

Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada

Barbara Biglia¹, Marta Luxán Serrano², Edurne Jiménez Pérez³

Recibido: 19-05-2021 // Aprobado: 01-03-2022

Resumen. Las violencias de género son un grave problema que debe abordarse con estrategias multisituadas e integrales que incluyan cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Este artículo quiere contribuir a la mejora de la evaluación de los procesos formativos en violencias de género, asumiendo que la evaluación de las políticas preventivas es un paso fundamental en las estrategias de desarticulación de dichas violencias. Para ello, basándonos en la experiencia de la investigación-acción europea GapWork, así como en las propuestas metodológicas feministas, y los enfoques de evaluación participativo-empoderador y colaborativo, formulamos y operativizamos seis criterios evaluativos para el monitoreo de formaciones: de posicionalidad, de interacción, de cuidado, de respuesta, de influencia y de difracción. Sumados al análisis del contexto de intervención, estos criterios pretenden ser útiles para evaluar de manera profunda, triangulada y procesual las acciones formativas en violencias de género yendo más allá de la medición de impacto en las personas participantes. Nuestra apuesta es contribuir a la mejora de las intervenciones educativas promoviendo procesos evaluativos que sean, en sí mismos, acciones políticas que colaboren en la desarticulación de las violencias de género.

Palabras clave: violencias de género; educación; formación; evaluación feminista; conocimiento situado.

[en] Feminist evaluation of gender related violence educational programs: a situated proposal

Abstract. Gender related violence is a serious problem that must be addressed with multi-sited and comprehensive strategies that include social, cultural, political and economic changes. Assuming that the evaluation of prevention policies is a fundamental component of strategies to eliminate gender related violence, this article aims to contribute to the improvement of the evaluation of gender related violence educational interventions.

In order to do this, we formulate and operationalize six evaluative criteria for monitoring training: positionality, interaction, care, response, influence and diffraction. We built these criteria based on the experience of the European action-research GapWork, as well as on feminist methodological theories, and on participatory-empowering and collaborative evaluation approaches. The use of these criteria in conjunction with the analysis of the intervention context, are intended to allow an in deep, triangulated and process-oriented evaluation of the educational practices in gender related violence that is able to go beyond measuring their impact on the participants. Our intent is to contribute to the improvement of educational interventions by promoting evaluation processes that are, in themselves, political actions that collaborate in the elimination of gender related violence.

Keywords: gender related violence; education; training; feminist evaluation; situated knowledge.

Sumario. 1. Introducción. La importancia de evaluar la formación en violencias de género. 2. La evaluación feminista (EF), un camino a explorar. 3. Aterrizando en la práctica: el GapWork. 4. Evaluación feminista de formaciones en violencias de género. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Agradecimientos. Este trabajo se basa en el proyecto “GapWork. Mejorando la intervención y derivación en violencias de género a través de la formación de profesionales que trabajan con jóvenes”, cofinanciado por el Programa Daphne III de la UE (JUST/2012/DAP/AG/3176), coordinado a nivel internacional por Pam Alldred y en Cataluña por Barbara Biglia. Las opiniones expresadas en el artículo corresponden a las autoras, y las aportaciones de Edurne Jiménez Pérez se realizan en el marco del programa de doctorado interuniversitario en estudios de género: Culturas, Sociedades y Políticas (URV). Queremos agradecer a todas las personas implicadas en el GapWork: las formadoras de Candela y Tamaia, las investigadoras (inter)nacionales y a todas las profesionales que participaron en las formaciones y acciones complementarias realizadas. Finalmente agradecemos los comentarios y contribuciones a distintas versiones del artículo de: Gemma Fuentes, Miriam Sol, Marta Barba, Jokin Azpiazu, María López Ruiz, Sara Barrientos, Sara Cagliero y Pilar Folgueiras.

¹ Universidad Rovira i Virgili (España)
E-mail: barbara.biglia@urv.cat

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
E-mail: marta.luxan@ehu.es

³ Universidad Rovira y Virgili (España)
E-mail: edurne.jimenez@urv.cat

Como citar: Biglia, B.; Luxán Serrano, M.; Jiménez Pérez, E. (2022). Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada. *Polít. Soc. (Madr.)* 59(1), 75990. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.75990>

1. Introducción. La importancia de evaluar la formación en violencias de género

Las violencias de género son un problema social muy grave, que afecta a todos los ámbitos de nuestras comunidades y cuyo abordaje debe ser multisituado e integral. Así lo recogen también la legislación española y la catalana que, en la línea de las recomendaciones internacionales, promueven intervenciones a diferentes niveles, entre los que se encuentra el educativo. De hecho, la erradicación de las violencias de género solo puede alcanzarse a través de profundos cambios sociales, culturales, políticos y económicos en los que la formación, y su evaluación, son estrategias clave. Las propuestas educativas dirigidas tanto a jóvenes como a profesionales, de acuerdo con la Ley Orgánica 1/2004 (de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género), así como con las legislaciones autonómicas al respecto, están englobadas en el paquete de medidas preventivas. Estas medidas deben abrirse paso en una agenda de presupuestos limitados con problemas incluso para ofrecer respuesta a la urgente atención y recuperación de mujeres en situación de violencia (Alfama, Cruells y De la Fuente, 2015). Es una urgencia que se ha agravado a raíz de la pandemia de COVID-19, puesto que no se han dedicado recursos suficientes para dar respuesta a las necesidades específicas que esta ha provocado, como por ejemplo las derivadas de la convivencia forzada y constante con el agresor durante el confinamiento (Ruiz-Pérez, Pastor-Moreno, 2020).

Así, aunque las políticas públicas españolas relativas a las violencias de género, tales como los acuerdos del *Pacto de Estado Contra la Violencia de Género* ratificados en 2016, auspicien medidas preventivas y formativas, los procesos necesarios para su gestión y monitoreo no han sido suficientemente detallados, y su implementación ha resultado deficiente (Plataforma Estambul Sombra España, 2018). Por ejemplo, en los citados acuerdos se propone que “en el ámbito de las escuelas de formación del profesorado, [...] se incluyan planes de estudios con contenidos especializados en pedagogías para la igualdad y prevención de la violencia de género” (Delegación del Gobierno para la violencia de género, 16), pero el ministerio sigue aprobando programas que no cumplen esta recomendación (Verge, Ferrer-Fons y González, 2018). De la misma manera, faltan indicadores para conocer el alcance de las formaciones en violencias (Creació Positiva, 2016) y para evaluar su impacto en el entorno de las personas formadas (Alfama, Malpica y Subirats, 2012). En la misma línea, las tareas asignadas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género a su *Comisión de seguimiento y evaluación* se limitan a la realización de un recuento de las actividades implementadas, y no incluyen el análisis de los efectos de las formaciones, ni de las vivencias de los sujetos formados o de sus interpretaciones de la experiencia formativa.

En definitiva, no se dedican suficientes recursos (ni económicos ni humanos) a realizar evaluaciones en profundidad de las formaciones en violencias de género, así que, cuando se implementan, son bastante limitadas. No es de extrañar, por tanto, que las evaluaciones de programas orientados a la prevención tiendan a limitarse a medir el cambio de opinión de las participantes⁴ hacia las violencias, sin prestar demasiada atención al impacto en sus comportamientos o a sus vivencias en relación con las formaciones.

Consideramos que dedicar recursos a procesos formativos sin evaluar el modo en que se están desarrollando y su influencia crea una falsa ilusión de abordaje satisfactorio del problema que puede llegar a desactivar procesos educativos más integrales, y supone, sin duda, un mal uso de los recursos disponibles. De acuerdo con Marta Cardaba (2019) “cabe la rendición de cuentas sobre el empleo del presupuesto para que [...] no se quede en campañas ineficaces o contraproducentes” (*ibidem*: 23). Por tanto, deviene urgente empezar a evaluar las formaciones en materia de violencias de género.

Para ello es indispensable, tal como proponemos en este artículo, repensar cuáles son los criterios en los que basarnos en estos procesos evaluativos. En efecto, tanto la tarea evaluativa como la discusión teórica sobre la misma son escasas en el contexto español, y los trabajos existentes tienen serias limitaciones. Como excepción, una de las pocas experiencias de metaevaluación en esta área ha sido subvencionada por fondos privados y se encuentra plasmada en la *Guía de evaluación para las Intervenciones en Violencia de Género* (Donoso, Luna y Velasco Martínez, 2012). Esta ofrece instrumentos para que las propias formadoras puedan evaluar de manera sencilla el trabajo realizado. Sin embargo, dicha evaluación pone el acento en elementos no sensibles al género, como la eficacia, la efectividad y los logros. Asimismo, la definición de algunos de los ítems a evaluar atribuye más importancia a la racionalidad que a las emociones y a la experiencia de los sujetos formados. Se trata de una propuesta interesante pero que, a nuestro juicio, no termina de incorporar integralmente la perspectiva de género.

Apostamos entonces por avanzar en la definición de procesos de evaluación feminista (EF) de las formaciones en violencias de género, compartiendo un modelo coherente con las epistemologías feministas. Para ello, en el primer apartado de este artículo, a modo de marco teórico, situamos la EF en el debate metodológico sobre la evaluación, subrayando los puntos en común con otras perspectivas, como la participativa, la empoderadora o la democrática (Mathison, 2005), así como sus especificidades. Queremos mostrar la adecuación de la EF para evaluar interven-

⁴ En este artículo utilizamos el femenino genérico como acción de visibilización y confrontación del androcentrismo en el lenguaje y para referirnos a los sujetos en su condición universal de personas.

ciones de transformación social sensibles al género y que esto sirva de estímulo para la multiplicación de su uso, ya que “los ejemplos recientes de EF son bastante limitados [...] y las evaluadoras se resisten a denominar su trabajo feminista” (Mathison, 2005: 4).

En el segundo apartado, presentamos la EF diseñada e implementada en el marco del GapWork, que nos ha servido como punto de partida para la definición inductiva del modelo evaluativo que formulamos en la tercera sección. Nuestra propuesta se articula en torno a seis tipos de criterios: de posicionalidad, de interacción, de cuidado, de respuesta, de influencia y difractivos. Queremos subrayar que este modelo no ha de configurarse como una jaula metodológica y, por tanto, invitamos a adaptarlo a cada contexto particular, “teniendo en cuenta qué elementos de la EF contribuirían a llenar vacíos importantes o a enfatizar formas importantes de trabajar o diversificar los resultados” (Podems y Negroustoueva, 2016: s/n).

Concluimos el artículo señalando que la EF de formaciones sobre violencias de género es una práctica clave para avanzar tanto en la prevención como en la adecuación de las acciones a sus contextos de implementación. De ahí que nos decantemos por la puesta en práctica de EF rigurosas, a la vez que porosas, modificables y cuidadosas con los sujetos implicados. Esperamos que nuestras reflexiones y sugerencias puedan ser de utilidad para fomentar la práctica evaluativa en este campo.

2. La evaluación feminista (EF), un camino a explorar

La literatura en torno a la evaluación en educación y formación tuvo sus inicios con los test psicométricos de finales del siglo XIX y, desde entonces, ha conocido una intensa evolución (Escudero, 2003). Entre las diversas maneras de acercarse a este desarrollo, nos interesa la formulación de Guba y Lincoln (1989) que, atendiendo a los objetivos principales de la evaluación, distingue cuatro épocas o generaciones: de la medición, de la descripción, del juicio-valoración y, por último, aquella que se centra en las necesidades de las demandantes e implicadas, apoyándose para ello en el enfoque constructivista. Esto nos sitúa, a principios del siglo XXI, en un contexto diverso y plural donde se entiende la evaluación como una herramienta de cambio social “que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualística” (Escudero, 2016: 3).

En esta línea, desde el ámbito de la investigación intercultural, Bartolomé y Cabrera (2000) apuestan por una evaluación participativa, que se nutre tanto de la evaluación empoderadora, como de la democrática y deliberativa, de la comunitaria y, finalmente, de la colaborativa. Nos parece particularmente relevante la propuesta de ir más allá de medir los efectos de la intervención y abogar por profundizar en los procesos de cambio y participación. Así, “el evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo” (Bartolomé y Cabrera, 2000: 469). Núñez *et al.* (2014) profundizan en esta idea hablando de evaluación *participativa-transformadora* –cuyo objetivo es el empoderamiento de las personas, con el fin de fomentar la transformación social–, y de *evaluación para el empoderamiento* que “busca la transformación social a través de la implicación de los participantes en los programas y proyectos que desarrollan en sus territorios” (Núñez *et al.*, 2014: 94). Esta práctica, además, incrementa la capacidad de los sujetos implicados para defender sus intereses frente a las problemáticas que aborda la intervención (Patton, 2002).

La comprensión de la evaluación como un proceso de aprendizaje que puede promover el empoderamiento permea también los planteamientos feministas. A pesar de que las propuestas feministas las abordaremos más adelante, no podemos dejar de apuntar que, desde esta perspectiva se subraya que facilitar el empoderamiento en el proceso de evaluación es un reto difícil de abordar (Martínez-Palacio y Ahedo, 2020). Brisolará (1998) considera que para ello: 1) quien investiga debe asumir un rol no tradicional pasando a ser facilitadora, agente de cambio y/o educadora, 2) se tiene que promover la colaboración, y 3) es necesario conocer la dinámica del programa y las necesidades que se intentan cubrir con su aplicación.

Para promover el empoderamiento, deviene entonces ineludible que la evaluación se extienda a lo largo de todo el proceso (Folgueiras, 2008). Como sugiere la teoría del programa, “un enfoque que busca tanto conocer los resultados de las iniciativas como comprender los mecanismos causales y el funcionamiento de los procesos que han permitido alcanzar los objetivos planteados” (Ballesteros *et al.*, 2018: 358), luego el proceso mismo constituye un elemento de evaluación. Es necesario, por tanto, reconstruir el marco lógico de la intervención a partir de sus tres dimensiones (resultados, procesos y elementos estructurales) y, lo que es más importante, atender a las relaciones causales entre ellas.

Para llevar a cabo este análisis procesual, es conveniente combinar diferentes prácticas que permitan obtener una fotografía caleidoscópica de la acción analizada. Por ello, la investigación evaluativa “aborda el análisis de todo tipo de información, tanto cualitativa como cuantitativa, en muchos casos con grandes volúmenes de datos, desde perspectivas diversas, apoyándose en metodologías de investigación múltiples y flexibles” (Escudero, 2016: 3).

Por lo que concierne a la EF, Humpries (1999), una de sus pioneras, nos advierte del peligro de que esta sea entendida como un nuevo método de investigación en vez de enfatizar su relación específica con la conciencia feminista. En la misma línea, Podems (2010) subraya que la EF va más allá de la incorporación de la perspectiva de género, al basarse explícitamente en la epistemología feminista, problematizando las relaciones de género y

cuestionando postulados positivistas tales como la neutralidad, objetividad, racionalidad y universalidad del conocimiento científico (Biglia y Bonet, 2017). Es decir, que tiene en cuenta “el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y desatención a las experiencias e intereses de las mujeres, la falta de valoración de los saberes tradicionales asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que se producen en los procesos de producción del conocimiento” (Luxán y Azpiazu, 2016: 4).

En castellano no se hablará de EF hasta la segunda década del XXI, cuando el término logra trascender lo anecdótico y adquiere una cierta popularidad en el campo del análisis de las políticas públicas. En todo caso, cabe preguntarse cuáles son las características y elementos claves de una EF.

La primera particularidad es el reconocimiento de que la evaluación es siempre una actividad política y que, además, se desarrolla y opera en contextos no neutros (Brisolara *et al.*, 2014; Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019; Sielbeck-Bowen *et al.*, 2002). De hecho, la experiencia corporeizada de las evaluadoras, sus perspectivas y características, así como las interacciones que durante el proceso se generan conducen a posturas políticas concretas. Esto no ha de ser visto como una limitación; muy al contrario, la acción y la incidencia política son respuestas moral y éticamente adecuadas para las evaluadoras feministas (Brisolara *et al.*, 2014).

En este sentido, no es de extrañar la apuesta de la EF por promover la justicia social y el cuidado hacia las mujeres y otros grupos oprimidos por lo que “los métodos utilizados [...] suelen ser colaborativos, inclusivos y orientados a la acción” (Mathison, 2005: 2). Está claro que una práctica de este tipo debe ser fluida, dinámica y en evolución, por lo que no puede basarse en modelos rígidos (Podems, 2010).

Además, en pos de alcanzar justicia social, la EF tiene que asumir una voluntad transformadora de las prácticas sociales discriminantes, junto con una perspectiva interseccional (Martínez-Palacios y Ahedo, 2020). Es por ello que en la EF deben concurrir las diferentes maneras de entender el éxito, cuestionando los discursos dominantes al respeto (Hay *et al.*, 2012).

En este sentido, es necesario asumir que la producción de conocimiento es situada y que se han de reconocer y valorar las diversas formas de saberes, tanto las racionales como las experienciales y emocionales (Podems, 2010). Así, se tienen que facilitar espacios “que permitan a las participantes expresar sus diferentes perspectivas y utilizar los hallazgos y conocimientos emergentes para respaldar sus visiones de cambio. Para las evaluadoras feministas, los procesos de evaluación en sí mismos pueden ser utilizados para promover transformaciones sociales” (Haylock y Miller, 2016: 65). No obstante, estas han de ser entendidas a nivel contextual y, por ello, tenemos que ser conscientes de la contingencia y temporalidad, social y cultural, del conocimiento y de los valores a los que está asociado (Mathison, 2005). De hecho, el saber “es un recurso poderoso que sirve a propósitos explícitos o implícitos” (Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019: 156). Consecuentemente, no tiene sentido promover formaciones o intervenciones transformadoras o subversivas y pretender evaluarlas a partir de supuestos conservadores y/o positivistas. Además, los procesos de evaluación pueden tener efectos muy fuertes en las subjetividades implicadas, así que tienen que estar tan cuidadosamente diseñados como las acciones que quieren analizar. Esto implica, una vez más, que las investigadoras asumamos nuestra responsabilidad sobre las posibles consecuencias del trabajo realizado.

Para acabar el excursus teórico presentado en este apartado, en la Figura 1 sistematizamos las características que, a nuestro entender, ha de promover la EF de programas entendida como una práctica basada en las epistemologías feministas.

Figura 1. Elementos a promover en la Evaluación Feminista (EF)

Reconocer la transformación del conocimiento que producimos como investigadoras.
Entender la evaluación como proceso político; una acción orientada a la justicia social, y asumir las responsabilidades que esto implica.
Considerar los procesos como un elemento de evaluación.
Ser flexibles y estar abiertas al cambio en todo el proceso de evaluación.
Asumir una perspectiva situada y parcial.
Validar y valorar los conocimientos marginalizados y experienciales tanto como los conocimientos expertos y teóricos.
Dar respuesta a las necesidades de las personas implicadas en la acción (formativa), teniendo en cuenta su bienestar.
Asumir un enfoque participativo-transformador y colaborativo.
Reconocer la importancia de diferentes tipos de evaluación y de asumir una perspectiva multimodélica.
Reconocer el carácter estructural de las jerarquías sociales y entender los efectos interseccionales que estas tienen en los sujetos y grupos.
Repensar los criterios de valoración de una manera no positivista.

Fuente: elaboración propia.

Somos conscientes de que estas conceptualizaciones, a pesar de ser extremadamente interesantes, resultan abstractas y, por lo tanto, difíciles de aplicar. Es por ello que, en el siguiente apartado, mostramos la experiencia del GapWork de puesta en práctica de estos elementos en su modelo evaluativo.

3. Aterrizando en la práctica: el GapWork

Empezamos este apartado señalando que, si bien desde hace años estábamos familiarizadas con las propuestas de la epistemología del conocimiento situado y comprometidas con su implementación a través de procesos rigurosos de metodología feminista (Martínez *et al.*, 2014; AA.VV., 2015 y AA.VV., 2019), con el GapWork era la primera vez que nos confrontábamos con el ingente reto de aplicarlo en el campo de la evaluación de programas. El diseño evaluativo implementado, de acuerdo con la dinámica de investigación-acción, lo fuimos refinando durante la práctica para conformarse como EF.

Es más, una vez terminado el proyecto, nos dimos cuenta de la necesidad de seguir sistematizando dicho diseño para así facilitar lógicas difractivas. Por ello, años después de su finalización, nos hemos embarcado en la resistemización y significación de los criterios evaluativos a través de profundizaciones teóricas y debates colectivos hasta definir la propuesta que presentamos en el último apartado. Pero vayamos paso por paso y empecemos contextualizando el proyecto.

3.1. Enfoques conceptual, metodológico y evaluativo

El GapWork es una investigación-acción en la cual diseñamos, pilotamos y evaluamos un programa formativo dirigido a profesionales (Biglia y Jiménez, 2015) pensado como una intervención política para producir cambios sociales (Mayberry, 2001). Durante los últimos años se han implementado numerosos programas educativos con jóvenes (Crooks *et al.*, 2019; Díaz-Aguado, 2016) y algunos con profesionales. A pesar de que la difusión de estos últimos es modesta, nosotras apostamos por reconocer su indispensabilidad para superar el modelo cisheteropatriarcal. Las formaciones de profesionales son necesarias porque los estereotipos de género persisten en el mundo adulto, y no podemos dar por supuesta la capacidad de intervención en violencias de género de las profesionales del ámbito socioeducativo sabiendo que no han sido instruidas para ello (Biglia y Velasco, 2012).

Una de las innovaciones de nuestra propuesta fue partir de una definición amplia de violencias de género (Biglia, 2007). Esta engloba todas las violencias originadas por el privilegio simbólico y material de la masculinidad tradicional (y su naturalización). Asimismo, reconoce como violencia el imperativo de tener que encajar en una identidad de género binaria y heteronormativa asignada al nacer. Finalmente, permite visibilizar las violencias institucionales, simbólicas y comunitarias ejercidas por sujetos colectivos, que habitualmente pasan desapercibidas. Nuestro deseo era evidenciar que las violencias de género no se pueden reducir a –ni abordar como– un problema personal entre dos sujetos, sino que tienen que entenderse como una expresión de la cultura cisheteropatriarcal.

Esto nos condujo al desafío de atender a esta comprensión amplia sin homogeneizar las consecuencias interseccionales, materiales, simbólicas y emocionales de las diferentes expresiones de las violencias de género. Para ello, y siguiendo la pedagogía feminista, la formación no se limitaba a transmitir conceptos teóricos, sino que promovía el cuestionamiento de la interiorización y reproducción de los estereotipos de género (Giraldo y Colyar, 2012; Biglia y Jiménez, 2015). Tanto el diseño como la implementación de los cursos se configuró como una práctica consciente y comprometida con el desmantelamiento de las pautas educativas patriarcales (Colás y Jiménez, 2006). Nuestra intención era promover el desarrollo de “un proceso colectivo, experimental, igualitario, interactivo y fortalecedor que conecta las dimensiones racional e irracional con la afectiva para facilitar el aprendizaje cooperativo” (Luxán y Biglia, 2011: 156). Para ello, consideramos fundamental crear espacios en los que las participantes pudieran usar sus propias voces, entendiendo que el silencio no implica falta de agencia, y reconociendo que en los procesos de enseñanza/aprendizaje siempre entran en juego relaciones de poder. Para trabajar e incidir sobre estas relaciones, apostamos por promover actividades que cuestionen la existencia de la normalidad y que evidencien los privilegios asociados a dicha concepción (Sánchez, 2019).

La formación fue diseñada de manera colaborativa entre las investigadoras y profesionales de dos entidades feministas, las cooperativas catalanas Candela y Tamaia. Ellas fueron las encargadas de llevar a cabo los cursos pilotos a los cuales asistieron 189 profesionales, en su mayoría técnicas, dinamizadoras e informadoras juveniles, profesorado de ciclos formativos de grado superior de Animación Sociocultural, Integración Social y Educación Infantil, y enfermeras escolares con tareas de información, prevención y primera atención⁵.

⁵ Una vez acabado el proyecto, le siguió la puesta en marcha del programa *3 Voltes Assessoraments en clau de gènere*, por parte de l'Agència Catalana de Joventut de la Generalitat de Catalunya, que mantiene nuestra metodología de trabajo y que está en activo hasta el día de hoy con gran participación de profesionales de distintos pueblos y ciudades catalanas.

Si abordar el diseño de la formación desde un enfoque innovador –tanto en cuanto a contenido como pedagógico– y hacerlo de manera colaborativa entre la academia y entidades sociales fue todo un reto (Jiménez, Biglia y Cagliero, 2016), el bosquejo y puesta en práctica de la evaluación supuso un desafío aún mayor.

Partimos de la convicción de que la evaluación de un tema tan sensible como este necesita ser extremadamente cuidadosa e ir más allá de las dimensiones clásicas en este tipo de estudios; a saber, el rigor, la utilidad, la eficacia, la eficiencia y criterios éticos. Queríamos evaluar para tomar decisiones informadas sobre el programa y, por tanto, necesitábamos comprender y significar lo ocurrido en cuanto al proceso de investigación y de formación, y no solo sobre los resultados. Por todo ello, decidimos asumir una perspectiva de investigación activista feminista (Biglia, 2007; Araiza y Gonzales, 2017), comprometida con la transformación social, sensible al proceso y a las experiencias de todas las subjetividades implicadas y difractiva (Haraway, 1991).

Así, nuestra EF se entrecruzó con la práctica de la investigación-acción, siendo la reflexividad, y aún más la difracción, ingredientes claves para la modificación y mejora constante de las formaciones durante el periodo de pilotaje de estas. De acuerdo con nuestra perspectiva, tuvimos en cuenta múltiples elementos para evaluar el alcance y las limitaciones del diseño pedagógico, y optamos por una metodología mixta que, al reconocer la importancia de las experiencias personales de las asistentes (tanto formadoras como participantes), incluyera también los puntos de vista externos de las investigadoras y no atribuyera mayor importancia a algunos sujetos (o materiales recolectados) que a otros (Hesse-Biber, 2014). Por lo tanto, el rol evaluador era compartido en coherencia con los enfoques participativo-transformadores y colaborativos.

Tal y como aconsejan muchas perspectivas actuales en evaluación de programas, estábamos interesadas en analizar, de modo holístico y multifocal, todo el proceso de formación, desde el diseño a la implementación, pasando por sus puntos de inflexión.

Figura 2. Nuestra evaluación-acción



Fuente: Verónica Biglia.

Podemos representar el proceso evaluativo como una esfera que envuelve las formaciones pilotos con espirales concéntricas, y que simboliza las diferentes perspectivas situadas y discontinuas, como muestra la técnica de los puntos de esta imagen de Verónica Biglia⁶ inspirada en los cuadros de Escher. La abertura que sugiere la imagen es otro de los elementos clave de la propuesta que, como hemos mencionado anteriormente, puede difractarse así en diferentes narraciones hacia múltiples subjetividades individuales y/o colectivas.

Es importante señalar que la propia formación fue modificándose a lo largo de los ocho meses en que se implementaron los diez grupos piloto. En todo caso, y a pesar de que los cambios introducidos fueron continuos, las transformaciones más profundas se realizaron tras una reunión evaluativa entre formadoras e investigadoras que tuvo lugar después de haber impartido la mitad de los cursos.

3.2. Diseño evaluativo

Para definir los elementos a evaluar partimos de una adaptación de los niveles de Kirkpatrick (1978) sobre los efectos, o mejor, las influencias del curso en las participantes, descritos en la siguiente tabla.

⁶ Reproducida con el permiso de la artista. <http://instagram.com/verobigliatattoo> www.facebook.com/veronicabigliatattoo

Tabla 1. Niveles de la evaluación de la influencia del curso en las participantes

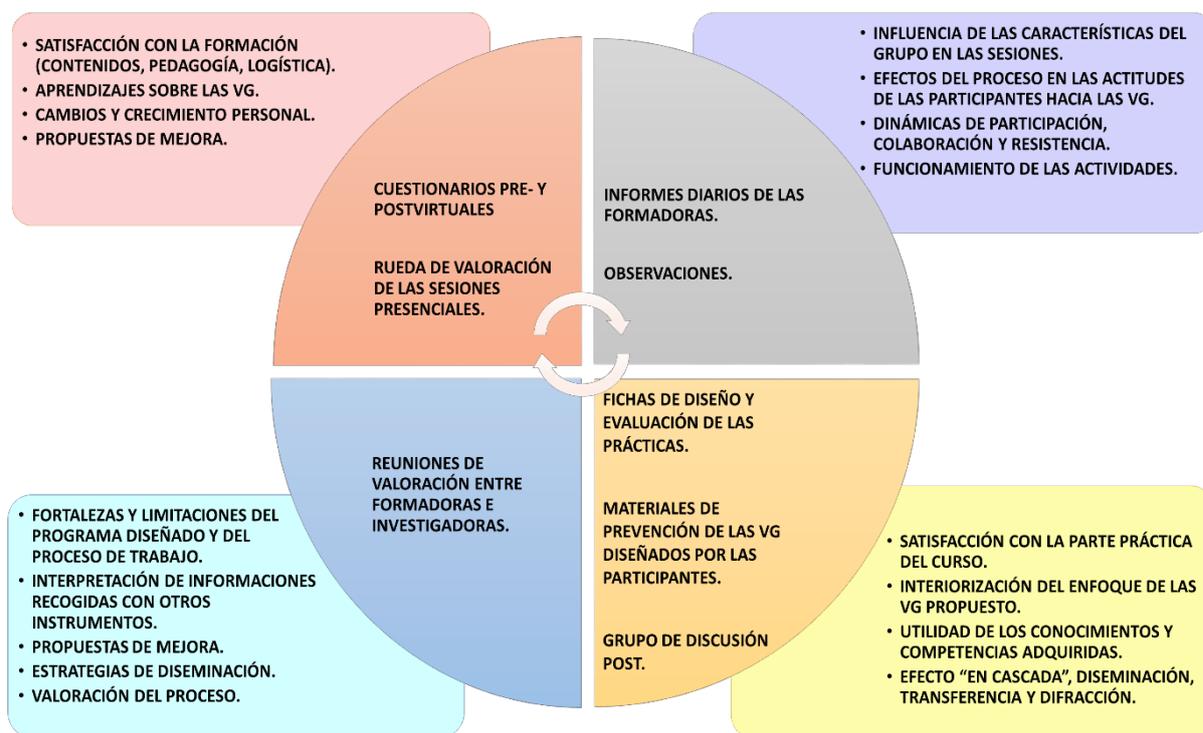
Nivel	Elementos y dimensiones evaluadas
1. Respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración, satisfacción y participación.
2. Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y competencias adquiridas (conceptuales y técnicas). • Interiorización de los aprendizajes.
3. Aplicabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de poner en práctica los aprendizajes del curso en el propio ejercicio profesional y en las relaciones cotidianas.
4. Efectos en cadena	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia de las acciones en cadena con el enfoque conceptual-metodológico del proyecto. • Alcance de las acciones.

Fuente: elaboración propia, adaptación de la propuesta de Kirkpatrick (1978).

Sin embargo, este modelo, centrado en la influencia del curso en las participantes, resulta limitado a la hora de asumir una mirada holística, atender a la complejidad de la temática y comprender los logros y limitaciones de nuestra acción pedagógica. En concreto, no nos servía para poner en valor la cocreación de conocimiento por parte de diferentes agentes, los elementos y dinámicas de las formaciones susceptibles de mejora, ni la influencia de las posiciones de las participantes en el proceso. Tampoco nos permitía ampliar la noción de aprendizajes competenciales orientados a lo laboral, ni incluir la influencia en el crecimiento personal y el empoderamiento.

Por todo ello, diseñamos una propuesta compleja que pudiera abarcar múltiples interrogantes a través de las voces y el diálogo entre todas las implicadas en el proceso de investigación-acción. En la figura 3 representamos algunos de los principales elementos que quisimos analizar (en los cuadrados laterales) junto a los instrumentos utilizados para la cocreación del conocimiento (en los cuadrantes del círculo) en nuestras evaluaciones.

Figura 3. Elementos y herramientas utilizadas en la evaluación del GapWork



Fuente: elaboración propia.

Tras la finalización oficial del proyecto hemos seguido reflexionando con la colaboración de investigadoras externas en torno a las preguntas de hasta qué punto y de qué manera este modelo interconecta con las características de la EF sistematizadas en la Figura 1 (reportamos a continuación los elementos en *itálico* para que se reconozcan fácilmente). En efecto, *reconocemos la transformación del conocimiento que producimos como investigadoras* y, por tanto, consideramos fundamental incorporar la reflexividad como práctica para entender (y responsabilizarse de) la propia posición frente a las experiencias, sensibilidades y perspectivas de las demás. Asumimos así *la evaluación como proceso político, una acción orientada a la justicia social y las responsabilidades que esto implica*.

De ahí el esfuerzo por repensar continuamente las decisiones metodológicas, insistir en la evaluación como un proceso abierto y poroso que incorpora mecanismos de metaevaluación (que posicionan *el proceso como un elemento de evaluación*), seguir resignificando el material ya analizado para continuar aprendiendo de él (*siendo flexibles y abiertas al cambio*) y abrir, como hacemos en este texto, la cocina de la investigación asumiendo así la responsabilidad de nuestras elecciones.

Para *asumir una perspectiva situada y parcial*, diseñamos técnicas de recolección de datos que permitiesen a todas las participantes (incluyendo formadoras e investigadoras) hacer visible su perspectiva y cuidamos no privilegiar en nuestros análisis algunas voces por encima de otras. Quisimos así *validar y valorar los conocimientos marginalizados y experienciales, tanto como los conocimientos expertos y teóricos*.

En esta misma línea, con el fin de tener en cuenta las maneras en las que el contexto social y personal influye en la experiencia de la formación, realizamos una serie de entrevistas exploratorias con las *gatekeepers*, y en el cuestionario inicial preguntamos a las participantes las motivaciones y expectativas respecto al curso.

Esta atención hacia la comprensión del contexto nos sirvió, por otra parte, para intentar *dar respuesta a las necesidades de las personas implicadas en la acción (formativa), teniendo en cuenta su bienestar*. Con esta finalidad, propiciamos distintos momentos para expresarse y confrontarse. Quisimos garantizar que las personas implicadas se sintieran en un espacio seguro para expresar diferentes formas de conocimiento, incluyendo tanto lo racional, como lo emocional, lo experiencial y lo relacional. Así, por ejemplo, las formadoras contaron con reuniones de reflexión sobre la práctica entre ellas, fichas en las que sistematizar su vivencia en cada sesión y encuentros-debates con las investigadoras. De la misma manera, ofrecimos a las participantes la posibilidad de compartir con las formadoras sus opiniones, sensaciones y emociones en una ronda de debate al final de la formación; de expresar de manera anónima sus valoraciones en un cuestionario, y de elaborar la experiencia con las investigadoras en un grupo de discusión.

Además, las investigadoras se confrontaron repetidamente con un grupo de apoyo de expertas (profesionales de la acción social y académicas) y con el equipo internacional del proyecto. Quisimos dar tanta importancia a los aspectos pedagógicos como a la implementación del proyecto y, finalmente, a los resultados. De este modo, todas las acciones descritas fueron parte integrante del proceso de evaluación, y tuvieron consecuencias directas en las dinámicas de trabajo del equipo evaluador y de los cursos para mejorar el bienestar de las participantes, la incorporación de aprendizajes y favorecer una *práctica participativo-transformadora y colaborativa*.

Para afrontar este reto y *reconocer la importancia de diferentes tipos de evaluación y de asumir una perspectiva multimodélica*, diseñamos fichas de recolección de datos cuantitativa (fichas para talleristas y participantes), y convenimos acompañar las entrevistas grupales con sesiones de debate colectivas y cuestionarios con muchas preguntas específicas de tipo Likert (o selección múltiple). Tanto en la formación como en el diseño e implementación de dichas herramientas, quisimos atender al *carácter estructural de las jerarquías sociales y entender los efectos interseccionales que estas tienen en los sujetos y grupos*. Esto fue, por ejemplo, particularmente importante a la hora de valorar —a partir de las actividades prácticas que las participantes tenían que realizar en sus lugares de trabajo tras los cursos—, la efectividad del proyecto para facilitar la internalización de los conocimientos y la adquisición de competencias para su utilización en el propio contexto laboral.

Sin embargo, como ya hemos señalado, al finalizar nos dimos cuenta de que, a pesar del abrumador trabajo realizado, los aspectos metodológicos quedaban poco sintetizados y sistematizados y, por lo tanto, no podían ser objeto de una práctica difractiva. Así que hemos vuelto sobre ellos y, poco a poco, a partir del modelo evaluativo implementado, pero también de las limitaciones detectadas, hemos decidido formular una serie de criterios, situados teóricamente y posicionados epistemológicamente, para evaluar formaciones en violencias de género que presentamos en el siguiente apartado.

4. Evaluación feminista de formaciones en violencias de género

Como ya hemos mencionado, para realizar una evaluación situada (Haraway, 1991) es fundamental referirse a los aspectos contextuales que, si por un lado han de informar el diseño de los contenidos y dinámicas de las formaciones, también son claves para dar sentido a los resultados de la evaluación y definir los estándares de la misma. Por lo tanto —ver Tabla 2—, sugerimos fijarnos no solo en las características de las participantes, sino también en las de las instituciones donde trabajan o que encargan las formaciones, ya que estas marcarán muchas de las condiciones de posibilidad de la intervención.

Tabla 2. Elementos contextuales a tener en cuenta en la evaluación

Contexto	Elementos
Personal	• Características sociodemográficas y estudios.
	• Roles y dinámicas del puesto de trabajo.
	• Formación previa y conocimientos respecto al tema.
	• Motivaciones y expectativas respecto a la formación.
Institucional	• Características de la institución/empresa en que trabajan las participantes.
	• Marco interpretativo mayoritario de las violencias de género.
	• Actitudes institucionales frente al cambio.
	• Acciones de abordaje de las violencias de género implementadas previamente.

Fuente: elaboración propia.

Entendiendo que la evaluación busca promover la transformación social y que se interesa simultáneamente por los resultados, los procesos, el programa y las personas implicadas, sugerimos trabajar con seis tipos de criterios que, a su vez, desglosamos en dimensiones específicas (Figura 4) para las que, después de una breve explicación del criterio, proponemos elementos evaluables concretos.

Figura 4. Criterios y dimensiones de nuestro modelo de EF para formaciones en violencias de género

<p>Posicionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de las violencias de género. • Contenido situado. • Ruptura teoría/ práctica. 	<p>Interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lógicas colaborativas/participativas. • Dinámicas de aprendizajes situados/parciales. • Gestión relaciones de poder. 	<p>Cuidado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacia las participantes. • En el grupo promotor.
<p>Respuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud y clima. • Valoración y satisfacción. 	<p>Influencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento personal y empoderamiento. • Aplicabilidad de los aprendizajes. • Transformación incremental. 	<p>Difracción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción. • Lógicas fractales. • Incidencia en la cultura institucional y/o comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

Para identificar el primer criterio, tomamos prestado el término de **posicionalidad**, que hace “referencia a la posición del investigador/a en relación a categorías y experiencias como el género, la edad, la identidad sexual, la clase social, el contexto cultural, familiar o económico” (Baylina, Ortiz y Prats, 2008: s/n) y a cómo estas influyen en la investigación. En nuestra formulación nos referimos a la importancia de evaluar la coherencia con la posicionalidad teórica y política de los cursos, o sea, con la visión feminista interseccional de las violencias de género, la ruptura de jerarquías entre conocimientos teóricos y expertos, y la capacidad de ofrecer unos saberes situados.

Tabla 3. Posicionalidad: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Conceptualización de las violencias de género	• Grado en que se entiende y aborda, en la definición de violencias de género empleada, su carácter estructural-sistémico y su relación con la cultura cisheteropatriarcal.
	• Reconocimiento y abordaje de las violencias institucionales y simbólicas.
	• Atención interseccional hacia las causas, el desarrollo, las comprensiones, las significaciones y los efectos de las violencias de género.
Contenido situado	• Adecuación del diseño del curso al perfil, expectativas, motivaciones y conocimientos de las participantes y del contexto institucional.
	• Adopción de un enfoque de aprendizaje significativo y situado.
	• Incorporación de casos y ejemplos cercanos a la experiencia de las participantes.
	• Reconocimiento de las vivencias específicas y diferenciales de las violencias de género en el material utilizado.
Ruptura teoría/práctica	• Reconocimiento de los saberes experienciales en la comprensión de las violencias de género.
	• Coherencia entre la propuesta teórica y las prácticas de aula.
	• Orden y progresión de contenidos y actividades.

Fuente: elaboración propia.

Nuestro segundo criterio se centra en las dinámicas de **interacción** en el aula, y sirve para evaluar la puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las recomendaciones de la pedagogía feminista (Luxán y Biglia, 2011; Biglia, Jiménez, 2012) y queer (Sánchez, 2019). Para ello, hemos diseñado dimensiones y elementos que permiten, entre otras cosas, detectar la capacidad de fomentar la producción de conocimiento colectivo, y promover aprendizajes significativos y situados. En definitiva, se trata de evaluar en qué medida se facilita el cuestionamiento de la interiorización de los mandatos sociales heteropatriarcales y se ponen en juego las relaciones de poder implícitas en los procesos de formación.

Tabla 4. Interacción: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Lógicas colaborativa/participativa	• Transversalidad de lógicas colaborativas y participativas.
	• Facilitación de la creación de redes entre participantes, en las instituciones en las que trabajan y con las comunidades en las que se encuentran.
	• Atención y adecuación a los distintos tiempos y modalidades expresivas.
	• Valoración continua de las experiencias, conocimientos y opiniones de las participantes.
Dinámicas de aprendizajes situados y parciales	• Estimulación de la toma de consciencia de la posición social, profesional y grupal, y de cómo esta influye en su comprensión y vivencias en torno a las violencias de género.
	• Promoción de pensamiento autónomo y crítico.
	• Puesta en debate las diferentes miradas/interpretaciones en grupos heterogéneos.
	• Nivel de explicitación de la parcialidad del punto de vista de las formadoras.
	• Respeto de las vivencias encarnadas y las emociones provocadas durante el proceso.
Gestión de las relaciones de poder	• Posibilidad, por parte de las participantes, de cuestionar los contenidos/interpretaciones propuestos.
	• Gestión de la participación sensible a las relaciones de poder interseccionales.
	• Uso de comunicación y de lógicas de transmisión del conocimiento que rehúyen la unidireccionalidad.
	• Capacidad de las formadoras de reconocer fragilidades, desconocimiento, dudas y errores.
	• Generación de un clima de aula favorable al intercambio.

Fuente: elaboración propia.

En estrecha relación con la gestión de las relaciones de poder, definimos un criterio dedicado a evaluar el **cuidado**, tanto en relación con las participantes como con las personas que conforman el grupo de trabajo (formadoras e investigadoras). Las dimensiones y elementos que lo componen posibilitan focalizar la atención en cuestiones procesuales, tan importantes en la EF, difícilmente evaluables con lógicas de efectividad, eficiencia y logros.

Tabla 5. Cuidado: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Hacia las participantes	• Capacidad de detectar y dar respuesta a las dificultades, resistencias o malestares de las participantes hacia dinámicas específicas.
	• Atención a horarios y calendario del curso para facilitar la conciliación.
	• Comodidad y accesibilidad física, económica y digital.
	• Adecuación de las informaciones previas.
En el grupo promotor	• Calidad de las condiciones laborales de las personas miembros del equipo.
	• Adopción de dinámicas de trabajo cooperativas y respeto de las diferentes opiniones y conocimientos.
	• Coherencia de las dinámicas de grupo con los supuestos feministas interseccionales.
	• Calidad del ambiente comunicativo y posibilidad de manifestar disensos.
	• Capacidad de cuestionarse y superar colectivamente obstáculos, errores y diferencias.
	• Puesta en práctica de herramientas de autocuidado personal y colectivo.

Fuente: elaboración propia.

Esta atención al cuidado del proceso se mantiene en la configuración del criterio de **respuesta**, cuyo objetivo es recoger tanto la valoración general de las participantes como sus reacciones a las diversas propuestas formativas. La atención continua a los elementos aquí descritos es fundamental para los ajustes y mejoras que se han de realizar a lo largo de la formación para atender a las necesidades de las participantes.

Tabla 6. Respuesta: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Actitud y clima	• Implicación y/o resistencias de las participantes frente a las dinámicas de aula y los enfoques propuestos.
	• Disponibilidad a seguir reflexionando más allá de los horarios del curso.
	• Atmósfera durante el proceso formativo y actitudes grupales hacia las diferencias.
	• Tipos de liderazgos de las participantes.
	• Escucha percibida y grado de comodidad a la hora de expresarse.
Valoración y satisfacción	• Valoración de la finalidad y los objetivos del curso.
	• Valoración de la adecuación para la interiorización de los conocimientos.
	• Satisfacción general y específica con distintos elementos y dinámicas del curso.
	• Percepción de utilidad en lo personal y/o profesional.
	• Interés para seguir formándose en el tema y de manera similar.

Fuente: elaboración propia.

En el marco del criterio **influencia** proponemos incluir aquellas dimensiones identificadas, a veces, como impactos de los procesos formativos o aprendizajes. El término escogido, y los elementos definidos, quieren enfatizar el valor de uso, procesual e interrelacional de la formación, en contraposición a la tendencia a priori-

zar los efectos directos, unidireccionales y cerrados. Permiten así reparar en elementos tan importantes para la EF como el empoderamiento y la promoción de la transformación social.

Tabla 7. Influencia: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Crecimiento personal y empoderamiento	• Percepción de conocimientos y competencias interiorizadas (teóricas y aplicadas).
	• Aumento de la sensación de seguridad para abordar el tema con otras personas.
	• Percepción de crecimiento personal en los distintos ámbitos de la vida.
	• Aumento de la sensibilidad y el compromiso en la lucha contra las violencias de género.
Aplicabilidad de los aprendizajes	• Percepción de haber mejorado la capacidad para diseñar e implementar prácticas profesionales sobre el tema.
	• Reconocimiento de los límites de las capacidades adquiridas.
Transformación incremental	• Adopción de un nuevo enfoque sobre la problemática para entender la experiencia personal y laboral.
	• Complejización continua del propio punto de vista.

Fuente: elaboración propia.

El último criterio, el de **difracción**, es probablemente el más complicado de evaluar, puesto que requiere de un compromiso y una implicación en el tiempo por parte de todos los agentes participantes en el proceso, así como de una disponibilidad institucional al respecto. Sin embargo, es extremadamente importante si, reconociendo que todo conocimiento es situado, queremos incorporar una sensibilidad interseccional en nuestros proyectos. La difracción va mucho más allá de la transferencia; es una apuesta que, lejos de la ortodoxia teórica, promueve la hibridación y bastardización de las prácticas de transformación social.

Tabla 8. Difracción: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Acción	• Modificación de las prácticas profesionales de las participantes de manera coherente con los aprendizajes del curso.
	• Implementación de prácticas específicas de intervención.
Lógicas fractales	• Comunicación de la experiencia y los aprendizajes a otras profesionales, multiplicándolos.
	• Modificación de las prácticas educativas en el contexto familiar alargado y contribución a la educación de nuevas generaciones según valores antipatriarcales.
Incidencia en la cultura institucional y/o comunitaria	• Cambios en el marco interpretativo de la violencias de género compartido.
	• Propuestas de modificación o de implementación de nuevas acciones de abordaje de las violencias de género (formación, protocolos, campañas, otras).
	• Modificación de la percepción y la gestión de las relaciones existentes entre los agentes implicados en las acciones de abordaje de las violencias de género.

Fuente: elaboración propia.

Somos conscientes de que los elementos presentados en el marco de una dimensión u otra están estrechamente relacionados entre sí y que, por tanto, la categorización y organización de los mismos responden a un criterio funcional. Por otra parte, queremos destacar que el análisis de las dimensiones puede realizarse de manera sumativa, dentro de un mismo criterio que queremos evaluar, pero también buscando interacciones entre ellas, ya sea en el marco de un mismo criterio o de distintos. Por ejemplo, podemos analizar la relación entre el uso de actividades colaborativas (dimensión del criterio interacción) y el crecimiento personal de las participantes (dimensión del criterio influencia). Lo mismo sucede con los elementos descritos para cada dimensión.

Para finalizar este apartado, proponemos algunas reflexiones y sugerencias prácticas, muy breves, en relación a las técnicas utilizadas y a los sujetos a implicar en la evaluación, atendiendo a la apuesta por incluir y respetar una pluralidad de voces y herramientas de coconstrucción de conocimientos, y respetando la apuesta de la EF por un enfoque multitécnico.

Así, entendemos que la evaluación debe dotarse tanto de herramientas cuantitativas como cualitativas, para asegurar que recogemos datos que nos permitan no solo describir y dar cuenta de la diversidad de opiniones y la frecuencia de las mismas, sino profundizar en la experiencia vivida tanto por las participantes como por otros agentes. Por ejemplo, en el GapWork utilizamos cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, observaciones, diario de campo de las formadoras y reuniones de valoración, entre otras técnicas (ver Figura 3).

Del mismo modo, apostamos por una evaluación que incluya las opiniones tanto de participantes, como de formadoras, investigadoras e, incluso, de personas ajenas al proceso que puedan contrastar los resultados ya sea teóricamente o de forma práctica (mediante la observación de algunas sesiones, por ejemplo).

5. Conclusiones

En un contexto social convulso en el que, por una parte, todo el mundo parece abrazar el discurso feminista y, por otra, asistimos al resurgir de la extrema derecha con retóricas e intervenciones abiertamente sexistas y racistas (Bonet-Martí, 2020), el cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento es más urgente que nunca. Si bien nos alegramos de la existencia de leyes que apuesten por la formación como herramienta para la desarticulación de las violencias de género, queremos recordar que el olvido de su evaluación puede ser contraproducente. De hecho, la falta de conocimiento sobre la influencia de estas acciones puede crear la ilusión de que se ha generado una sensibilización profunda hacia el problema de las violencias de género, cuando tan solo se han producido cambios efímeros que, como mucho, revierten en discursos y/o pequeñas actuaciones más políticamente correctas. Además, debido a la muy temprana interiorización y normalización de mandatos y desigualdades de género, las intervenciones no pueden alcanzar a ser realmente preventivas (Jiménez, 2020). Son entonces necesarias intervenciones radicales que promuevan la puesta en duda de la cultura cisheteropatriarcal y faciliten la reflexión autocrítica por parte de las participantes (Biglia, Jiménez, 2018).

En nuestro trabajo apostamos por la implementación de monitoreos rigurosos de los procesos formativos, para que los escasos recursos económicos asignados no se malgasten respondiendo a una lógica que privilegia la cantidad frente a la calidad, despolitizando así los logros conseguidos gracias a las luchas feministas en la intervención contra las violencias de género. Somos conscientes de que “un juicio sobre los méritos y valores de un proyecto o programa se realiza según valores explícitos” (Mertens y Stewart, 2014: 331) y creemos, por tanto, que evaluar formaciones en violencias de género a partir de modelos no sensibles al género ni a las aportaciones feministas es un oxímoron.

Este artículo pretende ser una contribución en esta línea, una apuesta que tiene como objetivo potenciar los logros conseguidos por el movimiento feminista en materia de violencias de género a través de su hibridación con las propuestas desarrolladas por las epistemólogas feministas, en un quehacer que diluya la dicotomía entre teoría y práctica. Convencidas de la imperante necesidad de que circulen propuestas encarnadas de metodología feminista (Martínez *et al.*, 2014), tras abrir la cocina de nuestra investigación hemos presentado un modelo de evaluación que permite superar esta limitación. Somos conscientes de que toda propuesta, por muy abierta que sea, puede llegar a convertirse en una nueva jaula metodológica, pero preferimos equivocarnos asumiendo nuestra responsabilidad como investigadoras feministas a quedarnos de brazos cruzados.

En todo caso, se trata de un planteamiento poroso que esperamos vaya enriqueciéndose con las aportaciones derivadas de otras investigaciones. Así, invitamos a adaptar el modelo propuesto, basado en los criterios de posicionalidad, interacción, cuidado, respuesta, influencia y difractivos, a los diferentes contextos atendiendo a: a) el carácter de la formación (duración, intensidad, organización que la lleva a cabo, obligatoriedad o no, entre otros); b) los recursos disponibles (por ejemplo, tiempo y dinero); c) los roles y características de las evaluadoras (¿hay investigadoras o solo participantes y formadoras?); d) las finalidades (¿rendir cuentas o comprender el funcionamiento del programa y valorar su marco lógico?) (Espinosa-Fajardo y Franco, 2019).

Sabemos que la aplicación integral de la propuesta que aquí presentamos requiere de generosos recursos humanos, materiales y económicos, pero consideramos que, a la larga, esta inversión compensa, ya que permite identificar aquellas actuaciones que realmente producen cambios y potenciarlas, ajustar aquellas cuyo impacto es más limitado y no invertir en las que solo producen efectos efímeros y superficiales. Hacemos así un llamamiento para un compromiso de las políticas públicas, especialmente las preventivas, para con la EF.

Asimismo, consideramos que, si bien el modelo es complejo y su implementación integral tiene un coste importante, la sistematización propuesta puede ser de gran utilidad para implementaciones menos holísticas. Las investigadoras, formadoras y personal de la administración pueden explorar la priorización de criterios, dimensiones y elementos, seleccionando aquellos más relevantes y aplicables en su contexto concreto (de acuerdo a las legislaciones vigentes, así como con los recursos disponibles y los objetivos priorizados). Pongamos algunos ejemplos en cuanto a criterios para que se entienda mejor.

Las dimensiones que hemos sistematizado en el criterio de posicionalidad pueden servir de base para baremar propuestas de formación que se presenten a una convocatoria. Los criterios de interacción y cuidado deberían ser fundamentales en los cursos dirigidos a formadoras, ya que permiten evaluar la transmisión de prácticas pedagógicas feministas. Las dimensiones y elementos de respuesta e influencia facilitan una

profundización y radicalización de las evaluaciones de aprendizajes, utilizables separadamente en el caso de disponer de escasos recursos. Finalmente, la recolección de los elementos difractivos en intervenciones encargadas por instituciones sería fundamental para un análisis continuado y profundo de los efectos de las políticas públicas.

De la misma manera, nuestra propuesta da pie a la creación de instrumentos modulares para las operativizaciones de las dimensiones y elementos aquí descritos que, si se distribuyeran bajo licencia *creative commons*, podrían ser reutilizados con las modificaciones pertinentes en diferentes proyectos y, por tanto, rentabilizados. Por una parte, abaratarían algunos de los costes de la evaluación; por otra, permitirían la creación de una base de datos común que facilitaría la comparación de resultados, así como la realización de análisis más complejos.

En esta línea, esperemos que este texto sea una contribución a la transformación social, que visibilice que la apuesta por EF de las formaciones de violencias de género no es un lujo, sino una necesidad, en tanto en cuanto se trata de un elemento clave para avanzar en su desmantelamiento y en la adecuación de las acciones formativas a los contextos en los que estas se desarrollan.

6. Bibliografía

- Alfama, E., M. Cruells y M. De La Fuente (2015): “¿Qué ha cambiado con esta crisis? El mainstreaming de género en la encrucijada”, *Investigaciones Feministas*, 5, pp. 69-95. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47957
- Alfama, E., C. Malpica y J. Subirats (2012): *Avaluació de l'impacte social de la Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masculista. Memòria d'investigació del grup IGOP*. Disponible en: http://dones.gencat.cat/web/.content/02_institut/docs/pla_avaluacio_impsocllei.pdf [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Araiza, A. y R. González (2017): “La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales”, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 38, pp. 63-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>.
- AA.VV. (2019): *Otras formas de (des)aprender. Investigaciones feministas en tiempos de violencia, resistencia y decolonialidad*, Bilbao, Hegoa (UPV)/SIMReF. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901
- Ballesteros Pena, A., S. Franco Alonso, M. Donayre Pinedo y P. Serrano Garijo (2018): “La evaluación del Proyecto Lideresas del Ayuntamiento de Madrid: Una experiencia de evaluación desde la teoría del programa sensible al género y los derechos humanos”, *Revista Prisma Social*, 21, pp. 356-390.
- Bartolomé, M. y F. Cabrera (2000): “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 463-479.
- Baylina, M., A. Ortiz y M. Prats (2008): “Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia”, *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 12, pp. 270. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm> [Consulta: 22 de octubre de 2020]
- Biglia, B. (2007): *Estado de wonderbra*, Barcelona, Virus editorial.
- Biglia, B. y J. Bonet-Martí (2017): **DIY: “Towards feminist methodological practices in social research”**, en *Annual Review of Critical Psychology*, 13: 1-16. Disponible en: <https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2017/08/arcpcbarbarab.pdf> [Consulta: 17 de noviembre de 2020]
- Biglia, B., A. Velasco (2012): “Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 35, pp.105-128.
- Biglia, B., E. Jiménez Pérez (Coord.) (2015): *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*, Tarragona, Publicacions URV/Arola.
- Biglia, B., E. Jiménez Pérez (2012): “Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso”, *Athenea Digital*, 12 (3), pp.71-93, 2012. [<https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-biglia-jimenez>] [Consulta: 12 de setiembre de 2020]
- Biglia, B. y N. Vergés (2020): “Más allá de la transversalización en la investigación: propuestas y reflexiones del Seminario Interdisciplinar de Metodología de Investigación Feminista (SIMReF)”, en C. Attardo *et al.*, *Apuntes sobre géneros en curricula e investigación*, UNR Editora, pp. 97-126.
- Biglia, B. (2007): “Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista”, en Romay, J. *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 415-422.
- Bonet-Martí, J. (2020): “Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales”, *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 19(3), pp. 52-63. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2040>
- Brisolara, S. (1998): “The history of participatory evaluation and current debates in the field”, *New directions for evaluation*, 80, pp. 25-41. 10.1002/ev.1115
- Brisolara, S., D. Seigart y S. Sengupta (2014): *Feminist evaluation and Research: Theory and Practice*, Nueva York, The Guildford Press, 10.1080/19407882.2016.1214603
- Cardaba Plaza, M. (2019): “Violencia machista. Luces y sombras”, *Salud 2000: Revista de la Federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública*, 156, pp. 21-25.
- Colás, P. y R. Jiménez (2006): “Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares”, *Revista de Educación*, 340, pp. 415-444. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Creació Positiva (2016): “Diagnosi sobre el model d'abordatge de les violències sexuals a Catalunya”, en *Creació positiva, L'abordatge de les violències sexuals a Catalunya*, Barcelona, Part 3. Disponible en: https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_abordatge_violenciessexuals_3.pdf [Consulta: 10 de julio de 2019]

- Crooks, C., P. Jaffe, C. Dunlop, A. Kerry y D. Exner-Cortens, D. (2019): "Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation", *Violence against women*, 25(1), pp. 29-55. <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>
- Delegación del Gobierno para la violencia de género (2019) Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género. CONGRESO + SENADO. Madrid: Gobierno de España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2016): "La prevención de la violencia de género entre adolescentes", *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, pp. 11-30.
- Donoso, T., E. Luna y A. Velasco (2012): *Guía de evaluación para las Intervenciones en Violencia de Género*, Barcelona, Obra social "La Caixa".
- Escudero, T. (2003): "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *Relieve*, 9 (1), pp. 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Escudero, T. (2016): "La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante", *Relieve*, 22 (1), pp. 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Espinosa-Fajardo, J. y M. Bustelo (2019): "¿Cómo evaluamos las políticas de igualdad de género? Criterios y herramientas metodológicas", *Revista Española de Ciencia Política*, 49, pp. 151-172. <https://doi.org/10.21308/recp.49.07>
- Espinosa-Fajardo, J. y O. Franco (2019): "La evaluación orientada por la teoría del cambio: implicaciones, posibilidades y limitaciones", *Revista Aval*, 15, pp. 122-135.
- Folgueiras, P. (2018): *Investigación Socioeducativa*, Programa docente e investigador para el concurso a la plaza de profesor agregado inédito, Universidad de Barcelona.
- Giraldo, E. y J. Colyar (2012): "Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers", *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp. 25-38. <https://doi.org/10.1080/13603110903518216>
- Guba, E. y Y. Lincoln (1989): *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Ca., Sage.
- Haraway, D. (1991): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Nueva York, Routledge.
- Hay, K., R. Sudarshan y E. Mendez (2012): "Why a Special issue on Evaluating Gender and Equity?", *Indian Journal of Gender Studies*, 19 (2), pp. 179-186.
- Haylock, L. y C. Miller (2016): "Merging Developmental and Feminist Evaluation to Monitor and Evaluate Transformative Social Change", *American Journal of Evaluation*, 37(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/1098214015578731>
- Hesse-Biber, S. (2014): "Feminist approaches to mixed methods research", en A. Tashakkori y C. Teddlie, *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Sage Publications, pp. 363-388.
- Humphries, B. (1999): "Feminist evaluation", en I. Shaw y J. Lishman, Joyce (eds.), *Evaluation and social work practice*, Sage Publications, pp. 118-32.
- Jiménez, E. (2020): "No és una poma podrida, és el cistell sencer! 9 bones pràctiques i un grapat de recomanacions per tensar l'(hetero)patriarcat des de l'acció local", en: M. Freixenet (coord.), *Violències sexuals. Política pública perseguint-ne l'erradicació*, Institut de Ciències Polítiques i Socials, Seminari Ciutats i Persones.
- Jiménez, E. (2015): "Precauciones, posiciones y reflexiones", en B. Biglia, B. y E. Jiménez, *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*, Tarragona, Publicacions URV/Arola, pp. 53-63.
- Jiménez, E., B. Biglia y S. Cagliero (2016): "Apunts per millorar les formacions sobre violències de gènere. L'Experiencia de la investigació-acció feminista GAPWork", *Revista de Ciències Socials Aplicades*, Pedagogia i Treball Social, 5 (1), pp. 79-104.
- Jiménez, E. y X. Cela (2017): "Coeducació per canviar el món", *Debat juvenil*, 103, pp.6-7.
- Kirkpatrick, D. (1978): "Evaluating In-House Training Programs", *Training and Development Journal*, 32 (9), pp. 6-9.
- Luxán, M. y J. Azpiazu (2016): *Metodologías de investigación feministas. Dossier de material del Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres: Agentes de Igualdad*, Donostia, UPV/EHU.
- Luxán, M. y B. Biglia (2011): "Pedagogía feminista: entre utopía y realidades", *TESI. Mujeres y sociedad de la información*, Universidad de Salamanca, 12 (2), pp. 149-183.
- Martínez, L. M., B. Biglia, M. Luxán, C. Fernández, J. Azpiazu, J. Bonet (2014): "Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas", *Athenea Digital*, 14 (4), pp. 3-365.
- Martínez-Palacios, J. y I. Ahedo (2020): "How can critical deliberative theory help to solve the methodological challenges of evaluating from a gender+ perspective?", *Evaluation*, 26 (4), pp. 438-455. <https://doi.org/10.1177/1356389020912779>
- Mathison, S. (2005): *Encyclopedia of Evaluation, Sage research methods*, Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950558.n211>
- Mayberry, M (2001): "Reproductive and resistant pedagogy", en M. Mayberry, B. Subramaniam y L. H. Weasel, *Feminist science studies: A new generation*, Gran Bretaña, Routledge, pp.145-156.
- Mendia, I., M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.) (2015): *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Bilbao, Hegoa (UPV)/SIMReF. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Mertens, D. y N. Stewart (2014): "The feminist Practice of Program Evaluation", en S. Nagy Hesse-Biber, *Feminist Research Practice*, Londres, Sage publications, pp. 330-362.
- Núñez, H., E. Crespo, B. Llana, A. Berñe y X. Úcar (2014): "Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria", *Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103.
- Patton, M. Q. (2002): "Feminist, Yes, but Is It Evaluation?", *New directions for evaluation*, 96, pp. 97-108. <https://doi.org/10.1002/ev.69>
- Plataforma Estambul Sombra España (2018): *Informe Sombra al Grevio 2018. Convenio Estambul contra la violencia de género*. Disponible en: <https://www.feministas.org/madrid/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/DOCUMENTO-ESTATAL-DEFINITIVO-DE-23-DE-OCTUBRE-SOMBRA-ESTAMBUL.pdf> [Consulta: 22 de septiembre de 2020].
- Podems, D. y S. Negroustoueva (2016): "Feminist evaluation", en *BetterEvaluation*. Disponible en: http://www.betterevaluation.org/approaches/feminist_evaluation [Consulta: 20 de septiembre de 2020].

- Podems, D. (2010): "Feminist evaluation and gender approaches: There's a difference", *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 6 (14), pp. 1-17.
- Ruiz-Pérez, I. y G. Pastor-Moreno, G. (2020): "Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19", *Gaceta sanitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.005>
- Sánchez, M. (2019): *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, Madrid, Catarata.
- Sielbeck-Bowen, K., S. Brisolaro, D. Seigart, C. Tischler y E. Whitmore (2002): "Exploring feminist evaluation: The ground from which we rise", *New Directions For Evaluation*, 96, p.3-8. <https://doi.org/10.1002/ev.62>
- Verge, T. y T. Cabruja (2019): *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*, Xarxa Vives d'Universitats. Disponible en: <https://www3.vives.org/publicacions/arxiu/pu3.pdf> [Consulta: 4 de octubre de 2020].
- Verge, T., M. Ferrer-Fons y M. J. González (2018): "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum", *The European journal of women's studies*, 25(1), pp. 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>