

# ¿Hacia una escolástica del “stakeholderismo”?

José Luis Estévez-Navarro<sup>1</sup>

## Resumen

La “evaluación moderna” constituye una de las instituciones fundamentales de nuestra época. Dentro de ésta el concepto de *stakeholder* ha pasado a ocupar un lugar central actualmente. El fin de este artículo es reconstruir la trayectoria que dicho concepto ha experimentado en la disciplina, así como los motivos que han conducido su “normalización”. Y es que, tanto en la literatura como en la práctica evaluativa actuales, el empleo de éstos se considera cada vez más como algo dado y que no requiere de cuestionamiento más allá de lo estrictamente técnico. Nuestro objetivo no es otro que invitar a una reflexión sobre las limitaciones (tanto internas como externas) que presenta dicho concepto, haciendo uso para ello de una revisión histórica y epistemológica.

## Palabras clave:

Evaluación de programas, *stakeholders*, uso, validez, justicia social.

## Abstract

“Modern evaluation” constitutes one of the fundamental institutions of our time. Within it, the concept of *stakeholder* currently holds a core place. The aim of this article is to reconstruct the path the concept has undergone within the discipline, as well as the reasons which has led to its “normalisation”. In both the literature on evaluation as well as its practical application, the employment of stakeholders is considered to be something taken for granted. Therefore, it does not need any kind of inquiry beyond an exclusively technical one. Our main goal is to encourage a reflection on the limitations (both internal and external) that the aforementioned concept presents. In order to do this, we carry out an historical and epistemological revision.

## Keywords:

Program(me) evaluation, *stakeholders*, use, validity, social justice.

Recibido: 09-01-2015  
Aceptado: 24-02-2015

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada y Colegio de Europa, Campus de Natolin, Varsovia. [j.estevez-navarro@coleurope.eu](mailto:j.estevez-navarro@coleurope.eu).

## Introducción

El rol que desempeña la evaluación en el sector educativo, y más concretamente en la universidad, ha sido ascendente en las últimas décadas. Su presencia es bien conocida por el personal académico que vive esta realidad (exámenes, agencias de evaluación, *rankings* de revistas, mecanismos de rendición de cuentas,...) y sus efectos comienzan a ser uno de los ejes en los procesos de cambio que afectan a la universidad, tanto en su funcionamiento y dinámica como en sus objetivos inmediatos y a largo plazo.

Una lectura foucaultiana como la que ofrecen Amigot y Martínez (2013) nos advierte del peligro que la generalización de la evaluación supone dentro de este ámbito. Desde esta perspectiva el objetivo de la evaluación en última instancia consistiría en poner a los individuos (en todas sus dimensiones, incluida la afectiva) al servicio del sistema productivo neoliberal reinante. Dicho de otro modo, la evaluación constituiría uno de los principales mecanismos *disciplinarios* (o mejor dicho *de control*, siguiendo el paradigma de Deleuze (1995)) de las actuales sociedades occidentales. La evaluación como dispositivo de control encarnaría perfectamente las nuevas formas de dominación ejercidas en las sociedades occidentales donde dichos dispositivos ya no operan frente a los derechos a la “libertad” y a la “libre elección”, sino a través de éstos mediante procesos subrepticios que modulan la subjetividad de los individuos para normalizarla a aquello que los poderes fácticos requieren y exigen. Así el control actualmente es fundamentalmente auto-disciplinamiento, lo cual es perfectamente compatible con, e incluso de esperar en, unas sociedades conformadas por sujetos desarraigados, insertos en sistemas de relaciones débiles.

Para un análisis más detallado de los mecanismos que, a través de la evaluación, operan sobre las subjetividades pueden verse Amigot y Martínez (2013). Otras conceptualizaciones que merecen apuntarse son la “captura de la subjetividad académica bajo la retórica de la calidad” (Montenegro y Pujol, 2013) o la “pirámide invertida de la opresión” (Manzano-Arrondo, 2012). En el presente artículo, en cambio, lo que se analiza es el rol cada vez más predominante de la noción de *stakeholder* en evaluación de programas (la evaluación por antonomasia en la literatura anglosajona). De este modo, si existe un concepto que actualmente ocupa el *súmmum* de lo *mainstream* en evaluación, no es otro que el de *stakeholder*. Con todo, dicho concepto no deja de ser problemático, tanto por los presupuestos ontológicos y epistemológicos que implica como por el reto que plantea de cara a una práctica evaluativa aplicable y legítima.

Con el fin de lograr una exposición lo más diáfana posible de los argumentos que aquí se defienden, el artículo se divide en tres partes. En la primera se hace una revisión histórica de la disciplina misma (evaluación de programas), muy vinculada al proceso de convergencia entre poder y conocimiento. En la segunda parte, y tomando como referencia el contexto trazado en el apartado anterior, se aborda la que ha sido y es una de las dicotomías fundamentales en evaluación: conjugar su carácter utilitario (el uso) con sus pretensiones de validez metodológica; así como el papel que los *stakeholders* han jugado con el fin de “resolver” esta dicotomía. Finalmente, en el tercer apartado se abordan algunos modelos y tradiciones menos extendidos en la disciplina, para los cuales la inclusión de los *stakeholders* en la práctica de la evaluación ha sido leída en otros términos: como una oportunidad para lograr objetivos externos a la evaluación misma (tales como una mayor justicia social), o bien dicha inclusión ha pasado a convertirse en el fin último de la evaluación misma.

El argumento que se defiende es que la introducción del concepto de *stakeholder* en la disciplina respondió fundamentalmente a la necesidad de dar respuesta a un cambio de paradigma en ciencias sociales. Posteriormente, el concepto ha evolucionado siguiendo principalmente dos sendas: la del *New Public Management*, y la de las prácticas empoderadora y hermenéutica. En la primera de estas dos corrientes, el concepto ha servido y sirve para articular las demandas de los poderes fácticos con la exigencia de

guardar la apariencia de unas sociedades donde la libertad trata de presentarse no sólo como un derecho reclamable, sino como una realidad evidente y palpable. Así, bajo el pretexto de que se trata de decisiones *consensuadas* se estarían legitimando acciones preestablecidas que responden en exclusiva a los intereses de una (o unas pocas) de las partes.

Por su parte, el intento de empleo de la misma mecánica “stakeholderista” con una función empoderadora acabaría chocando irremediabilmente con, en primer lugar, el hecho de que el concepto mismo de *stakeholder* haya sido generalizado sin que se le haya dado previamente un contenido substancial así como sin que se haya definido claramente el contexto institucional donde debiera desarrollarse. En segundo lugar, dichas corrientes se enfrentan con un obstáculo aún mucho mayor que tiene que ver con la imposibilidad de “reconciliar” el concepto mismo con sus bienintencionadas pretensiones en tanto que el actual contexto neoliberal ha provocado una reducción substancial del debate público (Bensaïd, 2004) así como una distorsión de los intereses de los distintos grupos, que se muestran incapaces de articular sus propias narrativas, actuando en muchos casos frente a sus propios intereses (lo cual puede vincularse estrechamente con las dinámicas de desarraigo e individualización presentes en los análisis de corte foucaultiano).

### La evaluación como institución: una breve revisión histórica

Scott (1995) definió *institución* como las reglas del juego, formales o informales, que se dan por supuestas y que conforman los elementos cognitivos, normativos y regulativos que proveen significado a la vida social. De acuerdo con esta definición, podemos afirmar que la evaluación constituye actualmente una de las instituciones fundamentales de nuestra época. Y es que, por un lado, la evaluación ha devenido ubicua. Independientemente de a qué sector nos refiramos (privado, público o tercer sector), está ahí presente. Poco importa el contenido substancial de la organización en cuestión: educación, sanidad, bienestar, ayuda al desarrollo,...; o si dicha organización tiene una propensión interna hacia la evaluación o no<sup>2</sup>. Los propósitos y objetivos de todas éstas son articulados de manera que sean evaluables y evaluados. Se hace cada vez más inconcebible que exista una organización que no tenga que ser evaluada externamente o que no se autoevalúe, ya sea con el propósito de rendir cuentas de su actividad, hacer su actuación más eficiente, legitimarse,... o bien porque pretende aprender más sobre sí misma. Por otro lado, y aún más importante, la evaluación no sólo se ha convertido en algo que hemos llegado a dar por supuesto sino que además ha adoptado un carácter coercitivo sobre los *evaluandos* (los sujetos/objetos evaluados): otorga recompensas e impone castigos.

Sin embargo, la evaluación no siempre ha ocupado el lugar que hoy ocupa. Aunque pueda parecer un *universal cultural*, su constitución es relativamente reciente. No deja de ser cierto que el hecho de evaluar puede vincularse a un proceso cognitivo innato al ser humano. Como señalase House (1994) evaluar es una actividad humana esencial: separar lo bueno de lo malo. Ahora bien, conviene distinguir entre lo que constituye simplemente hacer juicios de valor, y lo que es hacer esto mismo pero de una manera sistemática, en forma de actividad profesional, empleando un marco de referencia que se pretende “racional” (por tanto que niega u oculta su subjetividad inherente), y haciendo uso de una metodología (o metodologías) determinada. Como señala Muñoz-Torres (2002), una de las tesis centrales del pensamiento positivista

2 Brunsson (véase en Højlund, 2014) identifica un *continuum* entre dos tipos ideales de organización, según su propensión intrínseca a usar evaluaciones o no. En un extremo estarían las “*action organizations*”. Estas organizaciones justifican su existencia por su mayor eficiencia. Por ello, tienen una cultura organizativa que hace muy propenso el uso de evaluaciones de donde obtener una información con que mejorar su actuación. En el otro extremo estarían las “*political organizations*”. Éstas justifican su existencia por la toma de decisiones políticas y están poco inclinadas a emplear evaluaciones de modo que, si lo hacen, es generalmente de un modo coercitivo (fruto de una presión externa) o con una finalidad más simbólica que instrumental.

es la contraposición entre “juicios de valor” y “juicios de hecho”. Sólo estos últimos gozarían de *valides científica*, y eso es precisamente lo que pretende la evaluación: atribuirse los segundos y desvincularse de los primeros.

Muchos autores se refieren a ésta como “evaluación moderna”, y sus orígenes se sitúan en el Estados Unidos de la década de 1960. Aunque pueden rastrearse ciertos antecedentes previos, lo cierto es que habrá que esperar hasta la Administración Johnson (1963-1969) para que la evaluación se consolide como disciplina independiente, por entonces fuertemente vinculada a los *programas sociales* que dicha administración había puesto en marcha. Tanto es así que “evaluación” es en aquel momento sinónimo de “evaluación de programas”. Todavía hoy, la literatura anglosajona especializada en la materia sigue muy “sesgada” en este sentido (Shaw, 1999).

Con todo, pese a la importancia que pueda concederse a este momento, lo que éste en realidad representa es el colofón de todo un proceso de convergencia entre la ciencia y la política (entre el conocimiento y el poder), que arrancó con la llegada de la *modernidad*. Fruto de los procesos de secularización espoleados por el liberalismo desde finales del siglo XVIII, de la industrialización, urbanización, ... los gobernantes pierden progresivamente su vieja legitimación divina, poniéndose cada vez más de manifiesto la necesidad de justificar su posición de poder sobre el que Gouldner (2000) identifica como el valor fundamental de la burguesía: el *utilitarismo*. Los nuevos “príncipes” han de legitimarse en tanto que útiles, de modo que la vieja élite fría y arbitraria que describe Michels (1991) es progresivamente reemplazada por una élite legitimada por su *capacidad* para gobernar.

Paralelamente a este proceso, la tendencia inherente al liberalismo a extremar las desigualdades, puso en primer plano la llamada *cuestión social*, es decir, la amenaza de una disolución de la sociedad como resultado del crecimiento extremo de las desigualdades (Hecló, 1995). El caso estadounidense era especialmente flagrante en este sentido; como apuntan Murray y Peetz (2014), a lo largo del decenio de 1910, el 1% más rico de la población estadounidense acumulaba el 15%-20% de la riqueza total del país.

Ante un panorama como éste, el cual constituía una seria amenaza al orden social instituido, la élite gobernante adopta la vía de la *reforma* (Turchin, 2013), violando incluso los principios básicos del dogma liberal clásico. Sucesos como el Verano Rojo de 1919 o la Guerra de la Mina de Virginia Occidental (1920-21), el mayor incidente laboral de la historia estadounidense, estremecen el país. A eso se suma el temor a una réplica de la reciente Revolución Bolchevique. Como respuesta, el gobierno norteamericano encuentra como solución la *institucionalización de la cuestión social* (Del Rey, 2013): reformar el sistema de modo que se establezca un *intervencionismo estatal* con el que vehicular el cambio en una dirección preestablecida y amortiguar las tensiones sociales. Dicho intervencionismo lo que pretendía ante todo era evitar una *drástica reestructuración* (Weiss, 1993) mediante la conquista del apoyo de la clase obrera.

De este modo, comienza todo un “período de convergencia” que se prolongará entre las décadas de 1920 y 1970 en el que las desigualdades van a reducirse de una manera substancial y el bienestar, inversamente, experimentará un fuerte incremento. El Estado inmiscuido en los asuntos sociales y económicos recibirá varios impulsos poco más tarde con el Crack del 29, la Gran Depresión, el *New Deal* y la Segunda Guerra Mundial. El modelo de Estado del bienestar, keynesiano, *providence*... se erige entonces como la “alternativa viable” al modelo socialista que en aquellos años contaba con el respaldo de la flor y nata de la intelectualidad de la época (véase en Dávalos, 2013). Sin embargo, dicho estado no dejaba de estar enmarcado dentro de un contexto económico liberal; es por ello que así se llega a lo que se ha llamado el “contrato no escrito” o “consenso liberal” de postguerra: la promesa de que los frutos del crecimiento

económico serían distribuidos de una manera más equitativa, a cambio de que no se desafiase los fundamentos político-económicos del sistema capitalista (Turchin, 2013).

En un contexto como éste la intervención estatal tenía poco de altruista, al contrario, dicha intervención debía en última instancia *rendir cuentas* para justificarse (en caso de que no lo hiciese, desaparecería). El dinero público sólo debía de invertirse en aquellas acciones que tuviesen un impacto efectivo, especialmente en aquellas que lograsen esto mismo del modo más eficiente posible. Como apunta Del Rey (2013), el criterio económico último dio lugar a que los programas sociales fuesen concebidos como *inversiones*. Esta mezcla entre una suerte de actuación humana altruista inserta dentro de un modo de organización social impersonal y con un criterio último económico (véase Mizouca, 2009) generó una “implicación pasiva” que hacía inviable el Estado del bienestar a largo plazo. La tesis de Hecló (1995), de hecho, es que pese a que las ideas de inclusión social ganaron una amplia aceptación pública, el contexto de postguerra no ofreció el contexto institucional donde se pudiese dar contenido substancial a dicha “inclusividad”.

La labor de contención que se auto-asigna el Estado hace necesaria la búsqueda de mecanismos que garanticen que dicha labor se realice de la manera más eficaz y eficiente; y será la *ciencia*, en general (las ciencias sociales, en particular) la elegida para llevar a cabo dicha labor. Si durante los años veinte y treinta ésta había permanecido aún recluida en las universidades, progresivamente comenzará a converger con la élite estatal con el objetivo de producir un conocimiento con que guiar la acción política para evitar un “intervencionismo estatal ciego”.

El clímax de este período se alcanzará durante la ya mencionada Administración Johnson en la forma del proyecto de *Gran Sociedad*. Billones de dólares fueron entonces invertidos en programas sociales y la Administración se rodeó como nunca antes de todo un equipo de científicos que confiriese objetividad a sus acciones. El propósito era encontrar “las alternativas más efectivas y menos costosas para lograr el progreso social” (Dehue, 2001: 294), y en dicho propósito la evaluación debía jugar un papel clave.

Tanto es así que éste fue el caldo de cultivo donde la evaluación solidificó como disciplina y profesión. Un contexto que coincidía con el momento álgido del *positivismo*. De hecho, resulta innegable que la evaluación nace en un contexto donde domina la creencia en que un mundo mejor es alcanzable mediante intervenciones racionales e ingeniería social. La creencia en que la ciencia conduciría al *progreso social* se extendió, y el ambiente (de constantes mejoras sociales) que se respiraba durante el período de postguerra venía a confirmar dicha creencia. De este modo, se mantuvo una fe intacta en que un *buen conocimiento social y económico* se traduciría necesariamente en unas *buenas políticas sociales y económicas* (Wittrock, 1999). Luego la evaluación, en tanto que esfuerzo racionalizador, tendría como fin contribuir a la mejora de las decisiones políticas, lo cual conducirían a su vez hacia el progreso social.

Las grandes sumas invertidas en programas sociales atrajeron a científicos procedentes de muy distintas disciplinas y la evaluación se erigió, como señala Dehue (2001), en un reclamo comparable al de los campos del oro de California. La disciplina devino “multidisciplinar” (House, 1992) desde su origen mismo, aunque marcada por la exigencia de un claro carácter utilitario y tecnocrático, algo que no pocas veces ha provocado discrepancias con los enfoques de algunos evaluadores que han priorizado su faceta científico-intelectual sobre la profesional. De hecho, ya muchos de los primeros evaluadores traían una orientación científico-intelectual que va a chocar con lo que la administración (el principal usuario de sus evaluaciones) esperaba de ellos.

Como es bien sabido dentro de la disciplina, los productores y los usuarios de las evaluaciones suelen responder a *lógicas* muy distintas. Así, por ejemplo, algunos evaluadores interpretaron que los programas

y políticas proporcionaban la oportunidad idónea para validar conocimientos, para obtener un saber aplicado,... además de para producir unas “buenas políticas”. Por el contrario, el poder nunca ha estado especialmente interesado en la búsqueda de la verdad en tanto que tal sino como *norma*, es decir, como medio para asegurar su hegemonía, o encubrir con una jerga científica unas decisiones arbitrarias (Zarka, 2009). Para los últimos se trataba simplemente de gobernar con la ciencia y la técnica, de ejercer una “política de la verdad”, que fuese irrefutable: el método científico como antítesis de las ideologías (Popper, 1989), y es que ante la escolástica de los números –propia del positivismo–, no existía argumentación posible (véase Porter, 1995).

Muchos evaluadores se topan así con una disyuntiva entre dos lealtades: hacia el usuario de sus evaluaciones, por un lado, y hacia la ciencia, por el otro. No obstante, para garantizar la supervivencia de la profesión, los evaluadores devinieron inevitablemente en lo que Coser (1968) denominó “intelectuales burocráticos”: sin libertad para plantear los problemas mismos, ligados a hechos concretos, y objeto de fuertes presiones para considerar sólo aquellas variables de interés para poner en práctica una política determinada en una situación dada (algo que pretenden revertir los modelos que se examinarán en el apartado titulado Justicia Social”).

### El dilema de la profesión: objetividad versus pragmatismo

Probablemente sea Campbell (1969) quien mejor encarne el esfuerzo por convertir en científica la intervención y la acción político-sociales. El objetivo de su obra consistía en racionalizar la elaboración de políticas mediante la introducción de los instrumentos que estaban en el origen del éxito de las ciencias físico-naturales. Sus famosos *diseños experimentales y cuasi-experimentales* materializaban el sueño de Dewey de extender *la lógica de laboratorio* en la sociedad<sup>3</sup>. Para la mentalidad positivista reinante en aquella época, el método experimental era el único capaz de garantizar la *validez científica* con que obtener datos “objetivos”, “neutrales”,... (Muñoz-Torres, 2002).

Si los diseños de Campbell recibieron una acogida tan efusiva fue porque los presupuestos epistemológicos positivistas encajaban perfectamente dentro del ambiente de *consenso social* de la época. La idea de una sociedad dentro de la cual se encuentran distintos intereses enfrentados e irreconciliables estaba excluida del pensamiento liberal. Era inconcebible, por tanto, que unos descubrimientos “objetivos” no fuesen a ser empleados. Al contrario, se esperaba que éstos serían recibidos con entusiasmo de cara a mejorar los futuros cursos de acción (House, 1992) y traer orden y racionalidad a la elaboración de políticas (Weiss, 1999b). Es decir, la dicotomía uso-validez en un principio no se había tan siquiera planteado.

En cualquier caso fue Suchman quien introdujo a Campbell en el ámbito de la evaluación (Alkin y Christie, 2004). Suchman estaba persuadido de la absoluta necesidad de introducir la lógica del método científico en la práctica evaluativa. Ahora bien, mientras que Campbell poseía un *sesgo academicista*: para él las reformas no constituían tanto un medio con que reducir las presiones sociales cuanto una excusa para llevar a cabo experimentos con que descubrir y validar conocimientos; Suchman sí que fue consciente de la misión instrumental de su oficio. Su propia experiencia como evaluador le había demostrado las limitaciones de los métodos que proponía Campbell (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Ante esto, su respuesta fue tratar de alcanzar un equilibrio entre el rigor del método y la singularidad de cada situación evaluada. El enfoque de Suchman es el intento de compaginar el descubrimiento de un conocimiento *válido y objetivo* con un conocimiento *útil*, una filosofía que ha arraigado con fuerza en la disciplina. De hecho, dos de

<sup>3</sup> John Dewey, uno de los máximos exponentes de la filosofía pragmatista, consideraba que la mente humana era por naturaleza experimentalista; por ello confiaba en que no sólo era posible sino además deseable el que los ciudadanos deviniesen “ciudadanos-científicos” (Ansell, 2012).

las grandes cuestiones sobre las que más ha reflexionado la literatura sobre evaluación son precisamente éstas: la validez de sus métodos y descubrimientos, y el uso de los mismos; cobrando más o menos protagonismo uno u otra según el momento histórico.

## El uso

Si bien los desarrollos teóricos que pretendían perfeccionar los métodos de evaluación tuvieron un peso muy importante en un comienzo, la *primera crisis del petróleo* de 1973 inicia un cambio de orientación política que va tener un efecto sobre la evaluación, los evaluadores y la jerarquía de sus distintos intereses. Recientemente consolidada como profesión, los evaluadores ven amenazada su propia existencia como consecuencia de este giro. Las políticas y programas de bienestar social se reducen de manera progresiva, acelerándose dicha tendencia especialmente durante la Administración Reagan. A esto se suma además la toma de conciencia por parte de los evaluadores de que los descubrimientos de sus evaluaciones estaban siendo empleados sólo de manera modesta, así como que sus “infalibles” diseños experimentales estaban resultando empíricamente inaplicables.

La coyuntura es angustiante y la cuestión del *uso* pasa a un primer plano: ¿qué hacer para que los resultados de las evaluaciones sean empleados? El temor permanente está en que la profesión misma acabe volviéndose prescindible. Todo esto ocasiona el que la cuestión del *uso* acabe eclipsando a las cuestiones relacionadas con la *validez*. Lo prioritario es defender la profesión y el corporativismo gana fuerza.

Así, pese a que existe una infinidad de definiciones de evaluación, rara es aquélla que no hace cierta referencia a su *uso* por parte de quienes han de tomar decisiones. A modo de ejemplos: según Højlund, “el uso de una evaluación es una parte intrínseca de la evaluación misma” (2014: 28); de acuerdo con Weiss, “el propósito global de la evaluación es asistir a las personas y organizaciones para mejorar sus planes, políticas y prácticas” (1999a: 469). Paradójicamente, y pese a este hincapié, la experiencia ha demostrado a los evaluadores que habitualmente se produce un uso muy limitado de sus resultados. Ésta ha sido (y es) una de la grandes cuestiones que les viene atormentando.

Inicialmente, se entiende por *uso* exclusivamente el empleo de los datos de los descubrimientos de las evaluaciones. Posteriormente se incorporarán a éste otros “usos”. Los debates durante los ochenta y noventa entre Weiss y Patton nutrieron en gran medida esta cuestión. Mientras que Patton estuvo inicialmente convencido de que el problema residía en un problema de comunicación entre los evaluadores y los usuarios de sus evaluaciones; Weiss reflexionó sobre el concepto mismo de “uso”, y si era posible que existiesen otras dimensiones más allá del uso instrumental de los descubrimientos. De este modo se fueron introduciendo nuevos aspectos. Por ejemplo el que las evaluaciones no sólo proporcionaban “datos”, sino “ideas” y “argumentos” (Weiss, 1999b). Weiss era especialmente escéptica con respecto a que los burócratas y políticos fuesen a reconstruir sus opiniones de acuerdo con los datos que los evaluadores (y otros investigadores) les proporcionaban. Por el contrario, ella creía más probable el que dichos datos serían empleados selectiva e interesadamente como “munición” para la lucha política, es decir como argumentos con que reforzar posturas ya establecidas de antemano.

En la década de 1990, Weiss (1998) recogía ya, además del uso *instrumental* de los descubrimientos por parte de quienes finalmente tomarán decisiones, un uso *conceptual, persuasivo, simbólico*,... E independientemente de estos variados usos, más importante aún es que se toma conciencia de que existen dos aspectos en toda evaluación de los que se puede hacer uso: por un lado, sus descubrimientos, por el otro, el *proceso* mismo de evaluar.

Sin embargo, a pesar de estos hallazgos, la cuestión del uso ha seguido mayoritariamente orbitando en torno al uso instrumental de los descubrimientos. En esta línea, se desarrollaron nuevos enfoques que pretenden maximizar este aspecto. El modelo de la *evaluación focalizada en el uso* (Patton, 2000) es paradigmático en este sentido: frente a las evaluaciones diseñadas experimentalmente, este modelo sacrifica la pretendida validez científica del método por un pluralismo conceptual y metodológico prácticamente absoluto, siempre que con ello se logre un empleo efectivo de los descubrimientos obtenidos. Otra pretendida solución al problema ha sido la del *uso impuesto* de los descubrimientos de las evaluaciones. Weiss et al. (2008) han sido algunos de los defensores de esta propuesta como medida para contrarrestar las presiones que ejercen la agenda política, la ideología de quienes toman las decisiones, los *think tanks*,... sobre las decisiones políticas.

Con todo, una de las soluciones a este dilema que ha sido acogida con mayor entusiasmo es la de contextualizar al máximo cada evaluación, haciendo uso para ello del conocimiento del que disponen los distintos *stakeholders*<sup>4</sup>. Este concepto, de hecho, ha pasado a ocupar un lugar prominente tanto en la teoría como en la práctica evaluativas, especialmente en las últimas décadas. No obstante, resulta incomprensible la introducción de un concepto como éste<sup>5</sup> a menos que se tomen en consideración otros aspectos como: la evolución epistemológica de las ciencias sociales, la extensión del *New Public Management* o los procesos de cambio global desde la década de 1970 en adelante.

## La validez

Si bien es cierto los diseños experimentales sufren un fuerte revés por el hecho de ser difícilmente aplicables, el golpe más duro que éstos recibirán provendrá sin embargo del que fue su origen mismo: las llamadas “ciencias puras”, las cuales relativizarán su concepto de objetividad, dejando así desprovistas de referente a las ciencias sociales.

Estas últimas, por lo general, acaban por reconocer que la naturaleza de su objeto de estudio es diferente a la de las ciencias físico-naturales, y que, en consecuencia, también su metodología puede (y debe) diferir. Este giro epistemológico las conducirá fundamentalmente del positivismo hacia el *constructivismo*, para el que la realidad social ya no es una, externa, sin ambigüedades,... sino *simbólicamente mediada* (Dunn, 1982). La creencia ampliamente extendida de que los juicios de los evaluadores podían llegar a carecer de sesgo alguno, siempre que éstos actuaran científicamente, comienza a ser rechazada. Como señaló Dehue: “los experimentos, incluso aquéllos con un diseño correcto, no pueden ser nunca neutrales, aunque sólo sea porque demandan clasificaciones basadas en convenciones y acuerdos” (2001: 297). En asuntos sociales y políticos, apuntó Dunn (1982), los argumentos no son nunca *analíticos* sino *substanciales*, están basados en ciertos *marcos de referencia*, contruidos sobre *suposiciones causales* y *principios morales*. De este modo, los diseños experimentales fueron rechazados como el único método capaz de producir conocimiento válido<sup>6</sup>.

4 Pese a que existe un amplio consenso dentro de la comunidad evaluadora sobre su importancia, no existe un consenso similar acerca de la definición misma de *stakeholder*. Siguiendo a Bryson, Patton y Bowman, podemos decir que el término hace referencia a todos aquellos “individuos, grupos u organizaciones que pueden afectar o ser afectados por una evaluación, bien sea por el mismo proceso de evaluación o por sus descubrimientos” (2011: 1). Sin embargo, donde reside la cuestión es en a quiénes se incluiría y en qué estadios del proceso de evaluación. Generalmente se incluye a los patrocinadores del programa, al personal que trabaja en éste, a sus administradores,... En el caso de programas sociales y políticas públicas, podría incluirse además a las personas que son el blanco del programa en cuestión, a los contribuyentes (que financian dicho programa) o, dependiendo del programa, a la sociedad en su conjunto.

5 Un concepto difícilmente compatible con la mentalidad liberal. Frente a la visión marxista que concibe el sistema social como un (des) equilibrio entre diferentes *clases* (grupos con intereses enfrentados e irreconciliables); el pensamiento liberal concibe la sociedad en términos de *status*, es decir, como un *continuum* integrado dentro del cual no existen intereses diametralmente encontrados.

6 Lo que aquí se recoge es una tendencia general. Por ejemplo, como señala Ansell (2012), no todos los pragmatistas están de acuerdo

Como puede entreverse, el consenso liberal de postguerra había colapsado para finales de los años setenta y con ello los marcos de referencia a que se refería Dunn proliferaron. Los diseños experimentales pasaron entonces a ser “una herramienta más” dentro del pluralismo conceptual y metodológico reinante. Concretamente, Dunn (2012) señaló lo poco adecuados que resultan dichos diseños para estudiar problemas confusos o poco estructurados como suelen ser, de hecho, los políticos y sociales. Liket, Rey-García y Maas apuntan que: “los métodos experimentales son una manera [...] de optimizar la habilidad para determinar la causalidad y la atribución, pero no proporcionan directrices sobre si evaluar los efectos [de una política o programa] a nivel de *output*, de *outcome* o de [su] impacto [más general]” (2014: 178).

De este modo, se va tendiendo a aceptar que existen múltiples criterios con los que evaluar. Las ciencias sociales asumen que el *rigor* (el ahora sustituto de la antigua objetividad) de sus descubrimientos ya no residirá en adelante en la supresión de todos los puntos de vista (subjetivos), sino en la conjunción de las distintas interpretaciones. Esto conducirá a que las herramientas cualitativas sean, a su vez, progresivamente incorporadas en la disciplina.

La evaluación, que tenía como pretensión inicial erigirse en una actividad estrictamente técnica y apolítica, se ve presionada para reconocer su carácter inherentemente *político*. Como recoge Datta (2011), el que a mediados de los setenta todavía no se hablase en evaluación de cuestiones políticas, sino solamente metodológicas, se hizo un clamor. El concepto clave encontrado para vehicular la nueva situación es el de los *stakeholder*, un concepto que comenzará a aparecer como una parte integral de la evaluación desde mediados de la década de 1970. Dicho concepto irá adquiriendo fuerza progresivamente hasta ocupar prácticamente el lugar en el altar de los evaluadores que antes ocupó el concepto “experimento”. Actualmente la implicación de *stakeholders* es considerada *central* en multitud de enfoques tan distintos como: la evaluación focalizada en el uso, responsiva, participativa, colaborativa, democrática deliberativa, ... (Brandon y Fukunaga, 2014). Como ilustración, en una encuesta realizada a 1.140 miembros de la American Evaluation Association, Fleischer y Christie (2009) obtuvieron que el 98% de los encuestados respondieron afirmativamente a la cuestión de si formaba parte del rol de evaluador implicar a los distintos *stakeholders* en el proceso de evaluación.

Lo que es menos evidente, no obstante, es que el concepto de *stakeholder* ha servido en gran medida para, simultáneamente, dar respuesta a las exigencias de reconocimiento de la naturaleza *política* de la disciplina, pero dándole a la cuestión un abordaje *técnico*. A finales de los ochenta, Palumbo (en Datta, 2011) identificaba que el dilema al que se enfrentan los evaluadores era el de dirigir el rumbo entre reconocer la naturaleza política y retener el simbolismo de la neutralidad. En este sentido, el concepto de *stakeholder* adopta la lógica de la *New Public Management* (NPM)<sup>7</sup>, un movimiento que irrumpe con fuerza en la década de 1980, espoleado por las políticas neoliberales. Tanto es así que sus conceptos

---

en relajar los estándares del experimentalismo. Abma y Widdershoven (2008) clasifican los distintos modelos de evaluación en cuatro tradiciones: 1) objetivistas, 2) orientadas al uso, 3) ideológicamente orientadas y 4) hermenéuticas y constructivistas. La primera de las tradiciones seguiría anclada en una noción del “mundo de la ciencia” como algo completamente distinto del “mundo de la política”; por ello, garantizar la imparcialidad, neutralidad y objetividad de sus juicios consiste en apartarse lo máximo posible de cualquier tipo de influencia por parte de los distintos *stakeholders*, lo cual contaminaría el proceso evaluativo.

7 Una vez reconocida la naturaleza política de la evaluación, se producen distintas maneras de abordar la relación entre evaluación y política. Vestman y Conner (véase en Datta, 2011) distinguieron tres tipos de evaluador: 1) “*value-neutral*”, 2) “*value-sensitive*” y 3) “*value-critical*”. En el primer caso, el evaluador pretende y cree deseable separar política y evaluación tanto conceptualmente como en la práctica. En el segundo caso, el evaluador se muestra sensible a los distintos valores de las personas y grupos implicados [2.1) bien para proveer a los clientes de las evaluaciones con información técnicamente buena, 2.2) bien para jugar un papel activo en la democratización de las evaluaciones asegurándose de que las voces de los más desempoderados sean oídas, sin erigirse en defensor de éstas]. En el tercer caso, el propósito del evaluador es introducir cambios socio-políticos en el propio contexto de la evaluación. La postura propia de movimiento de la NPM coincidiría con la 2.2.

inundan la investigación social. El concepto mismo de *stakeholder* es “managerial” en tanto que éste no sólo implica la mera constatación de que existen distintos individuos, grupos, ... sino que acarrea además toda una serie de actitudes, de prácticas y de estructuras propias de la filosofía del *management*. La evaluación deviene así *managerial*, dentro de la cual la lógica de la participación no es sino un instrumento: se solicita la *participación* de la sociedad para controlar sus reacciones (Del Rey, 2013).

Si atendemos a los propósitos de su incorporación en el ámbito de la evaluación, ya hemos mencionado que el concepto de *stakeholder* ha servido para: 1) poner de manifiesto la naturaleza *política* de la evaluación y 2) contribuir a mejorar el *uso* de los descubrimientos de las evaluaciones<sup>8</sup>. A estos dos propósitos suelen adjuntarse otros dos más: 3) ayudar a asegurar la *validez* de los resultados y 4) promocionar la *justicia social*.

Al respecto de la validez de los resultados, la introducción de los *stakeholders* no parece que haya logrado este cometido<sup>9</sup>. El hecho de si es posible compatibilizar la introducción de éstos con mantener la credibilidad científica de los resultados sigue constituyendo una cuestión que reaparece frecuentemente. En cualquier caso, para que dichos resultados gozasen de una legitimidad análoga a la de los diseños experimentales, previamente habría de construirse un “nuevo consenso” que requería no sólo de la participación de los distintos *stakeholders* para fijar los objetivos de la evaluación conjuntamente, sino más aún: poner sobre la mesa los supuestos causales y principios morales subyacentes de los distintos *stakeholders* (una pretensión que trata de lograr, por ejemplo, el *modelo transaccional* de Dunn (1982)) para alcanzar un *juicio global*. La solución más frecuente ha sido, por el contrario, la de estrechar el número de *stakeholders* a aquellos que serán los principales usuarios de los resultados de la evaluación (Bryson, Patton y Bowman, 2011), una solución que es perfectamente compatible con el concepto ampliamente extendido de “democracia” como equilibrio o *pluralismo de élites*, pero que deja sin responder la cuestión de la validez, así como plantea la cuestión de qué papel juega entonces la evaluación de cara a la *justicia social*.

## Justicia social

El potencial papel que la práctica evaluativa puede jugar de cara a promover la justicia social no es un aspecto que comenzase a cobrar fuerza hasta una fecha tardía. Serán MacDonald y House, ya en la segunda mitad de los setenta, los primeros en poner de manifiesto esta dimensión (Thomas y Madison, 2010). Más recientemente, la extensión de nociones como la imposibilidad de lograr una evaluación libre de valores (el rechazo de la noción de neutralidad) han hecho que muchos evaluadores adopten como compromiso el contribuir intencionalmente mediante el empleo de sus evaluaciones a promover la democracia, la justicia social, la equidad, la emancipación o el empoderamiento de los sectores en desventaja socioeconómica.

8 Uno de los grandes gajes de los diseños experimentales ha sido el que con frecuencia los evaluadores acababan ofreciendo descubrimientos que daban respuesta a preguntas que no eran las pertinentes para quienes debían tomar decisiones; es lo que Dunn (2012) ha llamado *errores de tipo III*. Esto conducía a la inutilidad de sus descubrimientos. Así, una de las demandas frecuentes que se ha hecho a los evaluadores ha sido el que sus resultados acabasen proporcionando una información no sólo válida y fiable sino además relevante.

9 Según Kirkhart (1995), existen muchos tipos de validez. En concreto ella distingue tres: 1) metodológica, 2) interpersonal y 3) de las consecuencias. El concepto de validez que empleamos aquí se refiere a la primera dimensión. Si bien se podría argüir que la introducción de *stakeholders* sólo pone en entredicho dicha dimensión (frente a las otras dos que saldrían reforzadas), no hay que olvidar que, como afirmaba Popper (1989), es el método científico (y no los resultados de las investigaciones) el que se opone a las ideologías y otras formas de pensamiento. El rigor metodológico continúa constituyendo una variable fundamental en cualquier evaluación de cara a que sus resultados encuentren aceptación, más aún en sociedades donde el positivismo ha permeado de los círculos estrictamente intelectuales a la vida social (Muñoz-Torres, 2002).

Nuevamente, el contexto más general de acentuación de las desigualdades que viene experimentándose desde mediados de los setenta, combinado con el “retorno a la escasez” (Anisi, 1995), ha condicionado en la emergencia de esta cuestión. Con todo, quepa advertir desde un principio que todos estos enfoques que se recogen a continuación siguen siendo minoritarios en la práctica frente a las evaluaciones de corte *managerial*.

Desde entonces muchos evaluadores han desarrollado modelos en donde todas estas consideraciones (justicia social, equidad, democracia,...) han pasado a ocupar un lugar central. En tanto que conocer los intereses diversos de las diferentes personas involucradas constituye un prerrequisito para pretender alcanzar un equilibrio entre dichos intereses, la gran mayoría de estos enfoques no cuestiona tan siquiera la implicación de los *stakeholders* como una parte integral de la práctica evaluativa. Entre los enfoques que consideran que el evaluador puede y debe emplear el carácter relacional que supone la implicación de los distintos *stakeholders* en una evaluación con el fin de desafiar el *status quo* vigente destacarían: la evaluación empoderadora, democrática, participativa<sup>10</sup>, crítica, los enfoques feministas,... (Abma y Widdershoven, 2008).

Ahora bien, intentar adoptar el papel de evaluador como una práctica abiertamente política o activista ha generado no poca controversia. Se argumenta que, de ese modo, el evaluador deviene en *abogado defensor* de los intereses de ciertos grupos, lo cual tiende a ser considerado algo irreconciliable con una noción de “evaluación respetable” (Thomas y Madison, 2010). A esto hay que incorporar la dificultad añadida que supone conceptualizar y operativizar términos tan elusivos como “justicia social”, “igualdad”, “equidad”, “necesidad”,... Términos no sólo vagos, sino además *conflictivos* debido a los distintos principios sobre los que pueden sustentarse (Österle, 2002), y sin los cuales cualquier evaluación no es más que una mera pretensión abstracta.

Un giro de tuerca con el que se pretende responder a estas cuestiones es con lo que Abma y Widdershoven (2008) han denominado *tradiciones hermenéuticas o interpretativas* en evaluación. Aunque aparentemente puedan confundirse con los enfoques mencionados en el párrafo anterior (denominados por estos mismos autores *ideológicamente orientados*), la diferencia estriba en que mientras que en éstos la implicación de los *stakeholders* se concibe como un medio para modificar las relaciones sociales, las tradiciones interpretativas conciben la implicación de los *stakeholders* como el fin en sí mismo. Sus presupuestos ontológicos (los seres humanos como fundamentalmente relacionales) y epistemológicos (una relación dialógica sujeto-objeto) les llevan a presuponer que dicha confluencia conducirá a una mayor justicia social, pero esto es percibido como un resultado indirecto y no como el fin último (Abma y Widdershoven, 2008).

Si bien las tradiciones hermenéuticas resolverían la cuestión del rol del evaluador como abogado de una de las partes y eluden el tener que definir conceptos, no obstante, dejan sin resolver otras cuestiones centrales. Fundamentalmente, confían en que la participación de los *stakeholders* es en sí misma una garantía para resolver los desequilibrios de poder, cuando éstos pueden reproducirse perfectamente “sobre la mesa”. El evaluador debería entonces de pasar de ser abogado de una de las partes a un *moderador* con las habilidades comunicativas necesarias para establecer cierto balance entre los “profesionales del plató” y los “aficionados”, empleando ligeramente los términos bourdieuanos (Bourdieu, 1997). Unas habilidades difícilmente presumibles en la gran mayoría de los profesionales de la evaluación.

10 En el caso del enfoque de la *evaluación participativa* cabría matizar que Cousins y Earl, aunque emplean la misma etiqueta, rechazan explícitamente toda pretensión deliberada de convertir el rol de evaluador en un agente del cambio social: “Nuestro enfoque difiere de otras formas de evaluación participativa en que no tiene explícitamente como objetivos emancipar a grupos oprimidos, corregir las desigualdades sociales o redefinir las relaciones de poder” (véase en Fetterman *et al.*, 2014: 146).

Finalmente, aunque estas últimas dos tradiciones ponen de manifiesto algo fundamental: que el proceso mismo de evaluación es una *relación social*; suelen por lo general toparse con serias dificultades para pasar de ser un mero esfuerzo intelectual a materializarse empíricamente. En ellas además el rol de evaluador queda completamente desdibujado, lo cual es incongruente con la exigencia de “intelectuales burocráticos” arriba mencionada. Todo esto conduce incluso a plantearse: ¿es posible introducir una práctica evaluativa que actúe como agente justo de cambio social, o esto no es más que un intento de “cabalgar el tigre” de una práctica no sólo tecnocrática sino además marcada por su visión clínica de lo social?

Nuestra posición es que el intento por cambiar la sociedad en un sentido de alcanzar mayor igualdad y justicia pasa no sólo por contar con la visión de todos aquellos afectados y por tratar de encontrar un equilibrio entre estas distintas visiones sino fundamentalmente por la capacidad para decidir y definir cuáles son realmente los problemas a tratar, algo que trasciende a la evaluación misma y que nos lleva al contexto político más general. Más aún, en este sentido resulta contradictorio el que la introducción de los *stakeholders* se haya producido de manera simultánea a una crisis democrática donde, como señala Bensaïd (2004), la privatización ha reducido el espacio público y dejado sin contenido el debate de lo que está en juego.

Sin esta capacidad de enunciación, la evaluación como proceso puede acabar jugando un rol como legitimadora *de facto* de una forma de hacer concreta y su configuración como práctica participativa tener como misión el contribuir a la mejor aceptación de los resultados. Como señalan Abma y Widdershoven (2008), si hay algo que la implicación de los *stakeholders* logre es aumentar la aceptación de las decisiones. Luego, los enfoques que pretendan emplear a éstos como medio para el cambio social deben de pisar con cuidado para no acabar generando unos resultados completamente opuestos a los pretendidos. En este sentido, el que éstos sean conscientes de las limitaciones que tiene la evaluación como profesión, así como de los distintos empleos que se hace de los *stakeholders* en ella puede ser un primer paso para perfeccionar dichos enfoques.

## Conclusiones

La práctica de la evaluación se encuentra inmersa en una permanente contradicción. Producir evaluaciones válidas, útiles y justas es un esfuerzo que rara vez logra alcanzarse. Una solución que ha cobrado fuerza de cara a tratar de conjugar estos tres ejes es la implicación de los *stakeholders*, pero esta práctica también suele encontrar fuertes limitaciones prácticas, a lo que se suma el que dicha implicación puede manejarse con muy distintos fines. Por ello, apelar a ella como legitimación última de unos descubrimientos o decisiones carece de consistencia (aunque en la práctica se logre con frecuencia), así como convertir la relación social misma en el fin último de la evaluación (como pretenden las tradiciones hermenéutica e interpretativa) tiene el problema añadido de que es difícilmente compatible con lo que nuestras sociedades entienden por “evaluación”.

Parece imprescindible seguir reflexionando en estas cuestiones con el objetivo de poder arrojar algo de luz sobre una práctica que, pese a su imagen naturalizada y los fuertes efectos que ejerce como institución, permanece repleta de inconsistencias teóricas y limitaciones prácticas, así como de introducir dicha reflexión dentro de un enfoque más *holista* y abarcador donde la evaluación no sea examinada exclusivamente como una práctica descontextualizada sino como un dispositivo con fines disciplinarios así como un fiel aliado de la ideología dominante. En España, la obra de Jesús Ibáñez (1979, 1985) sigue constituyendo en este sentido una referencia ineludible. Enfoques como el del capitalismo cognitivo, los estudios de género o las aproximaciones postcolonial y decolonial, entre otros, constituyen a su vez una fuente de conceptos y claves analíticas imprescindible para seguir profundizando en esta misma línea. Es

más, la toma de conciencia por parte de los *evaluandos* del potencial efecto que las evaluaciones mismas tienen sobre ellos constituye un paso capital para que la práctica evaluativa pueda desvincularse de sus “efectos perversos” y poder así seguir reflexionándose acerca de sus inconsistencias teóricas y posibles líneas de perfeccionamiento.

## Nota de agradecimientos

Este artículo es fruto de una Beca de Iniciación a la Investigación concedida por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada

## Referencias bibliográficas

- Abma, T. A. y Widdershoven, G. A. M. (2008): Evaluation and/as social relation, *Evaluation*, 14 (2) 209-225.
- Alkin, M. C. y Christie, C. A. (2004): An evaluation theory tree, en: M. C. Alkin (ed.) *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (Thousand Oaks, Sage) (12-65).
- Amigot Leache, P. y Martínez Sordoni, L. (2013): Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización, *Athenea Digital*, 13 (1) 99-120.
- Anisi, D. (1995): *Creadores de escasez: Del bienestar al miedo* (Madrid, Alianza).
- Ansell, C. (2012): What is a “democratic experiment”?, *Contemporary Pragmatism*, 9 (2) 159-180.
- Bensaïd, D. (2004): *Cambiar el mundo* (Madrid, Catarata).
- Bourdieu, P. (1997): *Sobre la televisión* (Barcelona, Anagrama).
- Brandon, P. R. y Fukunaga, L. L. (2014): The state of the empirical research literature on stakeholder involvement in program evaluation, *American Journal of Evaluation*, 35 (1) 26-44.
- Bryson, J. M., Patton, M. Q. y Bowman, R. A. (2011): Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit, *Evaluation and Program Planning*, 34 1-12.
- Campbell, D. T. (1969): Reforms as experiments, *American Psychologist*, 24 (4) 409-429.
- Coser, L. (1968): Hombres de ideas: *El punto de vista de un sociólogo* (México, Fondo de Cultura Económica).
- Datta, L.-e. (2011): Politics and evaluation: More than methodology, *American Journal of Evaluation*, 32 (2) 273-294.
- Dávalos, P. (2013, 14 de julio): Distopía y violencia neoliberal: El proyecto político de la Sociedad del Monte Peregrino, *Rebelión*. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=171087> [último acceso el 9 de mayo de 2014].
- Dehue, T. (2001): Establishing the experimenting society: The historical origin of social experimentation according to the randomized controlled design, *American Journal of Psychology*, 114 (2) 283-302.
- Deleuze, G. (1995): Postscript on control societies, en: G. Deleuze, *Negotiations, 1972-1990* (New York, Columbia University Press) (177-182).
- Del Rey, A. (2013): *La tyrannie de l'évaluation* (París, La Découverte).
- Dunn, W. N. (1982): Reforms as arguments, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3 (3) 293-326.

Dunn, W. N. (2012): *Public policy analysis: An introduction* (Boston, Pearson).

Fetterman, D., Rodríguez-Campos, L., Wandersman, A. y O'Sullivan, R. G. (2014): Collaborative, participatory and empowerment evaluation: Building a strong conceptual foundation for stakeholder involvement approaches to evaluation (A response to Cousins, Whitmore, and Shulha, 2013), *American Journal of Evaluation*, 35 (1) 144-148.

Fleischer, D. N. y Christie, C. A. (2009): Evaluation use: Results from a survey of U.S. American Evaluation Association members, *American Journal of Evaluation*, 30 (2) 158-175.

Gouldner, A. W. (2000): *La crisis de la sociología occidental* (Buenos Aires, Amorrortu).

Hecló, H. (1995): The social question, en: K. McFate, R. Lawson y W. J. Wilson (eds.) *Poverty, inequality and the future of social policy: Western states in the new world order* (New York, Russell Sage Foundation) (665-691).

Højlund, S. (2014): Evaluation use in the organizational context changing focus to improve theory, *Evaluation*, 20 (1) 26-43.

House, E. R. (1992): Tendencias en evaluación, *Revista de Educación*, 299 43-55.

House, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder* (Madrid, Morata).

Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología* (Madrid, Siglo XXI).

Ibáñez, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto* (Madrid, Siglo XXI).

Kirkhart, K. E. (1995): Seeking multicultural validity: A postcard from the road, *Evaluation Practice*, 16 (1) 1-12.

Liket, K. C., Rey-García, M. y Maas, K. E. H. (2014): Why aren't evaluations working and what to do about it: A framework for negotiating meaningful evaluation in nonprofit, *American Journal of Evaluation*, 35 (2) 171-188.

Manzano-Arrondo, V. (2012): Oposición y acción, en: V. Manzano-Arrondo (ed.) *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder* (Sevilla, Atrapasueños) (227-256).

Michels, R. (1991): *Los partidos políticos: Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna* (Buenos Aires, Amorrortu).

Mizuoca, F. (2009): Radical political economy, en: N. J. Thrift y R. Kitchin (eds.) *International encyclopedia of human geography* (Amsterdam, Elsevier) (83-90).

Montenegro Martínez, M. y Pujol Tarrès, J. (2013): La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario, *Athena Digital*, 13 (1) 139-154.

Muñoz-Torres, J. R. (2002): Objetividad y verdad. Sobre el vigor contemporáneo de la falacia objetivista, *Revista de Filosofía*, 27 (1) 161-190.

Murray, G. y Peetz, D. (2014): Plutonomy and the one percent, en: S. K. Schroeder y L. Chester (eds.) *Challenging the orthodoxy: Reflections on Frank Stilwell's contribution to political economy* (Berlín, Springer) (129-148).

Österle, A. (2002): Evaluating equity in social policy: A framework for comparative analysis, *Evaluation*, 8 (1) 46-59.

Patton, M. Q. (2000): Utilization-focused evaluation, en: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, y T. Kellaghan (eds.) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Boston, Kluwer Academic Publishers) (425-438).

Popper, K. R. (1989): *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona, Paidós).

Porter, T. M. (1995): *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life* (Princeton, Princeton University Press).

Scott, R. W. (1995): *Institutions and organizations* (Thousand Oaks, Sage).

Shaw, I. (1999): *Qualitative evaluation* (Thousand Oaks, Sage).

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1985): *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Boston, Kluwer-Nijhoff).

Thomas, V. G. y Madison, A. (2010): Integration of social justice into the teaching of evaluation, *American Journal of Evaluation*, 31 (4) 570-583.

Turchin, P. (2013, 7 de febrero): Return of the oppressed: From the Roman Empire to our own Gilded Age, inequality moves in cycles. The future looks like a rough ride, *Aeon*. Disponible en: <http://aeon.co/magazine/living-together/peter-turchin-wealth-poverty/> [último acceso el 30 de abril de 2014].

Weiss, C. H. (1993): Where politics and evaluation research meet, *Evaluation Practice*, 14 (1) 93-106.

Weiss, C. H. (1998): Have we learned anything new about the use of evaluation?, *American Journal of Evaluation*, 19 (1) 21-33.

Weiss, C. H. (1999a): The interface between evaluation and public policy, *Evaluation*, 5 (4) 468-486.

Weiss, C. H. (1999b): La investigación de políticas: ¿Datos, ideas o argumentos?, en: P. Wagner et al. (comps.) *Ciencias sociales y estados modernos: Experiencias nacionales e incidencias teóricas* (México, Fondo de Cultura Económica) (377-406).

Weiss, C. H., Murphy-Graham E., Petrosino, A. y Gandhi, A. G. (2008): The fairy godmother –and her warts: Making the dream of evidence-based policy come true, *American Journal of Evaluation*, 29 (1) 29-47.

Wittrock, B. (1999): Conocimiento social y política pública: Ocho modelos de interacción, en: P. Wagner et al. (comps.) *Ciencias sociales y estados modernos: Experiencias nacionales e incidencias teóricas* (México, Fondo de Cultura Económica) (407-430).

Zarka, Y. C. (2009): L'évaluation: Un pouvoir supposé savoir, *Cités*, 37 113-123.