agilidad y disponibilidad, a los contratiempos y restricciones que van surgiendo en el transcurso de los procesos. En esta investigación he tenido que gestionar varios cambios relevantes, una prohibición de entrar en el país y un cambio de programa a ser evaluado. Además de los retos más relevantes, la flexibilidad es estratégica para gestionar el trabajo de campo, las entrevistas y los talleres, los cuales precisan adaptarse a la disponibilidad de las personas implicadas y las condiciones de seguridad del territorio. Asimismo, también es necesario amoldarse a la cultura oral de algunos colectivos, por relativizar el uso de la documentación escrita, y contemplar la incorporación de métodos visuales y orales que potencien la reflexión.

### **12.3.6.- Procesos que respeten los cuidados**

Considero que es importante incorporar los cuidados en la investigación, los cuidados de las personas implicadas y los de la propia investigadora. En esta investigación, he hecho un especial esfuerzo para adaptar el proceso a los intereses y características de las personas y organizaciones implicadas. Principalmente he incidido en tres elementos. Por un lado, el respeto a las defensoras, mujeres con múltiples roles (laboral, de cuidados, defensoría, estudios) que priorizan la defensoría frente a los propios cuidados. Un ejemplo de ello es el formato de los talleres de evaluación, en cuanto a horarios, alimentación, lugares, actividades, apoyo a las mujeres con hijos e hijas a cargo. He combinado espacios de cuidado con espacios de trabajo. Asimismo, lo he tenido en cuenta en las entrevistas, al decidir el lugar, los horarios, quién se desplaza y cómo. Como feminista y mujer que comparto múltiples roles no he podido olvidar los cuidados, aunque en algunos momentos haya delegado o relegado algunas actividades de activista o de cuidados, para dar cuenta del doctorado.

Por el otro lado, he prestado especial atención a la seguridad de las defensoras y, también, la mía. La elección de los espacios, los horarios, los medios de transporte, las actividades complementarias han sido contempladas en el diseño de la investigación y ha dado forma a la investigación. Y, por último, he trabajado los cuidados a través de la sororidad, de las complicidades, y de las relaciones entre mujeres que trabajan en común para transformar la realidad.

### **12.3.7.- Estrategias de seguridad en un territorio de violencias**

Como se ha expuesto en el capítulo 4, es necesario definir estrategias de seguridad al inicio de la investigación para garantizarla, tanto a las participantes, como para la evaluadora. Con estas estrategias pueden prevenirse algunas situaciones, aunque a lo largo del proceso pueden ir surgiendo imprevistos a solventar durante el proceso. Como

he explicado anteriormente cuidé mucho la elección de los lugares donde entrevistar y realizar los talleres, así como los trayectos para llegar a ellos. Dado que ello representa invertir más recursos, cabe contemplarlo desde el inicio.

Asimismo, además de utilizar seudónimos para las participantes es también necesario pensar sobre lo que se puede compartir y lo que no, las voces que deben quedar entre la investigadora y las participantes y cuáles pueden ser compartidas con el resto, por seguridad.

## 12.4.- Aprendizajes en el proceso

Termino la investigación con nuevas dudas, interrogantes y más inseguridades, pero con la certeza que he aprendido en la investigación. He aprendido porque he cambiado, mis posiciones y miradas han migrado, he identificado nuevas posibilidades, y he transformado mi práctica. En el texto se pueden identificar los aprendizajes que he ido construyendo en el recorrido, ellos viven y traspiran en la narrativa. A continuación, no voy a hablar de todos ellos, solo voy a mencionar algunos que tal vez no son tan visibles o quiero enfatizar por lo que han significado y significan para mí.

### 12.4.1.- El reto de encontrar mi voz como investigadora

Berger (2015) nos invita a pensar sobre la situación de la investigadora en la investigación con una mirada de relación con el contexto y las personas.

It means turning of the researcher lens back onto oneself to recognize and take responsibility for one's own situatedness within the research and the effect that it may have on the setting and people being studied, questions being asked, data being collected and its interpretation. As such, the idea of reflexivity challenges the view of knowledge production as independent of the researcher producing it and of knowledge as objective. (p. 220)

En la investigación, he trabajado para encontrar mi propia voz hablando desde el reconocimiento en relación con las personas implicadas y con el contexto del proceso, una voz personal, pero no íntima, presente y vinculada a mi experiencia. Kushner (2002a) me hace pensar y prestar atención, cuando sitúa riesgos en la práctica.

Buscar nuestra propia "voz" en la investigación nos lleva en la dirección de la defensa personal, mientras que tratar simplemente de "dar voz a otros" corre el riesgo de abandonar la responsabilidad por los discursos que ayudamos a crear, y amenaza dislocar nuestras acciones de nuestros valores (p. 32).

Estas palabras me conducen a la *práctica de la sospecha* del conocimiento que se

produce en mis notas de campo, en las entrevistas y dinámicas, en la narración y el análisis. Mi identidad y mi experiencia (capítulo 1) han afectado en la forma de producir conocimiento, mi manera de escuchar, observar y narrar, también mis creencias, límites y prejuicios.

Cuando presenté el proyecto de investigación, una profesora me dijo que solo una persona con mi trayectoria podría llevar a cabo esta investigación tal como la estaba presentando. Este comentario lo tomé como el desafío de encontrar y desarrollar mi propia voz como investigadora. Esta investigación me ha permitido este ejercicio que debo continuar retocando, madurando y amplificando.

### **12.4.2.- Reflexiones que se entrelazan y complementan**

El doble rol en la investigación ha sido un reto y una riqueza al mismo tiempo. A lo largo del proceso he pensado, reflexionado y construido mi rol de investigadora en relación con el de evaluadora. En relación, porque estaba viviendo los dos a la vez. Sin querer, he comparado, contrastado y solapado roles, expreso he identificado puntos de encuentro y miradas distintas, lo que me ha permitido combinar y complementar ambos roles. A lo largo de la investigación he ido definiendo y matizando prácticas y conceptos como la reflexión sobre la práctica, la metaevaluación, la reflexividad, la voz de la evaluadora, la voz de la investigadora, los espacios de relación en la evaluación y en la investigación, los aprendizajes de la evaluadora-investigadora...

Este proceso me ha inquietado, me ha sorprendido y me ha permitido transformar los miedos, provenientes de la inseguridad, en retos y aprendizajes.

### **12.4.3.- Un proceso con hilos a seguir**

Los seminarios de doctorado me han dado acceso a autores y autoras que no conocía, a nuevas miradas de los que había leído, y a reflexiones y cruces que no me había planteado antes. Para avanzar en la investigación he bebido de fuentes diversas, cada una me ha proporcionado ingredientes interesantes. La investigación me ha demandado vincular la práctica a la teoría e incorporar la teoría en mi práctica.

Todo ello me ha supuesto un esfuerzo considerable para dibujar conexiones y elaborar mi propia mirada, para tejer las diferentes aportaciones con solidez sin dejar agujeros desestabilizadores y de fuga. En este proceso me ha costado encontrar el fin porque un hilo me conducía a otro y no he podido profundizar en todo ellos, he dejado recorridos a medias, autores sin descubrir y apuntes sin respuesta. Al final de proceso me quedo con muchas preguntas para resolver e hilos para seguir. Como señala Deleuze (1996) "Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso y que desborda

cualquier materia vivible y vivida...” (p. 11), e investigar también.

#### 12.4.4.- Cuando se investiga en relación a la experiencia profesional

¿Qué significa y representa investigar sobre una práctica que has construido, vivido, y cuestionado? He intentado responder la pregunta con diferentes miradas, en diversos contextos y momentos, y de todo ello quiero destacar los cinco elementos siguientes:

- La investigadora tiene un vínculo fuerte con la investigación, en mi caso se vincula a una acción política de transformación: Investigar, para conocer mejor e impulsar cambios. Después de una trayectoria en la práctica, me la cuestiono, apuesto por una transformación en el sector y me decido a investigar sobre ella, para luego, proponer e impulsar transformaciones con más conocimiento.
- En las fases de análisis y redacción de la investigación, he percibido como diferentes miradas, conocimientos y experiencias han ido componiendo mi manera de dinamizar las evaluaciones y de investigar. A lo largo de los años, he ido tejiendo conocimientos y experiencias para construir mi propia práctica con conexiones diversas. Este entramado, resultado de una trayectoria personal y contextualizada, ha impregnado la investigación.
- Al tener una larga trayectoria en el sector de la cooperación y trabajo social, entrelazo la experiencia del pasado y del presente, relaciono situaciones y reflexiones pasadas con las de la investigación. Durante la narración, tanto en el diario de campo como en el relato de la investigación, me han ido surgiendo relaciones, algunas pocas las he incorporado en el documento final porque he considerado que forman parte del proceso, aunque no sean indispensables para la investigación. Me han hecho pensar, situar o cuestionar y no puedo desprenderme e invisibilizarlas completamente porque forman parte del proceso.
- En el camino, he ido descubriendo teóricos que han estudiado y pensado sobre prácticas que yo realizo desde la intuición de la experiencia. Por ejemplo, como evaluadora, me he empeñado en construir espacios seguros y cómodos para narrar, compartir, reflexionar y disentir. Me he emocionado al saber que hay investigadoras que han estudiado este aspecto, siento que mi práctica tiene un respaldo teórico, lo que me da seguridad. Y al mismo tiempo, he sentido la presencia de la ingenuidad, por estar reflexionando, experimentando y desarrollando sobre elementos que ya han sido estudiados, desarrollados y conceptualizados. Este aspecto me refuerza la necesidad de estar combinando teoría y práctica continuamente.
- El proceso de elaboración de doctorado me ha proporcionado herramientas que han transformado mi práctica laboral, más allá de la evaluación, y la han enrique-

cido. Al inicio, no era consciente de cómo el proceso investigativo iría contribuyendo en mi práctica profesional del día a día. Ahora puedo ir identificando diferentes momentos claves en este sentido, especialmente, en el ámbito de la construcción de conocimiento, aunque no solamente.

#### **12.4.5.- Aprender a ir más allá**

Esta investigación me ha proporcionado la posibilidad de ahondar más en la observación, la reflexión, en el cuestionamiento, en definitiva, a aprender a ir más allá. Aunque, en ciertos momentos, creo que me queda mucho camino a recorrer.

A lo largo del proceso de investigación he ido identificando elementos que no he incorporado en las entrevistas, preguntas no elaboradas y vínculos sin atar. He podido retomar algunos de ellos en segundas entrevistas y en dinámicas; otros los he reflexionado como evaluadora, y a pesar de todo ello, aún hay elementos que se han quedado en las zonas grises. Me pregunto si durante el proceso de investigación, he estado suficientemente abierta a los dinamismos de cambio y atenta a los movimientos que iban ocurriendo, y si he conseguido adaptarme a los devenires del proceso investigativo. Carrasco y Castro (2020), cuando hablan de la investigación poshumanista, me hacen pensar sobre el devenir, sobre el dinamismo del cambio, de aquello que se quiere conocer, lo que ellos conectan con una “experimentación metodológica atenta a movimientos no prefijados de antemano” (p. 59).

En el momento del análisis y de la escritura, he percibido que, aunque he estado atenta a los procesos y me he adaptado a ellos (en la metodología y el análisis), no he captado a tiempo, no he preguntado oportunamente, no he cuestionado algunas obviedades que precisan de ser repensadas y posiblemente se han quedado elementos en el camino. Aunque hayan quedado varios hilos a seguir, desarrollar y transformar, el recorrido ha abierto ventanas.

#### **12.5.- Investigar para conocer e impulsar cambios. Caminos para seguir**

Stenhouse (2003) señala: “Se precisa, una investigación que se comprometa con los problemas de la práctica y con las necesidades de aquellos a los que en teoría dice pretender servir” (p. 21).

Una vez terminada la investigación, me pregunto si la investigación puede contribuir a transformar la práctica de la cooperación, de los derechos humanos y del campo social, especialmente de la evaluación.

En primer lugar, considero esencial que la investigación contribuya a las personas y organizaciones que han participado en el proceso, en este caso a las defensoras, la Colectiva Feminista, la Red de Occidente, la Nacional y la Iniciativa Mesoamericana, así como a las organizaciones de base de las defensoras.

Como he expuesto, las defensoras y las organizaciones han aprendido en la evaluación y también en la investigación. Compartir este proceso ha facilitado el empoderamiento de las defensoras y el fortalecimiento de la Red. Por un lado, algunas propuestas de la evaluación han sido implementadas como, por ejemplo, la formación de la escuela feminista y la formación del comité de identificación de defensoras, y otras, han quedado interrumpidas por la Covid-19. Por otro lado, del proceso de evaluación e investigación han surgido diferentes iniciativas, algunas ya se han implementado, otras están pendientes. Las defensoras de la Colectiva Feminista propusieron organizar un taller sobre evaluación democrática con enfoque feminista dirigido a las técnicas de la organización, para conocer este tipo de evaluación y vincularlo a la cultura de evaluación organizacional. El 17 de mayo de 2019 realicé el taller con la estrecha colaboración de dos defensoras, de la Red y de la Colectiva Feminista de Occidente (ver capítulo 10). También se solicitó un taller dirigido a las organizaciones de base de mujeres y feminista y las de las defensoras de la Red, una formación sobre evaluación democrática adaptada a sus características organizativas, esta actividad no se ha podido realizar por la Covid-19. Asimismo, la directiva de la Red Nacional de Defensoras de DDHH de El Salvador identificó la posibilidad de realizar una publicación (a partir de la evaluación e investigación) para recoger la experiencia de la Red de Occidente a partir de las voces de las defensoras, las estrategias de la Red y su agenda y retos futuros. Al mismo tiempo, también se propuso exponer la experiencia en el XV Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe previsto para el mes de noviembre de 2020 en San Salvador, pero pospuesto un año. Estas dos propuestas están programadas para el 2021.

A partir de la evaluación e investigación, se puede divulgar la Red de Defensoras, así como su agenda y posicionamientos con relación a la defensoría de los derechos humanos. Además, puede contribuir en el debate sobre las defensoras comunitarias versus las reconocidas, y el conocimiento sobre las estrategias, debates y retos de una red de base de mujeres defensoras de los DDHH. Como he mencionado anteriormente hay pocas en el mundo con sus características.

En segundo lugar, considero que la investigación puede aportar al sector de la cooperación internacional, de los derechos humanos y del trabajo social, en diferentes medidas. Entre las contribuciones y caminos a seguir, destaco los siguientes:

-Contribuir al conocimiento sobre la evaluación democrática, especialmente en el sector

social, derechos humanos y cooperación internacional.

Como expuse en el capítulo 2, la evaluación democrática es poco conocida y utilizada en el sector de la cooperación internacional, en España y en El Salvador. Este tipo de evaluación, con todas sus interpretaciones y prácticas, aporta varios elementos que enriquecen los procesos, uno de ellos los aprendizajes que promueve, tanto entre las participantes como a las organizaciones e instituciones vinculadas. Asimismo, la incorporación del enfoque feminista y de diversidades, y la vivencia de una evaluación desde los cuidados, aporta reflexiones específicas que enriquecen las reflexiones de la evaluación. Angie, una defensora, dijo: “Es una buena propuesta para el movimiento feminista el enfoque que usted le dio, feminista, que originalmente no lo tiene.”

La investigación puede contribuir a difundir la evaluación democrática con sus variantes en este sector, a través de artículos, talleres y formaciones.

-Conocer y extender la comprensión de la evaluación como un espacio de aprendizaje. En la investigación se han identificado los aprendizajes, estrategias y procesos de aprendizaje en la evaluación de la Red, de manera que se expone qué y cómo se puede aprender en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades. Con ello, percibimos la riqueza que un proceso evaluativo puede ofrecer más allá de la función valorativa y de prestación de cuentas. Este tipo de evaluación, como otros, promueve el aprendizaje, y también el empoderamiento, de las participantes y de las organizaciones involucradas. Lo incentiva mucho más que otros tipos de evaluación que involucran menos a los *stakeholders* en la toma de decisiones y no tienen como elemento clave la promoción de una sociedad democrática y justa, ni priorizan la gestión del uso del poder para aseverarse que ningún interés particular domine al resto (MacDonald, 1995). Considero que la investigación visibiliza los procesos de aprendizaje en una evaluación y cómo los diferentes espacios (entrevistas, dinámicas grupales, actividades basadas en las artes...) del proceso proporcionan oportunidades para aprender.

Cronbach (1989) considera: “El evaluador es un educador: su éxito debe ser juzgado por lo que los otros aprenden de su trabajo” (p. 412). Si nos planteáramos el rol del equipo evaluador también como educador, tal vez transformaríamos nuestra manera de evaluar.

Considero que reconocer el lugar del aprendizaje en la evaluación, significa un cambio de mirada, lo que puede llevar a transformar la cultura de la evaluación y del aprendizaje en las organizaciones no gubernamentales, en movimientos y en instituciones públicas.

-Contribuir a mejorar la práctica de los y las evaluadoras.

Identificar qué tipo de aprendizajes pueden surgir en una evaluación y cómo acontecen,

puede enriquecer la metodología de trabajo de quienes evalúan. Los aprendizajes que han vivido las participantes y yo, como evaluadora, me posibilitan el transformar mi práctica. Las reflexiones de esta investigación apuntan elementos y estrategias a fortalecer y realzan la necesidad de poner más atención/tensión en algunos aspectos, lo que puede enriquecer la evaluación y los procesos de aprendizaje que se dan. Si se interioriza que el equipo evaluador es educador (Cronbach, 1989), la concepción y metodología de la evaluación se transforma lo mismo que el rol del evaluadora.

De esta manera, desearía que otros evaluadores y evaluadoras también pudieran aprovechar algunas reflexiones para modificar su práctica, aunque no trabajen con la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.

Algunos críticos (p. ej., Datta, 2000; Kushner, 2000; Stake, 2000) ven el enfoque como demasiado “idealizado” y no están de acuerdo en que la promoción de la democracia sea el objetivo principal de evaluación. Asimismo, apuntan a que la metodología deliberativa no cuenta con el desarrollo suficiente y si no se domina completamente, se puede caer en el error de la pseudo-participación. Por último, los autores que critican este enfoque consideran que la evaluación debe promover el cambio, apuntando que el modelo evaluativo de House y Howe (2000) mantiene las desigualdades sociales. (Murillo y Hidalgo, 2016, p. 48)

- Incidir en la práctica de la evaluación, para que se contemple la evaluación democrática como una opción viable y enriquecedora en la cooperación internacional y en la defensa de los derechos humanos.

Esta investigación nace de las necesidades, las dificultades y los intereses de la práctica y de un posicionamiento politizado de la actuación social. Por esta razón, considero que puede contribuir a transformar la práctica de la evaluación, a entenderla como un proceso de aprendizaje y a incorporar procesos evaluativos que contribuyan a fortalecer esta mirada, especialmente en el campo de la cooperación, los derechos humanos y la transformación social.

En el campo de la cooperación internacional, la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades es viable y facilita: el desarrollo de la participación activa de los actores involucrados en los programas más allá de la información y la consulta<sup>123</sup>; la inclusión de la diversidad de voces y puntos de vista mostrando el abanico presente en los programas y políticas; contribuye a la democratización del acceso y control de la información; la promoción de procesos de deconstrucción de las relaciones de poder

---

123 En la mayoría de evaluaciones el grupo focal y los actores involucrados, los stakeholders, tienen un papel de informadores y de consulta según la escalera de la participación de Davidson (1998). En la evaluación democrática adquieren un rol más activo analizando y participando en la toma de decisiones, lo que se situaría en la cuarta zona designada como de empoderamiento.

dominantes y la construcción de un poder inclusivo y sororo; el diálogo y la negociación, así como, la visibilización de las desigualdades entre hombres y mujeres, entre personas de diferentes edades y cultura (entre otros) y la incorporación de medidas, para que éstas se muestren y transformen durante el proceso. Además, facilita procesos de aprendizaje y empoderamiento, lo que convierte la evaluación en un proceso que va más allá de la valoración o la presentación de cuentas.

Una de las preguntas que me hacen personas del sector de la cooperación cuando hablo de la evaluación democrática es: ¿se puede utilizar para todos los sectores? ¿En el sector de la salud, la agricultura, la movilidad...? Aunque la evaluación democrática ha surgido con más fuerza en el campo de la educación, considero que se puede aplicar a cualquier tipo de acción, programa y política. En mi práctica la he utilizado para evaluar programas de índoles diferentes.

De esta manera, el estudio también puede contribuir a extender el conocimiento sobre la evaluación democrática en el sector social y de la cooperación, y a reflexionar sobre la incorporación del enfoque feminista y de diversidades a esta propuesta.

-Estudios complementarios para un análisis más amplio.

Para dar continuidad a este trabajo considero que sería interesante poder realizar una investigación en la misma línea, pero a partir del estudio de caso de una evaluación de un programa impulsado por una entidad mixta vinculado a una subvención de cooperación. Esta opción permitiría, por un lado, identificar los aprendizajes en relación a la equidad entre hombres y mujeres en una organización mixta. Y por el otro, podría reflexionar sobre los aprendizajes de los que no he incluido en esta investigación. a

Asimismo, también podría complementarse con la identificación de los aprendizajes en una evaluación de un programa de una institución pública que trabajara con cooperación técnica. Así se podrían identificar y analizar los aprendizajes de retorno a nuestro territorio, y también de una política pública de cooperación.

Estos estudios proporcionarían un análisis más extenso de los aprendizajes en otros tipos de programas, incluyendo otros actores, lo que permitiría abarcar una visión más amplia.

En tercer lugar, durante la investigación, he percibido que hay escasos estudios sobre defensoras de derechos humanos comunitarias, estudios sobre sus procesos, su identificación, sus cuidados, y el trabajo en red. Existe un campo a estudiar para conocer y facilitar herramientas de apoyo.

Gowin y Millman (2016) señalan: “Evaluative knowledge is for social use, not for libraries

or for research programs” (p. 85). En la línea de Gowin y Millan, deseo que esta investigación, igual que la evaluación de la Red, vinculada al estudio, contribuya al cambio social.

## 12.6.- Revolución silenciosa

Para mí, investigar va más allá de un ejercicio de conocimiento, es un acto político. Como he expuesto anteriormente, mi manera de estar en el mundo me lleva a vivir la investigación y el activismo de forma entrelazada, ambos relacionados a partir del reconocimiento de que lo personal es político. Ahora, concluyendo el recorrido, veo la sutileza del activismo en el proceso, la manera de situarme y relacionarme con las personas, con el contexto, los *cuidados* y las preguntas, así como en el objetivo de la investigación.

Me gustaría pensar que la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red y la investigación sobre los aprendizajes ha sido una experiencia de revolución silenciosa.

Porque creo que:

Los cambios deberían ser el resultado de revoluciones silenciosas donde todos los implicados desearan salir de su zona de confort hacia la zona de aprendizaje. La revolución silenciosa no implica hacer continua tábula rasa o llevar a cabo un cambio cosmético que todo lo deja igual. Más bien significa apostar por las disyuntivas. Gestionar la incertidumbre también significa saber gestionar las paradojas. (Forés, Sánchez y Sancho, 2014, p. 212)

Especialmente, una revolución silenciosa que se va extendiendo como cuando se tira una piedra en el agua.

Como dice Paulo Freire (palabras atribuidas a este autor): “La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M., Gómez, R. y Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía, y J. Muñoz (Coords. y Eds.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"* (pp. 13-32). Ediciones desde abajo.
- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). El buen vivir: una vía para el desarrollo. Abya-Yala.
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón y Oficina de Evaluación, Departamento de planificación y Coordinación. (2004). *Lineamientos de la JICA para la Evaluación de Proyectos. Métodos Prácticos para la Evaluación de Proyectos*. JICA.
- Aguilar, E.G. (2018). Rastreado el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico. Hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento. *Praxis, Revista de Filosofía*, 77, 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/praxis.77.2>
- Ajuntament de Barcelona. (2018). *Pla Director de Cooperació per a la Justícia Global de Barcelona 2018-2021*. Ajuntament de Barcelona.
- Alcoff, K. (1991-1992). The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique*, 20, 5-32. <http://www.jstor.org/stable/1354221>
- Alforja. (1992). *Técnicas participativas para la educación popular*. Alforja.
- Alonso, C. (1992). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. Universidad de Barcelona.
- Álvarez, C.; Espinosa, J. y Fernández, J. (2006). *Técnico en evaluación de proyectos para el desarrollo*. UOC- Cruz Roja.
- Amorós, C. (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Minerva.
- Amorós, C. (2007). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Los Libros de la Catarata.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands, la frontera*. Capitán Swing Libros.

- Aredondo, M., Sanz, B., Sanz, J., Murciano, J. y Vélez, C. (2007). *Manual de gestión de evaluaciones de la cooperación española: Aprender para mejorar*. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Arenas, R. M. (2011). Brecha digital de género: la mujer y las nuevas tecnologías. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 4, 97-125.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2016). *La última entrevista y otras conversaciones*. Página Indómita.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Atkinson, D. (s.f.). *A non-conformism the force of art, disobedience and learning*.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Sense.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of the pedagogy, learning and de not-known. *Subjectivity*, 8 (1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.23>
- Ballarín, P. e Iglesias, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación*, 23, 37-67. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373768>
- Ballarín, P. (2020). El giro feminista: "No es oro todo lo que reluce". En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, I. Rivas y A. Ocaña (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 94-108). Octaedro.
- Bamberger, M. y Podems, D. R. (2002). Feminist evaluation in the international development context. *Feminist Evaluation: Explorations and Experiences. New Directions of Evaluation*, 96, 83-96.
- Banz, C. (2015). *Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje. Ficha Valoras*. Universidad Católica de Chile.
- Barr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Barry, J. y Djordjevic, J. (2009). ¿Qué sentido tiene la revolución si no podemos bailar? Fondo de Acción Urgente por los derechos Humanos de las Mujeres. Horas y Horas.
- Bartra, E. (2002). Reflexiones metodológicas. En E. Bartra (coord.), *Debates en torno a una metodología feminista*. UAM.
- Batalloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 35, 73-77.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En M. León (coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*

- (pp. 187-211). T/M Editores.
- Batliwala, S. (2009). *Un Análisis Crítico de los Marcos Actuales para M&E*.
- Beauvoir, S. (1968). *El segundo sexo*. Edicions 62.
- Belluigi, D.Z. (2017). Practice-Based Reflections of Enabling Agency through Arts-Based Methodological Ir/Responsibility. En T. Chemi, y X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods in Education around the World* (pp. 153-181). River Publishers.
- Bermejo, R., Arto, I., Hoyos, D. y Garmendia, E. (2010). *Menos es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible*. Hegoa.
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blázquez, F. Flores, y M. Ríos (Coord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Boaler, J. (2020). *Mente sem barreiras: As chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem*. Instituto Sidarta.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (2005). *Reflection: turning experiences into learning*. Routledge Falmer.
- Brandão, D. y Silva, R. (2003). *Os quatro elementos da avaliação*. Instituto Fonte.
- Brandão, D., Silva, R. y Palos, C. (2005). Da construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: Algumas Reflexões. Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação, 13(48), 361-374. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27555.pdf>
- Brisolara, S., Seigart, D. y SenGupta, S. (2014). *Feminist evaluation and research. Theory and practice*. Guilford Press.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.
- Burns, D. y Walker, M. (2008). Feminist methodologies. En J. Holstein y J. Gubriam (Eds.), *Handbook of constructionist Research* (pp. 33-40). The Guilford Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Carrasco, C. (2001). *Tiempos, trabajo y Género*. Universitat de Barcelona.
- Carrasco, S. y Castro, A. (2020). Más allá de la máquina antropocéntrica: hacia una educación e investigación poshumanistas. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, I. Rivas y A. Ocaña (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 51-64). Octaedro.
- Castro, A. Y Hernández, F. (2019). Compartir desde una trama de desplazamientos. En

- F. Hernández y F. Herraiz (Coords.), *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 61-68). Octaedro.
- Cendales, L. y Mariño, G. (2009). El diálogo en Educación Popular y una reflexión y una propuesta desde la educación popular. *La Piragua*, 2(29), 25-33.
- Charmes, J. y Wieringa, S. (2003). Measuring Women's empowerment: An assessment of the GDI and the GEM. *Journal of human development and capabilities*, 4(3), 419-35. DOI: 10.1080/1464988032000125773
- Colectiva Feminista para el Desarrollo Local (Ed.) (s.f.). *Colectiva Feminista para el Desarrollo Local*. <https://colectivafeminista.org.sv/>
- Charlier, S. y Caubergs, L. (2007). *El proceso de empoderamiento de las mujeres. Guía metodológica*. Commission Femmes et Développement- Comisión de Mujeres y Desarrollo.
- Chemi, T. y Du, X. (2017). Arts-Based Methods in Education –A Global Perspective. En T. Chemi, y X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods in Education around the World* (pp. 1-14). River Publishers.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *The American Behavioural Scientist*, 47, 1507-1527.
- Coffman, J. (2002). A conversation with Michael Quinn Patton. *The Evaluation Exchange*, 8 (1), 10-11.
- Colectiva feminista. (s.f.). *Presentación*. <https://colectivafeminista.org.sv/>
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Cooperació. (2006). *La Ruta Pacífica de las Mujeres- Colombia*. [Folleto].
- Cortés, F. (2013). La posibilidad de la justicia global. Sobre los límites de la concepción estadocéntrica y las probabilidades de un cosmopolitismo débil. *Revista de Estudios Sociales*, 46, 109-118.
- Crenshaw, K.W. (1991). Mapping the margins Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Colour. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crenshaw, K.W. (2006). Mapping the margins Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Colour. *KVINDER, KØN & FORSKNING NR*, 2-3, 7-20.
- Crenshaw, K.W. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. Lucas (coord.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Ediciones Bellatera.
- Creswell, J.K. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods*

*approaches*. Sage.

- Creswell, J.K. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista, *Nómadas*, 26, 92-101.
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe* [Conferencia]. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Argentina.
- Cvetkovich, A. (2012). Depression is ordinary: public feelings and Saidiya Hartman's lose your mother. *Feminist Theory*, 13(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/1464700112442641>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262, 14-15. <https://web.archive.org/web/20140504191222/http://www.sarkissian.com.au/wp-content/uploads/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>
- De la Cruz, C. (1999). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y Clínica*. Editorial Anagrama.
- Denzin, N. y Lincoln Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- De Riva, S. y Revelles, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz, G. y Peñaloza, M. G. (2015). La teorización y las técnicas participativas del proceso dialéctico en la educación popular. *Tendencias pedagógicas*, 26, 253-262.

- Diotima. (2004). *El perfume de la maestra*. Icaria.
- Direcció General de Cooperació al Desenvolupament. (2020). Pla anual de cooperació al desenvolupament per a 2020. Generalitat de Catalunya.
- Dirkx, J. (2001). The power of feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72. <https://doi.org/10.1002/ace.10>
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art education*, 55(3), 6-11.
- El País. (2008, 07 diciembre). *Portada de El País Semanal. Un mundo injusto*.
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Morata.
- Ema, J., García, S. y Sandoval, J. (2003). Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: movimientos dentro/fuera del socioconstruccionismo. *Política y Sociedad*, 40(1), 7-86.
- Encinas, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3 (25), 43-57.
- Eriksson, P., Henttonen, E. & Meriläinen, S. (2012). Ethnographic Field Notes and Reflexivity. En L. Naidoo (Ed.), *An Ethnography of Global Landscapes and Corridors* (pp. 9-22). Intechopen. DOI: 10.5772/36039
- Escalona, M.A. (2015). *Reflexiones en torno a la Evaluación centrada en el Uso, propuesta por Michael Patton*. Tesis disertación Sistema de Estudios de Posgrado Maestría en Evaluación de programas y proyectos de desarrollo, Universidad de Costa Rica. <https://atandoloscabosdemariale.files.wordpress.com/2015/04/en-sayo-patton-mae-16-04-2015.pdf>
- Eskalera Karakola. (2004). Prólogo. Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. En B. Hooks, A. Brah, C. Sandoval y G Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 9-32). Traficantes de Sueños.
- Espinosa, J. (2014). Evaluación con perspectiva de género: aprendizajes de la cooperación británica y sueca. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 3 (2), 80-99.
- Fals Borda, O. (2004). Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. *La Piragua*, 21, 104-107.
- Feinstein, O. N. (2012). Evaluation as a learning tool. En S. Kushner y E. Rotondo (Eds.), *Evaluation voices from Latin America. New Directions for Evaluation*, 134, 103-112.
- Fendler, R. (2013). Mapeando los lugares de aprendizaje. Reflexiones sobre el uso de la cartografía social en contextos educativos Investigar con jóvenes: En, Edarte, Grupo de investigación (Ed.), *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 222-232). Pamiela – Edarte-UPNA/

NUP.

- Fernández, A., Borja, C., García, P. y Lorite, R. H. (2010). *Guía para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en las intervenciones de cooperación para el desarrollo*. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid e ISI Argonauta.
- Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Sage.
- Fetterman, D. y Wandersman, A. (2007). Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28, 179-197. DOI: 10.1177/1098214007301350
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Fox Keller, E. (1989). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Alfons el Magnanim.
- Fox Keller, E. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Freeman, N. (1996). Art Learning in Developmental Perspective. *Journal of Art & Design Education*, 15(2), 125-131. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1996.tb00659.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fulladosa-Leal, K. (2015). Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista. *Universitas Humanística*, 79, 115-140. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.cpf>
- Gandarias, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital*, 14(4), 289-304.
- Gandarias, I., Montenegro, M. y Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, pp. 35-63.
- Garcés, M. (2018). *Ciutat Princesa*. Galaxia Gutenberg.
- Garvey, D. E. Sugarman, D., Doherty, K. y Gass, M. (2000). *Reflective Learning: Theory and Practice Reflective Learning: Theory and Practice*. Kendall/Hunt Publishing

Co.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>

Gascón, J. (2006). *La evaluación de la cobertura en la cooperación al desarrollo oficial en el Estado Español*. El Col·lectiu d'Estudis sobre cooperació i Desenvolupament.

Gaviria, D. A. M. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica liberataria. *USB*, 13(1), 155-163.

Generalitat de Catalunya. (2010). *Directrius d'avaluació de la cooperació al desenvolupament de la Generalitat de Catalunya*. Generalitat de Catalunya- Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Generalitat de Catalunya. (2019). *Pla Director de Cooperació al Desenvolupament*. Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya-Direcció General de Cooperació al Desenvolupament. (2020). *Pla anual de cooperació al desenvolupament per a 2020*. Generalitat de Catalunya.

Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós Ibérica.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu editores.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación. Prólogo de Paulo Freire*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis*, XVI, 17, 1-2, 13-26.

Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6(8), 11-26.

Gowin, B. y Millman, J. (2016). Toward Reform of Program Evaluation. *Pennsylvania State University*, 18, 85-87.

Greene, J. (1988). Stakeholder participation and utilization in program Evaluation. *Evaluation Review*, 12, 2, 91-116.

Greene, J. (2006a). Evaluation, democracy, and social change. En I. Shaw, J. Greene, J., y M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). Sage.

Greene, J. (2006b). Toward a Methodology of Mixed Methods Social Inquiry. Research in the schools. *Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 93-98.

Greene, J. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.

- Greene, J. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749-758. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788763>
- Grego, S. M. (2013). *Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional*.
- Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana: un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Sociología e Política*, 32, 195-206.
- Grupo de Estudios sobre Acciones de Desarrollo y Cooperación. (1995). La gestión en la Cooperación Española para el desarrollo. *Tiempo de Paz*, 37-38, 34-46.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Jossey Bass.
- Guba, E. G y Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En E. G. Guba, y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En G. Dennam y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Gudiño, F. (1996). *La evaluación de la cooperación al desarrollo en España. Un análisis de metodologías y organización institucional*. Coordinadora de ONGD de Castilla La Mancha.
- Guimarães, J. (2005). *Primeiras estórias*. Nova Fronteira.
- Hatten, K. Forin, T.R. y Adams, R. (2013). A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development. 120th ASEE-American Society for Engineering Education Annual Conference and Expositions. *Paper ID*, 7360.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, (5), 7-41.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Harding, S. (2002). ¿Existe una metodología feminista? En E. Bartra (coord.), *Debates en torno a una metodología feminista*. UAM.

- Harding, S. (2004). A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversially. *Hypatia. Journal of Feminist Philosophy*, 9(1), 25-47.
- Harpe, B. y Radloff, A. (1999). Helping future teachers to be effective learners: Providing in-context learning support for first year Teacher Education students. *The Australian Journal of Teacher Education*, 24(2), 27-41.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hatten, K., Forin, T. R. y Adams, R. (2013). *A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development* [Conferencia]. 120th ASEE-American Society for Engineering Education Annual Conference and Expositions.
- Hernández, F. (1997). ¿Cómo aprenden los docentes? *Revista Kikiriki Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 42-43, 120-127.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2015). Pedagogía de lo desconocido. Entrevista de Dennis Atkinson. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 34-39.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368-379. DOI:10.1344/reire2015.8.28226
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV – Santa Maria*, 11(2), 103–120. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734832835>
- Hertz, R. (1996). Introduction: Ethics, reflexivity and voice. *Qualitative Sociology*, 19(1), 3-9. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02393245>
- Hickey-Moody, A. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En C. Taylor y C. Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2008). *Handbook of constructionist research*. The Guilford Press.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2011). The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 341-358). Sage.
- Hood, S. (2000). Commentary on Deliberate Democratic Evaluation. En K. E. Ryan y L. DeStefamp (Eds.), *New Directions for Evaluation* 85 (pp. 77-83). JosseyBass. DOI:10.1002/ev.1163
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.

- Horton, D., Alexaki, A., Bennett-lartey, S, Noële, K., Campilan, D., Carden, F., Silva, J., Thanh, L., Khadar, I., Maestrey, A., Kayes, I., Pérez, J., Somarriba, M. Vernooy, R. y Watts, J. (2008). *Evaluación del desarrollo de capacidades. Experiencias de organizaciones de investigación y desarrollo alrededor del Mundo*. Centro Internacional de Agricultura Tropical.
- Hosking, D.M. (2008). Can constructionism be critical? En J. Holstein y J. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 669-686). The Guilford Press.
- House, E.R. (1997). *Evaluación ética y poder*. Morata
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- House, E.R. y Howe, K.R. (2004). Deliberative democratic evaluation. Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation. *New directions for evaluation*, 2000(85), 3-12. <https://doi.org/10.1002/ev.1157>.
- House, E. (2006). Democracy and Evaluation. *Evaluation*, 12(1), 119-127. <https://doi.org/10.1177/1356389006064196>
- Hughes, A., Wheeler, J y Ebyben, R. (2005). Rights and power: The Challenge for International Development Agencies. *IDS Bulletin Developing Rights?*, 36(1), 63-72.
- Hume, M. (2018). Researching the Gendered Silences of Violence in El Salvador. *IDS*, 49(1), 78-85.
- Hurworth, R. (2003). Photo-Interviewing for research. *Social Research Sociology Update*, 40, 1-4.
- Huss, E. Y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 1-16
- Iglesias, M. (2005). Justicia global y derechos humanos: hacia una ética de las prioridades. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 9, 41-70.
- IM-Defensoras y Casa de Serena. (2019). *Guía acompañamiento*. <http://im-defensoras.org/wp-content/uploads/2019/04/casaserenaweb.pdf>
- IM-Defensoras. (2020). *Presentación*. <http://im-defensoras.org>
- IM-Defensoras. (s.f.). *Informe de agresiones a Defensoras 2015-16: cuerpos, territorios y movimientos en resistencia en Mesoamérica*. IM-defensoras.
- Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. *Athenea Digital*, 8, 1-7.
- ISDEMU. (2014). *Diagnóstico exploratorio sobre el acceso de las mujeres a las tecnologías informáticas de la comunicación*. ISDEMU.
- Isusi, J. (2007). *La pipa de marcos: los viajes de Juan Sin Tierra*. Astiverri.

- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 1-11. DOI:10.1093/cdj/bsq022
- JASS-Just Associates. (2008). Haciendo que el cambio sea una realidad. Conceptualizando el poder para avanzar la justicia, la igualdad y la paz. JASS.
- JASS-Just Associates. (2009). *Haciendo que el cambio sea una realidad. Conceptualizando el poder para avanzar, la justicia, la igualdad y la paz*. JASS.
- JASS. (2017). *Presentación*. <https://justassociates.org/es/quienes-somos>
- Kabeer, N. (1997). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base? En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 119-152). T/M Editores.
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464.
- Kabeer, N. (2005). Gender inequality and women's empowerment: a critical analysis of the third Millennium Development Goal 1. *Gender and Development*, 13(1), 13-24.
- Keller, B. y Mbewe, D. C. (1991). Policy and Planning for the Empowerment of Zambia's Women Farmers. *Canadian Journal of Development Studies*, 12(1), 75-88.
- Killion, J., y Todnem, G. (1991). A Process of Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía* (pp. 9-22). El Colectivo.
- Kushner, S. y MacDonald, B. (1987). The limitations of programme evaluation. En R. Murphy y H. Torrance (Eds.), *Evaluating educations: Issues and methods* (pp. 1-22). Paul Chapman.
- Kushner, S. (2002a). Personalizar la evaluación. Morata.
- Kushner, S. (2002b). The object of one's passion: engagement and community in democratic evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 2(2), 6-22. DOI: 10.1177/1035719X0200200223
- Kushner, S. (2005). Qualitative Control. A Review of the Framework for Assessing Qualitative Evaluation. *Evaluation*, 11(1), 111-122. DOI: 10.1177/1356389005053194
- Kushner, S. (2006). Democracy and Evaluation. En M. Segone (Ed.), *New Trends in*

- Development Evaluation* (pp. 35-38). UNICEF- IPEN.
- Kushner, S. y Adelman, C. (2006). Program Evaluation: A Democratic Practice. En J. L. Greene, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 711-725). Lawrence Erlbaum Association.
- Kushner, S. (2009a). Program evaluation and case study. En A. Mills, G. Durepos, y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopaedia of Case Study Research. Case Study & Narrative Analysis* (pp. 740-743). Sage.
- Kushner, S. (2009b). Own Goals. Democracy, Evaluation, and Rights in Millenium Projects. En K.E. Ryan y B. Cousins (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 415-430). Sage.
- <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226606>
- Kushner, S. (2010). La apropiación de la evaluación por las administraciones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 67-79.
- Kushner, S. (2012). Case study evaluation as an intervention for promoting equity. En M. Segone (Ed.), *Evaluation for equitable development results* (pp. 172-191). UNICEF-Evaluation office.
- Lafede.cat. (2016). *Treballar per la justícia global en un món global*. [http://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2016/09/Treballar\\_per\\_la\\_justicia\\_global\\_PUBLIC\\_DEF.pdf](http://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2016/09/Treballar_per_la_justicia_global_PUBLIC_DEF.pdf)
- Lagarde, M. (2001). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida: Claves feministas*. Horas y Horas.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Lamas, M. (2006). *Feminismos. Transmisiones y retransmisiones*. Santillana
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- León, M. (1997). El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 1-26). T/M Editores.
- León, M. (2001). El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La ventana*, 13, 94-106.
- León, A. (2009). ¿Disidencia dentro del feminismo? *Revista Internacional de Sociología*, 67(3), 559-588.
- León, A. (2010). Danzando la psicología social comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio. *Athenea Digital*, 17,

255-270.

- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar (Comp.), *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos* (pp. 13-25). Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Locher, B. y Prügl, E. (2001). Feminism and constructivism: worlds apart or sharing the middle ground? *International Studies Quarterly*, 45, 111-129.
- Longo, R. (2007). Buscando las emancipaciones. En C. Korol (Comp.) *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía* (pp. 37-40). El Colectivo.
- MacDonald, B. (1974). Evaluation and the control of education, En D. Tawney (Eds.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications*, (pp. 125-136). Schools Council Research Studies.
- MacDonald, B. (1976). Who's afraid for evaluation? Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia. *Education*, 2(4), 3-13.
- MacDonald, B. (1979). *Democracy and evaluation. Centre for Applied Research in Education*. University of East Anglia.
- MacDonald, B. y Kushner, S. (1987). The limitations of programme evaluation. En R. Murphy y H. Torrance (Eds.), *Issues and Methods in evaluation* (pp. 36-48). Harper & Row.
- MacDonald, B. (1995). La Evaluación Como Profesión de Servicio Público: Perspectivas de Futuro. En M. Sáez (coord.), *Conceptualizando la Evaluación en España* (pp. 15-23). Universidad Alcalá de Henares.
- Machado, J. (2010). *Estrategias de educación popular*. Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227-241.
- Marshall, B. (2008). Feminism and Constructionism. En J. Holstein y J. Gubrium, (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 687-700). The Guilford Press
- Mejía, M.R. y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.
- Mejía, M.R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios Culturales*, 10, 82-89.

- Meneses, M.P. (2018). Os sentidos da descolonização uma análise a partir de Moçambique. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coord.), *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul* (pp. 63-84). CLACSO y Centro de Estudos Sociais -CES.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1999). Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1–14.
- Mertens, D. (2004). *Transformative research, evaluation, and dimensions of diversity* [Conferencia]. Sixth International Conference on Logic and Methodology, Social Science Methodology in the New Millennium, Amsterdam.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Ministerio de Asuntos Exteriores. Oficina de Planificación y Evaluación. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. (2001). *Metodología de evaluación de la Cooperación Española*. Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales.
- Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (2001). *Metodología de evaluación de la Cooperación Española II*. Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2013). *Política de evaluación de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Movimento de Organização Comunitária. (2000). El hecho de ser evaluador: Tensiones y esperanzas. En M. Tegegn, *Desarrollo y poder* (pp. 156-161). Intermón-Icaria.
- Mohanty, Ch.T. (2003). Under Western Eyes revisited: feminist solidarity through anti-capitalist struggles. *Signs*, 28(2), 499-535.
- Mohanty, Ch.T. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En L. Suárez y A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp.112-161). Cátedra.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social* (Tesis de Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizagem significativa subversiva. En M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero y v. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa contributo do III Encontro internacional de aprendizagem significativa Peniche*

(pp.47-65).

- Moreno, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. *Revista Reis*, 77-78, 247-261
- Moser, C. (1989). Gender planning in the third world: Meeting practical and strategic gender needs. *World development*, vol.17, nº11, p.1799-1825.
- Mouffe, Ch. (1999). El retorno de lo político. Comunidad. Ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Paidós.
- Muraro, L. (1992). Sobre la autoridad femenina. En C. Montagut y F. Birulés (Ed.), *Filosofía y género. Identidades femeninas* (pp. 53-63). Pamiela.
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 7, 86-100.
- Murphy, R. y Torrance, H. (Eds). *Commissioned by the Open University for inclusion in the MA Course Reader, evaluating education: issues and methods*. Harper& Row.
- Murguialday, C. (1989). *Movimiento de mujeres: nuevo sujeto social emergente en América latina y el Caribe*. Cuadernos de trabajo. Hegoa.
- Murguialday, C., Vázquez, N., y González, L. (2008). *Un paso más: evaluación del impacto de género*. Cooperacció.
- Murguialday, C. (2013). *Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres*. Cooperacció.
- Murguialday, C. y Herrera, M. (2019). *15 años. Construyendo liderazgos compartidos*. CFDL.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2016). Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2016, 9(1), 5-7.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2016) .Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2016, 5(2), 159-179. doi:10.15366/riejs2016.5.2.008
- Naciones Unidas (2018). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos*. A/73/215 (23 de Julio de 2018) <https://www.ohchr.org/SP/Issues/SRHRDefenders/Pages/AnnualReports.aspx>
- Neshat, S. (1996). *Untitled (Women of Allah)*. [Fotografía].
- Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo humano, el enfoque de las capacidades*. Herder.

- OHCHR. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Naciones Unidas.
- Oficina de Planificación y Evaluación-MAE. (1998). *Metodología de la evaluación de cooperación española*. MAE- Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative research in the Millennium's first decade: Developments, challenges, prospects. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 129–146). Sage.
- ONU. (2018). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos*, A/73/215, 23 de julio de 2018, párr. 15.
- Orobitg, O. (2014). La fotografía en el trabajo de campo: Palabra e imagen en la investigación etnográfica. *Quaderns-e*, 19(1), 3-20.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 27-33.
- Ortega, P. (2018). La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). CLACSO.
- Ortiz, A. Arias, M. y Pedrozo, A. (2018). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revisata FAIA*, 7(30), 172-200.
- Ortiz, A. y Arias, M.I. (2019). Altersofía y hacer. Decolonial: epistemologías "otra" y formas "otras" de conocer y amar. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24 (85), 89-116. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3338555>
- Pantera, R. (2004). Moverse en la incertidumbre. Dudas y contradicciones de la investigación activista. En M. Malo (Ed.), *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (pp. 191-205). Traficantes de Sueños.
- Paredes, J. y Mujeres Creando Comunidad. (2013). Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario. Cooperativa El Rebozo, Zapateandole, Lente Flotante, En cortito que's palargo y AliFern AC.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Antrhopos.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Sage.
- Patton, M.Q. (1999). Organizational development and evaluation. *The Canadian Journal of Program Evaluation, special issue*, 93-113.
- Patton, M.Q. (1999). *Utilization-Focused Evaluation in Africa. Evaluation Training lectures delivered to the Inaugural Conference of the African Evaluation Association, Nairobi* [Conferencia].

- <http://www.geocities.ws/afreval/documents/training.html>
- Patton, M.Q. (2004). On Evaluation Use: Evaluative Thinking and Process use. *The Evaluation Exchange*, 9(4), 4-5.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization focused evaluation*. Sage.
- Patton, M.Q. (2010). Utilization-focused evaluations. En M. Segone (Ed.), *From policies to results. Developing capacities for country monitoring and evaluation systems* (pp. 252-277). UNICEF.
- Paulston, R.G. y Liebman, M. (1994). An Invitation to Postmodern Social Cartography. *Comparative Education Review*, 38(2), 215-232.
- Paulston, R. (2001). El Espacio de la Educación Comparada y el Debate Sobre el Posmodernismo. *Propuesta Educativa*, 10(23), 18-31.
- Paulston, R. (2002). ¿Un giro espacial en la educación comparada? construcción de una cartografía social de la diferencia. En J. Schriewer (coord.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 259-307). Pomares-Corredor.
- Peix, M. (2018). *Un tapiz de voces: Evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de Derechos Humanos de Occidente, El Salvador* [manuscrito no publicado, informe de evaluación].
- Peña, J. (2010). Los orígenes del debate sobre la justicia global. *Segoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 43, 363-386.
- Pérez, A. (2004). ¿Hacia una Economía Feminista de la sospecha? *Otras palabras*, 13-14, 9-31
- Pérez, a. (2014). *Subversión feminista de la economía. Sobre el conflicto capital vida*. Traficantes de sueños.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Pettit, J. y Wheeler, J. (2005). Developing Rights? Relating Discourse to Context and Practice. *IDS*, 36(1), 1-8.
- Phillips, D.C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(9), 9-11.
- Pillow, W. (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Piussi, A.M, Longobardi, G. y Zamarchi, E. (1992). *Enseñar ciencia: autoridad femenina y relaciones en la educación*. Icaria.
- Podems, D.R. (2010). Feminist Evaluation and Gender Approaches: There’s a Difference? *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(14), 1-17.

- Podems, D.R. (2014). Feminist Evaluation for Nonfeminists. From Feminist. En S. Brisolara, D. Seigart y S. SenGupta (Eds.), *Evaluation and Research: Theory and Practice* (pp. 113-142). The Guilford Press.
- Podems, D.R. (2017). *Democratic evaluation and democracy: Exploring the reality*. Information Age publishing.
- Prawat, R.S. (1996). Aprender como forma de acceder al conocimiento. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 42-43, 61-92.
- Preskill, H. y Torres, R. (1999). Building the infrastructure for evaluative inquiry. *Evaluation*, 5(1), 42-60.
- Preskill, H. (2008). Evaluation's second act: A spotlight on learning. *American Journal of Evaluation*, 29(2), 127-138. DOI: 10.1177/1098214008316896
- Puertas, A. (1996). *Evaluación y sistematización de proyectos sociales: una metodología de investigación*. Medellín Departamento de trabajo social.
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11, 27-32.
- Raworth, K. (2012). *A safe and just space for humanity*. Oxfam Discussion Paper.
- Raworth, K. (2018). *Economía de la rosquilla: 7 maneras de pensar la economía del siglo XXI*. Paidós.
- Real Academia Española (Ed.) (n. d.). *Diccionario de la lengua española. Versión 23.3 en línea*. <<https://dle.rae.es>>
- Reinharz, S. y Davidman, L. (1992). *Feminist methods in Social Research*. Oxford University Press.
- Ribeiro, D. (2019). *O que é lugar de fala? Feminismos plurais*. Sueli Carneiro, Pólen.
- Rincón, A. (1988). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., García, M. Y Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En Sancho, J. Hernández, F., Montero, L. De Pablos, J. Rivas, I, y Ocaña, A. (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rodríguez, M.L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo*. Octaedro.
- Rodríguez, R. M. (2015). Desafíos teóricos del feminismo hoy. En R.M. Rodríguez (Ed.), *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy* (pp. 21-56). Biblioteca Nueva.
- Rotondo, E. (2012). Lessons learned from evaluation capacity building. En S. Kushner y

- E. Rotondo (Eds.), *Evaluation voices from Latin America. New Directions of Evaluation 134* (pp. 93-101). Josse-Bass & American Evaluation Association.
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). T/M Editores.
- Rowlands, J. (2005). *El Empoderamiento a Examen en Comunidad. Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo*. <https://www.academia.cat/files/425-8232-DOCUMENT/comunidadvirtual.pdf>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124.
- Ruttman, L. (1977). *Evaluation research methods: a basic guide*. Sage.
- Ryan, K. (2005). Democratic Evaluation Approaches for Equity and Inclusion. *The Evaluation Exchange*, 11 (3), 2-3.
- Santana, L. y Cordeiro, R. (2007). Psicología Social, construccionismo y abordajes feministas: diálogos desconcertantes. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(50), 599-616.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En m. P. Meneses y K. Bidaseca (Coord.), *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul* (pp. 25-61). CLACSO y Centro de Estudos Sociais -CES.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of quality research* (pp. 118-137). Sage.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En, M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- Scriven, M. (2007). *Key evaluation checklist*. [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists)
- Seddon, D. (2014). Be a mighty hard message: Toni Morrison's beloved and the explora-

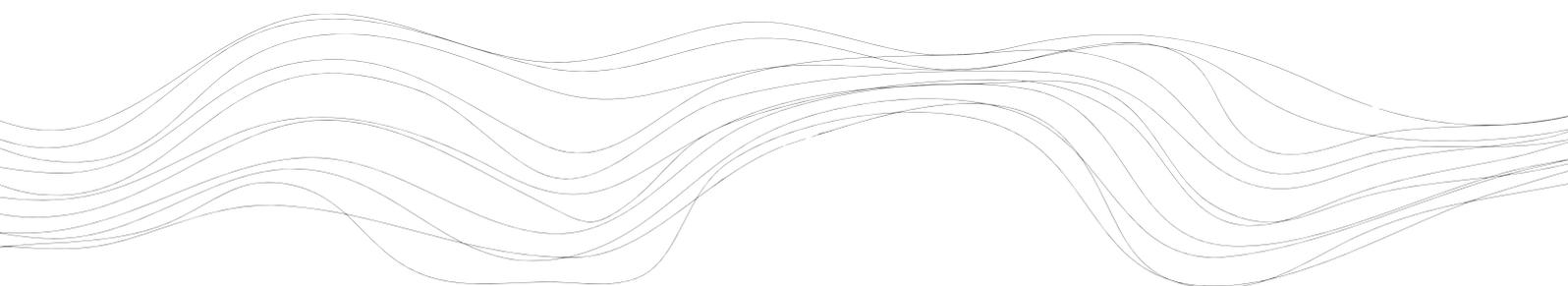
- tion of whiteness in the post-apartheid classroom. *Safundi*, 15, 29–52. <https://doi.org/10.1080/17533171.2013.865318>
- Segone, M. (1998). *Evaluación democrática: Documento de trabajo nº 3*. Unicef.
- Segone, M. (2006). The oversight and M & E function. En M. Segone (Ed.), *New Trends in Development Evaluation* (pp. 26-30). UNICEF.
- Segone, M. (2006). Democratic approach to evaluation. En M. Segone (Ed.), *New Trends in Development Evaluation* (pp. 39-47). UNICEF.
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- Sielbeck-Bowen, K., Brisolara, S. Seigart, D. Tischler, C. y Whitmore, E. (2002). Exploring feminist evaluation: the ground from which we rise. Feminist Evaluation. Explorations and Experiences. *New Directions of Evaluation*, 96, 3-8.
- Sierra, S. (2005). *Mujer. Fotografía*. [Fotografía].
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares: La política y el proceso de evaluación*. Morata.
- Spivak, G. (1984-85). Criticism, feminism and the institution. *Thesis Eleven*, 10/11, 175–189. <http://dx.doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Spivak, G. (2010). *Nación, diversidad y género: perspectivas críticas*. Antropos.
- Spivak, G. (2010). *Poder o subalterno hablar?* Editora UFMG.
- Spivak, G. (2015). *Crítica de la razón poscolonial: Hacia una crítica del presente evanescente*. Akal.
- Springett, J. y Wallerstein, N. (2008). Chapter 12: Issues in participatory evaluation. En M. Minkler y N. Wallerstein (Eds.), *Community-Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes* (pp. 64-79). Jossey-Bass. Doi: 10.2105/AJPH.2009.184036
- Sprink, P. (2001). *Avaliação democrática: propostas e práticas. Fundamentos de avaliação 3*. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS - ABIA.
- Stake, R. (1994). Case Study. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2003). Case Studies. En N. Denzin y Y. S. Lincoln, *Strategies of qualitative inquiry* (pp.134-164). Sage.

- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stark, S. y Torrance, H. (2008). Case Study. En J. Holstein y J. Gubriam (Eds.), *Handbook of constructionist Research* (pp. 33-40). The Guilford Press.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stock, I. (2006). Les avaluacions en les ONGD espanyoles-realitat i perspectives, En Creu Roja, *II Jornades sobre avaluació de la Creu Roja a Catalunya: Memòries* (pp. 9-16). Creu Roja.
- Suárez, M. (2008). *Mujeres: Metamorfosis del efecto mariposa*. Grupo Editorial Norma.
- Sullivan, G. (1993). Art-Based Art Education: learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 35(1), 5-21.
- Tarsila, M. (2010). Inclusiveness and social justice in evaluation: Can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. *Journal of Multidisciplinary evaluation*, 6(14), 102-113.
- Tello, C. y Gorostiaga, J. (2009). El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Praxis Educativa*, 4(2), 159-168. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.4i2.159168
- Torres, C. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. Gernika.
- Tomàs, S., Franco, L. y Bastardes, C. (2005). *Eines per treballar gènere en la cooperació al desenvolupament*. Creu Roja Espanyola.
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- UNICEF, Longwe, S. y Clarke Asociados (1997). El marco conceptual de igualdad y empoderamiento de las mujeres. En, M. León (Coord.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp.173-186). Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.
- United Nations. (2019). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development Situation of women human rights defenders Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights defenders*. A/HRC/40/60 (10 January 2019). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/004/97/PDF/G1900497.pdf?OpenElement>
- Van Auken, P., Frisvoll, S. y Stewart, S. (2010). Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application. *Local Environment*, 15(4), 373 –388.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Varea, S. y Zaragocin, S. (2017). *Feminismo y buen vivir: utopías decoloniales*. PYDLOS Ediciones - Universidad de Cuenca.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Alforja.
- Villa, A. (2007). Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, 2(1), 51 - 64.
- Villalobos, J. y Cabrera de, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Ward, D. y Cassaro D. (2002). Feminist evaluation and the inclusion of difference. *Feminist Evaluation: Explorations and experiences. New directions of evaluation*, 96, 27-40.
- Weiss, H. (1973). The políticas of impact measurement. *Policy Studies journal*, 1(3), 179-183.7
- Weiss, H. (2005). From the director's desk. *The evaluation Exchange*, 11(3), 1.
- Wollstonecraft, M. (2011). *Mary; María*. Nórdica.
- Women Human Rights Defenders International Coalition. (2012). *Global Report on the Situation of Women Human Rights Defenders. WHRD International Coalition*. [https://defendingwomen-defendingrights.org/wp-content/uploads/2014/03/WHRD\\_IC\\_Global-Report\\_2012.pdf](https://defendingwomen-defendingrights.org/wp-content/uploads/2014/03/WHRD_IC_Global-Report_2012.pdf)
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. (2009). *Case Study research: Design and methods*. Sage.
- Zabala, I. (2005). *La perspectiva de género en los análisis y en las políticas del Banco Mundial: Su evolución y sus límites*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Zabala, I. (2010). Estrategias alternativas en los debates sobre género y desarrollo. *Revista de Economía Crítica*, 9, 75-89.
- Zeichner, K.M., y Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Kluwer.



# ANEXOS





## ANEXO 1: Compromiso de la investigación

### COMPROMISOS DE INVESTIGACION

#### **Propósito de la investigación**

La finalidad de esta investigación es Identificar, reconstruir, describir e interpretar los aprendizajes y sus procesos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de un programa de desarrollo gestionado por una ONGD.

#### **Contexto de la investigación**

Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de la investigadora realizada en la facultad de Educación, en la Universidad de Barcelona, España.

La investigación se realiza de forma paralela a la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente, El Salvador.

#### **Implicación**

La investigación implica que los y las participantes en la evaluación acepten la investigación con los términos de responsabilidad y ética definidos.

La investigación precisa llevar a cabo diferentes acciones por lo que la investigadora solicita la colaboración de las participantes:

- ♦ Realizar entrevistas que serán grabada. Cada persona puede aportar sus relatos, fotografías o grabaciones.
- ♦ Realizar talleres colectivos.
- ♦ Poder llevar a cabo grabaciones para la observación.
- ♦ Ofrecer la posibilidad de leer las transcripciones de las entrevistas para poder modificar, aportar o aclarar ideas.
- ♦ Facilitar la presentación de los resultados para poder opinar sobre ellos y revisar confidencialidad.

#### **Compromisos de la investigadora**

La investigadora se compromete a visualizar a las participantes si éstas lo desean y compartir los resultados de la investigación.

#### **Confidencialidad**

La investigadora guardará una total discreción en relación a las identidades y, caso de ser necesario, utilizará nombres y lugares supuestos. Sólo si las participantes están de acuerdo su identidad se hará pública. En este caso, si lo desea, podrá figurar como autora de su relato y coautora de los relatos colectivos.

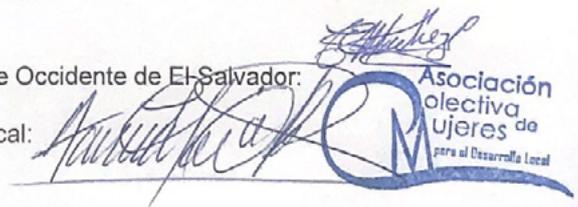
#### **Agradecimiento**

La investigadora agradece su compromiso y participación.

Representante de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente de El Salvador:

Representante de La Colectiva para el Desarrollo Local:

Investigadora: Maria Peix Batet

Asociación  
Colectiva  
de  
Mujeres de  
para el Desarrollo Local

San Salvador, 08 de agosto de 2017

## ANEXO 2: Compromisos de investigación

### COMPROMISOS DE INVESTIGACION

#### **Propósito de la investigación**

La finalidad de esta investigación es identificar, reconstruir, describir e interpretar los aprendizajes y sus procesos en una evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de un programa de desarrollo gestionado por una ONGD.

#### **Contexto de la investigación**

Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de la investigadora realizada en la facultad de Educación, en la Universidad de Barcelona, España.

La investigación se realiza de forma paralela a la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente, El Salvador.

#### **Implicación**

La investigación implica que los y las participantes en la evaluación acepten la investigación con los términos de responsabilidad y ética definidos.

La investigación precisa llevar a cabo diferentes acciones por lo que la investigadora solicita la colaboración de las participantes:

- Realizar entrevistas que serán grabada. Cada persona puede aportar sus relatos, fotografías o grabaciones.
- Realizar talleres colectivos.
- Poder llevar a cabo grabaciones para la observación.
- Ofrecer la posibilidad de leer las transcripciones de las entrevistas para poder modificar, aportar o aclarar ideas.
- Facilitar la presentación de los resultados para poder opinar sobre ellos y revisar confidencialidad.

#### **Compromisos de la investigadora**

La investigadora se compromete a visualizar a las participantes si éstas lo desean y compartir los resultados de la investigación.

#### **Confidencialidad**

La investigadora guardará una total discreción en relación a las identidades y, caso de ser necesario, utilizará nombres y lugares supuestos. Sólo si las participantes están de acuerdo su identidad se hará pública. En este caso, si lo desea, podrá figurar como autora de su relato y coautora de los relatos colectivos.

#### **Agradecimiento**

La investigadora agradece su compromiso y participación.

Yo, ... autorizo a Maria Peix Batet para que utilice para su investigación las informaciones que le comparto en la entrevista con las condiciones expuestas anteriormente.

Firma:



Lugar y fecha: 

## ANEXO 3: Compromisos de evaluación

### **Implicación**

La evaluación democrática demanda especial dedicación por parte de los diversos actores involucrados en la Red de Defensoras de Occidente, pues es importante que algunos de las personas implicadas (actores) se involucren directamente en el proceso. Su participación no se reduce a una función consultiva sino que adquieren una participación activa, una dedicación a nivel organizacional y personal. Para ello se constituye un *comité de evaluación*.

Este *comité* está conformado por representantes de los diversos actores involucrados en el programa a ser evaluado. El comité es el responsable de la evaluación, sus miembros participa en la programación, análisis y elaboración de conclusiones.

La comisión está formada por las personas interesadas en participar más activamente en el proceso, las que deben dedicarle una parte de su tiempo.

La CFDL facilita el proceso evaluativo a nivel de documentación, participación y gestión de los procesos.

### **Confidencialidad**

La evaluadora guardará una total discreción en relación a las informaciones y, caso de ser necesario, utilizará nombres y lugares supuestos. Sólo si las personas involucradas están de acuerdo su identidad se hará pública.

La responsable de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente:

La responsable de La Colectiva de Mujeres para el Desarrollo Local:

La evaluadora: Maria Peix Batet

San Salvador, 20 de Mayo de 2017

## ANEXO 4: Diagramas de análisis de la evaluación (Peix, 2018)

Diagrama 1

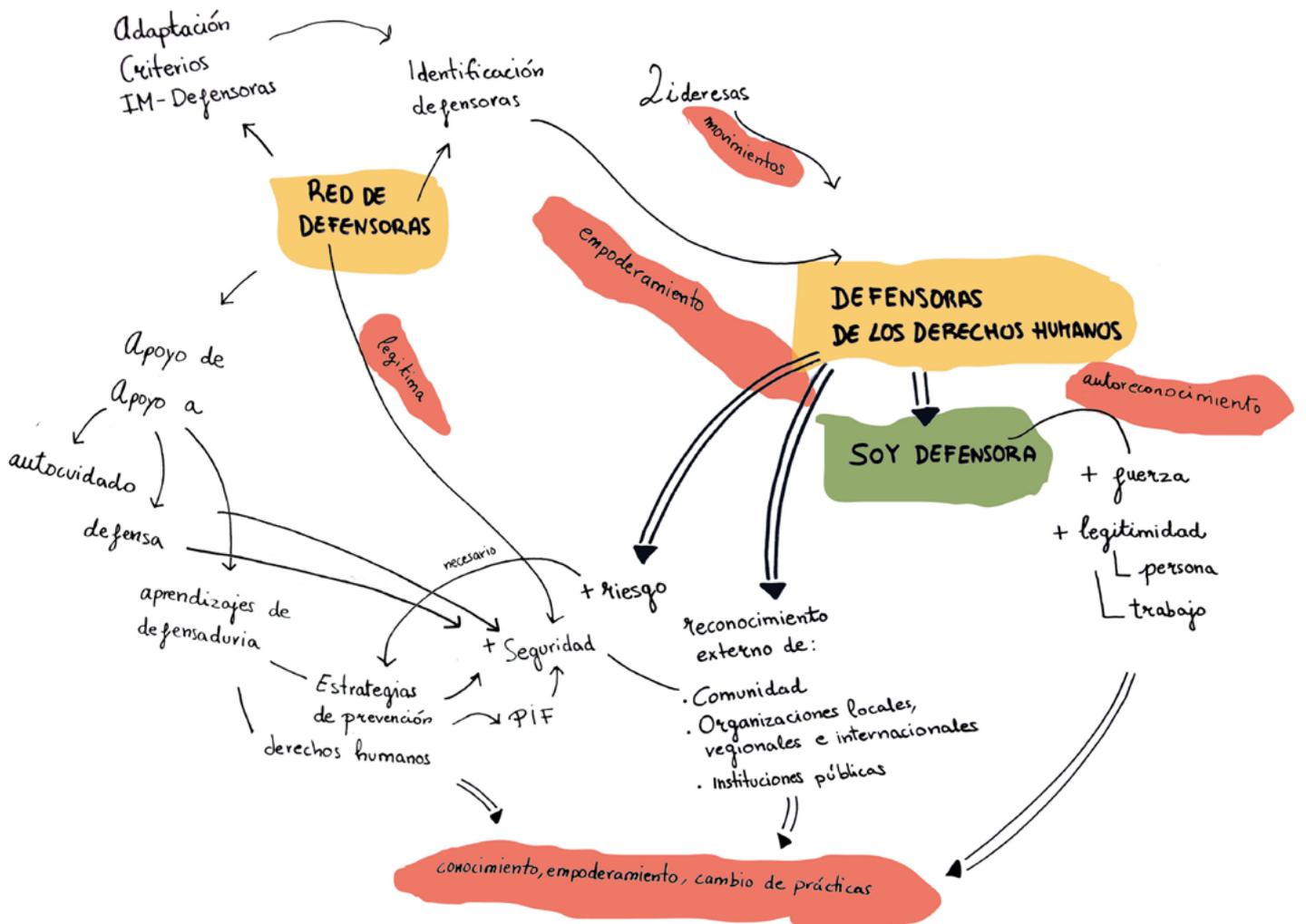
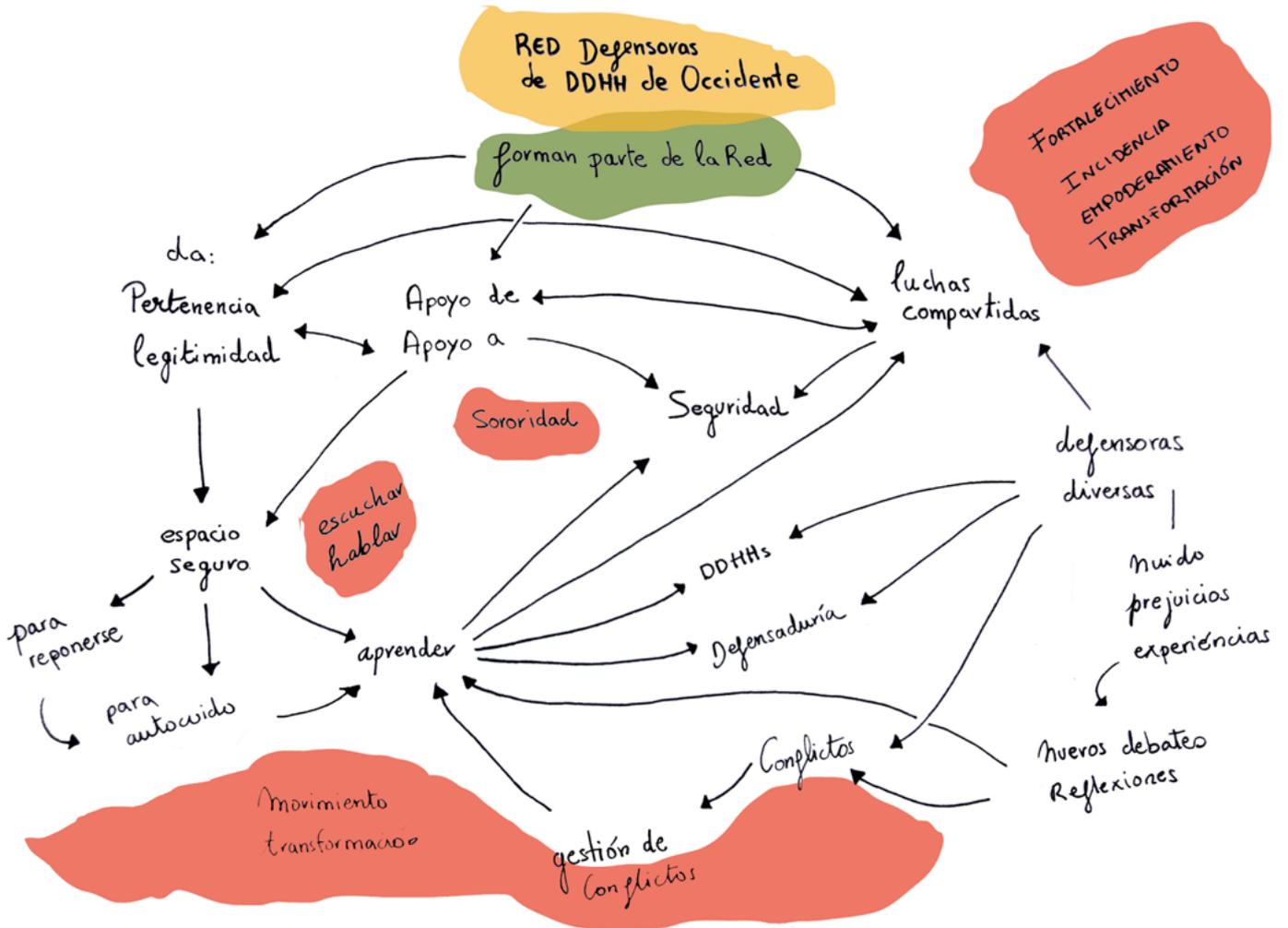


Diagrama 2



## **ANEXO 5:** Programa del primer taller con el comité de evaluación

Ajunto, a modo de ejemplo el programa del primer taller que realicé con el Comité de Evaluación.

### **TALLERES CON EL COMITÉ DE EVALUACIÓN DE LA RED DE DEFENSORAS DE LOS DERECHOS HUMANOS DE OCCIDENTE, EL SALVADOR**

#### **Primer Taller del Comité**

Programado para fecha: 12 de agosto de 2017

Horario: de 8:00 a 13:00 taller con almuerzo.

Lugar: Santa Ana

Participantes: integrantes del comité de Evaluación de la Red de Defensoras de Occidente

#### **TEMAS A SER TRATADOS**

- Reflexionar sobre qué entendemos por evaluación.
- Exponer la conceptualización de evaluación democrática con enfoque feminista y diversidades.
- Consensuar y reflexionar sobre los Términos de Referencia de la evaluación: ¿Qué queremos evaluar? ¿Para qué? Preguntas básicas de la evaluación.
- Exponer qué son los actores críticos y consensuar los actores críticos: identificación, criterios de selección
- Planificar el proceso de la Red y el rol del Comité de Evaluación.

## PLANIFICACIÓN

Acción	Actividades	Recoger	Tiempo
Presentación	<p><b>Dinámica de la peonza.</b> Un comité está formado por personas, cada una con una historia. Es necesario tener conciencia de quienes somos individualmente para poder trabajar en conjunto. Asimismo, cada una de nosotras somos “muchas personas” al mismo tiempo (peonza que da vueltas). Círculo de presentación. Trabajo individual y colectivo.</p>	Construcción de grupo y reconocimiento de las individualidades.	20 minutos
Concepto evaluación	<p><b>¿Qué significa para usted evaluar?</b> Trabajo individual: Recoger en papeles. Trabajo colectivo: Lluvia de ideas y reflexión en grupo ¿Cuándo ha participado en un proceso evaluativo? ¿Dónde? ¿Qué se evaluaba? ¿Para qué le sirvió? (escuela, organización, formación, proceso interno, proceso externo) ¿Qué es una evaluación?</p>	Conceptualización de la evaluación de las participantes que son parte del Comité.	15 minutos
Evaluación democrática	<p><b>a.-Exposición evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades</b></p>	Conceptos clave evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades	15 minutos
	<p><b>b.- Yo en el grupo. La toma de decisiones</b> Dinámica: bailamos así. Necesitamos movernos un poco. En círculo bailamos... todo el grupo debe hacerlo igual. Observar y reflexionar cómo se ha organizado el grupo para hacerlo.</p>	Concepto clave: la toma de decisiones en grupo	15 minutos
	<p><b>b.-La participación (se puede dejar para el siguiente taller)</b> -Escala de la participación -Poder, autoridad, autoritarismo (desde el feminismo) - Consenso -Visibilizar las diferencias</p>	Conceptos clave: poder, autoridad, autoritarismo, participación, consenso	15 minutos

Comité de evaluación	<p><b>¿Qué es el comité de evaluación?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exponer criterios de elección.</li> <li>-Rol y compromisos.</li> <li>-Normas de participación</li> <li>-Programa de trabajo.</li> </ul>	Comité de evaluación Responsabilidades de trabajo	30 minutos
Términos de referencia	<p><b>Construimos los TdR.</b></p> <p>¿Qué son los términos de referencia de una evaluación? - ¿Qué queremos evaluar? ¿Qué queremos saber?</p> <p>a. Cada grupo de preguntas está en un papelógrafo. En tres grupos van revisando las preguntas, añadiendo y matizando.</p> <p>b. En plenaria se comparten reflexiones y se decide el formato final de los TdR</p>	Preguntas de interés de la evaluación	2 h
Agente críticos	<p><b>¿Quiénes son los agentes críticos?</b></p> <p>Exposición</p> <p>Identificación de actores críticos. Los escribimos en papeles y los vamos ordenando. Papeles en forma de persona. (a través de muñecas de papel) Todas juntas.</p>	Agentes críticos	15 minutos
La caja de aprendizajes ¿Con qué te quedas hoy?	<p><b>¿Con qué nos quedamos hoy?</b></p> <p>Presentación de la caja de aprendizajes.</p> <p>Acción 1: Dan respuesta a la pregunta “¿Con qué se quedan hoy?” Recogemos los aprendizajes Una idea por papel. Luego todos ellos irán a la caja de aprendizajes. Trabajo individual que se puede compartir en grupo.</p>	Iniciar el debate sobre la identificación de aprendizajes. Explicación investigación-solicitud colaboración.	40 minutos
Aprendizajes en la evaluación.	<p><b>Presentación de la investigación vinculada a la evaluación.</b></p> <p>Todas las participantes están informadas, pero se expone brevemente de nuevo y se reflexiona sobre lo que significa para la Red, para el Comité y para las defensoras. Hablo en primera persona.</p>	Clarificar aspectos de la investigación.	10 minutos

Cierre de la sesión	Repaso del día. Dinámica de cierre grupal		5 minutos
---------------------	--	--	-----------

## EJECUCIÓN

Durante el taller, incorporo cambios para adaptarnos a lo que va ocurriendo. El taller realizado es un poco diferente al programado.

Principales cambios:

- Durante la reflexión sobre el concepto de evaluación, el grupo propone la construcción del concepto de evaluación a partir del proceso reflexivo. Como dinamizadora, parto de este proceso para presentar el concepto de evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades.
- Las reflexiones alrededor de poder, autoridad y participación surgen en el proceso, no como un espacio propio.
- La caja de aprendizajes: se realiza solo el trabajo individual.

## ELEMENTOS A TENER EN CUENTA

Algunas de las defensoras participan con sus hijos e hijas. Una defensora joven está con el grupo infantil.

Algunas defensoras después de este trabajo, informan que por cargas de trabajo no podrán participar en el Comité. Algunas deben irse antes por cuestiones de transporte.

### 1.-Dinámica de la peonza



## 2.-Reflexión sobre el Comité de Evaluación



## 3.-Resumen del taller



#### 4.-Dinámica de la caja de aprendizajes



#### 5.-Cierre del taller



6.-Documento que firman las participantes en el taller

**Taller de la evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente**

Autorizo a Maria Peix Batet para que recoja mis opiniones y mis imágenes durante el taller para la realización de la evaluación de la Red y la investigación vinculada.

Nombre	Derechos que defiende	Edad	Teléfono de contacto	Municipio	Firma

## ANEXO 6: Programa del taller para recoger información para la evaluación

### PLANIFICACIÓN DEL TALLER DE EVALUACIÓN DE LA RED DE DEFENSORAS DE LOS DERECHOS HUMANOS DE OCCIDENTE, EL SALVADOR

Fecha: 19 de agosto de 2017

Horario: de 8:00 a 13:00. Luego almuerzo.

Participantes: 25 defensoras de la Red de Defensoras de Occidente

Lugar: Apaneca, El Salvador

Dinamizadora: Maria Peix

#### PROPUESTA EL PROGRAMA

Acción	Actividad		Tiempo
Organización del día	<p><b>¿Qué vamos a hacer hoy? Reloj del tiempo. Presentación</b></p> <p>Dinámicas de trabajo: el bastón, tormenta, escucha, etc.</p>	Programa del día.	6 minutos
Trabajo en grupo, en Red	<p><b>Dinámica de la telaraña.</b></p> <p>Trabajo en red, trabajo en grupo, individualidades en red.</p>	<p>Presentación del grupo.</p> <p>Trabajo en red.</p>	10 minutos

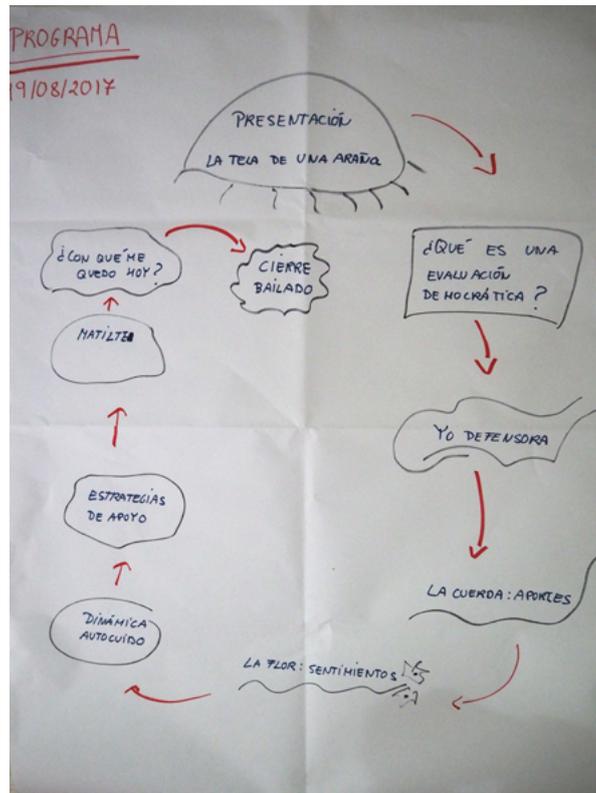
Evaluación democrática	<p><b>¿Qué significa evaluar?</b> Reflexión de grupo a partir de lluvia de ideas.</p> <p><b>¿Qué es la evaluación democrática?</b> Respondemos entre las defensoras que participaron en el 1º taller del Comité de Evaluación.</p>	Evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades Comité de Evaluación.	20 minutos
Defensoras	<p><b>¿Qué pensaba que era una defensora?</b> <b>¿Qué pienso ahora?</b></p> <p><b>¿Las mujeres defensoras viven desigualdades en relación a los hombres defensores? ¿Cuáles?</b> En grupos de cuatro o cinco: Se hace una grabación en video. Si quieren pueden organizar el video en un papelógrafo.</p>	Concepto de defensoras antes de formar parte de la red y concepto actual.	30 minutos
Defensora en la red	<p>Trabajo individual y luego debate en grupo. Posteriormente se hace la dinámica formal.</p> <p><b>La cuerda: ¿Qué les aporta formar parte de una red de defensoras? (papeles).</b></p> <p><b>La flor: ¿Cómo se sienten formando parte de la Red? (cada defensora tiene tres círculos).</b></p>	¿Qué sienten formando parte de un colectivo de defensoras? ¿Qué les aporta?	20 minutos
Autocuidado	<p><b>Las defensoras proponen una actividad aprendida en taller de autocuidado.</b></p>	Recoger dinámicas interiorizadas por las defensoras y capacidad de réplica.	10 minutos

Estrategias y herramientas	<p>Trabajo en grupos y después plenaria.</p> <p><b>Estrategia de apoyo a las compañeras/ en qué consiste/ Cuándo las usan/ por qué/ resultados de la estrategia/ como se sintieron-sienten</b>  <b>Identifiquen estrategias que podrían usar y todavía no usan.</b>  <b>Matilde</b> ¿Qué es? ¿Para qué les sirve? ¿Cómo la están utilizando? ¿Por qué? Identificar aportes y dificultades.</p> <p>Trabajo en grupos, sistematización en papelógrafo y luego presentación al grupo. Se reflexiona de forma conjunta de manera que todas las defensoras participan del análisis de la información.</p>	Estrategias de protección y seguridad.	60 minutos
Caja de aprendizajes	<p><b>¿Con qué se queda hoy?</b>  La caja de los aprendizajes.</p>	Trabajo individual, luego se comparte en grupo parte de las reflexiones.	20 minutos
Cierre	<p><b>En un salón bailó la Red que lo logró.</b>  <b>En un salón bailó y ella no se cansó.</b></p>	(música en un salón dance).	5 minutos

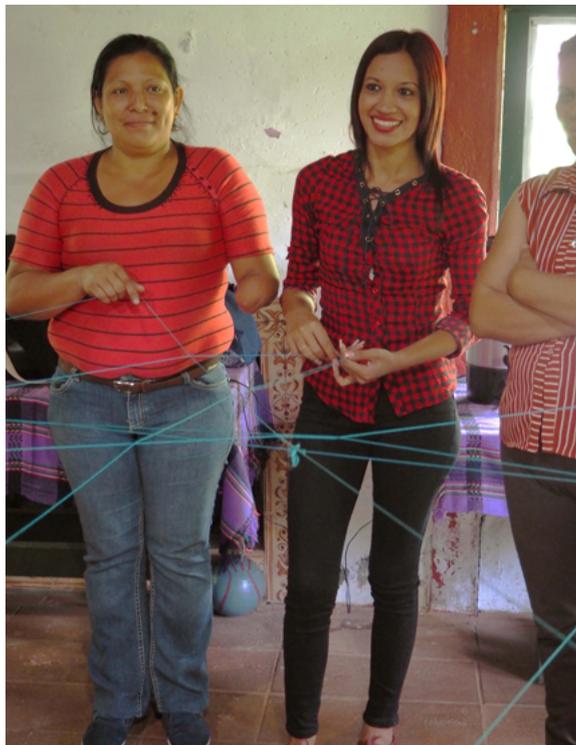
## EJECUCIÓN

Durante el taller, incorporo cambios para adaptarnos a lo que va ocurriendo. El taller realizado es un poco diferente al programado.

### 1.- Programa: El Reloj del día



### 2.- Dinámica de la telaraña





5.- Dinámica de autocuidado



6.-Documento que firman las participantes en el taller

**Taller de la Evaluación democrática con enfoque feminista y de diversidades de la Red de Defensoras de DDHH de Occidente**

Autorizo a Maria Peix Batet para que recoja mis opiniones y mis imágenes durante el taller para la realización de la evaluación de la Red y la investigación vinculada.

Nombre	Derechos que defiende	Edad	Asociación / grupo	Municipio	Firma