



DE LA FORMACIÓN A LA ACCIÓN CIUDADANA

Evaluación de Impacto Proyecto Escuelas de Líderes 2011 - 2014

SANTIAGO, FEBRERO DE 2014



Contenido

ADVERTENCIA	5
INTRODUCCIÓN	7
1 ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014	9
1.1 Escuela de Líderes de Ciudad	10
1.1.1 Presentación	10
1.1.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014	11
1.1.3 Objetivos de la Escuela de Líderes de Ciudad	13
1.1.4 Componentes y actividades	14
1.1.5 Territorio de intervención y participantes	16
1.2 Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación	17
1.2.1 Presentación	17
1.2.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014	18
1.2.3 Objetivos de la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación	20
1.2.4 Componentes y actividades	21
1.2.5 Territorio de intervención y participantes	22
1.3 Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural	23
1.3.1 Presentación	23
1.3.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014	24
1.3.3 Objetivos de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural	25
1.3.4 Componentes y actividades	26
1.3.5 Territorio de intervención y participantes	27
2 METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	29
2.1 Antecedentes generales	29
2.2 Objetivos de la evaluación	29
2.3 Enfoque metodológico de investigación	30
2.4 Componentes del modelo de evaluación	31
2.4.1 Cadena de generación de valor público-social	31
2.4.2 Sistema de monitoreo y evaluación	32
2.5 Técnicas de recolección/sistematización de información	33
2.5.1 Procesamiento de estadísticas de desempeño de participantes del sistema PME	33
2.5.2 Entrevistas a participantes de las Escuelas	33
2.5.3 Entrevista grupal con ejecutores y docentes participantes	33

3	EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE LÍDERES DE CIUDAD	35
3.1	Descripción y objetivos	35
3.2	Participantes	36
3.3	Recorrido curricular y participación	37
3.3.1	Talleres de Ciudad	38
3.3.2	Ciclos de formación para el desarrollo de competencias específicas	39
3.3.3	Ciclos de formación avanzada	40
3.3.4	Otras actividades complementarias	40
3.4	Evaluación	42
3.4.1	Introducción metodológica	42
3.4.2	Resultados	43
3.4.3	Análisis de la cadena de generación de valor público-social	50
4	EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE JÓVENES PARA EL LIDERAZGO CON EQUIDAD DE GÉNERO Y GENERACIÓN	55
4.1	Descripción y objetivos	55
4.2	Participantes	55
4.3	Recorrido curricular y participación	56
4.3.1	Ciclo inicial 2011	57
4.3.2	Ciclo avanzado 2012	58
4.3.3	Actividades complementarias	59
4.3.4	Asistencia técnica y seguimiento para la realización de acciones de réplica y transferencia	59
4.4	Evaluación	59
4.4.1	Introducción metodológica	59
4.4.2	Resultados	61
4.4.3	Análisis de la cadena de generación de valor público-social	66
5	EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE LÍDERES PARA LA GESTIÓN TERRITORIAL RURAL	69
5.1	Descripción y objetivos	69
5.2	Participantes	69
5.3	Recorrido curricular y participación	71
5.3.1	Escuela Ciclo 2011	72
5.3.2	Escuela Ciclo 2012	73
5.3.3	Actividades complementarias	74
5.4	Evaluación	75
5.4.1	Introducción metodológica	75
5.4.2	Resultados	76
5.4.3	Análisis de la cadena de generación de valor público-social	82
	ANEXOS	85
	Anexo 1 Matriz de objetivos e indicadores	87
	Anexo 2 Acciones emblemáticas	88
	Anexo 3 Listado de personas entrevistadas	97
	Anexo 4 Instrumentos de evaluación	98

Advertencia

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones del Proyecto ESCUELAS DE LIDERES 2011-2014 y de las instituciones responsables de su implementación. No obstante, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en castellano la expresión “o/a”, para enfatizar la alusión a ambos sexos, en diversas ocasiones hemos optado por utilizar la denominación masculina genérica, en el entendido de que todas las menciones en dicho género abarcan a ambos sexos. Por tanto, en el presente documento, muchas veces se utilizan de manera inclusiva términos como “dirigentes”, “alumnos”, “ciudadanos”, etc., (así como otras palabras equivalentes en el contexto del proyecto) para referirse a hombres y mujeres.

Introducción

Este documento presenta los resultados y hallazgos de la evaluación de impacto del Proyecto ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014, iniciativa que integra a tres escuelas de formación y capacitación de liderazgos sociales en Chile¹. Se trata de tres programas de formación ciudadana con perspectivas y públicos objetivo diferentes, pero que tienen en común el concebir sus actividades de capacitación como parte de un proceso más amplio orientado a promover la acción social e incidencia de actores sociales en sus territorios e instituciones de referencia.

El proyecto, a cargo del consorcio formado por SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación y el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA), recoge la larga y amplia experiencia acumulada por ambas instituciones en el desarrollo de programas de formación y capacitación de liderazgos sociales para la acción ciudadana. En tal sentido, el Proyecto ESCUELA DE LÍDERES 2011-2014 es heredero de las trayectorias de formación que han desarrollado, de manera sistemática, estas entidades con líderes y lideresas del ámbito urbano y rural en diversos territorios de Chile.

El punto de partida que motivó realizar una evaluación de impacto de las tres escuelas y de incorporar, desde su inicio, un sistema de planificación, monitoreo y evaluación que hiciera factible la medición de sus resultados, se asocia directamente al interés del consorcio por estimar la dimensión de las intervenciones, con una atención particular a sus impactos y niveles de sostenibilidad.

Específicamente, la evaluación buscó aportar elementos objetivos que permitiesen responder a las siguientes interrogantes: ¿En qué medida se fortalecieron las capacidades de líderes y lideresas? Y ¿en qué medida dichas capacidades permitieron a estos impulsar o fortalecer acciones asociativas o comunitarias de incidencia socioterritorial? Tras estas preguntas, cabe destacar que la principal dimensión que se plantea medir en la evaluación correspondió a la *eficacia*, es decir, el grado en que la intervención consigue sus resultados o efectos esperados. Asimismo, la evaluación de impacto se propuso arrojar insumos para realizar un juicio objetivo de la *calidad* con que se lograron dichos efectos esperados y, por último, la *sostenibilidad* de las capacidades fortalecidas y las acciones emprendidas.

Junto a lo anterior se encontraba el compromiso de rendir cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos acordados por las escuelas con PAN PARA EL MUNDO, agencia que respalda y apoya financieramente la implementación del proyecto. No obstante, las instituciones del consorcio entienden la evaluación no solo como un asunto técnico destinado a medir resultados, sino también como una función con dimensiones educativas y ético-políticas.

En su dimensión educativa, la evaluación constituye una valiosa herramienta que permite extraer conclusiones, recoger aprendizajes e identificar áreas de mejoramiento para nuevas planificaciones. En este sentido, se pone especial atención en una forma específica de utilizar la evaluación del proyecto: la conversión de los hallazgos en acciones de mejora que contribuyan a consolidar los aprendizajes en materia formativa, acumulados a lo largo de casi diez años de

1 Versión final 26.07.2013

trayectoria de las Escuelas de Líderes. Este es quizás, el uso de mayor potencial: proporcionar información relevante que permita fundamentar de mejor modo la toma de decisiones para mejorar el desempeño y resultados del proyecto.

En su dimensión ética, comunicar los hallazgos y resultados de la evaluación constituye un deber cívico de transparencia y rendición de cuentas hacia la agencia de cooperación, la opinión pública y los actores implicados directamente en los procesos de formación y acción social que han promovido cada una de las Escuelas. En este marco, comunicar de manera oportuna, objetiva y transparente los alcances y resultados del Proyecto Escuelas de Líderes, es un ejercicio ético y político que refuerza la legitimidad social de las acciones que SUR y GIA impulsan, en tanto actores de la sociedad civil comprometidos con el fortalecimiento de la democracia, la defensa y promoción de los derechos humanos y el desarrollo sustentable y equitativo de los territorios.

Como la función evaluativa requiere de un esfuerzo técnico riguroso y una metodología particular para llevarla a cabo, se contó con la asesoría técnica de Boreal Consultores, entidad que, en un primer momento, colaboró en la formulación de un sistema de planificación, monitoreo y evaluación para cada una de las Escuelas y, posteriormente, estuvo a cargo de realizar la evaluación de impacto del proyecto conjunto. En particular, la evaluación externa realizada por Boreal tuvo como objetivo principal medir el logro de los objetivos declarados por cada una de las Escuelas, identificar factores explicativos del logro de estos y

configurar un set de recomendaciones para el rediseño de cada Escuela en el proceso de formulación del nuevo proyecto.

En consonancia con lo expuesto, este informe se estructura en cinco capítulos y un conjunto de anexos. En el primero se desarrolla una presentación general del Proyecto ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014, junto a una descripción pormenorizada de cada una de las Escuelas que lo integran, de manera de introducir al lector en las orientaciones y características particulares del programa.

En el segundo capítulo se describe el enfoque y características de la metodología de evaluación adoptada, explicando cada uno de sus componentes principales. De igual manera, se detallan los procedimientos e instrumentos utilizados en el estudio. Por su parte, el tercer, cuarto y quinto capítulos están destinados a presentar los resultados y hallazgos de la evaluación realizada a la Escuela de Líderes de Ciudad (ELCI), la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación, ambas a cargo de Corporación SUR, y la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural, implementada por el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA).

Finalmente, es preciso señalar que el presente documento corresponde a una versión resumida del estudio de impacto del Proyecto ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014, realizado por Boreal Consultores entre los meses de marzo y junio de 2013. Esperamos que el trabajo que compartimos acá sea de utilidad para quienes están interesados en medir –y comunicar– el logro de los objetivos de sus programas y proyectos.

PATRICIA BOYCO CHIOINO

Escuela de Líderes de Ciudad
SUR Corporación de Estudios Sociales y
Educación
patriciaboyco@sitiosur.cl

CARMEN CANALES PÁEZ

Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con
Equidad de Género y Generación
SUR Corporación de Estudios Sociales y
Educación
carmencanales@sitiosur.cl

HÉCTOR HERRERA GUASTAVINO

Escuela de Líderes para la Gestión
Territorial Rural
Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA)
capacitacion@gia.cl

1 Escuelas de Líderes 2011-2014

ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014 es un proyecto que reúne a tres escuelas de formación y capacitación de liderazgos sociales en Chile, que poseen perspectivas y públicos objetivo variados. En conjunto abarcan tanto el ámbito urbano como rural, particularidades económico-sociales y territoriales derivadas de las renovadas identidades ciudadanas en torno a categorías de generación, género, diversidad y ruralidad, y a la acción de nuevos movimientos ciudadanos en general.

Escuelas de Líderes concibe los procesos de formación de liderazgos sociales como un proceso más amplio de acción social directa en los territorios e instituciones locales, protagonizada por los distintos actores sociales implicados. Su sentido final es lograr que líderes y lideresas de la sociedad civil incrementen sus capacidades y las de sus organizaciones para realizar propuestas e incidir en los espacios públicos, de acuerdo con las decisiones colectivas que surjan de las instancias de deliberación que ellos generen.

El proyecto, a cargo del consorcio formado por SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación y el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA), se inició el año 2007, siendo financiado por EED de Alemania, hoy Pan para el Mundo-PPM2. SUR representa legalmente al consorcio ante PPM, mientras que un convenio rige las relaciones entre las instituciones ejecutoras del proyecto.

2 Pan para el Mundo es un programa de cooperación de las Iglesias evangélicas y las Iglesias libres de Alemania que actúa con la finalidad de fomentar el desarrollo y la participación ciudadana de los pueblos campesinos e indígenas, mujeres y hombres, y en general de población y grupos vulnerables. En virtud de la reciente fusión de EDD con Pan para el Mundo, el proyecto Escuelas de Líderes 2011-2014 cuenta con la colaboración y respaldo de esta última.

Las tres escuelas de formación comparten la experiencia de generar productos comunes, como talleres de intercambio con otras ONG en torno al rol actual de las Escuelas de Formación Ciudadana y la implementación conjunta de la Evaluación Externa del Proyecto 2007-2010, entre otros.

Para el trienio 2011-2014 el Proyecto Escuelas de Líderes, se planteó como *propósito general* “que líderes y lideresas del movimiento social urbano y rural entre la IV y la X regiones utilizaran las capacidades adquiridas para realizar, en el contexto de sus organizaciones, propuestas de promoción del desarrollo y la democracia e incidir en los espacios públicos en sus territorios”.

En términos de su *estructura*, el Proyecto se implementó a través de cuatro sub-programas:

- ESCUELA DE LÍDERES DE CIUDAD (ELCI), desarrollada centralmente en la ciudad de Talca, capital de la Región del Maule, bajo la responsabilidad de Corporación SUR, que actúa localmente en alianza con ONG Surmaule.
- ESCUELA DE JÓVENES PARA EL LIDERAZGO CON EQUIDAD DE GÉNERO Y GENERACIÓN, ejecutada en la Región Metropolitana, bajo el alero institucional de Corporación SUR³.
- ESCUELA DE LÍDERES PARA LA GESTIÓN TERRITORIAL RURAL, implementada entre las regiones IV a la X, a cargo del Grupo de Investigaciones Agraria, GIA.

3 La Escuela de Jóvenes se desarrolló durante siete años consecutivos bajo la responsabilidad de Fundación Ideas, que en 2011 manifestó no estar en condiciones de brindar el soporte institucional para el proyecto. En noviembre de ese año, EED Alemania, en reunión con Corporación SUR y Fundación Ideas, acordaron que la administración y continuidad del proyecto quedara a cargo de Corporación SUR.

- **ACTIVIDADES CONJUNTAS**, cuya actividad central correspondió al diseño y desarrollo de una evaluación de impacto de las tres Escuelas que conforman el consorcio y del sistema de Planificación, Monitoreo y Evaluación (PME).

Cada una de las Escuelas, de acuerdo con sus perspectivas temáticas y públicos particulares, se planteó un objetivo específico estrechamente asociado al propósito general formulado para el período. Estos objetivos fueron:

Sub-Programas	Objetivos específicos
Escuelas de Líderes de Ciudad	240 ciudadanas y ciudadanos de Talca utilizan las competencias políticas, técnicas y sociales adquiridas para participar con propuestas propias en la reconstrucción pos-terremoto de la ciudad.
Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación	60 multiplicadores y líderes jóvenes formados de 20 organizaciones de comunas de la Región Metropolitana de Santiago promueven, desde sus organizaciones y redes, espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezcan el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.
Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural	75 líderes rurales (menores de 45 años) disponen de capacidades para planificar, en el contexto de sus organizaciones, alternativas viables de desarrollo rural territorial basado en la pequeña agricultura familiar, para que sean negociadas con entidades públicas e implementadas.
Actividades Conjuntas	Las tres ONG ejecutoras utilizan un sistema de PME apto para facilitar procesos de aprendizajes institucionales, monitoreo y evaluación de impacto y rendición de cuentas.

Con base en la experiencia adquirida en la versión 2007-2010 del proyecto, la realización de actividades conjuntas aportó al mutuo aprendizaje de las tres Escuelas. En este sentido, en 2011 se contó con apoyo externo para el diseño de un sistema de Planificación, Monitoreo y Evaluación (PME) que permitiera realizar la evaluación de impacto para las tres Escuelas.

La implementación del sistema de monitoreo y evaluación de los respectivos componentes del proyecto implicó aplicar diversos instrumentos de seguimiento en el desarrollo de los programas educativos, para monitorear la calidad y efectividad de los procesos desarrollados y los resultados intermedios y fina-

les que estos generan en los participantes y sus organizaciones de referencia. Con todo, este ejercicio permitió acopiar y procesar con rigurosidad una enorme cantidad y diversidad de antecedentes que resultaron indispensables para realizar la evaluación de impacto, cuyos resultados se presentan en este informe.

En lo que sigue, presentamos brevemente cada una de las escuelas de formación que integran el proyecto, las que cuentan con enfoques, objetivos, destinatarios y apuestas formativas variadas.

1.1 Escuela de Líderes de Ciudad

1.1.1 Presentación

La ESCUELA DE LÍDERES DE CIUDAD (ELCI) es un programa de formación para la acción ciudadana, que se propone renovar y generar liderazgos sociales para incidir con voz propia en los procesos de cambio y desarrollo de la ciudad de Talca, en un ejercicio del poder más democrático e inclusivo.

Heredera de la Escuela de Planificadores Sociales-EPS/SUR4, la Escuela de Líderes de Ciudad⁵ es una iniciativa que se desarrolla bajo la responsabilidad institucional de SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación⁶, organismo no gubernamental fundado en 1978, cuya misión es participar activamente en la formación y renovación de actores sociales e institucionales democráticos, fortaleciendo el rol de la ciudadanía en la esfera de lo público.

La ELCI se desarrolla desde el año 2003 en forma ininterrumpida en la ciudad de Talca, en convenio con ONG Surmaule⁷ y en sintonía con el objetivo general de Corporación SUR, que apunta a la articulación, fortalecimiento y difusión de “opiniones y propuestas de actores democrático-progresistas de la sociedad

4 La EPS se desarrolló en dependencias de SUR entre los años 1987 y 2001. En su génesis, se enfocó en la capacitación de liderazgos técnico-políticos para el desarrollo social. Posteriormente, asumió el desafío de aportar a la tecnificación de los actores sociales para mejorar su desempeño como agentes de desarrollo local. Y a mediados de los noventa, la EPS se orientó a la formación de ciudadanía, el fortalecimiento de los actores locales y a la profundización de la democracia.

5 <http://elci.sitiosur.cl>

6 www.sitiosur.cl

7 ONG Surmaule, www.surmaule.cl, es una organización no gubernamental con sede en la ciudad de Talca, que busca acortar la brecha existente entre la sociedad civil y los organismos del Estado, fortaleciendo el ejercicio de la ciudadanía y la incidencia ciudadana en la toma de decisiones sobre políticas públicas.



civil sobre los temas de ciudad a través de espacios de formación y debate colectivo que constituyan referentes políticos, sociales y técnicos". Es por ello que la Escuela de Líderes de Ciudad se enfoca a la entrega de herramientas que permiten que líderes y dirigentes sociales, mujeres y hombres, conozcan y debatan de mejor forma las contingencias de su territorio.

Durante su trayectoria, el eje temático de la Escuela ha sido la *ciudad*, entendida como un espacio físico y simbólico en construcción y disputa entre actores con distinto poder de decisión. En razón de ello –en el caso concreto de Talca–, la Escuela ha logrado hacer de “la ciudad” un hecho social discutible y opinable, ampliando el campo de comprensión y del accionar de las y los líderes y dirigentes participantes, desde el quehacer propio de sus organizaciones a las problemáticas estructurales y complejas de la ciudad.

Desde el 2003, ELCI se ha consolidado en Talca como un espacio de formación ciudadana y como un actor institucional relevante. Desde entonces ha formado a más de 300 líderes y dirigentes, mujeres y hombres, acompañando su acción en distintos ámbitos relacionados con las transformaciones y problemas que experimenta la ciudad.

1.1.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014

El 27 de febrero de 2010, la zona centro-sur de Chile fue devastada por un terremoto de gran magnitud, seguido de un tsunami que arrasó su franja costera e

islas adyacentes. Las consecuencias de este desastre natural fueron muy graves. Según estimaciones oficiales, la catástrofe telúrica afectó gravemente al menos tres regiones del país, seis ciudades con más de 100.000 habitantes –dos de ellas en la Región del Maule–, 45 ciudades con población sobre los 5.000 habitantes y más de 900 pueblos y comunidades rurales y costeras. En Talca el terremoto dejó 15.000 damnificados, más de 3.600 viviendas dañadas y quince barrios tradicionales con daños entre un 40% y 90%⁸.

A nueve meses de la tragedia, en Talca solo se había demolido el 36% de las propiedades afectadas y aún no se entregaba el total de las mediaguas⁹, y ni una sola de las casas comprometidas por el gobierno. Aunque se habían entregado 2.000 subsidios, no se había terminado de construir ninguna vivienda.

Si lo anterior da cuenta de los efectos más visibles del terremoto, de ellos se desprenden otras consecuencias: desplazamientos de familias, nuevos procesos de segregación y especulación inmobiliaria, inseguridad urbana, pérdida de identidad barrial y patrimonio familiar, problemas psicosociales, dificultades de convivencia al interior de las familias, entre muchos otros.

El terremoto tuvo un impacto en casi todos los ámbitos de la vida social, marcando un antes y un después en los territorios afectados. Desde entonces el

⁸ Programa de Reconstrucción Nacional en Desarrollo Urbano y Territorial, Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU, 2010). Disponible en www.observatoriourbano.cl

⁹ Viviendas de emergencia (madera).



contexto que enmarcó el desarrollo de la Escuela para el periodo 2011-2014 fue el de la *reconstrucción*. En este escenario, ELCI asumió el desafío de promover la participación activa de la ciudadanía en la construcción de propuestas y negociación de alternativas de solución para el desarrollo de la ciudad.

En el escenario de la reconstrucción, ELCI identificó al menos dos paradigmas desde los que se planteaba encarar el futuro de Talca.

El primero, que entregaba un rol fundamental al sector privado en los procesos de reconstrucción, es el que orientó la agenda del gobierno, encabezado por el presidente Sebastián Piñera, quien dio señales claras de cuál era su opción: la reconstrucción debía estar en manos de actores privados que –de acuerdo con esta perspectiva– resuelven más rápido y eficientemente que un aparato estatal lento y burocrático. En la práctica, este enfoque implicó que en las ciudades más afectadas fuesen grupos económicos de relevancia nacional los que gestionaran y desarrollaran los Planes Maestros de Reconstrucción¹⁰.

10 En abril de 2010, se anunció la entrega de la responsabilidad de formular y financiar planes maestros de desarrollo urbano en las trece ciudades más importantes de la Región, a trece grandes empresas. Se comenzó entregando Constitución a la empresa Celulosa

Bajo este enfoque, que relevaba los “discursos empresariales enfocados en la revitalización y rejuvenecimiento de las ciudades y la inversión en ellas”, propios del marketing urbano¹¹, se descuidaba los efectos del terremoto en la vida de las familias, en sus barrios y en los aspectos socioculturales que están a la base de la conformación de la ciudad. Complementariamente, este “modelo de reconstrucción” contenía un discurso que negaba a los ciudadanos la posibilidad de participar sustantivamente en las decisiones públicas, con lo que perdía la oportunidad de generar legitimidad social en torno a las definiciones “técnicas” y de contribuir al fortalecimiento de la ciudad como un espacio público-político de deliberación.

El segundo enfoque es el de la “reconstrucción como proceso social”. Como lo indicó Jahir Rodríguez, experto colombiano en reconstrucción¹², los procesos

Arauco y Constitución, ligada a la familia Angelini; Talcahuano, a Cencosud, de Horst Paulmann; y Talca a la Empresa Inmobiliaria El Bosque S.A. del grupo Hurtado Vicuña.

11 Theodor, Peck y Brenner, “Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados”, *Temas Sociales* 66 (SUR, 2009), p. 9. Disponible en <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3532#descargar>

12 El experto –invitado por la Escuela– expuso sus planteamientos en abril 2010 en el Foro organizado por la Escuela de Líderes de

de reconstrucción son eminentemente “procesos sociales”. Esto significa que son una oportunidad para movilizar y construir tejido social, confianzas, aprendizajes y soluciones socialmente legítimas, sin restar importancia al rol del saber técnico. En otras palabras, la reconstrucción como proceso social da la posibilidad de que la ciudadanía diversa “converse” y decida con sus autoridades, desde su ejercicio de identificar, proponer agendas sectoriales, consensuarlas y trabajar por “la ciudad que desea reconstruir”.

Expresiones de esta última manera de encarar la reconstrucción se manifestaron con fuerza y expresividad en la ciudad de Talca durante el 2010. Entre ellas: la Mesa Técnica por la Reconstrucción –esfuerzo inicial de actores sociales y académicos de la ciudad–, la realización del Cabildo Ciudadano y el surgimiento del Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas, la creación de los Comités Unidos “sin tierra”¹³, y las masivas movilizaciones del Movimiento de los Deudores Habitacionales.

En el caso concreto de Talca, se impuso un proceso de privatización de la gestión pública por sobre la iniciativa ciudadana y del Concejo Municipal. Desde los primeros días después del terremoto, diversas instituciones sin fines de lucro –universidades de la Región, el Colegio de Arquitectos, algunas ONG como SUR y Surmaule, la Escuela de Líderes de Ciudad– en conjunto con la Municipalidad, organizaron una Mesa Técnica Ciudadana que, en diálogo con los vecinos de los barrios, comenzó la elaboración de propuestas para la reconstrucción. La creación de una Corporación Municipal que se hiciera cargo de la reconstrucción de la ciudad con participación de las organizaciones ciudadanas y empresas locales fue una de las medidas propuestas, y aprobada en la reunión del Concejo Municipal del 14 de abril de 2010.

Sin embargo, esta iniciativa tuvo una existencia efímera. A los pocos días, el alcalde revirtió este acuerdo y entregó la responsabilidad de elaborar el Plan de Reconstrucción de Talca a la empresa inmobiliaria El Bosque S.A., de propiedad del grupo económico Hurtado Vicuña. De esta forma, el ordenamiento urbano de una comuna, en donde se demolerían alrededor de tres mil propiedades urbanas, quedaba entregado a la decisión de una empresa inmobiliaria.

Por su parte, las organizaciones ciudadanas no aceptaron la decisión edilicia y continuaron trabajando en torno a la Mesa Técnica, realizando reuniones en los barrios más devastados y buscando una alianza con las organizaciones sociales para constituir un referente crítico al proceso de planificación impuesto por las autoridades. Al calor de este proceso, entre junio y agosto de 2010, más de 100 organizaciones diseñaron y realizaron un Cabildo Ciudadano, donde participaron alrededor de 340 personas, con el propósito de “instalar a la ciudadanía como contraparte válida de las instituciones públicas y privadas vinculadas a la reconstrucción y al desarrollo de la comuna”¹⁴. Asimismo, este proceso dio como resultado la formación del Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas, expresión de una ciudadanía activa que intentaba disputar en el espacio público el sentido y el desarrollo de la ciudad que deseaba.

El conjunto de estos procesos dejó de manifiesto, en forma descarnada, que las ciudades son un espacio en conflicto y disputa. Ante a una situación “límite” en lo que fue –y continúa siendo– la privatización de las políticas urbanas, Talca se convirtió en el epicentro de los reclamos de los vecinos que solicitaban mayor celeridad en la reconstrucción¹⁵. Este fue el contexto que fundamentó el proyecto trienal 2011-2014.

1.1.3 *Objetivos de la Escuela de Líderes de Ciudad*

Frente al panorama anteriormente descrito, el problema principal que identificó la Escuela de Líderes de Ciudad en la reconstrucción pos-terremoto en Talca fue la existencia de brechas político-técnicas entre la institucionalidad pública y los ciudadanos, que dificultaban la creación de espacios de negociación y/o acuerdo en torno a las demandas sociales en la reconstrucción. Una de las consecuencias de este problema es que en el discurso y la acción oficial de la reconstrucción se relevaba la “eficiencia” de las soluciones del mercado y sus grupos económicos, subvalorando las demandas y opiniones ciudadanas y no reconociendo la necesidad de construir legitimidad social a través de las soluciones implementadas con las organizaciones sociales.

Ciudad (<http://elci.sitiosur.cl>).

13 Corresponden a damnificados de los barrios antiguos de la ciudad de Talca, que luchan por seguir radicando en sus propios barrios y no ser expulsados a la periferia de la ciudad.

14 La Escuela de Líderes de Ciudad apoyó metodológicamente el proceso del Cabildo desde marzo 2010, encabezado por muchos dirigentes ex alumnos de la Escuela.

15 Véase artículos del diario *El Mercurio* (Santiago), meses de abril a noviembre 2010.



La causa principal de esta situación, según constató la Escuela, se debía a que los ciudadanos que buscaban participar e incidir en el proceso a partir de sus necesidades y demandas, contaban con insuficientes capacidades técnico-políticas para constituirse como actores capaces de influir –con conocimientos, argumentos y destrezas prácticas– en las decisiones públicas respecto a los procesos de reconstrucción pos-terremoto. Este es el problema del cual se hizo cargo, en el trienio 2011-2014, la Escuela de Líderes de Ciudad de Talca, capital de la Región del Maule.

En este contexto, el objetivo específico que formuló la Escuela para el período fue:

- 240 ciudadanas y ciudadanos de Talca utilizan las competencias políticas, técnicas y sociales adquiridas para participar con propuestas propias en la reconstrucción pos-terremoto de la ciudad.

1.1.4 Componentes y actividades

Los desafíos asumidos por ELCI en el contexto de la reconstrucción en Talca obligaron a hacer un tránsito metodológico en el proceso formativo: desde relevar la ciudad como categoría para observar lo social, hacia la necesidad de observar la ciudad como espacio

de análisis de problemas, construcción de propuestas y negociación de alternativas de solución desde la ciudadanía. En coherencia con este enfoque y para asegurar la implementación exitosa del proyecto, se programó una serie de componentes y actividades que, articulados entre sí, orientaron el desarrollo de la Escuela de Líderes de Ciudad durante el período. Estos componentes y actividades del proyecto, se describen a continuación.

a) Formación

Este *componente* es la piedra angular del proyecto y se concibe desde la perspectiva de la formación-acción. Reconoce la propia trayectoria y la capacidad de los participantes para construir conocimiento desde su experiencia como sujetos sociales. Para ello, aporta espacios de aprendizaje que involucran conceptos, intercambio de opiniones, información de la realidad y experiencias de otros territorios en procesos de construcción y reconstrucción de ciudades, dentro y fuera del país. El foco de formación de la Escuela se diseñó desde el eje temático “Ciudadanía, derechos, participación y reconstrucción”, y el enfoque al “Derecho a la Ciudad” en ciudades intermedias urbano-rurales de la Región del Maule.



Además, esta línea consideraba un acompañamiento continuo a través de tutorías personalizadas y colectivas, lo que permitiría traducir las experiencias de aprendizaje en conocimiento para la acción y desarrollo de propuestas en la reconstrucción pos-terremoto, favoreciendo la relación con la actividad organizacional y pública de los participantes.

Las *actividades centrales* vinculadas a este componente correspondieron a: (i) ciclos de formación avanzada en torno a los temas de ciudad, ciudadanía y políticas públicas urbanas; (ii) ciclos de formación para el desarrollo de competencias prácticas de incidencia ciudadana; y (iii) talleres de análisis en torno a problemas específicos de la ciudad, denominados Talleres de Ciudad.

De acuerdo con la programación original del Proyecto, se realizarían:

- *Dos Ciclos de formación avanzada*, orientados a la entrega de herramientas metodológicas y teórico-conceptuales para comprender las transformaciones, tensiones y desafíos técnico-políticos de las ciudades y actuar con mayor pertinencia respecto de ellos. Los ciclos de formación avanzada se dirigirían a técnicos y profesionales (de ONG, Iglesias, independientes), académicos y estudiantes universitarios que estuvieran participando activamente en los procesos de reconstrucción pos-terremoto de ciudades intermedias de la Región del Maule.
- *Tres Ciclos de formación para el desarrollo de competencias prácticas*. Correspondían a procesos de formación destinados al mejoramiento de capacidades técnicas vinculadas a la comunicación estratégica e interpersonal y la negociación, con el objetivo de

que los participantes se desarrollaran más eficazmente en el ámbito público, desde sus temas de interés. Este ciclo formativo estaba dirigido a exalumnos de la Escuela y líderes sociales participantes en procesos ciudadanos en el marco de la reconstrucción, quienes serían apoyados por tutores para promover que sus procesos formativos culminaran con propuestas propias.

- *Nueve Talleres de Ciudad*. Correspondían a espacios de análisis intensivo para abordar un tema o problema específico de la ciudad en el contexto de la reconstrucción, especialmente aquellos temas de preocupación de distintos movimientos y organizaciones sociales, tales como espacio público, salud, educación, trabajo, entre otros. Se consideraba realizar tres Talleres de Ciudad al año, con una duración de 8 horas cada uno y 20 participantes en promedio. Los talleres estarían a cargo de un especialista en el tema y contarían con apoyo tutorial para el desarrollo de trabajos finales y de las acciones cívicas surgidas desde el espacio de formación.

De manera complementaria, para favorecer la implementación de las tres líneas de actividades centrales de formación, se contemplaba la implementación de un conjunto de acciones de soporte, tales como: *producción de material educativo*, que sirviera de base para el proceso formativo en sus tres modalidades; *foros y seminarios*, concebidos como espacios complementarios de formación para vincular el proceso formativo de los alumnos con los temas y hechos que fueran construyendo la agenda pública en la ciudad; *comunicaciones y difusión*, consistente en actividades destinadas a establecer formas de comunicación in-

terna, entre participantes e integrantes de la iniciativa, y hacia los medios de comunicación y públicos externos, dando cuenta de propósitos, procesos, actividades y resultados; y *gestión de la web de la Escuela*, conceptualizada como un centro de recursos para el aprendizaje de los ciudadanos, sus organizaciones y movimientos.

b) *Generación de conocimiento*

El proyecto consideró esta línea de trabajo como un soporte de los procesos de formación y debate de los participantes de la Escuela. Sistematizar y generar conocimientos desde una perspectiva de teoría crítica sociológica urbana y compartir experiencias de reconstrucción pos-desastres naturales en el país y América Latina –mediante foros y seminarios– permitiría fundamentar y/o levantar hipótesis de trabajo en distintos ámbitos del desarrollo de la ciudad en el proceso de reconstrucción.

Esta línea contemplaba el desarrollo de procesos de investigación cualitativa y cuantitativa y la sistematización de información y experiencias. Se consideraban tres tipos de productos para la construcción de conocimiento crítico: (i) construcción de información georreferenciada de la ciudad pos-terremoto; (ii) estudios de caso vinculados a las transformaciones socioterritoriales y la actoría ciudadana en el proceso pos-terremoto de la Región del Maule; y (iii) estudios cualitativos y cuantitativos en Talca, acerca de la percepción ciudadana sobre la incorporación de sus visiones y propuestas en la reconstrucción.

c) *Impulso a procesos y trabajo en red*

Aprovechando los conocimientos, experiencia y reflexión acumulada, se programó una línea de trabajo que entregaría apoyo a procesos de asociatividad socioterritoriales desde la formación ciudadana para su actoría política. Este apoyo estaría circunscrito al ámbito del trabajo territorializado de la Escuela y, eventualmente, a distintos actores de la red de vínculos institucionales de SUR y Surmaule –movimientos ciudadanos regionales en la reconstrucción, universidades, Iglesias, organizaciones sociales y culturales, ONG locales, etc.– que solicitaran colaboración para implementar espacios de formación, debate e intercambio de experiencias, en la perspectiva de una mirada renovada de los problemas de la ciudad y las políticas públicas.

d) *Posicionamiento público*

Para ELCI, influir en la opinión pública mediante el posicionamiento de los discursos ciudadanos, es una forma eficaz para generar resistencia sociocultural en una sociedad que privilegia los valores de la competencia, el individualismo, el consumo, y en la cual son fuertes la apatía y la desconfianza. Por ello, el proyecto mantuvo la estrategia de posicionar públicamente los discursos y acciones que la Escuela y sus participantes generaran.

En este marco, el fin de este componente consistía en “permear” la visión y discursos de los actores hegemónicos desde la óptica ciudadana, promoviendo el posicionamiento y vocería de los participantes de la Escuela y sus organizaciones en el espacio público. Para ello enfatizaría en el uso masivo de los medios de comunicación, sitios web de las instituciones con las que interactúa, produciendo material audiovisual y escrito que permitiera difundir con facilidad los estudios y resultados del proyecto y los temas y propuestas de los actores que participarían de la Escuela.

1.1.5 *Territorio de intervención y participantes*

El territorio de intervención de la Escuela corresponde a la ciudad de Talca, que cuenta con 230.000 habitantes. Sin embargo, el radio de influencia de ELCI abarca también las principales ciudades intermedias de la Región del Maule (Cauquenes, Linares, Curicó) y comunas aledañas (Pencahue, San Clemente, Maule, etc.). Ello debido a la influencia que ha tenido la Escuela en las principales organizaciones ciudadanas a lo largo de estos años de trabajo y, especialmente, en los meses posteriores al terremoto.

En el trienio 2011-2014, se estimaba la participación directa en las actividades de la Escuela de 840 beneficiarios. De ellos, estaba contemplado que 240 lo harían en las tres líneas de actividades del componente de formación (curso avanzado, talleres de ciudad y talleres de competencias) y que representarían al menos a 100 organizaciones territoriales y funcionales de la ciudad. Para las 600 personas restantes, se esperaba su participación en otras actividades, especialmente en los foros y seminarios programados en el trienio.



1.2 Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación

1.2.1 Presentación

La ESCUELA DE JÓVENES PARA EL LIDERAZGO CON EQUIDAD DE GÉNERO Y GENERACIÓN corresponde a una iniciativa de formación para la acción ciudadana dirigida a jóvenes, varones y mujeres, con el propósito de que incorporen a sus liderazgos un enfoque generacional y de equidad de género, a efectos de que desde las organizaciones y redes donde se insertan promuevan espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezcan el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.

La Escuela de Jóvenes surgió bajo el alero de Fundación Ideas, entidad que nació como voz de la sociedad civil en el proceso de reconstrucción democrática y que, desde su creación, se enfocó a impulsar la educación y participación ciudadana, poniendo énfasis en el trabajo hacia los sectores discriminados del país y América Latina. En este marco, el año 1994 se inició

el PROYECTO ESCUELAS DE MUJERES JÓVENES LÍDERES, que buscó aportar a los liderazgos de mujeres desde una mirada de equidad de género, y potenciar el rol que cada una ocupaba en sus distintas organizaciones.

Basándose en la experiencia de Mujeres Jóvenes y en la necesidad urgente de cambiar las persistentes concepciones hegemónicas de masculinidad y feminidad que favorecen situaciones de inequidad de género en diversos niveles de la vida social y pública, se implementó la ESCUELA DE JÓVENES LÍDERES POR LA EQUIDAD Y LA DIVERSIDAD, una experiencia dirigida a grupos mixtos, de varones y mujeres, con el objetivo de provocar un impacto en sus organizaciones e incidir en aquellos espacios de toma de decisiones que posibilitaran cambios sociales tendientes a la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

Durante la trayectoria de la Escuela se han formado más de 450 líderes y lideresas jóvenes, con un enfoque generacional y de equidad de género. En esta trayectoria se ha generado una importante producción de conocimientos, que en el último tiempo corresponden a *estudios de valoración* aplicada a exparticipantes de



las Escuelas (2008), mujeres y varones; estudio de *trayectorias de liderazgo de jóvenes*¹⁶ (2007-2010) y estudio de *sistematización* (2009), que indagan en los logros y rendimientos de los últimos nueve años y los nuevos desafíos para este programa.

Continuadora de esta experiencia de formación social y ciudadana, el Proyecto ESCUELA DE JÓVENES PARA EL LIDERAZGO CON EQUIDAD DE GÉNERO Y GENERACIÓN 2011-2014 profundiza su línea de trabajo. Para ello propone espacios de *formación* inicial y avanzada; promueve la asociatividad e incidencia de las agrupaciones juveniles; fomenta el desarrollo de alianzas y *acciones colectivas* con fines de equidad de género y entre generaciones; y produce nuevos *conocimientos y herramientas* para el trabajo con las organizaciones de pertenencia de las y los participantes.

A partir de 2012, el Proyecto Escuela de Jóvenes se desarrolla desde SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación, pasando a formar parte del área de formación y capacitación de esta entidad. Corporación SUR brinda actualmente el soporte institucional a la Escuela y aporta con profesionales para el desarrollo de módulos y talleres específicos para su ejecución.

1.2.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014

Chile es percibido como un país que cuenta con una de las economías más sólidas de América Latina y un sistema democrático estable que le ha permitido in-

gresar como miembro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Sin embargo, diversos actores sociales, entre los que se cuentan los y las jóvenes, viven las consecuencias no solo favorables, sino también problemáticas de la modernización del país, que se inserta en el mundo globalizado. De este modo, se benefician de la ampliación de las coberturas de los servicios públicos y del mejoramiento general de las condiciones de vida, pero lo hacen en un contexto de inequidad en el acceso a las oportunidades y frutos del crecimiento económico¹⁷.

Como señala CEPAL¹⁸, la integración social de la juventud puede caracterizarse por una serie de tensiones y contrastes: goza de más acceso a la educación, pero tiene mayores dificultades para ingresar al trabajo¹⁹; se encuentra mejor provista de salud que las generaciones anteriores, pero sigue expuesta a un importante número de riesgos que revisten peligros de mortalidad²⁰; goza de más acceso a información, pero participa menos de espacios decisorios de la so-

¹⁷ Humberto Abarca, "Hacia la inclusión y desarrollo de la Juventud en Chile", en *Realidades juveniles en Chile* (Santiago: FLACSO, 2009).

¹⁸ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* (Santiago de Chile: CEPAL/OIJ, 2004). Disponible en <http://bit.ly/1n1rphY>

¹⁹ Los y las jóvenes de hoy tienen más años de escolaridad formal que las generaciones precedentes; sin embargo, duplican o triplican el índice de desempleo con respecto a esas generaciones.

²⁰ Aunque en comparación con generaciones anteriores la cobertura y atención en salud es mayor, existe un perfil de riesgo de mortalidad juvenil que se origina en la mayor prevalencia de accidentes, agresiones físicas, uso nocivo de drogas, entre otros, que no encuentran un sistema integrado de atención en los servicios de salud.

¹⁶ Katherine Barrales y Macarena Fritis, Estudio "Sistematización de Trayectorias de Liderazgo Escuela de Jóvenes Líderes" (Santiago: Fundación Ideas, 2009).



ciudad²¹; cuenta con más expectativas de autonomía, pero con menos opciones para materializarlas.

De esta forma, los jóvenes, mujeres y varones, se encuentran con un sinnúmero de problemas que los mantienen en una permanente tensión frente a sus proyectos de vida: conflictos para acceder a una educación de calidad que garantice sus expectativas de movilidad social, dificultades para acceder y permanecer en el mundo del trabajo, una constante discriminación experimentada en diversos ámbitos de la vida en los que se desenvuelven, fundada en los prejuicios que la sociedad sostiene ante ellos.

Este crítico panorama se profundiza al momento de entrelazar la condición generacional con la genérica. Las mujeres jóvenes enfrentan cotidianamente una doble discriminación, de género y etaria, que se refleja en una mayor dependencia económica en comparación con los hombres jóvenes, en una ausencia de mujeres líderes en cargos públicos, diferencias salariales extensas entre mujeres y hombres²².

En el contexto de formulación del proyecto, se observaba que uno de los pocos avances en políticas de juventud emanó de la corriente principal en materia

de políticas públicas, expresado como Sistema de Protección Social con Perspectiva de Derechos. Con ello, se instalaron dos aspectos en la agenda pública: de una parte, la noción de “ciclo de vida”, que promueve una mirada de mayor integración y hace visible el lugar de los y las adolescentes y jóvenes, legitimándolos como sujetos de políticas; y, por la otra, el discurso garantista sobre derechos, que no solo refiere a la definición de un conjunto de mínimos en materia de desarrollo, sino también a la concepción de las personas jóvenes como sujeto de derecho²³.

Sin embargo, a pesar de estos avances, el lugar de lo juvenil en la política pública ha tenido un carácter dual, es decir, ha transitado entre un paradigma predominante dominado por la reparación del daño y el control social, y otro paradigma emergente basado en las nociones de trayectoria, actor del desarrollo y sujeto de derechos. Bajo esta lógica, los programas sociales no involucran a los y las jóvenes como un actor por sí mismo, sino como un agregado o efecto ‘por extensión’ de la resolución de otros problemas: de los derechos y la ciudadanía, mediante las políticas de protección social; del capital humano, mediante las políticas de inversión educativa.

De otra parte, es posible constatar cambios importantes en las últimas décadas en cuanto a las representaciones culturales que orientan las relaciones sociales

21 De acuerdo con la Sexta Encuesta Nacional de Juventud (2010), un 78,7% de los y las jóvenes en edad de votar no estaba inscrito en los registros electorales.

22 Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), “Equidad de Género en la Juventud. Datos de la Sexta Encuesta Nacional de Juventud” (Santiago de Chile: INJUV, 2010).

23 Consideraciones emanadas de la Evaluación externa desarrollada en la Escuela de Jóvenes, año 2009.

de género²⁴. Desde 1990, los asuntos y situación de subordinación de las mujeres han adquirido mayor visibilidad en la sociedad, dándose un proceso social con situaciones y discursos en disputa, y resistencias desde una cultura tradicional conservadora. Al mismo tiempo, se ha incrementado la politización de lo privado, entre otros, mediante la penalización de la violencia doméstica, el debate y la confrontación en torno a la educación sexual de niños y adolescentes, y la ley que elimina las diferencias entre hijos legítimos e ilegítimos.

Uno de los grandes hitos a nivel político, social y cultural, en el proceso vivido por las mujeres en busca de espacios de participación y representatividad, lo constituyó la elección de la primera mujer Presidenta de la República de Chile, Michelle Bachelet. Si bien ello favoreció una creciente legitimidad de la igualdad de género, no implicó una disolución de los nudos críticos que permita avanzar en transformaciones más profundas en las prácticas cotidianas. En términos generales, se constata una escasa participación de las mujeres en el ejercicio del poder en las organizaciones formales tradicionales, así como una participación desigual en las negociaciones que se dan con las parejas en los espacios privados²⁵.

Por su parte, cabe destacar que la población juvenil se muestra más sensible que la adulta a las desigualdades de género. En general los y las jóvenes cuestionan, con mayor facilidad que sus mayores, los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, y expresan valores emergentes relativos a la defensa de la igualdad de género. Sin embargo, los valores y principios asimilados por la juventud no se corresponden necesariamente con los comportamientos y las actitudes frente a ámbitos de la realidad específicos.

En particular, la persistencia de las desigualdades de género en el mundo juvenil se observa claramente en el ámbito laboral y en el espacio de las relaciones domésticas. De acuerdo con los resultados de la VI Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2010) el cuidado infantil seguía siendo tarea para las madres jóvenes, constituyendo un factor gravitante a la hora

de dar continuidad a los estudios y un claro impedimento para encontrar trabajo remunerado. La misma fuente revela que las diferencias de género se expresan de manera patente en el uso del tiempo libre: las mujeres dedican casi un tercio de su tiempo al trabajo doméstico y cuidado de las personas, mientras los hombres dedican un 40,4% de sus horas “al tiempo libre”²⁶. Por su parte, en el mercado laboral la participación de hombres y mujeres presenta diferencias significativas. Del total de la población joven que desempeña una labor remunerada, los hombres superan en 11 puntos porcentuales a la proporción de mujeres que trabajan. Esta brecha se incrementa en el grupo de 25 a 29 años, que concentra las mayores proporciones de jóvenes (hombres y mujeres) trabajando. En este segmento trabaja un 64,7% de los hombres y un 46% de las mujeres²⁷.

1.2.3 *Objetivos de la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación*

El panorama antes descrito deja en evidencia una realidad dual: junto a las transformaciones en las representaciones culturales que orientan las relaciones sociales de género persisten “núcleos duros” de desigualdades, expresión de las concepciones y estructuras sexistas tradicionalmente constituyentes de la realidad social y cultural chilena.

Bajo este marco, la Escuela de Jóvenes se propuso extender la preocupación por la equidad de género en el mundo juvenil promoviendo la reflexión, a partir de las vivencias de las y los jóvenes, respecto a la concepción de masculinidad y feminidad y los roles de género que se reproducen y/o innovan en sus labores de activismo como líderes.

Así, el proyecto definió como *propósito general* para el trienio 2011-2014, que los y las jóvenes incorporaran a sus liderazgos un enfoque generacional y de equidad de género, a efectos de que desde sus organizaciones y redes promovieran espacios de reflexión, comunicación y participación para favorecer el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.

24 No obstante, existen distintas opiniones sobre la profundidad de las transformaciones de género, que dejan entrever con mayor evidencia las tensiones y los conflictos que se suscitan entre los géneros a propósito de la desigualdad de poder, del marcado autoritarismo y de la violencia que las caracteriza.

25 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Desarrollo Humano en Chile 2010. “Género: los desafíos de la igualdad”* (Santiago, Chile: PNUD, 2010).

26 Según la encuesta PNUD 2009, el 71% de los hombres jóvenes del tramo de 18 a 24 años casi no realiza tareas domésticas. *Ibidem*, p. 74.

27 INJUV, “Equidad de Género en la Juventud. Datos de la Sexta Encuesta Nacional de Juventud” (Santiago de Chile: INJUV, 2010), p. 19.



De este modo, el *objetivo específico* definido por la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación para el período 2011- 2014, correspondió a:

- 60 multiplicadores y líderes y lideresas jóvenes formados de 20 organizaciones de comunas de la Región Metropolitana promueven desde sus organizaciones y redes espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezcan el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.

1.2.4 Componentes y actividades

La Escuela de Jóvenes se concibe como un sistema de formación permanente para el liderazgo con equidad de género y generación. Para ello, el modelo pedagógico articula experiencias de formación y capacitación de dos niveles, inicial y avanzado, destinadas a que las y los jóvenes desarrollen aprendizajes e incorporen nuevas disposiciones en torno a la equidad de género y problemáticas juveniles.

Para la consecución de sus fines y propósitos, du-

rante el trienio 2011-2014 el desarrollo de la Escuela de Jóvenes se estructuró en función de tres componentes: formación, acciones colectivas, y generación de conocimientos.

a) Formación

El *componente de formación* es la piedra angular de la Escuela y, al mismo tiempo, el eje que permite la generación de otros dos componentes del proyecto: *acciones colectivas* y *generación de conocimientos*.

Como se ha señalado, este componente plantea la modalidad de *Formación Permanente*, en dos ciclos: Inicial y Avanzado.

Las actividades que se planificaron para el trienio, directamente asociadas a este componente, correspondieron a:

- *Talleres de Formación Inicial*. Esta instancia de formación estuvo dirigida a jóvenes líderes, mujeres y varones, que participaban por primera vez en la Escuela y se organizó en talleres de jornadas completas. Dependiendo de la temática, cada sesión organizaba el trabajo con varones, mujeres o grupos mixtos, de tal manera de transitar por momentos de sensibiliza-

ción más vivencial y, a la vez, provocar reflexión, debate e intercambio de experiencias sobre problemáticas que afectan y preocupan a varones y mujeres.

El recorrido formativo abarcaba desde la construcción social de lo juvenil en contextos adulto-céntricos, pasando por temáticas tales como sexualidades, ciudadanía, trayectorias de vida, derechos humanos, hasta avanzar a la construcción social de los géneros. Estos espacios de reflexión se desarrollaron desde una óptica participativa, empírica y reflexiva, de tal forma de permitir la interacción y la escucha del otro, en la perspectiva de fomentar un pensamiento crítico en torno a mandatos, saberes instituidos, mitos y creencias de género.

- *Talleres de Formación Avanzado*. El segundo ciclo buscó desarrollar competencias –genéricas y específicas– en quienes prosiguieron el proceso de formación. Estuvo dirigido a mujeres y hombres jóvenes interesados en fortalecer capacidades técnicas, conceptuales y prácticas para efectuar reflexión en sus organizaciones, mejorar sus habilidades para el trabajo grupal y gestionar actividades o proyectos sociales mediante la aplicación de metodologías y técnicas participativas. El proceso de formación de nivel avanzado se organizó bajo la modalidad de *formación de formadores*²⁸, conjugando la entrega de elementos de gestión y de herramientas para la transferencia hacia las organizaciones y redes en los territorios de pertenencia de las y los jóvenes. Dentro de esta segunda etapa, se contemplaron actividades de aplicación de los participantes a sus organizaciones que adoptaron la forma de una *réplica* de conocimientos de alguno de los talleres que generaron mayor impacto y, en un sentido más amplio, el desarrollo de *transferencias* de aprendizaje mediante la organización y gestión de acciones colectivas de mayor impacto.

b) *Acciones colectivas*

Directamente relacionado con el componente de formación, se enlazó un segundo momento del proyecto, que corresponde a acciones organizadas por quienes participaron. Se trató de iniciativas promovidas por las y los jóvenes, tendientes a fortalecer expresiones que enfatizaran el trabajo de equidad de género y el mejoramiento de la calidad de vida en sus territorios. Cabe precisar que estas acciones se orientaron a la

transferencia de los aprendizajes de la Escuela en el contexto de trabajo y vida cotidiana de los participantes, donde se observan impactos a nivel de las prácticas sociales bajo la perspectiva que plantea la Escuela.

Desde esta óptica, se aportarían conocimientos, herramientas y una estructura de apoyo para que los y las jóvenes pudiesen incrementar su valoración personal y social, e insertarse con una actitud ciudadana y de liderazgo para tomar decisiones en sus espacios e incidir favorablemente sobre la equidad de género y la calidad de vida de sus territorios. La asistencia técnica comprendería aspectos tales como: colaboración para la planeación de las actividades; vinculación a redes de apoyo; entrega de material para las actividades; apoyo logístico y soporte económico de menor escala.

c) *Generación de conocimientos*

El tercer componente corresponde a la producción de estudios, elaboración y recopilación de materiales (manuales, guías y otras herramientas) para la transferencia a organizaciones y diversos grupos etarios preocupados de incorporar un enfoque de género en sus reflexiones e intervenciones. También se consideraba como parte de este componente, el desarrollo de la sistematización de la experiencia Escuela, con énfasis en la generación de impactos.

1.2.5 *Territorio de intervención y participantes*

De acuerdo con la formulación original del proyecto, el trabajo de la Escuela se dirigía a líderes y lideresas de diversas comunas y localidades de la Región Metropolitana. Particularmente, se convocaría a líderes y lideresas jóvenes de organizaciones culturales, ambientales, ecologistas, de migrantes, religiosas, políticas, estudiantiles, colectivos de género, entre otras formas de asociacionismo juvenil.

Para el ciclo de formación avanzado, se esperaba incorporar a mujeres jóvenes de organizaciones tradicionales y de nuevo tipo, que dentro de su quehacer promovieran la equidad de género y buscaran fortalecer sus organizaciones y trabajar en los temas que las afectan. En este sentido, se fomentaría la participación de agrupaciones de mujeres jóvenes feministas, agrupaciones indígenas, agrupaciones de estudiantes secundarias, universitarias o profesionales, agrupaciones de trabajo en género, agrupaciones de ecologistas, agrupaciones culturales integradas y lideradas por mujeres jóvenes, entre otras.

²⁸ Refiere a la formación de agentes que asumirán la responsabilidad de formar a su vez a otras personas.



1.3 Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural

1.3.1 Presentación

La ESCUELA DE LÍDERES PARA LA GESTIÓN TERRITORIAL RURAL corresponde a una iniciativa de formación que busca fortalecer la capacidad de acción social e influencia política y técnica de organizaciones rurales de nivel comunal y provincial, a través de la formación de líderes rurales jóvenes, mujeres y varones, para contribuir a disminuir la situación de exclusión social que los afecta.

La Escuela se desarrolla bajo la responsabilidad institucional del Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA)²⁹, una ONG de desarrollo que desde 1978 trabaja en el sector rural de Chile, en las áreas de investigación, capacitación, asesoría y ejecución de proyectos. La acción de GIA apunta a generar conocimientos aplicados que contribuyan al diseño de estrategias

para un desarrollo sustentable y equitativo en el sector rural, considerando su dimensión económica, sociopolítica y cultural.

GIA lleva a cabo desde 1984 el Programa de Capacitación y Extensión Rural, el cual trabaja con equipos técnicos de ONG e instituciones públicas y dirigentes y líderes, mujeres y hombres, de organizaciones rurales. Esta línea programática busca el desarrollo de las capacidades de sus participantes, primordialmente en las áreas de gestión y reflexión, para generar y desplegar tanto sus habilidades analíticas como metodológicas para una planificación territorial y gestión del desarrollo rural más integral y eficaz. Todo ello, con el propósito de influir y obtener resultados favorables para la población rural y para los diversos programas que intervienen en la calidad de vida de dicho segmento, haciendo énfasis en aquellos sectores más afectados por la exclusión social.

En el marco de esta trayectoria institucional, desde 2008 se desarrolla la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural, que concentra su cobertura en la zona centro sur del país, desde la IV a la X regiones. En cada uno de sus ciclos, esta Escuela contempla la participación de dirigentes y dirigentes, líderes y lideresas sociales de organizaciones rurales de base,

²⁹ GIA fue fundado en 1978 como entidad privada sin fines de lucro y desde 1993 se rige bajo la figura legal de Corporación Privada de Desarrollo Social. Participó en la fundación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), integrando su Consejo Directivo. También cuenta con el reconocimiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) como Centro Académico Independiente.

intermedias o superiores, que cumplen tareas de coordinación y representación de intereses sociales y económicos de sus asociados y/o de gestión para el desarrollo y fortalecimiento de organizaciones productivas y sociales.

El interés creciente de organizaciones rurales por acceder a las alternativas de capacitación del Programa de Capacitación y Extensión Rural ha posibilitado una fuerte ampliación de la presencia y acción de GIA, particularmente desde el año 2004 en adelante. En este esfuerzo, se ha capacitado a la fecha a más de 650 dirigentes y líderes regionales y locales, mujeres y hombres, provenientes de 230 organizaciones de diversas regiones del país.

Hasta el año 2012, GIA ha capacitado a más de 1.600 técnicos y profesionales de más de 320 instituciones públicas gubernamentales y no gubernamentales del sector rural entre las regiones III y XI. Y desde hace ocho años se desarrolla, en convenio con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), un programa especial en Planificación Territorial Rural, el cual lleva seis ciclos de Magíster y que ha contado con la participación de 135 profesionales de las Ciencias Agrarias y Sociales en cuatro ciudades del país: Santiago, Talca, Temuco y Coyhaique.

1.3.2 Contexto y fundamentación del Proyecto 2011-2014

El diagnóstico que orientó la formulación del Proyecto Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural para el período 2011-2014 partía de la base de que las organizaciones rurales en Chile se caracterizaban por una marcada deficiencia y subordinación para desarrollar su vida interna, así como para elaborar y levantar propuestas gremiales ante el Estado o el sector empresarial y enfrentar los efectos adversos del modelo de desarrollo neoliberal dominante.

Para la Escuela, una expresión muy significativa de esta debilidad correspondía a la baja afiliación y participación en las organizaciones que tradicionalmente se habían dado el sector campesino, de asalariados y el mundo indígena, para representar sus intereses y demandas frente a la sociedad mayor.

Entre los factores que habían contribuido a esta situación estuvieron las políticas promovidas para la participación social desde el término de la dictadura militar (1990) y bajo los gobiernos de la Concertación, que otorgaron estabilidad al funcionamiento de la institu-

cionalidad y de un modelo económico instaurado por la dictadura, pero socavaron sistemáticamente el desarrollo de conciencia y acción social protagónica de los individuos sobre sus derechos ciudadanos. De esta manera, el logro individual se arraigó por sobre la búsqueda del bien común o de proyectos sociales de país emanados desde los distintos sectores de la sociedad civil.

La lógica neo-asistencialista y clientelar que ha regido el diseño y aplicación de las políticas públicas para acceder a bienes y servicios sociales durante los últimos veinte años, generó una progresiva subordinación y pasividad –particularmente en los sectores populares– para visibilizar, negociar, canalizar y resolver sus demandas. En este contexto, los modelos de asociatividad institucionalizados “desde arriba” favorecieron expresamente la constitución de grupos a escala local, haciendo sus objetivos funcionales a la gestión de demandas inmediatas, pero desconectados de otras realidades y problemáticas similares en el espacio local y en macroniveles territoriales (comuna, provincia, región, país). El resultado, en el medio rural, fue la existencia de una red relativamente densa de microorganizaciones, pero desligadas entre sí.

Ante el nuevo escenario que se abrió el año 2010 con la instalación de un gobierno de derecha, el principal activo de que disponía la ciudadanía (y particularmente los sectores populares) al término del régimen militar para hacer frente a un modelo excluyente –nos referimos a la recomposición alcanzada por organizaciones de base y su capacidad de movilización para reivindicar las transformaciones sociales necesarias– se encontraba gravemente debilitado. El legado de veinte años de gobiernos de la Concertación y de sus políticas sociales de desarrollo y de participación ciudadana descritas en el párrafo anterior, había dejado en lo medular a la sociedad civil y sus organizaciones en una situación muy desfavorable para reivindicar sus derechos ciudadanos ante el “programa de acción” del nuevo gobierno de Derecha. Lo que en ellas se detectaba era fragmentación, precariedad en el control de recursos propios, atomización de intereses, alta clientelización y subordinación frente al Estado y los sectores empresariales. Tal situación amenazaba con una profundización de la participación funcional y disminución de la autonomía para reivindicar propuestas propias orientadas al desarrollo del sector de pequeña agricultura familiar campesina y el movimiento indígena; y en el corto plazo, con la generación de conflictos y quiebres intraorganizacionales en



la definición de sus posturas frente a las políticas que impulsara el gobierno de la Alianza por Chile.

En este contexto, las posibilidades de que las organizaciones sociales retomaran un modelo de relaciones protagónico en el debate, negociación y capacidad de incidencia sobre recursos y estrategias para un desarrollo incluyente y sustentable, pasaban necesariamente por la reconfiguración tanto de la capacidad de desarrollo de propuesta propia, como de las relaciones de cooperación y solidaridad entre distintos actores de la sociedad civil. Nuestra propuesta al respecto es que la existencia de instancias formativas y de capacitación, y de experiencias de escuelas para líderes sociales con continuidad, representan un espacio estratégico para la acción. Pensamos que el fortalecimiento de las organizaciones rurales está estrechamente relacionado con la calificación y formación de sus cuerpos dirigentes. Una realidad que se construye en buena parte mediante el discurso, requiere de individuos que estén en condiciones de elaborar un discurso que represente los intereses del grupo al que lidera. Pero no se trata solamente de la capacidad de elaboración, sino también de la capacidad de identificar otros sujetos sociales con los cuales sea factible establecer alianzas para otorgar un mayor peso político a sus reivindicaciones.

En la línea descrita, la opción de apoyo a grupos marginados y sus organizaciones debiera contemplar la presencia sistemática de la capacitación, entendida como un proceso formativo amplio que no solo apunte al traspaso de habilidades y destrezas instrumentales para la gestión técnico-productiva de una organización, sino que instale capacidades de reflexión,

análisis y sistematización de prácticas sociales en el territorio en que se inserta el sujeto y se desarrolla su organización. Este énfasis resulta esencial para la generación y utilización efectiva y consistente de espacios de participación como sujeto social tanto a nivel local como global.

1.3.3 *Objetivos de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural*

El panorama descrito anteriormente resulta expresivo de una serie de debilidades y dificultades –fragmentación, precariedad, atomización de intereses, entre otros– que presentan las organizaciones rurales para levantar propuestas gremiales que contribuyan al mejoramiento y la transformación de las condiciones de exclusión social que afectan a la población rural a la cual representan.

En este marco, la Escuela se planteó como propósito general para el ciclo 2011-2014:

- “Fortalecer la capacidad de acción social e influencia política y técnica de organizaciones rurales de nivel comunal y provincial a través de la formación de líderes rurales jóvenes, mujeres y hombres, para contribuir a disminuir la situación de exclusión social que los afecta”³⁰.

En este esfuerzo dirigido a potenciar las capacidades endógenas de desarrollo organizacional y el liderazgo para la acción y representación política-técnica,

³⁰ De acuerdo con el Proyecto aprobado por EED (hoy PPM).

resultaba fundamental un énfasis explícito y prioritario en la formación de los sujetos integrantes de las organizaciones. Por ello, el objetivo específico definido por la Escuela correspondió a:

- 75 líderes rurales, menores de 45 años, disponen de capacidades para planificar, en el contexto de sus organizaciones, alternativas viables de desarrollo rural territorial basado en la pequeña agricultura familiar para que sean negociadas con entidades públicas e implementadas.

1.3.4 Componentes y actividades

La Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural se basa en un modelo formativo e instrumental, que busca que la capacitación impartida sea pertinente y con un valor de uso en el rol y la práctica cotidiana del agente social, para contribuir al mejoramiento y transformación efectiva de la calidad de vida de la población rural que representan y, particularmente, de aquellos segmentos en situación de mayor exclusión social.

El modelo prioriza una formación teórico-conceptual de las y los dirigentes como base estratégica para la gestión instrumental y la acción social colectiva, abordando la problemática rural con una visión que trascienda la dimensión de lo estrictamente agrícola, reconociendo el fenómeno de la multiactividad, la heterogeneidad económico-productiva y sociocultural de la población rural, y su expresión a nivel local.

Para ello, el desarrollo de la Escuela se estructura en función de un componente de formación y una serie de actividades centrales y complementarias, que se describen a continuación.

a) Formación

El eje central del proyecto corresponde a la capacitación y formación de dirigentes y dirigentas rurales sobre la base de la ejecución de una escuela que se lleva a cabo en una modalidad anual, con módulos de trabajo articulados y secuenciados entre sí. El programa se diseñó pensando que cada ciclo contara con cuatro sesiones anuales –cada una realizada en jornadas de tres días–, con un total de 96 horas cronológicas de formación en cada año.

En términos curriculares, la Escuela contempló un recorrido formativo estructurado en cuatro módulos temáticos, que van desde el desarrollo y pequeña producción en el sector rural, pasando por temáticas tales como territorio e intervención para el desarrollo,

fundamentos de planificación social participativa, y herramientas para la gestión dirigenal y el fortalecimiento organizacional.

Para reforzar este proceso de formación lectiva, las y los alumnos también realizan aplicaciones prácticas en sus comunidades de origen –recolección de información primaria, identificación de necesidades y demandas, registros históricos y catastros de sus organizaciones, etc.–, lo cual adicionalmente permite generar productos con valor de uso para las propias organizaciones de origen de los participantes.

Cada módulo de la Escuela considera trabajos de ejercitación grupal e individual que son orientados con guías y pautas especialmente diseñadas en función de las características del grupo participante. A partir de su conocimiento y experiencia, las y los alumnos discuten, cuestionan y aplican los contenidos tratados, en la perspectiva de lograr durante el proceso de capacitación una mejor comprensión e internalización de dichos contenidos. Los resultados de los trabajos grupales son presentados, revisados y discutidos en extenso en plenarias por el equipo docente y el conjunto de las y los alumnos, lo cual estimula la práctica del análisis crítico y el autoaprendizaje, y refuerza la apropiación de los contenidos.

b) Actividades complementarias

Para asegurar la implementación exitosa de los ciclos de formación y el logro del objetivo específico del proyecto, el diseño de la Escuela contemplaba generar un conjunto de actividades complementarias. Estas correspondían a:

- *Utilización de material audiovisual*, sobre diversas realidades socioeconómicas y culturales de sectores campesinos, asalariados y pueblos indígenas (nacionales o internacionales), las cuales serían seleccionadas e intercaladas en distintas sesiones (completos o en fragmentos) en función de contenidos determinados. A modo de ejemplo: migración campo-ciudad, construcción de identidades territoriales, situación de movimientos sociales rurales, reconstrucción de identidad cultural.
- *Paneles con invitados externos*. Corresponde a una actividad inserta en el marco del desarrollo de los módulos lectivos de la Escuela. Su propósito es abordar la discusión de temas específicos por parte de actores que directamente “participan y construyen la problemática campesina e indígena” –dirigentes nacionales, autoridades públicas, agen-

tes institucionales de intervención–, que ofrezcan a los participantes la posibilidad de disponer de una visión de primera mano de los temas y problemáticas de la Escuela.

- *Entrega de sets de bibliografía dirigida* (en cada sesión), orientados a reforzar los contenidos tratados (apuntes de clases docentes y lecturas complementarias), y que además presten una utilidad posterior para el trabajo de las organizaciones de los participantes.
- *Actividades de transferencia y seguimiento*. Corresponden al seguimiento y apoyo grupal a los participantes en sus regiones de origen, efectuado con posterioridad a la realización de cada ciclo lectivo de la Escuela.

Se contemplaba realizar una actividad especial para monitorear el desenvolvimiento de las y los alumnos y reforzar contenidos que fuesen útiles a sus desafíos, en aproximadamente 10 meses tras el egreso de los participantes. Transcurrido ese tiempo, los participantes y sus organizaciones estarían en condiciones de identificar los principales cambios experimentados como producto de su participación en la Escuela, y qué acciones y gestiones concretas habían emprendido para el desarrollo de sus organizaciones y para establecer redes e incidencia en su entorno.

1.3.5 Territorio de intervención y participantes

La Escuela concentra su cobertura en nueve regiones de la zona centro sur del país, por lo que en cada ciclo se efectúa un proceso de difusión y convocatoria entre la IV y X Región, que posteriormente permite la selección de 25 alumnos.

Los participantes directos corresponden a mujeres y hombres jóvenes provenientes de sectores campesinos, asalariados e indígenas, que sean dirigentes, líderes o gestores de organizaciones localizadas en sectores rurales. Para alcanzar los objetivos de la Escuela y optimizar los resultados y finalidad del trabajo de capacitación, se planteó acotar la participación a un perfil que proyectara el mayor potencial posible de irradiación del aprendizaje logrado en su acción posterior a su participación en la capacitación. Para esto se determinaron ocho criterios de selección de postulantes en cada ciclo³¹.

31 Para una lista de tales criterios, véase capítulo 5, sección 5.3.

2 Metodología de evaluación

2.1 Antecedentes generales

La evaluación de impacto del Proyecto ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014 forma parte de una de las actividades conjuntas planificadas por las entidades ejecutoras. Su propósito principal apunta a medir el logro de los objetivos definidos por el proyecto, identificar factores explicativos del logro de estos y configurar un set de recomendaciones para el rediseño o ajustes de cada Escuela en el proceso de formulación del nuevo proyecto del consorcio.

Dada la heterogeneidad de enfoques pedagógicos, diversidad de contenidos y actores sociales a los que se dirigieron las actividades de las Escuelas, se concibió una metodología de evaluación que permitiera, al mismo tiempo, captar las particularidades de cada experiencia formativa, y obtener una visión conjunta del proyecto como un todo articulado. Para ello, se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación de proyectos y programas. Los primeros estuvieron destinados a arribar a estándares de medición cuantificables y comparables; los segundos se orientaron a recoger la riqueza de las experiencias de los actores sociales participantes y los aprendizajes en materia de modelos de formación y enfoques pedagógicos para fortalecer la ciudadanía en los diversos contextos donde se desarrollan las Escuelas.

Cabe señalar que la evaluación se realizó entre marzo de 2011 y junio de 2013, es decir, a dos años y medio de desarrollo del proyecto trienal, debido a requerimientos para presentar el siguiente proyecto a Pan para el Mundo. Sin embargo, sus hallazgos y resultados son significativos para mostrar la tenden-

cia en la obtención de logros e impactos del Proyecto Escuelas de Líderes.

La evaluación se realizó bajo un enfoque de investigación “por evidencias y resultados”. Bajo esta perspectiva, el foco estuvo puesto en identificar las evidencias que demostraran que las apuestas formativas de cada ejecutor fueron correctamente aplicadas para la generación de un conjunto de competencias en los líderes participantes de las Escuelas, que a su vez sirvieran de base para llevar adelante acciones ciudadanas en sus territorios e incidir en el tipo de desarrollo que consideraban necesario y pertinente para sus comunidades.

2.2 Objetivos de la evaluación

La evaluación tuvo por finalidad estimar el grado en que las tres Escuelas de Líderes cumplieron el objetivo final definido para el período de 2011-2014, esto es, “fortalecer las capacidades de líderes y organizaciones participantes para realizar propuestas de promoción del desarrollo y la democracia, e incidir en los espacios públicos en sus territorios”. A la luz de este propósito general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Medir individualmente los indicadores de resultados asociados a cada una de las Escuelas y aquellos para el proyecto en su conjunto.
- Cualificar los logros de los participantes y organizaciones de referencia, en relación con las competencias y habilidades que buscaba fortalecer cada Escuela.
- Analizar los resultados arrojados por la evaluación desde una perspectiva técnica, haciendo partícipe

Ilustración 1 Enfoque metodológico de investigación



a los ejecutores a fin de recoger antecedentes de contexto y gestión que condicionaron la ejecución de las Escuelas.

- Levantar durante la investigación de campo casos ejemplares que mostraran iniciativas exitosas y/o buenas prácticas surgidas al alero de las Escuelas, de manera que pudieran ser sistematizados en una publicación, junto con los resultados de la evaluación.
- Proponer recomendaciones a partir de las lecciones y aprendizajes identificados en relación con el modelo de gestión y enfoque de intervención de las Escuelas, que retroalimenten la formulación del nuevo proyecto a postular.

2.3 Enfoque metodológico de investigación

Bajo la denominación de evaluación de impacto se entiende el “proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas”³². En otras palabras, se busca comparar el grado en que la ejecución de un programa ha cumplido los objetivos directos inicialmente planificados.

En el caso del Proyecto ESCUELAS DE LÍDERES 2011-2014, las instituciones del consorcio entienden por *impacto del proyecto* los cambios más inmediatos, tangibles y observables, con relación a la situación inicial de los participantes, y los objetivos establecidos que se consi-

dera han sido producto o resultado directo de las actividades de las tres Escuelas. Por ello, los efectos se asocian al logro de los objetivos específicos del Proyecto.

Para el Proyecto Escuelas de Líderes, el proceso formativo define como resultados directos el desarrollo de capacidades y competencias sociopolíticas en los líderes sociales participantes, de manera que les permita conducir y participar en propuestas de promoción del desarrollo y la democracia e incidir en los territorios donde se circunscribe su acción social (Ilustración 1).

Específicamente, la evaluación buscó aportar elementos objetivos que permitiesen responder a las siguientes interrogantes: ¿En qué medida se fortalecieron las capacidades de líderes y lideresas? Y ¿en qué medida dichas capacidades les permitieron a impulsar o fortalecer acciones asociativas o comunitarias de incidencia socioterritorial?

Tras estas preguntas, cabe destacar que la principal dimensión por medir en la evaluación correspondió a la *eficacia*, es decir, al grado en que la intervención consigue sus resultados o efectos esperados. Asimismo, la evaluación de impacto se propuso arrojar insumos para realizar un juicio objetivo de la *calidad* con que se lograron dichos efectos esperados y, por último, la *sostenibilidad* de las capacidades fortalecidas y las acciones emprendidas.

Dado que el proyecto corresponde a la integración de tres Escuelas dirigidas a distintos públicos objetivo y con temporalidades, modelos y apuestas formativas diferentes, se buscó medir en cada caso las capacidades desarrolladas en los líderes participantes, así como el tipo de acción organizativa socioterritorial fortalecida.

³² En Ernesto Abdala, *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes* (Montevideo: OIT/CINTERFOR, 2004), pág. 28. Disponible en http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_eva.pdf

Sumariamente, la evaluación se focalizó en las siguientes variables de impacto o de resultado:

Sub-Programas	Competencias fortalecidas	Incidencia en el entorno
Escuela de Líderes de Ciudad (SUR)	<ul style="list-style-type: none"> • Adquieren competencias genéricas y específicas para ejercer el derecho a la ciudad en el contexto de la reconstrucción. • Establecen alianzas y redes con otros actores y ocupan el espacio público para denunciar o restituir derechos vulnerados. 	Afectan la agenda de los decisores locales a regionales en torno a temas sectoriales de la reconstrucción y negocian propuestas concretas.
Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación (SUR)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecen conocimientos, habilidades y técnicas para ejercer un liderazgo con enfoque de género y generación. 	Desarrollan acciones que promueven la equidad entre géneros y revalorizan la contribución sociocultural de los jóvenes.
Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural (GIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden el modelo de desarrollo dominante. Competencias para la gestión técnico-política de sus organizaciones rurales. • Adquieren competencias para ejercer control social en sus territorios. 	Emprenden acciones de interlocución activa y permanente con actores públicos y privados estratégicos en el territorio para generar condiciones para el desarrollo inclusivo y sustentable.

2.4 Componentes del modelo de evaluación

El modelo de evaluación se estructuró sobre la base de dos componentes principales: (i) la *cadena de valor público* del programa, donde se identifican los resultados esperados en los grupos objetivos a quienes se dirigen las acciones; y (ii) un sistema de monitoreo y evaluación, mediante el cual se dio seguimiento a la implementación de las tres Escuelas del proyecto con el objeto de monitorear el cumplimiento de los resultados intermedios y finales que estas generaban en los participantes y sus organizaciones de referencia. Ambos componentes tuvieron como piedra angular la matriz de marco lógico del Proyecto Escuelas de Líderes, que resume los resultados previstos para cada Escuela y expresa un conjunto de indicadores veri-

ficables a través de los cuales se operacionalizan los resultados esperados.

2.4.1 Cadena de generación de valor público-social

Para definir con precisión las variables centrales de la evaluación, en la primera etapa del estudio se realizó la actualización y ajuste de la *cadena de generación de valor público* realizada en la etapa inicial del proyecto³³.

Metodológicamente, este ejercicio se basa en la hipótesis de la existencia de una lógica causa-efecto entre los niveles de actividad, productos, beneficios y/o servicios y resultados. A su vez, esta concatenación descansa en el supuesto de que cada nivel de operación de los componentes va generando valor público en los siguientes niveles. En suma, se trata de una reformulación y un reordenamiento de la cadena de generación de valor público que subyace a la formulación de objetivos del Proyecto Escuelas de Líderes 2011-2014, pero en clave de resultados o de cambios esperados en la población objetivo, es decir, en líderes y sus organizaciones de referencia.

Este ejercicio, además de identificar las lógicas, encadenamiento y pertinencia entre los incentivos de cada Escuela y el proceso formativo propuesto con logros posibles de esperar –atribuibles a la intervención–, también facilita el análisis de los procesos, las apuestas, los resultados, el influjo del contexto en que se desarrolla la intervención y, de igual modo, otorga elementos para la formulación de recomendaciones.

El desarrollo de la cadena de valor público implicó ajustar analíticamente la lógica de encadenamiento de los componentes, reasignando actividades, productos, resultados e impactos, de modo que se explicitara

La **cadena de producción de valor público** de un programa se refiere a la secuencia lógica de encadenamiento de acciones y productos, y los cambios que estos generan en los destinatarios de dichas acciones. En su base se encuentra una teoría de cambio en los grupos destinatarios.

³³ En 2011, antes de iniciar el primer ciclo del proyecto, el equipo a cargo de apoyar la formulación del Sistema PME identificó, con cada equipo ejecutor, la secuencia lógica causa-efecto entre los niveles de actividad, productos, beneficios y/o servicios y resultados esperados en los líderes y sus organizaciones de referencia para cada Escuela en el ciclo completo del proyecto.

Ilustración 2 Esquema de reconstrucción de cadena de valor público



la secuencia lógica real del programa. La secuencia reconstruida se sintetiza en la Ilustración 2.

La finalidad última de este trabajo fue consensuar la matriz de evaluación a partir de la cual se configuraron los indicadores que darían cuenta del desempeño del programa en sus diferentes niveles.

2.4.2 Sistema de monitoreo y evaluación

A partir del año 2011, con apoyo externo, las tres Escuelas diseñaron e implementaron un sistema de planificación, monitoreo y evaluación (PME) que, a partir de un conjunto de instrumentos de registro y seguimiento, permitió a cada una cuantificar el nivel de eficacia de los programas formativos, a través de los indicadores de la matriz lógica que rige el proyecto.

La estructura del sistema PME diseñado contempló *instrumentos de uso interno*, los cuales permitieron a los equipos ejecutores monitorear la calidad y efectividad de los procesos desarrollados y retroalimentar la toma de decisiones. Asimismo, se diseñaron *instrumentos* que recogían a lo largo del desarrollo de los ciclos formativos la información básica requerida *para calcular los indicadores de desempeño y cumplimiento de objetivos* expresados en la matriz de marco lógico. De manera complementaria, se configuró una base de datos que permitió organizar la información a nivel de participantes, registrando su trayectoria en las Escuelas, su desempeño resultante de diversas evaluaciones de competencias y las acciones de incidencia desarrolladas tanto en sus organizaciones como en sus territorios de referencia.

En relación con el monitoreo interno del proceso, las tres Escuelas contemplaron mecanismos de eva-

luación participativa con los equipos docentes y facilitadores, a través de las cuales se sistematizaron los aciertos y debilidades verificadas, permitiendo introducir ajustes en la metodología y temáticas por abordar³⁴.

Específicamente, las tres Escuelas aplicaron instrumentos que permitieron evaluar la apropiación de competencias en el ciclo formativo e implementaron sistemas de seguimiento de las acciones de afectación social que los participantes realizaban en sus organizaciones, espacios y territorios de referencia, empleando tanto sistemas de actualización de fichas de participantes³⁵, como registro de las acciones de incidencia³⁶ y consulta directa a los participantes³⁷.

34 Para esta tarea, la Escuela de Líderes de Ciudad utilizó los formatos desarrollados en el marco del PME, mientras que las otras Escuelas utilizaron formatos propios que venían empleando con anterioridad.

35 La Escuela de Líderes de Ciudad –a la fecha de la evaluación de impacto– lleva hojas de vida de 88 participantes, en que se registra su trayectoria previa y durante la Escuela, caracterizando las acciones de incidencia.

36 La Escuela de Jóvenes y la Escuela de Líderes de Ciudad mantuvieron registro de las acciones relevantes que realizaron los y las participantes, en que se computaba las características de las mismas y el tipo de participación de los alumnos.

37 La Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural contempla reuniones presenciales con el grupo de participantes con meses de posterioridad al término de cada ciclo, ocasión en la que se recopilan antecedentes de las acciones que han podido realizar en sus territorios y organizaciones de referencia. En el caso de las Escuelas de Líderes de Ciudad y de Jóvenes, los equipos coordinadores han mantenido contacto permanente con los participantes a través de redes sociales virtuales y contactos telefónicos, de manera que se han mantenido informados del curso de las acciones de incidencia realizados por estos.

2.5 Técnicas de recolección/sistematización de información

La metodología utilizada para la evaluación de impacto del proyecto se define por su enfoque mixto, ya que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas de producción y análisis de información, las que sumariamente se refieren a lo siguiente:

Métodos	Ámbito de evaluación en que se emplean
Cuantitativos	Medición de indicadores de desempeño y cumplimiento de objetivos a nivel de componentes a partir de las estadísticas generadas por el sistema de monitoreo y evaluación de las Escuelas.
Cualitativos	Identificación del nivel de logro en participantes y organizaciones de referencia, a partir de las percepciones del aporte de las Escuelas a su trayectoria individual, como miembro de organización, líder social y de sus organizaciones.

En suma, para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos definidos para los años 2011-2014 de cada una de las Escuelas articuladas bajo el proyecto Escuelas de Líderes, se combinó la medición paramétrica de los indicadores de resultados intermedios y finales, con el análisis de información cualitativa levantada por el equipo evaluador. En este marco, la medición del fortalecimiento de capacidades se realizó considerando:

- Medición de estadísticas de evaluaciones de aprendizajes de los participantes.
- Medición de estadísticas resumen de autoevaluación de fortalecimiento de competencias, a partir de los instrumentos *ad hoc* aplicados en el transcurso del proyecto.
- Entrevista con participantes que revelaran los aprendizajes en materia de los temas de cada Escuela y el fortalecimiento de competencias prácticas para emprender acciones en sus contextos organizativos y sociales.

A continuación se puntualizan los tres instrumentos que se aplicaron en el desarrollo de la evaluación, indicando los objetivos evaluativos de cada uno de ellos y el tipo de tratamiento que se dio a la información recolectada para su análisis.

2.5.1 Procesamiento de estadísticas de desempeño de participantes del sistema PME

Un insumo fundamental para medir el cumplimiento de resultados en los participantes de las Escuelas

fue, en primer término, el repositorio de datos sobre el desempeño de estos en los ciclos formativos. Las fuentes de información consultadas correspondieron a: hojas de vida de los participantes, fichas de autoevaluación de aprendizajes y competencias, planilla global de registros de datos de aprendizaje y nivel de competencias adquiridas, y cuestionario sobre trayectoria de incidencia y evaluación de la Escuela³⁸.

En función de la calidad de la información sistematizada en estos instrumentos, se realizó un procesamiento descriptivo de datos, con miras a cuantificar el nivel de logro en la mayor cantidad de participantes.

2.5.2 Entrevistas a participantes de las Escuelas

La principal fuente de levantamiento de información cualitativa correspondió a entrevistas en profundidad³⁹ a participantes de los ciclos formativos 2011 y 2012. Este instrumento tuvo por finalidad recoger la trayectoria del o la participante en cada Escuela y después de egresado de ella, relevando en este proceso las siguientes variables: nivel de aprendizaje declarado, contribución de la Escuela en relación con el desempeño organizacional y como líder social, acciones de incidencia socioterritorial impulsadas, condiciones institucionales y sociales de continuidad de las iniciativas de incidencia, y factores personales u organizacionales que afectaron la generación de actividades de incidencia socioterritorial.

Las entrevistas se realizaron a una muestra de alumnos seleccionados por los ejecutores, considerados como casos ejemplares de lo que cada propuesta socioeducativa puede alcanzar en los líderes. El total de entrevistas realizadas para las tres Escuelas alcanzó a un número de 21 personas.

2.5.3 Entrevista grupal con ejecutores y docentes participantes

A efecto de retroalimentar el enfoque y método formativo de cada Escuela e identificar áreas de mejora en la formulación de una nueva versión del proyecto para el período 2014-2017, se realizó una entrevista grupal

³⁸ El detalle de los instrumentos de evaluación se encuentra en el Anexo 4.

³⁹ La pauta de entrevista utilizada en la evaluación se encuentra en el Anexo 4.

con el equipo de ejecutores y algunos de los docentes a cargo de impartir los talleres formativos. A través de este instrumento, se esperaba recoger las percepciones del cuerpo docente respecto de la pertinencia de los contenidos, la secuencia con que se imparten, el uso de técnicas pedagógicas y criterios de focalización/selección de los grupos, entre otros aspectos.

En total se realizaron tres entrevistas grupales, una con cada Escuela. Asimismo, se desarrolló un taller final de discusión de los resultados de la evaluación con las entidades del consorcio, con el propósito de extraer lecciones y retroalimentar, desde las diversas visiones sobre formación de líderes, la formulación de una nueva versión de proyecto.

3 Evaluación de la Escuela de Líderes de Ciudad

3.1 Descripción y objetivos

La ESCUELA DE LÍDERES DE CIUDAD (ELCI) es un programa de formación para la acción ciudadana, que se propone renovar y generar liderazgos sociales para incidir con voz propia en los procesos de cambio y desarrollo de la ciudad de Talca, en un ejercicio del poder más democrático e inclusivo.

La Escuela es concebida como un programa de intervención que tiene como eje central el desarrollo de procesos de formación para la acción ciudadana y que se despliega en una multiplicidad de componentes y actividades que posibilitan, cada uno a su modo, contribuir al desarrollo de procesos de acción social e incidencia en el espacio público. De esta manera, junto al componente de formación lectivo, desarrolla un conjunto de acciones de soporte destinadas a apoyar los procesos de formación –producción de material educativo, tutorías, foros y seminarios–; favorecer el posicionamiento de los discursos ciudadanos en la opinión pública; y apoyar procesos de asociatividad socioterritorial para la actoría política de los participantes y redes vinculadas a la Escuela.

La Escuela focaliza sus acciones en Talca, capital de la Región del Maule, y tiene también un radio de influencia directa en otras ciudades intermedias de la región (Curicó, Cauquenes, Linares) y comunas aledañas. Para el trienio 2011-2014, se contó con la asistencia de más de 1.200 personas a las diversas actividades formativas y complementarias organizadas por la Escuela, tales como talleres de ciudad, talleres de habilidades prácticas, y foros relativos a temas de reconstrucción y transformaciones urbanas en la región.

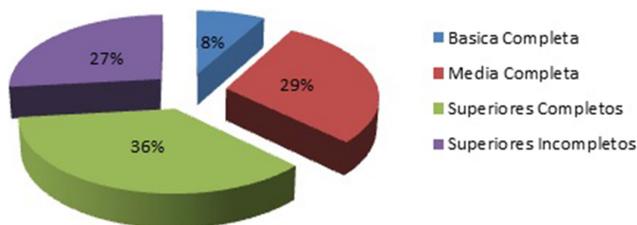
Como se ha señalado, el contexto que enmarcó el proyecto para el periodo 2011-2014 es el de la *reconstrucción pos-terremoto de la ciudad*, que configuró un nuevo horizonte al proceso formativo y ciudadano que la Escuela había venido promoviendo con líderes y lideresas de Talca. En este marco, la Escuela de Líderes de Ciudad definió como objetivo específico para el ciclo 2011-2014, que:

- 240 ciudadanos y ciudadanas de la Región del Maule que participen del programa formativo, desarrollen competencias políticas y técnicas, de manera que logren instalar prioridades, demandas, visiones y propuestas ciudadanas en la reconstrucción pos-terremoto de la ciudad.

De esta manera, en la primera fase pos-terremoto (marzo–noviembre 2010), la Escuela se preocupó por promover una mirada ciudadana acerca del tratamiento de la emergencia y la reconstrucción, a través de la realización de foros y seminarios y de la producción del periódico *Palabra Ciudadana*, gestionado en alianza con un grupo de exalumnos. Asimismo, brindó apoyo técnico al proceso de asociatividad de numerosas organizaciones sociales articuladas en torno al Cabildo y Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas, y finalmente acompañó, a través de un proceso formativo, los liderazgos territoriales que emergieron y engrosaron el tejido social crítico en la ciudad.

Entre los años 2011 y 2013, la Escuela se abocó a complementar la mirada ético-política que los ciudadanos han construido sobre la ciudad, y que se plasma en la articulación ciudadana pos-terremoto, con el desarrollo de propuestas con mayores niveles de formalización y oportunidad para disputar el es-

Gráfico 1 Distribución del nivel educacional de los participantes de ELCI, 2011 y 2012



Fuente: Sistema PME Escuela Líderes de Ciudad. Corresponde a 84 participantes en que se registra edad.

pacio público. Lo anterior implicó que la Escuela, en términos de objetivo en el trienio, asumiera el desafío de especializar el conocimiento y las competencias de distintos líderes de grupos y organizaciones ciudadanas para mejorar sus capacidades e influir en la toma de decisiones públicas vinculadas a la reconstrucción de la ciudad.

3.2 Participantes

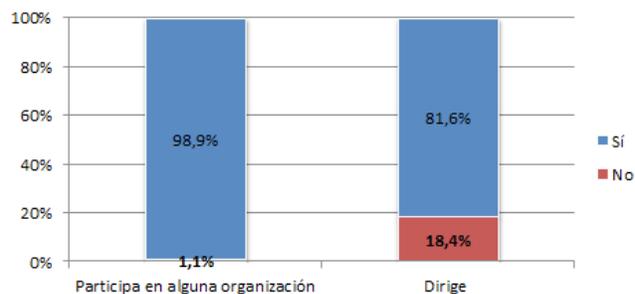
La revisión de las hojas de vida de los participantes de la Escuela entrega una visión global sobre quiénes integraron los talleres. Estos registros indican que entre los alumnos del ciclo 2011 y el 2012, el promedio de edad alcanzaba los 46 años, siendo el 83% menor a 60 años⁴⁰.

En general, el nivel educacional de los participantes de la Escuela de Líderes de Ciudad para ambos ciclos es moderado a alto, siendo preponderante la participación de líderes con estudios superiores completos e incompletos (63%). Por su parte, 29% de los participantes había cursado hasta la enseñanza media y solo 8% contaba solo con enseñanza básica completa (Gráfico 1).

En cuanto a la participación asociativa de los alumnos, se trata de un perfil de participantes principalmente adscritos a formas institucionales de asociatividad. En efecto, un 98,9% de los alumnos participaba en alguna organización, mientras que un 81,6% del total de los inscritos ejercía algún cargo de responsabilidad (Gráfico 2).

⁴⁰ Estimado a partir de 87 fichas con información de participantes.

Gráfico 2 Participación y dirigencia en organizaciones sociales



Nota: Calculado a partir del registro de fichas de 87 alumnos de los ciclos 2011 y 2012.

Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

Cabe destacar la adecuada focalización que se dio en la selección de participantes en relación con los objetivos del proyecto. En la Tabla 1 se observa que la mitad de los participantes se encontraban involucrados en movimientos de reivindicación de derechos, principalmente vinculados a la reconstrucción. Asimismo, una similar proporción pertenecía a organizaciones territoriales de primer nivel. También destaca que cerca de un cuarto de los asistentes (26%) formaba parte de instancias de representación de intereses ciudadanos ante los gobiernos locales, como los consejos comunales de organizaciones de la sociedad civil.

En complemento a lo anteriormente, se verifica que un 95% de los inscritos muestra una vocación activista, declarando haber participado en algún tipo de acción cívica, es decir, que tenía como finalidad incidir en la agenda pública a efectos de reivindicar algún derecho. Un 75% de ellos lo hizo en acciones no vinculadas a la reconstrucción, mientras que un 48% sí se vinculó participando en este proceso con acciones desarrolladas individual o asociativamente (Gráfico 3).

Desde el punto de vista de la trayectoria asociativa, un 40% de los alumnos de la Escuela comenzaron a participar en organizaciones sociales en los últimos cinco años, lo que es indicativo de una nueva generación de dirigentes. Por otro lado, resulta importante que 25% de la convocatoria corresponda a líderes con una trayectoria de quince años o más y un 10% contara con más de treinta años de involucramiento asociativo (Gráfico 4).

Por último, un 70% de los participantes del proyecto 2011-2014 correspondió a nuevos inscritos, mientras que 30% a participantes de ciclos anteriores. Esto da cuenta de la credibilidad que tiene la Escuela en el

Tabla 1 Participación y dirigencia en expresiones asociativas (en porcentajes)

Tipo de organización	Participación	Dirigencia	Total
Movimientos de reivindicación de derechos ciudadanos	28	23	51
Organización territorial de 1er nivel	11	38	49
Instancias de origen estatal-municipal	14	13	26
Organización social de 1er nivel	6	17	23
Clubes de socialización	3	14	17
Partido político	13	5	17
Corporaciones, ONG, otras	7	8	15
Iglesias	7	7	14
Organización social de 2o nivel	6	7	13
Organización territorial de 2o nivel	3	7	10
Organizaciones gremiales y profesionales	3	7	10
Agrupaciones de defensa de derechos corporativos	2	2	5
Federaciones estudiantiles	1	3	5
Otro tipo	5	5	10

Nota: Calculado a partir del registro de fichas de 87 alumnos de los ciclos 2011 y 2012.

Fuente: Sistema PME Escuela de Líderes de Ciudad.

territorio y de su capacidad para captar el interés de líderes y dirigentes sociales que no se habían vinculado a esta experiencia formativa (Gráfico 5).

Asimismo, la composición de personas inscritas en la Escuela da cuenta de un buen equilibrio entre la ampliación de la cobertura y la consolidación de una masa crítica de líderes con capacidades de emprender acciones que afecten la agenda de los decisores locales, particularmente en un contexto de crisis como generado por el terremoto y el proceso de reconstrucción de la ciudad.

3.3 Recorrido curricular y participación

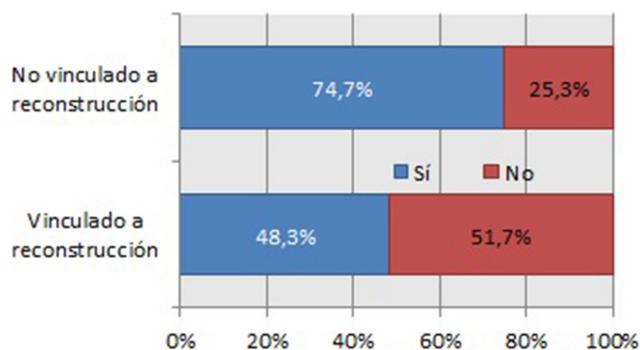
Dadas las necesidades específicas de la ciudad de Talca luego del terremoto, el foco de atención del proceso formativo se basó en la producción de discursos sociales de ciudad más estructurados en términos de argumentaciones tanto técnicas como ético-políticas. Ello implicó que la orientación metodológica de la Escuela variara respecto de años anteriores, en el sentido de que la ciudad ya no podía ser considerada solo como una categoría para observar fenómenos sociales, sino más bien como un espacio de análisis de problemas,

elaboración de propuestas y negociación de alternativas de solución concretas a los problemas sobrevinientes al proceso de reconstrucción.

Subyace a este enfoque la necesidad de lograr una masa crítica de líderes capaces de emprender, a partir del proceso formativo, acciones de interpelación e incidencia ciudadana. Por esta razón, la formación se estructuró en diversos componentes informativos y educativos dirigidos a diferentes públicos –grupos ampliados y específicos, organizados y no organizados– para alcanzar una mayor irradiación e impacto. Así, la estrategia formativa se orientó al desarrollo conceptual, el entrenamiento en habilidades e instancias de debate, a través de una metodología que combinó la transferencia de conocimientos e información técnico-política sobre los procesos de transformación urbana sobrevinientes al terremoto y reconstrucción; difusión de experiencias comparadas de otros territorios en procesos de construcción y reconstrucción de ciudades, dentro y fuera del país; y la generación de espacios de intercambio y construcción de opinión pública crítica.

Los ejes temáticos en torno a los cuales se organizó el proceso formativo fueron: (i) transformaciones de la

Gráfico 3 Participación previa en acciones cívicas



Nota: Corresponde a 87 participantes en que se registra este dato.
Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

ciudad intermedia en el contexto del neoliberalismo, (ii) rol de la ciudadanía en la construcción y reconstrucción de la ciudad desde un enfoque de derechos y de democracia participativa, y (iii) desafíos para las políticas y la institucionalidad pública local y regional.

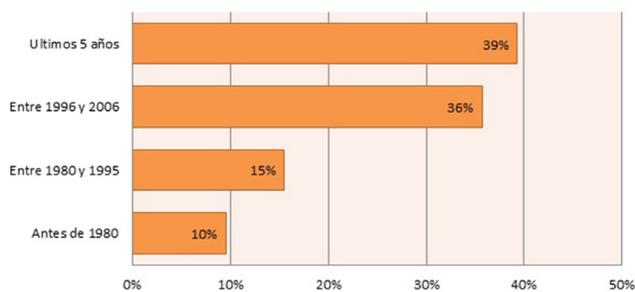
Inicialmente, la estructura de la Escuela para el periodo 2011-2014 se organizó en torno a tres ejes centrales: (i) talleres de análisis en torno a problemas específicos de la ciudad (Talleres de Ciudad); (ii) ciclos de formación para el desarrollo de competencias prácticas de incidencia ciudadana; y (iii) ciclos de formación avanzados en torno a los temas de ciudad, ciudadanía y políticas públicas urbanas (Ilustración 3).

De acuerdo con su programación original, el grupo de participantes podía formar parte de todas las actividades o asistir selectivamente a solo algunos de los ciclos. Asimismo, el programa contempló un conjunto de actividades complementarias que buscaban ampliar los espacios de debate en torno a los temas de reconstrucción y transformaciones urbanas, con el propósito de instalar en la opinión pública una visión crítica sobre dichos procesos. Estas instancias informativas-educativas alternativas, denominadas Foros, estuvieron dirigidas principalmente a públicos con menor adscripción organizacional, o bien ofrecidas para complementar el proceso formativo de los participantes de la Escuela vinculados a los talleres más intensivos.

3.3.1 Talleres de Ciudad

El formato contempló que cada taller abordara un tema o problema en específico, vinculado al contexto de la reconstrucción de la ciudad, enfocándose especialmente en aquellos impulsados por movimien-

Gráfico 4 Desde qué año participa en organizaciones o colectivos ocupando cargos de representación (formal o informal)



Nota: Calculado a partir de 84 registros de información de alumnos.
Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

tos y organizaciones sociales. El método de abordaje consideró la siguiente secuencia: (i) identificación del problema y de los actores sociales vinculados a él; (ii) presentación y debate en torno a información de contexto y datos vinculados al problema; (iii) desarrollo de la primera jornada de análisis con actores de la sociedad civil para la delimitación del problema y levantamiento de preguntas; y (d) desarrollo de la segunda jornada de análisis para la definición de desafíos y propuestas.

El programa inicial planificó realizar tres Talleres de Ciudad al año, cada uno con una duración de 8 horas educativas y con 20 asistentes en promedio. En los dos primeros años del ciclo del proyecto se realizó un total de 17 Talleres de Ciudad organizados en cinco ciclos, con una asistencia total de 176 líderes a las diferentes actividades formativas.

En el primer año, se realizaron once Talleres de Ciudad en tres ciclos. Un primer taller se denominó “Ciudad: una reconstrucción participativa”, desarrollado en cuatro sesiones, a lo largo de las cuales se abordaron los siguientes temas: Estado, mercado y

Desempeño del programa: Talleres de ciudad

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
9 talleres de ciudad	17 talleres	Sobre-cumplimiento
20 participantes por año= 180	176 participantes	97,7%

Gráfico 5 Participación en ELCI en años anteriores a 2011

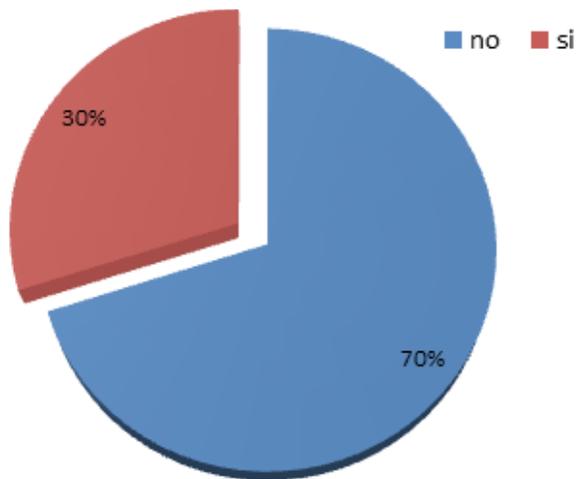


Ilustración 3 Estructura de actividades ELCI



sociedad civil en el modelo neoliberal; políticas públicas, reconstrucción y ciudadanía; teoría y práctica de los movimientos ciudadanos; y sociedad civil y procesos de reconstrucción pos-terremoto. En este ciclo se registró una participación de 35 líderes, con una asistencia promedio al 82% de las sesiones.

El segundo taller, realizado en julio de 2011, convocó a 40 participantes, que tuvieron una asistencia promedio de 76%. Este ciclo abordó tres temas: informe de reconstrucción, ciudadanía y reconstrucción, y municipio y reconstrucción.

Un tercer ciclo se realizó en los meses de octubre y noviembre de 2011 en consorcio con otras organizaciones⁴¹, en un total de cuatro sesiones, realizados en diversas ciudades de la región en torno a los temas vinculados a conflictos, violencias y peligros de la ciudad hacia las mujeres. En este marco, se realizó un primer taller general introductorio y luego tres talleres de profundización y recorridos por ocho localidades de la región. En total, el ciclo registró una concurrencia de 26 participantes con una asistencia promedio de 75%.

Finalmente en el mes de enero de 2012, en la ciudad en Talca, se realizó el cuarto taller del primer año del proyecto, bajo la denominación “Vivienda,

barrio, mejoramiento urbano y reconstrucción: hacia una agenda para las municipales 2012”. Contó con la participación de 30 líderes, que realizaron un acucioso diagnóstico de los problemas urbanos y jerarquizaron alternativas de abordaje.

En el segundo año de proyecto, se efectuó entre los meses de julio y agosto de 2012 un ciclo de cinco talleres en la ciudad de Curicó –segunda ciudad con importancia poblacional en la Región del Maule–, que abordó en tres sesiones un análisis de las transformaciones y tendencias socio-urbanas, el rol de la participación ciudadana en la construcción de ciudad y nociones de economía urbana; para concluir con dos sesiones de elaboración de diagnóstico y construcción de una “Agenda Urbana para Curicó”. Este ciclo tuvo una participación de 45 dirigentes sociales y una asistencia promedio de 67% a las sesiones (Tabla 2).

3.3.2 Ciclos de formación para el desarrollo de competencias específicas

La programación de la Escuela de Líderes de Ciudad contemplaba la realización de tres ciclos de talleres para el desarrollo de competencias técnicas específicas (uno por año), con una duración de 28 horas educativas y una asistencia de 20 participantes en promedio para cada uno de ellos. Estas actividades formativas se dirigieron a exalumnos de la Escuela y líderes sociales que se encontraban activos en procesos ciudadanos en el marco de la reconstrucción. El

41 Particularmente con el Proyecto “Ciudades Seguras para las Mujeres, Ciudades Seguras para Todos y Todas”, financiado por UNIFEM, y que se realizó en diversas localidades de las regiones del Maule y Biobío.

Tabla 2 Participantes del Ciclo Talleres de Ciudad, ELCI

	TALCA			CURICÓ	
	Ciclo Talleres de Ciudad 1, 2011	Ciclo Talleres de Ciudad 2, 2011	Ciclo Talleres de Ciudad 3, 2011	Ciclo Talleres de Ciudad 4, 2012	Ciclo Talleres de Ciudad 5, 2012
Total participantes	35	40	26	30	45
Asistencia promedio	82% ¹	76% ²	75% ³	–	67% ⁴
	94% asistió a 2 o más	94% asistió a 2 o más	50% asistió a 2 sesiones		61% asistió a 3 o más sesiones

Notas: (1) Estimado a partir del registro de asistencia de 33 participantes; (2) estimado a partir del registro de asistencia de 34 participantes; (3) estimado a partir del registro de asistencia de 26 participantes; (4) estimado a partir del registro de asistencia de 39 participantes.

Fuente: Sistema PME Escuela de Líderes de Ciudad.

propósito de los ciclos fue proporcionar herramientas que mejoraran las capacidades técnicas relacionadas con comunicación estratégica, interpersonal y medios de negociación, para favorecer la comunicación efectiva de los participantes con su contraparte pública o privada, en pro de la realización de sus proyectos y metas organizacionales. A la fecha de la ejecución de la evaluación, se había cumplido con la programación del proyecto, habiéndose realizado un ciclo de talleres anual con una asistencia promedio de 27 líderes al año, y una participación total de 54 personas.

Al respecto, en el año 2011 se realizó el primer ciclo de talleres de habilidades que abordó el desarrollo de un conjunto de destrezas comunicacionales para la acción política. El ciclo se desarrolló con un total de 28 horas distribuidas en cuatro jornadas teórico-prácticas y cinco sesiones prácticas. En el ciclo, el promedio de asistencia fue de 82%, y el 88% de los inscritos asistió al menos a tres sesiones. El año 2012, se realizó un taller de habilidades en la ciudad de Talca centrado en el fortalecimiento de habilidades políticas, el que se

desarrolló en cuatro sesiones más un taller en terreno. Respecto a la asistencia, un 76% de los líderes asistió al menos a tres de las cinco sesiones (Tabla 3).

3.3.3 Ciclos de formación avanzada

De acuerdo con la programación del proyecto Escuela de Líderes de Ciudad, se realizarían dos ciclos de formación avanzada, cada uno con una duración de 70 horas educativas y una asistencia esperada de 20 participantes. Estos ciclos de formación estaban orientados a técnicos, profesionales, académicos y estudiantes universitarios, hombres y mujeres, que estuvieran participando activamente de algún proceso de reconstrucción pos-terremoto de ciudades intermedias de la Región del Maule, y que buscaran mejorar su comprensión de los fenómenos urbanos y del rol de la ciudadanía y del Estado en la construcción de la ciudad.

Al respecto, no fue posible realizar estos ciclos de formación, dado que no se concretó el convenio de colaboración entre la Escuela y la institución académica con la cual se había previsto realizar el programa.

3.3.4 Otras actividades complementarias

De manera complementaria al proceso formativo, el proyecto contemplaba la realización de un conjunto de actividades de soporte que permitiesen asegurar la implementación exitosa de las tres líneas centrales de formación. Estas acciones correspondían al desarrollo de espacios de debate, producción de material audiovisual, y elaboración de documentos de análisis para la difusión y uso en el ambiente lectivo de la Escuela. A la fecha de la evaluación, se había cumplido con las

Desempeño del programa: Talleres de habilidades, ELCI

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
3 talleres de habilidades	2 talleres	Cumplimiento al año 2
20 participantes por año = 60	27 por año (promedio) 54 asistentes	Sobrecumplimiento al año 2

Tabla 3 Participantes Ciclo Talleres de Habilidades, ELCI: Talca

	2011	2012
Total participantes	25	29
Promedio asistencia	82%	66%
	88% asistió a 3 o más sesiones	76% asistió a 3 o más sesiones

Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

Tabla 4 Participantes en foros y actividades de debate complementario, ELCI

	2011	2012
Foros	8 actividades de debate y difusión	4 actividades de debate y difusión
Asistencia total	630	465
Alumnos del proyecto Escuela Líderes de Ciudad	36% de alumnos del 1° año	21% de alumnos del 1° año 100% de alumnos de 2° año

Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

metas de producción de foros-seminarios, material audiovisual y documentos técnico-políticos de uso pedagógico, definidas en el proyecto.

En primer término, se realizó una serie de actividades de reflexión que convocaron a alumnos de la Escuela, a exalumnos y otros actores clave en el proceso de reconstrucción. Este conjunto de actividades contribuyó, por una parte, a poner en la opinión pública diversos problemas asociados al proceso de reconstrucción en la región; y, por otra, a apoyar a los alumnos en la apropiación de un discurso técnico y político en esta materia.

En el año 2011 se realizó un total de ocho actividades: cuatro foros en torno al balance del proceso de reconstrucción y pobreza urbana; una tertulia sobre el futuro de los barrios y el centro histórico de la ciudad de Talca; dos actividades de difusión y apoyo a acciones ciudadanas de relevancia: defensa de las Escuelas Concentradas y Frente Amplio de Educación; final-

mente, se realizó el lanzamiento del libro *Talca pos-terremoto: una ciudad en disputa. Modelo de reconstrucción, mercado inmobiliario y ciudadanía*⁴². En estas actividades participó el 35% de los alumnos del primer año de la Escuela, así como dirigentes de ciclos anteriores y personas no vinculadas a esta experiencia, sumando una asistencia total de 630 personas.

En el segundo año se realizaron cuatro foros (dos en Talca y dos en Curicó) y un encuentro denominado "Hacia una plataforma ciudadana". Participaron en estas actividades el 100% de los alumnos del segundo año del proyecto y un 21% de los participantes del primer año, además de dirigentes sociales, técnicos con intereses ciudadanos y actores políticos locales, sumando una convocatoria total de 465 personas. El detalle de las actividades y número de participantes se presenta en la Tabla 4.

De igual manera, el proyecto incluía la producción de material educativo y documentos técnico-políticos que sirvieran de base a la reflexión y análisis en los espacios formativos y de debate. En los dos primeros años, se elaboraron doce módulos pedagógicos que fueron trabajados en los Talleres de Ciudad, y algunos de ellos difundidos a través del sitio web de la Escuela, poniéndose a disposición de un público más amplio. Asimismo, se realizaron procesos de investigación y documentación de casos y se sistematizaron diversos hechos urbanos que dieron lugar a tres mapas urbanos, de profusa utilización en el proceso lectivo, constituyéndose en una potente y valorada herramienta de análisis para los alumnos.

Desempeño del programa: Actividades complementarias

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
6 foros-seminarios 600 participantes	12 foros Asistencia: 1095 personas	Sobrecumplimiento
12 módulos de formación	12 módulos	Cumplido
12 productos audiovisuales	18 registros audiovisuales	Sobrecumplimiento

⁴² De Francisco Letelier y Patricia Boyco, publicado en Santiago, por Ediciones SUR, 2011.

Tabla 5 Material educativo producido, ELCI

	2011	2012
Módulos educativos	7 módulos	5 módulos
Mapas urbanos	Mapa de daños pos-terremoto. Mapa de brechas territoriales. Mapa de conflictos pos-terremoto ⁽¹⁾ .	
Estudios de caso	Balance reconstrucción.	Caracterización de niveles de daño y reconstrucción de barrios centrales. Experiencias de acción colectiva en la ciudad.
Productos audiovisuales	12 entrevistas (registro audiovisual). 1 blog habilitado.	6 entrevistas (registro audiovisual)
Página web	Se mantiene actualizada. 432 visitas.	Se mantiene actualizada. 2.121 visitas.
Artículos y publicaciones	Se editan 5 números del diario Palabra Ciudadana. Se publican 2 documentos en Boletín Temas Sociales, de Ediciones SUR. Libro: Talca posterremoto: una ciudad en disputa. Modelo de reconstrucción, mercado inmobiliario y ciudadanía.	8 artículos sobre política y ciudadanía. Capítulo en informe Fundación Equitas.

(1) El Mapa de conflictos pos-terremoto se actualiza semestralmente, y cubre a la fecha 20 conflictos.

Fuente: Sistema PME. Escuela de Líderes de Ciudad.

En paralelo, se realizaron estudios de caso, artículos académicos y diversas publicaciones en medios de prensa y redes sociales. Destacan la investigación sobre el modelo de reconstrucción, mercado inmobiliario y ciudadanía en Talca plasmado en el libro ya mencionado *Talca pos-terremoto: una ciudad en disputa*, y dos boletines *Temas Sociales* dedicados al análisis de la situación de la ciudad de Talca en el contexto pos-terremoto⁴³. Asimismo, la presencia en medios de comunicación fue un hecho destacado, acopiándose un registro audiovisual de 18 entrevistas en los dos primeros años del proyecto y una amplia cobertura a las actividades de la escuela realizadas por el principal periódico regional “El Centro”. De igual manera, se mantuvo y actualizó de forma permanente la página web <http://elci.sitiosur.cl> -con información de interés y un seguimiento acucioso a hechos urbanos relevantes, acciones ciudadanas y la agenda de la escuela-

⁴³ *Temas Sociales* 68, “La ciudad intermedia neoliberal y sus desafíos políticos pos-terremoto”, por Patricia Boyco y Francisco Letelier (Santiago: Ediciones SUR, junio 2010); y *Temas Sociales* 69, “Articulaciones ciudadanas pos-terremoto: ¿un nuevo paso en la construcción del derecho a la ciudad?”, por Francisco Letelier y Patricia Boyco (Santiago: Ediciones SUR, mayo 2011). Disponibles en www.sitiosur.cl

así como un Blog elaborado especialmente para la comunicación de los alumnos. El conjunto del material producido se presenta sumariamente en la Tabla 5.

Por último, entre las acciones complementarias realizadas por la Escuela, se destaca la labor desarrollada en la convocatoria y apoyo técnico para la instalación de una red ciudadana en Talca que permitió articular a diversos actores sociales en la formulación de propuestas en torno a la reconstrucción. Esto ocurrió durante el año 2010 cuando, en conjunto con otros actores locales, se convocó al “Cabildo Ciudadano de Talca”. A partir de este proceso se conformó el Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas, entendido como una plataforma/red para servir de vocería ciudadana en los temas generales y específicos vinculados a la reconstrucción.

3.4 Evaluación

3.4.1 Introducción metodológica

La metodología de evaluación de la Escuela de Líderes de Ciudad contempló la realización de entrevistas en profundidad con ocho dirigentes que fueron seleccionados en virtud de sus destacadas trayectorias

durante y después de su participación en la Escuela⁴⁴. Ellos entregaron su opinión acerca de las fortalezas y debilidades del proceso formativo, y reseñaron acciones de incidencia en la agenda de los decisores públicos realizadas como resultado de su involucramiento en la Escuela y en las redes ciudadanas que esta promueve o en las cuales participa.

Complementariamente, un total de veinte participantes respondieron un cuestionario autoaplicado que buscaba verificar, de manera más amplia, el tipo de incidencia que habían logrado estos egresados de la Escuela y cuyas trayectorias no eran consideradas las más destacadas. La finalidad de este instrumento fue identificar factores que afectaron la realización de acciones de incidencia, distinguiendo entre aquellos atribuibles al propio proceso formativo, de otros asociados al entorno o condiciones personales que obstaculizaron mayores desempeños de los líderes capacitados.

Asimismo, se sistematizaron los registros de seguimiento de los participantes, actualizados permanentemente por el equipo ejecutor⁴⁵, los cuales aportaron valiosa información respecto de las trayectorias de los egresados tanto en los ciclos formativos como en los territorios donde se desenvuelven. Dada la calidad y rigurosidad con que se registró la información, esta constituyó la principal fuente para medir los indicadores de resultado intermedio y final del proyecto.

Finalmente, se realizó un taller con los ejecutores de la Escuela, que tuvo dos objetivos: (i) analizar el desempeño evidenciado por el equipo evaluador, ejercicio que permitió recoger evidencias complementarias respecto al rol que ejercieron factores del entorno institucional, social y político en el desempeño de la Escuela; y (ii) enriquecer las hipótesis en relación al tipo y nivel de contribución del proceso formativo

en la generación de acciones de incidencia territorial.

En su conjunto, estas evidencias aportaron a la revisión de la cadena de producción de valor público del proyecto, permitiendo identificar, de una parte, en qué medida la participación en la Escuela de Líderes de Ciudad favorece la apropiación de competencias sociopolíticas que, *a posteriori*, cristalizan en acciones de incidencia pública; y de otra, conocer los factores sociales concomitantes, positivos o no, que contribuyeron al logro del propósito del proyecto.

Los resultados que se presentan a continuación (Ilustración 4) dan cuenta de la cadena de valor público definida para ELCI, cuyo indicador del resultado final era la “afectación de la agenda de los decisores públicos” en torno a temas sectoriales de la reconstrucción y construcción de la ciudad.

3.4.2 Resultados

a) Resultados intermedios

El objetivo específico de la Escuela de Líderes de Ciudad para el ciclo 2011-2014, definido como “240 ciudadanos y ciudadanas utilizan las competencias políticas, técnicas y sociales adquiridas para participar con propuestas propias en la reconstrucción pos-terremoto de la ciudad”, implica que se esperaba como resultado que, en una primera instancia, los líderes adquirieran competencias políticas, sociales y técnicas, para luego ponerlas en práctica a través de acciones ciudadanas de incidencia que tuvieran como

44 El detalle de las personas entrevistadas se encuentra en Anexo 3.

45 Corresponde a 87 hojas de vida de participantes donde se registra sus características socioeconómicas, su trayectoria social y dirigencial previa a la Escuela; la trayectoria durante el proceso lectivo, que incluye su participación en ciclos formativos, en redes ciudadanas y en acciones de incidencia; y la trayectoria posterior a la Escuela, registrándose detalles como cambios en su organización, vinculación política, a redes sociales y acciones de incidencia. También se detalla el nivel de habilidades comunicacionales y uso de redes sociales. Asimismo, se dispuso de una base de datos donde se registró la bitácora de participación en la Escuela de 148 líderes, indicándose las actividades a las que asistieron, la apropiación de competencias, el tipo de redes a las que se vincularon y la realización de acciones de incidencia. También se lleva un registro de las acciones de incidencia y su asociación a alumnos de la Escuela, con un total de 12 registros.

Resultados intermedios: incremento de competencias

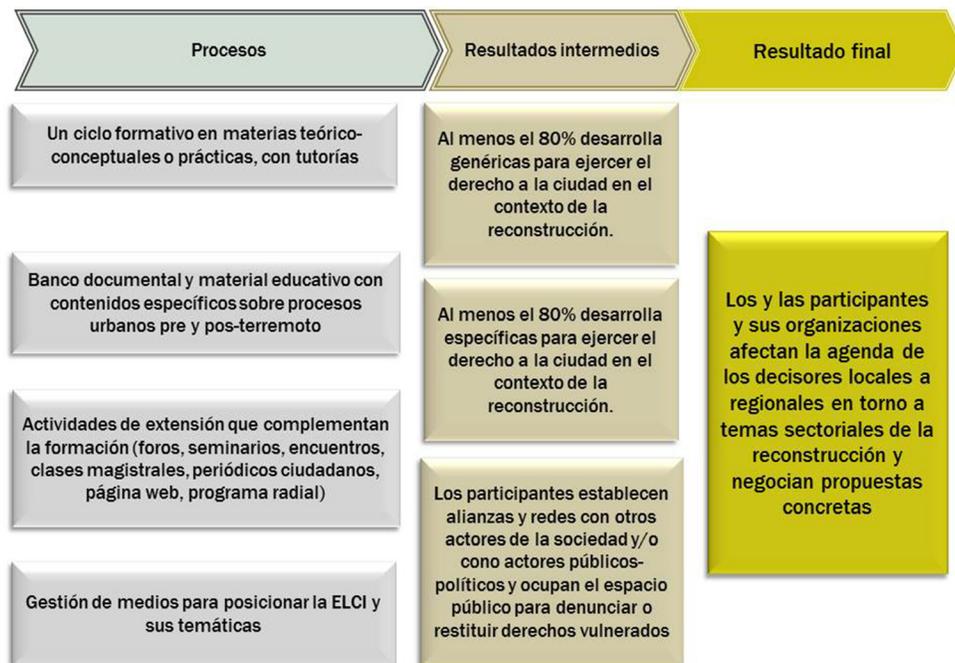
Competencias	Resultado
Talleres de ciudad	80,2% incrementa competencias en nivel medio y alto(1)
Talleres de habilidades	100% incrementa competencias en nivel alto (2)

Fuente: Sistema PME Escuela de Líderes de Ciudad para personas a las que se evaluó competencia.

Se considera incremento en escala de 2 y 3, en una escala de 1-3, con un total de 121 evaluados.

Se considera incremento en escala de 2 y 3, en una escala de 1-3, con un total de 34 evaluados.

Ilustración 4 Cadena de valor público o social evaluada y analizada



foco la instalación de prioridades, demandas, visiones y propuestas ciudadanas en la reconstrucción pos-terremoto de la ciudad.

La evidencia existente para 148 ciudadanos de Talca y Curicó, dirigentes e integrantes de diversas organizaciones que participaron de las actividades formativas desarrolladas por la Escuela en los dos primeros años, señala que lograron adquirir elementos para reflexionar críticamente sobre políticas y proyectos de reconstrucción diseñados institucionalmente; que desarrollaron habilidades comunicacionales para la utilización de medios de comunicación masivos para denunciar e interpelar a autoridades públicas; y acrecentaron sus habilidades políticas para incidir y formular propuestas alternativas a aquellas definidas por instancias gubernamentales.

Pormenorizadamente, la evaluación del desarrollo de competencias en las diferentes etapas del proceso formativo indica que sobre un 50% de los alumnos evaluados mostraron niveles medios y altos de incremento de competencias⁴⁶. Destacan al respecto el ciclo

⁴⁶ La evaluación de competencias en cada ciclo de actividades se realizó mediante una pauta que parametrizó cambios observables a nivel de discurso, capacidad argumentativa y analítica en relación con un conjunto de unidades de competencia definidas por el equipo ejecutor para cada módulo formativo. No siempre se registró

de Talleres de Ciudad 1 y los dos Talleres de Habilidades. En estos, la totalidad de los líderes evaluados dieron cuenta de un incremento en habilidades en nivel moderado y alto. Por su parte, los ciclos de Talleres de Ciudad 3 y 4, realizados el primer año en la ciudad de Talca y que estuvieron referidos a mapeos de conflictos de género y la construcción de una agenda urbana para las elecciones municipales, mostraron los menores niveles de apropiación de competencias (Tabla 6).

Los propios participantes señalaron aspectos que, a su juicio, contribuyeron al *proceso formativo*. Al respecto, existen, a lo menos, tres ámbitos principales en los cuales se concentraron las opiniones y juicios de los líderes sociales participantes.

- En primer lugar, la actualización de temáticas e información fue especialmente reconocida por aquellos participantes que se integraron a la actual versión de la Escuela y, en particular, a las actividades complementarias de formación realizadas bajo la modalidad de Foros. La renovación de temas y su tratamiento desde distintas perspectivas y expositores, así como la información actua-

la variación de competencias para todos los alumnos, debido a la complejidad del instrumento y el tiempo que tomaba.

Tabla 6 Tasa de asistencia relativa y porcentaje de participantes que incrementan competencias (porcentajes)

Actividades formativas	Porcentaje de participantes que asistieron al ciclo ⁽¹⁾	% que desarrolló competencias en grado medio y alto ⁽²⁾
Ciclo 2011-2012		
Ciclo Talleres de Ciudad 1	34,7	100,0
Ciclo Talleres de Ciudad 2	35,8	89,7
Ciclo Talleres de Ciudad 3	26,3	57,7
Ciclo Talleres de Ciudad 4	18,9	55,6
Habilidades 1	26,3	100,0
Ciclo 2012-2013		
Ciclo Taller de Ciudad Curicó	100,0	93,8
Habilidades 2	100,0	100,0

Notas: (1): Estimado en relación al total de alumnos de cada ciclo anual en cada ciudad. (2) En una escala de evaluación de cambio de competencias de 1 a 3, se consideran alumnos que alcanzan nivel de competencias en niveles 2 y 3.

Fuente: Sistema PME, Escuela de Líderes de Ciudad.

lizada del proceso de reconstrucción, despertó en los participantes el interés de sumarse a estas actividades, favoreciendo la difusión de las mismas en sus organizaciones y entornos. No obstante, para las personas con menor nivel educacional y que se aproximaban por primera vez a la Escuela, resultó complejo asimilar contenidos de las actividades de extensión donde se trataron temas especializados con una base teórica disciplinaria. Esta situación era previsible, toda vez que uno de los objetivos propuestos para el ciclo en evaluación era la incorporación de nuevos participantes a la Escuela.

- b) En segundo lugar, los participantes valoraron el material técnico producido por la Escuela, especialmente los mapas de daños, mapas de conflictos y mapas de brechas en la ciudad de Talca⁴⁷. Ello porque gráficamente expresan problemas complejos de la ciudad que evidencian decisiones erradas, omisiones y desidia pública, que vulneran los derechos ciudadanos y son contrarios a

la identidad y patrimonio cultural de la ciudad. Estos mapas cobraron tal importancia para los participantes que se constituyeron en elementos técnicos de base para explicar los problemas a que aludías a sus representados y configurar argumentos en sus acciones de interpelación a la autoridad regional y nacional.

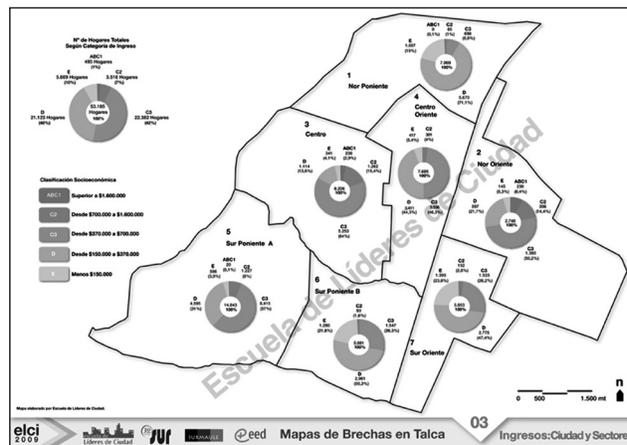
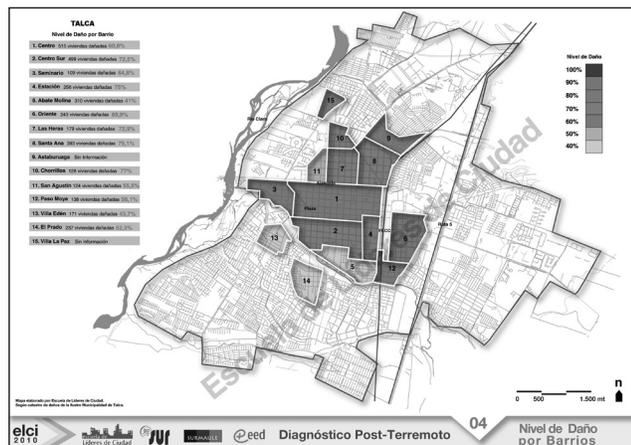
- c) Finalmente, el apoyo técnico brindado por los ejecutores de la Escuela al desarrollo de sus proyectos e iniciativas de incidencia contó un especial reconocimiento de los líderes participantes. Este apoyo se tradujo en el diseño de estrategias, elaboración de discursos, formulación de proyectos, provisión de datos y estadísticas, vinculación con especialistas, judicialización de casos y denuncias públicas. Asimismo, en el discurso de los alumnos se constata una amplia valoración del rol activo desempeñado por ELCI en la visibilización pública de los líderes y sus acciones de incidencia, mediante la utilización de espacios de prensa.

En relación a los aprendizajes de *competencias genéricas* trabajadas en la Escuela –que apuntaban a generar pensamiento crítico para comprender la ciudad, sus transformaciones y roles de los actores sociales e institucionales en sistemas democráticos, desde un enfoque de derechos–, la investigación realizada permitió evidenciar que:

- i) Las y los líderes participantes de la Escuela logra-

⁴⁷ Corresponde a material diagnóstico con información georreferenciada en torno a problemas urbanos específicos –segmentación, daños y conflictos pos terremoto– en la ciudad de Talca. Los mapas permiten visualizar y transmitir información compleja en un lenguaje sintético y asimilable para distintos actores interesados en participar de la discusión pública sobre la construcción y el desarrollo de la ciudad. El material se encuentra disponible en <http://elci.sitiosur.cl>

Escuela de Líderes de Ciudad: Mapas de Brechas Territoriales 2009 y de Daño Posterremoto 2010.



Fuente: <http://elci.sitiosur.cl>

ron una apropiación masiva de conceptos, tales como derecho a la ciudad, participación ciudadana y democracia participativa. Entre las nociones que aparecen con mayor frecuencia en sus discursos se encuentran: la ciudad neoliberal, el derecho a la ciudad, el derecho a seguir residiendo en localizaciones de origen, la preservación del patrimonio cultural y arquitectónico, el deber de servicio público de las autoridades.

- ii) En los participantes se consolidó una visión crítica respecto al modelo de reconstrucción impulsado por las autoridades públicas del período y las inequidades que el proceso generó entre la población afectada y los grupos sociales más vulnerables. En tal sentido, cuestiones tales como la ausencia de interlocutores locales para enfrentar los problemas derivados del terremoto y su repliegue a tareas distantes de la reconstrucción de la ciudad; la actitud de las autoridades regionales en la administración del proceso de reconstrucción, toda vez que este fue concebido como una responsabilidad del gobierno central; y el aprovechamiento político y económico para transformar la ciudad con cánones de “modernidad”, donde el mercado inmobiliario tiene gran poder de decisión, constituyeron algunos de los aspectos más expresivos de la mirada crítica que se afianzó entre los participantes de la Escuela.
- iii) De manera complementaria, esta visión se hizo extensiva a las transformaciones urbanas no vinculadas a la reconstrucción, lo que da cuenta de la incorporación de una mirada ético-política en el

discurso sobre la ciudad que han construido las y los participantes de ELCI. Al respecto, se observa que lograron identificar con claridad las desventajas del actual modelo de desarrollo de la ciudad; entre ellas, la exclusión social, la segregación espacial, la desvalorización del patrimonio cultural y la desregulación económica para determinar el uso del suelo.

- iv) Las concepciones aprendidas por líderes participantes respecto al desarrollo de la ciudad han servido, asimismo, para ser aplicadas en la forma de abordar los problemas específicos de sus territorios, sectores, barrios y agrupaciones, donde se muestra capacidad de relacionar la escala de las inequidades urbanas –fruto de las decisiones institucionales– con aquellas que se producen en su entorno inmediato.
- v) En el discurso de las y los líderes adquiere relevancia la actuación de la sociedad civil en materia de desarrollo de la ciudad y del bienestar de su población. En este marco, sus participantes destacaron la importancia del control social y de diferentes mecanismos de vigilancia ciudadana en torno a las políticas públicas y a la actuación de representantes gubernamentales, a partir del rol protagónico que tienen en el ejercicio de este derecho, reconociendo y valorando la acción ciudadana no tradicional y la necesidad de contar con agentes de cambio de base ciudadana.
- vi) El alto nivel de aprendizajes –asociados a conceptos, herramientas y enfoques críticos– para comprender la ciudad, se relaciona estrechamente con

que en esta versión de la Escuela se favoreció la incorporación de nuevos líderes y dirigentes sociales (mujeres y hombres). Esta opción en el proceso de selección de alumnos implicó que, para una gran cantidad de participantes, los temas y contenidos de la Escuela resultaran nuevos y, en consecuencia, se marcara una gran diferencia entre sus conocimientos de entrada y los que mostraron una vez que participaron del ciclo y las actividades complementarias de formación.

En relación al objetivo de fortalecer *competencias específicas*, básicamente, referidas a las habilidades comunicacionales y políticas para ejercer un liderazgo ciudadano y la representación de los intereses sociales y/o de bien público, es posible constatar los siguientes hallazgos:

- Los participantes lograron identificar con claridad los itinerarios y características de las acciones que deben desplegarse para instalar demandas ciudadanas en la agenda pública, enfatizándose tres componentes de relevancia: el uso de los medios de comunicación pública, el empleo de medios legales y la articulación de redes entre actores sociales diversos con problemáticas comunes.
- Las competencias para la aplicación práctica de herramientas y habilidades comunicacionales, ya sea para ejecutar puntos de prensa, redactar petitorios, interponer recursos legales, promover la formación de redes a través de medios virtuales, convocar a movilizaciones, etc., resultan incipientes en los participantes, requiriéndose el activo apoyo del equipo executor de la Escuela. Esta situación tiene su explicación en el énfasis que adquirió el programa formativo, que no fue intensivo en habilidades prácticas y de activismo social, sino que estuvo enfocado de manera preferente hacia el desarrollo de competencias genéricas. El énfasis que adquirió el programa formativo se explica por la gran cantidad de personas que se integraron por primera vez a la Escuela y que requerían de una primera apropiación de conceptos y enfoques para, luego de un tiempo, favorecer una apropiación más consolidada de competencias de tipo específicas.
- El fortalecimiento de las capacidades de argumentación y planteamiento de ideas y proyectos ante la autoridad pública y audiencias de pequeña a mediana envergadura resultaron más nítidos entre aquella dirigencia de base y con menor trayectoria pública.

- Aunque el foco de la Escuela no estuvo puesto en generar cambios organizacionales, existen evidencias puntuales de transformación en los estilos de conducción de las organizaciones, particularmente en aspectos tales como mayor delegación, socialización de información con las bases, generación de espacios de participación con los demás integrantes e incorporación de técnicas de manejo de conflicto al interior de las agrupaciones. Estos cambios son atribuibles a la expresión concreta que adquieren, para los líderes y dirigentes participantes, los valores democráticos y de inclusión social posicionados por la Escuela, más que a un proceso formativo especialmente dirigido a potenciar tales competencias.
- Por otra parte, la mayoría de entrevistados declaró un mayor empoderamiento y aumento de su legitimidad ante sus bases o grupos de referencia, situación que refuerza su autoconfianza para desenvolverse en procesos de interpelación a autoridades y para debatir ideas con otros dirigentes, entre otros aspectos. Esto revela que, conjuntamente con el desarrollo de destrezas dirigenciales, la autoestima se fortaleció significativamente.

b) Resultados finales

Vinculación a redes. En cuanto a los resultados finales, la evaluación mostró un alto logro en relación a que los participantes generaron alianzas y redes con otros actores de la sociedad y/o con actores públicos-

Resultado final: Vinculación a redes

Tipo de vinculación	% participantes
Vinculación a redes	88,9% ⁽¹⁾
Apoyo a iniciativas de otros	19,4% ⁽¹⁾
Negociación y articulación con políticos	33,3% ⁽¹⁾
Total vinculación a actores sociales	24,3% ⁽²⁾ 40,9% ⁽³⁾

(1) Respecto del total que se vinculó a actores sociales.

(2) Respecto del total de participantes.

(3) Respecto del total de participantes a quienes se hizo seguimiento (88)

políticos, y ocuparon el espacio público. Al respecto, los datos consignados permiten verificar que casi 9 de cada 10 participantes de la Escuela se involucraron en diferentes redes ciudadanas, las que tendieron a ser más fuertes y activas en la etapa temprana de la reconstrucción, coincidente con el inicio del ciclo de formación, siendo la ONG Surmaule un nodo articulador en muchas de ellas. Entre tales redes destacan el Cabildo Ciudadano de Talca, Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas, Plataforma Ciudadana Talca, Movimiento Nacional por la Reconstrucción Justa, Consulta Nacional sobre la Reconstrucción, Frente Amplio por la Educación Pública y Los Sin Tierra.

Asimismo, se constata que un tercio de los participantes logró diferentes niveles de articulación con representantes políticos, a fin de conseguir su respaldo ante gestiones o suscribir denuncias públicas.

Adicionalmente, las y los participantes de ELCI mantuvieron redes de apoyo entre sí para sus causas particulares, tales como Escuelas Concentradas, agrupaciones por la vivienda pos-terremoto, Agrupación de Organizaciones de Mujeres del Maule, Agrupaciones de Deudores Habitacionales, etc. En la adhesión a dichas redes transversales y causas particulares, sus participantes fueron capaces de instalar en la esfera pública sus discursos y argumentos; realizar movilizaciones ocupando el espacio público; visibilizar ante los medios de comunicación local sus demandas y cuestionamientos a la autoridad pública, y llevar a cabo asambleas ciudadanas de significativa convocatoria.

En esta ruta de conformación de alianzas, gran parte de los participantes se involucraron en negociaciones y gestiones con autoridades locales para solicitar modificaciones a sus decisiones, focalización de beneficios y subsidios públicos y aplicación de medidas de mitigación, vinculadas o no con la reconstrucción.

Por último, cabe destacar que la conformación de redes contó con la participación de profesionales y técnicos, quienes, luego del terremoto, se incorporaron a variados procesos ciudadanos o apoyaron a ciertos sectores en temas específicos. Estos actores también formaron parte del contingente de participantes de la Escuela, en busca de un soporte teórico y político respecto a los problemas de la ciudad, la ciudadanía y las políticas públicas, y a fin de contar con un mayor vínculo con los movimientos y organizaciones sociales de Talca y la Región del Maule.

Incidencia en el espacio público. Una segunda dimensión en que se verifica el cumplimiento del resultado final, dice relación con el desarrollo de acciones que quieren incidir en el espacio público, denunciando hechos urbanos que afectan negativamente la vida de las personas y generando opinión pública crítica a este respecto. Se trata de estrategias de ocupación de espacios públicos, instalación de las problemáticas urbanas en los medios de comunicación, interpelación a autoridades públicas para dar visibilidad a las problemáticas, y acciones de concientización de la opinión pública.

Del gran contingente de participantes a los que se les hizo seguimiento (148 alumnos), un 34% realizó algún tipo de estas acciones, siendo preferentemente iniciativas de concientización ciudadana (18,9%), seguidas por acciones de interpelación directa a autoridades (15,5%). Destaca que un 7,4% haya logrado realizar algún tipo de gestión de medios como forma de incidencia en la esfera pública local. A ello, contribuyó la disposición favorable del principal diario regional “El Centro”, quien dio cobertura a diversas iniciativas ciudadanas vinculadas con la escuela, gracias a la credibilidad y la gestión proactiva de los propios líderes que lograron interpelar a su director solicitando un espacio para visibilizar la perspectiva ciudadana frente a las problemáticas urbanas del proceso de reconstrucción y de otros hechos urbanos relevantes.

Resultado final: Incidencia en espacio público

Tipo de incidencia	% participantes ⁽¹⁾
Incidencia en opinión pública a través de medios de comunicación	7,4%
Incidencia en opinión pública a través de acciones de uso del espacio público	12,8%
Interpelación directa a autoridades	15,5%
Acciones de concientización de opinión pública	18,9%
TOTAL ⁽²⁾	34,5%

(1) Estimado en relación a 148 alumnos a los que se realizó seguimiento.

(2) Corresponde a participantes que realizaron al menos una de las acciones antes descritas.

TEMAS SOCIALES 68
 JUNIO 2011
 SURF Corporación de Estudios Sociales y Educación • José M. Varela 66, Santiago, Chile • Fono: 226 3474 • Fax: 226 8584 • www.alfonso.cl

La ciudad intermedia neoliberal y sus desafíos políticos pos-terremoto

Patricia Boyco Chiono* y Francisco Letelier Troncoso†

Desde el territorio maúno, reflexionamos sobre la importancia de la ciudad intermedia en el Chile de hoy, las tensiones que vive en el contexto de transición de transformaciones neoliberales en el país, y los efectos del reciente terremoto del 27 de febrero. Indagamos en la relación entre ciudad y política, y en la capacidad actual de esta última para construir propuestas alternativas de desarrollo. Postulamos que en la forma que se reconstruye esta relación se estará jugando el futuro de las ciudades intermedias en Chile y sus posibilidades de ser espacios que mantengan e incrementen su rol como bien público.

Una aproximación a la ciudad intermedia

El análisis se asienta en la Región del Maipo, ubicada en la zona centro sur de Chile, que ocupa un territorio mayor a los 20.000 kilómetros cuadrados distribuidos entre zonas cordilleranas, precordilleranas, valles, acuario y fondo costero, y que cuenta con una población estimada de un millón de habitantes. Su recamiento político-administrativo se remonta a 1974, pero el territorio regional alberga una parte importante de la historia nacional y de las formas de vida que han caracterizado tradicionalmente la zona central del país, muy vinculadas a la campesino y a la tierra. Esta región es más rural del país, al representar un 33 por ciento de la ruralidad nacional.

La ciudad intermedia es un fenómeno relativamente reciente en Chile. Algunos autores sostienen que surgió solo a partir de la década de 1960, con las grandes migraciones campo-ciudad del fin de las que trascurren las características del presente desarrollo neoliberal urbano.

No existe una definición unívoca de ciudad intermedia, en embargo, hay al menos cuatro características que la definen. En primer lugar, se trata de ciudades que en relación al rango de población del país o región en que se ubican, tienen un tamaño medio. Por ejemplo, en Chile, el Observatorio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MUVU 2009) ubica las ciudades intermedias mayores en el rango de los 100.000 y 300.000 habitantes, entre las ciudades intermedias menores y las metropolitanas.

* SURF Corporación de Estudios Sociales y Educación
 ONG Surmaile
 † Observatorio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MUVU 2009)

TEMAS SOCIALES 69
 MAYO 2011
 SURF Corporación de Estudios Sociales y Educación • Avenida Ponce de León 1177, calle 4, Santiago, Chile • Fono: 226 0170 • www.alfonso.cl

Articulaciones ciudadanas pos-terremoto: un nuevo paso en la construcción del derecho a la ciudad*

Francisco Letelier Troncoso† y Patricia Boyco Chiono‡

• ONG SURMAILE
 † SURF Corporación de Estudios Sociales y Educación

Este artículo ha sido escrito desde dos perspectivas. Primero, la de nuestra participación institucional como ONG SURMAILE y SURF Corporación en los procesos de articulación ciudadana pos-terremoto en Talca. Segundo, desde la experiencia del proyecto Articulación de Experiencias Ciudadanas en la Reconstrucción, que nos ha permitido conocer la realidad de ciudades como Concepción, Constitución, Cauquenes y Santiago y la actuación de las organizaciones ciudadanas en ellas, y asistir al nacimiento del Movimiento Nacional por la Reconstrucción Justa, a fines de enero 2011, en Talca.

Nos proponemos hacer una reflexión en torno a los procesos de dinamización social generados en estas ciudades a raíz de los efectos del terremoto del 27 de febrero de 2010 y de la agresiva acción de las políticas públicas neoliberales. Si bien se trata de articulaciones generativas y de nuevo tipo, surgen de situaciones humanas límite, del desmoronamiento de la cohesión y de conflictos específicos, también —y simultáneamente— parecen cuestionar los mecanismos de distribución de recursos y las orientaciones con las que se construye la sociedad: ¿se están reconstruyendo las ciudades y barrios? En efecto, a través de ellas se puede leer que la ciudad se convierte en un espacio en disputa, de articulación y actuación para la sociedad civil, y que el derecho a ella se ubica una aspiración que poco a poco parece estar subyugando relevancia en las agendas ciudadanas.

* Proyecto desarrollado por ONG SURMAILE en el marco Fono Foco para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil, 2010.
 † Observatorio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MUVU 2009)

TEMAS SOCIALES 70
 AGOSTO 2011
 SURF Corporación de Estudios Sociales y Educación • María Luisa Santander 2400, Santiago, Chile • Fono: 2241 1020 • www.alfonso.cl

Talca a tres años del terremoto: aprendizajes colectivos para la acción en la ciudad

Francisco Letelier Troncoso
 ONG Surmaile - Centro de Estudios Urbano Territoriales para la Región del Maipo (CEUTM)
 Patricia Boyco Chiono
 Observatorio Urbano

A las comunidades escolares de las Escuelas Comunitarias, sus dirigentes, líderes y todos aquellos y aquellas que han contribuido a uno de los frutos ciudadanos más importantes en la historia de Talca.

En marzo de 2011 realizamos una reflexión sobre los procesos de dinamización social generados a raíz de los efectos del terremoto del 27 de febrero de 2010 y de la agresiva acción de las políticas públicas neoliberales en Talca. Segundo, desde la experiencia del proyecto Articulación de Experiencias Ciudadanas en la Reconstrucción, que nos ha permitido conocer la realidad de ciudades como Concepción, Constitución, Cauquenes y Santiago y la actuación de las organizaciones ciudadanas en ellas, y asistir al nacimiento del Movimiento Nacional por la Reconstrucción Justa, a fines de enero 2011, en Talca.

Nos proponemos hacer una reflexión en torno a los procesos de dinamización social generados en estas ciudades a raíz de los efectos del terremoto del 27 de febrero de 2010 y de la agresiva acción de las políticas públicas neoliberales. Si bien se trata de articulaciones generativas y de nuevo tipo, surgen de situaciones humanas límite, del desmoronamiento de la cohesión y de conflictos específicos, también —y simultáneamente— parecen cuestionar los mecanismos de distribución de recursos y las orientaciones con las que se construye la sociedad: ¿se están reconstruyendo las ciudades y barrios? En efecto, a través de ellas se puede leer que la ciudad se convierte en un espacio en disputa, de articulación y actuación para la sociedad civil, y que el derecho a ella se ubica una aspiración que poco a poco parece estar subyugando relevancia en las agendas ciudadanas.

* Análisis realizado en el marco del equipo de la Escuela de Líderes de Ciudad (http://www.alfonso.cl).
 † Observatorio Urbano del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MUVU 2009)

Incidencia en la agenda de decisores. Por último, el nivel más complejo del resultado final dice relación con que las organizaciones de referencia de los participantes afectan la agenda de los decisores locales a regionales en torno a temas sectoriales de la reconstrucción y negocian propuestas concretas.

Las evidencias levantadas en la evaluación refieren a una gama de diversas formas de incidencia, en gradientes que en un primer nivel refieren al acceso a los instrumentos públicos, de manera que se factibilice la solución de problemas urbanos —por ejemplo, focalización de un beneficio público a un grupo no prioritario—, lo que da cuenta de un tránsito desde el

conocimiento hacia el uso de los dispositivos públicos. Luego, un segundo nivel refiere a acciones que modifican los beneficios o instrumentos disponibles para hacerlas más pertinentes. Finalmente, se tiene un nivel mucho más complejo de alcanzar, que corresponde a modificar la agenda de los decisores públicos. Este último nivel resulta altamente complejo, dado que depende no solo de las capacidades ciudadanas, sino de estructuras centralistas de toma de decisiones y de culturas políticas verticales y poco democráticas afianzadas en el funcionamiento del Estado.

Una gran parte de los líderes y lideresas de ciudad (64%) logró su incidencia en una escala básica, que corresponde a acciones ciudadanas que consiguieron que la gestión pública *atendiera necesidades particulares* de grupos específicos, focalizando recursos o beneficios en ellos. Luego, 12% de los participantes desarrolló acciones de incidencia para la *adecuación de soluciones*, vale decir, lograron que las soluciones que proveen los programas sociales se adecuaran o fuesen más pertinentes a las necesidades, características o identidad de la población beneficiaria. Finalmente, un 28,4% de los participantes evaluados desarrolló acciones que lograron modificar las decisiones y proyectos de las autoridades locales o regionales, en función de las demandas y ejercicio de derechos ciudadanos.

Es importante señalar que la medición de las acciones que modifican la agenda de decisores públi-

Resultado final: Incidencia en la agenda de decisores

Tipo de incidencia	% participantes
Incidencia a nivel de acceso	64,0% ⁽¹⁾
Adecuación de soluciones	12,0% ⁽¹⁾
Afectación de agenda de decisores	24,0% ⁽¹⁾
Total afectación	16,9% ⁽²⁾ 28,4% ⁽³⁾

(1) Respecto del total que realizó alguna acción de incidencia.
 (2) Respecto del total de participantes.
 (3) Respecto del total de participantes a quienes se hizo seguimiento (88).



Actividad en defensa de localización actual de las Ex Escuelas Concentradas. Foto cortesía de Elisa Márquez González.



Actividad en defensa de localización actual de las Ex Escuelas Concentradas. Foto cortesía de Elisa Márquez González.

cos tiene en su base la dificultad del dinamismo de las interacciones entre la ciudadanía organizada y las autoridades públicas. Por ello, la variable 'temporalidad' no resulta menor en este tipo de evaluaciones. En efecto, ciertas iniciativas que lograron revertir decisiones de los representantes institucionales sufrieron, con el transcurrir del tiempo, retrocesos o volvieron a su condición inicial. A modo de ejemplo, en el caso de la iniciativa ciudadana que defiende la localización en el centro histórico de Talca de las Escuelas Concentradas, se logró, en un primer momento, detener la demolición de los establecimientos educacionales y su traslado a otro sitio; luego el Concejo Municipal del mismo sector político del alcalde consiguió revertir el acuerdo de no demoler; y, finalmente, en junio de 2013, la organización encabezada por una alumna de la Escuela, mediante procedimientos judiciales y gestiones ante la autoridad pública, consiguió la declaratoria del inmueble como Patrimonio Nacional, asegurando que las Escuelas Concentradas sigan siendo utilizadas para el fin que la ciudadanía desea.

3.4.3 *Análisis de la cadena de generación de valor público-social*

La evaluación de los resultados de ELCI permite analizar la cadena de valor público de la Escuela. En primer lugar, si el resultado final consiste en que las y los ciudadanos participantes logren incidir en la agenda pública del proceso de reconstrucción o en el proceso

de transformación urbana de la ciudad; entonces la lógica de producción de valor público debe contemplar procesos formativos que aseguren el fortalecimiento de determinadas competencias políticas y sociales, que propicien oportunidades para generar redes sociales. Aun cuando el resultado implica transformaciones complejas de alcanzar, es posible sostener la factibilidad de este nivel de incidencia, dada la trayectoria de diez años de la Escuela, que ha permitido generar una masa crítica de actores sociales capaces de emprender este tipo de acciones.

Asimismo, para el logro de este resultado, junto a aspectos propios del desempeño de la Escuela, debe concurrir un conjunto de condiciones independientes de la intervención, relativas a la población objetivo, el equipo ejecutor y el entorno cultural, político y social que resulten favorables al propósito planteado. Sin embargo, es preciso señalar que estas condiciones externas pueden jugar a favor o en contra de los logros esperados.

Bajo este prisma, se explica el logro de diferentes niveles de impacto que van desde acciones para visibilizar problemáticas urbanas hasta la modificación de las agendas locales por la acción ciudadana. Este último caso, si bien remite a cinco acciones exitosas, resulta un logro significativo, dada la complejidad e inflexibilidad del contexto político-institucional y el gran contingente de líderes que desplegaron esfuerzos por lograr modificar agendas en diversos ámbitos. En efecto, un 28,4% de los participantes (25 par-

ticipantes) realizó acciones de incidencia generando oportunidades para mejorar sus condiciones de vida después del terremoto y ejercer el derecho a la ciudad. De estos, un cuarto participó de acciones que efectivamente terminaron por modificar la agenda de los decisores públicos, y el número se eleva significativamente si se considera a todos aquellos que intentaron realizar incidencia sin lograrlo. Se trata de 51 líderes y dirigentes (mujeres y varones) que participaron de numerosas movilizaciones callejeras, protestaron, interpellaron a las autoridades y utilizaron los medios de comunicación para denunciar y presionar.

Este nivel de resultado verificado en la evaluación, da cuenta de que la Escuela es altamente efectiva para asentar una conciencia de derechos ciudadanos y un pensamiento crítico respecto a las decisiones institucionales –del gobierno central, regional o municipales– que excluyen la participación ciudadana de las decisiones públicas y que vulneran derechos sociales. Sin embargo, resulta menos eficaz en el fortalecimiento de competencias políticas, dadas las condiciones del entorno y de participantes con menor orientación hacia lo público. Esto cobra relevancia en un ciclo formativo que promovió la participación de nuevos líderes no vinculados anteriormente a la Escuela.

Estos resultados se asocian a aspectos propios del desempeño de la Escuela, que condicionaron un mayor impacto de las acciones de incidencia para afectar la agenda de los decisores públicos en temas de la reconstrucción o transformación de la ciudad. Entre estos aspectos se destacan:

- a) El diseño curricular de la Escuela que, al no considerar un currículum obligatorio y homogéneo, favoreció que los participantes alcanzaran grados heterogéneos de dominio de competencias, especialmente en lo que atañe a aquellas de carácter específico. A su vez, estas últimas tuvieron una menor presencia en el currículum de ELCI comparadas con las competencias de tipo genérico que aportan al pensamiento crítico, el cual es verificado extensivamente en la evaluación del proyecto.
- b) La selección de participantes de la Escuela incluyó líderes con trayectorias muy desiguales, vale decir, con diferenciales importantes de capital político y social y no todos con un interés hacia lo público. Si bien la mayoría de líderes logró desarrollar la capacidad para movilizarse y protestar públicamente, esas acciones no necesariamente

fueron conducentes a incidir o modificar la agenda pública.

De otra parte, es conveniente aclarar que las acciones de incidencia que lograron modificar la agenda de los decisores públicos corresponden más a iniciativas que fueron emprendidas por determinados líderes, que a acciones colectivas promovidas por sus organizaciones de referencia. Esto se explica por la propia cultura de las organizaciones de base, con poco dinamismo, y porque la Escuela nunca se enfocó en generar capacidades en las organizaciones, sino en la formación de competencias individuales en los líderes de ciudad.

Entre los factores del contexto favorables a la incidencia alcanzada por algunos de los líderes que participaron de la Escuela, se pueden señalar los siguientes:

- i) La catástrofe del 27 de febrero de 2010 instaló a la ciudad como un problema visible y común para la mayoría de los ciudadanos. Las consecuencias del terremoto y las estrategias gubernamentales para afrontarlas –con un modelo de reconstrucción centralista, de espaldas a la ciudadanía, y un municipio que prescindió de su responsabilidad respecto a la reconstrucción de la ciudad–, sumadas a la inexistencia de una propuesta de los sectores políticos para enfrentar esta situación, generaron un escenario propicio para que los participantes de la Escuela se mantuvieran movilizados, denunciando e interpellando a las autoridades para lograr las soluciones habitacionales requeridas y con ello resistir a un proyecto modernizador de la ciudad que no respeta el patrimonio cultural e histórico de esta. En efecto, Talca se transformó en un caso paradigmático de confrontación de visiones para la reconstrucción a nivel nacional.
- ii) Las elecciones municipales de 2012 y parlamentarias de 2013 se transformaron en una oportunidad para retomar la participación ciudadana en los asuntos públicos, al convertirse en un aliciente para revitalizar las fuerzas sociales, que se fueron debilitando conforme avanzó la reconstrucción y mermó la masa crítica con necesidades urgentes. En este nuevo escenario, era posible canalizar institucionalmente el discurso por una ciudad inclusiva construida socialmente.
- iii) El rol y la legitimidad académica, social y política de Corporación SUR, y de su socio local, ONG

Surmaule, en el ámbito del desarrollo urbano y la participación ciudadana, han permitido instalar a ELCI como un referente institucional relevante en el entramado social y político de la ciudad de Talca, que aporta un ambiente de conocimiento y reflexión para que los ciudadanos comprendan e incidan en los asuntos de su ciudad.

- iv) Adicionalmente, el trabajo realizado en el proyecto anterior (2007-2010) avanzó en la sensibilización de medios de comunicación, en especial con medios electrónicos y radios locales para exhibir problemáticas ciudadanas. A esto se suma el nuevo director del principal medio de prensa de la región, el diario *El Centro*, cuya administración se abre a una línea editorial favorable para incluir demandas, denuncias y propuestas ciudadanas con sello local. A partir de ello, se ha logrado activar un mecanismo de presión social a las autoridades regionales y locales, y mantener vigente en la opinión pública la problemática de la reconstrucción y la visión ciudadana respecto de sus consecuencias sociales.

Por su parte, entre las condicionantes externas que influyeron negativamente en el resultado de las acciones de incidencia ciudadana se pueden mencionar:

- La ausencia de espacios para la participación ciudadana y de diálogo Estado-sociedad civil que ha caracterizado al modelo de reconstrucción chileno. Pese a que la Escuela apoyó diversas propuestas ciudadanas al proceso de reconstrucción, ninguna de ellas tuvo respuesta por parte del gobierno central ni regional, y lo mismo ocurrió con propuestas de distintas organizaciones de nivel nacional.
- Aunque ELCI, desde 2003, ha aportado a construir una masa crítica como contraparte ciudadana a los cambios de corte neoliberal que la ciudad venía experimentando, organizacionalmente el proceso no estaba maduro al ocurrir el terremoto de 2010. De haberse dado en un contexto de apertura al diálogo, se hubiera producido un intenso proceso de negociación y articulación Estado-Sociedad Civil.





4 Evaluación de la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación

4.1 Descripción y objetivos

La ESCUELA DE JÓVENES PARA EL LIDERAZGO CON EQUITAD DE GÉNERO Y GENERACIÓN, trienio 2011-2014, contó con la participación efectiva de 57 jóvenes, que se incorporaron a los ciclos de formación y lograron desarrollar más de 40 iniciativas de réplicas y transferencia.

El proyecto definió como *objetivo específico* el siguiente:

- Jóvenes de diversas comunas de la Región Metropolitana incorporan a sus liderazgos un enfoque generacional y de equidad de género, a efectos de que desde las organizaciones y redes donde se insertan, promuevan espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezcan el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.

4.2 Participantes

El grupo de participantes del ciclo inicial de la Escuela fue de 17 mujeres y 13 varones, de los cuales el 53% se encontraba en el rango de 21 a 24 años de edad, 27% entre los 25 a 27 años, y un 10% correspondía a jóvenes menores de 20 años. Provenían de 19 comunas diversas de la Región Metropolitana.

Cabe destacar que los y las participantes del ciclo adscriben a formas asociativas de intereses diversos. Su participación no se agota en una sola modalidad organizacional sino que, por el contrario, se vinculan a una serie de agrupaciones con intereses temáticos y campos de trabajo diversos. Como queda reflejado en la Tabla 7, el espectro asociativo representado se

caracterizó por la baja presencia de jóvenes adscritos a organizaciones políticas, siendo mayoritaria la participación en organizaciones de tipo cultural, estudiantil y de promoción de derechos juveniles. Las mujeres inscritas se encontraban, mayoritariamente, vinculadas a organizaciones culturales y de Derechos Humanos, mientras que los varones se encontraban adscritos a agrupaciones de tipo juvenil y estudiantil.

Destaca especialmente en este grupo, la participación de jóvenes de Iglesias protestantes y de agrupaciones de defensa de derechos de la diversidad sexual. Esta diversidad resultó muy enriquecedora para el desarrollo del ciclo de formación inicial, puesto que permitió, por una parte, visibilizar inequidades de género que experimentan los jóvenes de comunidades religiosas; y, por otra, enriquecer la reflexión en torno al género y las sexualidades, incorporando la perspectiva de la población transgénero.

Por su parte, el grupo del ciclo avanzado estuvo compuesto por 20 mujeres y 10 varones. En este ciclo, se integraron 13 jóvenes que participaban por primera vez en la experiencia Escuela; los restantes corresponden a 10 jóvenes del ciclo inicial y 7 jóvenes participantes, mujeres y varones, de proyectos anteriores al 2011. Cabe señalar que uno de cada tres integrantes (33%) realizaba la continuación del ciclo inicial desarrollado en el año 2011. Del total de participantes, son las mujeres las que preferentemente dieron continuidad al proceso formativo o se volvieron a vincular a la Escuela (Gráfico 6).

En la composición final del grupo se contó con la presencia de 4 jóvenes provenientes de comunas de la Región de Valparaíso y de 25 jóvenes de 13 comunas

Tabla 7 Tipo de organización al que se vincula el liderazgo de los y las participantes

Tipo de organización	Mujeres	Hombres	TOTAL
Organización ambiental	1	-	1
Organización política	-	3	3
Agrupación cultural	8	4	12
Agrupación de DDHH	4	2	6
Corporaciones, ONG.	1	1	2
Organización estudiantil	3	5	8
Organización religiosa	1	1	2
Organización comunitaria	2	5	7
Organización solidaria	3	4	7
Organización juvenil	3	6	9
Organización gremial-sindical	1	-	1
Pueblos originarios	1	-	1
Colectivos de mujeres	3	-	3
Diversidad sexual	1	3	4
Organismo público	1	2	3

Fuente: Sistema PME, Escuela de Jóvenes.

distintas de la Región Metropolitana. Los jóvenes representaban un espectro asociativo de 15 tipos de organizaciones y/o colectivos diversos, entre los cuales se cuentan organizaciones estudiantiles, culturales, de diversidad sexual, religiosas.

En este caso, la totalidad del grupo seleccionado poseía nociones o experiencia previa sobre los enfoques propuestos por la Escuela, con lo que se considera adecuada la selección, toda vez que la finalidad del ciclo es fortalecer capacidades técnicas, conceptuales y prácticas para la aplicabilidad en el trabajo concreto con organizaciones.

4.3 Recorrido curricular y participación

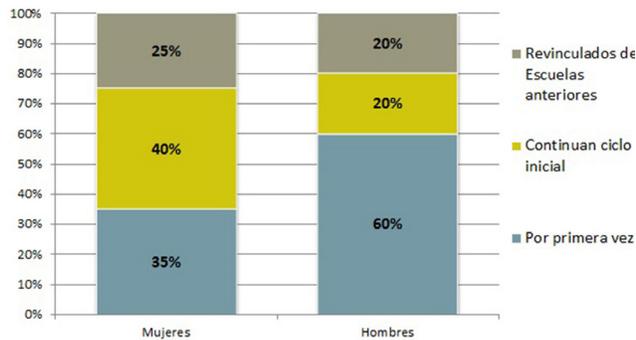
El modelo formativo de la Escuela supone dos etapas de aprendizaje secuenciadas para un mismo público objetivo, mediante el desarrollo de un ciclo de formación inicial y uno avanzado. Previo al desarrollo de los ciclos de aprendizaje, se realiza una jornada presencial de inducción que facilita el conocimiento y coordinación grupal de los jóvenes, permite conocer expectativas respecto a la Escuela y establecer una

línea basal de conocimientos previa al desarrollo de esta iniciativa. Este espacio posibilita, además, la adecuación de la programación final y metodología de la Escuela (contenidos, actividades, materiales, etc.) a las necesidades y requerimientos específicos del conjunto de jóvenes que se incorporan al proceso formativo (Ilustración 5).

El *ciclo inicial* está destinado a jóvenes líderes de diversas organizaciones que participan por primera vez en la Escuela. Se organiza en talleres de jornadas completas de duración, a cargo de facilitadores con experiencia y trayectoria en los temas que se tratarán en los diferentes módulos. Los facilitadores buscan el desarrollo de debates y la identificación de los diversos puntos de vista sobre cada uno de los temas, a partir de la reflexión y el compartir experiencias sobre la problemáticas que afectan o preocupan a las y los participantes. Con los insumos del debate, se propicia la apertura de los conceptos y la posibilidad de reidentificarlos incorporando un enfoque de género y la condición juvenil.

Luego, el *ciclo formativo avanzado* busca desarrollar competencias –genéricas y específicas– en quienes

Gráfico 6 Trayectoria de participación en la Escuela



prosигuen la formación. El programa en este segundo ciclo adquiere la modalidad de *formación de formadores/as*, es decir, se desarrolla bajo la lógica de la formación de agentes que, eventualmente, asumirán la responsabilidad de formar a su vez a otras personas. Con ello, se busca en el corto plazo organizar *réplicas* de conocimientos con sus agrupaciones de pertenencia y, en un sentido más amplio, desarrollar *transferencia* mediante la organización y gestión de acciones colectivas de mayor impacto.

De manera transversal a los dos ciclos formativos, se contempla la realización de evaluaciones referidas a cada módulo temático desarrollado. Los resultados de este monitoreo sirven de insumo para realizar ajustes que hagan más pertinente y de calidad el proceso formativo. Tales ajustes se realizan a través de reuniones periódicas entre los facilitadores y la coordinadora de la Escuela.

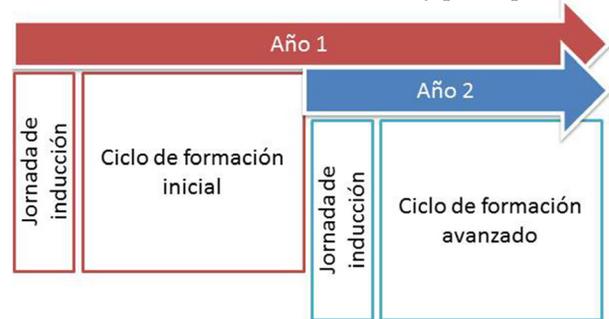
4.3.1 Ciclo inicial 2011

El ciclo de formación inicial tuvo una duración de siete meses, comprendidos entre mayo y noviembre de 2011, durante los cuales se llevó a cabo una

Desempeño del programa: Ciclo inicial 2011

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
30 jóvenes líderes, varones y mujeres	28 jóvenes	93 % cumplimiento

Ilustración 5 Recorrido curricular y participación



jornada temática mensual, exceptuando los meses de agosto y octubre, cuando se realizaron dos. En total se desarrollaron ocho jornadas de trabajo de 18 horas cada una, distribuidas entre los días viernes, sábado y domingo, en el Centro Tremonhue, ubicado en la comuna de San José de Maipo. El ciclo completo sumó un total de 144 horas cronológicas.

En un orden temporal, los temas trabajados en las ocho jornadas correspondieron a:

- Construcción social de las juventudes y liderazgos juveniles.
- Historia e historicidad.
- Construcción social de los géneros: lo femenino.
- Construcción social de los géneros: lo masculino.
- Trayectorias sociales y liderazgo.
- Sexualidades juveniles I, con enfoque de género.
- Sexualidades juveniles II, con enfoque de género.
- Derechos juveniles como derechos de humanos y humanas.⁴⁸

Al iniciar y finalizar el ciclo, se desarrollaron dos encuentros. Un primer *encuentro de bienvenida*, en el cual se presentó el programa, sus temas y metodología, y donde se aplicó el instrumento de línea de base contemplado en el sistema de planificación, monitoreo y evaluación (PME). En el último mes, se realizó un *encuentro de finalización*, donde se realizó la certificación y la evaluación final de los aprendizajes.

⁴⁸ Esta terminología corresponde a lenguaje comúnmente utilizado en algunos programas y proyectos que adscriben estrictamente a un lenguaje no sexista. [N. de E.]

Tabla 8 Participación de jóvenes líderes en ciclo formativo inicial

	Construcción Social Juventudes	Historia e Historicidad	Construcción Social Géneros: Femenino	Construcción Social Géneros: Masculino	Trayectorias Sociales y liderazgos	Sexualidades I	Sexualidades II	Derechos Juveniles	Promedio
Recuento	27	27	24	26	19	19	21	21	
Promedio	96%	96%	86%	93%	68%	68%	75%	75%	82%

Fuente: Sistema PME Escuela de Jóvenes.

Respecto a la convocatoria, se recibieron más de 60 fichas de postulación a nivel nacional, de las cuales se seleccionaron finalmente 30 participantes (16 mujeres, 13 varones y una joven transgénero) provenientes de 19 comunas de la Región Metropolitana, con un desempeño activo en 15 organizaciones y/o colectivos, con situaciones laborales, educacionales y familiares distintas.

El proceso formativo fue desarrollado, finalmente, por 28 jóvenes, 60% de los cuales participó en la totalidad de las jornadas, con un promedio de asistencia de 82%. El detalle de la participación de los jóvenes líderes en este ciclo formativo, se presenta en la Tabla 8.

4.3.2 Ciclo avanzado 2012

El ciclo formativo avanzado se desarrolló en un periodo de seis meses, entre junio a noviembre de 2012, en ocho jornadas temáticas de trabajo con un total de 104 horas cronológicas. De manera particular, se realizaron cuatro jornadas de 18 horas cada una, distribuidas

entre los días viernes, sábado y domingo, en el Centro Tremonhue, y cuatro jornadas de 8 horas por día realizadas en la sede de la Corporación SUR, comuna de Providencia.

Los temas trabajados en las ocho jornadas, correspondieron:

- Marcas de la memoria. De lo personal a lo colectivo.
- Diseño y realización de talleres con mirada de Educación Popular.
- Comunicación consciente.
- Gestión y emprendimientos culturales.
- Fotobiografía y técnica fotográfica.
- Artivismo audiovisual.
- Planificación y proyectos sociales.
- Mapeos territoriales.

Junto con lo anterior, y al igual que en el ciclo inicial, se desarrollaron dos jornadas extras, una de *bienvenida* donde se explicaron los objetivos del ciclo y se levantó la línea de base en relación con las competencias que se esperaba desarrollar; y una *jornada de finalización*, donde se hizo entrega de la certificación y se aplicó la evaluación final de los aprendizajes obtenidos, junto con recoger las opiniones respecto del curso en general.

Luego del proceso de difusión de este ciclo, se recibieron 57 fichas de inscripción, seleccionándose de ellas a 30 participantes, entre mujeres y varones. Finalmente, un total de 29 jóvenes participó efectivamente en alguno de los talleres del ciclo.

Dado que este ciclo estaba dirigido a quienes deseaban mejorar competencias y habilidades específicas, la modalidad de asistencia de las y los participantes era electiva, pudiendo inscribirse en los talleres

Desempeño del programa: Ciclo avanzado 2012

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
30 Jóvenes Líderes, varones y mujeres	29 jóvenes	97% Cumplimiento

Tabla 9 Participación de jóvenes líderes en ciclo formativo avanzado

	Marcas de la Memoria	Educación Popular	Comunicación Consciente	Gestión y Emprendimientos Culturales	Foto-biografía	Artivismo audiovisual	Planificación y elaboración de Proyectos	Mapeos Territoriales	Promedio
Recuento	13	13	21	15	15	15	9	18	
Promedio	45%	45%	72%	52%	52%	52%	31%	62%	51%

Fuente: Sistema PME Escuela de Jóvenes

que cada uno considerase de su preferencia o necesidad. No obstante esto, el 35% de los inscritos participó en un 75% o más de los talleres impartidos.

El detalle de la participación de los jóvenes en el ciclo formativo avanzado se presenta en la Tabla 9.

De los módulos temáticos trabajados en este ciclo formativo, el taller de Comunicación Consciente concitó el mayor interés de las y los participantes, con una asistencia de 72% de los inscritos. En menor medida, el taller de Mapeos Territoriales contó con la participación de 18 jóvenes, hombres y mujeres, es decir, una asistencia del 62 % de las y los inscritos. Por su parte, la sesión de Planificación y Elaboración de Proyectos solo contó con 9 estudiantes, entre hombres y mujeres, de un total de 29, es decir, un 31% promedio de participación.

4.3.3 Actividades complementarias

De acuerdo con la programación original, el proyecto contemplaba la elaboración y difusión de documentos durante los tres años de duración de la Escuela. Todo el material educativo con que se trabajó en los talleres fue producido especialmente para el curso por el equipo de la Escuela. Parte de dicho material fue puesto a disposición de las y los participantes para su uso en los espacios formativos en sus respectivas organizaciones y colectivos de referencia.

Adicionalmente, se realizó una sistematización del modelo formativo, el cual fue presentado en el IV Coloquio Interamericano sobre Experiencias de Educación en Derechos Humanos, organizado por el Instituto de Derechos Humanos y realizado en septiembre de 2012 en Santiago de Chile. La Escuela de Jóvenes

fue seleccionada de un total de 151 ponencias, en el conjunto de experiencias chilenas, para participar del Coloquio.

4.3.4 Asistencia técnica y seguimiento para la realización de acciones de réplica y transferencia

Con el propósito de garantizar el desarrollo de acciones de transferencia de los contenidos y enfoques de equidad adquiridos en la Escuela, el proyecto prestó asistencia técnica y metodológica, a través del equipo ejecutor, a una serie de participantes de la Escuela que realizaron acciones de réplica en sus organizaciones y/o desarrollaron actividades de transferencia de mayor impacto. Estas actividades se tradujeron en asesoría para el diseño y planeación de actividades, entrega de material educativo, apoyo logístico y difusión, entre otros.

Junto a lo anterior, el equipo de coordinación mantuvo una constante interacción con las y los participantes por medio de las diferentes redes sociales, como FaceBook y Twitter, permitiendo conocer y apoyar iniciativas desarrolladas por los jóvenes y mantener redes de apoyo más firmes y sostenibles en el tiempo.

4.4 Evaluación

4.4.1 Introducción metodológica

La evaluación de la Escuela de Jóvenes por el Liderazgo con Equidad de Género y Generación se realizó bajo un enfoque de evaluación por evidencias, esto es, centrada en recopilar datos cuantitativos e

Ilustración 6 Cadena de valor público o social evaluada y analizada



información cualitativa que testimoniaran el cumplimiento de los objetivos para los que fue planeado el proyecto. En el proceso de investigación, se realizaron cinco entrevistas en profundidad a jóvenes que participaron en ambos ciclos formativos⁴⁹ y que, a juicio de la Coordinación de la Escuela, tuvieron un desempeño sobresaliente en el proceso formativo y en el emprendimiento de acciones de réplica y transferencia posterior al ciclo lectivo. Las entrevistas tuvieron por finalidad verificar bajo qué condiciones resulta efectiva la cadena de generación de valor público que la Escuela propone, y dilucidar la contribución del proceso formativo en el desarrollo de acciones concurrentes.

De manera complementaria, un total de 22 alumnos y alumnas respondió una encuesta con cuestionario autoaplicado que se enfocó en medir el cambio en competencias y la verificación de impactos posterior-

res. Asimismo, se sistematizaron los registros acopiados por la propia Escuela, en el marco de la aplicación de los instrumentos del sistema de monitoreo y evaluación.

Por último, se integraron a la evaluación las opiniones de tres docentes y de la coordinadora del proyecto, levantadas en un taller técnico, en que se analizaron los resultados preliminares de la evaluación y se identificaron factores explicativos de los niveles de logro evidenciados.

A continuación se presentan los principales resultados que la evaluación de impacto ha arrojado a la luz de la triangulación de las evidencias levantadas desde las y los jóvenes participantes, la coordinación y cuerpo docente, y los datos del sistema de evaluación y monitoreo. Todas estas evidencias permiten revisar la cadena de generación de valor que está en la base de las apuestas formativas de la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación (GG) —es decir, su teoría de cambio—, cadena que se resume en la Ilustración 6.

⁴⁹ Véase Anexo 1.



4.4.2 Resultados

a) Resultados intermedios

Desde el planteamiento de la Escuela, el objetivo de desarrollo está definido de la siguiente forma:

- Jóvenes de organizaciones incorporan a su liderazgo enfoque generacional y de equidad de género para promover desde sus organizaciones y redes, espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezcan el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales⁵⁰.

Esta definición remite a una cadena de resultados cuyo primer nivel es la apropiación de ciertas competencias que, movilizadas a través de diversos medios, conducen al último nivel de resultado esperado, a saber: que los jóvenes emprendan diversos tipos de iniciativas en sus colectivos y espacios de participación, cuyo propósito sea el de contribuir al desarrollo integral y democrático de la juventud y al respeto de sus derechos fundamentales.

En tal sentido, a partir de la noción de *competencias*, la Escuela se propuso generar aprendizajes en torno a enfoques o conocimientos teóricos⁵¹ respecto a la equidad de género y de generación, que permitieran a las y los participantes problematizar los mandatos culturales que hacen posible inequidades y discriminaciones basadas en el género y la condición generacional, y reflexionar sobre las posibilidades de transformación que en este ámbito pueden generarse. De igual forma, en su diseño curricular, la Escuela propone desarrollar aprendizajes respecto a herramientas técnicas –conocimientos prácticos– que habiliten a los participantes, mujeres y hombres, para implementar acciones con perspectiva de género y generación en sus organizaciones, territorios y espacios de referencia.

Resultados intermedios: Incremento de competencias de jóvenes

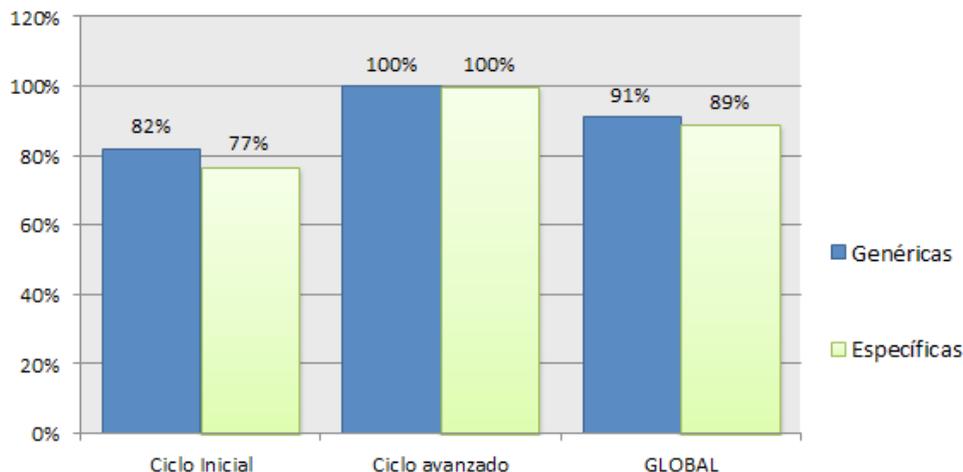
Competencias	Resultado
Genéricas	91% de participantes muestra sobre 60% de apropiación de conceptos
Específicas	89% de participantes muestra sobre 60% de apropiación de habilidades

Fuente: Sistema PME: Fichas de evaluación de cierre de cada ciclo.

⁵¹ Con ello, se alude al lugar desde dónde proponemos mirar y concebir las relaciones sociales que ocurren cotidianamente en el mundo juvenil, y cuáles van a ser los ejes principales para ese ejercicio de observación y análisis.

⁵⁰ Proyecto presentado y aprobado por EED (noviembre 2010)

Gráfico 7 Alumnos y alumnas con niveles de apropiación de competencias genéricas y específicas, sobre 60%



Fuente: Sistema PME, Escuela de Jóvenes: procesamiento de cuestionarios de evaluación de cierre de ambos ciclos.

La evidencia recogida permite medir el nivel de desarrollo de competencias, genéricas y específicas, en un grado elevado. En efecto, un 91% de los jóvenes que fueron evaluados se apropiaron de al menos un 60% de los conceptos de enfoque de género y generacional que se esperaba transferir; mientras que el 89% declaró cierta solvencia para aplicar un conjunto de herramientas y habilidades provistas por la Escuela.

Cabe señalar que este conjunto de competencias adquiridas por las y los participantes no son atribuibles a uno u otro ciclo formativo en particular, sino que a la integralidad del proceso, donde se desarrollan con diferentes grados de intensidad. El Gráfico 7 muestra que el primer ciclo formativo fue mucho más efectivo en desarrollar competencias genéricas, aunque también hay un alto grado de apropiación del “saber hacer” en las y los participantes. Asimismo, las cifras indican que en el ciclo de formación avanzado se adquirieron tanto competencias genéricas como específicas, que se comenzaron a trabajar pedagógicamente en el ciclo anterior.

En particular, las *competencias genéricas* a que hace referencia el desarrollo pedagógico de la Escuela corresponden a aspectos cognitivos y, de manera particular, a un enfoque crítico para aproximarse y analizar su realidad social, cultural y política. De manera sintética, este enfoque construye su mirada a partir de dos categorías, género y generación, que aportan teorías y conceptualizaciones para analizar las inequidades y desigualdades que se reproducen en las realidades juveniles y, al mismo tiempo, explorar posibilidades de transformación en la lógica de la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

De esta forma, desde el enfoque generacional se concibe que las diferencias construidas a partir de las edades no son naturales, sino socialmente elaboradas. Esas diferencias, que cristalizan en desigualdades producto de relaciones asimétricas de poder y control respecto a las personas jóvenes, terminan invalidando el aporte que las y los jóvenes pueden realizar en la construcción de sociedad, y restringiendo sus oportunidades para el ejercicio de derechos en diferentes contextos sociales y culturales.

Por su parte, desde el enfoque de equidad de género, se comprenden los mandatos de género como construcciones sociales elaboradas a partir de significaciones culturales respecto a los atributos sexuales en cada sociedad y en cada tiempo. Esta matriz permite deconstruir las condiciones de dominación que se viven en nuestra sociedad y, al mismo tiempo, leer las posibilidades de cambio que pueden generarse para lograr equidad e igualdad entre hombres y mujeres.

Al respecto, los testimonios recogidos en la evaluación permiten señalar que uno de los principales aprendizajes declarados por los jóvenes, tanto mujeres como varones, tiene relación con una “forma de ver el mundo”. Esta apropiación del enfoque de la Escuela remite a aquellas inequidades que están en la base de las relaciones sociales y de la identificación de discursos hegemónicos que resultan excluyentes para las generaciones juveniles, las mujeres y otros grupos de identidades sexuales diversas. Este aprendizaje, que resulta transversal para las y los participantes de ambos ciclos, es reconocido como un fortalecimiento



de la capacidad de mirar y actuar respecto a los condicionamientos sociales de género que operan como barreras al desarrollo personal y comunitario. No obstante, las personas entrevistadas –con trayectorias destacadas en la Escuela– indican una mayor apropiación y comprensión de nociones asociadas al enfoque de género por sobre las generacionales.

Asimismo, la apropiación de estos enfoques trae como consecuencia el desarrollo de un pensamiento crítico que se manifiesta en sus propias relaciones familiares, sociales y políticas, así como un concomitante incremento de su capacidad de tolerancia y respeto por la diversidad. Esto, a su vez, tiene un efecto positivo en el fortalecimiento de sus identidades y en el ejercicio de su liderazgo temático en sus colectivos de referencia.

En relación con lo anterior, el concepto de liderazgo al que aluden los y las jóvenes difiere de las nociones tradicionales que lo conciben como el ejercicio de una o un dirigente adscrito a organizaciones formales, en una relación vertical con sus representados. Para los y las jóvenes, los aprendizajes en la Escuela contribuyen a fortalecer aptitudes que permiten colaborar más competentemente, junto a otros, en diversos espacios sociales, políticos e institucionales donde se involu-

cran. En tal sentido, esta concepción resulta coherente con la mirada de la Escuela, que no se juega en la dimensión particular del liderazgo sino en un enfoque para asumirlo: la perspectiva de género y generación.

A su vez, las *competencias específicas* que se esperaba fortalecer en las y los participantes conciernen a un conjunto de capacidades prácticas para efectuar reflexión en sus organizaciones, habilidades para el trabajo grupal, aplicación de metodologías participativas y de asesoría para que los jóvenes diseñaran y gestionaran actividades y proyectos sociales en conjunto y con la participación de otros y otras.

El Gráfico 7 pone de relieve un alto nivel de apropiación de competencias prácticas o específicas en ambos ciclos formativos. En el ciclo inicial, el propio método educativo de la Escuela se transforma en una herramienta práctica para la réplica y transferencia de aprendizajes en los ámbitos de referencia de las y los participantes, especialmente a través del desarrollo de espacios educativos dirigidos hacia otros grupos de jóvenes. Por su parte, en el ciclo avanzado, la adquisición de herramientas específicas para la transferencia de aprendizajes proviene de dos fuentes: talleres enfocados en desarrollar habilidades de gestión social

Tabla 10 Acciones de réplica realizadas por participantes según ciclos ⁽¹⁾

	Acciones de réplica orientadas por la Escuela	Acciones de réplica autogestionadas	Réplicas en sus espacios de referencia
Ciclo Inicial ⁽²⁾	9 (33%)	15 (55,5%)	15 (55,5%)
Ciclo avanzado ⁽³⁾	4 (14%)	6 (21%)	6 (21%)
GLOBAL ⁽⁴⁾	9 (19%)	15 (32%)	15 (32%)

Fuente: Sistema PME Escuela de Jóvenes.

(1) Considera personas que hayan realizado al menos 1 acción.

(2) Calculado con base en 27 alumnos y alumnas en que se registró seguimiento.

(3) Calculado con base en 29 alumnos y alumnas en que se registró seguimiento.

(4) Porcentajes calculados con relación al total de 47 alumnos y alumnas de ambos ciclos de que se tiene registro de acciones.

(educación popular, mapeos territoriales, planificación, etc.); y de la propia experiencia de desarrollar acciones en los propios entornos socioterritoriales, lo que permite ir asentando capacidades de gestión social en el ámbito de la promoción de derechos y la equidad.

Finalmente, un aprendizaje específico que resalta como transversal en las y los participantes, es el reforzamiento de la importancia del trabajo en red y la autogestión, como formas de práctica social juvenil. Esto se expresa, en el plano discursivo, como una alternativa de proyección de sus desempeños futuros, y en la práctica, mediante la diversidad de acciones de colaboración que surgen al alero del proceso formativo abierto por la Escuela.

b) Resultados finales

Como se señaló anteriormente, el desarrollo de competencias apunta a producir diversos niveles de incidencia de las y los jóvenes en sus esferas asociativas de referencia: desde la replicabilidad de los contenidos en nuevos espacios de reflexión y formación, hasta el desarrollo de acciones que propendan a cambiar el estatuto de las relaciones entre los géneros y generaciones, hacia formas más equitativas, desde la perspectiva del respeto a la diferencia y los derechos.

Entre las formas de incidencia que promueve la propia Escuela están las *acciones de réplica*, conceptualizadas como la repetición de uno o más contenidos de la Escuela en otros espacios que se tornan reflexivos o educativos, y en los que los propios jóvenes asumen un rol de formadores. En esta línea, un 32% realizó algún tipo de actividad formativa o reflexiva en que se replicó parte de los contenidos y aprendizajes adquiridos en el proceso educativo. Destacan al respecto las

escuelas de verano sobre juventudes y sexualidades dirigidas a jóvenes de diversas organizaciones, programas radiales sobre sexualidades e identidades de género, implementación de un seminario para discutir el enfoque de género en la carrera de Trabajo Social (Universidad Cardenal Silva Henríquez), entre otras.

Al respecto, un número significativo de acciones de réplica surgieron de una motivación espontánea de las y los alumnos del ciclo inicial de la Escuela. En efecto, los registros de seguimiento de las trayectorias de las y los participantes arrojan que la mayor parte de las acciones realizadas fueron completamente autogestionadas, casi duplicando las acciones de réplica que solicitaron apoyo técnico a la Coordinación de la Escuela (Tabla 10).

Resultado final: Jóvenes que realizaron acciones de réplica/transferencia

Meta	Desempeño específico	Cumplimiento
60% ha realizado acciones de réplica	32%	50%
70% ha realizado acciones de transferencia	30%	43%
Realizan algún tipo de acción que irradie	36%	

Fuente: Procesamiento propio en base a estadísticas del Sistema PME Escuela de Jóvenes

Tabla 11 Acciones de transferencia realizadas por participantes según ciclos ⁽¹⁾

	Acciones de transferencia orientadas por la Escuela	Acciones de transferencia autogestionadas	Transferencias en sus espacios de referencia
Ciclo inicial ⁽²⁾	10 (37%)	14 (52%)	14 (52%)
Ciclo avanzado ⁽³⁾	5 (17%)	8 (28%)	8 (28%)
GLOBAL ⁽⁴⁾	10 (21%)	14 (30%)	14 (30%)

Fuente: Sistema PME Escuela de Jóvenes.

(1) Considera personas que hayan realizado al menos una acción.

(2) Calculado con base en 27 alumnos y alumnas en que se registró seguimiento.

(3) Calculado con base en 29 alumnos y alumnas en que se registró seguimiento.

(4) Porcentajes calculados con relación al total de 47 alumnos y alumnas de ambos ciclos de que se tiene registro de acciones.

Las acciones de réplica se efectuaron en un amplio espectro de colectivos de referencia de las y los participantes, en los cuales se vinculó el enfoque de género a una gran diversidad de temáticas, tales como espiritualidad, salud, educación, desarrollo comunitario, reinserción social, derechos de niños y niñas, entre otras.

Por su parte, un segundo orden de incidencia que se promueve desde la Escuela corresponde a *acciones de transferencia*, conceptualizadas como iniciativas de carácter más global que, en el mediano plazo, buscan modificar algún tipo de patrón social o cultural, para hacer más inclusivas y equitativas las relaciones entre los géneros y entre personas de distintas generaciones. En tal sentido, las acciones de transferencia constituyen una voluntad por generar transformaciones en las prácticas sociales alrededor de las ideas de cambio promovidas por la Escuela.

Al respecto, las evidencias dejan de manifiesto que un 30% de jóvenes participantes, hombres y mujeres, se involucró, durante o después de su paso por la Escuela, en diversas acciones de transferencia. Entre estas iniciativas destaca la participación de egresados en campañas de prevención de violencia en el pololeo, negociación e interpelación a parlamentarios para la aprobación de proyectos de ley en materia de no discriminación, y la elaboración de protocolos de atención de pacientes transgénero en centros de salud.

Bajo esta perspectiva, se observa que durante el primer ciclo formativo se dio un mayor dinamismo en la generación de este tipo de acciones donde, en términos relativos, uno de cada dos participantes realizó al menos una acción de transferencia. Por su parte, en el ciclo de formación avanzada, la proporción es de 28%; lo que resulta altamente valorable, toda vez

que se trata de acciones que en algunos casos apuntan a cambios de mediano y gran alcance en la sociedad (Tabla 11).

Desde una perspectiva longitudinal y considerando las dos modalidades de irradiación hacia otros espacios asociativos, se constata que, al finalizar la Escuela, se desarrollaron 42 *iniciativas de réplica y de transferencia* en ambos ciclos.

A pesar del número significativo de acciones de réplica y transferencia realizadas, en estas dos dimensiones del impacto se verifica un bajo cumplimiento de las metas propuestas. Al respecto, de acuerdo con uno de los indicadores de logro de la Escuela, se esperaba que un “70% de los y las líderes participantes desarrollaran iniciativas de transferencia de aprendizajes hacia sus organizaciones”, lo que en la práctica solo se logró cumplir en un 43%. Por su parte, se esperaba que “un 60% de las y los participantes realizara algún tipo de acciones de réplica”, alcanzándose, en los hechos, un 50% de cumplimiento de esta meta.

El bajo porcentaje de cumplimiento de este indicador obedece a que los jóvenes que realizaron iniciativas de réplica y transferencia en el ciclo inicial corresponden a las mismas personas que desarrollaron este tipo de acciones durante el segundo ciclo formativo, sin que se sumaran nuevos y nuevas participantes, mujeres y varones, a este tipo de actividades. Las razones pueden estar relacionadas con la falta de trabajo para promover el desarrollo de acciones de incidencia en el grupo de participantes del ciclo de formación avanzada, habida cuenta del gran dinamismo que tuvo la Escuela en el primer año.

De igual manera, según la definición de indicadores de logro, se esperaba que las competencias adqui-

ridas cristalizaran en la planificación y realización de actividades de las organizaciones a las que pertenecen los y las jóvenes, contemplándose de manera explícita las necesidades e intereses desde una mirada generacional y de género. Al respecto, la evidencia indica que se realizó en total 19 acciones de réplica y 23 acciones de transferencia, lo que es indicativo de la cobertura que tiene este tipo de iniciativas. Sin embargo, para estimar este resultado, se utilizó como dato referencial el listado de acciones registradas por la Escuela, donde es posible contabilizar que en un total de 20 organizaciones, colectivos e instituciones de referencia, se planificaron y desarrollaron acciones desde el enfoque propuesto por la Escuela de Jóvenes. En tal sentido, el logro de este indicador resulta óptimo al verificarse un nivel de cumplimiento de 100%.

Finalmente, cabe señalar que las acciones de réplica se vincularon a temas de identidad sexual y género; derechos juveniles, sexuales y reproductivos; participación juvenil; rol de las Iglesias y comunidades de fe en temas de interés público y de contingencia nacional, entre otros. Por su parte, el desarrollo de iniciativas de transferencia tuvo diversos formatos y variadas duraciones, como realización de diálogos, encuentros, foros, talleres, elaboración y publicación de documentos, acciones de sensibilización, entre otras. También se puso en marcha escuelas de formación en temas específicos, que contaron con una mayor extensión de tiempo: Escuela de Verano con Comunidades de Fe: Juventudes y Sexualidades; Escuela de Derechos e Identidad Sexual: Organización de Transexuales por la Dignidad de la Diversidad (OTD), personas por la Diversidad Sexual; y Escuela sobre Derechos de Niños y Niñas del Centro de Salud Mental Roberto del Río.

4.4.3 *Análisis de la cadena de generación de valor público-social*

El análisis de los resultados permite concluir que la Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Enfoque de Género y Generación resultó muy efectiva en producir valor público a nivel de resultados intermedios; es decir, demostró un positivo desempeño en el incremento y fortalecimiento de saberes teórico-conceptuales en las y los participantes. Esta situación se debe, principalmente, a que el proceso formativo de este ciclo fue mucho más intensivo en el desarrollo de competencias genéricas que en el fortalecimiento de habilidades

instrumentales para poner en práctica los aprendizajes de índole cognitivo: 144 horas obligatorias para el grupo del ciclo inicial versus 104 horas electivas para el grupo del ciclo avanzado.

A nivel de los impactos, se mostró más frágil la aplicación de las habilidades instrumentales para incidir en los entornos en que los jóvenes se desenvuelven. Las razones de ello tienen que ver con aspectos propios del diseño del currículum formativo; con cuestiones contingentes que afectaron el desarrollo del proyecto; y con algunas condiciones del entorno que, si bien están fuera del control directo del proyecto, deben ser atendidas para minimizar los riesgos que implican para el cumplimiento de objetivos.

Sin embargo, es relevante señalar que la vivencia del proceso formativo demostró ser determinante en el desarrollo de capacidades para emprender acciones sociales e irradiar en otros espacios el saber adquirido, toda vez que estos aprendizajes tuvieron un impacto a nivel de las subjetividades juveniles, otorgando nuevas “convicciones” y un sentido crítico a las y los participantes de la Escuela. Además, es importante consignar que si se comparan las tasas de transferencia y réplica de las y los alumnos en su conjunto, con las de aquellos que asistieron al menos al 50% de las sesiones, se verifica que jóvenes que asistieron a ambos ciclos (inicial y avanzado) logran hacer mayor número de transferencias y réplicas (Tabla 12).

Por otra parte, la dinámica del proceso formativo en el ciclo inicial es de suyo potente para catalizar diferentes formas de activismo social que se extienden hasta el segundo ciclo formativo de la Escuela. Esto quedó demostrado en el hecho de que quienes realizaron acciones de transferencia en el segundo ciclo, lo habían hecho ya en el primero. Las principales explicaciones de este hallazgo remiten a la metodología de enseñanza-aprendizaje, en tanto contribuye a movilizar habilidades de gestión en las y los participantes que les permiten transitar hacia una visión de lo colectivo, e incentiva a realizar acciones que repliquen las experiencias y aprendizajes personales con otros pares.

En síntesis, el valor público que se instala en el ámbito de las competencias promovidas desde la Escuela corresponde a la apropiación de una concepción de los y las jóvenes como sujetos protagonistas de su proyecto biográfico, y a la internalización de una visión crítica de las relaciones de poder que están en la base de la construcción sexista y adultocéntrica de

Tabla 12 Acciones de transferencia y réplica en participantes con asistencia > 50% realizadas por participantes según ciclos ⁽¹⁾

	Participantes	Transferencias en sus espacios de referencia	% alumnos(as) que transfieren	Réplicas en sus espacios de referencia	% alumnos(as) que replican
Ciclo inicial	23	14	61%	14	61%
Ciclo avanzado	16	11	69%	4	25%
GLOBAL	39	25	64%	18	46%

(1) Considera personas que hayan realizado al menos 1 acción.

Fuente: Sistema PME Escuela de Jóvenes.

la sociedad. La apropiación e internalización de esta mirada los y las transforma en potenciales activistas en respecto a las temáticas de la Escuela, en cualquier espacio colectivo o movimiento donde se inserten.

La forma en que se despliega la Escuela permite concluir que, al margen de los colectivos o instancias asociativas en que se inserten, es un espacio formativo para el activismo social y político de sus alumnos y alumnas. Sin embargo, este rasgo de la Escuela presenta límites y dificultades en su capacidad para impactar con sus nociones y formas de trabajo en organizaciones más tradicionales. Ello se debe fundamentalmente a que las y los jóvenes no adscriben al tipo de agrupaciones tradicionales, altamente formalizadas, pues en su mayoría están vinculados con dinámicas participativas menos estructuradas y formales. Por tanto, el enfoque de trabajo propuesto resulta muy pertinente a las motivaciones y dinámicas asociativas juveniles.

Desde el punto de vista de las condiciones de entorno, existieron al menos dos aspectos que jugaron a favor de los resultados esperados de la Escuela de Jóvenes. Estos factores coadyuvantes se sintetizan como sigue:

- La generación de jóvenes del ciclo 2011-2014 se caracterizó por ser mucho más activista, influyente, dinámica, empoderada y con mayores capacidades de autogestión que las generaciones de participantes de ciclos anteriores de la Escuela. Ello generó un escenario favorable y de gran dinamismo de los y las participantes desde el primer año de la Escuela, con el consiguiente efecto demostrativo expresado en una diversidad de acciones de réplica y transferencia.

- Durante el año 2011, la presencia del movimiento social por la defensa de una educación pública y de calidad constituyó una de las expresiones más visibles y significativas de malestar social en la sociedad chilena. Instaló en la agenda pública el tema de la equidad y calidad de la educación, relevó a la juventud como actor central y protagonista de un movimiento ampliamente legitimado por la sociedad. Esta situación proporcionó, además, espacios donde las oportunidades de reflexión en torno al “ser joven-estudiante” se multiplicaron y, al mismo tiempo, motivó a muchos y muchas participantes de la Escuela a involucrarse en diversos ámbitos del desarrollo social.

5 Evaluación de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural

5.1 Descripción y objetivos

La ESCUELA DE LÍDERES PARA LA GESTIÓN TERRITORIAL RURAL corresponde a un programa de formación ciudadana que se orienta a fortalecer la capacidad de acción social e influencia política y técnica de organizaciones rurales, mediante la formación de líderes rurales jóvenes, con el objeto de disminuir su situación de exclusión social.

La Escuela concentra su cobertura en nueve regiones de la zona centro sur del país, desde la IV a la X, y en cada ciclo contempla la participación de dirigentes de organizaciones rurales de base, intermedias o superiores, que cumplen tareas de coordinación y representación de intereses sociales y económicos de sus asociados y/o de gestión para el desarrollo y fortalecimiento de organizaciones productivas y sociales. Para los dos primeros años del proyecto, la Escuela contó con la participación de cincuenta líderes y dirigentes rurales provenientes de diversas comunas de la zona centro y sur del país.

Durante el período 2011-2014, la Escuela colocó un énfasis particular en generar procesos formativos que contribuyeran a potenciar las capacidades endógenas de desarrollo organizacional y el liderazgo para la acción y representación política-técnica de sus dirigentes, particularmente en lo que dice relación con la capacidad de incidencia sobre recursos y estrategias para un desarrollo incluyente y sustentable de sus comunidades.

El *objetivo general* de la Escuela formulado para el periodo 2011-2014 correspondió a:

- Fortalecer la capacidad de acción social e influencia política y técnica de organizaciones rurales de

nivel comunal y provincial a través de la formación de líderes rurales jóvenes, mujeres y hombres, para contribuir a disminuir la situación de exclusión social que los afecta.

De manera específica, la Escuela formuló los siguientes objetivos para el trienio:

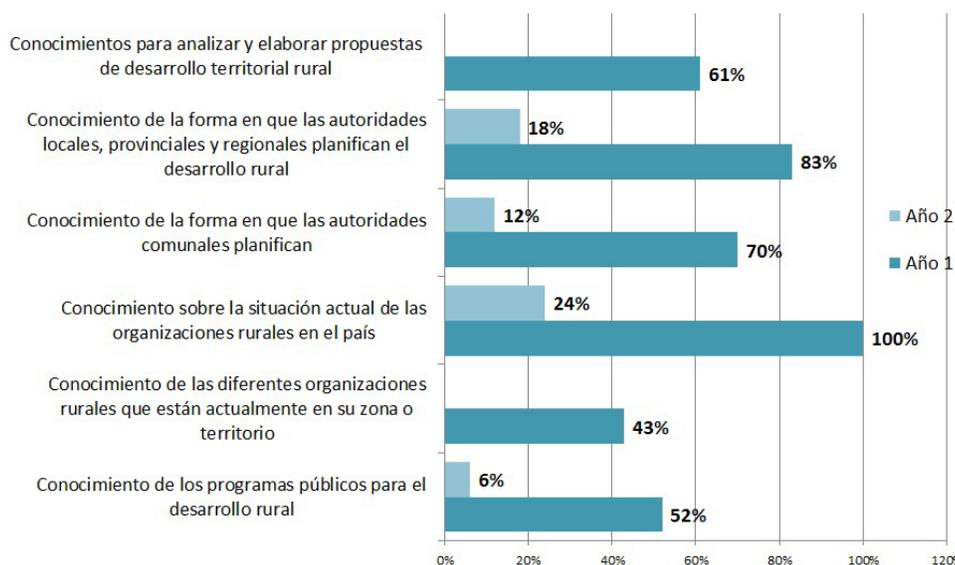
- Fortalecer y/o incrementar las capacidades de análisis crítico, interlocución y elaboración de propuestas sobre la realidad rural y derechos políticos y sociales de los participantes, desde un enfoque de desarrollo equitativo e integrado de su entorno.
- Incrementar las capacidades de gestión de los participantes, favoreciendo el fortalecimiento de sus organizaciones y la relación de estas con el entorno mayor, desde una perspectiva territorial.

En este marco, la evaluación de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural se orientó por los objetivos específicos formulados en la propuesta original aprobada por EDD/Alemania.

5.2 Participantes

Del total de dirigentes y líderes rurales que fueron seleccionados para formar parte de los ciclos formativos 2011 y 2012, un 72% correspondió a varones y un 28% a mujeres. Durante el año 2011, de los líderes que postularon a la Escuela se seleccionó para integrarla a un 56% de varones y 44% de mujeres. La edad promedio de los integrantes fue de 36 años, siendo 92% de ellos menores de 45 años de edad.

La composición de los alumnos seleccionados el año 2011 correspondió a dirigentes de la zona central y sur del país, entre las regiones de Coquimbo y Los

Gráfico 8 Conocimiento previo al ingreso a la Escuela ⁽¹⁾

(1) Corresponde a las respuestas “Conozco algo, pero no tengo buen manejo” y “Desconozco completamente”.

Fuente: PME, Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural. Instrumento de Línea de Base aplicado al inicio de ambos ciclos.

Lagos, abarcando un total de 21 comunas rurales representadas en distintas organizaciones y con diversas realidades económico-productivas, sociales, campesinas e indígenas. El 96% de los seleccionados ejercía responsabilidades al interior de sus organizaciones, como parte de la directiva o cumpliendo funciones de representación. Por último, el 76% de los participantes seleccionados contaba con educación media completa y, aproximadamente, la mitad del grupo tenía algún tipo de estudio técnico.

En el año 2012, el 88% de los alumnos se ajustó al tope de edad establecido por la Escuela y se mantuvo un promedio etario de 36 años. Se conservó el mismo porcentaje de participantes con educación media completa del año anterior, a lo que se agrega que sobre el 50% del total de participantes contaba con estudios técnicos o superiores.

Para el año 2012, de los 25 alumnos seleccionados solo se incorporaron 3 mujeres (12% de representación). Por su parte, la distribución geográfica de los seleccionados se concentró en la zona sur del país, lugar de donde provino el 76% de los participantes del curso. La gran mayoría de ellos (96%) cumplía funciones de representación o bien ocupaba algún cargo directivo. En términos organizativos, destaca en este ciclo el predominio de comunidades y organizaciones pehuenches y mapuches.

Desde el punto de vista de las competencias y conocimientos técnico-políticos que tenían los participantes al momento de ingresar al ciclo 2011, se constata que, en general, poseían bajos niveles de los conocimientos técnicos, políticos e institucionales requeridos para la gestión territorial. En efecto, en este grupo de participantes, ninguno manejaba suficiente información sobre la situación de las organizaciones rurales en el país, mientras que un 83% declaraba no contar con un adecuado manejo sobre la forma en que las autoridades subnacionales planifican el desarrollo rural (Gráfico 8).

Por su parte, en el año 2012 se convocó a dirigentes que declararon un mayor nivel de información y manejo de conceptos asociados al desarrollo territorial rural, en comparación al grupo del año anterior. Entre los participantes del año 2012, no hubo ningún dominio cognitivo en que más de un 25% se declarara sin conocimientos o con bajos niveles de manejo conceptual. Al igual que en el grupo de alumnos del 2011, el tema con menos niveles de conocimiento es el de la situación de las organizaciones rurales en el país; seguido por desconocimiento de la forma en que las autoridades planifican el desarrollo en los territorios.

Ilustración 7 Diseño de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural



5.3 Recorrido curricular y participación

La Escuela se basa en el desarrollo de un modelo formativo que entrega un conocimiento aplicable cotidianamente e instrumentos teórico-prácticos a los dirigentes de diversas agrupaciones que existen en el medio rural, de manera que contribuyan al mejoramiento y la transformación efectiva de condiciones de exclusión social que afectan a la población rural a la cual representan.

El recorrido curricular de la Escuela aborda la problemática rural con una visión que trasciende la dimensión de lo estrictamente agrícola, reconociendo el fenómeno de la multiactividad, la heterogeneidad económico-productiva y sociocultural de la población rural y su expresión a nivel local.

Para tales efectos, los principios metodológicos empleados son:

- Proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la sistematización de la propia práctica cotidiana de los líderes y dirigentes participantes.
- Aplicación “en sala” de los contenidos conceptuales, métodos y técnicas propuestas a situaciones y problemas concretos que enfrentan los participantes en sus comunidades de origen.
- Activación de un espacio permanente de intercambio y contrastación de las experiencias cotidianas como dirigentes, entre todos los actores que conforman el espacio educativo.

Con base en estos principios metodológicos, la Escuela se lleva a cabo en una modalidad anual, con módulos de trabajo articulados y secuenciados entre

sí. El programa se diseña pensando en que cada ciclo contará con cuatro sesiones anuales, realizado en tres jornadas, sumando un total de 96 horas cronológicas cada año (Ilustración 7).

El desarrollo curricular utiliza distintas metodologías pedagógicas, como exposiciones docentes, presentación de casos, análisis de información primaria y secundaria, material cartográfico, trabajos grupales aplicados, plenarios de discusión, juegos de roles y dinámicas grupales, entre otros. En ellos se requiere la utilización de los conocimientos aprendidos, los que potencian las trayectorias y proyecciones dirigenciales de los participantes. De igual manera, se consideran espacios de intercambio que consideran las vivencias de campesinos e indígenas, así como las realidades de los distintos grupos reunidos, promoviendo una retroalimentación constante en los ámbitos de acción de cada grupo.

De las postulaciones ingresadas a la Escuela se realizó una selección de 25 alumnos y alumnas por cada ciclo anual. Dicha selección se apega a los siguientes criterios:

- Representación proporcional de dirigentes de ambos sexos.
- Mayor grado de escolaridad posible (enseñanza media completa).
- Predominio de líderes jóvenes (edad no superior a 45 años).
- Patrocinio explícito y formal de las organizaciones en que se inserta el postulante.
- Liderazgo reconocido en organizaciones (con o sin cargo formal), y experiencia demostrable de trabajo en ellas.

- Cumplimiento de funciones de dirección y representación, así como responsabilidades al interior de la organización, pero también en el entorno (organizaciones e instituciones).
- Representación equilibrada de regiones de origen (IV a X regiones).
- Participación en organizaciones con alcance medio (nivel comunal a regional).

Por otra parte, esta Escuela contempla una normativa básica, cuya finalidad es asegurar el adecuado funcionamiento y logro de objetivos planteados y determinar la situación final de aprobación de los participantes en cada ciclo. Según esta normativa básica, los dirigentes deben cumplir con una *asistencia mínima* de un 83% a las sesiones programadas, lo que equivale a 10 de los 12 días totales de capacitación. Por otra parte, se aplica un *sistema de evaluación de desempeño académico* de los alumnos en cada sesión de la Escuela, que permite registrar el grado de aprendizaje alcanzado en cada módulo temático. Así, al finalizar cada ciclo, los dirigentes obtienen un promedio final ponderado de su participación en las cuatro sesiones, en que la calificación mínima final para la aprobación del curso es de un 50%. La certificación final de la Escuela formativa y el perfil de egreso se establece en función del cumplimiento de las exigencias de evaluación de desempeño y asistencia mínima de los dirigentes participantes, lo cual da acceso a diplomas de aprobación y/o certificados de participación, con respaldo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), y del GIA.

5.3.1 Escuela Ciclo 2011

A diferencia de las convocatorias de ciclos anteriores de esta Escuela, en la convocatoria del año 2011 se solicitó una matrícula mínima (40.000 pesos) para la participación de los líderes y participantes patrocinados por las organizaciones rurales, con la finalidad de lograr un mayor compromiso con la actividad de capacitación.

En este período de la Escuela ingresaron 59 postulaciones, de las cuales se seleccionaron los 25 participantes finales. La Escuela se realizó con un total de cuatro sesiones, entre septiembre de 2011 y marzo de 2012. Cada sesión se realizó en tres días continuos, totalizando 24 horas de duración cada una, y siempre entre los días jueves y sábado; tuvo como sedes las ciudades de Santiago y Temuco.

En este ciclo participaron 25 líderes, de los cuales

el 92% completó el proceso de participación. En relación a la asistencia, 65% de los participantes registró un promedio de 91% asistencia a todo el ciclo formativo.

De acuerdo con el diseño de la malla curricular, el recorrido formativo de la Escuela abarcó aspectos teórico-conceptuales, metodológicos y herramientas técnicas para incrementar y fortalecer las capacidades de acción social e influencia política y técnica de los líderes rurales. Entre las temáticas principales trabajadas en el ciclo formativo, se encuentran: desarrollo rural y pequeña producción, Estado chileno y políticas públicas, territorio e intervención para el desarrollo, fundamentos de planificación social participativa, y herramientas para la gestión dirijencial y el fortalecimiento organizacional.

En cuanto al nivel de apropiación de contenidos, los participantes del ciclo 2011 obtuvieron en promedio una calificación de 61,5 puntos para el total de las cuatro sesiones, lo que da cuenta de un nivel satisfactorio de aprendizaje de los temas de la Escuela. En este sentido, las calificaciones promedio por sesión tienden a ser homogéneas para las tres primeras sesiones de la Escuela, y levemente inferiores para la última sesión efectuada. En cuanto al rendimiento de los asistentes, por cada una de las sesiones impartidas, el promedio de calificación se resume en la Tabla 13.

Por último, cabe mencionar que 83% de los participantes (19 personas) recibió diploma de aprobación, con un promedio de notas de 61,1 puntos. En 13% de los casos, los participantes recibieron un certificado de aprobación con un promedio de notas de 50 puntos, y un alumno fue reprobado con nota 49.

Desempeño del programa: Sesiones Ciclo 2011

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
4 sesiones anuales	4 sesiones anuales	100% cumplimiento
96 horas cronológicas por Ciclo	4 sesiones de 24 horas cada uno = 96 horas.	100% cumplimiento
25 participantes por Ciclo	23 participantes efectivos	92% de efectividad

Tabla 13 Rendimiento de los y las líderes rurales en ciclo 2011 ⁽¹⁾

Sesiones	Promedio de rendimiento
Sesión N° 1	61,30
Sesión N° 2	63,60
Sesión N° 3	65,09
Sesión N° 4	56,25
TOTAL	61,56

(1) La asistencia mínima exigida para aprobación en la Escuela es de un 83% (10 de los 12 días totales de capacitación). Por otra parte, la calificación se establece con base en una escala de 1 a 100, en que el 50% es el mínimo de aprobación.

Fuente: Elaboración propia: Información extraída de 4° Informe Resumen de Desempeño y Resultados. Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural, Ciclo 2011.

5.3.2 Escuela Ciclo 2012

Para la convocatoria del año 2012, nuevamente se solicitó una matrícula por participante, recibándose un total de 41 postulaciones provenientes de diez regiones, mayoritariamente de organizaciones de base de las regiones VIII, IX, X y XIV.

En este ciclo hubo una gran participación de organizaciones indígenas del país. Disminuyó notoriamente la postulación de dirigentes y líderes de la zona centro y se incrementó el interés de dirigentes campesinos de regiones del extremo norte (II y XV regiones). Por otra parte, disminuyeron las postulaciones de mujeres dirigentes, registrándose solo un 16% de postulantes, tendencia notablemente distinta a los ciclos anteriores, donde en promedio la postulación de mujeres fue por sobre el 40%.

La Escuela, al igual que los años anteriores, se estructuró en torno a cuatro sesiones que se realizaron entre el mes de octubre de 2012 y enero de 2013. Cada sesión se desarrolló en tres jornadas, con una duración de 24 horas cada una, entre los días jueves y sábado, y tuvo como sedes las ciudades de Santiago, Angol y Chillán.

A diferencia de otros ciclos, la Escuela 2012 contó con una variación importante en la conformación del grupo de participantes, debido a la deserción de seis personas inscritas inicialmente; es decir, un 23% del grupo curso⁵². De esta manera, el ciclo quedó com-

puesto finalmente por 19 personas, de las cuales el 73% registró una asistencia por sobre el 90% de los talleres. Ello significó que en el proceso de aprobación o reprobación de este ciclo, aquellas personas con asistencia regular obtuviesen solo la certificación y no el diploma de aprobación. En promedio, la Escuela registró un 79,5 % de asistencia.

Al igual que el ciclo anterior de la Escuela, el programa formativo del ciclo 2012 consideró el desarrollo de cuatro módulos de trabajo con la misma secuencia

Desempeño del programa: Sesiones Ciclo 2012

Meta de desempeño	Desempeño efectivo	Estado
4 sesiones anuales	4 sesiones anuales	100% cumplimiento
96 horas cronológicas por Ciclo	4 sesiones de 24 horas cada uno = 96 horas.	100% cumplimiento
25 participantes por Ciclo	19 participantes efectivos	76% de efectividad

presentaron a ninguna sesión; dos dirigentes que renunciaron a la Escuela luego de la segunda sesión; y, finalmente, una persona más por inasistencia a la segunda sesión, sin previo aviso ni justificación y que, sumado a ello, mostró un bajo nivel de participación y capacidad efectiva de responder a las exigencias de trabajo.

52 Estas deserciones corresponden a tres dirigentes que no se

Tabla 14 Rendimiento de los y las líderes rurales en ciclo 2012 ⁽¹⁾

Sesiones	Promedio de rendimiento
Sesión N° 1	70,82
Sesión N° 2	58,42
Sesión N° 3	73,80
Sesión N° 4	61,87
TOTAL	66,22

(1) La asistencia mínima exigida para aprobación en la Escuela es de un 83% (10 de los 12 días totales de capacitación). Por otra parte, la calificación se establece con base en una escala de 1 a 100, en que el 50% es el mínimo de aprobación.

Fuente: Elaboración propia: Información extraída de 4° Informe narrativo Resumen de Desempeño y Resultados. Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural, Ciclo 2012.

y articulación de contenidos asociados a la gestión territorial del desarrollo rural.

En cuanto al nivel de apropiación y desarrollo de aprendizajes en este ciclo formativo, se verifica que para el total de las cuatro sesiones, los participantes obtuvieron en promedio una calificación de 66,2 puntos, resultado levemente superior al obtenido por los dirigentes y líderes del ciclo 2011. De manera particular, fue en la primera y tercera sesiones donde los participantes lograron los promedios más altos de calificaciones, con 70,8 y 73,8 puntos respectivamente. Por su parte, fue en la segunda sesión donde presentaron un menor rendimiento, obteniendo una calificación promedio de 58,4 puntos. En la Tabla 14 se detalla el nivel de apropiación de los contenidos para cada una de las sesiones realizadas en este ciclo:

Al concluir las cuatro sesiones programadas, el 58% del grupo curso obtuvo el diploma de aprobación, con un promedio de notas de 69,45. Por su parte, el 32% de los inscritos en el curso obtuvo el certificado de participación, con un promedio de calificación de 38,37 puntos. Finalmente, el 10% de los participantes reprobó el curso, con un promedio de 21,62 puntos⁵³.

⁵³ Para los promedios finales, se consideran todas las notas ingresadas, incluyendo la calificación "1" correspondiente a la inasistencia al taller.

5.3.3 Actividades complementarias

En su programación, la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural consideraba la implementación de dos líneas de actividades complementarias a los ciclos formativos. De manera particular, se contemplaba dos instancias de este tipo: (i) la realización, en los dos primeros ciclos, de cuatro paneles con actores del mundo rural –dirigentes nacionales, autoridades públicas y agentes institucionales–, que ofrecieran a los participantes una visión de primera mano de los temas y problemáticas de la Escuela; y (ii) la implementación de actividades de seguimiento y apoyo grupal, que se efectuarían *a posteriori* de la realización de cada ciclo lectivo.

En relación con la primera línea, solo se llevó a cabo un panel de discusión para los alumnos del ciclo 2011. Este panel versó sobre la situación actual de las organizaciones campesinas, presentación que estuvo a cargo de representantes de la Confederación Nacional de Federaciones Cooperativas y Asociaciones Silvoagropecuarias Chilenas (CAMPOCOOP) y del Movimiento Unitario Campesino y Etnias de Chile (MUCECH).

En relación con la segunda línea de actividades, el seguimiento y apoyo posterior a la fase lectiva, ella se llevó a cabo para los alumnos del año 2011, pues el ciclo 2012 aún no cumplía el periodo de diez meses de transcurrido el cierre del ciclo lectivo. Este seguimiento fue realizado por los ejecutores de la Escuela entre diciembre del 2012 y febrero del 2013, a través de reuniones individuales y/o grupales, contactos telefónicos o vía mail. Con base en la información aportada por el

Ilustración 8 Cadena de valor público social evaluada y analizada



77% de los dirigentes del Ciclo 2011 que pudieron ser contactados (17 exalumnos egresados), la Escuela incorporó y sistematizó información significativa sobre la trayectoria seguida *a posteriori* por los exalumnos, y sobre los efectos e impacto que tuvo la capacitación impartida para ampliar su capacidad de gestión direccional y las acciones de sus organizaciones.

5.4 Evaluación

5.4.1 Introducción metodológica

La metodología de evaluación de la Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural recoge las evidencias de diversas fuentes de información de tanto cualitativas como cuantitativas. En tal sentido, contempló la realización de entrevistas en profundidad con siete líderes campesinos, de diversas localidades entre las regiones de Coquimbo a la del Biobío, y de dos profesionales que cumplen funciones de apoyo técnico a agrupaciones campesinas en la Región Metropolitana y la Araucanía⁵⁴.

Complementariamente, un total de 17 participantes respondieron un cuestionario autoaplicado que busca

ba verificar el incremento de aprendizajes y competencias en los ámbitos de liderazgo, conducción organizacional e influencia política y técnica en su entorno.

Asimismo, se analizaron diversos registros generados en el transcurso de los dos años del proyecto, en que se sistematiza para cada ciclo (y sesión a sesión) un conjunto de indicadores de los resultados inmediatos de la capacitación impartida, con base en la opinión y valoración de sus usuarios directos. También se analizaron informes de sistematización y de la actividad de seguimiento *a posteriori*, tarea realizada por el equipo ejecutor a partir de la aplicación de los instrumentos que componen el sistema de monitoreo y evaluación de la Escuela. Finalmente, como parte del análisis realizado, se llevó a cabo un taller de reflexión con el coordinador del proyecto y un docente, en el que se revisaron algunos factores explicativos que pudieron haber afectado los niveles de logro verificados hasta entonces.

El conjunto de estas evidencias aportó a la revisión de la cadena de producción de valor público del proyecto, permitiendo identificar, de una parte, en qué medida la participación en la Escuela favorece la apropiación de competencias que luego cristalizan en acciones de incidencia pública; y de otra, conocer los factores sociales concomitantes que contribuyeron al logro del propósito del proyecto (Ilustración 8).

⁵⁴ El detalle de las personas entrevistadas se encuentra en Anexo 3.



5.4.2 Resultados

a) Resultados intermedios

La presente sección evalúa los resultados verificados por los participantes de la promoción 2011, en consideración a que la Escuela espera un periodo de diez meses para constatar la consolidación y sostenibilidad de tales resultados. En este marco, se evaluaron de manera particular los ámbitos referidos a liderazgo temático, conducción de sus organizaciones e influencia política y técnica en su entorno. La evaluación de impacto realizada ha permitido evidenciar el cumplimiento de los *resultados intermedios* definidos por el proyecto.

Primer resultado intermedio. En cuanto al primer resultado intermedio, referido a que “los participantes reconocen la especificidad de las problemáticas de la ruralidad, las estrategias para abordarlas y valoran la diversidad rural”, existen diversos elementos que permiten dar cuenta de su significativo logro. En primer lugar, se tiene que un 90% de los egresados ubica su nivel de “conocimiento y manejo conceptual” en relación con seis aspectos cognitivos en el rango de muy bueno y/o con algunas dificultades. De acuerdo con sus declaraciones, la tasa de variación en que incrementan sus conocimientos es del 56%, medido como la diferencia en torno a esos mismos aspectos declarados el año 2011 al momento de ingreso a la Escuela.

De manera particular, los mayores incrementos en el aprendizaje de los participantes se verificaron en los siguientes aspectos cognitivos: situación actual de

las organizaciones rurales a nivel país, con una tasa de variación de 76%; seguido de la forma en que las autoridades regionales y provinciales planifican el desarrollo rural; y el análisis y elaboración de propuestas de desarrollo territorial rural, con una tasa de

Conocimiento de seis aspectos	Tasa de variación 2011-2013
Programas públicos para el desarrollo rural	43%
Organizaciones rurales que están actualmente en su zona o territorio	44%
Situación actual de las organizaciones rurales a nivel del país	76%
Forma en que las autoridades comunales planifican el desarrollo rural	54%
Forma en que las autoridades provinciales y regionales planifican el desarrollo rural	61%
Análisis y elaboración de propuestas de desarrollo territorial rural	61%

Fuente: Elaboración propia: Información extraída de 4° Informe narrativo semestral - Desempeño y cumplimiento de objetivos del Sub-Programa en función de efectos e impacto identificado con los líderes egresados en 2011.



incremento de 61%, respectivamente. Por su parte, los aspectos cognitivos donde se verifica un menor incremento en el aprendizaje de líderes y dirigentes rurales corresponden al conocimiento de programas públicos para el desarrollo rural (43%) y conocimiento de las organizaciones rurales que se encuentran en sus respectivas zonas o territorios (44%).

A su vez, las entrevistas realizadas por el equipo evaluador permitieron verificar que:

- Es extensiva la apropiación de los conceptos de identidad campesina y campesinado, diversidad rural, control social y autogestión, y, en menor medida, el de planificación territorial. En general, la apropiación e internalización de este corpus conceptual tiene su expresión en la reconfiguración de los roles e identidades de los participantes, quienes asumen su condición de “campesinos” y de actores sociales que reivindican la “campesinización de la ruralidad”. Esta transformación se verifica, incluso, en aquellos participantes que al inicio del proceso formativo se autodenominaban como “pequeños empresarios o productores”, quienes declararon haber tomado conciencia de la importancia y rol del campesinado en el desarrollo rural.
- En aquellos participantes que incorporaron las nociones de planificación territorial, se comprobó la asimilación del enfoque del desarrollo rural de “abajo hacia arriba” y la importancia asignada a la identidad rural específica de los sectores que representan.
- De igual manera, los participantes lograron elaborar e instalar un discurso colectivo que pone en el centro los intereses campesinos a partir del reconocimiento de su identidad, el tipo de actividad productiva que desarrollan y sus aspiraciones de desarrollo. En particular, son los alumnos de la zona norte y centro del país los que adscriben con mayor fuerza a este discurso. En tales participantes fue posible visualizar su convicción de adherir a iniciativas que intenten reivindicar la particularidad de la problemática del desarrollo rural en el país y la búsqueda de soluciones que se hagan cargo de la diversidad de territorios socioculturales. Por su parte, para los alumnos de las regiones del sur esta visión es algo diferente, debido a la mayor presencia de representantes de comunidades indígenas, cuyo discurso está marcado por sus particulares problemáticas y demandas por el reconocimiento de su estatus como pueblos originarios. Sin embargo, en uno y otro caso, los discursos dan cuenta de una mayor conciencia sobre los desafíos del campesinado y de la diversidad que define a la ruralidad chilena.
- En los dirigentes que pasaron por la Escuela se instaló una visión crítica respecto a las políticas públicas dirigidas al mundo rural. En particular, esta visión expresa un cuestionamiento a la pertinencia de la oferta gubernamental en materia de desarrollo, que es catalogada como rígida y homogénea para las diferentes realidades territoriales del país. Para algunos, la oferta gubernamental entra en contradicción con sus propias cosmovisiones, pues promueve un desarrollo orientado a la producción industrial y mercantilista. Para otros, este sentido crítico se hace extensible a las políticas económicas que, al subordinar el desarrollo rural al urbano, afectan la ruralidad al recibir esta una menor



inversión pública, por no constituir una prioridad para la política gubernamental. Sin embargo, más allá de estos matices, se verifica que la mayor parte de los participantes experimentaron un cambio en su análisis de las políticas públicas e instrumentos de la oferta gubernamental, logrando anteponer su propia visión del desarrollo rural a la oferta de los diferentes servicios públicos.

- Los dirigentes consultados señalaron, mayoritariamente, haber adquirido conocimientos sobre negociación, control social y participación en políticas públicas, que les sirvieron para reconocer el tipo de estrategias de interpelación a las autoridades que resultan más útiles y pertinentes. En la base de estos aprendizajes se encuentra también el conocimiento de experiencias de negociación, interpelación y movilización social, llevadas a cabo por otros líderes y dirigentes rurales de sus respectivas zonas y territorios.

Segundo resultado intermedio. El segundo resultado intermedio corresponde al “incremento de las habilidades y destrezas instrumentales de los dirigentes rurales para la gestión técnico-política en sus organizaciones”. Respecto a este resultado, se consignaron importantes progresos tanto a nivel personal como en la conducción y gestión organizacional. Desde el punto de vista de los resultados esperados, el incremento de destrezas y habilidades prácticas de líderes y dirigentes rurales se verifica en distintos ámbitos.

En primer lugar, hay un fortalecimiento de destrezas y habilidades en materia de capacidades cognitivas e instrumentales. En este ámbito, los resultados exhiben que, en promedio, el 80% de dirigentes y

líderes rurales manifestó que el desempeño, gestión técnico-política y estilo al interior de sus organizaciones varió significativamente. Este cambio positivo remite al fortalecimiento de sus capacidades de conducción y liderazgo organizacional, y al incremento de sus capacidades argumentativas, de planificación estratégica, control social y generación de redes, entre otras. En este sentido, las evidencias arrojaron como resultado que el 94% de los participantes se

Capacidades fortalecidas	2013
Puedo exponer mis visiones sobre el desarrollo	82%
Manejo argumentos sólidos para defender las posturas de la organización frente a otras	94%
Puedo discutir y formular ante instituciones públicas, propuestas para el desarrollo	76%
Tengo interés en vincular mi organización con otras organizaciones rurales para desarrollar acciones conjuntas	76%
Tengo una capacidad de conducción y un liderazgo importante en mi organización.	82%
Puedo hacer seguimiento y control social de lo que está haciendo la autoridad o las instituciones públicas	71%

Fuente: Información extraída de 4° Informe narrativo semestral - Desempeño y cumplimiento de objetivos del Sub-Programa en función de efectos e impacto identificado con los líderes egresados en 2011.



autorreconoce con un mayor “manejo de argumentos para defender las posturas de su organización frente a otras”; seguido de un 82% que señaló tener “una capacidad de conducción y liderazgo importante en su organización”. De igual forma, un 76 % de los consultados declaró “tener interés para vincular su organización con otras organizaciones rurales para desarrollar acciones conjuntas”, mientras que un 71% expresó contar con herramientas para “hacer seguimiento y control social a la autoridad o instituciones públicas”.

El incremento de conocimientos y capacidades técnico-políticas tuvo, sin duda, un impacto en sus propias trayectorias como dirigentes y líderes rurales. Desde esta perspectiva, se comprueba que, de los 22 participantes del ciclo 2011, un 61% asumió nuevas responsabilidades y/o cargos de representación, tanto en su propia organización como en otras instancias asociativas de mayor nivel; mientras que el 33% mantuvo el mismo cargo. A su vez, un 82% de los participantes se encontraba plenamente activo en sus funciones de dirigente social al momento de realizar la evaluación del proyecto.

La propia visión de los participantes respecto al impacto de la Escuela en sus trayectorias dirigenciales permite respaldar la afirmación anterior. En efecto, las conversaciones sostenidas entre el equipo evaluador y los egresados permiten inferir que la totalidad de los entrevistados reconocen un cambio positivo en su condición de dirigentes rurales tras la experiencia de haber participado en la Escuela. Para algunos, este cambio se manifestó en un enriquecimiento de conocimientos y experiencias, mientras que, para otros, el paso por la Escuela marcó ‘un antes y un después’.

Especialmente para quienes contaban con menos trayectoria dirigenal, es una experiencia de reconocimiento y potenciamiento de sus capacidades que se traduce en mayores convicciones sobre su rol de dirigente social, en el mejoramiento de competencias para enfrentar públicos y audiencias, y en el empleo de habilidades comunicacionales y negociadoras en sus organizaciones y ante agrupaciones mayores y autoridades públicas o políticas.

En segundo lugar, el incremento de destrezas y habilidades técnicas en los participantes se verifica a nivel del fortalecimiento de sus organizaciones. En este ámbito, un 47% de los dirigentes y líderes rurales puntualizó que sus organizaciones contaban con más capacidades de evaluación, gestión, formulación y acceso a programas públicos y a proyectos ajustados a las necesidades de su territorio. De igual manera, más de la mitad de los participantes coincidió en señalar que la organización a la que pertenecen se fortaleció internamente. Esta percepción de impacto positivo se vincula directamente con la aplicación de conocimientos y aprendizajes desarrollados en la Escuela, particularmente con técnicas para la resolución de conflictos y herramientas para la definición de objetivos y líneas de trabajo en sus organizaciones.

Tercer resultado intermedio. El tercer resultado de carácter intermedio corresponde “al fortalecimiento del rol de los dirigentes rurales como contraparte social del desarrollo en sus territorios”. En relación con este resultado, las evidencias indican que más del 90% de los participantes emprendió acciones frente a representantes públicos con el fin de denunciar,



gestionar acceso a programas y/o ejecutar proyectos enfocados a favorecer la calidad de vida de sus comunidades. En este marco, el fortalecimiento del rol de contraparte social de los dirigentes rurales se verifica en la capacidad demostrada por ellos para acometer un conjunto diverso de acciones, que van desde la denuncia pública hasta la implementación y el control social de proyectos de desarrollo rural territorial.

En complemento a lo anterior, el análisis de los discursos de los entrevistados revela los siguientes logros:

- Una mayor conciencia en relación con la necesidad de equilibrar el poder de los actores del mundo rural frente a las autoridades gubernamentales y locales, tales como alcaldes, intendentes regionales y servicios públicos, como el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y la Corporación Nacional Forestal (CONAF). Al respecto, las opiniones de los participantes indican que las relaciones deben tender a la horizontalidad y a resituar el lugar del pueblo como soberano y a las autoridades como servidores públicos.
- El mejoramiento de sus competencias para enfrentar públicos y audiencias, derivado del entrenamiento en debates y disertaciones en el proceso formativo, reforzaron la seguridad y autoconfianza de los participantes en sus capacidades comunicacionales y de interpelación a las autoridades públicas.
- El reforzamiento de competencias para realizar acciones de control social de pequeña escala, pero que forman parte de su entrenamiento para proyectarse a otros estadios de mayor envergadura.

Entre estos se cuentan, por ejemplo, el monitoreo de las horas y calidad del trabajo de asistencia técnica que entrega INDAP a pequeños productores de edad avanzada; revertir decisiones municipales para la disposición de basuras en sectores aledaños a las comunidades; no aceptar equipamiento que no sea adecuado para la labor productiva; y el cuestionamiento a las resoluciones de salud que impiden la limpieza de salas queseras con la misma agua que el Estado provee a las familias para el consumo personal.

b) Resultados finales

Por último, el resultado a nivel de impacto del proyecto, de acuerdo con la cadena de valor público del programa, corresponde a que “dirigentes de organizaciones rurales egresados de la Escuela logren formular e implementar estrategias de desarrollo rural consistentes con sus necesidades y aspiraciones, de manera autónoma o mediante los instrumentos gubernamentales debidamente adaptados, desde un enfoque de desarrollo con equidad y sustentabilidad”. En este ámbito se logró que cerca del 90% de los participantes haya emprendido acciones con representantes públicos y/o privados con el fin de gestionar, negociar, planificar y/o ejecutar diversas acciones enfocadas a lograr un desarrollo rural sostenible y sustentable para sus comunidades, sectores y/o territorios.

En este marco, se sostiene que las habilidades adquiridas en el curso fortalecieron la autoestima y la seguridad de los líderes rurales para denunciar o participar activamente en acciones como elaboración de planes de desarrollo comunal, procesos de planifica-



ción territorial y proyectos de inversión local; destacando los siguientes ejemplos:

Planes de desarrollo comunal (PLADECOS)	En el caso de las comunas de Loncoche y Yumbel, vía Consejo Comunal de Organizaciones de la Sociedad Civil y Unión Comunal de Juntas de Vecinos.
Mesas de planificación y trabajo	Mesa rural campesina de la Región de Coquimbo; Mesa de diálogo a nivel local para implementar políticas de tierra, agua y medioambiente ajustadas a la realidad mapuche (Loncoche); Constitución de mesa con municipio rural para atender problemas de mujeres jefas de hogar (Yumbel); Mesa de trabajo con INDAP regional para modernizar pequeña agricultura indígena (Loncoche); Mesa de diálogo local y nacional para implementar políticas de desarrollo rural mapuche (Loncoche); Mesa público-privada para el desarrollo de la comuna de Lonquimay, entre otros.
Proyectos locales	Estudio y proyecto de construcción y habilitación de parque recreativo en Yumbel, y Proyecto de pavimentación de camino rural para unir dos comunas (Yumbel-Florida).

Por otra parte, el análisis de las entrevistas en profundidad permite identificar algunas claves que orientaron el actuar de estos dirigentes. Entre ellas se pueden mencionar:

- Una mayor confianza en sus capacidades de análisis, producto de sus aprendizajes en la Escuela respecto al manejo de información estadística, a diagnosticar con base en el enfoque FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y debatir con sus compañeros, elementos que contribuyen a fortalecer sus argumentaciones para enfrentar a autoridades u otras organizaciones del territorio.

- La baja referencia a la interlocución o articulación con el empresariado del territorio, salvo en caso de defensa ante instalaciones industriales o mineras que importarían costos significativos a la actividad productiva e impactos negativos en materia medioambiental. En este marco, no tienen prospectado la articulación con el sector empresarial, pues consideran que no hay distinción en negociar con actores públicos o privados. Para los dirigentes, la experiencia de negociación con el Estado es más reciente y, a la vez, resulta más desafiante ante la exigencia de mayor reconocimiento de derechos por parte de la institucionalidad hacia ellos.
- La constante reflexión referida a la adecuación de la oferta pública e instrumentos de fomento y apoyo a los sectores rurales y el análisis de segundas intenciones u omisiones de los gobiernos para el desarrollo rural.
- La fuerte convicción, por parte de un grupo importante de los egresados, respecto de que su rol debe centrarse en fortalecer las organizaciones de base y lograr la articulación del conjunto de ellas como medio de defensa del mundo rural. Junto con ello, la presencia de una mirada crítica hacia organizaciones rurales de alcance nacional que tienden, a juicio de los egresados, a subordinarse a los intereses y proyectos de desarrollo previstos por los gobiernos. Esta mirada crítica se hace extensiva a la lógica de los partidos políticos, de izquierda o derecha, que invisibilizan al mundo rural y no representan los derechos de los campesinos. De manera complementaria, la presente evaluación destaca como impacto dos importantes méritos de la Escuela y de los dirigentes formados en ella. El



primero refiere a que la Escuela contribuyó a renovar la agenda, los liderazgos y estilos dirigenciales con una ética a favor de la equidad y el enfoque territorial. En segundo término, resulta meritorio que los dirigentes hayan logrado que sus organizaciones, con socios vulnerables socioeconómicamente, se “desclientelicen” de las autoridades públicas, no reciban prebendas del Estado y quiebren el asistencialismo que los hace presos de autoridades políticas, sin poder decidir autónomamente sus destinos y modelos de vida.

5.4.3 Análisis de la cadena de generación de valor público-social

La evidencia consignada en la evaluación sobre la capacidad de acción de las organizaciones rurales representadas en el ciclo 2011-2012 da cuenta de que la producción del máximo valor público al que aspira la Escuela se logra satisfactoriamente. Este impacto positivo se logra en virtud de la confluencia, en un espacio de aprendizaje, de liderazgos sólidos con capacidad de influir en sus organizaciones y con idearios del desarrollo rural con identidad, que han ido escalando en posiciones de poder para articular a diversas organizaciones o que han logrado converger con dirigencias de otras organizaciones con quienes comparten intereses y una misma visión de desarrollo.

Este nivel de logros alcanzados puede ser explicado por las siguientes razones:

- *La Escuela aplicó criterios de selección adecuados*, asegurando la participación mayoritaria de dirigentes rurales y, en forma eventual, de técnicos asesores de organizaciones de base y alcance medio. Los

dirigentes seleccionados cumplieron con los requisitos de edad, nivel educacional y, en su mayoría, contaban con una posición estratégica al interior de la organización patrocinante o un gran potencial para ocuparla. Asimismo, desde la perspectiva de la selección de los alumnos, se considera positivo que la Escuela solicite un auspicio a las organizaciones de referencia de los participantes, ya que favorece el respaldo organizacional y, eventualmente, una mayor apertura a la incorporación de propuestas y enfoques de la Escuela a partir de los conocimientos logrados por los participantes. También resulta apropiada la aceptación de asesores técnicos, toda vez que ellos gozan de una mayor credibilidad entre los dirigentes de las organizaciones y, potencialmente, un mayor poder de réplica de los conocimientos y aprendizajes adquiridos.

- *La trayectoria y credibilidad de GIA* como organismo de capacitación con un enfoque de desarrollo rural, es contributiva al proceso de selección de alumnos y a la posibilidad de que los aprendizajes de estas personas sean transferidos a las organizaciones rurales que las patrocinan. En este sentido, GIA es reconocido como una entidad con una vasta trayectoria en el campo de la educación, la formación, la capacitación y la investigación en el desarrollo rural y sectores asociados.
- *El programa curricular es altamente efectivo* y contempla una metodología probada para el desarrollo de competencias genéricas que posibilitan a cada alumno desarrollar una capacidad crítica del modelo de desarrollo económico, comprender las diversas identidades asociadas a la ruralidad e in-

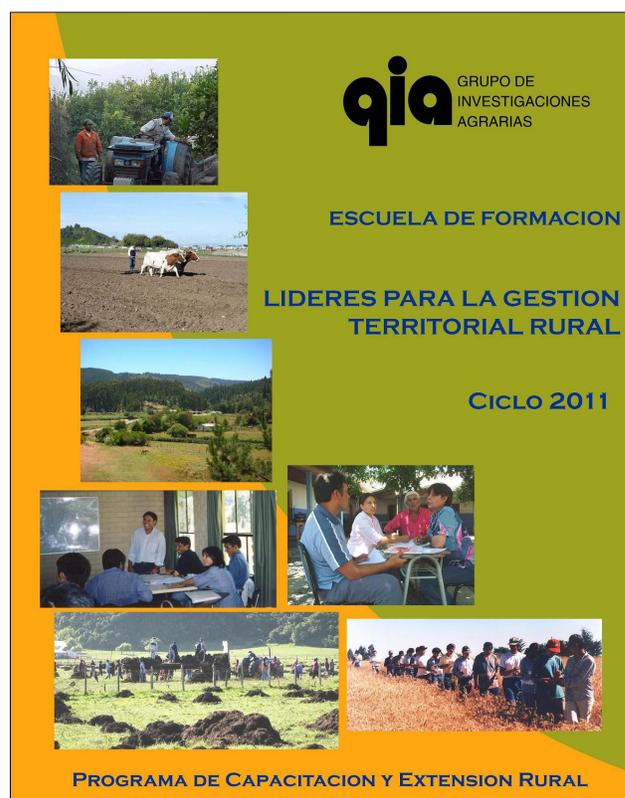
corporar en sus análisis elementos de la economía política. En este sentido, cobra especial importancia la estructuración del modelo educativo, que combina la provisión de elementos teóricos con aquellos de carácter práctico, tales como debates, instancias de exposiciones de trabajos e intercambio, y la aplicación de conceptos a través de ejercicios prácticos que favorecen la reflexión de sus propias realidades y experiencias.

- *La convergencia de diversas organizaciones* que comparten una misma identidad territorial, configuró un escenario de mayores oportunidades para lograr acciones de impacto. Esta convergencia permitió incrementar las posibilidades de articulación de una masa crítica que brega y presiona por la implementación de planes e iniciativas de desarrollo rural con identidad, en apego a sus ideales y necesidades específicas.

El análisis de resultados permite dos conclusiones. Primero, que la Escuela es efectiva en la transferencia de conocimientos y herramientas destinadas a revitalizar el rol de los actores rurales en la conducción de sus organizaciones y su acción política social en el territorio, para corregir o transformar los obstáculos político-institucionales que afectan el acceso al bienestar de las comunidades rurales según sus específicas necesidades o autodefiniciones. Segundo, no obstante lo anterior, dicha efectividad es menor en comparación con el aprendizaje y adquisición de habilidades por parte de los dirigentes. Esta menor efectividad puede ser atribuida a la amplitud de contenidos que deben ser entregados en forma compactada durante los cursos, y a la ausencia de acciones de seguimiento o acompañamiento técnico entre sesiones, restricciones cuyo origen se encuentra en la relación costos-tiempo disponibles para la ejecución de la Escuela.

En otras palabras, si el objetivo es que las organizaciones incidan en su entorno para adecuar la oferta pública o establecer redes de protección de sus derechos e intereses de vida, no se contemplan dispositivos adicionales de apoyo al tiempo disponible de capacitación en sala que aseguren que los conocimientos y capacidades adquiridas en la Escuela por los dirigentes sean transferidos y/o recepcionados en forma más efectiva y se procure el activismo de sus organizaciones de base, en forma permanente y con miras al logro de metas concretas y sostenibles.

Por último, cabe destacar que el proceso formativo resultó fértil cuando se trata de líderes que ocupan posiciones estratégicas, a nivel de redes o agrupaciones de organizaciones de base, debido a que los aprendizajes y enfoques que promueve la Escuela encontraron cabida en procesos de transformación de los territorios que propician tales agrupaciones.



ANEXOS

Anexo 1

Matriz de objetivos e indicadores

Objetivo general del Proyecto del Consorcio
Líderes y lideresas del movimiento social urbano y rural entre la IV y la X región utilizan las capacidades adquiridas para realizar, en el contexto de sus organizaciones, propuestas de promoción del desarrollo y la democracia e incidir en los espacios públicos en sus territorios.

Sub-programa 1: Escuela de Líderes de Ciudad – SUR

Objetivo Específico 1	Indicadores
240 ciudadanas y ciudadanos de Talca utilizan las competencias políticas, técnicas y sociales adquiridas para participar con propuestas propias en la reconstrucción post-terremoto de la ciudad.	Indicador 1.1 Al menos un 60 % de las y los participantes en las actividades formativas 2011-2014 de la Escuela establecen alianzas y redes con otros actores de la sociedad, crean vínculos y redes con actores públicos-políticos y ocupan el espacio público.
	Indicador 1.2 Las organizaciones sociales que cuentan con la participación de los líderes y lideresas formados, afectan la agenda de los decisores locales a regionales en torno a temas sectoriales de la reconstrucción, y negocian propuestas concretas.

Sub-programa 2: Escuela Jóvenes para el liderazgo con Equidad de Género y Generación – SUR

Objetivo Específico 2	Indicadores
60 multiplicadores y líderes jóvenes formados de 20 organizaciones de comunas de la RM promuevan desde sus organizaciones y redes espacios de reflexión, comunicación y participación que favorezca el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales.	Indicador 2.1 El 70 % de los y las líderes participantes de la Escuela desarrollan iniciativas de transferencia de aprendizajes hacia sus organizaciones.
	Indicador 2.2 En la planificación y realización de actividades de las 20 organizaciones se contemplan de manera explícita necesidades e intereses desde una mirada generacional y de género.

Sub-programa 3: Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural – GIA

Objetivo Específico 3	Indicadores
75 líderes rurales, menores de 45 años, disponen de capacidades para planificar, en el contexto de sus organizaciones, alternativas viables de desarrollo rural territorial basado en la pequeña agricultura familiar para que sean negociadas con entidades públicas e implementadas.	Indicador 3.1 Las organizaciones rurales representadas por un 80 % de los líderes formados participan en cooperación con programas públicos de fomento en la planificación, implementación y el control social de proyectos de desarrollo rural territorial.

Sub-programa 4: Actividades Conjuntas

Objetivo Específico 4	Indicadores
Las tres ONG ejecutoras utilizan un sistema PME apto para facilitar procesos de aprendizajes institucionales, monitoreo y evaluación de impacto y rendición de cuentas.	Indicador 4.1 Realizado y publicado un estudio compartido de evaluación del impacto de los tres sub-programas de formación

Anexo 2

Acciones emblemáticas

A) Escuela de Líderes de Ciudad

Construcción de agendas y acciones colectivas post terremoto	
Problema que lo origina	<p>Luego del terremoto, la Escuela apoya a un conjunto de alumnos/as que inician un proceso de articulación para la construcción de propuestas ciudadanas. El primer momento de construcción de agenda se produce en mayo de 2010, cuando se elabora un primer planteamiento entregado a las autoridades. En ese momento, también se inicia el apoyo para la conformación de un espacio ciudadano contraparte a la reconstrucción. Se realiza la Asamblea Constitutiva del Cabildo, y el Cabildo propiamente tal, en el mes de agosto. En octubre se entregan las propuestas a las autoridades y, en paralelo, otro grupo de alumnos gestiona un periódico ciudadano, denominado "Palabra Ciudadana", con apoyo de ELCI.</p> <p>Se da continuidad a este proceso con la formación de la organización Talca con Todos y Todas, con diversas expresiones ciudadanas de trabajo en el tema de reconstrucción.</p>
Acción de incidencia	<p>En una primera instancia, el movimiento agrupa a cerca de 60 organizaciones talquinas de diferente naturaleza y se dota de una orgánica interna en forma de directiva.</p> <p>La generación de un Cabildo Ciudadano marca la primera etapa del proceso; posteriormente, las estrategias de lucha se centran en la movilización ciudadana en la calle, con acciones tales como protestas, manifestaciones, acciones culturales, etc. También la interpelación directa a autoridades ha sido una estrategia utilizada por el movimiento.</p> <p>El Movimiento Ciudadano Talca con Todos y Todas sigue existiendo, aunque la organización seguramente está mucho más débil que en la etapa inicial, debido a la crisis de representatividad que se vivió durante el 2012.</p>
Principales hitos	<p>Año 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayo: un conjunto de más de veinte organizaciones sociales de Talca presentaron a las autoridades una agenda ciudadana para la reconstrucción. • Julio: Lanzamiento oficial del Cabildo Ciudadano. • Agosto: más de 50 organizaciones se reunieron en la asamblea constitutiva del cabildo de Talca y pusieron la primera piedra del movimiento ciudadano "Talca con tod@s".
Actores sociales actuantes	Unión Comunal de JJVV, Sindicato del Mercado Central de Talca, Comités de Sin Tierra de Santa Ana y Seminario, Transgéneras por el Cambio, Club del Árbol, Agrupación de Mujeres del Maule, Deudores habitacionales, ONG Surmaule, Corporación SUR y Escuela de Líderes de Ciudad.

Incidencia en la opinión pública: Cobertura de Diario El Centro a las acciones emblemáticas de Escuela de Líderes de Ciudad	
Problema que lo origina	<p>La falta de visibilidad de los problemas urbanos que afectan a las comunidades y barrios, motiva a algunos líderes a solicitar al diario El Centro que dé cobertura a dichos hechos urbanos, desde la perspectiva ciudadana.</p> <p>Esta oportunidad se genera a propósito de la cobertura a los 10 años de la Escuela de Líderes de Ciudad, momento en que se produce un encuentro entre líderes de ciudad y el Director del Diario.</p>
Acción de incidencia	El Diario realiza 10 entrevistas a actores de la Escuela y a dirigentes, visibilizando con esto las luchas ciudadanas en torno a temas de la reconstrucción.
Principales hitos	<p>Año 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 de julio 2012: El Diario El Centro publica un artículo para conmemorar los 10 años de Escuela de Líderes de Ciudad • Agosto-septiembre de 2012: 10 artículos son publicados en el Diario El Centro destacando a alumnos de la Escuela y sus trayectorias
Actores sociales actuantes	Diario El Centro; Escuela de Líderes de Ciudad; ONG Surmaule

Adecuación de subsidios habitacionales de reconstrucción para construcción en el barrio Seminario - Comité de Sin Tierra San Pelayo

Problema que lo origina	Luego del terremoto del 27F, la política pública de reconstrucción favorece el desarrollo de una oferta inmobiliaria para damnificados “sin tierra” concentrada en la periferia de la ciudad de Talca.
Acción de incidencia	<p>Para no ser expulsadas del barrio, un grupo de 20 mujeres damnificadas se reúne en un comité y plantean una demanda vinculada a la permanencia en el lugar de origen con el objetivo de preservar las redes sociales y habitar en un espacio seguro, así como de conservar la identidad de los barrios históricos de la ciudad. La organización, contrapone de esta manera, el concepto de “derecho a la vivienda” concebido como un derecho individual, al “derecho colectivo a la ciudad”.</p> <p>El comité se alía con otros comités de damnificados sin tierra, dando origen a la Agrupación de Comités por una Vivienda en mi Barrio. Adopta diferentes estrategias de lucha, privilegiando en un primer momento la movilización ciudadana en conjunto con otros actores sociales; posteriormente, se utilizan mecanismos de búsqueda de diálogo con autoridades (con escasos resultados) y actores privados (más exitosos), aprovechando también medidas de presión en función del incumplimiento de acuerdos y/o retrasos en el proceso, como en el caso de la toma del SERVIU.</p> <p>Se obtiene la aprobación de proyecto de integración (PIS), modalidad de combinación de subsidios dispuesta por reglamento, pero muy poco empleada en la política de vivienda, donde se mezclan los subsidios Fondo Solidario I, DS-40 y Subsidio Diferenciado a la Localización para pagar el alto valor del suelo bien localizado, no en la periferia. Se constituye en el único proyecto de reconstrucción en Talca y en Chile con estas características.</p>
Principales hitos	<p>Año 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración pública de denuncia de discriminación relativa a la resolución exenta 0699 del Ministerio de Vivienda y Urbanismo sobre las familias damnificadas de Chile. • Marcha por la reconstrucción participativa, solidaria y justa. <p>Año 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de las dependencias del SERVIU para protestar por los retrasos en los compromisos adquiridos. • Colocación primera piedra del Conjunto Habitacional Los Maitenes. • Término de los trabajos en el Conjunto Habitacional Los Maitenes.
Actores sociales actuantes	Los actores que participaron de las actividades fueron: ONG Surmaule, ONG Reconstruye, SUR Corporación, ELCI, Comités de Sin Tierra de Santa Ana, Paso Moya y Barrio Oriente, la Agrupación de Comités de Sin Tierra Por una Vivienda en mi Barrio, Movimiento Talca con Todos y Todas.

Modificación de agenda de relocalización de Escuelas públicas Carlos Salinas (Ex Concentradas)

Problema que lo origina	<p>El emblemático establecimiento de Talca, Carlos Salinas Lagos (Ex concentradas), ubicado en el centro de la ciudad sufre importantes daños a su infraestructura. El alcalde de la ciudad, declara desde un comienzo su voluntad de demoler el edificio y trasladar el establecimiento educativo a otro sitio, lo que va aparejado de una gran demora en la realización de estudios que dimensionen el daño estructural, posibilidades de reparación y costos.</p> <p>Con la relocalización se atentaba contra el derecho a la localización de una comunidad escolar de diversos sectores de la ciudad, especialmente de escasos recursos.</p>
Acción de incidencia	<p>La comunidad educativa expresa su rechazo a las medidas, y se organiza en un frente de defensa de la Escuela que se nuclea alrededor del Centro de Padres y Apoderados, para demandar la reparación del establecimiento y su permanencia en el centro de la ciudad.</p> <p>Desde el año 2010, la comunidad educativa de las Escuelas Concentradas realiza numerosas manifestaciones, empleando los medios de comunicación y recurriendo a canales institucionales para interpellar a la Alcaldía, el Consejo Municipal, y al órgano gubernamental sectorial de Educación.</p> <p>Finalmente, el 23 de mayo de 2013, la Ministra de Educación firma un Decreto Exento (N° 308), a través del cual se declara a las Escuelas Concentradas de Talca, Monumento Nacional en la categoría de Monumento Histórico. Con este documento se reconoce la importancia y valor que tiene el inmueble y se detiene todo intento de relocalización.</p>

<p>Principales hitos</p>	<p>Año 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campaña de recolección de firmas para declarar Patrimonio Nacional al edificio. <p>Año 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velatón y marcha para la defensa de las Escuelas Concentradas que concluye con la entrega simbólica de un “sobre azul” al Alcalde. • El concejo comunal vota a favor de la reparación del edificio y el mantenimiento del establecimiento educacional. <p>Año 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aprueba la licitación para la demolición parcial de la Escuela. <p>Año 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • El nuevo concejo comunal –con amplia mayoría de representantes de partidos de la Alianza– revierte la decisión y vota a favor del traslado de la Escuela y demolición del edificio. • La comunidad escolar presenta un recurso de protección con una orden de no innovar. • Se solicita una investigación a la Contraloría respecto de la regularidad del proceso de demolición. • La Ministra de Educación dicta Decreto Exento N° 308 del 23 de mayo de 2013 en que se declara a las Escuelas Concentradas de Talca, Monumento Nacional en la categoría de Monumento Histórico.
<p>Actores sociales actuantes</p>	<p>El Centro de Padres y Apoderados de la Escuela se articula con otros movimientos y organizaciones locales, como por ejemplo comités de damnificados y el Movimiento Talca con Todos y Todas. A estos se suman como apoyo técnico y político, la ONG Surmaule, Revolución Democrática-territorio Talca y la Escuela de Líderes de Ciudad.</p> <p>Asimismo, una pluralidad de actores y movimientos sociales han apoyado las diversas manifestaciones y actos reivindicativos emprendidos por el Centro de Padres.</p>

Obras de mitigación del proyecto “Habilitación Circunvalación Sur de Talca Eje Ignacio Carrera Pinto” empleando instrumentos de participación ciudadana

<p>Problema que lo origina</p>	<p>Después de 25 años de proyección, se anuncia el inicio del proyecto integral de construcción de una Circunvalación Sur, el cual contempla el reordenamiento del eje vial de Avenida Ignacio Carrera Pinto. El proyecto tiene una extensión de 3,1 kilómetros y afecta directamente a todo el sector sur poniente de Talca, implementando una moderna vía con cuatro pistas para el desplazamiento vehicular, bahías de estacionamientos para la locomoción colectiva, ciclovías, calle de servicio, cruces peatonales, áreas verdes, equipamiento urbano y juegos para niños; en un plazo legal de ejecución de las obras de 14 meses y con una inversión superior a los siete mil 400 millones de pesos.</p> <p>Para los vecinos residentes, la mega estructura vial genera perjuicios porque implica la pérdida de áreas verdes donde se encuentran especies de Ruil, Belloto del Sur y Pitao, árboles nativos en peligro de extinción del Maule -que fueron declarados Monumentos Naturales mediante Decreto Supremo en el año 1995- así como la destrucción de un conjunto de multicanchas que han sido por décadas de uso comunitario en uno de los 3 principales pulmones de la ciudad. El proyecto pone en peligro un Parque, que no solo es un pulmón verde en la zona más contaminada de la ciudad, sino un espacio público de encuentro, donde la comunidad realiza actividades artísticas y de recreación masiva.</p>
<p>Acción de incidencia</p>	<p>Frente al anuncio de las obras, la Junta de vecinos de La Florida solicita la aplicación de las normas de Evaluación de Impacto Ambiental. Este actor asume un rol protagónico en un amplio proceso de participación ciudadana con convocatorias de centenares de vecinos de las zonas afectadas.</p> <p>Se logra un amplio nivel de información en los vecinos y se interpela a la autoridad local en el intento de frenar los impactos que esta obra tendría sobre la calidad de vida y el patrimonio urbano de la zona.</p> <p>Junto con el Presidente del Movimiento Talca con Todos y Todas (entonces Presidente del Colegio Regional de Arquitectos) se logra intervenir el plano del proyecto, consiguiendo un acercamiento de las calles de servicio hacia las casas, de modo que se preserve un área verde.</p> <p>Como resultado de esta cruzada ciudadana se logran obras que mitigan el impacto en parques y áreas verdes, se prevé una reposición de especies arbóreas de 2 por cada una; siembra de césped y plantación de cubre-suelo a lo largo de toda la zona de influencia. Asimismo, se contempla el traslado de dos multicanchas afectadas con el avance de las faenas y la habilitación de una cancha más con pasto sintético. También se establecen horarios compatibles con el descanso de los vecinos del sector para la ejecución de trabajos; uso de pantallas modulares y barreras anti-ruido para el control de la emisión de ruidos; control de velocidades, lavado de rueda y cobertura de materiales en el transporte de la obra.</p>

Principales hitos	<p>Año 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se termina el estudio de diseño de ingeniería. • Organizaciones de sociedad civil del sector sur poniente de Talca se reúnen con MOP intentando buscar soluciones a las pérdidas y efectos del proyecto. <p>Año 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan expropiaciones. • Ministerio de Obras Públicas ingresó voluntariamente el proyecto como estudio al Sistema de Evaluación Ambiental con el fin de incorporar medidas de compensación. <p>Año 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se formula un proyecto alternativo y se consigue modificación de plano y obras de mitigación • Inician obras de Circunvalación Sur.
Actores sociales actuantes	<p>El actor que encabeza el proceso de incidencia es la Junta de Vecinos La Florida, quienes convocan el apoyo del Presidente del Colegio de Arquitectos-Delegación Maule y del Movimiento Talca con Todos y Todas.</p>

Defensa del derecho a la vivienda: “Luchando por un futuro”

Problema que lo origina	<p>En la ciudad de Talca existen más de 10.000 deudores habitacionales, la mayoría son jefas de hogar o adultos mayores y muchos viven en condiciones de pobreza o vulnerabilidad. Un grupo de éstos recibieron subsidio por decreto 40, para clase media, suscribiendo deudas crediticias con instituciones bancarias. Las viviendas de un grupo de cerca de 200 familias son declaradas en remate y cerca de 300 se encuentran en condiciones de ser rematadas debido a las deudas impagas. El problema se origina porque muchas familias no tenían el nivel de ingresos necesario para costear las viviendas tras recibir el crédito.</p> <p>Producto del alza de las deudas, se forma una Agrupación de Deudores Habitacionales de Talca “Luchando por el Futuro” con la finalidad de buscar una solución al sobre-endeudamiento y encontrar alternativas de pago efectivo de la deuda en condiciones de mayor justicia y equidad.</p>
Acción de incidencia	<p>La agrupación de deudores habitacionales de Talca emprende un conjunto de acciones ciudadanas y de interpelación a las autoridades locales y sectoriales del poder ejecutivo, a efectos de rebajar los dividendos, frenar el proceso de remate de los deudores habitacionales con fallos en su contra, así como de generar condiciones justas para el pago de la deuda.</p> <p>En un primer momento, consiguen que los candidatos al parlamento (2010) firmaran un compromiso de apoyo en todas las instancias para la rebaja en dividendos, ayuda a los atrasados y paralizar los remates.</p> <p>Luego de este primer éxito de incidencia, la plataforma se amplía y congrega a cerca de 53 villas de la ciudad, quienes se abocan a la labor de obtener un Proyecto de Acuerdo que pide –entre otros puntos- estudiar la creación de una Superintendencia Habitacional que actúe como regulador en el costo y estándares constructivos; permitir a los deudores morosos de viviendas sociales repactar con intereses preferenciales, condonaciones para personas que han pagado por 10 años la vivienda habiendo sobrepagado su valor, y la condonación total o parcial de la deuda hipotecaria de todos los deudores habitacionales de la zona de catástrofe, sin tomar en cuenta el puntaje de Ficha de Protección Social.</p> <p>Las acciones emprendidas para lograr la firma de este proyecto incluyen la realización de una marcha multitudinaria de cerca de 3.000 personas, cuya principal motivación fue solicitar la intervención del Intendente Rodrigo Galilea para que el Proyecto de Acuerdo N°64 -enviado en el mes de junio al Presidente Piñera- se transforme en ley. Asimismo, se realizó</p> <p>A la fecha han logrado subir el puntaje de Ficha de Protección Social para acceder a subsidios de reconstrucción, y en sesión de la Cámara de diputados, se aprueba por unanimidad el Proyecto de Acuerdo N° 64.</p>

Principales hitos	<p>Año 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> En el marco de candidaturas parlamentarias, se concita el compromiso de los candidatos. Se reunieron más de mil y tantas familias en el gimnasio Carlos Trupp. Caminata ciudadana con 2.000 familias para exigir pagos justos por los dividendos de viviendas sociales. La Ministra, en septiembre de 2010, da a conocer los beneficios para los deudores habitacionales y excluye nuevamente a la clase media. Dos días después, más de 4.000 personas salieron a la calle, la mayor movilización desde hacía muchos años en Talca. Banco Estado suspende los remates y lanzamientos de los deudores en búsqueda de soluciones. <p>Año 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> Viajan 64 integrantes del comité a integrar Mesa de Trabajo con el Ministerio de Vivienda. En la misma ocasión se les indica que no los recibirán, pero que en el Parlamento se votaría el Proyecto. El grupo acude al congreso y en votación inmediata se aprueba el Proyecto de Acuerdo.
Actores sociales actuantes	Agrupación de Deudores Habitacionales de Talca "Luchando por el Futuro", exalumnos/as de ELCI

B) Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación

Acciones de réplica				
Nombre de la Acción	Resumen de Acción	Organizaciones participantes	N° Org.	Apoyo brindado por Escuela
Talleres de Sexualidades Juveniles en Colegios y Liceos que se encuentran en "paro por mejorar la educación pública"	Tres participantes de la escuela desarrollan talleres en colegios sobre Sexualidades y Género, dirigido a estudiantes que se encuentran en paro de actividades y movilizados por las reformas a la educación pública.	Amnistía Internacional Colectivo Iteqem	2	Materiales, asesoría y apoyo logístico.
Conversatorio sobre DDHH con Organizaciones de referencias. UAHC	En el marco que una participante forma parte del equipo que organiza un Seminario sobre DDHH en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, jóvenes impulsan un espacio de conversación para hablar sobre DDHH y libertad de expresión, en el marco de las movilizaciones estudiantiles.	Amnistía Internacional Comunidad Religiosa La Luz del Mundo. Nación Juvenil Escuela Popular P. Freire.	4	Difusión y materiales. Ideas entrega 25 Manuales sobre Derechos Juveniles elaborados en el marco del Proyecto "En todo mi Derecho" de UE.
Taller sobre Identidad de Género con Comunidades Cristianas.	Debatir y conocer sobre la Identidad de Género y personas transexuales. Se organiza con 20 personas cristianas de las iglesias y organizaciones de jóvenes participantes. Participan como panelistas joven de la escuela.	Comunidad Religiosa La Luz del Mundo. Nación Juvenil Transexuales por la Dignidad de la Diversidad PPD	4	Apoyo en difusión.
Foro Panel sobre realidad nacional: "¿Qué Pasa En Chile? Raíces De Una Crisis..."	Organizado por El Centro Ecuménico Diego de Medellín, con participación de un joven de la escuela como panelista y apoyo en la convocatoria y asistencia de jóvenes y organizaciones de la escuela.	Comunidad Religiosa La Luz del Mundo. Nación Juvenil Transexuales por la Dignidad de la Diversidad Movimiento Verde USACH. Sátira Eutanasia Estilo Libre de Org.	6	Apoyo en la Difusión.

Acciones de réplica				
Nombre de la Acción	Resumen de Acción	Organizaciones participantes	N° Org.	Apoyo brindado por Escuela
Escuela sobre Derechos de niños y niñas del Centro de Salud Mental Roberto del Río	Organizada por 2 jóvenes participantes de la escuelas con funcionarios y comunidad terapéutica de niños y niñas	Organización de Mujeres	1	Asesoría para elaborar propuesta. Monitoreo y seguimiento
Conversatorios Derechos Juveniles/Mujeres y Participación Social	Organizado por un joven participante de la escuela con jóvenes de Movimiento Estudiantil USACH	Jóvenes Universitarios	15	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Talleres Identidad Género/Elaboración de Diagnóstico	Organizado por un joven con OTD Organizaciones de Diversidad Sexual.	OTD de Santiago y Regiones	3	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Taller Derechos Reproductivos e Identidad de Género,	Organizado por un joven participante con la Escuela Popular Paulo Freire	Escuela Popular Paulo Freire	3	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Conversatorio Ley Antidiscriminación	Organizado por 3 líderes con Comunidades Evangélicas y de Fe.	Comunidades de fe	4	Asesoría para elaborar propuesta. Monitoreo y seguimiento
Género y Violencia	Organizado por 3 líderes con jóvenes en conducta de infracción de ley SENAME.	Centro Semicerrado La Cisterna	1	Asesoría para elaborar Acciones de Transferencias y Réplicas de jóvenes con sus organizaciones
Taller Sexualidad-Violencia	Organizado por 2 líderes de la escuela con Mujeres del Colectivo Feministas de Maipú	Organizaciones de Mujeres	5	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Conversatorios Movimiento Estudiantil/Leyes Matrimonio Civil	Organizado por 3 líderes de la escuela con Comunidades Evangélicas y de Fe	Jóvenes Universitarios Comunidades de fe	12	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Jornada de Trabajo: Vivir el Cristianismo desde la Identidad Sexual y de Género	Organizado por 3 líderes con Comunidades Evangélicas y de Fe	Organización Tal como Eres: Jóvenes evangélicos y comunidades de fe diversas iglesias.	13	Asesoría para elaborar propuesta. Monitoreo y seguimiento
Escuela de Verano Juventudes y Sexualidades.	Organizado por 3 jóvenes líderes con Comunidades Evangélicas y de Fe	Comunidades Evangélicas y de Fe	6	Materiales, asesoría y apoyo logístico
Escuela de Derechos e Identidad Sexual	Organizado por un joven con OTD personas por la Diversidad Sexual	OTD de Santiago y Regiones	5	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
Escuela de Multiculturalidad con Jóvenes	Desarrollo de Escuela de Verano de Multiculturalidad, dirigida a jóvenes, organizada por tres participantes de la escuela.	Encuentro de Intercambios Feministas Red Chilena contra la violencia hacia las Mujeres.	2	Apoyo material y asesoría
Talleres sobre Derechos para niños, niñas y jóvenes	Acción de Réplica Talleres sobre Derechos para niños, niñas y jóvenes.	Encuentro de Intercambios Feministas Red Chilena contra la violencia hacia las Mujeres.	2	Se entrega apoyo metodológico y materiales creados en el marco del Proyecto "En todo mi Derechos" de UE

Acciones de réplica				
Nombre de la Acción	Resumen de Acción	Organizaciones participantes	N° Org.	Apoyo brindado por Escuela
Escuela de Formación niños y niñas de La Pincoya.	Dos participantes de la escuela desarrollan escuela de formación sobre su cuidado personal y derechos con niños y niñas de 5-10 años del campamento Jorge Inostroza, "La Pincoya" comuna de Huechuraba	CCAA Estudiantes IP Chile Escuelas populares de Renca "La Nueva Escuela"	2	Se entrega apoyo metodológico y materiales creados en el marco del Proyecto "En todo mi Derechos" de UE
Emprendimiento para Mujeres de Villa Lampa.	Desarrollo de Jornada de capacitación, emprendimientos artístico-culturales con mujeres de Villa Lampa, organizada por dos jóvenes de la Escuela.	CCAA Estudiantes IP Chile Escuelas populares de Renca "La Nueva Escuela".	2	Entrega Manuales sobre Emprendimientos y gestión y apoyo metodológico en la preparación.
Escuela con Niños y Niñas de Conchalí.	Planificación y desarrollo de Talleres con niños y niñas sobre Género, en Anfiteatro Cortijano en comuna de Conchalí; organizada por tres participantes de la Escuela.	JJV N° 19 Conchalí Encuentro de Intercambios Feministas Red Chilena contra la violencia hacia las Mujeres.	3	Se entrega apoyo metodológico y materiales creados en el marco del Proyecto "En todo mi Derecho" de UE

Acciones de transferencia				
Nombre de la Acción	Resumen de Acción	Organizaciones participantes	N° Org.	Apoyo brindado por Escuela
Campaña Generando Conciencia (Ley Antidiscriminación)	Organizado por un joven participante de la escuela con el Colectivo Tal como Eres	Comunidades de fe	16	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela
"Por la dignidad de la Diversidad"	Acción de Transferencia relativa a la Elaboración de Diagnóstico sobre salud de población transgénero: "Por la dignidad de la Diversidad". Organizado por tres jóvenes de OTD Organizaciones de Diversidad Sexual. Comprendió focus group, elaboración de documento y folletería.	Transexuales por la Dignidad de la Diversidad	1	Apoyo en difusión, materiales y asesoría metodológica.
Desarrollo de PME en Organización Sátira Eutanasia.	Acción de Transferencia mediante Planificación Estratégica tendiente a reorganizar el Centro Cultural: Sátira Eutanasia; participan 5 integrantes de la Escuela.	Sátira Eutanasia	1	Apoyo metodológico y financiamiento de taller y reuniones. Asesoría en terreno con integrantes de la organización. Seguimiento y monitoreo del proceso.
Escuela de Ed. Popular para adultos mayores.	Dos participantes de la escuela desarrollan Talleres sobre Memoria desde perspectiva de la Educación Popular, dirigida a adultos mayores del Campamento Villa Freire.	CCAA Estudiantes IP Chile Escuelas populares de Renca "La Nueva Escuela".	2	Materiales, asesoría y apoyo logístico.

Acciones de transferencia				
Nombre de la Acción	Resumen de Acción	Organizaciones participantes	N° Org.	Apoyo brindado por Escuela
Campaña Derechos Juveniles	Grafitis y Murales alusivos a derechos juveniles, organizado por 2 jóvenes participantes de la escuela y organización Estilo Libre	Organización cultural y juvenil Estilo Libre de Organización. Participación de jóvenes de diversas organizaciones de comunas de la zona sur de Santiago.	1	Monitoreo y apoyo sistemático en terreno desde la coordinación de la Escuela

C) Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural

Denominación: Formulación de la política de desarrollo rural para la Región de Coquimbo con participación del conjunto de las organizaciones rurales	
Origen	<p>Se trata de una solicitud del mundo rural, cuya data es cercana a los diez años, bajo la premisa que es necesaria la creación de una política que recoja la realidad y particulares necesidades de un grupo importante de comunidades rurales.</p> <p>La base diagnóstica apunta a que la ruralidad regional se encuentra afectada por diversos fenómenos climáticos o geográficos, tales como: desertificación, envejecimiento de su población, migración de jóvenes, escasez hídrica; cuyas consecuencias son el empobrecimiento de las comunidades, el deterioro medioambiental, la menor productividad y la escasez de productos para abastecer a las ciudades, entre otros. Asimismo, se establece que las políticas o programas no siempre están orientados a revertir o mitigar esos efectos, por lo que se requiere su adecuación a las necesidades del territorio.</p>
Objetivo	Arribar a una política de desarrollo rural sustentable, equitativa e inclusiva para la región de Coquimbo que comprenda al conjunto de comunidades, agrupaciones comunitarias y organizaciones de pequeños productores, en un esfuerzo colectivo entre la institucionalidad pública y los representantes sociales rurales.
Logros	<p>La existencia y mantención de una organización que logra nuclear y representar intereses locales-regionales y que en forma sostenida va aumentando su capacidad de propuesta, presión y negociación hacia el sector público, sin lo cual no existiría hoy en día una política reconocida oficialmente para el desarrollo del sector campesino en la Región.</p> <p>Esta es la única región en Chile, en que se ha reconocido desde el Estado y expresado en una política de desarrollo rural, la especificidad que tiene la forma de producción campesina.</p>
Hitos	<ul style="list-style-type: none"> • A finales de la primera década del siglo 21, las autoridades regionales impulsan diversos estudios para atender las problemáticas del sector rural de la región y a partir del año 2009 emprenden la elaboración de planes de desarrollo de las comunidades agrícolas. Ambas acciones son inducidas y sostenidas, a lo largo de varios años, por diversos representantes de organizaciones sociales y productivas. • Constitución de la mesa rural campesina, donde participan 5 ex alumnos de la Escuela GIA, uno de la promoción 2010 y 4 de la promoción 2011. Estos dirigentes, se vinculan a diferentes referentes organizacionales de mayor alcance y logran convocar al conjunto de las organizaciones rurales que representan a 178 comunidades agrícolas, así como, a organizaciones de artesanos, pirquineros y pescadores. • Constitución de la mesa rural regional con: a) representantes elegidos democráticamente por las organizaciones sociales que integran la mesa y que forman del sector rural campesino de la Región de Coquimbo; b) representantes políticos de las municipalidades, designados por el Directorio de la Asociación de Municipalidades Rurales del Norte Chico, y c) Intendente Regional, quien preside la Mesa, junto a representantes de Ministerios y Servicios Públicos en la Región de Coquimbo. La mesa se organiza en una Asamblea General, dirigida por su Presidente, una Secretaria Ejecutiva que asesora y asiste técnicamente a los Delegados, actúa como Ministro de Fe y lleva las actas y acuerdos de la Mesa Regional. Además contempla la conformación de Comisiones Temáticas –por ejemplo, Comisiones de agua, de tierra e infraestructura rural-, cuya función es analizar de manera específica las diversas áreas de interés de la “Mesa Regional” que sirvan de sustento para la toma de decisiones. • Se formaliza el reglamento de funcionamiento de la mesa regional rural. • En diciembre de 2011 se lanza la publicación con la política de desarrollo rural para la región de Coquimbo que incluye 4 lineamientos y 7 objetivos estratégicos. • Actualmente, el estamento social continúa trabajando por mejorar los planes de implementación de la política, en particular, en lo que respecta a la adecuación de instrumentos públicos de fomento al desarrollo rural. En este proceso, ex alumnos de la Escuela son protagonistas, ya que desde 2009 a la fecha son 14 los dirigentes que han participado en escuelas de GIA, y varios de ellos han multiplicado los aprendizajes de la Escuela al participar como “profesores entre pares” y “monitores” en escuelas de formación desarrolladas por el Consejo Regional Campesino.

Gestión territorial de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos de Yumbel	
Antecedentes	<p>La participación de líderes y representantes de las juntas de vecinos rurales y urbanas de la comuna de Yumbel en la Escuela, ha favorecido el empoderamiento de éstos, alentándolos a involucrarse decididamente en proyectos que mejoren la calidad de vida de su población, predominante rural, y colaborar en la gestión municipal más allá de una determinada administración.</p> <p>De otra parte, un factor coadyuvante a este desempeño dirigenal corresponden a oportunidades de participación en instancias como los consejos sociales consultivos y al activismo del gobierno local que otorga espacios de colaboración de las dirigencias y organizaciones sociales.</p>
Orientación de las Gestiones dirigenciales	<p>En el escenario relatado precedentemente, los dirigentes de las juntas de vecinos (JJVV) y la Unión Comunal de JJVV (rurales y urbanas) se suman y participan en los diferentes espacios de participación. En tales instancias, formulan denuncias, informan de las necesidades particulares de sectores, realizan gestiones ante organismos públicos, buscan convenios para lograr aportes de empresas privadas o instituciones académicas, postulan a proyectos de desarrollo para las comunidades y organizaciones productivas, incluidos capacitaciones para los sectores agropecuarios. De igual manera, se integran a procesos de planificación comunal, en particular, a la actualización del Plan de desarrollo local.</p>
Proyectos e iniciativas en que participan los egresados de la Escuela GIA	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio preinversional para la construcción de un parque recreativo en la comuna de Yumbel, que busca conformar un espacio físico de integración y encuentro social-cultural, especialmente habilitado para acoger las diferentes actividades y eventos masivos que se desarrollen durante el año, en un ambiente de seguridad, confort y con condiciones adecuadas, apuntando principalmente a acoger de mejor forma la festividad Religiosa de San Sebastián que se realiza cada año en la comuna de Yumbel. El desarrollo del estudio ha contemplado diferentes consultas y debates con las organizaciones y representantes sociales, con la finalidad de definir las zonas y usos que se dará a cada espacio público, entre éstos, el uso del suelo para fines de eventos masivos de cultura, culto y esparcimiento, en armonía con el medio ambiente en el cual se inserta el parque. • Convenio con Forestal Mininco para conformar un fondo comunitario, cuya distribución debe corresponder a las prioridades definidas por la Unión Comunal de JJVV, en consideración a las necesidades que la población señale. Entre los proyectos jerarquizados se consideran: construcción de invernaderos, capacitaciones productivas en veterinaria, mimbres y cuero, así como el mejoramiento de caminos y reposición de puentes. Respecto a estos últimos, donde juega un rol técnico el municipio, son considerados como prioridad dada la gran superficie territorial y la necesidad de mejorar la conectividad de la comuna. • Plan estratégico de desarrollo comunal. Más allá de la obligatoriedad legal de hacer efectiva la participación social en estos procesos, en el caso de Yumbel, la consulta e involucramiento de las dirigencias y la comunidad organizada constituye una realidad. Tanto es así que la visión definida en el plan estratégico para el periodo 2012 y 2015 remite expresamente a un enfoque territorial con base participativa "Comuna que crece y se desarrolla con participación real de todos sus habitantes, con énfasis en aspectos de equidad y sustentabilidad, en sus áreas; social, económica, cultural, tecnológica y medioambiental, con una clara vocación y conciencia turística fortaleciendo su identidad local". • Un egresado de la Escuela en su calidad de consejero social del gobierno local y presidente de la Unión Comunal JJVV, ha participado activamente de la elaboración y actualización de este instrumento, expresando las necesidades y fortalezas de los diferentes sectores sociales y productivos del territorio.

Gestión territorial de la Asociación de Comunidades Indígenas de Loncoche	
Proyectos e iniciativas en que participan los egresados de la Escuela GIA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en mesas de trabajo con INDAP para modernizar y mecanizar la pequeña agricultura indígena. Tras unos meses de trabajo, 120 agricultores asociados acceden a maquinarias de punta (sembradora, tractores y carros cerealeros) que permiten tecnificar su trabajo y tener mejores rendimientos • El dirigente de la Asociación de comunidades indígenas de Loncoche se integra a mesas de diálogo local y nacional, en que se debaten las nuevas políticas de tierra, agua y preservación del patrimonio cultural y natural del pueblo mapuche. • Participa en mesa de trabajo con la Empresa Forestal Valdivia para implementar un centro de desarrollo mapuche de la comuna de Loncoche, cuyo objetivo es potenciar la identidad cultural mapuche. El aporte incluye la compra de terreno y la construcción de la infraestructura. • La Asociación se ha involucrado más activamente en distintos procesos de participación y decisión a nivel del gobierno local. Participa en la constitución del Consejo comunal de la sociedad civil; participa en consultas para la formulación de Plan de Desarrollo Comunal y en 2012 eligen un dirigente de la Asociación como Concejal del Municipio. • El traspaso de información y la determinación de objetivos comunes, entre participantes de la escuela y sus comunidades, permite una amplitud de visión y una mejor determinación de las necesidades y problemáticas con una perspectiva más territorial y comunitaria.

Anexo 3

Listado de personas entrevistadas

Escuela de Líderes de Ciudad (ELCI)	Escuela de Jóvenes para el Liderazgo con Equidad de Género y Generación	Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural
Ana María Fuentes	Claudia Salinas	Cecilia Alfaro
Benedicta Aravena	France Villarroel	Jessica Ramírez
Filomena Díaz	Josaphat Jarpa	Joel Godoy
Gladys Núñez	Leyla Morales	Lorenza Vega
Julio Sillard	Michel Riquelme	Eduardo Galeno
María Teresa Hernández	—	María Jesús Ulloa
Marlen Ávila	—	Danilo González
Salvador Hermosilla	—	César Vidal

Anexo 4

Instrumentos de evaluación

A) Pauta de Entrevista

Ámbito Temático	Preguntas
Trayectoria individual y social	<p>a.1 Para comenzar quisiera que me contara de usted y su trayectoria como dirigente o líder social ¿En qué organización(es) o colectivo participa? ¿Cómo definiría su trayectoria como líder líder/lideresa de su comunidad, colectividad, organización, partidos políticos?</p> <p>a.2 ¿Antes de participar en la Escuela... qué experiencia previa tenía en iniciativas ciudadanas u organizacionales que buscaran incidir en temáticas políticas, sociales u organizacionales de su interés?</p> <p>a.3 ELCI: ¿En qué acciones ciudadanas había participado, para opinar o incidir en temáticas vinculadas a la reconstrucción pos-terremoto en la ciudad o en otro asunto o problemática que transcurre en ella? (interpelación a autoridades, opinión en medios de comunicación, organización de asambleas, ponencia en seminarios, etc.), impulso a plataforma ciudadana (agrupación, red, colectivo).</p> <p>a.4 Escuela de Jóvenes: ¿Habías liderado o participado activamente en alguna iniciativa que promueva la igualdad de derechos de los y las jóvenes o de las mujeres y hombres?</p> <p>a.5 GIA: ¿Usted o su organización había participado en algún proceso sociopolítico, acción organizacional que buscara promover acciones para el desarrollo rural o territorial (consulta o diálogo con instituciones públicas, control social a instituciones, mesa público-privada, u otro)</p> <p>a.6 ¿Cómo llega a la Escuela y con qué expectativas se inscribió?</p>
Participación en la Escuela	<p>Brevemente cuéntenos en qué actividades de la Escuela participó.</p> <p>b.1 ¿Qué aspectos de la Escuela le parecieron destacables y qué otros debieran ser modificados o eliminados?</p> <p>b.2 En su opinión ¿cree usted que la forma de transmitir los contenidos han permitido el fortalecimiento de los y las líderes y ha contribuido mejorar su gestión social y política?</p> <p>b.3 En su caso personal ¿cuáles fueron sus principales aprendizajes en la Escuela? (refiérase a aspectos que usted antes no tuviera tan desarrollados o que desconocía) Aparte de los aprendizajes ¿qué otros recursos adquirió en la escuela?</p> <p>b.4 Específicamente, ¿qué tan útiles le resultaron los siguientes aspectos de la Escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El enfoque planteado para comprender nuestra ciudad/el desarrollo rural/las inequidades (ELCI, GIA, Escuela de Jóvenes, según corresponda). ○ Las herramientas prácticas para su quehacer como dirigente, líder o agente de cambio. ○ La red de contactos. ○ La información específica sobre el quehacer de la institucionalidad pública, privada o social en las temáticas de su interés.

Ámbito Temático	Preguntas
Efectos de la Escuela	<p>c.1 En su caso personal ¿cuál fue el principal aporte que ha hecho la escuela en su quehacer como líder social o como ciudadano/a que trata de influir en ciertos temas o problemáticas? ¿Cree que podría haber sido igual sin su participación en la escuela?</p> <p>c.2 Concretamente ¿qué cambios experimentó usted en su trayectoria como líder o ciudadano/ preocupado por lo que pasa en la ciudad, producto de su participación en la Escuela? ¿Cómo cambió la forma de participar en su organización de referencia o la forma en que lo ven sus pares? ¿Cuánto diría que fue fruto de la Escuela, cuánto de sus propios atributos personales o del contexto social en que se desenvuelve?</p> <p>c.3 <u>GIA</u>: En el último año ¿qué tan complejo o fácil le ha resultado plantear propuestas de desarrollo rural cuando ha tenido que relacionarse directamente con otros actores del territorio? A su juicio, ¿se han logrado acciones que favorezcan la agregación de demandas sociales, económicas o productivas con enfoque territorial, o bien se ha logrado interlocutar/negociar con las autoridades locales a este respecto?:</p> <p>c.4 <u>ELCI</u>: En el último año ¿qué tan complejo le ha resultado involucrarse en procesos de incidencia social y política con la finalidad de incidir en ciertos aspectos específicos o más amplios que se dan la ciudad? A su juicio, ¿se han logrado acciones que favorezcan la agregación de demandas sociales en que se verifique el enfoque de ciudad, o bien se ha logrado interlocutar/negociar con las autoridades locales a este respecto?</p> <p>c.5 <u>Escuela de Jóvenes</u>: En el último año ¿qué tan complejo le ha resultado intentar involucrarse en procesos sociales u organizacionales tendientes a modificar el patrón de relaciones entre géneros y entre generaciones o a generar conciencia crítica respecto de ello? A su juicio, ¿se han logrado acciones que favorezcan la agregación de demandas sociales con enfoque de género y/o generación, o bien se ha logrado interlocutar/negociar con las autoridades públicas a este respecto?</p>
Incidencia organizacional-territorial	<p>d.1 Con los aportes y nuevas temáticas que usted aportó a su organización o colectivo de referencia, ¿se generó algún tipo de cambio concreto en las temáticas que abordan, en las prioridades de su agenda, u otros cambios?</p> <p>d.2 Durante su paso por la Escuela o después de haber participado, ¿se vinculó a un movimiento o iniciativa ciudadana en el ámbito temático de su interés; o bien tomó un rol más activo?</p> <p>d.3 (Sí) ¿Cuánto le apoyó la Escuela, y los aprendizajes y recursos obtenidos allí para su participación en esta iniciativa? ¿La escuela apoyó esta iniciativa de otra forma?</p>
Sostenibilidad	<p>e.1 (Sí) ¿Cuánto le apoyó la Escuela y los aprendizajes y recursos obtenidos allí para su participación en esta iniciativa? ¿La escuela apoyó esta iniciativa de otra forma?</p> <p>e.2 La(s) iniciativa social/política en que participó, ¿Se mantiene vigente en la actualidad? ¿En qué medida sigue aplicando en ésta lo adquirido o fortalecido en la Escuela?</p> <p>e.3 ¿A qué se debe que esta iniciativa continúe vigente o no continúe vigente? (factores institucionales, del contexto social, etc.)</p> <p>e.4 En su organización de referencia, continúa aplicando lo adquirido o fortalecido en la Escuela</p>
Balance y recomendaciones	<p>f.1 Para finalizar ¿Qué aspectos recomendaría modificar a los organizadores de la Escuela, considerando temáticas, forma de abordarlas, tipo de participantes convocados, duración, etc.? Por ejemplo, ¿Qué hace falta de incluir en la Escuela para que ayude efectivamente a los participantes a ejercer un liderazgo más potente en su territorio en relación con las temáticas de su interés?</p>

B) Cuestionarios de Evaluación

Cuestionario Evaluación Escuela de Líderes de Ciudad 2011 – 2014

Estimado/a participante: La Escuela de Líderes de Ciudad se encuentra realizando un proceso de evaluación de resultados y para ello quisiéramos conocer en qué ha podido aplicar las herramientas técnicas y conceptuales que se trabajaron en la Escuela de Líderes de Ciudad. Sus respuestas serán de mucha utilidad para poder mejorar el programa formativo en el próximo ciclo.

1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones cívicas ha participado en el último año?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa?		3. ¿La iniciativa está vinculada con la reconstrucción post-remoto o con otras problemáticas de la ciudad?		4. ¿Cuál(es) ha sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa?			
	Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Sí (directa/ Indirectamente)	No	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	No le aportó elementos para favorecer su participación.
LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁL HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO. CONTESTE DE LA 2 A LA 4 SOLO PARA AQUÉLLAS EN QUE HA PARTICIPADO.								
a. ¿Ha participado de manera individual o con otros en la presentación de propuestas ciudadanas ante autoridades locales respecto de temas de interés público (ya sea a nivel del barrio, población, una red, un movimiento social, universidad, etc.) utilizando mecanismos formales?								
b. Ha participado en acciones cívicas para expresar la postura ciudadana frente a distintos temas de interés público (marchas, manifestaciones urbanas u otras acciones simbólicas, etc.)								
c. ¿Ha hecho difusión y/o compartido alguna reflexión crítica en medios locales sobre propuestas ciudadanas respecto a distintos temas de interés público? Por ejemplo: opinar en Facebook u otras redes sociales, escribir un blog, mantener una columna, escribir en diarios, hablar en radio, etc.								

1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones cívicas ha participado en el último año?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa?			3. ¿La iniciativa está vinculada con la reconstrucción post-terremoto o con otras problemáticas de la ciudad?		4. ¿Cuál(es) ha sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa?							
	Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Después de participar en Escuela	Sí (directa/ Indirectamente)	No	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	No le aportó elementos para favorecer su participación.				
<p>LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁLES HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO.</p> <p>CONTESTE DE LA 2 A LA 4 SOLO PARA AQUELLAS EN QUE HA PARTICIPADO.</p>													
d. ¿Se ha integrado o mantenido vinculado a agrupaciones ciudadanas que promueven procesos democráticos y participativos en distintos temas de interés público?													
e. ¿Ha tomado contacto con algún parlamentario, concejal, alcalde, directivos de partidos políticos para solicitar su apoyo en la gestión de propuestas relativas a distintos problemas de la comunidad o su organización?													
<p>¿Ha realizado otro tipo de acción para opinar o incidir en temas de interés público?</p> <p>¿Cuál? _____</p>													

5. SI NO HA PARTICIPADO EN NINGUNA INICIATIVA DURANTE O DESPUÉS DE SU PASO POR LA ESCUELA DE LÍDERES DE CIUDAD:

¿Por qué motivo no se ha sumado a iniciativas ciudadanas en temas vinculados a la ciudad? Marque con una cruz la o las alternativas que corresponden a su situación y luego justifique su respuesta libremente.

Por motivos personales, familiares o laborales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no se dieron condiciones sociales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no tengo las competencias socio-políticas para participar en estas acciones	<input type="checkbox"/>	Explique
Otro motivo	<input type="checkbox"/>	¿Cuál?

6. Y EN SU TRAYECTORIA COMO LÍDER SOCIAL O DIRIGENTE/A ¿Qué cambios se dieron en su caso después de su participación en la escuela? Marque en la columna de la derecha, una x en todos los cambios que se dieron.

Postuló a cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	<input type="checkbox"/>
Fue electo/a en cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	<input type="checkbox"/>
Se incorporó a nuevas organizaciones (distintas a las que participaba al ingreso en ELCI)	<input type="checkbox"/>
Participa en organizaciones de mayor cobertura a las que participaba al ingreso a ELCI (pasó de local a comunal, o de esta a regional, etc.)	<input type="checkbox"/>
Otro cambio: ¿Cuál?:	<input type="checkbox"/>

Para finalizar quisiéramos saber la evaluación que hace de la Escuela a partir de su experiencia

7. ¿Cómo calificaría la CALIDAD de los siguientes aspectos del proceso formativo de la Escuela? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa su respuesta en cada caso.

	Bajo o deficitario	Poco adecuado	Bueno	Excelente
Docentes de los talleres	1	2	3	4
Duración del proceso formativo en su totalidad	1	2	3	4
Material de apoyo entregado para el trabajo personal	1	2	3	4
Manejo del grupo por parte de los facilitadores o profesores	1	2	3	4
Contenidos prácticos para su gestión como líder	1	2	3	4
Contenidos políticos impartidos	1	2	3	4
Los recintos donde se realizaron los talleres	1	2	3	4
Intercambio que se dio entre los compañer@s	1	2	3	4

8. ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa.

No se cumplieron en lo absoluto	Se cumplieron parcialmente	Se cumplieron totalmente	No tenía ninguna expectativa
1	2	3	4

9. ¿Qué fue lo que más te sirvió de la Escuela? Indique los 3 aprendizajes más significativos.

10. ¿Qué aspectos debieran mejorarse en próximas versiones de la Escuela? Mencione errores que corregir, o temáticas que faltaría por agregar, otras forma de tratar los temas, etc.

Cuestionario Evaluación Escuela de Jóvenes para el liderazgo con equidad de género y generación 2011-2014
Estimado/a participante: La Escuela de Jóvenes se encuentra realizando un proceso de evaluación de resultados y para ello quisiéramos conocer en qué has podido aplicar las herramientas técnicas y conceptuales que se trabajaron en la Escuela. Sus respuestas serán de mucha utilidad para poder mejorar el programa formativo en el próximo ciclo.

LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁLES HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO. CONTESTE PREGUNTAS 2 A LA 4 SOLO PARA AQUELLAS EN QUE HA PARTICIPADO.	1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones ha participado en el último año?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa? Marque 1 respuesta.			3. ¿Cuál(es) ha(n) sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa? Marque todas las que corresponda.			
		Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Después de participar en Escuela	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	NO le aportó elementos para favorecer su participación.
a. Has realizado charlas o talleres para replicar o difundir en tu(s) organización(es) alguno de los temas de los talleres en que participaste								
b. Has realizado charlas o talleres para replicar o difundir a personas de otros colectivos o espacios diferentes a tu(s) organización(es) alguno de los temas de los talleres en que participaste								

LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁLES HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO. CONTESTE PREGUNTAS 2 A LA 4 SOLO PARA AQUELLAS EN QUE HA PARTICIPADO.	1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones cívicas ha participado en el último año?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa? Marque 1 respuesta.			3. ¿Cuál(es) ha(n) sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa? Marque todas las que corresponda.			
		Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Después de participar en Escuela	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	NO le aportó elementos para favorecer su participación.
c. Has realizado un proyecto o iniciativa en tu(s) organización(es) o colectivo(s) para contribuir a hacer más equitativas las relaciones entre hombres y mujeres								
d. Has realizado un proyecto o iniciativa en otros colectivos o espacios diferentes a tu(s) organización(es) para fortalecer las capacidades de los y las jóvenes o bien para posicionar una imagen positiva de éstos								
e. Has realizado otro tipo de proyecto o iniciativa motivada a partir de la experiencia de la Escuela								
f. Has formado o te has sumado a una red con otras organizaciones o colectivos vinculado a la temática de jóvenes o de género que también participaron en la Escuela								
g. Has formado o te has sumado a una red con otras organizaciones o colectivos vinculado a la temática de jóvenes o de género que no han participado en la Escuela								

4. SI NO HA PARTICIPADO EN NINGUNA INICIATIVA DURANTE O DESPUÉS DE SU PASO POR LA ESCUELA DE JÓVENES:

¿Por qué motivo no se ha sumado a iniciativas ciudadanas en temas vinculados a la Equidad de Género y/o el Desarrollo Juvenil? Marque con una cruz la o las alternativas que corresponden a su situación y luego justifique su respuesta libremente.

Por motivos personales, familiares o laborales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no se dieron condiciones sociales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no tengo las competencias socio-políticas para participar o emprender este tipo de acciones	<input type="checkbox"/>	Explique
Otro motivo	<input type="checkbox"/>	¿Cuál?

5. Y en su trayectoria como líder social o dirigente/a ¿qué cambios se dieron en su caso después de su participación en la Escuela? Marque en la columna de la derecha, una x en todos los cambios que se dieron en su caso.

Postuló a cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	<input type="checkbox"/>
Fue electo/a en cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	<input type="checkbox"/>
Se incorporó a nuevas organizaciones (distintas a las que participaba al ingreso en ELCI)	<input type="checkbox"/>
Participa en organizaciones de mayor cobertura a las que participaba al ingreso a ELCI (pasó de local a comunal, o de esta a regional, etc.)	<input type="checkbox"/>
Otro cambio (Cuál)	<input type="checkbox"/>

Para finalizar quisiéramos saber la evaluación que hace de la Escuela a partir de su experiencia.

6. ¿Cómo calificaría la CALIDAD de los siguientes aspectos del proceso formativo de la Escuela? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa su respuesta en cada caso.

	Bajo o deficitario	Poco adecuado	Bueno	Excelente
Docentes de los talleres	1	2	3	4
Duración del proceso formativo en su totalidad	1	2	3	4
Material de apoyo entregado para el trabajo personal	1	2	3	4
Manejo del grupo por parte de los facilitadores o profesores	1	2	3	4
Contenidos prácticos para su gestión como líder	1	2	3	4
Contenidos políticos impartidos	1	2	3	4
Los recintos donde se realizaron los talleres	1	2	3	4
Intercambio que se dio entre los compañer@s	1	2	3	4

7. ¿En qué grado se cumplieron sus expectativas? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa.

No se cumplieron en lo absoluto	Se cumplieron parcialmente	Se cumplieron totalmente	No tenía ninguna expectativa
1	2	3	4

8. ¿Qué fue lo que más te sirvió de la Escuela? Indique los 3 aprendizajes más significativos.

9. ¿Qué aspectos debieran mejorarse en próximas versiones de la Escuela? Mencione errores que corregir, o temáticas que faltaría por agregar, otras forma de tratar los temas, etc.

Cuestionario Evaluación Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural 2011-2014

Estimado/a participante: La Escuela de Líderes para la Gestión Territorial Rural se encuentra realizando un proceso de evaluación de resultados y para ello quisiéramos conocer en qué ha podido aplicar las herramientas técnicas y conceptuales que se trabajaron en la Escuela. Sus respuestas serán de mucha utilidad para poder mejorar el programa formativo en el próximo ciclo.

LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁLES HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO. CONTESTE 2 A LA 3 SOLO PARA AQUELLAS EN QUE HA PARTICIPADO.	1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones cívicas ha participado en el último año USTED CON O SIN SU ORGANIZACIÓN?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa?			3. ¿Cuál(es) ha sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa?			
		Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Después de participar en Escuela	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	No le aportó elementos para favorecer su participación.
¿Ha participado en algún proceso de consulta o diálogo con instituciones públicas con el propósito de implementar acciones para el desarrollo rural?								
¿Ha participado en alguna mesa público-privada para promover acciones para el desarrollo rural o territorial?								

LEA DETENIDAMENTE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES Y LUEGO INDIQUE EN CUÁLES HA PARTICIPADO EN EL ÚLTIMO AÑO. CONTESTE 2 A LA 3 SOLO PARA AQUELLAS EN QUE HA PARTICIPADO.	1. ¿En cuáles de los siguientes tipos de acciones cívicas ha participado en el último año USTED CON O SIN SU ORGANIZACIÓN?	2. ¿Desde cuándo está vinculado/a a esta iniciativa?			3. ¿Cuál(es) ha sido la contribución de la Escuela a favorecer su participación en esta iniciativa?			
		Antes de participar en la Escuela	Durante la Escuela	Después de participar en Escuela	Lo/a vinculó a redes	Le aportó conocimientos teóricos y políticos que ha aplicado	Le aportó con habilidades y conocimientos técnicos	No le aportó elementos para favorecer su participación.
¿Ha tenido algún tipo de negociación con Empresas Privadas que están en el territorio con la finalidad de resguardar criterios de desarrollo rural o territorial sostenible y justo?								
¿Ha postulado o desarrollado algún tipo de proyecto fondos públicos que busca promover un desarrollo rural más sostenible y equitativo?								
Otra acción para promover desarrollo rural o territorial equitativo y sostenible: _____								

4. SI NO HA PARTICIPADO EN NINGUNA INICIATIVA DURANTE O DESPUÉS DE SU PASO POR LA ESCUELA:

¿Por qué motivo no se ha sumado a iniciativas que promueven un desarrollo rural más equitativo y sostenible?

Marque con una cruz la o las alternativas que corresponden a su situación y luego justifique su respuesta libremente.

Por motivos personales, familiares o laborales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no se dieron condiciones sociales	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no contaba con apoyo de organización(es)	<input type="checkbox"/>	Explique
Porque no tengo las competencias socio-políticas para participar en estas acciones	<input type="checkbox"/>	Explique
Otro motivo	<input type="checkbox"/>	¿Cuál?

5. Y EN SU TRAYECTORIA COMO LÍDER SOCIAL O DIRIGENTE/A ¿Qué cambios se dieron en su caso después de su participación en la Escuela? Marque en la columna de la derecha, una x en todos los cambios que se dieron en su caso.

Postuló a cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	
Fue electo/a en cargo de mayor responsabilidad en la misma u otra organización	
Se incorporó a nuevas organizaciones (distintas a las que participaba cuando ingresó en la Escuela)	
Participa en organizaciones de mayor cobertura a las que participaba cuando ingresó en la Escuela (pasó de local a comunal, o de esta a regional, etc.)	
Otro cambio: ¿Cuál?:	

Para finalizar quisiéramos saber la evaluación que hace de la Escuela a partir de su experiencia

6. ¿Cómo calificaría la CALIDAD de los siguientes aspectos del proceso formativo de la Escuela? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa su respuesta en cada caso.

	Bajo o deficitario	Poco adecuado	Bueno	Excelente
Docentes de los talleres	1	2	3	4
Duración del proceso formativo en su totalidad	1	2	3	4
Material de apoyo entregado para el trabajo personal	1	2	3	4
Manejo del grupo por parte de los facilitadores o profesores	1	2	3	4
Contenidos prácticos para su gestión como líder	1	2	3	4
Contenidos políticos impartidos	1	2	3	4
Los recintos donde se realizaron los talleres	1	2	3	4
Intercambio que se dio entre los compañer@s	1	2	3	4

7. ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas? Marque con un círculo el número debajo de la alternativa que mejor le representa

No se cumplieron en lo absoluto	Se cumplieron parcialmente	Se cumplieron totalmente	No tenía ninguna expectativa
1	2	3	4

8. ¿Qué fue lo que más le sirvió de la Escuela? *Indique los 3 aprendizajes más significativos.*

9. ¿Qué aspectos debieran mejorarse en próximas versiones de la Escuela? *Mencione errores que corregir, o temáticas que faltaría por agregar, otras forma de tratar los temas, etc.*

