



**Constitución de liderazgos juveniles: saberes campesinos y tensiones que emergen en los procesos formativos dentro y fuera de la escuela en jóvenes del municipio de Amalfi.**

Julián Alexis Franco Tamayo

Juan Esteban López Serna

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesor

Hader de Jesús Calderón Serna, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

---

<b>Cita</b>	(Franco Tamayo & López Serna, 2023)
<b>Referencia</b> <b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Franco Tamayo, J., & López Serna, J. (2023). <i>Constitución de liderazgos juveniles: saberes campesinos y tensiones que emergen en los procesos formativos dentro y fuera de la escuela en jóvenes del municipio de Amalfi</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Centro de Documentación Facultad de Educación

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Cartul Vargas Torres

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A los jóvenes que hicieron parte de este proyecto. Estamos convencidos de que su labor en el territorio contribuye día a día a la construcción de paz y al fortalecimiento de los procesos juveniles en Amalfi.

### **Agradecimientos personales**

A mi madre, que con su inmenso amor me ha enseñado a sortear todas las dificultades que la vida nos ha traído; a mi padre, por ser ejemplo de lucha a pesar de los altibajos. Agradezco a mi hermana Carolina, la maestra que más admiro: somos hijos de esa fuerza vital que hoy nos tiene en este lugar creando nuevos mundos.

A Juan Carlos Isaza, de quien aprendí que el mal se vence a fuerza de bien; sin él no hubiera sido posible continuar este camino.

A mis amigos, que fueron refugio, calor y apoyo incondicional en momentos de crisis. También le doy las gracias a nuestros compañeros de práctica, con los que emprendimos esta bonita travesía de pensarnos la educación desde la ruralidad, en compañía de un gran maestro como lo es Hader Calderón. A ellos toda mi profunda admiración.

Todo este esfuerzo se hizo llevadero gracias al entusiasmo, creatividad y dedicación incondicional de mi compañero Juan Esteban López, quien trazó el camino durante los momentos en que yo no pude, e imprimió aquí todo eso que lo moviliza como maestro.

Finalmente, agradezco a quien escribe estas líneas, por afrontar lo impensable en un mundo lleno de desesperanzas: este trabajo es un recordatorio de todo lo que ha logrado más allá de los momentos en que se hizo pedazos.

A la Universidad de Antioquia por transformar realidades: la mía.

***Julián Franco***

Agradezco de corazón a las personas que han sido fundamentales en mi viaje académico y personal, quienes han hecho posible la culminación de este trabajo de grado. En primer lugar, a mi mamá, Bibiana María Serna, la persona más importante en mi vida. Todos mis logros son el resultado de su amor incondicional y apoyo constante. A mi querida hermana Daniela, quien ha sido un pilar de confianza y apoyo a lo largo de mi vida, así como al resto de mi familia, por su presencia y cariño en cada paso que he dado.

A mis amigos, tanto aquellos que han estado cerca como a los que la distancia separa, por ser la luz y la motivación que en muchos momentos he necesitado. Un agradecimiento especial a mis amigos de las prácticas finales, quienes son maestros irreverentes que admiro y respeto profundamente. Su influencia ha sido invaluable en mi formación.

No puedo dejar de mencionar a mi compañero de trabajo de grado, Julián Alexis Franco. Juntos emprendimos la travesía de este proyecto, y su asertividad, su calma en los momentos tensos, su disposición y sobre todo su amistad sincera, hicieron más disfrutable el camino. Gracias por mostrarme muchas formas de ser maestro.

A nuestro asesor, Hader Calderón, un maestro en el sentido más completo de la palabra. Su abrazo fraterno y escucha respetuosa nos guiaron en este trabajo y nos ayudaron a confiar aún más en nuestras capacidades. Por último, pero no menos importante, agradezco a la Universidad de Antioquia y, en particular, a la Facultad de Educación. Mi paso por este lugar ha sido transformador y ha dejado una huella imborrable en mi vida.

Este logro es el resultado de un esfuerzo colectivo y el apoyo de muchas personas, a quienes estoy profundamente agradecido.

*Juan Esteban López*

---

## Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
1. Una primera lectura territorial .....	10
1.1. Dar cuenta del mundo que se habita .....	11
1.2. Reconociendo las raíces .....	15
1.3. Antecedentes .....	18
1.3.1. Un emerger durante el conflicto armado .....	19
1.3.2. Procesos formativos en el mundo rural: la importancia de las organizaciones sociales y la escuela.....	21
1.3.3. Disputas entre lo global y lo local .....	25
1.4. Pregunta de investigación .....	29
1.5. Objetivos de la investigación .....	29
1.5.1 Objetivo general .....	29
1.5.2. Objetivos específicos .....	29
2. Horizontes de sentido.....	30
2.1. Liderazgos Juveniles .....	30
2.2. Procesos formativos .....	34
2.3. Saberes campesinos .....	37
3. Ruta para leer(nos) en el territorio .....	41
3.1 Paradigma de investigación cualitativo: la lectura en doble vía .....	41
3.2. Enfoque critico social: devenir como agentes transformadores .....	42
3.3. Método: Investigación, Acción Participativa (IAP).....	42
3.4. Herramientas para leer(nos) en el territorio .....	45
3.4.1. Entrevistas conversacionales .....	45
3.4.2. Árbol social .....	46
3.4.3. El taller .....	47

---

3.4.4. Historias de vida .....	47
3.4.5. Diálogo de saberes .....	49
3.5. Consideraciones éticas .....	49
3.6. Plan de análisis.....	50
4. Hacia otras formas de leer el mundo.....	53
4.1. Expresión, identidad y lugares de enunciación: reconocimiento de las formas de liderazgo.....	53
4.1.1. ¿Quiénes participaron del proceso?.....	53
4.1.2. ¿Cómo llegaron a ser líderes y lideresas?.....	55
4.1.3. ¿Cómo se expresan esos liderazgos? .....	60
4.1.4. Espacios y procesos en donde se expresan.....	66
4.2. Saberes y tensiones: una mirada a las prácticas que se transforman y perviven.....	72
4.2.1. Saberes en disputa .....	73
4.2.2. Las tensiones que emergen .....	82
4.3. El liderazgo juvenil dentro y fuera de la escuela: algunas reflexiones y acciones educativas.....	93
4.3.1. Nuestras reflexiones .....	94
4.3.2. Acciones educativas concretas .....	107
5. Consideraciones finales .....	116
6. Recomendaciones .....	120
7. Referencias bibliográficas.....	122
8. Anexos .....	129

---

## Lista de imágenes

Imagen 1: Mapa del departamento de Antioquia donde se ubica el municipio de Amalfi. Antioquia Datos (2022).....	12
Imagen 2: Tasa de escolaridad Amalfi - Ficha municipal 2020-2021. Gobernación de Antioquia, 2022.....	13
Imagen 3: La UdeA en Amalfi, Franco, J (2023) .....	14
Imagen 4: Dispositivo de memoria y resistencia juvenil en la casa amalfitana de la memoria. Franco, J. (2023) .....	60
Imagen 5: <i>Primer encuentro: elaboración Árbol Social</i> .....	64
Imagen 6: Conversatorio realizado por Somos Fútbol: el ciclo menstrual y la práctica deportiva. Somos Futbol (2023) .....	68
Imagen 7: Mural Territorio Jaguar en la sede Amalfi de la Universidad de Antioquia. López, J. (2022) .....	79
Imagen 8 Construcción del árbol social. López, J. (2023).....	82
Imagen 9: Mural realizado por el colectivo Rodando en Bicicleta por motivo de su festival de cortos – Amalfi. Franco, J. (2023) .....	87
Imagen 10: Los muros siguen hablando: grafiti estencil Rodando en bicicleta en una fachada del municipio. Franco, J. (2023) .....	89
Imagen 11: Primer encuentro – taller con líderes y lideresas de Amalfi. Franco, J. (2023)....	93
Imagen 12: Monumento a la bicicleta en Amalfi. Calderón, H. (2022) .....	99
Imagen 13: ¿Tigre o Jaguar? Calderón, H. (2023).....	102

## Resumen

La presente investigación tiene como propósito comprender cómo los saberes campesinos y las tensiones emergentes de los procesos formativos dentro y fuera de la escuela posibilitan la constitución de liderazgos juveniles y la construcción de acciones educativas concretas, a partir del reconocimiento de las formas de enunciación y participación singulares en las que se expresan esos liderazgos juveniles en las historias de vida de diferentes jóvenes del municipio de Amalfi.

La investigación se asumió desde un enfoque crítico social y el método de Investigación Acción Participativa (IAP), para la generación de conocimiento conjunto por medio de la creación de entrevistas conversacionales, la construcción colectiva de un árbol social y la consolidación de diferentes talleres. Todo esto nos permitió reconocer, en las trayectorias formativas de los jóvenes, unas formas en las que se han expresado en cuanto líderes; unos espacios formativos dentro y fuera de la escuela; unas formas particulares de relacionarse con el lugar que habitan, con los saberes campesinos y con las tensiones que surgen de ese relacionamiento. Finalmente se toman todos esos elementos para la elaboración de unas apuestas educativas encaminadas a la visión pedagógica que conlleva el liderazgo tanto dentro como fuera de la escuela, y la implicación que esto tiene para el maestro de Ciencias Sociales, desde la mirada de las competencias y la formación ciudadana, los proyectos transversales, y el diálogo entre los saberes académicos y los saberes territoriales que tienen los jóvenes.

*Palabras clave:* Liderazgos Juveniles, Saberes Campesinos, Procesos Formativos, Habilidades de Liderazgo, Participación Juvenil.



### **Abstract**

The purpose of this research is to understand how peasant knowledge and the emerging tensions of the training processes inside and outside the school enable the constitution of youth leadership and the construction of concrete educational actions, based on the recognition of the forms of enunciation and participation. singular in which these youth leaderships are expressed in the life stories of different young people from the municipality of Amalfi.

The research was undertaken from a critical social approach and the Participatory Action Research (PAR) method, for the generation of joint knowledge through the creation of conversational interviews, the collective construction of a social tree and the consolidation of different workshops. All this allowed us to recognize, in the formative trajectories of young people, some ways in which they have expressed themselves as leaders; some training spaces inside and outside the school; particular ways of relating to the place they inhabit, to peasant knowledge and to the tensions that arise from that relationship. Finally, all these elements are taken to develop educational commitments aimed at the pedagogical vision that leadership entails both inside and outside of school, and the implication that this has for the Social Sciences teacher, from the perspective of competencies and citizen training, transversal projects, and the dialogue between academic knowledge and territorial knowledge that young people have.

**Keywords:** Youth Leadership, Rural Knowledge, Educational Processes, Leadership Skills, Youth Participation.

*Miles de rostros pasarán  
e impregnarán con su energía nuestra piel  
en el futuro o en el ayer,  
miles de rostros nos dirán más  
de lo que sabemos de nuestro propio ser.*

- Gabriel Jaime Loaiza

## **1. Una primera lectura territorial**

El presente trabajo de investigación lo realizamos dos maestros en formación de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en la línea de trabajo de grado de “Escuela abierta y formación para la ciudadanía”. El proyecto surge en el marco de las practicas pedagógicas VIII y IX, donde participamos como facilitadores y practicantes del diplomado *Minería Artesanal, Educación y Paz Territorial: construyendo propuestas creativas a partir del diálogo de saberes con comunidades campesinas y mineras artesanales del nordeste antioqueño (Amalfi y Anorí)*, desarrollado por parte de un colectivo de maestros de diferentes facultades de la Universidad de Antioquia, como es la Facultad de Educación, la Facultad de Ingeniería y la Facultad Nacional de Salud Pública, en alianza con la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), los cuales han trabajado en diversos contextos rurales en los departamentos de Antioquia y Chocó a través del Banco Universitario para Programas y Proyectos de Extensión, (BUPPE).

Específicamente, en el diplomado se apostó por problematizar las realidades del contexto minero desde los municipios de Amalfi y Anorí, en el nordeste antioqueño, con la idea de fortalecer la interacción entre academia y territorios. Dicho espacio devela la importancia que tienen ciertas prácticas y saberes vinculados a sus territorios, como son la minería, el cuidado del medio ambiente, la pesca, la agricultura, la soberanía alimentaria, entre otros; y al mismo tiempo dan cuenta de unas luchas que han tenido por su autodeterminación y la dignidad de pertenecer a estas porciones de tierra. Todo esto ha configurado diversos liderazgos que le apuestan a la construcción de una paz territorial, duradera y de largo aliento que como maestros en formación no pudimos dejar pasar por alto.

Desde los primeros acercamientos que creamos con todos los participantes del diplomado, identificamos varias formas de entender y desarrollar el liderazgo desde los territorios, sin embargo, fue con los más jóvenes donde encontramos una posibilidad de

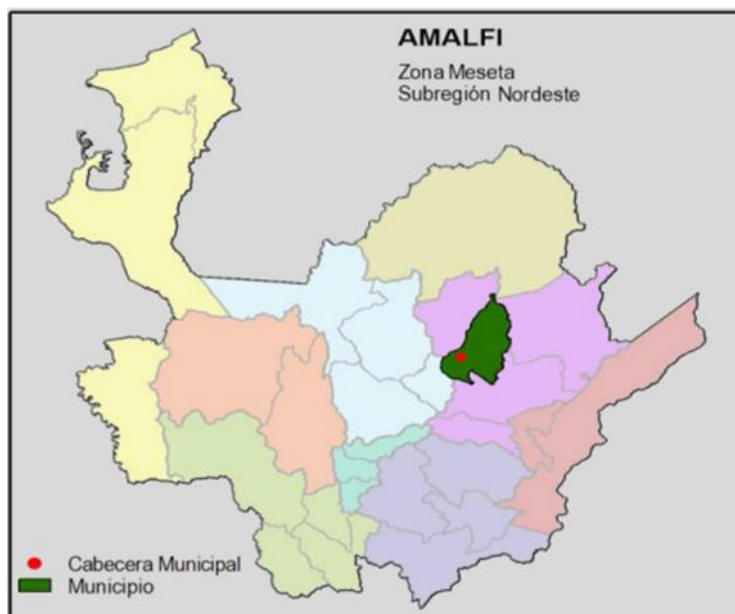
investigación y de acción. Tomamos la decisión de trabajar en el municipio de Amalfi, ya que para nosotros era importante encontrar acciones de posibilidad, sinergia y co-investigación con las personas y lugares que estuvieron participando activamente durante todo este proceso; al mismo tiempo que pudimos delimitar de manera más precisa nuestra investigación.

La posibilidad que tuvimos, como maestros de Ciencias Sociales en formación, de poder trabajar en una propuesta educativa que vinculara los liderazgos juveniles presentes en este municipio, fue fundamental a la hora de pensarnos la escuela como un actor necesario dentro de la construcción de paz. Nuestro propósito como maestros era que las acciones posibilitadoras se pudieran lograr a partir de la constitución de liderazgos juveniles: hombres y mujeres que, por medio del deporte, la música, la participación política, el emprendimiento y sobre todo la escuela, le apostaran a otras maneras de existir en sus comunidades. Es aquí donde le dimos todo el sentido y la relevancia a nuestro proyecto de investigación.

### **1.1. Dar cuenta del mundo que se habita**

Se hizo importante ubicarnos espacial, territorial, cultural y socialmente en el municipio de Amalfi, el cual está situado en el nordeste de Antioquia, región que históricamente se ha caracterizado por la bonanza minera, principalmente la extracción de oro. Es un municipio que ha contado con la presencia de diferentes actores armados; además, las estadísticas dan cuenta de una pobreza multidimensional en las zonas más rurales, reflejando así la falta de empleo, de oportunidades y los múltiples daños ambientales de estas actividades.

El municipio de Amalfi, según su último Plan de desarrollo, (Alcaldía municipal, 2019) cuenta con veintisiete mil habitantes aproximadamente; limita por el norte con Anorí y Segovia; por el este con Segovia, Remedios y Vegachí; por el sur con Vegachí, Yalí, Yolombó y Gómez Plata y, finalmente, por el oeste con Guadalupe y Anorí. Cuenta con sesenta y dos veredas y un corregimiento llamado Portachuelo; aquí es posible evidenciar, según los datos del mismo documento, que la práctica minera se lleva a cabo en 22 de esas veredas y, además de la minería, otras actividades productivas son la ganadería y la producción agrícola.



*Imagen 1: Mapa del departamento de Antioquia donde se ubica el municipio de Amalfi. Antioquia Datos (2022)*

Al ser la minería su principal vocación económica, ésta ha atravesado múltiples esferas de la vida, ya que, como se dejó en evidencia durante los encuentros del diplomado, muchas familias han subsistido a partir de la minería artesanal. Sin embargo, las diferentes problemáticas sociales, ambientales, culturales, educativas y políticas que hay en el territorio, se pueden leer en clave de la influencia que ha tenido, especialmente en temas de oportunidades para los más jóvenes.

Inicialmente nos preguntamos: ¿cuál ha sido el impacto de la minería en la calidad de vida de los jóvenes del municipio?, ¿qué oportunidades laborales, educativas y de corte social tiene Amalfi para ellos?, ¿sigue siendo la minería una actividad que pasa de generación en generación? Los retos que enfrenta el sector minero en nuestro departamento en términos de formalización, legalización de minas, conflictos entre mineros de subsistencia y artesanales y grandes empresas son asuntos coyunturales dentro del nordeste antioqueño; la violencia a causa de los paros mineros y las pocas soluciones (por parte de los gobiernos departamental y nacional) a todas estas problemáticas, han generado mucho malestar en las poblaciones que sobreviven a partir de la extracción del oro y otros materiales, pues se le ha perseguido y estigmatizado a pesar de ser una actividad que, según datos de la Gobernación de Antioquia, aportó en el año 2020 una suma de 44.13 miles de millones de pesos al PIB del municipio.

Al ser una problemática muy notoria en el territorio, también nos resultó importante preguntarnos por las maneras que puede incidir en la participación juvenil dentro de procesos formativos, y en general, cómo afecta la realidad de la minería a sus vidas cotidianas en esferas laborales, educativas, culturales, de acceso a bienes y servicios, entre otras y qué acciones han llevado a cabo las administraciones para incidir más en la mejora de las condiciones socioeconómicas de los más jóvenes.

Esto surgió como un elemento a tener en cuenta para nuestra problematización, ya que las mismas estadísticas departamentales ofrecen un contraste entre el aporte que deja la minería a la economía local, con los índices multidimensionales de pobreza y de calidad de vida del año 2021 (Antioquia Datos, 2022), que evidencian dimensiones y variables como el acceso a empleo por debajo de los valores ideales, pues se encuentra sobre 0,35 puntos porcentuales; por otro lado, la escolaridad también está debajo de las cifras ideales, que para Amalfi, debería estar en los 8,79 puntos, pero que solamente alcanza 1,67; de igual modo, la desescolarización en el municipio representa 2,64 puntos en jóvenes entre los 13 y los 18 años.

Las cifras con relación a las tasas de escolaridad en el municipio nos muestran que la cobertura educativa más baja se presenta en la educación media y profesional. Para el 2021 las tasas de escolaridad en los diferentes niveles educativos se presentaban de la siguiente manera:

Tasas de escolaridad 2021						
Nivel educativo	Tasa Bruta de Escolaridad %			Tasa Neta de Escolaridad %		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Preescolar	69,87	44,34	57,87	69,04	41,98	56,32
Primaria	99,01	83,52	91,96	84,63	61,72	74,21
Secundaria	105,42	68,83	89,39	70,10	43,27	58,35
Media	74,57	35,21	57,49	41,18	17,61	30,95

*Imagen 2: Tasa de escolaridad Amalfi - Ficha municipal 2020-2021. Gobernación de Antioquia, 2022*

Específicamente en el tema de los jóvenes, las cifras del DANE (2020), nos muestran que, si entendemos la juventud desde la mirada de la Constitución Política de Colombia como una etapa transitoria de todo ser humano que se comprende entre los 14 a los 28 años, en Amalfi el 25,55% de la población es joven, lo cual representa alrededor de 7.000 habitantes. De esas estimaciones podemos rastrear que por lo menos 800 jóvenes del municipio hacen parte en la creación y participación de más de 25 organizaciones juveniles, que son de gran importancia

para las nuevas dinámicas sociales que van girando en torno a lo rural, manifestándose en ámbitos como el ambiental, cultural, educativo, deportivo, productivo y religioso.

Por otro lado, en los documentos institucionales se plantea de forma general una apuesta enfocada en el desarrollo territorial, la cual implica que desde la escolaridad temprana se forme a los estudiantes en función de la productividad del campo y la tecnificación, respondiendo así a ciertas demandas que puedan tener algunos sectores económicos. En aspectos de educación superior las oportunidades son muy limitadas, dentro de las que encontramos en el municipio, se destaca la presencia del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con su apuesta por fortalecer la media técnica y la educación para el trabajo, y la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) que ofrece diferentes pregrados en modalidad virtual. También se cuenta con la presencia de la Universidad de Antioquia como principal opción en educación superior en este municipio y en el nordeste, que ofrece seis programas de pregrado, dos presenciales y cuatro virtuales.



*Imagen 3: La UdeA en Amalfi, Franco, J (2023)*

Sin embargo, el llamado que hacen las comunidades es a que se tenga una oferta académica con un enfoque territorial más pertinente para aquella población rural del municipio, cuyas vocaciones económicas, no solo están relacionadas con el mundo de la agricultura, la ganadería y la minería, sino que requieren una transición generacional que siga respondiendo a esas necesidades del municipio. De esta manera, se busca que la permanencia de los jóvenes en sus territorios sea una forma de construir tejido social, desarrollo económico y un bienestar integral.

Cabe aclarar que, en toda la búsqueda de cifras referentes a la situación de los jóvenes del municipio, se evidencia que los datos son limitados, por lo que todo eso que muestran los documentos públicos en referencia a la situación de los jóvenes, a las oportunidades integrales y de acceso a empleo y educación, a la participación en espacios y procesos formativos en el municipio, siempre lo pusimos en consideración a la hora de realizar el trabajo de campo dentro del territorio, para así contrastar lo que se dice desde los planes de desarrollo, los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT), las bases de datos y estadísticas nacionales, departamentales o municipales y los diferentes documentos públicos a los que tuvimos acceso.

Toda esta contextualización permitió orientar un interés investigativo hacia la pregunta por la incidencia que tiene para Amalfi la participación juvenil en ámbitos políticos, sociales, culturales y económicos; y a su vez, dibuja un primer derrotero que no sería posible sin reconocer que, a lo largo de nuestra formación como maestros, hemos podido dar cuenta que en las personas jóvenes se gesta la potencialidad del liderazgo y ese espíritu de transformar sus espacios cotidianos. Esto nos ha llevado a construir un ejercicio investigativo, preguntándonos ahora por el papel de los liderazgos juveniles y el papel de la escuela en un contexto rural en particular, ya que ha sido un interés latente durante muchos procesos tanto de la práctica pedagógica como de nuestras apuestas personales, y que ahora, cuando estamos próximos a culminar nuestro pregrado, tenemos la oportunidad de brindar un aporte a la educación rural con una propuesta investigativa pertinente que plantee nuevas preguntas en torno a los contenidos de las Ciencias Sociales y la relación directa con las lecturas que podamos hacer de los territorios en los que ejercemos nuestra profesión.

## **1.2. Reconociendo las raíces**

A partir del diálogo que construimos en primera instancia con los mineros, mineras, jóvenes, campesinos, campesinas, líderes y lideresas que hicieron parte del diplomado de Minería Artesanal, Educación y Paz Territorial, logramos vislumbrar diferentes potencialidades y posibilidades de investigación en cuanto a las formas de organización social en el municipio de Amalfi, reconociendo allí que hay una presencia considerable de personas jóvenes dentro de las organizaciones de campesinos, juntas de acción comunal, grupos juveniles, de música, de teatro y de otros espacios culturales; espacios políticos como el Consejo Municipal de Juventudes (CMJ) y otros escenarios de representación reconocidos a lo largo de nuestros acercamientos a la realidad concreta del territorio.



En estos acercamientos surge, dentro de las personas jóvenes, unos discursos y maneras de enunciarse relacionadas con sus prácticas cotidianas, sus ritmos de vida, sus formas de ser y actuar en cuando agentes inmersos en los debates y preocupaciones sociales que atraviesan su contexto. Todo eso configura un interés para nosotros en cuanto son formas de reconocer saberes y prácticas propias de nuevas generaciones, y donde nos podemos cuestionar si estos elementos configuran unas identidades, referentes al liderazgo, que se diferencian de los líderes más viejos y sus saberes, que comúnmente se pueden reconocer como saberes propios del campo, como la agricultura y otras prácticas relacionadas con trabajar la tierra, como lo han demostrado algunos participantes del diplomado. Sin embargo, en este debate por los saberes que emergen, tanto en los líderes jóvenes como en los más adultos, se reconoce que muchas veces la academia los ha invisibilizado, minimizado o invalidado, cobrando menos importancia para la lectura y el entendimiento del territorio.

En este sentido, el diplomado logra convertirse en un pretexto para que nosotros, maestros de Ciencias Sociales en formación, nos preguntemos de manera general cómo la escuela visibiliza/invisibiliza o incluye/excluye en sus procesos curriculares las prácticas y los conocimientos que las comunidades campesinas han tejido durante generaciones. También surge la inquietud por reconocer si esos saberes, prácticas y tensiones propias de la ruralidad, en este caso, del municipio de Amalfi, han aportado a la consolidación de unos liderazgos que apuestan por la defensa del territorio, por su autodeterminación y en últimas, por visibilizar las realidades del campo colombiano, muchas veces silenciadas por la centralidad y son apartadas de los debates y discusiones de orden político, social, cultural y académico.

Así pues, para llegar a una posible pregunta de investigación, nos propusimos cuestionar e indagar por el papel que han jugado las diferentes organizaciones deportivas, culturales, productivas y políticas que estuvieron tejiendo con nosotros todo este ir y venir investigativo en la construcción de liderazgos juveniles, y cómo la escuela rural puede ser potenciadora de muchas de estas experiencias presentes en el territorio, traduciéndolas en apuestas formativas que no sólo brinden herramientas de orden político, social y económico, sino que a partir de allí circulen los saberes de la academia y los saberes presentes en los procesos formativos dentro y fuera de la escuela por los que han trasegado los líderes que nos acompañaron.



Nuestra idea de trabajar esta problemática surge de manera cotidiana a partir de algunas conversaciones informales que logramos tener con los jóvenes líderes en sus territorios. Allí se generó un ambiente de empatía y acercamiento, en donde ellos y ellas nos iban relatando poco a poco cuáles han sido sus experiencias de vida y en qué procesos han estado vinculados. Nos sorprendió que, al ser personas tan jóvenes, sus trayectorias de vida nos hablan de un interés fuerte por generar impactos en términos de oportunidades para los jóvenes rurales desde lo social, lo educativo, lo cultural y lo económico en relación con la tierra.

Sin embargo, para nosotros se hizo fundamental poder reconocer qué hay detrás de la constitución de estos liderazgos: las tensiones que allí emergen, sus problemáticas y potencialidades, qué los motiva a participar allí, cuál es esa relación que hay entre su ejercicio político, social, cultural o económico con el territorio que habitan; y también, la influencia que ha tenido el conflicto armado interno de Colombia<sup>1</sup>, con todas sus realidades cercanas, sus maneras de ver el mundo y sus experiencias de vida.

Los panoramas desoladores de la guerra en nuestro país, y específicamente en Amalfi, son la prueba de que en las regiones rurales de Colombia la descomposición del tejido social ha sido de un alcance más desgarrador donde, según el artículo "Las memorias que se tejen en Amalfi" publicado en el sitio web *Hacemos Memoria*, las cifras presentadas en el Registro Único de Víctimas muestran que en Amalfi hubo 6,599 personas afectadas por el conflicto armado (Hacemos Memoria, 2017). Esta realidad sobrecogedora no ha impedido que las diferentes organizaciones sociales sean las que hagan frente a estas perspectivas de la guerra que han marcado las historias de vida y las cotidianidades de los pobladores del municipio de Amalfi.

Por lo visto en el acercamiento a los documentos públicos y a las lecturas territoriales que fueron posibles durante el diplomado gracias a la realización de nuestros diarios de campo, surge la inquietud de si los jóvenes en este territorio se han preguntado por esa historia violenta y le han apostado a la paz mediante procesos organizativos para procurar la no repetición y

---

<sup>1</sup> Cabe resaltar que el municipio de Amalfi históricamente ha estado marcado por la incidencia de distintos grupos armados en el marco del conflicto armado interno que ha azotado al país en los últimos 60 años. Este territorio fue priorizado como municipio para los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las extintas FARC.

---

permitir la generación de oportunidades en los territorios que vivieron de primera mano el conflicto armado.

Con todo esto, vimos la necesidad de indagar, a lo largo de este proyecto, por la constitución de los liderazgos desde la mirada de la escuela y también por lo que hay fuera de ella en otros procesos formativos, a través de las narrativas de aquellos jóvenes que nos acompañaron en la investigación y que han atravesado por dichos espacios. Aquí emergen diversas líneas problematizadoras que contribuyeron a las reflexiones realizadas: ¿qué implicaciones tiene en el territorio el papel de la escuela como formadora de líderes juveniles?, ¿será la constitución de liderazgos una función de la escuela?, ¿desde dónde se concibe la formación ciudadana y de habilidades para la vida en las instituciones educativas en el municipio?, ¿qué saberes propios del territorio pueden incidir en la escuela para la formación de sujetos activos en las decisiones de diversa índole, pero sobre todo en lo que compete a lo político en Amalfi?

Lo que aquí se ha enunciado nos permitió indagar también sobre aquellos saberes campesinos, las prácticas y tensiones que emergen, desde las acciones de los mismos jóvenes, en los diferentes espacios formativos, los cuales logramos leer, en clave de maestros, como elementos que juegan un papel importante durante su formación, brindando habilidades sociales, culturales y para el ejercicio de lo político, a partir de su interacción con el medio y con los actores que lo configuran.

### **1.3. Antecedentes**

Para esta investigación nos planteamos la búsqueda bibliográfica de seis categorías conceptuales que nos ayudaron a ir acotando la información y poniendo a conversar lo que se ha dicho e investigado con las potencialidades que hemos develado desde la problematización. En este sentido, las categorías que guiaron la primera indagación bibliográfica son: la educación rural, los liderazgos juveniles, los saberes campesinos, la formación ciudadana en la educación rural, el maestro rural y los procesos formativos en el mundo rural.

Después de la búsqueda conceptual en cada una de las categorías que se pensaron en primera instancia, siguiendo los intereses y los objetivos que se quieren lograr con este proceso investigativo, decidimos basarnos en cuatro horizontes de sentido que guiaron las primeras preguntas de investigación que surgían de la problematización. Primero se indagó por aquello

que se había investigado y contextualizado sobre los liderazgos juveniles en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como la mirada internacional, y a partir de eso pudimos ver cómo se han entendido los espacios formativos, saberes y prácticas que son parte de la escuela y los que llegan por fuera de la educación no formal. En este sentido, quisimos reconocer algunos de los acumulados teóricos y conceptuales que guiaron la búsqueda de antecedentes de investigación con relación al liderazgo juvenil, los procesos formativos y los saberes campesinos.

### ***1.3.1. Un emerger durante el conflicto armado***

En las investigaciones rastreadas con relación a los liderazgos juveniles o a la constitución de nuevos liderazgos en Colombia, podemos percibir que cuando se habla de juventud muchas veces el análisis se queda en los espacios de participación juvenil y en la incidencia que tiene o que ha tenido el conflicto armado interno en la configuración de liderazgos juveniles que se preocupen por la defensa de su territorio. Lo último es importante si entendemos que la juventud es la población más fuertemente vulnerada por la violencia en Colombia a lo largo de la historia. Marck André France, quien es un investigador del Informe Nacional de Desarrollo Humano y Conflicto Armado en Colombia, plantea que:

Los jóvenes no son solamente los primeros actores de la guerra y las primeras víctimas, porque son los que más mueren, tanto en los grupos armados ilegales como en las fuerzas militares (...) son los niños rurales los que van a ir al conflicto armado, como puede ser que no sea esa la prioridad y la focalización, esa es la manera de desencadenar el conflicto y de empezar a sacar a los jóvenes de este conflicto. (France, M. 2003, p5).

La relación que encontramos entre el conflicto armado y algunos casos de surgimiento de liderazgos juveniles nos sirve para posibilitar una conversación con otras investigaciones que se han pensado el asunto del liderazgo desde otras miradas. En este sentido, es importante mencionar que una de las investigaciones de la cual nos servimos para tratar de comprender otras formas en las que se constituyen liderazgos juveniles, es el trabajo de Muñoz, T. (2015) *La emergencia de liderazgos juveniles en Montes de María*. En esta investigación, se plantean preguntas que rondan entre los espacios de participación de los jóvenes, los sujetos que los hacen posibles, los efectos del conflicto en las prácticas de la participación juvenil y por último las garantías del Estado colombiano en la incidencia que pueden tener los jóvenes en su territorio.

---

Por otro lado, Benítez, I. y Moreno, P (2020) plantean que los jóvenes por muchos años no fueron tenidos en cuenta en la construcción de políticas públicas que impactaran la juventud, ya que no eran considerados como actores sociales con capacidades de liderazgo o con un interés marcado por transformar la sociedad. En esto concuerda con Sierra, M. (2014) el cual hace un rastreo sobre las formas en las que se ha entendido la juventud y muestra las pocas oportunidades de participación en espacios de liderazgo por parte de los jóvenes a lo largo de la historia, ya que hace muy poco tiempo que se empieza a pensar la incidencia de la juventud como actores importantes social y políticamente.

Si miramos en el ámbito educativo y en especial en la educación rural, no es común la preocupación por desarrollar el liderazgo en los jóvenes, ya que en muchas ocasiones se ha quedado en la simple conformación del gobierno escolar. Sin embargo, nos parece importante rescatar la investigación de Acosta Valdeleón, W, et al. (2020) *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial* en donde se muestra la importancia de reconocer las prácticas cotidianas como las principales fuentes de saber y la importancia que tiene pensarse la formación de liderazgos desde la escuela rural; esto se complementa con diferentes investigaciones en esta vía desde América Latina, las cuales tienen la particularidad de estar ancladas a presupuestos de la Educación Popular. El caso del “Proyecto de formación en liderazgo juvenil para la Actoría Social en América Latina (FLJAS)” (García, A; Schiffrin, M. 2006) nos muestra siete experiencias de formación y consolidación de liderazgos juveniles en diferentes países de América latina entre los que se encuentran Colombia, Uruguay, Bolivia, Argentina, Brasil, México y Venezuela, en donde se plantea la importancia de darle un papel protagónico a los jóvenes dentro de sus propias experiencias formativas, argumentando que:

El protagonismo de los jóvenes en estos procesos no debe reducirse a la mera presencia en los procesos de aprendizaje. El que los jóvenes estén incluidos en los procesos de gestión, de diseño, de conducción, de evaluación, con espacio para incidir en los mismos programas y liderazgos, es un elemento que cualifica sustancialmente al mismo proceso de formación. Los usos de los lenguajes, estéticas y criterios juveniles son el vehículo privilegiado para establecer el vínculo con los otros jóvenes (Pag.51).

### ***1.3.2. Procesos formativos en el mundo rural: la importancia de las organizaciones sociales y la escuela***

Para comprender aquellas producciones académicas que nos hablan de los procesos formativos en los contextos rurales, el rastreo de fuentes nos llevó a poner como antesala esa definición de lo que se entiende por sujeto campesino, ya que no es posible comprender cómo se consolidan sin tener en consideración las características de aquellos que lo habitan. Es así como llegamos al trabajo realizado por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) *Conceptualización del campesinado en Colombia Documento técnico para su definición, caracterización y medición* (Saade, M. 2020). Esta investigación muestra cómo a partir de 4 dimensiones constitutivas, se intenta dar una definición de lo que es el sujeto campesino en Colombia. Quisimos enfocarnos en el carácter organizativo del campesinado, que es donde surgen la mayoría de los procesos sociales, culturales, productivos, políticos y educativos de sus territorios; teniendo como atributo fundamental la participación político-organizativa y la autonomía. De esta manera:

Estas comunidades y sus organizaciones despliegan modos de relacionamiento social de larga data que hacen posibles sus vidas colectivas, así como han incorporado renovadas maneras de organización social y política para dar respuesta a nuevos contextos. Como parte de su distribución geográfica, las comunidades campesinas constituyen redes de relaciones familiares y extrafamiliares dispuestas para asegurar su supervivencia y ampliar su acceso a recursos y mercados. Estas redes organizativas trascienden los territorios campesinos, se extienden a los municipios y más allá de ellos, y establecen vínculos sociales, culturales, económicos y políticos. (Saade, M. 2020. P. 29)

Tales atributos, que son característicos de la asociatividad en el campo, configuran lo que señala Fals Borda et al., (1985) en sus trabajos desde la IAP como *Procesos de Base*; aquellos que, mediante ciertos mecanismos de control, “garantizan los procesos de cambio y vigilan a los dirigentes en la forma que aquí llamamos de contrapeso político popular, o contrapoder”. (p.15). Lo que esto permite es el enriquecimiento de las clases populares para hacerle frente a “situaciones reales con movilizaciones justificadas, creación de trabajo y empleo, aumento del ingreso y mejoramiento del nivel de vida de las comunidades” (p.15) como una manera de crear liderazgos más horizontales y organizaciones no impositivas que

impulse la participación amplia de todos los sectores rurales y rompan las relaciones de subordinación.

Además, reitera Fals Borda et al., (1985) que la eliminación de la subordinación y el “rompimiento del esquema sujeto – objeto” (p.56) se puede materializar a partir de 3 elementos que se logran vislumbrar en los procesos que acompañó durante esta experiencia de investigación, acción participativa con comunidades campesinas de Colombia, Nicaragua y México: el primero, se refiere a la dirección colectiva o en colectivos; el segundo, al principio de primero entre iguales en la dirigencia; y el tercero, al paralelismo en la relación de la política con los organismos gremiales, cívicos y culturales para no confundirlos y respetar su autonomía.

Desde las producciones académicas desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se rescata la experiencia investigativa de Rueda & Rojo (2022) titulada *Identidades campesinas: una mirada a los procesos educativos comunitarios y las prácticas sociales en la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) en tiempos de pandemia*. Este trabajo nos muestra, por un lado, que procesos de base como la ACA son el reflejo de una lucha constante por subsistir dentro de los incontables territorios de nuestro país, a partir de la organización colectiva, los procesos educativos y la movilización social. Estos elementos son característicos en las luchas campesinas, y tiene relación directa con los atributos y dimensiones del sujeto campesino señalados por el ICAHN. Además, los autores reconocen que a través de estos procesos educativos comunitarios se busca fortalecer los saberes propios y “reflexionar acerca de las formas de defender la vida, y la protección del territorio ancestral, cultural y la permanencia en el mismo”. (Rueda Silva & Rojo Álvarez, 2022, p. 57)

Uno de los procesos formativos que también reconocen en la ACA es el de la Escuela Agroecológica (ESAGRO) en el municipio de San Francisco, oriente antioqueño, la cual cuenta con dos componentes: la agroecología técnica y el sentido político de las prácticas agroecológicas, trabajando temas como la soberanía alimentaria, o la producción propia de alimentos. Este proceso brinda un carácter organizativo a las búsquedas por la autonomía de los territorios y la lucha por el medio ambiente.

Por otro lado, el acercamiento a otras producciones académicas sobre la formación en el mundo rural se hace evidente el papel que tiene la escuela y los espacios educativos

---

convencionales en la formación de sujetos políticos. Con relación a esto, logramos identificar algunas investigaciones pertinentes en el contexto nacional y también a nivel internacional.

Para poder hablar de ese rol que cumple la escuela rural a la hora de formar liderazgos que impacten de manera positiva y constructiva sus territorios, vimos como una necesidad comprender que la educación en la ruralidad, alrededor del mundo, está llena de dificultades particulares; pero esto puede ser un referente de la realidad que vive el campo colombiano y la educación en estos contextos.

Contrastando algunas investigaciones, relatos e historias de vida, nos encontramos con la experiencia de la Escuela rural en el Congo por medio de un artículo titulado “*La escuela del campo en el Congo: diálogos interculturales*” (Jung, 2022) en donde se entrevista al profesor e investigador de estudios latinoamericanos Omer Bwatu Batubenge, originario de la República Democrática del Congo. Allí se logra enlazar algunos puntos de encuentro entre las diferentes problemáticas y carencias que tiene la escuela en el campo: falta de recursos y materiales educativos, ausencia de una formación pertinente para los maestros que allí desempeñan su labor, no hay agua, ni electricidad, ni infraestructura digna; a los maestros no les pagan; hay una diáspora del campo a la ciudad y cada vez se hace más precaria la educación rural en el Congo.

Un asunto que es muy particular de ambos contextos, y que se puede contrastar con lo que señala la autora de esta entrevista, es que las condiciones de vida en el Congo están muy permeadas por el contexto minero. Ella lo referencia de la siguiente manera:

Sin embargo, en algunos lugares los desafíos se muestran todavía más inquietantes, como es el caso de la República Democrática del Congo. El país del continente africano tiene poco más de 86 millones de habitantes y una economía fuertemente basada en la explotación minera de diamantes, pero esa actividad económica ocurre principalmente en la informalidad y, por lo tanto, no se refleja en el Producto Interno Bruto (PIB) de la población (ACNUR, 2021). Según informe de la Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para refugiados, el Congo muestra una situación humanitaria más complejas y desafiantes en todo el mundo. Múltiples conflictos afectan a varias partes del territorio del país y como se puede imaginar, la educación también se ve afectada por todos esos conflictos. (Jung, 2022, pp. 1–2)



Entre muchas de las adversidades y complejidades que devienen de los contextos mineros, una de las más preocupantes es la deserción escolar. Para el caso de nuestro departamento, según datos de Proantioquia en su informe *Estado de la educación en Antioquia* (Proantioquia, 2018) evidencia que para el año 2016, la tasa de deserción escolar en la subregión del nordeste era 6.0 puntos porcentuales; por consiguiente la narrativa que propone Jung (2022) hace evidente la importancia que juega la escuela en este tipo de contextos, pues como lo plantea el Profesor Buatu, las instituciones educativas están llamadas a proponer nuevas formas de reconstruir el tejido social y así dar nuevas esperanzas a quienes pasen por ella.

Por otro lado, tener la posibilidad de encontrar acciones educativas que han fortalecido el tejido social en los contextos rurales, gracias al esfuerzo de las organizaciones comunitarias, nos hace dar cuenta de ese papel fundamental que debe jugar el trabajo mancomunado entre la escuela y las comunidades. Aquí nos encontramos con los trabajos realizados por Souza et al. (2011) en el que rastrean, a partir de las trayectorias de vida de los maestros que trabajan en los contextos rurales del estado de Bahía, cuáles son las dificultades y las posibilidades que tiene la escuela unitaria en términos de pertinencia, formación y, sobre todo, el imaginario que allí se tienen sobre estos procesos educativos. Las escuelas unitarias en Brasil han sido objeto de señalamiento y de estigmatización, además que éstas son presentadas como problemáticas y como un modelo que “impide un trabajo pedagógico de calidad”. (Souza et al., 2011, p. 134)

La realidad de la educación en lugares como el estado de Bahía muestra que hay una gran intervención y apoyo de múltiples movimientos sociales que han contribuido a la cohesión del tejido social y al fortalecimiento de la educación en las zonas rurales de Brasil. Estos investigadores han dado cuenta de organizaciones como el MOC (Movimiento de Organización Comunitaria), la REFAISA (Red de Escuelas Integradas de la Región Semiárida), la AECOFABA (Asociación de Escuelas de las Comunidades y Familias Agrícolas de Bahía), la RESAB (Red de Educación de la Región Semiárida) y el MST (Movimiento de los Trabajadores sin Tierra) [Souza, E., et al., 2011, p. 131] las cuales han hecho una presencia histórica, y, en palabras de los autores, les ha permitido constatar que:

La acción de los movimientos sociales rurales tuvo una importancia fundamental para la construcción/propuesta de un nuevo paradigma educativo, que respete las necesidades e intereses de los sujetos del mundo rural; la lucha de los movimientos



sociales ha contribuido a la elaboración de un nuevo marco legal sobre la educación rural[...] Este movimiento ha favorecido una significativa producción académica sobre la educación rural. (Souza, E., et al., 2011, p. 130)

Poniendo algunos puntos en común, respecto a la importancia de los procesos de base en los contextos rurales, y la implicación que ellos han tenido a la hora de entablar puntos de encuentro y un diálogo de saberes con la escuela, se evidencia, tanto en Brasil (Souza, E., et al, 2011) como en Colombia (Rueda & Rojo, 2022) que los procesos y las asociaciones campesinas han acompañado de manera constante el actuar de la escuela, proponiendo unas alternativas educativas que no están caminando de la mano con las realidades de los territorios rurales.

### ***1.3.3. Disputas entre lo global y lo local***

Una de las luchas más relevantes que ha tenido la educación rural, principalmente en Latinoamérica, es por el reconocimiento de una educación que responda de manera precisa a las necesidades del contexto, a los modos de vida campesinos, a sus concepciones del mundo, a sus ritmos y sobre todo a sus saberes. Se hace importante conceptualizar a propósito de aquellos saberes que surgen en los territorios, ya que la educación rural pareciera estar relegada a una práctica que reproduce las estructuras de enseñanza del mundo globalizado, en donde se privilegia un modelo educativo que responda a las necesidades del mercado, a la inmediatez del conocimiento y por supuesto a un modelo de desarrollo que pronuncia cada vez más la brecha entre lo urbano y lo rural.

Respecto a lo que se ha trabajado en torno a los saberes campesinos y la implicación en los procesos formativos, Jesús Núñez (2004) en su texto *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*, nos habla de unos “Saberes campesinos en movimiento” para hacer referencia a las rupturas generacionales que se dan producto de lo que podría ser un mundo más interconectado en relación con lo global y local, (ciudadanía planetaria y desarrollo “glocal”) como una manera de poner en debate la constitución de las identidades campesinas. Se habla entonces de un encuentro entre los conocimientos locales y los “procesos culturales mundiales” (p.8). Estos saberes nos hablan de una enseñanza que implique más un sentido de lo interdisciplinar – o incluso transdisciplinar – puesto que, en términos del aprendizaje significativo y el aprendizaje para la vida, los saberes campesinos “buscan una educación rural más auténtica, cercana y válida para sus actores sociales”. (p. 2)

Lo anterior logra conversar con lo que propone Jairo Arias (2020) como un punto de partida de unas pedagogías de lo rural que “enuncien no solamente un reconocimiento de los campesinos como sujetos de derechos, sino que además ofrezcan una perspectiva de la vida rural de una población con prácticas culturales instauradas que bien se pueden enunciar como sistemas de saberes campesinos”. (Arias Gaviria, 2020, p. 4)

Por otro lado, Jairo Arias (2014), quien en su tesis de maestría titulada *Educación rural y saberes campesinos*, realizada a partir de una experiencia investigativa con la Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), nos plantea una ruta a seguir para proponer apuestas educativas en las que se vinculen los saberes campesinos dentro de la educación escolarizada. Allí muestra que al tratar de definir qué es propiamente esto de los saberes campesinos debemos considerar que el paso por la escuela implica el reconocimiento de unas prácticas de socialización enmarcadas en adquirir conocimientos que son útiles en el marco del modelo económico actual; que según Monsalve (1998) es de corte extractivista y se define por la incidencia de lo global en lo local.

Sin embargo, estas prácticas educativas no han podido dejar a un lado las realidades locales, por lo que Jairo Arias (2014) nos dice que:

Dado que en el escenario educativo los saberes campesinos no hacen parte de una práctica escolar vigente, su caracterización puede comprenderse como: prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. (p.19)

La manera en que se ha abordado el tema de los saberes campesinos en Colombia, desde el trabajo de Arias, pasa por el reconocimiento de una *cultura campesina* – o más bien de culturas campesinas – que tiene una relación directa con la pertenencia a un territorio, y, sobre todo, por el derecho a tener una porción de tierra. Esta tesis de maestría referencia una sentencia de la corte constitucional<sup>2</sup> para declarar que la relación existente entre la tierra y las personas que las habitan, están definidas a partir del reconocimiento de las prácticas sociales, culturales, religiosas, económicas y de otros ordenes, para así determinar que: “Si esta relación se puede

---

<sup>2</sup> Sentencia T-763 de 2012.

---

asociar a una hipótesis válida, cómo no imaginar junto a la cultura y al territorio una práctica educativa propicia a la población que se exprese por ende como saberes campesinos." (Arias Gaviria, 2014, p. 20). Por ende, los saberes campesinos y su relación con la escuela se definen a partir de unos elementos que son propios de una tradición local que se resiste a desaparecer, pero no deja de lado el entendimiento de un mundo interconectado, de unas generaciones que van transitando hacia otros conocimientos propios de estas redes de conexión y, sobre todo, de esa transformación que ha tenido el mundo rural en todo este proceso de modernización que se relaciona con lo urbano y que cada vez desconoce más la validez que tienen algunos conocimientos. En este sentido, el autor nos dice que:

Al hablar de una educación rural y de campesinos, no sólo se hace complejo su definición, pues han sido diversas las fuerzas externas que han intervenido y transformado el mundo rural a imagen y semejanza de los modelos urbanos de industrialización; tanto los procesos de modernidad, como el mercantilismo del campo, la vida agraria y la globalización, (más los actuales cambios educativos que obedecen al ritmo de las fórmulas del mercado), hacen que todas estas tensiones hayan penetrado los tejidos sociales y modificado las maneras de pensar, actuar, sentir y vivir. Esa diversidad se suscribe en este trabajo, y la inserción de los saberes campesinos en la educación rural, como una manera de evocar dicha resistencia a este proceso que aún no cesa, y en el que se desconoce y simboliza una imagen desprestigiada del "saber campesino", instaurando relatos y conceptos de un saber sin validez social. (Arias Gaviria, 2014, p. 36)

El entender que no podemos apartarnos de la reflexión y la crítica hacia toda la influencia que ha tenido el sistema capitalista en el desarrollo de la sociedad industrializada en las grandes ciudades, que implica un abandono a la fuerza de muchos campesinos y campesinas, nos ha llevado al trabajo de Escobar, A. (2000) que, desde una perspectiva de la ecología y las teorías del posdesarrollo, describe en su texto *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* unas nuevas miradas a los saberes que permanecen en los lugares habitados por poblaciones campesinas o indígenas, donde se promueve una relación distinta con el medio natural y por ende con los recursos que provienen de la tierra.

---

En este texto se expone la manera en que ambas perspectivas ya mencionadas "son espacios esperanzadores para reintroducir una dimensión basada en el lugar, en las discusiones sobre la globalización, quizás hasta para articular una defensa del lugar" (Escobar, 2000, p. 2), en tanto son apuestas por definir y sustentar la defensa del lugar, el modelo de desarrollo en función de lo local<sup>3</sup> y el cuidado del ambiente. Arturo Escobar reconoce también que los conocimientos que se generan en estos territorios rurales están influenciados por la injerencia del mundo globalizado, sin embargo, son conocimientos que podemos reconocer como *híbridos* (Núñez, 2004) y que han permitido, entre otras cosas, visibilizar el mundo rural de la actualidad, por lo que este etnógrafo colombiano nos dice que:

La atención que se le ha otorgado, en especial en Latinoamérica, a la hibridización cultural, es otro intento de hacer visible el encuentro dinámico de las prácticas que se originan en muchas matrices culturales y temporales, y la medida en la que los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de condiciones transnacionales, configuran activamente el proceso de construir identidades, relaciones sociales, y prácticas económicas. (Escobar, 2000, p. 11)

Las investigaciones acá señaladas traen a colación un punto en común: la necesidad de poner a conversar aquellos saberes que implican una conexión directa con el entorno en el que los sujetos que habitan – el mundo rural –, desarrollan sus actividades productivas, pero donde también se van desenvolviendo todos los sentidos de vida: sus relaciones familiares, interpersonales, su arraigo, su sentido de pertenencia, sus cosmovisiones, entre otros aspectos o dimensiones que ya señala el ICANH. Saberes que, según Andrés Ramos Osuna (2015) se mueven principalmente por fuera de las aulas escolares y se vinculan a una tradición oral o una herencia.

---

<sup>3</sup> Los modelos de desarrollo locales en nuestro país se han llevado a práctica de manera más enérgica desde la firma del Acuerdo de Paz. Como muestra de ello, están los diferentes emprendimientos con los que miles de excombatientes han logrado generar ingresos para sus comunidades y promover un crecimiento económico comunitario en sus ETCR. Además de esto, también podemos referenciar los diferentes modelos económicos y de defensa del territorio que se han desarrollado a partir de la definición de las Zonas de Reserva Campesina a lo largo de nuestro país. Desafortunadamente, el conflicto armado en nuestro país, y el control de algunos territorios por parte de grupos ilegales, han impedido que la promoción de economías locales y sostenibles sea más beneficiosa para las comunidades que habitan allí.

## **1.4. Pregunta de investigación**

¿De qué manera los saberes campesinos y las tensiones emergentes en los procesos formativos posibilitan la constitución de liderazgos juveniles y la construcción de acciones educativas concretas en el municipio de Amalfi?

## **1.5. Objetivos de la investigación**

### ***1.5.1 Objetivo general***

Comprender cómo los saberes campesinos y las tensiones emergentes de los procesos formativos posibilitan la constitución de liderazgos juveniles y la construcción de acciones educativas concretas en el municipio de Amalfi.

### ***1.5.2. Objetivos específicos***

- **Reconocer** las formas en las que se expresa el liderazgo juvenil, dentro y fuera de la escuela, de algunos jóvenes del municipio de Amalfi, a partir de sus historias de vida y trayectorias formativas.
- **Analizar** saberes campesinos y tensiones que emergen en los procesos formativos por los que han transitado los líderes y lideresas juveniles en el municipio de Amalfi.
- **Proponer** reflexiones y acciones educativas, desde nuestra perspectiva como maestros de Ciencias Sociales, en torno a las tensiones, saberes campesinos y posibilidades de la consolidación de procesos formativos en clave de habilidades para el liderazgo juvenil.

---

*Vuelve a mi boca, sílaba, lenguaje  
que lo perdido nombra y reconstruye.*

*Vuelve a tocar, palabra el vasallaje  
que con tu propio fuego te destruye.*

José Emilio Pacheco

## **2. Horizontes de sentido**

### **2.1. Liderazgos Juveniles**

Entender la importancia que tiene la conformación y consolidación de nuevos liderazgos dentro de los territorios implica pensarse el papel que cumplen los jóvenes en la construcción de nuevos espacios de participación, en donde conciben la transformación de los lugares que habitan mientras se van formando socialmente. En este sentido, para conceptualizar lo que es el liderazgo juvenil debemos determinar qué se entiende por juventud y la incidencia que ésta tiene.

Para tratar de definir lo que es la juventud y lo que se escapa a ella, este concepto se ha trabajado desde múltiples miradas, Si vamos a las definiciones más superficiales, encontramos que la juventud es entendida como ese espacio de tránsito entre edades, y que lo etario se configura como un componente importante a la hora de caracterizar a los jóvenes ya que en la normativa vigente de Colombia se estipula que joven es aquel que se encuentre entre los 14 y los 28 años de edad según la Ley 1622 de 2013. Esta delimitación normativa se puede contrastar con la que hace la ONU, en donde se entiende la “juventud” como el momento en el que se encuentran el grupo de personas que estén entre los 14 y los 24 años. Si bien se hace importante delimitar las edades por las que transitan los jóvenes, para nosotros se hace mucho más relevante hablar de las implicaciones sociales de la juventud y los lugares desde donde se enuncian las personas para considerarse jóvenes.

Es por lo anterior que entendemos a la juventud desde una visión más amplia, en donde se comparte un capital temporal que no solo involucra la edad, sino también una lectura “generacional” del contexto en que habitan. Pierre Bourdieu, (citado por Jurado & Tobasura, 2012) nos dice que la juventud puede entenderse como “una categoría social y culturalmente construida, con duración y características específicas según la sociedad o el estrato al que se pertenezca”. (párr. 9). Comprendiendo esto podemos postular que la noción de juventud como

categoría social, nos invita a pensar de manera heterogénea la implicación que tiene el mundo juvenil desde la misma importancia que tienen los territorios que habitan y las condiciones de vida en las que se configuran como jóvenes.

Lo que plantea Bourdieu se contrasta con otros autores que nos dicen que no existe una única forma de entender la “juventud”, sino que existen múltiples juventudes que se manifiestan según las condiciones sociales y culturales por las que se atraviesa en un tiempo determinado de la vida. En este sentido, Margulis y Urresti (2011) proponen que:

las juventudes son múltiples, variando, por ejemplo, en relación con características de clase, el lugar donde viven o la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. (pág. 1)

Es por eso que, desde nuestro trabajo investigativo, el mundo juvenil se manifiesta en la actualidad por medio de una pluralidad de formas en donde, si bien hay un componente etario que cobra importancia, también hay un asunto de auto percepción y de las implicaciones sociales que tiene el entenderse como joven, ya que la intención no recae en homogenizar las formas de comprender este concepto, sino más bien, partir de las múltiples formas en las que se expresa para analizar la incidencia que tienen los jóvenes en los territorios que habitan. En este punto quedan las preguntas por cuáles son las implicaciones que ha tenido la juventud y cómo se ve hoy en día su participación.

La pregunta por las implicaciones y la participación de la juventud en el ámbito colombiano, es una preocupación que adquiere importancia desde finales de la década del cincuenta y principios de los sesenta del siglo pasado, donde por medio de diferentes movimientos sociales y expresiones “contraculturales” que estaban naciendo, como el nadaísmo y el hipismo, se empieza a cuestionar la implicación de los jóvenes como actores sociales; aunque no será hasta la década de 1980, respondiendo a lo que estaba pasando en el

---

mundo, que la juventud aparece como actor social por su condición de joven, de edad y de las particularidades que conlleva.<sup>4</sup> (Perea, 1998)

Sin embargo, para los años 90 y principios de los 2000 las investigaciones nos muestran cómo la juventud fue el grupo poblacional que más sufrió los impactos del conflicto armado, ya que los jóvenes se convirtieron en “los primeros actores de la guerra y las primeras víctimas, porque son los que más mueren, tanto en los grupos armados ilegales como en las fuerzas militares[...]” (France, M. 2003, p 5). Estas huellas de la guerra quedaron como marcas que imposibilitaron por mucho tiempo el empoderamiento del mundo juvenil y que en cierta medida invisibilizaron su participación como actores sociales.

Esa invisibilización que se ha generado a la participación juvenil en espacios políticos se puede evidenciar en investigaciones realizadas no solo en Colombia, sino en América Latina, donde se muestra que para los jóvenes es imposible liderar procesos, ya que “son un sector invisibilizado desde los ámbitos gubernamentales y algunos sectores de la sociedad civil. Ellos son objeto de políticas asistenciales y no son considerados como sujetos potencialmente transformadores”. (García, A; Schiffrin, M, 2006. Pag.20).

Para no quedarnos solo en el análisis deficitario, nos remitimos a la legislación vigente en Colombia para encontrar cómo se entiende desde lo institucional la participación en espacios políticos y las formas de representación con las que cuentan los jóvenes hoy en día. Es a partir de ese rastreo donde encontramos que en la Ley 1622 de 2013, nos plantean lo siguiente con relación a participación:

La población joven del país tiene derecho a vincularse a los procesos de toma de decisiones que le conciernen o que afecten directa o indirectamente la obtención de condiciones de vida digna, así como a tomar parte en los diversos aspectos de la vida socioeconómica tanto en su relación con el Estado, como con otros actores sociales.  
(pág. 3)

Por otro lado, la ley 375 de 1997 planteaba con relación a la representación juvenil que:

---

<sup>4</sup>Finalización de la Guerra Fría, terminación de las dictaduras militares en Latinoamérica, avanzada del neoliberalismo, proclamación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y visibilización de sus derechos



El Estado y la sociedad, tienen la obligación de promover y garantizar los mecanismos democráticos de representación de la juventud en las diferentes instancias de participación, ejercicio, control y vigilancia de la gestión pública, teniendo en cuenta una adecuada representación de las minorías étnicas y de la juventud rural en las instancias consultivas y decisorias que tengan que ver con el desarrollo y progreso de la juventud, así como la promoción de la misma juventud. (Pág. 2)

Acatando las formas en las que se ha entendido la juventud, las luchas que se han dado a lo largo de la historia para ser reconocidos como actores sociales relevantes y a lo que estipula la legislación vigente en Colombia con relación a la participación juvenil, consideramos que se hace necesario hablar del desarrollo de habilidades para liderazgo en los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela.

El estudio sobre el liderazgo se ha trabajado desde múltiples disciplinas que se han dado a la tarea de buscar definiciones, características y estilos de liderazgo; lo que ha hecho que se aborde el tema a partir de lo político, lo militar, lo empresarial, lo sindical, lo social, entre otras esferas. Para los fines de esta investigación se toma en cuenta la mirada del liderazgo social, el cual plantea que las habilidades de liderazgo se van adquiriendo en la toma de un acervo cultural y social de cada comunidad, lo que se ve traducido en la influencia que se genera en un lugar determinado. Carreras, I. (2009) dice que “El concepto de liderazgo social está asociado a la trayectoria de personas impulsoras de organizaciones de la sociedad civil que actúan con una vocación de transformación social”; (p. 14) en este sentido, el autor postula que hay diferentes ámbitos de la vida social donde este tipo de liderazgo se hace presente, como lo pueden ser en movimientos sociales, grupos de base que se forman sin una figura jurídica o como una organización formal; también se pueden ver en organizaciones no gubernamentales y, por último, están las personas que son líderes por sí mismas independientemente de la organización a la que pertenezcan.

Si bien esta investigación toma elementos del liderazgo social, entendemos que el liderazgo juvenil tiene sus propias particularidades, ya que éste se manifiesta en la capacidad de generar trabajo colaborativo y comunitario, el cual responda por la consolidación de apuestas formativas que impacten los proyectos de vida de los jóvenes, desde sus propias visiones del mundo.

## 2.2. Procesos formativos

Al concebir la categoría de procesos formativos en el contexto de nuestra investigación, se hizo necesario reconocer, desde las producciones académicas que nos preceden, que éste es un concepto que se debe abordar desde una mirada amplia, que tenga en cuenta tanto lo que pasa dentro de los espacios escolarizados, como lo que pasa por fuera en la educación no formal.

Desde nuestra investigación retomamos la apuesta política y pedagógica de Paulo Freire (1980) sobre los procesos educativos como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, esbozada en su libro *La educación como práctica de libertad*.

No podemos desconocer que la educación rural en nuestro país ha tenido que sobrevivir a todos los estragos que ha dejado el Conflicto Armado. La escuela ha sido objeto de múltiples señalamientos, y en ella, al maestro se le clasifica de agente adoctrinador y de ser corruptor de la mentalidad de los estudiantes; la escuela ha sobrevivido a lo largo de los sesenta años de guerra en Colombia, y con mucha vitalidad ha sabido transformarse para sobrevivir a todos los impases que la Colombia rural ha experimentado.

Estas condiciones, propias de la naturaleza de nuestro país, tiene que llevarnos a considerar una idea de formación que sea emancipadora y transformadora de realidades. En primer lugar, mediante la concienciación, componente clave en los postulados de Freire (1980), donde vemos que la participación activa en los procesos políticos y movimientos sociales son un elemento que sirve para que las masas salgan de la “ignorancia”, ya que ayudan a los sujetos a ser conscientes de que son partícipes y críticos de las transformaciones de su realidad.

Por otro lado, la alfabetización es clave para comprender cómo se entiende la formación desde Freire, pues no lo ve como un proceso en el que los seres humanos adquieren un código escrito y de lectura; sino que, la formación tiene un componente importante de desacomodo de las estructuras esencialistas de la instrucción, proponiendo una fuerza transformadora de las condiciones materiales que oprimen al ser humano. De este modo, Freire (1980) nos dice que:

Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo

---

su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación. (p. 100)

Entonces, esta categoría tiene que ver más con la toma de conciencia que hombres y mujeres deberíamos hacer como seres partícipes y activos de nuestras realidades, para así atacar las diferentes injusticias y desigualdades de una sociedad que solo opera desde la competencia, y de una educación *bancaria* que niega otras posibilidades de ser y estar en el mundo, sobre todo a las personas jóvenes del campo, que cada vez encuentran menos oportunidades en sus territorios, por lo que buscan migrar a la ciudad.

Teniendo claro a partir de dónde entendemos la formación, hay que resaltar a los sujetos implicados en este acto. Para eso es importante entender que el sujeto campesino no solo se constituye por el simple hecho de habitar el medio rural, sino que su configuración está vinculada a partir de las 4 dimensiones fundamentales que propone el ICAHN: territorial, cultural, productiva y organizativa, (Saade, M. 2020). Para nuestra investigación se hace importante abordar la dimensión organizativa, como la que le da el sentido de asociación y de colectividad al campesinado. Como lo planteamos en nuestros antecedentes, estas organizaciones dejan en evidencia un modo de relacionarse y de cooperar que es propio del sujeto campesino, pues, en la colectividad es donde desarrollan redes de apoyo – desde lo familiar o desde la vecindad – lo cual muestra una fuerte cohesión y determinación.

Al pensarnos esa constitución de liderazgos juveniles, se hace menester problematizar el papel que han tenido los procesos formativos y organizativos en el mundo rural, ya que allí se evidencian unas apuestas por incidir en las nuevas generaciones, en las cuales, como lo hemos problematizado, surgen distintas tensiones a partir de una relación más global que permite unos modos de vida y unas relaciones que trascienden el mero territorio que habitan; teniendo una oportunidad de conocer otras experiencias en otros espacios, a la vez que se pueden tejer trabajos mancomunados e interterritoriales. Todo ello gracias a la incidencia que tiene el mundo globalizado.

El caso de Brasil, a partir de lo investigado por Souza et al (2011), en donde las escuelas unitarias encuentran un gran apoyo en las organizaciones sociales, tampoco está alejado del caso colombiano. Y es que, a causa de un estado ausente en los territorios más alejados de la centralidad, sobresalen siempre las múltiples organizaciones sociales, jugando un papel importante a la hora de fortalecer los procesos educativos y la formación de sujetos políticos,

---

líderes y lideresas que pongan en debate público el problema de la falta de apoyo y de inversión a la educación rural. Es allí donde la escuela debe salir al territorio y conocer sus realidades, alejarse de la homogeneización que ofrecen los planes educativos y las propuestas curriculares que no desarrollan competencias coherentes que articulen los proyectos de vida de las y los estudiantes a la permanencia y el trabajo por el campo; para que los jóvenes rurales dejen de ser “candidatos a la urbanización”. (Souza, E., et al., 2011, p. 128)

A todo esto, en nuestro acompañamiento al diplomado, reconocimos por medio de las voces de los líderes y lideresas que participaron en él, que la situación minera en el nordeste antioqueño ha provocado que las condiciones de vida de aquellos/as más jóvenes se vean alteradas por la falta de oportunidades y de una educación pertinente. En este espacio, se manifestó en reiteradas ocasiones que es más factible que un joven termine barequeando que en una institución educativa, porque es la oportunidad de un acceso económico rápido y fácil, ya que no se piensa en las consecuencias que puede tener en términos educativos que la minería, junto con el conflicto armado, sea uno de los motivos de la deserción escolar.

A propósito, esta experiencia nos sirve para dar cuenta de una ruralidad totalmente abandonada, pero que aún encuentra nuevas maneras para salir adelante frente a una educación que no es contextualizada, que es precaria y que no está formando para la vida, o al menos a eso nos invita el profesor Buatu luego de analizar su contexto y las alternativas actuales, a quienes deseamos desempeñarnos en los contextos rurales y trabajar en pro de su fortalecimiento:

Yo creo que nada está perdido, porque me encanta el entusiasmo que veo con los profesores que, independientemente que no tengan suficientes recursos, siguen trabajando, y creo que lo que hay que hacer es, por supuesto, alentar la voluntad de los maestros [...] A mí me ha encantado ver, en el Congo, que los niños que terminan la escuela primaria saben ya escribir en su lengua materna. Hablan su lengua materna y la escriben. Eso sí es un logro. Espero que eso continúe así, pero lo que necesitamos ahora es el aprendizaje de conocimientos que tienen que ver con las necesidades de la gente. (Buatu, citado por Jung, 2022, p. 13)

Es en este discernimiento donde se plantea que la escuela rural juega un papel importante a la hora de constituir y visibilizar las identidades y los saberes campesinos a partir de unos currículos que respondan a la verdadera vocación, sentires y complejidades de los

contextos que se habitan, sin que esto desconozca la importancia que tienen los procesos formativos que se encuentran fuera de ella.

Entendemos los procesos formativos desde un enfoque territorial en la educación, el cual parte por reconocer al sujeto campesino desde las dimensiones que aquí se desarrollan; no solamente desde la mirada técnica y curricular de la educación, sino como verdadera apuesta política, que fortalezca las relaciones que se tienen con el territorio y donde se promuevan la creatividad, la libertad, el reconocimiento de sí y del otro y donde se edifiquen espacios de dignidad para las poblaciones más olvidadas de Colombia, que tristemente son las que habitan en el medio rural.

Entonces, desde nuestras indagaciones previas y el acercamiento a las experiencias lideradas por jóvenes en el municipio de Amalfi, que comprendemos los procesos formativos como acciones de organización propias que surgen en los contextos rurales, donde esta dimensión organizativa nos muestra que, por medio de lo político, lo económico, lo deportivo, lo cultural y lo social hay una intención formativa, independientemente de si se nombra o no como tal: empoderar a los jóvenes que han transitado por dichos espacios y brindarles herramientas que les permitan ejercer acciones, en palabras de Fals-Borda et al (1985), de contrapeso político y de poder popular, y sin importar que algunas estén enmarcadas en las esferas políticas institucionales. Desde todos estos procesos, también se tiene en cuenta a la escuela como un espacio donde se van germinando procesos formativos o de empoderamiento.

En este sentido, reconocemos que las instituciones educativas tienen como tarea seguir vinculando aquellas experiencias, colectivos, organizaciones, asociaciones y movimientos sociales, que desde sus trabajos comunitarios en el ámbito cultural, económico, deportivo y demás intereses, pueden contribuir a la formación de seres humanos más críticos con su realidad concreta, más participativos en los procesos formativos en la escuela y fuera de ella; para así saldar esa deuda histórica con la educación rural no solo en Colombia, sino en todo el sur global y quizá en todo el mundo.

### **2.3. Saberes campesinos**

La escuela debe estar llamada a vincular dentro de sus currículos aquellos conocimientos que surgen de las prácticas campesinas que se van transmitiendo de generación en generación. Quienes nos pensamos el acto de educar, tenemos que comprender la necesidad

de poner a dialogar el saber científico con los saberes que emergen en los territorios rurales, para apostarle a una educación que rompa las cuatro paredes de la escuela, que reconozca las voces silenciadas por los saberes academicistas y que, en últimas, pueda generar procesos de enseñanza y aprendizaje que reconozcan el valor del trabajo interdisciplinar y transdisciplinario.

De esta manera se podría lograr que los contenidos de enseñanza, tanto de las Ciencias Sociales como de otros campos del saber escolar, tengan presente la importancia de leer el territorio, de reconocer los contextos y sus necesidades, de implicar unos saberes, unas reflexiones y unas acciones concretas que sean funcionales para la vida de los niños, niñas y jóvenes que habitan las instituciones educativas del municipio de Amalfi. Los saberes campesinos entrarían a configurar aquí una educación mucho más cercana a los actores sociales que allí coexisten, para así:

Penetrar profundamente en las estructuras de los currículos educativos, no como simples cambios en las apariencias sino en transformaciones radicales que involucren nuevos términos de referencia entre los cuales debe incluirse, obviamente, el reconocimiento de otros saberes y otras formas de aprender y enseñar. (Núñez, 2004, p. 14)

De manera más amplia, en los saberes campesinos convergen diversas dimensiones constitutivas del campesinado y el papel que han tenido ellos de generación en generación; Estos saberes también representan unas tensiones históricas y unas rupturas del concepto de ruralidad y de campesinado, todo en cuanto:

Presentan una idea de la dinámica intergeneracional en la que se insertan las prácticas cotidianas de vida rural y señalan la preservación de un núcleo cultural conformado por las esencias sustantivas que otorgan organización e identidad a los miembros de estos grupos sociales. (Núñez, 2004, p. 13)

En este planteamiento de las dinámicas generacionales surge el debate entre las nuevas ruralidades y las relaciones que existen entre el arraigo y la tradición, puesto que hoy en día no podemos hablar de que las maneras de ser campesino y campesina son estáticas en el tiempo. Las nuevas tecnologías, la diversificación de las actividades económicas, las redes sociales y en general el mundo globalizado han calado en lo más profundo de las mentalidades y las

---

proyecciones de vida de las personas; tanto así que hay una disputa por caracterizar lo que es y no es ser campesino. Dicho debate se da en el campo de los saberes y las prácticas campesinas a la hora de reconocer que hay unas formas de socialización diferentes, producto del desarrollo de la globalización y de los modos de ser y estar en sus contextos.

En este sentido, abordamos el concepto de saberes campesinos a partir de las perspectivas que proponen los autores Núñez, J. (2004), Arias, J. (2014 y 2020) y Escobar, A. (2000) como aquellos conocimientos que dan cuenta de una cultura que no está anclada exclusivamente a la mirada tradicional de las prácticas relacionadas al mundo agrario. De esta manera, podemos ver los saberes campesinos como una imbricación de experiencias de vida y de relacionamientos que se van transformando con el paso del tiempo, en tanto son un encuentro entre lo que es considerado como tradición y lo que se conoce como novedoso; esa temporalidad que se configura va dejando su huella en la constitución de unas identidades que están siempre en movimiento y que sí se toma consciencia de ellas, estarían al servicio de un currículo más situado en las acciones comunitarias y formativas de cada proceso fuera de la escuela.

Desde nuestro horizonte, los saberes campesinos se configuran entre las construcciones colectivas y las dinámicas sociales que ayudan a organizar las apuestas de contrapeso y de poder popular (Fals-Borda et al, 1985) que proponen afianzar el sentido de pertenencia hacia los territorios, potenciando de esta manera la unidad del colectivo, ya que el reconocimiento de los elementos propios de esa tradición local, (los cuales no desaparecen, pues toman nuevas formas que hacen emerger unas tensiones respecto a las maneras de actuar, pensar y sentir el territorio) aportarían nuevos elementos para abordar los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales que sean más cercanos a sus realidades.

Como investigadores participativos vimos que se hace fundamental reconocer la importancia que tiene abordar, de manera transversalizada, los saberes campesinos dentro y fuera de la escuela; esta es una posibilidad para comprender las tensiones que emergen en los espacios y procesos formativos de estos líderes juveniles al estar habitando espacios que son diversos y dinámicos. Todo esto tiene el propósito de comprender la manera en la que los jóvenes conciben desde su accionar político, social, productivo, cultural y organizativo, (a partir de sus trayectorias de vida), sus concepciones del mundo, sus entramados culturales y sus herencias compartidas.

Concebir los saberes campesinos desde esta mirada también nos ayuda a comprender cómo todo esto entra en tensión con las formas tradicionales de concebir el sujeto campesino, no solo como alguien ligado a unas prácticas productivas que se conectan con el mundo agropecuario, sino como alguien que está conectado de manera global con el "exterior". Desde estas tensiones de orden generacional, local y global es que proponemos plantear también los saberes campesinos como un eje constitutivo de la identidad campesina y como un factor que puede contribuir a la posible constitución de liderazgos Juveniles.



---

### **3. Ruta para leer(nos) en el territorio**

#### **3.1 Paradigma de investigación cualitativo: la lectura en doble vía**

En nuestros acercamientos con las comunidades campesino-mineras de Amalfi y Anorí, en especial con los líderes y lideresas más jóvenes del diplomado, evidenciamos la necesidad de poner a dialogar tanto el conocimiento en cuestiones educativas y pedagógicas que se centran en la formación de liderazgos, como las mismas experiencias y trayectorias de vida de aquellos sujetos con los que nos planteamos esta apuesta investigativa. En este punto emergieron no solo las situaciones concretas a analizar, las cuales devinieron de una cotidianidad propia que suele pasarse por alto en los territorios, y de una implicación desde el afecto y desde la experiencia, contemplada en términos de Skliar, C. et al. (2016) como aquello que nos atraviesa, como algo que tiene lugar dentro de nosotros.

Así pues, consideramos pertinente para nuestro ejercicio investigativo posicionarnos desde el paradigma cualitativo a partir de las perspectivas de Sampieri et. al. (2003) e Irene Vasilachis, (2006), que plantean la importancia de darle validez y reconocimiento a las voces, emociones, experiencias, sentires y significados de los sujetos de investigación, quienes, en un proceso de interacción con nosotros, nos fueron develando aquellas pesquisas necesarias para abordar de manera conceptual y procedimental (del pensar al actuar) nuestra problemática.

La perspectiva asumida nos permitió considerar el carácter no lineal de este proyecto, ya que, a la hora de preguntarnos por los liderazgos en dichos espacios formativos, y todo lo que implicaban las trayectorias de estos líderes y lideresas juveniles, fueron surgiendo nuevas propuestas, preguntas y problemáticas que se develaban en un diálogo justamente horizontal y con sentido desde las experiencias de aquellos jóvenes del municipio de Amalfi, transitando de esta forma hacia un proceso polifónico y consensuado, que rompía el esquema tradicional del sujeto – objeto y potenciaba las consideraciones intelectuales tanto de los investigadores como de los coinvestigadores, y al tener presentes todas esas voces, trayectorias de vida, escenarios de participación y percepciones sobre su ejercicio de liderazgo, se nos hizo posible conjugar un sentido de escucha y participación que nos permitió estar en contacto directo con las realidades y cotidianidades de los líderes juveniles del municipio.

### 3.2. Enfoque crítico social: devenir como agentes transformadores

Nuestra investigación la asumimos desde un enfoque crítico social, por nuestra apuesta participativa, reflexiva y transformativa, y por su pertinencia para abordar de manera propositiva las historias de vida y trayectorias formativas expresadas por los líderes y lideresas que hicieron parte de nuestro proyecto, quienes no querían estar exclusivamente en espacios de análisis. En consonancia con Melero (2011), sostenemos que este enfoque tiene un carácter emancipador y, además: "invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado, y a la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar." (Melero, 2011, p. 344)

La apuesta por este enfoque crítico social que propone de manera constante la reflexión-acción, iba de la mano con la comprensión que podíamos hacer conjuntamente de las historias de vida, las trayectorias formativas, los saberes y las tensiones que allí circulaban. Las narrativas de los participantes, implicaron para nosotros un desafío por nutrir todo el proceso de investigación, por lo cual decidimos también considerar el componente narrativo en este trabajo, que nos permitió, a partir de unas herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas, una mirada más pertinente a los encuentros y las actividades que propusimos en el diseño metodológico.

### 3.3. Método: Investigación, Acción Participativa (IAP)

Considerando los objetivos planteados y el nivel de implicación que tuvimos como investigadores y facilitadores de este proceso, vimos la pertinencia de optar por la Investigación Acción Participativa (IAP) como método de investigación, en tanto nos posibilita reconocer los saberes, prácticas y tensiones que los jóvenes líderes y lideresas enuncian propios de sus procesos, e implicamos como investigadores con sus historias de vida y los contextos que habitan.

De la mano del maestro Fals Borda et al., (1985, p. 14), entendemos la Investigación Acción Participativa como un "proceso de creación intelectual y práctica endógena de los pueblos del tercer mundo" y como un método que "implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial", que en sus palabras es el "**Poder Popular**", que promueve un sistema político participativo.

Comprendemos la IAP, no solo en términos procedimentales, sino como una filosofía de vida y como una búsqueda de respeto hacia las diferentes formas de ver el mundo y hacia los saberes locales (Fals Borda, 1999); haciendo posible que nos instalemos, no solo como investigadores en búsqueda de la apropiación de un conocimiento con fines puramente individualistas, sino a partir de nuestro papel como agentes transformadores. Este rol dependió de la manera en que nos situamos como “facilitadores” (Medarde, 2006, p. 3) de un diálogo entre saberes que esté libre de jergas especializadas y distanciadas entre los miembros implicados en la investigación.

La investigación se realizó con diferentes jóvenes del municipio de Amalfi, que a lo largo de sus procesos formativos han tenido un interés por el liderazgo desde distintos ámbitos de su comunidad, por lo que cada una y cada uno se instalaron como protagonistas de todo el proceso y no como simples objetos de investigación.

Buscamos implicar de igual manera a cada uno de los actores presentes en la investigación; priorizando la incidencia que tienen los problemas regionales y locales – la realidad situada y contextualizada – en los procesos formativos, políticos, educativos, económicos y emancipatorios. (Fals-Borda, 1999). Esta búsqueda se dio por medio de dispositivos que permitieron trabajar desde las historias de vida y los relatos cotidianos que surgen de la relación entre el entorno que se habita y los sujetos que intervienen. Desde concebimos la participación activa de un grupo base de jóvenes que decidieron ser parte de este proceso investigativo luego de los primeros acercamientos al contexto y al problema de investigación. Fueron sus saberes, prácticas, tensiones y formas de enunciarse las que ayudaron a consolidar la propuesta formativa que se planteó desde los objetivos del proyecto.

➤ **RUTA METODOLÓGICA:**

<b>Objetivo General:</b> Comprender cómo los saberes campesinos y las tensiones emergentes de los procesos formativos posibilitan la constitución de liderazgos juveniles y la construcción de acciones educativas concretas en el municipio de Amalfi			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>

1	<p><b>Reconocer</b> las formas en las que se expresa el liderazgo juvenil, dentro y fuera de la escuela, de algunos jóvenes del municipio de Amalfi, a partir de sus historias de vida y trayectorias formativas.</p>	<p>Diálogo de saberes con líderes juveniles del diplomado</p>	<p>Entrevista conversacional</p>	<p>Guía del diseño de la entrevista</p> <p>Mapa de ideas</p>
		<p>Historias de vida y trayectorias formativas</p>	<p>Entrevistas conversacionales</p> <p>Taller y diálogo de saberes</p>	<p>Diseño del taller - Diálogo de saberes</p> <p>Diseño de entrevista</p>
		<p>Árbol social: los espacios formativos en los que han participado algunos jóvenes de Amalfi</p>	<p>Arboles sociales (Fals Borda et al., 1985)</p>	<p>Guía de los árboles sociales</p>
2	<p><b>Analizar</b> saberes campesinos y tensiones que emergen en los procesos formativos por los que han transitado los líderes y lideresas juveniles en el municipio de Amalfi.</p>	<p>Reconociendo los saberes territoriales y tensiones que están presentes en los espacios formativos juveniles de Amalfi</p>	<p>Taller</p>	<p>Guía con preguntas orientadoras para el reconocimiento de otros espacios formativos</p> <p>Mapa de ideas</p>
		<p>Taller: La percepción de los jóvenes de otras experiencias de líderes del territorio</p>		

3	<b>Proponer</b> reflexiones y acciones educativas, desde nuestra perspectiva como maestros de Ciencias Sociales, en torno a las tensiones, saberes campesinos y posibilidades de la consolidación de procesos formativos en clave de habilidades para el liderazgo juvenil.	Sentipensar las dificultades, tensiones y posibilidades de la consolidación de líderes juveniles y el potencial formativo que éstas tienen	Escritura reflexiva	Sistematización: memorias del trabajo de campo
		Devolución y recolecta de aprendizajes de esta experiencia	Taller entrevista	Guía para taller de devolución

**Tabla 1: Ruta metodológica**

### 3.4. Herramientas para leer(nos) en el territorio

#### 3.4.1. Entrevistas conversacionales

Dentro del proceso de recolección de información queríamos crear espacios que fueran más cercanos con los participantes, en donde cada una de las personas que decidieran participar se sintieran cómodas con narrar las historias de vida y las trayectorias formativas por las que han transitado. En este sentido, construimos unas entrevistas tipo conversaciones, en donde si bien había unas preguntas base para la conversación, muchos de los interrogantes iban surgiendo mientras la conversación iba avanzando. Con relación a esta forma de hacer entrevistas, Simons (2011) la conceptualiza como *entrevista conversacional*, la cual busca que la relación entre el entrevistador y el entrevistado sea más equitativa y que vaya en la vía de darle “cabida al diálogo creativo, a los significados co-construidos y al aprendizaje colaborativo”. (pág. 72)

En este tipo de entrevistas, nosotros como investigadores tratamos de eliminar las barreras y respuestas predeterminadas que en muchas ocasiones se crean con relación a entrevistas estructuradas. Se trata más bien de crear confianza implicando un poco de los que somos más allá del investigador, ya que para nosotros es una forma de llegar a esas historias que se encuentran escondidas y que pueden llegar a ser más potentes dentro de la investigación. Como lo menciona (Oakle, 1981 citado en Simons, 2011) “Como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica y cuando el investigador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación”. (pág. 41).

En este sentido, en el proyecto se desarrollaron dos tipos de entrevistas: unas grupales y otras individuales que respondieron a la planeación previa (*Ver Anexo 1*), pero que la mediación de ambas fue pensada para ser realizadas por medio de la conversación entre los investigadores y los participantes.

### **3.4.2. *Árbol social***

Considerando las bases teóricas, políticas y sociales que fundamentan la IAP, en donde la construcción del conocimiento se desarrolla a partir de la participación y de la acción, sin suprimir la importancia de construir categorías conceptuales rigurosas (Ghisso, 2013) en la que las acciones de pensamiento sean auténticas, que emerjan de lo colectivo y desde la propia realidad de los líderes y lideresas del territorio de Amalfi, decidimos tomar la herramienta del *Árbol Social*, propuesta por Salvador García Angulo en el trabajo coordinado por Orlando Fals Borda denominado *Conocimiento y Poder Popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia* (Fals-Borda, O. et al. 1985), en el cual señala que esta técnica fue posible a partir del modelo de aprendizaje autodidacta solidario, donde campesinas y campesinos del Valle de Mezquital, estado de Hidalgo, en México lograron un trabajo de Contrapeso Popular que les sirvió para suplir la falta de acceso a la educación por medio de la apropiación de sus saberes y gracias al trabajo colectivo.

El *Árbol Social* se constituye en “una representación gráfica de la sociedad en forma de árbol con tres ramas: económica, política e ideológica”. (p. 166), y a través de este instrumento se busca posibilitar una visión que sea lo menos reduccionista posible de sus realidades, y que propicie una concientización de las mismas. Para nuestro caso, también fundamentamos esta técnica a partir de lo planteado por Laureano, J. et al. (2019) desde donde se define como:

Una técnica educativa popular, planteada para el análisis estructural de la realidad por parte de los participantes, ofreciendo de una forma creativa y accesible el apropiarse, utilizar y manejar, un modelo de interpretación estructural de la sociedad. Se pretende que, a través de la comparación de un árbol con la sociedad, los participantes comprendan la realidad de sus problemáticas, analizado como un todo interrelacionado, capaz de entenderse y transformarse. (Laureano, J. et al., 2019, p. 73)

Considerando ambas perspectivas, esta técnica estuvo en función de comprender cómo se generaron los múltiples aprendizajes significativos a lo largo de la vida dentro de los espacios formativos en los que transitaban los líderes y lideresas de Amalfi, permitiendo así que sus voces hablaran por sí solas, entendiendo que el árbol era un dispositivo que abría un camino de relación entre el territorio, el trabajo colectivo y las historias de vida que allí se tejían.

### ***3.4.3. El taller***

El taller lo entendimos y planificamos como una apuesta por crear espacios de co-creación de conocimiento, los cuales implicaban la preocupación por brindar las condiciones necesarias para que se pudiese dar una interlocución entre quienes estábamos dirigiendo y quienes estaban participando. Desde esta perspectiva buscamos romper con las relaciones jerárquicas, ya que la planeación se pensó desde la cotidianidad de las experiencias e historias de vida de cada uno de los participantes.

Así pues, el taller no fue solo un espacio de conversación entre experiencias, sino “Un tiempo espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización... un lugar de vínculos, de participación, donde se desarrollan distintos estilos de comunicación y, por ende, un lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos” (García, 2001, p.20). Pero, además, el taller sirvió como una técnica que nos permitió organizar los diversos espacios de participación activa del trabajo de campo, y por eso se convirtió en la sombrilla de otras técnicas que se organizaron con base a sus disposiciones.

### ***3.4.4. Historias de vida***

Con el propósito de enriquecer nuestra investigación mediante los relatos y experiencias del grupo de líderes juveniles en el municipio de Amalfi, quienes poseen conocimientos y

vivencias relevantes sobre la educación en el territorio, optamos por utilizar las historias de vida como una técnica de recolección de datos. Esta elección se alineó con el enfoque conceptual y metodológico de nuestro proceso investigativo. Siguiendo la propuesta de Bolívar (2012), a través de esta técnica buscamos resaltar la importancia de enfocarnos en los sujetos y sus culturas como componentes fundamentales para generar nuevos significados, los cuales además tienen un valor polifónico.

Poder trabajar a partir de las trayectorias, las historias de vida, las formas de ser líderes, los espacios formativos y los saberes que allí circulan posibilitaron “la comprensión de lo singular/universal de las historias, de las memorias institucionales y formadoras de los sujetos en sus contextos, pues en este proceso se revelan prácticas individuales que están inscritas en la densidad de la Historia”. (Souza, et al., 2011, p. 8)

En el trabajo de campo con las historias de vida tuvimos en cuenta los elementos primordiales propuestos Bolívar (2012):

- (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida;
- (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe;
- (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y
- (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. (Bolívar, 2012, p. 3)

Así mismo, implementamos el uso de "dispositivos" que facilitarían la recolección e interpretación de elementos, enfocados en identificar colectivamente las diversas experiencias de liderazgo juvenil en los diferentes procesos formativos. Estos elementos permitieron reevaluar las tareas emprendidas en los territorios en términos de educación tanto dentro como fuera de la escuela.

Finalmente, para el ejercicio interpretativo de estas historias de vida, tuvimos en cuenta lo postulado por Bourdieu (1997) a partir del concepto de “Ilusión Biográfica”, presente en su libro *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, en el sentido de que, para comprender una historia de vida, lo principal es saber que “no se trata de una serie única de acontecimientos” (p. 82) a razón de un sujeto. Para investigar a partir de la vida misma, tiene que ser más importante reconocer una trayectoria y unas puestas en común, pues el individuo significa su historia por medio del entendimiento colectivo de su acción en los territorios.



### **3.4.5. Diálogo de saberes**

El diálogo de saberes emerge aquí como una propuesta de construcción comunitaria de conocimiento, que es propia de los procesos de IAP y de educación popular, y que va en la dirección de lo que nos propusimos dentro del diseño metodológico, no como una actividad específica, sino como algo que atravesó cada uno de nuestros encuentros en el municipio de Amalfi.

Ghiso (2000) la caracteriza como «un tipo de “hermenéutica colectiva”, donde la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades». (p. 2) Por tal razón, vimos el diálogo de saberes como una oportunidad de que cada uno de los participantes, incluyéndonos a nosotros mismos, pudiéramos vernos reflejados en lo que emergiera durante todos los trabajos de campo, desde múltiples voces que aquí nos acompañaban, generando así unos elementos de simetría en relación a los saberes que resultaban dentro del proceso. (p.6)

Las herramientas para leer el territorio nos ayudaron a construir una serie de encuentros en los que fuimos integrando los talleres y entrevistas grupales, – y con algunos líderes/as de manera individual según los tiempos – las cuales no fueron una camisa de fuerza, ya que el diálogo de saberes permitió darles más sentido a las subjetividades de los participantes. (*Ver anexo 4*)

### **3.5. Consideraciones éticas**

La apuesta por co-investigar con las historias de vida y las trayectorias formativas de jóvenes líderes del municipio de Amalfi, implicó para nosotros, como maestros que nos estamos formando, tener un alto grado de respeto por los saberes y las prácticas que hicieron parte del diálogo de saberes que se estableció con los diferentes jóvenes. En este sentido, el tratamiento de la información fue consultado con cada uno de los participantes del proceso, a partir de consentimientos precisos (*ver Anexo 2*) en donde se les informaba los propósitos de la investigación y la confidencialidad de las historias que nos contarán.

Por otro lado, al tratarse de una Investigación Acción Participativa (IAP) en donde se buscaba que los participantes fueran parte fundamental del proyecto investigativo, se hizo

pertinente tener en cuenta que la implicación de los jóvenes no solo fuera para el suministro de información, sino que los participantes tuvieran la oportunidad de influir en el desarrollo de cada una de las actividades y las apuestas que desde la investigación se plantearon, pues como bien se argumenta desde la IAP “El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros”. (Abad E, Delgado P, Cabrero J. 2010).

Por último, en la elaboración de los informes derivados de la investigación se contempló como criterio ético que a los participantes se les respetara su deseo de mantener su anonimato, ya que consideramos que, durante el proceso de investigación, se trataron asuntos que atravesaron emocionalmente a los jóvenes, sus familias y sus historias de vida. Por otro lado, con relación a estos informes, también se contempló la devolución sistemática del trabajo concertado a los participantes y el compartir de las experiencias y las reflexiones que como investigadores construimos durante el proyecto.

### 3.6. Plan de análisis

Con el fin de poder organizar y codificar las entrevistas, talleres y encuentros realizados, se hizo necesario acudir a la transcripción de los seis instrumentos desarrollados en la investigación a partir de la estrategia de análisis de información que propone el profesor Germán Mariño (2004), por medio del desarrollo de un consolidado de las entrevistas conversacionales y los talleres.

El primer paso que desarrollamos fue codificar cada uno de estos documentos y las formas de referirnos a los participantes. Para entender esa codificación inicial presentamos la siguiente tabla:

<b>Técnica o instrumento</b>	<b>Codificación</b>	<b>Observación</b>
<b>Entrevista 1:</b> Diálogo de saberes con líderes juveniles del diplomado. (2022)	E1. PJD, 2022	Al mencionar alguno de los instrumentos, nos referimos a ellos con su

<b>Entrevista 2:</b> Diálogo de saberes con lideresa del territorio. (2023)	E2. PM, 2023	inicial, por ejemplo, la Entrevista 1 aparece como “E1”; luego, para enunciar las voces de los participantes, se dispuso de alguna inicial de su nombre (acorde a lo pactado en el tratamiento de datos), así, los participantes aparecen con la “P” y luego con alguna inicial de su nombre: “PJJ”.
<b>Entrevista 3:</b> Diálogo de saberes con lideresa del territorio (2023)	E3. PV, 2023	Por otro lado, cuando nos referimos a asunto más generales de algún dispositivo, y que no muestran una cita textual, ubicamos entre paréntesis el instrumento y el año en que se realizó, por ejemplo, (Entrevista 4. 2023)
<b>Entrevista 4:</b> Encuentro de devolución sobre nuestra experiencia de trabajo de grado. (2023)	E4. PDM, 2023	
<b>Taller 1:</b> Dialogando con el territorio y árbol social de procesos y espacios formativos. (2023)	T1. PMAR, 2023	
<b>Taller 2:</b> Liderazgo, procesos y saberes campesinos dentro y fuera de la escuela. (2023)	T2. PJJ, 2023	

**Tabla #2: Codificación entrevistas y talleres**

En el segundo paso, se categorizó por colores los apartados de las transcripciones en donde se hablaba de tres categorías de análisis, mientras se iba coloreando los apartados, también se dejaban comentarios en donde se buscaba profundizar sobre los asuntos que nos iban llamando la atención de esos fragmentos. Después de tener listo ese primer rastreo de información se realizaron unas tablas para codificar cada transcripción según nuestras categorías de primer orden: liderazgos juveniles, procesos formativos y saberes campesinos. Producto de esta codificación surgieron nuevas categorías y subcategorías, Las cuales fueron tenidas en cuenta durante el análisis. Para organizar esa información la decantamos en un segundo cuadro en el que logramos tomar fragmentos más puntuales de cada categoría y proponerles subcategorías que nos permitiera realizar preguntas a eso que los líderes y lideresas

hablaron y, en consecuencia, derivaron en otros conceptos que le aportaron al análisis de las tensiones, los saberes campesinos, las prácticas que emergen en los procesos y el papel de la escuela en dichas experiencias de liderazgo. (*Ver anexo 3*)

## **4. Hacia otras formas de leer el mundo**

### **4.1. Expresión, identidad y lugares de enunciación: reconocimiento de las formas de liderazgo**

Para poder emprender el reto de reconocer cómo se expresan y se manifiestan los liderazgos de quienes participaron del proceso investigativo, se hizo necesario plantear el análisis de estas historias de vida y trayectorias formativas que allí se develaron a partir de una mirada situada, es decir, teniendo en cuenta el lugar desde donde cada líder y lideresa se expresó; esto permitió evocar aspectos como son los procesos por los que transitaron en sus trayectorias de liderazgo, si el liderazgo se había ejercido en las zonas veredales o en la cabecera municipal, su lugar de origen, sus posturas políticas, sus demás actividades y labores cotidianas, y por supuesto, su formación en la escuela, el instituto técnico o la universidad.

Teniendo como base esos elementos constitutivos, tratamos de reconocer las formas como se expresaron esos liderazgos y las implicaciones que tienen en el actuar territorial. Para ese fin, dividimos este capítulo en tres grandes momentos. Primero, partimos por poner en manifiesto algunas generalidades de los participantes, para así llegar a un segundo punto, que fue entender las motivaciones que llevaron a cada uno a ser líderes y lideresas. Y finalmente, en el tercer momento, pudimos reconocer las formas en las que se expresan esos liderazgos, su incidencia, y la participación juvenil en el municipio de Amalfi.

#### ***4.1.1. ¿Quiénes participaron del proceso?***

Durante el acercamiento que tuvimos a los diferentes procesos de liderazgo en el municipio de Amalfi, reconocimos una gran diversidad de espacios, experiencias y expresiones de líderes del territorio, quienes, a partir de sus relatos y sus voces, nos permitieron un palabrear diverso en cuanto a la juventud y el liderazgo amalfitano se refiere. En este diálogo de saberes participaron de manera constante 10 líderes y lideresas de diversos espacios formativos como lo son: el deporte, desde Somos Fútbol; el cine comunitario, con el colectivo Rodando en Bicicleta; las plataformas de participación política, en especial el Consejo Municipal de Juventudes (CMJ); y las apuestas ambientales, como las desarrolladas por Recinto Tahamí; entre otros procesos que, de manera indirecta, contribuyeron a reconocer la incidencia juvenil en el municipio de Amalfi.

Las y los jóvenes que acompañaron este proceso de co-investigación, fueron hombres y mujeres de diversas edades, líderes y lideresas entre los 18 y los 22 años, quienes en su mayoría hacen parte del espacio de representación política del CMJ, incluyendo en este grupo, al coordinador municipal de juventudes; por otro lado, nos acompañó otro grupo de líderes y lideresas entre los 25 y los 27 años, los cuales se desempeñan en labores y procesos enfocados en los espacios culturales, deportivos, productivos y sociales. Si bien estos espacios son pensados desde jóvenes para jóvenes, hay ciertos líderes y lideresas que no se dedican exclusivamente al trabajo juvenil, sino que tienen procesos con otros grupos poblacionales.

Cabe resaltar que esta caracterización no excluye, de uno y de otro lado, la participación en otros procesos y espacios de liderazgo, ya que los espacios de representación política juvenil no son los únicos donde ellos pueden sentar sus posturas políticas. A propósito de esto, una de las lideresas del CMJ nos contó que hay muchas acciones de trabajo organizativo y social por fuera de sus labores como consejeros:

Por ejemplo, estos chicos tienen procesos en cada una de sus veredas. Lo que es Sergio siempre ha hecho en cada mes un encuentro deportivo en cada una de las veredas. O sea, algo que yo le he recalcado mucho a él, porque en la zona del Cañón del Río Porce todavía hay mucha fuerza armada. (E2. PM, 2023)

De igual modo, se hizo notorio el reconocimiento que se hace de los diferentes espacios y los diferentes liderazgos, pues varios han trabajado de manera conjunta en algún evento, proyecto o espacio de participación; también pudimos reconocer que hay una mayor presencia de mujeres dentro de este grupo de líderes.

La mayoría de ellos y ellas han vivido toda la vida en el municipio de Amalfi, sin embargo, en dos historias narradas, se trata de personas que vivían en el área metropolitana de Medellín y que por diferentes motivos como el conflicto armado, la búsqueda de un modo de vida “tranquilo”, los ritmos cotidianos del mundo rural, entre otros aspectos, han vuelto al municipio luego de terminar sus estudios universitarios, para aportar desde sus saberes al desarrollo de su territorio desde lo productivo con emprendimientos, desde el ámbito deportivo y lo cultural.

#### ***4.1.2. ¿Cómo llegaron a ser líderes y lideresas?***

Las motivaciones por las que diferentes jóvenes deciden ser líderes y lideresas del territorio pueden llegar a ser muy variadas en las formas, pero se pueden encontrar similitudes en las generalidades. En este punto, las trayectorias formativas narradas en los encuentros nos invitan a poner la lupa en esos puntos de encuentro, ya que ayudan a entender los motivos por los cuales se decide ser líder. Es necesario aclarar que este punto se nutre de las experiencias concretas que los jóvenes iban narrando de sus historias de vida, para llegar a entender esas formas en las que se llega a ser líder juvenil y maneras en las que hoy en día se expresa ese liderazgo.

Un primer elemento que llama la atención cuando se indaga en las historias de vida sobre esas motivaciones por las que se llega a ser líder o lideresa, son los asuntos relacionados con experiencias sociales previas que vienen desde afuera, como la presencia de líderes referentes que han motivado el interés en los jóvenes, o un proceso formativo que incita a pensarse el papel que cumplen dentro del territorio.

En las narrativas compartidas por las y los jóvenes partícipes de la investigación se enuncia que en sus trayectorias han existido personas y espacios que se han constituido en unos “referentes” para ellas y ellos. Llegar a ser líder por medio de la influencia de otra persona se hizo común dentro de los participantes, pues esos referentes han tenido una incidencia en sus propios procesos formativos, ayudándolos a construir, dentro de la dimensión más personal, los intereses y motivaciones para verse como líder o lideresa.

Sin embargo, los ejemplos de inspiración y referencia no solo vienen de personas que hacen parte de procesos formativos consolidados como tal, sino que también pueden responder a una manera por continuar un legado familiar inculcado o transmitido por generaciones. Este es el caso de una de las consejeras municipales de juventudes, pues nos menciona cómo desde pequeña acompañaba los procesos que lideraba su mamá, lo que hizo despertarle un interés por liderar procesos dentro del territorio. De su relación con el liderazgo que expresaba su madre dice:

Siempre me ha tocado ayudarle, por ejemplo, en la creación del grupo de mujeres de allá de La Manguita. Hacer el plan de acción, los estatutos y pues como todos esos roles.

---

Entonces allá fueron como mis primeras bases para todo este rollo del liderazgo. (E2. PM, 2023)

Esas personas que por medio de sus acciones cotidianas se convierten en referentes están dejando un legado, de manera inconsciente, para que los procesos comunitarios se sigan nutriendo con nuevas voces y perduren en el tiempo. De tal modo que esos líderes referentes se convierten en “personas que han sido clave para inspirar a otras personas que también, con el tiempo, se han convertido en líderes sociales”. (Carreras, I, Leaveron, E, 2009. Pág. 20)

En las historias de vida de los líderes y lideresas, emergió una categoría de análisis que nombramos “procesos puente”. Estos cumplen el papel de generar intereses en los jóvenes, en la participación e incidencia juvenil y aunque en muchas ocasiones no es intencional, se consolidan líderes desde esos mismos procesos. Para nosotros los procesos puente son espacios que, por su implicación formativa, posibilitan ir más allá de las intenciones iniciales y ayudan indirectamente para que quienes participan se motiven a desarrollar habilidades de liderazgo. Esto surge cuando algunos de los integrantes del grupo base mencionan que antes de participar en diferentes procesos no se imaginaban como líderes.

En el caso de Somos Futbol, cuando se menciona que el deporte solo es la excusa para contar el impacto que “tiene todo lo que hace el fútbol por fuera de la cancha en lo personal, en lo social, en lo familiar y obviamente en el contexto municipal” (T2. PDM, 2023), sale a flote tal concepto. Por la misma línea de los procesos puente, una de las lideresas juveniles nos menciona que:

“[...] yo no conocía nada de temas juveniles ni participación ciudadana, ni incidencia, ni nada. Pero desde ese grupo [Ambiente joven Amalfi] lo conocí y empecé a involucrarme en todo el cuento de lo que era procesos juveniles y también se dio un poco de reconocimiento sobre el territorio”. (E3. PV, 2023)

En este punto, vemos cómo los procesos formativos por los que han transitado los jóvenes, muchas veces se convierten en un **posibilitador** que busca conectar el conocimiento territorial con la consolidación de nuevos liderazgos dentro del municipio. Esos espacios no necesariamente tienen que enfocarse a la consolidación de líderes, sino que, al convertirse en un espacio formativo, los jóvenes van a encontrar una posibilidad directa o indirecta de pensar su incidencia territorial y relacional con los otros. Así mismo, ellos se van



---

posicionando para tratar de ser unos referentes con apuestas de impacto social, que se piensen la participación juvenil desde diferentes espacios y con formas más diversas de ejercer el liderazgo, teniendo presente que hay una apuesta personal que se nutre de otras experiencias colectivas.

Otro elemento interesante de análisis que emerge en este apartado tiene que ver con las experiencias, motivaciones y apuestas personales que posibilitaron la constitución de estos liderazgos juveniles, suscitados incluso sin la influencia de alguien externo o por la participación en algún espacio formativo, tales como las apuestas vocacionales o los procesos de resiliencia frente a alguna experiencia traumática.

En varios de los relatos de las y los jóvenes del proyecto se hace referencia a la “*vocación*” que, si bien no la tuvimos en cuenta en el rastreo conceptual con relación a su consolidación dentro de los procesos formativos, sí es algo que surge cuando ellas y ellos mencionan que “se necesita una vocación primero para ser líder, como una vocación que se sienta o que la persona igual se sienta bien haciéndolo”. (T2. PJJ, 2023)

Esa mirada de la vocación, que según algunos participantes se debe tener para ser líder, es problemática, ya que desde lo conceptual no existe un consenso que nos diga lo que es la vocación. Si nos vamos a la definición más esencial desde la etimología de la palabra, vemos que proviene del latín “*vocare*”, que puede ser traducido como “llamado”, y es por eso que desde el ámbito religioso se empieza a tomar la vocación como la referencia a un “llamado divino”, algo a lo que las personas están destinadas y solo deben de seguir para conseguirlo. Por su parte, Vidales (1985) va a plantear que la vocación no es algo que sea innato de las personas, y que puede ser entendido como el resultado de un proceso de formación continua dentro de la cultura, los espacios y el lugar en el que se vive.

Según Pantoja (1992), la vocación es un proceso integral que existe entre un individuo y su contexto social, político y geográfico, y que ayuda a la autodeterminación y al desarrollo de habilidades y aptitudes de los jóvenes en cuanto líderes. Dentro de la constitución de liderazgo juvenil, la vocación es entonces un interés primario que se va construyendo y que va tomando elementos del entorno cercano, como pueden ser los espacios formativos, para potenciar ese interés con miras al futuro.

La resiliencia y empoderamiento frente a experiencias traumáticas han sido otros factores relevantes que han potenciado la motivación y decisión de asumirse como líderes o lideresas de algunos de los participantes de la investigación.

En los relatos de algunas lideresas se evidenció un malestar durante su paso por la escuela, debido a situaciones de acoso escolar, pero esto mismo las llevó a cuestionarse el papel que podían jugar ellas para permitir que estas situaciones no les sucediesen a ellas ni a ninguna otra persona, y encontraron en el liderazgo una salida para enfrentar con empoderamiento el acoso que vivían, tal como lo expresa una de las lideresas:

Yo nunca vi el tema del liderazgo ni nada, pero hubo un momento en que me hicieron bullying; entonces, ya cuando le hacían bullying a alguien más yo era como venga, vamos a decirle al profesor, o digámosle a la coordinadora que está pasando esto, que está pasando lo otro, para que no se siguieran fomentando esos focos dentro del salón. (T2. PV, 2023)

En un sentido similar, otra de las jóvenes expresa que el liderazgo para ella fue una respuesta frente al bullying:

En el colegio recibí mucho bullying y analizando todos estos días que he tenido varios espacios para hablar de liderazgos yo estoy pensando, sin estar muy segura, de que ese tema del liderazgo puede ser una respuesta al bullying”. (T2. P.MAR, 2023)

En estos testimonios logramos entrever los impactos que ha tenido una situación particular como el acoso escolar para encaminar las motivaciones necesarias e incidir desde su individualidad. Allí podemos rescatar la importancia que cobran las emociones y los sentimientos a la hora de pensarse el proceso de constitución de liderazgo, debido a que asuntos como la empatía y la resiliencia se hicieron presentes en esos momentos traumáticos y en cierta medida ayudaron a mostrar un camino de resistencia desde el empoderamiento juvenil.

Aquí vemos que surge una motivación y un interés por ponerse en el lugar del otro para ayudarlo, ya que expresan que “si he sufrido de bullying no quiero que otra persona pase por lo mismo”. [T2. PMAR, 2023]. La búsqueda por empatizar con el otro es algo que se vuelve importante para los participantes si se busca ser un líder referente para otros, es por eso que una de las participantes menciona que:

---

Yo siento que cuando uno quiere ser líder es porque le nace muchas veces desde la empatía. Como que si uno desde su rol [...] no siente la necesidad del otro, no es buen líder, y sentir la necesidad del otro es ser empático. (T2. PMAR, 2023)

Esa preocupación por la empatía emerge como otro elemento importante en la constitución de liderazgos, pues se enuncia como necesaria a la hora de pensarse la incidencia que se quiere tener en el diálogo con el otro. La búsqueda por ser un líder empático desde el entender al otro en sus particularidades es algo fundamental para estos jóvenes en la medida en que, desde la empatía se “transforma por completo el entorno de trabajo, haciéndolo más colaborativo, con verdadera cohesión del equipo de trabajo y en el que existe un mayor entendimiento” (Galiani, D. Terlardo, A. 2020, Pág. 42). Las apuestas por liderazgos desde la empatía cobran mucho más sentido en territorios como Amalfi, debido a la influencia que ha tenido el conflicto armado en la consolidación de los mismos.

La resiliencia es otro elemento que los jóvenes destacan como relevantes en la constitución de en cuanto lideresas y líderes, pues les posibilitado resistir ante situaciones coyunturales y complejas como el conflicto armado y otras formas de violencia más cotidianas. Una de las participantes dice que las motivaciones para ser líderes en Amalfi son diferenciadas con relación a otros municipios porque:

Los liderazgos en Amalfi tienen que ver con que a Amalfi lo va a hacer siempre diferente el tema de resiliencia. [...] Yo creo que ustedes antes de venir acá vieron como el tema de las tomas guerrilleras que sufrimos, de la época paramilitar, de los grupos que están confluyendo, que siguen confluyendo, entonces yo creo que eso ya hace que el liderazgo sea diferente en un territorio resiliente. (T2. PMAR, 2023).

Si bien este elemento ha sido transversal dentro de las diferentes investigaciones documentadas en nuestros antecedentes, hemos considerado que el centro de nuestro ejercicio investigativo no se enfocó específicamente en contemplar la constitución de los liderazgos desde los procesos de violencia a causa de la guerra; sin embargo, el desarrollo de muchas maneras de resiliencia relatadas nos dejan ver que allí también hay un elemento considerable a la hora de preguntarnos cómo se llega a ser líder o lideresa, sobre todo en las zonas veredales, donde aún conviven actores armados con la población civil, y que la presencia de la administración es muy mínima. A pesar de este panorama, y teniendo en cuenta que no logramos acercarnos a unas experiencias concretas de liderazgo en las zonas veredales, ha sido

valioso el reconocimiento que los líderes con los que trabajamos hacen de esas propuestas lideradas por jóvenes dentro de dichos lugares.



*Imagen 4: Dispositivo de memoria y resistencia juvenil en la casa amalfitana de la memoria. Franco, J. (2023)*

Para finalizar este apartado, compartimos la apreciación que hacen diferentes participantes del proyecto cuando expresaban que no todas las personas tienen que ser líderes, ni todas quieren serlo, pues es un interés que se forma a lo largo de la vida, sea desde un proceso puente, desde una persona que sirve como referente o desde unas apuestas vocacionales que están en el plano de una dimensión más personal. Entender esas motivaciones iniciales nos ayudan a contemplar las formas en las que hoy en día expresan sus liderazgos y su actuar dentro de sus territorios.

#### ***4.1.3. ¿Cómo se expresan esos liderazgos?***

Los espacios de reflexión que se propiciaron en nuestra investigación permitieron que afloraran múltiples miradas que cuestionan aquellos imaginarios que se han construido frente a la figura del liderazgo juvenil y de las formas en las que se hace presente en los diferentes espacios formativos por los que han transitado estos jóvenes. Al momento de hablar de liderazgo juvenil no lo vemos como algo intrínseco de una persona, el liderazgo juvenil es más bien una función que se empeña y que busca entre otras cosas, fortalecer competencias de los jóvenes en donde se incluyen los conocimientos, talentos, habilidades, experiencias e intereses que han desarrollado a lo largo de la vida.

En este sentido, evidenciamos en primera instancia que, cuando se rastrea lo que se entiende por “líder juvenil”, se parte de la existencia de unas preconcepciones que acaparan muchas ideas con las que ha cargado el concepto de liderazgo, en las cuales pareciera que siempre se debe entrar en dualidades de buenos y malos para caracterizar los liderazgos, o que las personas deben cumplir con una especie de requisitos para considerarse “buenos líderes”. Lo anterior se puede entrever en algunas intervenciones cuando los participantes intentan enrostrar lo que es un líder juvenil y se mencionan asuntos como que “saber ser líder [...] Es uno llegar con buen temperamento, con ese positivismo, con esa comunicación asertiva, para que todo sea más dinamizado” (E1. PV, 2022) o cuando se plantea que “un líder juvenil tiene que trabajar en equipo, debe ser comprensivo y parchado”. (E2. PM, 2023)

Sin embargo, esas preconcepciones de buenos y malos liderazgos que están presentes en los discursos de los jóvenes se contrastan cuando uno de los participantes pone en tensión el llenar de atributos y cualidades a los líderes, ya que todos esos atributos responden a miradas subjetivas de lo que cada persona concibe que debería de ser un líder. En este sentido dice que:

Atributar a un líder, de cierta manera es un poco incoherente, porque los atributos en gran medida siempre son positivos y yo pienso que si una persona tiene un atributo negativo: que sea desordenada, impuntual, perezosa, eso no le quita que sea un líder en el territorio. (E1. PJD,2022)

Esta intervención es en sí una invitación para indagar sobre las características que revisten los diferentes tipos de líderes que destacan en el territorio, puesto que con frecuencia se hizo alusión a que esos liderazgos son “diversos”, y que no se pueden encasillar en una sola forma de entenderlos. En esa lógica, se van a expresar de diferentes maneras así coexistan en el mismo municipio o incluso en los mismos espacios formativos, como lo manifiesta una de las consejeras municipales de juventudes cuando dice que: “cada consejero es distinto en todas las maneras posibles [sin embargo] eso es lo que nos hace poder ver más el territorio como con otros ojos” (T2. PM, 2023). No obstante, para no quedarnos en el esencialismo de solo decir que son diversos, sin ir más allá; nos preguntamos dentro de esa diversidad, ¿cómo se expresan esos liderazgos?, ¿qué tipos de liderazgo se pueden identificar? y ¿cómo se entiende la incidencia territorial de los mismos?

Si se tiene en cuenta que no hay una forma homogénea de entender el liderazgo juvenil, el segundo hallazgo de este apartado nos invita a preguntarnos por las formas en las que se

expresan, ya sea de manera individual o colectiva. Estos dos elementos pueden llegar a ser conceptos de amplio análisis si se tienen en cuenta las distintas particularidades en las que el liderazgo se muestra, pero para los fines de esta investigación logramos inferir que todos tienen un punto de encuentro en la relación que establecen con el lugar que habitan y los saberes que allí circulan.

En este sentido, se puede ver desde acciones concretas lo que realiza una persona para ser líder: líderes que se interesan por el trabajo colaborativo, los líderes “mediadores” que se manifiestan desde la resolución de conflictos o simplemente personas que desde la cotidianidad y el relacionamiento con los otros es visto como un líder. Un ejemplo de esto nos lo da una de las lideresas cuando dice que:

Todos tenemos habilidades y capacidades diferentes, cuando nos juntamos a hacer algo hay unos que son buenos o son mejores en algo y otros son mejores en otra [...] constantemente estamos haciendo una retroalimentación y una ayuda constante, es un trabajo colaborativo. (T2. PV, 2023)

Cada uno de estos elementos configuran en los discursos un valor diferenciado, lo cual tiene un efecto directo en la manera en que ellos se conciben como líderes. Es allí en donde emerge otro concepto fundamental en los procesos de consolidación de liderazgo, el cual categorizamos como *lugar(es) de enunciación*. No es un concepto que surge de la nada, pues ya se ha trabajado desde la teoría decolonial, específicamente por el profesor y semiótico argentino Walter Mignolo, quien en palabras de Fraga (2015), lo define como “el lugar desde el cual se habla”. (p. 179) Según estos autores, el énfasis discursivo se sitúa con más fuerza en la historia personal del sujeto, lo cual permite una lectura que no es hegemónica. Este concepto permite establecer preguntas por “las particularidades del sujeto enunciator: su pertenencia de género, su grupo étnico, su posición política, su situación de clase, por nombrar las variables más cruciales”. (p. 179)

Por un lado, las maneras en que se expresan los liderazgos tienen que ver con las apuestas que hacen parte de su alcance; aquí partimos por entender que cada uno de los líderes y lideresas nos están hablando desde su lugar de enunciación, y esto hace referencia a unos tipos de liderazgo que se pueden diferenciar entre ellos; por otro lado, vemos en este punto la preocupación por la parte colectiva y el relacionamiento con los otros, lo cual cumple un papel

importante en la constitución de líder, en tanto constantemente se hacen menciones al trabajo colectivo como un principio que debe existir en los espacios juveniles.

Ese principio de colectividad habla de liderazgos y de espacios formativos más abiertos a la descentralización del poder, que muchas veces ha ocupado el “líder”, lo que hace que los roles sean compartidos y potenciados por las particularidades de quienes se vinculan a esos espacios. Apelando a eso uno de los participantes menciona que:

La gran capacidad que tienen los liderazgos juveniles, es que todo se enmarca en algo colectivo. [...] Es alguien que crea, construye y se proyecta de manera colectiva [...] aportándole al desarrollo de la región, el territorio, ya sea en acciones del entorno propio o del entorno social. (E1. PJD, 2022)

Si bien se habla de la importancia de la colectividad, en este relato sigue quedando en evidencia una dimensión más personal del ser líder, en donde el sujeto colectivo se queda a un lado y se hacen referencias a unos liderazgos unipersonales, que son más comunes en los espacios políticos de elección popular o en espacios que requieren representaciones que recaen en una sola persona.

Sin embargo, esa mirada individual es distinta cuando se habla de la incidencia que esos espacios tienen en los territorios, ya que lo “unipersonal” se desdibuja al notar una necesidad de reconocimiento que es propia de los escenarios colectivos. En este punto queda cuestionarnos si el liderazgo juvenil es una función individual o si necesita de una colectividad que lo valide; además, hay una urgencia por mencionar de manera clara cuáles son esas diferentes expresiones de liderazgos, entretejiendo en ello los relatos de los coinvestigadores.

Haciendo eco de lo que propone el concepto de *Lugares de Enunciación*, lo primero que debemos considerar es que, al hacer mención de la categoría líder juvenil y cuáles atributos podría definir a un líder juvenil, surgen algunos elementos que están en un plano más general, es decir, hay quienes hacen mención del líder juvenil como “una persona que tiene las capacidades para acompañar, generar y construir colectivamente con jóvenes [...]”. (E1. PJD, 2022) Esta definición en sí no representa de manera profunda las maneras en que se pueden enunciar los líderes juveniles, ya que, a partir de los acercamientos a los diferentes colectivos, vemos allí unas formas y unos lugares en los que dichas personas se posicionan a la hora de



entender su liderazgo y hablar de ello, como también se hace evidente un elemento de reconocimiento de otros líderes y el de auto reconocer su liderazgo.

No es en vano que, para los fines de esta investigación, hayamos contado con la presencia y la participación de diferentes personas que hacen parte de otros escenarios de participación juvenil que no son político-representativos, como lo son “Rodando en Bicicleta”, “Recinto Tahamí” y “Somos Fútbol”, que, si bien en ellos encontramos que existe una expresión de lo político desde el ejercicio de una ciudadanía activa, estos no hacen directamente parte del espectro político - representativo del municipio.



Imagen 5: Primer encuentro: elaboración Árbol Social

El tercer hallazgo a propósito de cómo se expresan los liderazgos juveniles, tiene que ver con las diferentes percepciones sobre las maneras de nombrarse. Respecto a esto, uno de los participantes pone en cuestión el hecho de que, para ser “líder juvenil”, no hay que encasillarse exclusivamente en la edad y menciona que “nosotros, quiénes categorizamos quién es quién, y yo soy de los que no estoy de acuerdo con categorizar los liderazgos como tal, porque cuando categorizamos podemos nosotros mismos incidir en que esa persona no salga de la burbuja”. (E1. PJD, 2022). Esto deja en entrevisto que hay una discusión producto del creer que solamente los jóvenes pueden trabajar con jóvenes o que un líder juvenil se limita a los procesos juveniles por ser joven; entonces, ¿es una cuestión de solamente identificarse como líder en general del territorio? ¿No habría que importar esa segmentación que brinda la edad?



Así pues, en los espacios de participación juvenil que no son exclusivamente político–representativos, sí se ha evidenciado un reconocimiento de la labor que ejercen, en cuanto son espacios habitados en su mayoría por adolescentes y jóvenes adultos, y en los que han generado impactos positivos en términos culturales y deportivos junto con las personas que aquí participan. Acá no se hace énfasis en la discusión de si son líderes juveniles o no, pero en todo caso, reconocen que hay una dificultad a la hora de continuar con estos procesos a causa del relevo generacional.

En síntesis, esta discusión nos hace ver que el líder juvenil sí es una categoría que circula dentro de los mismos discursos de los participantes y es un elemento clave a la hora de plantear algunas tensiones que desde allí empiezan a emerger. Al pretender abordar el concepto de juventud con una mirada más amplia, consideramos que esa lectura generacional de la que habla Bourdieu (1990) es la clave para comprender que no estamos hablando del líder juvenil como una categoría signada exclusivamente por la edad ya que, como lo hemos visto en nuestro análisis, la juventud, y en ella los liderazgos juveniles, se manifiestan según las condiciones sociales y culturales que se experimentan en algún momento de la vida (Margulis y Urresti, 2011). En consecuencia, con las historias de vida y trayectorias formativas acá narradas, y en perspectiva con lo planteado por los autores, se evidencian pues, que sí podemos hablar de liderazgos juveniles en el municipio de Amalfi.

Es importante entender que a pesar de que algunos participantes consideraron que no hay que categorizar los liderazgos, pues cada uno lo ejerce en diferentes campos de acción, no se puede entender esta categoría sin tener presente las mismas formas en que los demás han empezado a nombrar y a reconocer(se) en el trabajo comunitario y en las acciones sociales desarrolladas.

Un último hallazgo de este elemento ilustra que las formas como se enuncian los jóvenes hablan también de unos procesos de reconocimiento y autorreconocimiento de sí mismos, en donde también coinciden la dimensión personal y colectiva manifestando múltiples matices. Hay líderes que desde la dimensión personal se auto perciben como tal, ya sea por su trayectoria o porque hay una intención explícita de serlo, mientras que hay otros que no pretenden serlo, pero tienen un reconocimiento que se da desde afuera y que como lo menciona uno de los participantes: "hay liderazgos que no son auto reconocidos. O sea, desde lo que uno sabe, ve que hay gente con capacidades, o incluso siendo líder no se reconoce como líder" (T1.

PDM, 2023), incluso encontramos que uno de los participantes de la investigación no se considera líder, pero una de sus compañeras menciona que él “sí lidera, aunque no le gusta ser visible, él tiene como innato el tema de liderar cosas” (T2. P: MAR, 2023). Aquí la percepción del liderazgo juvenil cobra sentido no solo en el ámbito personal, sino también en el comunitario y colectivo.

Para ahondar en el análisis de esas formas en las que se expresa el liderazgo, planeamos importante considerar también los espacios –físicos, pero sobre todo formativos – en donde han surgido y se han movido las y los líderes partícipes del proyecto.

#### ***4.1.4. Espacios y procesos en donde se expresan***

Las narrativas nos muestran que las y los jóvenes al referirse a los espacios formativos que les ha favorecido su liderazgo no evocan únicamente los espacios físicos, sino que la mirada está puesta, sobre todo, en hacernos ver que allí surgen procesos de liderazgo en relación con el territorio que habitan, los espacios políticos representativos; la escuela; los espacios culturales, deportivos y formativos.

Es así como, en relación con lo territorial, un primer hallazgo muestra que uno de los lugares en donde se expresa el liderazgo son las zonas veredales. Allí algunos de los líderes hacen parte de sus Juntas de Acción Comunal y también, quienes hacen parte del CMJ, realizan trabajos políticos y estrategias administrativas descentralizadas. A propósito de esto, hay una notoria manifestación del liderazgo desde los miembros del CMJ en compañía de la coordinación municipal de juventudes.

Entre estos espacios, también hay unas expresiones particulares del liderazgo, en las que mencionan no solo el espectro político de la administración, sino también, una fuerte participación en procesos de base, (Fals-Borda y Montis, 1985), donde es claro el asunto de la formación como herramienta política y como fundamento para el desarrollo de un pensamiento crítico y emancipatorio (Freire, 1980). Las entrevistas dejan en evidencia que hay una forma de incidir no solo desde la política tradicional representativa, pues los otros procesos existentes tratan de incidir de manera positiva en las demás esferas que hemos considerado para entender los liderazgos. Uno de los líderes nos dice que:

Hay personas muy tesas, y nunca les gustó la política, nunca les gustó ser concejal, alcalde; ellos dicen, porque su aporte está en el desarrollo de la comunidad y solamente se quedan pues como ahí; como hay otras personas como mi persona, que de cierta manera trascendemos tal vez a aspirar a una alcaldía, al concejo”. (E1. PJD, 2023)

Podemos decir que ambos elementos –la política representativa y los procesos de base– son notorios dentro del municipio, y que son importantes a la hora de buscar una mayor participación e incidencia en las juventudes del municipio. Sin embargo, queda la pregunta por las oportunidades, la visibilidad y las garantías que tienen aquellos procesos de base autónomos frente al respaldo que puede existir desde la administración a ciertos líderes y ciertos procesos que están de la mano con partidos políticos tradicionales.

Además, hemos reconocido que la existencia de espacios culturales como “Rodando en Bicicleta”; escenarios de fomento deportivo como “Somos Fútbol”; procesos formativos fuera de la escuela como “los Scouts”, y proyectos sostenibles como “Recinto Tahamí”, que no tienen una línea de representación política clara, han incidido de manera muy activa la participación juvenil. Uno de los integrantes de Somos Fútbol describe este espacio de la siguiente manera:

Somos Fútbol es un colectivo que mezcla ámbitos [...] de lo deportivo, temas sociales, culturales, antropológicos de mucho del pueblo y de lo que significa ese deporte que mueve tantas cosas en nuestra sociedad. Siempre intentando tener como ese balance entre lo que es el juego, pero también lo que somos como sociedad. En este caso, con las chicas, pues la igualdad de derechos, el liderazgo femenino. (T1. PF, 2023)

En este espacio, que a priori se presenta como netamente deportivo, existe un compromiso con la promoción de elementos de corte político como medio para abordar las desigualdades que nuestra sociedad padece, tratando de fomentar un empoderamiento y unas actitudes de liderazgo en las integrantes del equipo de fútbol por medio de la formación que se realiza “más allá de las canchas” (T1. PML, 2023). Es menester agregar que, en este tipo de ámbitos, muchos de los participantes han manifestado que se convierten en lugares seguros, en donde pueden sentir libertad de expresarse y en donde el desarrollo de sus identidades no se ve coartado por unas figuras de poder autoritario.



*Imagen 6: Conversatorio realizado por Somos Fútbol: el ciclo menstrual y la práctica deportiva. Somos Futbol (2023)*

Como segundo elemento a destacar en los espacios formativos, uno de los más importantes es, por supuesto, la escuela. Dentro del reconocimiento que se le puede hacer a la escuela como promotora y formadora de líderes, entran en juego diferentes miradas sobre cómo se puede entender el liderazgo, especialmente en personas jóvenes. ¿Puede la escuela ser reconocida como un lugar en el que emergen unas trayectorias formativas respecto a la constitución de líderes?

Uno de los procesos en los que se empieza a germinar esas nociones y acciones de liderazgo es desde el proyecto educativo institucional y de la consolidación del Gobierno Escolar, el cual se ampara en el Decreto 1860 de 1994, (MEN, 1994). Éste señala en su artículo 15 que “cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento” (p. 5). Además, define en su título IV que las instituciones deben organizar tales estamentos con la participación de toda la comunidad educativa. Algunos de estos órganos de participación, según el decreto, son: Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Estudiantil; dentro del Consejo Estudiantil se encuentran las figuras del representante de los estudiantes frente al consejo directivo, el personero escolar, el contralor, un representante de cada grado y los representantes de grupo. Estos cargos son elegidos mediante el mecanismo del voto. A partir del año 2013, por medio de la ley 1620, se consolida el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación

para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, donde emerge la figura del mediador o conciliador escolar, una figura emergente como alternativa a la resolución de conflictos. (MEN, 2013)

Todas estas figuras de representación y de participación nos muestran que desde la ley existen unos estamentos obligatorios de participación estudiantil en la escuela, donde se busca orientar procesos de formación ciudadana como es la participación política, el ejercicio del voto, la construcción de alternativas para la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos en los estudiantes, que les permitan participar de manera activa y responsable en la sociedad, así como la constitución de ciudadanías activas.

A propósito de todo este marco legal, y a la luz de nuestro acercamiento a las experiencias escolares de los líderes y lideresas que acompañaron la investigación, es posible preguntarnos: ¿Qué otros espacios de la escuela proponen la formación de líderes? ¿Hay algo más allá del liderazgo desde el Gobierno Escolar? ¿Cómo las instituciones educativas y los mismos estudiantes pueden proponer otros espacios que hagan trascender la participación política y el liderazgo más allá de las figuras establecidas de representación?

Sobre estas cuestiones, las voces de los líderes demuestran que sí hay unas manifestaciones en la escuela, pues algunos de ellos recuerdan que fueron representantes de grupo, personeros o representantes ante el Consejo Directivo. Sin embargo, reconocen que el papel de la escuela, siguiendo su ordenamiento legal, no propone otros espacios de liderazgo o de consolidación de proyectos, aunque los docentes y directivos sí motivan a que los estudiantes participen en el Gobierno Escolar. Una de las consejeras municipales de juventud dice lo siguiente:

Uno en el colegio conoce los líderes. Pues los profesores incentivan mucho ese liderazgo de uno como estudiante; por ejemplo, es como que: “por qué no se postula usted a un representante de grupo”. Por ejemplo, empezando desde lo más básico cuando dentro de un colegio, en un salón utilizan el tema del representante del grupo. (E1. PV, 2022)

Hasta este punto, se evidencia que los espacios de representación por los que estos líderes pasaron están signados por estamentos legales y que, por normativa, cada institución educativa debe realizar. Esto ha significado una continuidad en la manera de entender cómo se

expresan los liderazgos en la escuela – muestra viva de lo que pasa en la sociedad – y, además, se pueden ver coartados por muchas de las limitaciones que revisten esos cargos. ¿Hay aquí una expresión plena del liderazgo?

Si bien son pocas las propuestas alternativas de participación escolar, aquellas que emergen, lo hacen por la misma voluntad de los estudiantes, quienes, gracias a su ingenio y creatividad, han querido ir más allá del Gobierno Escolar, gestionando y participando de actividades que nacen por sus propios intereses. (Entrevista 1, 2022)

Entonces, podemos decir que la escuela permite despertar un interés en el liderazgo o, mejor dicho, “sembrar la semilla”. Las mismas voces de los líderes nos muestran que para ellos la escuela también ha significado un despertar por el liderazgo. Esto tendría que convocarnos a contemplar las visiones formativas desde la educación rural como las que propone Souza, et al. (2011) para pensarnos, desde nuestro ejercicio de investigación, cómo potenciar más procesos de liderazgo en los escenarios escolares, ya que para el autor mencionado, la escuela debería tomar elementos que se encuentran fuera de las aulas de clase y considerar el valor formativo que tienen las diferentes organizaciones y procesos formativos existentes en los territorios. (Souza et al., 2011)

Aquí se encuentran nuevas posibilidades de fomentar los liderazgos, sobre todo porque fuera de la jornada escolar, muchos estudiantes realizan otras actividades con un potencial formativo, y son ellos los que integran esos procesos de base. En ese sentido, uno de nuestros encuentros (Entrevista 4, 2023) sirvió para dar cuenta que en el ámbito institucional de la alcaldía se han venido realizando estrategias dentro de los colegios para que reconozcan esos espacios juveniles existentes en el territorio y también la forma en que funciona el Sistema Municipal de Juventud. Esta es una propuesta encabezada por el CMJ, en conjunto con los líderes estudiantiles, que busca impulsar y fomentar más espacios de reconocimiento de las formas de participación juvenil. A pesar de que estas actividades están enmarcadas en el papel institucional, los líderes de dicha plataforma reconocen que este proceso ha sido de gran importancia pues desde la escuela se ha buscado “Incentivar con actividades juveniles, pero que tienen un poquito de pedagogía, [...] esa articulación para que los jóvenes participen. Por eso, la mayoría de los jóvenes que participan son de los colegios”. (E4, PV. 2023).

Finalmente, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿Qué les ha dejado la escuela a los participantes de nuestra investigación en términos de su liderazgo en el territorio? Para tratar

---

de comprender el papel de la escuela en las trayectorias de estos líderes, tuvimos que abordar un aspecto que ha sido muy común en los encuentros que hemos realizado con ellos: todos reconocen que la escuela ha motivado y ha germinado un interés. Lo ha hecho a partir de algunos elementos mencionados por ellos mismos; por ejemplo, dicen que el servicio social, o “alfabetización” les permitió explorar algunas habilidades y desarrollar unas herramientas, como hablar en público y tener capacidad discursiva, ser creativos, tener estrategias para trabajar con público joven, o enseñar a estudiantes de grados inferiores alguna asignatura en la que son buenos: “nosotros le dábamos clase a los de la nocturna; entonces yo le di clases de ciencias naturales a los chicos que estaban en grado cuarto y quinto de la nocturna”. (T2. PMAR, 2023). Otro nos contó que: “a mí me iba muy bien en inglés y me aceptaron una monitoria en ingles [...] no era ningún liderazgo visible y todo, pero eso si le da a uno herramientas como de líder”. (T2. PDM, 2023)

Se reconoce, además, que el liderazgo también se puede expresar en la figura del maestro, como aquél que está de manera constante al pendiente de todos los procesos educativos que hay al interior de la escuela y que no solo es una figura de “autoridad”, sino que es un actor importante que los estudiantes siempre reconocen. Este mismo participante reconoce que la experiencia dando clases de inglés le hizo cuestionar en algún momento si su vocación era ser profesor: “esa experiencia de profe, siempre quedé con el bichito ese de querer ser profe de verdad. Fue un espacio de autoconocimiento sobre todo a la hora de identificar lo que eran mis debilidades”. (T2. PDM, 2023)

A pesar de todo esto, los participantes demuestran que fuera de la escuela es donde se desarrollan más a fondo aquellas habilidades de liderazgo o aquellos elementos que son esenciales para sus procesos. El hecho de que en los encuentros varios participantes hablen del “aprender haciendo” o el “aprender viviendo” nos deja entrever un elemento que puede ser clave para incentivar la participación juvenil en espacios de formación, pues como lo señala uno de ellos: “esas actitudes que decimos que se necesitan para ser un líder, podría no aprenderse fácilmente con las herramientas que la escuela ofrece para enseñar. Muchas de esas herramientas se aprenden es viviendo o haciéndolas”. (T2. PJJ, 2023)

Dichas *herramientas* han sido mencionadas por los mismos líderes, pues reconocen dentro de sus colectivos y en sus otros espacios fuera de la escuela, que aprenden a hacer una



lectura más adecuada de sus realidades, o que han podido autogestionarse muchos recursos y que por eso reconocen el valor del trabajo comunitario.

La invitación es a que desde el lugar que ocupamos, podemos ejercer más acciones orientadas a convertir la escuela en un espacio que dialogue con su territorio, que no deje por fuera estas experiencias y expresiones de liderazgo –las cuales probablemente muchos de sus estudiantes habitan– y que le apunte a formar seres humanos más críticos con las diferentes problemáticas sociales que atacan al territorio amalfitano y, sobre todo, a que no pierdan ese sentido de lo comunitario, que muchas veces se borra desde la formación escolar por esa idea de crear “sujetos competitivos en la sociedad”.

Podemos decir que los lugares de enunciación de los diferentes líderes y lideresas dan cuenta de una historia personal que, en algún momento de su vida, entra en juego dentro de los espacios en los que ellos participan, ya que es en ellos donde pueden aflorar muchas convicciones, creencias, posturas políticas y maneras de relacionarse con los otros, que finalmente entran a definir las maneras como se nombran en cuanto líderes.

#### **4.2. Saberes y tensiones: una mirada a las prácticas que se transforman y perviven**

A partir de lo que se ha enunciado hasta ahora, nos propusimos abordar qué hay detrás de esas formas de nombrarse y de situarse como tal en su territorio, esto desde los saberes y las tensiones que surgen como parte de la cotidianidad de muchos procesos formativos del municipio.

En tal sentido, el primer elemento de análisis fueron las prácticas presentes en los procesos formativos, las cuales permitieron el reconocimiento de los saberes que allí emergen. Aquí abordamos la noción de saberes campesinos a partir de lo que propone Jesús Núñez (2004) y más recientemente Jairo Arias (2014), como una posibilidad para dar cuenta de cómo en el territorio existen unas prácticas que permanecen y unos saberes que están en constante movimiento, ya que hay una necesidad de entender que vivimos en un mundo cada vez más interconectado y la ruralidad no es ajena a este tipo de lógicas. Además, la perspectiva de ambos autores también permite comprender cómo se ve el asunto de los saberes campesinos desde los escenarios educativos escolares.



En concordancia con esto, nos permitimos tener como base la perspectiva que plantea Arturo Escobar (2000), ya que los hallazgos nos dejan la pregunta por aquellos saberes que funcionan como apuestas de contrapeso. Este concepto propone que los conocimientos propios del territorio son fundamentales para la permanencia de unas formas de vida divergentes al modelo capitalista global.

Como segundo elemento, nos encontramos con unas tensiones que afloran por medio de las declaraciones que los líderes han hecho en los diálogos que tuvimos. Estas mismas nos permitieron ver elementos fundamentales que se traducen como factores que impiden el liderazgo, los cuales son: la política representativa tradicional, su relación con los políticos que ejercen cargos públicos, la desigualdad que existe a causa de las administraciones municipales, y las asimetrías entre los procesos juveniles y los de otra índole; también se hallaron tensiones que nos hablan del papel de la mujer líder, en términos de la invisibilización y la invalidación a la que son sometidas a causa de las estructuras patriarcales; además, los hallazgos mostraron unas tensiones entre los mismos líderes desde asuntos generacionales, la política representativa, la motivación para participar en los procesos y la preocupación por la itinerancia de los mismos. Finalmente, se hace una reflexión respecto a cómo estas tensiones también atravesaron nuestro proceso investigativo.

#### ***4.2.1. Saberes en disputa***

Al indagar en los jóvenes por las formas en las que cada uno se relaciona con el lugar que habitan, surgen referencias a unos conocimientos y formas de actuar que se han tomado como relevantes dentro de cada una de las organizaciones juveniles, de allí salen alusiones al “aprender haciendo”, a la creatividad, a la lúdica como estrategia formativa, a la preocupación por el impacto social, entre otros saberes que se presentan como propios de Amalfi y que hablan de una conexión que se tiene con la tierra y con las personas que han atravesado las vidas de los líderes y lideresas. De dichos saberes, nos interesa indagar no solo por los que tienen que ver con la vida misma y la cotidianidad de los jóvenes, sino, con especial énfasis aquellos que responden a asuntos de lo campesino.

Entendemos desde múltiples miradas (Díaz-Barriga, 2003 y Fernández & Ortega, 2014) que todo acto educativo parte por entender cómo se sitúa el ser humano frente a su realidad concreta y que esta misma le brinda herramientas propias para entender el mundo. Por ende, el comprender la configuración de unos saberes campesinos que hay por fuera de la escuela (y

que de alguna manera se han reflejado en las prácticas de liderazgo de estos jóvenes), nos hizo darle una especial mirada en nuestro análisis entendiendo al sujeto campesino no solo desde la relación con la producción agrícola, sino a partir de lo que plantea el ICANH (2020) para caracterizarlo en sus dimensiones territoriales, culturales, organizativas y productivas.

En este sentido, para el análisis de los saberes campesinos tenemos en cuenta que algunos de ellos permanecen y se transmiten de generación en generación, ya que hacen referencia a unas luchas más locales; por otro lado, también abordamos los saberes que se encuentran en movimiento y que van emergiendo del encuentro entre lo tradicional y los impactos de lo global. Los segundos pueden ser entendidos como saberes hibridados, pues no dejan perder elementos propios de los tradicionales, pero tampoco desconocen los saberes que llegan desde afuera para construir prácticas que van en ambas vías. Por último, planteamos el análisis de unos saberes que han sido sustituidos y, por múltiples razones, se han perdido o están en proceso de perderse.

Respecto a los saberes campesinos que permanecen, se debe tener en cuenta la relación que los líderes y lideresas tienen con sus familias de origen campesina, ya que varios de los participantes nos han expresado que hay personas dentro de sus procesos formativos que se reconocen como tal y, en ese sentido, dos de los participantes hacen mención de ese vínculo que alguno de sus familiares ha tenido con el mundo campesino – minero; uno de ellos menciona lo siguiente:

Yo vengo de una familia campesina y minera. Mis abuelos todos se dedican al campo y mis tíos sí todos son mineros. Cuando nosotros teníamos una finca en Tinitacita se cultivaba mucho lo que es el café, la yuca, el plátano, todo lo básico pues para una casa. (E1. PL,2022)

Y el otro líder dice:

Mi papá fue militar, minero y antes de ser minero era agricultor en la casa. Era una casa, donde vivíamos; teníamos un patio, entonces el sembraba tomateras allá siempre [...] pero no para vender sino para el consumo propio. (E1. PJD,2022)

Sin embargo, el solo hecho de que la familia o gente cercana se consideren campesinos y posean unos saberes propios del territorio, no quiere decir que esos saberes siempre sean

transmitidos a las nuevas generaciones. Incluso, en el caso de uno de estos jóvenes, solo se hacen mención de ese legado sin que le de importancia en su proceso formativo. Por eso, no hay que tomarse a la ligera eso que nos relatan; más bien debemos postularlos como elementos que entran a jugar dentro de su identificación con los saberes y las prácticas que allí circulan; de hecho, ese joven hacía la diferencia entre sus familiares que habitan el mundo rural y se consideran campesinos, frente a las personas que lo criaron en la parte urbana del pueblo, donde no encuentra ese vínculo tan cercano con lo campesino.

Contrario a ese desarraigo que se puede expresar en uno de los jóvenes, otras dos consejeras municipales de juventud muestran una mayor conexión con el legado campesino que las precede, ya que hasta el día de hoy tienen un vínculo cercano con los ritmos, los saberes y las prácticas que sus familias han transmitido de generación en generación. En ambas se reconocen saberes relacionados a la siembra, a labores agrícolas y, en cierta medida, a la relación con la producción, lo que invita a pensar las formas en las que se han salvaguardado los conocimientos propios dentro de sus familias en la búsqueda de ir en contravía a la pérdida de saberes que reviste el desarraigo de nuevas generaciones. Respecto a eso, una de ellas expresa que:

Mi papá siempre fue como: “Ah, voy a ir a sembrar frijoles, ¿Vamos?” Y yo como: “Ah, bueno vamos”. O como: “Ah, vamos a sembrar maíz”, o “vamos a sembrar plátano”; y yo como: “hágale”. (E2. PM,2023)

La otra nos cuenta lo siguiente en relación con sus recuerdos familiares:

Desde que tengo razón de memoria he trabajado en una tienda y en una finca con mi papá en temas de ganadería, panela, café. Aunque mi fuerte es la panela [...] Desde muy pequeña he visto como que, si no es el campo, es la minería, también he estado muy metida en eso. No barequeo ni nada, pero sí digamos que me relajó en las máquinas, sentada viendo trabajar y así. (E1. PV, 2022)

Como lo decíamos anteriormente, esas prácticas que se pasan entre generaciones implicaron para las dos lideresas entablar una conexión más directa con el lugar que habitan, e intrínsecamente les ayudó a pensarse el acto de transmitir un conocimiento desde el hacer. Desde aquí se entiende que esos saberes no solo se quedan en lo productivo, sino que el simple hecho de implicarse en las labores de sus familiares pudo ayudar también a entender los ritmos

de vida con los que se vive en el campo y las formas que se establecen con el medio que se habita.

En este punto vemos que otro de los saberes campesinos que se encuentra de manera indirecta en alguno de los jóvenes, tiene que ver con el uso del tiempo y las formas en las que organizan sus días y labores, las cuales no solo se van a quedar en las que son de ámbito campesino, sino que se pueden extrapolar a los deberes en el mundo urbano. Según los participantes, dentro del campo el tiempo se va a organizar con relación al trabajo del “jornalear” y esas labores van a determinar asuntos como el despertarse más temprano, lo que implica un ritmo de vida diferenciado, que en este caso es más matutino; por eso se escuchan expresiones cotidianas como “acostarse con las gallinas”, “levantarse con el gallo” o “al que madruga Dios le ayuda”.

En cuanto a los ritmos y a la percepción del tiempo del mundo rural una de las participantes expresa que:

Cuando me voy a la finca a trabajar me levanto a las 2 o 3 de la mañana a organizarme porque a las 4:00, 4:30 debo estar pendiente de la máquina a ayudar a ver si sale la miel, a estar pendiente si hay que estar pendiente de pasar guarapo y todo, y estamos saliendo tipo 7- 8 de la noche y todo el día es el mismo voleo pa'arriba y pa'abajo. Si falta algún trabajador me toca a mí reemplazarlo. (E1. PV, 2022)

Como lo vemos en este relato, esos saberes solo permanecen cuando siguen siendo utilizados en la cotidianidad de quienes los poseen. En el caso de los jóvenes, vemos que muchos de los procesos juveniles tienen en el fondo un actuar desde los saberes campesinos, que en algunas ocasiones no se incorporan de la manera tradicional, pero que en ellos pervive una preocupación tanto por el mundo rural, como por las herencias campesinas incorporadas en sus construcciones formativas. Por tal motivo, se ve dentro de estos procesos la preocupación por el cuidado de la naturaleza, la incidencia que tiene conocer el territorio que habitan, las apuestas por llevar a los jóvenes del campo más oportunidades de estudio, de trabajo y en general otras ofertas ausentes; pero también existe una necesidad de dar a conocer historias que se encuentran por fuera de la cabecera municipal y que responden muchas veces a herencias campesinas.

Hasta este punto, no podemos decir que todos los jóvenes cuentan con saberes que son tradicionalmente reconocidos como campesinos, pero dentro de esas apuestas formativas hay unos saberes que intentan conversar entre lo tradicional y lo emergente a causa del mundo globalizado. Aquí partimos de una postura en la que los saberes campesinos no pueden ser estáticos en el tiempo, ya que las dinámicas globales van a impactar de alguna manera dentro del entendimiento de los mismos a causa de la incorporación de esos saberes campesinos en los contextos culturales globales. (Núñez, J. 2004)

En consecuencia, el mismo autor va a plantear una tipología para entender de mejor manera esos saberes que se encuentran en constante cambio y movimiento, pero que siguen teniendo un punto de partida desde lo campesino; por eso, divide a los saberes campesinos en las siguientes tipologías: “saberes salvaguardados, saberes hibridados, saberes sustituidos y saberes emergentes”. Esto nos invita a ampliar la visión de lo que hemos entendido como campesino y nos ayuda a cuestionarnos por saberes que se presentan como modernos, pero que en el fondo parten de apuestas que se han constituido desde el campesinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el diálogo con uno de los participantes que lidera un proceso que, en sus palabras, busca la “Formación integral para un estilo de vida regenerativo: cuidar las personas, cuidar la naturaleza y compartir en abundancia.” (T2. PJJ, 2023), identificamos que existen unos saberes que se presentan como hibridaciones y toman fuerza en la medida en que ponen en perspectiva los saberes locales con apuestas que se han convertido en interés global. La preocupación por la forma en la que nos relacionamos con la naturaleza es un conocimiento que no es nuevo, pues responde a unas lógicas generacionales del relacionamiento que, como seres humanos, generamos con el medio habitado. Sin embargo, las lógicas del mal llamado desarrollo, que se introduce desde la modernidad, plantean la idea de que la naturaleza solo existe para el bien y la explotación por parte del hombre. En contravía a esto, uno de los participantes nos expresa que visiones como “la permacultura lo que cuestiona es el tipo de desarrollo que los humanos estamos viviendo” y que se han ido introduciendo dentro del mundo rural.

Cuando se rastrean referentes con relación a lo que implica un proceso como éste, todos coinciden en que la permacultura se convierte en una contrapropuesta a la idea de desarrollo sostenible que se tiene desde la modernidad, ya que es un estilo de vida en “armonía con la naturaleza, potenciando sus recursos, generando excedentes, de la mano de una mentalidad de

colaboración y no de competición y desde la que se propone vivir con calidad” (García, M. 2015, pag.2). Por tal motivo, lo entendemos como un saber hibridado, ya que cobra sentido cuando vemos que se combinan asuntos que han sido del interés campesino y, que surgen como contrapeso a las miradas de la modernidad. (Escobar, 2000).

Por otro lado, dentro de esas tensiones entre saberes hay unos que llegan producto de investigaciones que buscan vincular el conocimiento académico con los saberes tradicionales de los pueblos. Ramírez (2001) plantea que "muchos de los saberes científicos de los pueblos originarios se están rescatando. Así, encontramos la medicina natural, (...) las taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos" (p. 7). Sin embargo, reconocemos que el saber científico también ha creado tensiones con los saberes propios e históricos de las comunidades, y esto se ve presente en las formas de socialización de los saberes científicos que, en muchas ocasiones, excluye lo que las comunidades saben del lugar que habitan.

Es de interés mencionar que, en el caso de Amalfi, muchas veces es reconocido desde afuera por dos asuntos en concreto: el uso de la bicicleta y la presencia del “tigre de Amalfi”, este último ha entrado en discusión durante los últimos años, generando una tensión de saberes entre lo que se conoce tradicionalmente como el mito, y lo que postula la académica desde investigaciones científicas. Con relación a esta tensión, científicos botánicos han expresado que el felino que habita esta zona del país es un Jaguar (*Panthera onca*) y no un tigre, como lo han narrado los municipios del Nordeste de Antioquia.

Este felino se ha convertido en parte de la identidad que los habitantes de Amalfi construyen con el lugar que habitan, ya que la referencia a esa criatura se ve en nombres de negocios, en colectivos, en procesos formativos, en las paredes de diferentes partes del municipio. Tanta es su influencia que incluso uno de los participantes nos expresa que “últimamente han querido darle fuerza a cambiar el tigre. No es un tigre, es un jaguar, pero la verdad, yo creo que está asentado en la cultura de acá. Es muy difícil que cambie” (T2. PDM,2023).

Esa disputa que se puede generar con relación a un saber científico es más un asunto de cómo se está llevando el mensaje, ya que no se trata de desconocer toda la historia que se ha construido alrededor del tigre, sino más bien explicar las implicaciones naturales que hacen que ese territorio sea un lugar de tránsito de felinos como el jaguar. Estas apuestas formativas las encontramos desde los mismos jóvenes del municipio, ya que en el trabajo de campo

logramos ver diferentes propuestas que buscan darle fuerza a entender a Amalfi como un “Territorio Jaguar”, reivindicando su figura en relación con la resistencia que ha tenido el municipio a partir del conflicto armado, y la importancia que tiene reconocer la presencia de este animal para salvaguardar su hábitat y su conservación.



*Imagen 7: Mural Territorio Jaguar en la sede Amalfi de la Universidad de Antioquia. López, J. (2022)*

Esas propuestas nacen en la medida en que los jóvenes se empiezan a preocupar por hacer una lectura del territorio que habitan y de las problemáticas por las que atraviesa el mundo rural. Por ejemplo, con relación a la figura del jaguar, dan cuenta en las intervenciones territoriales que tienen, de lo poco que se conoce la presencia de este felino en las comunidades que han visitado, ya que en muchas ocasiones se quedó como un mito y una historia del pasado. Una de las lideresas nos dice que a las personas que habitan las zonas veredales “nunca nadie les ha ido a hablar del jaguar y están en constante conflicto con el jaguar” (T2. PMAR,2023) lo que se complementa con otra intervención de una de ellas al decir que:

La mayoría vivimos dentro del territorio y es como que siempre se hace alusión a que Amalfi lo conocen por ser la tierra del tigre y de la bicicleta, pero cuántos no saben que no es un tigre sino un jaguar y que de las 7 diferentes especies que tenemos 6 han habitado acá en el municipio. (E3. PV,2023)



Así pues, vemos que desde los jóvenes hay apuestas por poner a conversar el conocimiento académico con el conocimiento popular y las historias que hablan del “tigre de Amalfi”. En este punto se puede entender a este animal como un aglutinante cultural que habla de una historia compartida que se ha ido narrando desde diferentes miradas. La discusión no reside en si es un tigre o un jaguar, ya que incluso desde la academia se dice que “las palabras jaguar y tigre no se utilizan con vocación zoológica, sino como aglutinantes de las cuantiosas denominaciones que se le han otorgado a aquel depredador supremo del territorio americano” (Jiménez, J. 2015), lo relevante es la importancia que se le puede dar desde el narrar el territorio a esa figura que allí se representa.

Volviendo a esa tipología de los saberes en movimiento, nos preguntamos por los saberes que son sustituidos con el paso del tiempo, los cuales son cambiados en la medida en la que “recogen algunos de los desplazamientos generados en las culturas campesinas por la naturalización de la ideología, políticas y programas modernizantes que han tenido como objetivo crucial erradicar la agricultura tradicional”. (Núñez, J. 2004) En esta medida, esa normalización de la pérdida de saberes se hace más evidente en la comparación entre generaciones.

En el caso de esta investigación los saberes sustituidos fueron nombrados por una de las participantes como “saberes perdidos” en el relevo generacional, pues se plantea que antes existían asuntos que eran propios de las familias campesinas y de la resistencia cultural del mundo rural, pero que son desplazados por la vida urbana y los nuevos ritmos en los que se inserta la cotidianidad. Esa pérdida de saberes, que tradicionalmente se han dispuesto para el entendimiento del campesinado, se ve cuando la lideresa expresa que: “pasa con el tema de la soberanía alimentaria, que lo hablábamos ayer en la asamblea subregional, que es que, por ejemplo, los jóvenes ya no sabemos sembrar nada”. (E2. PM, 2023)

Con relación a lo anterior es necesario aclarar que, si bien en el caso de esta investigación varios de los jóvenes hicieron referencia a unos saberes campesinos que han heredado y que aún hoy en día conservan, no podemos desconocer que hay una pérdida de saberes tradicionales que se van sustituyendo por otros que son heredados de la modernidad y de los procesos de globalización. Por eso, asuntos como la siembra y las formas en las que han cambiado los patrones alimenticios del campesinado, nos hablan de la falta de transmisión de



conocimientos; como dice una de las lideresas “no hay este relevo generacional en el campo, entonces el campo se está quedando sin nada”. (E2. PM,2023)

A manera de síntesis, podemos decir que los saberes campesinos se hacen presentes desde las múltiples esferas en las que se puede entender al sujeto campesino, ya que estos postulan una idea de herencia compartida entre generaciones. Los saberes campesinos se pueden encontrar en los ritmos de trabajo y en la percepción que se tiene del tiempo dentro del mundo rural, como también en las labores diarias donde se refleja esa herencia, sin ser exclusivamente en la relación de producción de la tierra.

Como maestros de Ciencias Sociales, entendemos que salvaguardar los saberes campesinos implica, en primera instancia, no limitar los conocimientos y prácticas territoriales a asuntos que son estáticos en el tiempo, sino que también responden a los cambios globales que las nuevas generaciones adquieren en sus escenarios cotidianos; eso implica reconocer que la escuela, o los diferentes procesos formativos, deberían cumplir un papel importante a la hora de rescatar estas prácticas que hablan de una historia local, de unos saberes que se ven, que se viven y que no son asunto de reflexión en los espacios educativos, para así ponerlos en interlocución con otros saberes académicos que complementan el entendimiento del territorio y el vivir en sociedad.

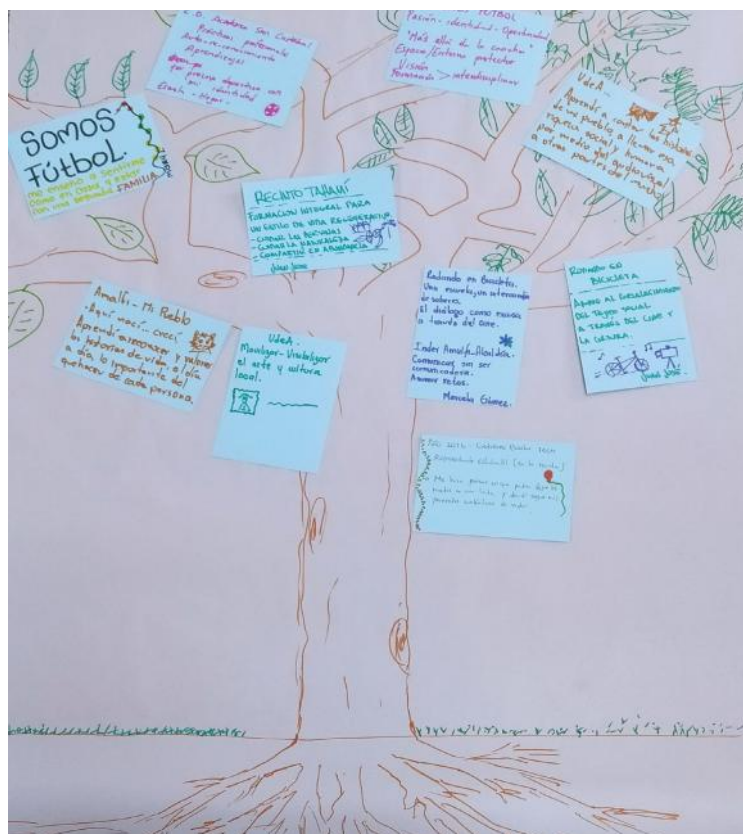


Imagen 8 Construcción del árbol social. López, J. (2023)

#### 4.2.2. Las tensiones que emergen

Analizando los saberes territoriales que han hecho parte de la formación de los diferentes líderes a lo largo de sus vidas, surgió un aspecto que ha sido de interés desde nuestros primeros acercamientos a los procesos formativos, y es la presencia de unas tensiones necesarias, las cuales responden a las formas de actuar de cada uno de los líderes y lideresas en los espacios que lideran. En este sentido, las diferentes relaciones entre líderes, las maneras en que ellos conciben sus apuestas políticas, sociales, culturales y organizativas, las expresiones del liderazgo juvenil amalfitano, las trayectorias formativas y esos lugares de enunciación que van evidenciando múltiples tensiones que se hacen presentes de manera implícita en las intervenciones de los jóvenes.

En esa medida, nos propusimos desarrollar este análisis preguntándonos: ¿de qué manera emergen estas tensiones?, ¿por qué es importante analizar y hablar de las tensiones que los mismos líderes han señalado de forma directa e indirecta?, esto con el objetivo de poder entrever los factores que posibilitan y los que impiden el liderazgo juvenil.

Para empezar, los hallazgos nos hacen comprender que cuando hablamos de tensiones, nos referimos a las actitudes, posturas políticas, acciones, comentarios y pensamientos expresados en los discursos de los líderes, que se configuran como elementos disruptivos dentro de un orden y unas prácticas establecidas en los procesos formativos que nos acompañaron, que muchas veces pueden ser motivo de conflicto entre diversos escenarios de participación, pero también entre los mismos líderes y entre los mismos espacios. Por otro lado, las tensiones se pueden entender como elementos que brindan oportunidades de manifestar unos modos de ejercer los liderazgos, y reafirman muchos de los análisis hechos a propósito de la diversidad en las que se expresan y surgen.

➤ **Tensiones que surgen como factores que impiden el liderazgo**

En primer lugar, se ve que muchas de las tensiones que caracterizan a los participantes están en el marco de lo institucional, puesto que hay una clara inconformidad con las políticas públicas que desde la administración se han pensado para los espacios juveniles. Acá nos permitimos hablar sobre unos **factores que impiden el liderazgo**. Por ejemplo, uno de los líderes manifiesta que el tema de los recursos para desarrollar propuestas y acciones de impacto es muy limitado debido a que Amalfi es un municipio de categoría seis, por lo que dice que:

Desde la inequidad de los recursos estamos viendo que los pueblos como tal no tienen un recurso o un desarrollo general para las juventudes. [...] El elemento principal es que la desigualdad o la mala distribución de los recursos públicos empieza por el Estado. (E1. PJD, 2022)

Este mismo líder expresa el descontento en términos presupuestales al contarnos que para la semana de la juventud en el municipio cuenta con un recurso muy limitado:

Yo a los jóvenes nunca, desde la experiencia que tengo, nunca los he puesto como culpables [de que los procesos no se desarrollen de manera afectiva] en primera línea, porque, ¿cómo es posible que un pueblo de sexta categoría como Amalfi haga una semana de la juventud con 5 millones o con 15 millones frente al Carmen, que hace una semana de la juventud con 100 millones de pesos? (E1. PJD, 2022)

Lo que aquí se manifiesta como una desigualdad en los recursos, da cuenta de que hay múltiples factores, principalmente de orden político-administrativo, que no permiten la

constitución de procesos sólidos. Más allá de que los asuntos presupuestales estén regidos bajo la distribución que hace el gobierno departamental, según las características poblacionales, la pregunta que nos surge es ¿cuáles son los intereses de los gobiernos en cuanto a los temas de juventud? Bajo este cuestionamiento, aparecen algunos elementos mencionados por los participantes como son la instrumentalización de algunos líderes y lideresas jóvenes del territorio, especialmente durante la época electoral.

Ellos hacen referencia a que los gobernantes muchas veces ven a la juventud como un mecanismo para “dar pantalla” y mostrarse cercanos, para poder captar más caudal electoral. Una de las lideresas lo manifiesta de la siguiente manera: “acá los liderazgos políticos por jóvenes son muy utilizados, nada más los utilizan para llegar al poder y ya los dejan así” (E2, PM, 2023). Este factor se hace más evidente en los espacios de participación política, como es el CMJ y otras plataformas vinculadas a la Coordinación de Juventud.

A lo largo de la investigación, este elemento tuvo una incidencia directa para nosotros como maestros investigadores. Nuestro acercamiento a los procesos formativos en el territorio inició en septiembre del año 2022, y para este momento, algunas campañas políticas regionales ya se estaban gestando. No podemos hablar de algunos candidatos específicos para la alcaldía, el Concejo Municipal o las Juntas de Acción Comunal. –que además no es el propósito de este apartado ni de la investigación en general– pero sí es claro que muchos de los jóvenes han estado movilizándose en diferentes campañas políticas.

La instrumentalización se convirtió para nosotros en un factor que impide el desarrollo de los liderazgos juveniles, pero también algo que dificultó nuestro proceso de investigación, pues la participación en los encuentros organizados se pudo reducir por este elemento, por otras cuestiones burocráticas y por temas de agendas programadas por parte de algunos participantes. Sin embargo, también lo tomamos como una oportunidad de explorar otras experiencias de procesos formativos que se escapan de lo político-representativo y son más de corte cultural, desarrollo sostenible y deportivo, los cuales le dieron más amplitud a las voces de otros líderes del territorio, como el caso de Rodando en Bici y Somos Fútbol.

A modo de contraste, en cuanto a la participación juvenil como condición para que los jóvenes sean actores clave en las decisiones que se toman en los territorios, identificamos en cuestiones de políticas públicas, (ley 1622, 2013) que lo plasmado en ellas no corresponde a la verdadera incidencia que pueden tener como sujetos políticos en el municipio, pues los jóvenes

no son vistos como personas con capacidades de liderazgo, con ideas innovadoras o con habilidades que aporten a la reconstrucción del tejido social (Benítez & Moreno, 2020), ya sea en lo administrativo o en los demás espacios, y en época electoral, es algo que ellos manifiestan con más vehemencia:

Siempre que busca ser un alcalde de un pueblo busca es: voy a construir, voy a hacer esto, voy a hacer aquello, esto va a cambiar. Los alcaldes y los candidatos a la alcaldía citan a los jóvenes como pa' decirles por obligación y porque la ley 1622 me dice que un joven es de 14 años a 28 años y que, de acuerdo a esa ley, usted tiene que estar en el plan de desarrollo ¿Cierto? Cuando usted se monta a ser gobernante a usted lo que menos le va a dar es lo social, entonces usted menos que menos que le va a invertir a los jóvenes. (E1. PJD, 2022)

Según este comentario y de acuerdo con los análisis, estas leyes no garantizan que en Amalfi haya una apuesta concreta de participación y de impacto para la juventud en términos de oportunidades para incidir en la esfera de lo público como muestra de la poca gestión económica en temas de juventud. Por esto, hay un malestar en los jóvenes frente a las administraciones por el abandono en el que tienen los procesos, y por los pocos recursos económicos que disponen para el tema de la juventud, si son comparados con otros grupos poblacionales.

Teniendo en cuenta que algunos espacios de participación juvenil no son propiamente dependientes de la alcaldía, nos preguntamos: ¿cómo sobreviven y se sostienen ciertos espacios juveniles sin el apoyo y el reconocimiento que les podría ofrecer la misma administración? El alcance de la investigación nos permitió reconocer que dentro de la comunidad amalfitana existen algunas organizaciones que apoyan estos procesos fuera de la esfera política y que, gracias al reconocimiento que hay entre diversos líderes y sus proyectos hay un apoyo mutuo y una búsqueda por gestionar y hacerle contrapeso a ese abandono de la alcaldía. (Taller 1, 2023)

Otro de los factores que impiden el liderazgo, o que lo limita, es que muchas veces los jóvenes no son tenidos en cuenta a la hora de desarrollar las políticas y planes de gobierno que los implique directamente a ellos. Ya vimos que hay una suerte de manipulación con la que se busca que muchos de ellos hagan parte de las campañas políticas y apoyen ciertas figuras; que finalmente no se traduce en un apoyo para que ellos tengan incidencia en las decisiones que

toman las figuras ejecutivas y legislativas, lo cual les deja una sensación de inconformidad y de abandono. Esto es un elemento que hace eco a lo planteado por García y Schiffrin (2006) cuando dicen que la juventud es un sector que muchas veces es víctima de la invalidación de sus expresiones y propuestas en el desarrollo del ejercicio ciudadano. Según los autores, ellos pueden ser objeto de políticas asistenciales y no ser considerados como sujetos transformadores de sus territorios.

Gracias a esto, pudimos comprender que, a partir de la desigualdad presupuestal, la falta de apoyo a los procesos y la instrumentalización de los liderazgos, otro factor que obstruye dentro de los procesos formativos es la falta de motivación que se puede generar en los jóvenes. Al verlos como meros instrumentos, también se generaliza la desmotivación que conlleva a una baja participación en los espacios juveniles. Esto se convierte a su vez en un reto para incentivarlos, y como lo dice una de las lideresas, ya es más difícil que ellos quieran ingresar a algún colectivo, o que participen en política.

Sobre la intervención política, también emerge una crítica, a modo de tensión, sobre el papel que cumplen los consejeros municipales de juventud, debido a que ellos pueden considerar que no es un rol significativo, o incluso, lo pueden ver como un espacio que se ha facilitado para cumplir con lo que exige la ley. También dicen que este cargo público debería ser remunerado, pues no tendría por qué verse como de menor importancia frente al Concejo municipal. A propósito, uno de ellos nos dice:

Si eso es un ejercicio de control, de veeduría y de acción juvenil, ¿qué hace uno en horario de consejo? Aprobar proyectos, hacer veeduría a la alcaldía, y entre otras cosas, el enfoque es diferente. Pero si esos pelados hacen un proceso también de veeduría, ¿por qué no tienen la posibilidad de recibir una remuneración monetaria? (E1. PJD, 2022)

Este es un tema nodal, ya que las elecciones para los consejos municipales de juventud a nivel nacional se vieron caracterizada por la abstención<sup>5</sup>. El coordinador de juventudes de Amalfi hace énfasis en esta situación como una muestra clave del malestar presente respecto a la participación en política electoral: “por ejemplo, los CMJ. Las elecciones que pasaron...

---

<sup>5</sup> Según El País, solo el 10% de los jóvenes habilitados para votar acudieron a las urnas. Tomado de: <https://www.elpais.com.co/colombia/solo-1-2-millones-de-jovenes-de-12-millones-habilitados-votaron-en-los-consejos-juveniles.html>

fueron el 5 de diciembre de 2021 [...] somos 12 millones de jóvenes en Colombia y votó un millón de jóvenes entonces ¿eso a que se debe?” (E1. PJD, 2022). Consideramos que, dentro de los hallazgos, esta inquietud frente a los motivos por los cuales hay poca participación juvenil –no solo política, sino en otras esferas– sea a causa de los elementos que acá señalamos como factores que impiden el liderazgo.

➤ **Los liderazgos y el papel de la mujer**



*Imagen 9: Mural realizado por el colectivo Rodando en Bicicleta por motivo de su festival de cortos – Amalfi. Franco, J. (2023)*

Otra de las tensiones que emergen, están ligadas al papel que juega la mujer dentro de los Procesos formativos. Al hablar del liderazgo femenino, se hacen relevantes algunas de las reflexiones que surgen, ya que se hace referencia a la poca incidencia de la mujer dentro de los múltiples escenarios de participación y liderazgo. No obstante, es interesante observar que de los 10 líderes que nos acompañaron, la mayoría, seis en total, eran mujeres. Al analizar sus declaraciones, en contraste con las impresiones que pudimos recoger, una de las participantes destacó que:

Hay muy poquitas mujeres líderes, o sea, yo lo digo por el hecho de que hay mucho mansplaining, que invalidan las ideas y son invalidaciones súper bobas que, por ejemplo, los entes de poder: concejales, líderes, alcaldes no lo notan, pero dejan ese sentir en las nenas de: “parce no, yo no sirvo para esto, qué estoy haciendo acá”. Y eso es un diario vivir. (E2. PM, 2023)



Esta y otras intervenciones de las lideresas nos llevan a comprender que muchas de las lógicas que se replican en algunas prácticas sociales –en relación con los saberes campesinos– tienden a perpetuar actitudes patriarcales, las cuales relegan el papel de la mujer a otros espacios. Desde allí se postulan imaginarios como la “incapacidad” de las mujeres por participar en política a causa de muchas invalidaciones y otras actitudes propias de aquellos que siempre han detentado cargos políticos, hombres que consideran tener una posición de poder superior en muchas esferas de lo público y, por ende, creen tener más trayectoria y más conocimientos que las mujeres.

Rescatamos de todo este acercamiento la experiencia del Festival de cortos realizado por el colectivo Rodando en Bicicleta, que en el año 2022 tuvimos la fortuna de conocer por motivos de uno de los encuentros del diplomado en Minería Artesanal. Según el portal Filmfreeway (2022) la temática para ese año aludía a las luchas femeninas. Las organizadoras del evento la nombraron “Memorias de la mujer rodante”, en una clara referencia a las luchas históricas que han desarrollado en el territorio, expresando que se han podido reconocer en un sistema patriarcal que: “sustenta sus prácticas económicas y simbólicas en la existencia de jerarquías establecidas desde la construcción de poder, que se difuminan en la cotidianidad, las normalizamos en nuestra rutina y creemos que son parte de lo que somos”. (párr. 5)

Los cortos de ese año son una expresión del empoderamiento y la búsqueda de espacios – fuera de la política tradicional y patriarcal – en donde se haga frente a esos factores que han dificultado el liderazgo de la mujer amalfitana, pero que también han impedido el desarrollo de una vida autónoma y libre de prejuicios, señalamientos y violencias de todo tipo.





*Imagen 10: Los muros siguen hablando: grafiti estencil Rodando en bicicleta en una fachada del municipio. Franco, J. (2023)*

Esta lucha se da a partir del empoderamiento de mujeres jóvenes, que buscan tener una incidencia positiva en las esferas donde muchas veces se les ha negado la participación. Este es, también, el caso de los espacios deportivos, pues ya vimos que desde Somos Fútbol han querido potenciar, por medio del equipo femenino, múltiples habilidades que hagan frente a la invisibilización, resignificando el papel de la mujer dentro del municipio y haciendo espacios seguros para la no repetición de violencias que algunas de las jugadoras nos mencionaban que habían padecido.

Por otro lado, la experiencia del diplomado<sup>6</sup>, nos ha dejado claro que, en muchos de los movimientos sociales y comunitarios, el papel de la mujer ha sido más importante que el de los hombres. Son ellas las que se han organizado en sus veredas para movilizar acciones de cambio, para abrir cooperativas, fundar organizaciones, construir centros educativos rurales; también son las mismas mujeres líderes de estos territorios – Amalfi y Anorí – quienes han promovido el cultivo de sus tierras, las economías solidarias y la soberanía alimentaria. Son ellas quienes tienen esa capacidad de transmitir sus saberes a las generaciones futuras, implicando a los jóvenes en las labores del campo, pero también incentivando el sentido de pertenencia a sus territorios y, además, promoviendo que sus familiares y personas cercanas se motiven a terminar sus estudios.

---

<sup>6</sup> La mayoría de estos relatos se evidencian en las memorias realizadas de los encuentros del diplomado, llevado a cabo en los municipios de Amalfi y Anorí, las cuales ya se encuentran sistematizadas.

Desde esta investigación, consideramos que normalizar este tipo de conductas, donde se perpetúan discursos sexistas que pretenden despojar a la mujer de actitudes y aptitudes de liderazgo, también se extrapola a otras esferas más cotidianas, generando esa invisibilización de la que ellas hablan. Se hace necesario que este tema se aborde dentro de los múltiples procesos formativos, sobre todo porque, al hablar de un municipio como el de Amalfi, cuya historia ha estado atravesada por el conflicto armado, vemos que el papel de la mujer es primordial para la reconstrucción del tejido social y en la consolidación de propuestas que le apunten a la paz: “en la conferencia de la No Violencia, hace como quince días, uno de los conferencistas dijo que la paz fue creada por mujeres. Eso es algo súper teso porque sí, el mundo sigue por las mujeres, la paz sigue por las mujeres”. (E2. PM, 2023)

### ➤ **Tensiones entre líderes y sus formas de expresión del liderazgo**

Como una última tensión emergente, nos dimos a la tarea de rastrear cómo las disputas entre los líderes y sus formas de expresión de liderazgo son factores que se presentan de manera indirecta en las intervenciones pero que afectan de manera directa la participación conjunta entre procesos y liderazgos. Partiendo de esta premisa, en este apartado nos cuestionamos la incidencia que tienen asuntos tanto generacionales como posiciones políticas a la hora de trabajar colaborativamente entre líderes jóvenes en el municipio.

En referencia a lo generacional, aclaramos nuevamente que, para comprender la categoría de joven, no la vinculamos exclusivamente a un ciclo vital, ya que partimos desde las implicaciones sociales y culturales que surgen en un momento específico de relacionamiento entre personas (Margulis y Urresti, 2011). Sin embargo, este elemento que emerge como tensión, nos ha dejado ver que hay una pugna entre los diferentes líderes debido al malestar generalizado frente a unas figuras de poder, que generalmente las detentan adultos o jóvenes adultos.

Los participantes manifiestan que existe una diferencia significativa entre los líderes juveniles y los líderes de mayor edad en términos de experiencia. Esto logra develar algunas tensiones, ya que esa llamada “experiencia”, puede influir en la forma en que se abordan los problemas y se toman decisiones. Además, ellos argumentan que por más que un alcalde o un concejal se autodenomine como “joven” no es una condición que privilegie un acercamiento a los procesos formativos, ni que ayude a reconocer las necesidades que tienen los jóvenes en el municipio.

En la investigación vimos que el CMJ, como espacio de representación política, replica asuntos de la política representativa tradicional, ya que dentro de los mismos jóvenes se van creando unas tensiones con relación a la forma en la que cada uno ve su incidencia dentro del territorio. En varias ocasiones nos hicimos la pregunta sobre los motivos por los cuales surgen esas tensiones entre los mismos líderes de este espacio participativo ya que, sin dejar de reconocer que la política representativa es conflictiva por tradición patria, hemos reconocido que la mayoría de estos jóvenes han transitado en los mismos procesos formativos durante mucho tiempo, se reconocen entre otras experiencias y se destacan cómo figuras de liderazgo notorias en el territorio.

Cuando una de las lideresas hace mención de cómo ha llegado al CMJ (E2. PM,2023) reconoce que tuvo conflicto con otra de sus compañeras debido a la conformación de las listas de candidatos. No se congregaron en la misma lista porque, según ella, tenían muchas diferencias, así que se conformaron dos listas aparte. Acá surgen unas tensiones personales – y por ende políticas - debido a los métodos en que llegaron a ser consejeras, y que sugieren unas maneras de concebir su rol en la organización, como también divergen sus estrategias de control político y las maneras en que hacen pedagogía para dar a conocer la plataforma de juventud de Amalfi.

En la misma línea, esas disputas generan poca comunicación, coordinación y apoyo mutuo entre consejeros, lo cual se configura como una barrera para la consecución de objetivos comunes como que, en cuanto jóvenes, sean una voz decisoria en la realización del plan de desarrollo municipal y otras políticas públicas que los impacten. El horizonte se marca en la necesidad de reconocer sus diferencias, y en la búsqueda de estrategias para fortalecer debates y perspectivas, que les permita encontrar puntos en común, sin desconocer sus posturas políticas y sus puntos de vista, ya que desde la diferencia también se puede construir.

Así pues, los factores que impiden los liderazgos, el papel de las lideresas en el territorio, las diferentes disputas entre los líderes y sus maneras de expresar su liderazgo se convierten en puntos de inflexión que han de ser tenidos en cuenta para promover de manera más enérgica y propositiva un diálogo plural, en donde sea más importante la construcción de diversas propuestas que los unan y, sobre todo, para que se creen escenarios alternativos donde los jóvenes se sientan más representados y al mismo tiempo, pueden fortalecer sus propios espacios con la intención de motivar a más jóvenes para que continúen en los procesos.

A propósito del fortalecimiento de los escenarios, estos líderes que nos acompañaron dan cuenta del desafío de comprometer a los jóvenes en procesos de participación, dado su carácter itinerante y fluctuante. Este elemento lo expresa uno de ellos con relación al relevo generacional, que se hace necesario en todos estos procesos: "yo diría que lo difícil en este tiempo ha sido encontrar esa manera de comprometerlos, de seducirlos y de conectarlos con los procesos, porque la mayoría son itinerantes: están un tiempo y luego no están, van y vuelven". (T1. PDM, 2023)

Desde lo que comenta este líder, consideramos como otro elemento de tensión el reto que tuvimos para consolidar un grupo base con el cual poder emprender nuestro tejido de la investigación, y reconocemos que uno de los causantes es esa misma itinerancia y desinterés que ellos mismos han relatado en los encuentros. Por un lado, ya mencionamos que la participación se pudo ver menguada gracias a las dinámicas propias de las elecciones regionales, que son mucho más tensas en las zonas rurales en cuanto apoyos políticos, alianzas y otras cuestiones burocráticas en las que están inmersas muchos de estos líderes juveniles.

Por otra parte, el carácter itinerante también se puso en evidencia a lo largo de nuestras invitaciones a los encuentros que propusimos para la reflexión, análisis, reconocimiento de los liderazgos juveniles en Amalfi. Muchos de ellos cancelaban su asistencia a poco tiempo de viajar al municipio, otros no se quedaban en todo el taller, con algunos la comunicación por medio de redes sociales y otros medios no era provechosa, entre muchos elementos de esta índole. Si bien en los encuentros ellos hicieron una crítica respecto a la incidencia de estas tensiones en sus procesos y espacios, queda en evidencia que tampoco surge el interés auténtico de pensarse acciones que trasciendan sus propios discursos y las críticas constituidas aquí.



Imagen 11: Primer encuentro – taller con líderes y lideresas de Amalfi. Franco, J. (2023)

No creemos que nuestro papel como investigadores – y como maestros – sea emitir un juicio de valor respecto a las dinámicas que atravesaron estos meses de trabajo. Sin embargo, el compromiso, la itinerancia en los procesos y la participación en ellos, surge como un cuestionamiento que aporta al análisis de estas tensiones, prácticas y saberes desde una perspectiva que no fue intencionada y, por ende, termina por nutrir lo que aquí se propuso; ya que, como investigadores activos y participativos, rescatamos el potencial que pueden tener dichas tensiones en cuanto se configuren en propuestas de desarrollo y promoción de espacios, en donde los jóvenes puedan tener una mayor incidencia territorial y en el que se permita un diálogo polifónico a propósito de esos saberes que se han configurado dentro de ellos como personas que devienen de unos espacios de participación juvenil. Esto es una tarea de largo aliento donde la escuela se debe comprometer de manera activa, y en ella, debe emerger la voz del maestro de Ciencias Sociales aportando con los elementos propios de su disciplina al fortalecimiento de acciones concretas a propósito de todo lo que queda en evidencia finalizando este análisis.

#### **4.3. El liderazgo juvenil dentro y fuera de la escuela: algunas reflexiones y acciones educativas**

Si hablamos de acciones educativas desde nuestro lugar de maestros, tenemos que iniciar por decir que los procesos formativos por los que han transitado los líderes y las lideresas

juveniles del municipio, las formas en que se configuran sus liderazgos, los saberes campesinos y tensiones que emergen han de ser leídos con nuestro lente: el lente pedagógico. A partir de allí, eso que nos han dejado los primeros dos propósitos de nuestra investigación se configuró acá como una posibilidad para la mirada didáctica, curricular y de las competencias que se desarrollan o se supone que son trabajadas desde nuestro campo de enseñanza. La lectura de los contenidos que hace el maestro de Ciencias Sociales debe ser acorde con esas situaciones cotidianas que atraviesan a la juventud amalfitana; considerando que todo el fruto de nuestro acercamiento a los procesos formativos del municipio, y en ellos a la escuela, deben propiciar espacios que pasen por toda una reflexión a propósito de lo que sus estudiantes viven fuera de ella, generando propuestas que se concreten en el marco de la educación rural.

#### ***4.3.1 Nuestras reflexiones***

De este modo, nos propusimos reflexionar sobre estos elementos como una forma de generar unas acciones que se configuren en líneas de formación y acción en clave a la pregunta por la constitución de liderazgos juveniles. Después de todo lo que encontramos en nuestra travesía investigativa, ¿cómo podemos vincular todo esto a los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales?, ¿cómo hacer que los saberes campesinos, las prácticas y las tensiones emergentes en los procesos formativos se hagan visibles y conscientes dentro y fuera de la escuela?, ¿qué estrategias y apuestas didácticas pueden implementarse?, ¿de qué manera se configuran estos retos y posibilidades de la consolidación de procesos en potenciales formativos desde la participación ciudadana?, ¿por qué es importante hacerlo?, ¿tiene la escuela el papel de formar en capacidades y habilidades para los liderazgos?

Queremos acá recoger los frutos de nuestra lectura del territorio y del acercamiento que tuvimos con las situaciones de los jóvenes de Amalfi gracias a sus historias de vida y sus trayectorias formativas en diferentes escenarios de participación. Reconocemos la importancia que cobra cuestionarnos y pensar alrededor de lo que se dijo en cada uno de los encuentros como una propuesta en la que, todo el que se acerque a este trabajo investigativo, pueda explorar muchas otras posibilidades en cuestiones que, quizá por los ritmos y los alcances de nuestro trabajo, no se profundizaron. Nosotros no quisimos dejar de lado esos aportes que se hicieron entre todos los implicados en nuestra investigación, proponiendo una reflexión que se quede solamente en el papel; de ahí que, a partir de estas deliberaciones, se desprendan unas propuestas concretas.

➤ **Aquello que es desterrado: el árbol que se le arrancan las raíces**

Para este fin, abordamos una primera reflexión desde el componente curricular en relación a los saberes campesinos y las prácticas que emergen en los procesos formativos del municipio de Amalfi a partir de la mirada que se puede hacer a los contenidos propios de las Ciencias Sociales y su transversalidad con otras áreas del conocimiento, poniendo especial atención a todo eso que los órganos institucionales – secretarías de educación, coordinadores y maestros – han desterrado de los contenidos escolares por omisión o con intención de hacerlo.

En ese orden de ideas, reconocemos que existen unos asuntos propios del saber campesino que han quedado al margen de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de sus disposiciones curriculares en este contexto particular, puesto que las voces de los participantes dejan en evidencia una instrumentalización de los saberes y una selección de contenidos que reproducen formas de entender el mundo según unas disposiciones ideológicas. (Althusser, 1970)

Al indagar por las experiencias escolares, una de las lideresas menciona que la clase de Ciencias Sociales, durante gran parte del trayecto escolar, daba prioridad a elementos memorísticos y procedimentales; ella recuerda principalmente que le enseñaron sobre fechas, personajes ilustres de la independencia – todos ellos hombres – y que eso no ha sido tan significativo para su formación. También menciona que solamente en décimo y en once da con un buen profesor para esta asignatura, lo cual fue pura suerte (Entrevista 4. 2023). Además, plantea que los contenidos de las Ciencias Sociales – y en general de todas las áreas del conocimiento – deben contemplar formas en las que eso que se imparte en las clases tenga un componente formativo para la vida:

Pero es que esa historia, usted conoce su pasado y todo, pero usted esa historia, ¿cómo le ayuda a desenvolverse en la vida social, en la vida laboral, en una vida después del colegio? [...] es muy complejo porque obviamente sabemos que eso ya es de años, que cambiar eso que es de educación y todo, pero yo siento que a la educación sí le hace falta eso, focalizar un poquito más. (E4, PV. 2023)

Además, ella agrega que temas como el liderazgo están muy asociados a componentes de nuestro campo del saber: “para mí Ciencias Sociales es una materia importante; para mí, sí. [...] lo digo porque yo creo que el liderazgo de cierta manera prima desde las Ciencias



Sociales”. (E4, PV. 2023). Sin embargo, esto último nos hace considerar que dentro de las formas en que se plantean los proyectos pedagógicos transversales, amparados bajo el artículo 14 de la ley general de educación, (MEN, 1994) los componentes como la participación ciudadana, el gobierno escolar, la educación para la justicia y la paz, no deberían recaer exclusivamente en el área de las Ciencias Sociales, ya que su vocación como proyectos, se argumenta desde la transversalidad y el trabajo interdisciplinario. En ese mismo sentido, hay algunos elementos de los contenidos en Ciencias Sociales que tienden a ser desplazados por no considerarse “relevantes” de acuerdo con la malla curricular, o que corresponden a otras áreas del conocimiento. Además, algunos se destierran de la escuela porque no son los temas imperativos dentro de un plan de área que responde a unas disposiciones legales y también operan bajo la lógica del cumplimiento de un estándar que se valida en unas pruebas estatales.

En un plano más general, esta misma lideresa dice no estar de acuerdo con el modelo educativo colombiano, menciona que existen unos métodos de estudios que no le dan relevancia a lo fundamental para la vida. (E4, PV. 2023) ¿Cuál es el “método de estudio en Colombia” ?, ¿qué es eso fundamental para la vida según lo que nos han dicho los líderes y lideresas?, ¿qué prácticas educativas han perdurado en el tiempo y han anquilosado la evolución de las formas en que se abordan los contenidos relevantes dentro de las Ciencias Sociales?, ¿por qué las competencias ciudadanas que se refieren a la participación como sujetos políticos en sociedad se abordan solamente en los últimos años de la escuela? No pretendemos darle una respuesta puntual a los interrogantes que surgen acá; consideramos que es más valioso seguir la discusión como una manera de pensarnos, por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunas acciones focalizadas en la lectura territorial que el maestro y los estudiantes deben realizar.

Al preguntarnos por los métodos de estudio que mencionan en las participaciones, debemos tener en cuenta que, para Colombia, según las disposiciones del ministerio de educación, no hay un reglamento específico, en cuanto esto hace referencia a unos recursos y unas metodologías de trabajo que son propias de los educandos y de los educadores, y que no se rigen bajo disposiciones administrativas al devenir de un ámbito personal. A pesar de ello, sí podemos hacer mención de la manera en que el MEN (2022) define el sistema educativo colombiano: “En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (Párr. 1) Cabe destacar también que, cuando



hacemos mención de un modelo educativo propio, no podemos hacer hincapié en alguno y, además, cada institución educativa los define por medio de su proyecto educativo institucional (PEI). Sin embargo, cuando dicha participante habla de eso con lo que no concuerda de la educación, entendemos que muchas de esas disposiciones que apelan a procesos permanentes, y que contemplan muchas esferas importantes de la vida, se han desplazado de los discursos escolares y de las prácticas educativas en el territorio.

En la medida en que nos planteamos esto, tenemos que acudir al reconocimiento que han hecho los líderes juveniles de su tránsito por la escuela, sus vivencias y esas cosas que han logrado poner en perspectiva con los años, y tomar como base el análisis de los contenidos partiendo de lo que propone el profesor Edison Cuervo (2017) como un *currículo proscrito*, el cual reconoce que hay un destierro de contenidos y saberes por causas ideológicas, políticas, económicas y religiosas, considerando que esta mirada puede permitir que demos cuenta de los saberes campesinos y prácticas que han perdurado, pero también de los que se han transformado y, sobre todo, aquellos que se han perdido u olvidado.

Este autor no hace mención de unos contenidos que se anulan en cuanto no dejan de circular en los discursos y las prácticas de los mismos estudiantes. Se habla de lo proscrito en un sentido del:

Profuso destierro que el espacio ha hecho y sigue haciendo de ciertos conocimientos o de una buena parte de los mismos, arrojándolos de aquel territorio del saber donde, por el contrario, se les debe acoger, recrear, reconstruir, revisar y producir, es decir, una prohibición de entrada del conocimiento a su propia casa, a su patria: la escuela. (p. 25)

Según lo que propone este concepto, podemos poner en perspectiva las siguientes preguntas a propósito de los temas que no se hablan, se niegan y se exilian en la escuela: ¿es posible que asuntos como el tiempo, los ritmos de vida campesina, la siembra, la minería y el trabajo productivo cobren relevancia en el contexto de la educación escolarizada en Amalfi? ¿Será que esos asuntos identitarios que los líderes expresaron desde sus lugares de enunciación, y que dan cuenta de elementos territoriales, son propicios para los contenidos de las Ciencias Sociales?

➤ **Saberes e identidad: un currículo en contra del desarraigo**

---

Lo que nos han dejado ver los hallazgos de la investigación es que para poder contemplar todos los discursos y las prácticas que circulan en los procesos formativos que tuvimos la suerte de conocer en Amalfi, la mirada del maestro – nuestra mirada – fue importante en cuanto no reducimos el análisis a aspectos esencialistas de cada espacio y su vocación, todo en cuanto ellos como líderes también reconocen que hay otros procesos fuera de los que ellos habitan. Entonces, el papel que juegan estos procesos en términos educativos fue un interés que atravesó cada uno de los encuentros en el territorio. Además, muchos de los relatos que se han puesto en diálogo acá, han mostrado una negación de lo que es parte constitutiva de las identidades juveniles y de los saberes emergentes respecto a lo campesino; también han evidenciado que muchos componentes curriculares no responden a las necesidades que muchos jóvenes han expresado que no los han formado para “defenderse en la vida” a lo largo de sus trayectorias.

¿Por qué consideran que estos contenidos no están formando para la vida? Si tenemos en cuenta nuestros análisis con relación a los saberes campesinos, a ciertos componentes y dimensiones de la vida en el mundo rural como el uso y percepción del tiempo, son propicios para abordar contenidos desde las Ciencias Sociales como son las temporalidades y la evocación cotidiana que los jóvenes pueden hacer de sus ritmos de vida.

Este concepto del tiempo cobraría relevancia, desde la formación para la vida, si lo concebimos desde el análisis que se puede hacer de las formas en que organizan su día a día, las actividades que realizan y la relación que esto puede tener con algunas prácticas heredadas como el despertarse temprano, el relacionamiento con la naturaleza, el sentido comunitario, las distancias a recorrer entre veredas o los afanes cotidianos que pueden manifestar ellos. Esto nos muestra que el tiempo, en cuanto concepto polisémico, puede ser abordado de manera potente desde las Ciencias Sociales – y también desde otras áreas del conocimiento – para fortalecer unas actitudes que hagan pensar a los estudiantes cómo concebir un mundo que se distancie del ritmo acelerado de las grandes ciudades, y del tiempo fragmentado en función de una productividad capitalista, (Wassef, 1991), las cuales muchas veces se convierten en referentes para los más jóvenes y configuran un anhelo por salir de sus territorios.

Por otro lado, la falta de sentido de pertenencia y un desarraigo con los lugares que habitan, pueden tomarse como problemáticas sociales que considere la lectura del tiempo y los ritmos de vida en la ciudad en perspectiva con los del campo; estos últimos podrían concebir

otra relación con el espacio que se habita, puesto que las grandes ciudades capitales – en este caso Medellín - se presentan como atractivas en cuanto reflejan un modelo de bienestar que en la ruralidad muchas veces no existen por la carencia de unas condiciones dignas de existencia: oportunidades laborales, académicas, ofertas culturales y además, el acceso a salud y demás elementos que denotan un “bienestar”.

Más allá de esos modos de vida llamativos para muchas personas jóvenes, consideramos que es necesario incorporar estos ejercicios de análisis a partir de unas miradas críticas que potencien un contrapeso desde lo educativo, y que vinculen al currículo los ritmos de vida campesina, los saberes hibridados y los saberes perdidos como formas de contribuir a la construcción de identidades, de otras prácticas sociales desterradas y de modos de producción que le den sentido a la naturaleza del lugar. (Escobar, 2000)

➤ **La bicicleta como dispositivo para leer el territorio**



*Imagen 12: Monumento a la bicicleta en Amalfi. Calderón, H. (2022)*

Otro elemento propio de la identidad amalfitana es sin duda la bicicleta. Más allá de ser un medio de transporte útil acorde a las características geográficas del municipio, ésta es en sí, una herramienta que lleva tras de sí toda una historia y configura muchos elementos de sus vidas cotidianas. Según Francy González en su artículo *Amalfi, el pueblo del tigre y la bicicleta*, para Radio Nacional de Colombia, (2021), este medio de transporte ha estado incorporado en el municipio desde los años 50, cuando fue introducida por un hombre llamado Melick César Asuad; la bicicleta tuvo alta aceptación gracias al diseño de las calles, que le dan a Amalfi el

epíteto de *El ajedrez urbanístico de Antioquia*. Todo esto ha privilegiado su uso y ha permitido que se convierta en algo por lo que se reconoce el municipio. Además, para el año 2014 le valió el reconocimiento del Foro Urbano Mundial ONU-Hábitat, al ser la bici un medio de transporte amigable con el medio ambiente.

Ese arraigo se deja ver en las anotaciones que algunos líderes hicieron de ella y especialmente cuando una lideresa nos habla de Rodando en Bicicleta, espacio formativo que más ha promovido la apropiación de la bici como metáfora narrativa; ella comenta lo siguiente: “digamos que el uso de la bicicleta acá está tan inmerso que los chicos, los pusimos a escribir varias historias, y sin decirles que debía estar la bicicleta, en las historias estaba inmersa la bicicleta”. (T1, PMAR. 2023)

La posibilidad de contemplarla como un dispositivo para leer el territorio, con los ritmos que ella propone, con el suspiro que uno puede dar acorde a cada pedaleo, la velocidad, el saludar al otro, apreciar los paisajes y a las personas que transitan por las calles, sus historias de vida, le puede aportar otras perspectivas, desde lo narrativo, a cómo se ha contado el conflicto armado y la violencia que acá se vive. A propósito de esto, la misma lideresa nos cuenta un trabajo muy interesante que realizaron en el colectivo audiovisual a partir de la bicicleta y de cómo atraviesa la guerra a los más jóvenes:

Hubo una época en que en un barrio que se llama Porroliso, había como una frontera invisible, porque allá había como un grupo, no sé qué. entonces [los jóvenes contaban] historias de que la gente corría en bicicleta o que la bala le atravesó la llanta a la bicicleta. (T2, PMAR. 2023)

El antropólogo francés Marc Augé (2008), en su libro *Elogio de la bicicleta*, nos propone una reflexión muy acorde con lo que se ha dicho a propósito del uso de la bicicleta y la forma en que ella también se transforma en una herramienta de contrapeso frente al agitado ritmo de vida que se nos impone desde la modernidad que, por cierto, también harían posible mirar la bicicleta como una forma de encontrar algunos elementos constitutivos de las experiencias espacio – temporales de quienes la usan. A pesar de que este autor propone la reflexión desde la mirada de grandes ciudades como Ámsterdam y París, podemos darle la perspectiva desde el mundo rural, y en especial desde el territorio de Amalfi:

En el mismo momento en que la urbanización del mundo condena a que el sueño rural se refugie en el cliché de la naturaleza acondicionada (los parques naturales) o en los simulacros de la naturaleza imaginada (los parques de diversiones), el milagro del ciclismo devuelve a la ciudad su carácter de tierra de aventura o, al menos, de travesía. (Augé. 2008, p. 18)

Y agrega que:

Tanto en París como en Lyon, dejar bicicletas a disposición de los habitantes o de los turistas casi equivale a obligarlos a verse, a encontrarse, a socializar las calles, a reconstruir lugares de vida y a soñar la ciudad. Pero ya no estamos en el 68. Hoy, cambiar la vida es, en primer lugar, cambiar la ciudad. (p. 19)

Nuestra labor como maestros nos debe hacer emprender el reto de incorporar dentro de los contenidos disciplinares aspectos que son relevantes para las identidades de quienes viven en un contexto particular. En este caso, la bicicleta se puede convertir en un componente que hable de las maneras en que los amalfitanos se relacionan entre sí, en cómo ellos disponen de sus calles, las aceras de sus casas, el parque público para reivindicar el uso de la bicicleta como recurso para combatir no solo el sedentarismo, sino combatir el olvido del pasado tormentoso a causa del conflicto armado, como lo ha dejado ver Rodando en bicicleta. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria, al hablar de algunos medios de transporte, podemos ir más allá del origen de la bicicleta y proponer reflexiones a partir del sentido que tiene para ellos mismos.

➤ **El tigre vs el Jaguar: o las identidades que se transforman**

Respecto a los elementos identitarios que se han configurado en los discursos de los líderes juveniles, existe un componente que puede tener un gran alcance en el municipio y se encuentra incorporado dentro de la memoria colectiva de todos sus habitantes. Al referirnos al tigre de Amalfi, estamos dando cuenta de una historia muy particular y que es propia de allí. Todo hombre y mujer nacido acá puede decirnos algo del tigre y de lo que pasó luego de que fue capturado. Sin embargo, el pasar de los años hizo que esta leyenda surgiera de otra manera al dar cuenta que no era un tigre, sino un jaguar. Esto desconfiguró muchos escenarios en donde figuraba con fervor esta historia. Por ejemplo, el gran tigre que hay en la plaza principal del pueblo, o los que se encuentran dentro del edificio de la alcaldía.



Así pues, las discusiones con los participantes evidencian que hay una pugna entre los habitantes por darle relevancia a uno u a otro animal. No podemos afirmar que las disposiciones curriculares han proscrito este elemento de los contenidos escolares, pero sí sabemos que en los otros procesos formativos fuera de las instituciones educativas sí se ha hecho una pedagogía por el reconocimiento del jaguar – como lo vimos en la sede de la universidad de Antioquia – y ello no ha pretendido anular la presencia del tigre como mito fundacional. El tigre o el jaguar no configuran una identificación por afinidad con alguno de ellos; lo que queda claro es que ambos discursos dan cuenta de unas identidades que se van transformando en torno a unos diálogos entre lo popular y lo académico: la academia, al dar evidencia del jaguar, y los jóvenes de Amalfi al resignificar esta figura identitaria, van tejiendo nuevas narrativas que pueden contribuir al reconocimiento de su territorio y aportan unas tensiones que son producto de las nuevas perspectivas que traen las generaciones más jóvenes y de los conocimientos que se niegan a desaparecer.



Imagen 13: ¿Tigre o Jaguar? Calderón, H. (2023)

Poder incorporar esto al currículo, sobre todo desde las Ciencias Sociales, posibilita un entendimiento de cómo la humanidad a lo largo de su historia ha tratado de tejer sus identidades por medio de representaciones con animales, como sucedió en el antiguo Egipto y sus dioses representados con el halcón, el toro, el carnero, el león, el cocodrilo, el gato, el ibis o el

escarabajo; o como lo hacen las comunidades Nukak Makú del Guaviare al representar los espíritus de sus muertos por medio de la Danta y el Venado. En síntesis, podríamos abordar las historias de las civilizaciones vinculando estos relatos de su historia local y preguntarse ¿Qué significa para ellos el tigre?, ¿qué atributos le dan los participantes de nuestra investigación al jaguar para reivindicarlo o enunciarlo desde sus espacios formativos? y ¿de qué manera se configura la idea del tigre y del jaguar actualmente como factor de identidad en el municipio?

➤ **Germinar y entrañar saberes que se han perdido**

Así como la bicicleta puede ser un pretexto para hacer una lectura de sus cotidianidades, elementos como la siembra y el cultivo, que se constituyen como saberes que los líderes han identificado en sus historias familiares, pueden potenciar un relacionamiento con la naturaleza que ellos solamente reconocieron desde las memorias familiares, para dar cuenta de que esas prácticas de la siembra, del cultivo, del trabajo con la tierra, son saberes que han ido perdiéndose en las cotidianidades de los jóvenes quizá por el mismo desarrollo de las tecnologías, el auge de las redes sociales, y el relacionamiento que ellos tienen con su municipio en cuestiones que no pueden ser atractivas y llamativas para sus proyectos de vida.

En ese sentido, la escuela también debe promover reflexiones y acciones educativas que vinculen de manera más efectiva el trabajo, por ejemplo, con la huerta escolar, no solo desde el sembrar unas leguminosas, unos tomates y unas aromáticas, y que los estudiantes decoren unas materas con la intención de cumplir con una nota o de complementar un proyecto de labor social, sino cómo todo esto nos puede ayudar a promover perspectivas desde la soberanía alimentaria, el trabajo y el rol del campesinado que se dedica al cultivo, el abandono y la falta de oportunidades para el desarrollo rural y diversos elementos que en la malla curricular de Ciencias Sociales se podrían trabajar en esta perspectiva. Así mismo, las experiencias de procesos formativos que hay en el municipio, como es el caso de recinto Tahamí, pueden vincularse como una apuesta que provoque el desarrollo de actividades que acerquen a los estudiantes a estos proyectos que se tienen desde el municipio, en este caso, a partir de la perspectiva que tiene la permacultura. Cuando uno de los líderes hace mención de la posibilidad de crear un espacio que él denomina Bosque Escuela como “una estrategia para aprender sobre asuntos de conservación” (T1, PJJ. 2023) permite pensar que esa visión de la naturaleza como escuela pasa por entender lo educativo no solo en el espacio de las cuatro paredes, sino que la escuela misma sale al contexto.

El reconocimiento del sujeto campesino en una perspectiva más amplia ha permitido entender que, cuando se hablan de contextos mineros como en el caso de Amalfi, no es posible dejar de lado esta práctica ancestral que se ha desarrollado en los territorios que dejan caer sus aguas sobre el cañón del río Porce. La extracción de oro ha sido una actividad problemática a lo largo de los años en Amalfi y en los demás municipios del Nordeste y Bajo Cauca antioqueño. Tal como lo señalamos desde nuestros acercamientos iniciales, las problemáticas sociales que persisten son motivo de preocupación en muchas esferas de la vida cotidiana, además que, varios líderes han tenido una cercanía con la actividad minera por medio de sus familiares. Creemos que, por consecuencia, el maestro también debe problematizar en el aula de clase todo lo que esto ha implicado para el territorio y la configuración de sus identidades.

Así pues, la clase de Ciencias Sociales tendría la tarea de repatriar a sus contenidos las diferentes problemáticas que propone la actividad minera y que muchas veces los mismos jóvenes identifican por otros medios o porque sus familiares (Entrevista 1, 2022) han hecho parte de esta práctica. Tendría que hacerlo desde un nivel primordial de análisis como sería la diferencia entre la minería artesanal, la minería ancestral, la minería ilegal, la minería de subsistencia. La informal y la minería a gran escala, ya que, a través de los medios de comunicación y la desinformación en redes sociales, no se hace una distinción clara entre algunas de ellas, como son la ilegal y la informal; también se debería aportar al entendimiento de lo que implica ser un minero artesanal y uno ancestral, entre muchos otros cuestionamientos que proponen estas categorías. Por otro lado, el maestro debe preguntarse junto con los educandos sobre todas esas afectaciones a nivel social, económico, cultural, económico, de salud y de seguridad que trae consigo la minería en su territorio. Deberíamos, por supuesto, poner la mirada sobre esta práctica y en especial, preguntar cómo ha sido el relacionamiento, directo o indirecto que los estudiantes han tenido con la minería y las implicaciones para su vida desde las mismas problemáticas.

La escuela y el maestro de Ciencias Sociales juegan un papel importante a la hora de configurar currículos consecuentes con las lecturas territoriales y así ser más coherentes con aquellos que se enseña. Cualquiera que sea el motivo por el que estos saberes campesinos han proscrito de las disposiciones curriculares en las instituciones educativas, es necesario que desde este análisis podamos comprender que son prácticas que perduran y que existen dentro del territorio, por lo cual no podemos desconocerlas y pasarlas por alto al ser tan evidentes en las historias de vida de los líderes y lideresas juveniles. Tales referencias al tigre y al jaguar, al



uso de la bicicleta, a la minería, a la agricultura, a la permacultura como contrapuesta a la producción extractivista que altera el ciclo vital de la naturaleza, deben ser tenidos en cuenta dentro de todas las áreas del conocimiento que se imparte en las instituciones educativas, procurando siempre un trabajo mancomunado y transversal, que verdaderamente implique para los estudiantes la obtención de instrumentos para desenvolverse en los lugares que habitan. Esto implica que desarrollen unas habilidades y unas competencias mucho más acordes con sus urgencias, sus vivencias, sus preocupaciones, sus necesidades y sus afanes.

➤ **La importancia de las capacidades y habilidades para el liderazgo**

En la misma línea de los contenidos curriculares, también debemos reflexionar sobre las maneras en que se desarrollan competencias en el campo de las Ciencias Sociales; para el caso nuestro, queremos adentrarnos en estas consideraciones en torno a la pregunta que nos hicimos sobre el papel que juega la escuela a la hora de desarrollar capacidades que potencien el ejercicio del liderazgo y la ciudadanía en Amalfi, además de contemplar que en estas habilidades podríamos hallar unas pistas para abordar un componente que ha sido un llamado constante de los participantes de la investigación respecto a la formación de habilidades para la vida.

Entre nuestras posturas y compromisos como maestros en ejercicio siempre hemos considerado el rol que juega la escuela como institución que promueva, por medio de procesos formativos, capacidades para la intervención social y el impacto positivo en las comunidades. Esto se logra entendiendo que el desarrollo de unas competencias emergentes en los contenidos de enseñanza, y por ende, en las lecturas de los contextos, tiene que estar signado por el entendimiento de ellas como “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (Colombia aprende, s.f. párr. 2) y por “los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna”. (MEN. 2006, p. 9)

En ese sentido, esas capacidades y habilidades de liderazgo que han mencionado los líderes juveniles se podrían convertir en elementos que se aborden por medio de estrategias dentro de las clases. Por ejemplo, una de las habilidades que más hacen mención tienen que ver con asuntos de confianza para hablar en público y con la participación activa dentro de los procesos; (Entrevista 1, 2022 & Taller 2, 2023); es decir, que ellos no sean agentes pasivos

dispuestos exclusivamente a la recepción de aquello que se aborda en los procesos formativos, sino que ellos también le aporten desde sus intervenciones y sus ideas.

Otro elemento que surge en los encuentros es el tema de la motivación como una actitud que pueda aportar a la consolidación de procesos con más alcance. Uno de los líderes nos menciona a propósito de esto que: “yo creo que el reto más difícil de nosotros o las personas que somos reconocidas de pronto por ese liderazgo es motivar, es motivar a algunas personas a que se descubran, a que se cuestionen, a que participen, a que identifiquen de pronto esos espacios y después de eso para mantenerlos en los procesos”. (E4, PDM. 2023). Esto sería posible si entendemos que esas habilidades y capacidades de liderazgo se pueden complementar a partir de estrategias creativas en el aula, donde se le dé prioridad al trabajo en equipo, al aprender haciendo y a la consecución de propósitos comunes más allá de las diferencias.

La escuela, desde sus Proyectos Pedagógicos Transversales podría aportar al trabajo de lo identitario como una manera de entender que la ciudadanía también se ejerce desde un lugar de la vida cotidiana, de las acciones que día a día se emprende, de las formas de relacionarme con el otro, y sobre todo a partir del entendimiento que se hace de un espacio geográfico que se delimita: Sus prácticas y saberes.

De igual manera, el aporte que se puede hacer al desarrollo de capacidades y habilidades para el liderazgo, desde los componentes que atravesaron toda nuestra investigación, es que entendamos la formación ciudadana en las instituciones educativas no solo desde los mecanismos de participación constitucionales – que son importantes –, sino también desde la perspectiva que podemos plantear en clave de liderazgos juveniles, haciendo visibles estas prácticas y habilidades que han surgido de este diálogo de saberes y poniendo en perspectiva los diferentes elementos tanto del quehacer político emprendido, como de todo lo que está al alcance de los jóvenes desde sus dimensiones sociales.

Sabemos que la escuela no tiene el papel central de formar líderes, pero sí tiene un compromiso en cuanto al fortalecimiento de todo un acervo de posibilidades que nacen en estas dificultades y en la pregunta por cómo hacer que su municipio gire la mirada a los procesos formativos con gran impacto juvenil, para así comprender que el papel que ellos tienen en sus contextos – y que por extensión lo tiene la escuela –, debe ser activo y participativo. Por ende, la apuesta por la constitución de liderazgos juveniles no es finalmente la de crear sujetos ilustres

y visibles, que se les rinda una suerte de culto por ser un personaje destacado y se le envista de un poder imaginario que lo haga creerse la solución a todos los males. Esa visión reduccionista del líder se debe desterrar desde la escuela, para que así se le dé más importancia a lo comunitario, al diálogo, al consenso a pesar de las diferencias, al trabajo por un objetivo común y al pensarse en propuestas concretas en pro de un bienestar conjunto.

Al preguntarle a los jóvenes por cómo se imaginan ellos que se puede llevar a cabo una propuesta territorial, dejando a un lado aquellas problemáticas y tensiones que enunciaron, dándole así paso a la imaginación y a la ilusión de hacer que algo sea posible, se deja entrever algunos elementos que han resonado de manera constante a lo largo de los meses en que consideramos todas estas reflexiones y que ahora plasmamos en este capítulo. Creemos que la potencia con la que ellos dieron cuenta de lo que se sueñan para su municipio, en cuanto a temas de la incidencia juvenil, se sintetiza en la voz de una de las lideresas y que recoge un llamado al trabajo desde la transversalidad:

Yo como lideresa seguiría apostándole al fortalecimiento de las redes sociales, y no estoy hablando de las redes sociales digitales, sino de las redes sociales en general. Es decir, conectar todo, conectar las organizaciones, los colectivos, la institucionalidad con toda su oferta, y digamos como que motivar esa participación juvenil, conectarlos a esa red que se haga y bueno, desde ahí toda esa red no solamente implicaría una sola cosa, implicaría el tema de la de la cultura, el deporte, la educación. Todo entonces es como hacer redes, fortalecer las redes. (E4, PMAR. 2023)

De manera conjunta a esos elementos que atravesaron la reflexión desde lo curricular, el desarrollo de las competencias ciudadanas y el trabajo que implica una lectura del territorio, han hecho surgir en nosotros, como maestros, el cuestionamiento por cómo la escuela debe ser partícipe de toda esta movilización de voluntades, para así continuar con esa tarea trascendental en la que se rompan los muros institucionales, para ir así al encuentro de toda la experiencia vital que ha sido desterrada y que atraviesa a cada joven del municipio de Amalfi.

#### ***4.3.2. Acciones educativas concretas***

Al poner siempre en consideración los principios que contempla la IAP, esas reflexiones más generales que mostramos con anterioridad nos llevaron a plantear una serie de acciones educativas concretas que, nosotros como maestros, creemos pueden ser tenidas en cuenta para

---

trabajar en los espacios formativos por los que transitan los jóvenes en el municipio de Amalfi, poniendo especial atención a la apuesta desde las clases de ciencias sociales en las escuelas.

Antes de mencionar esas acciones, queremos hacer la salvedad de que éstas responden a una construcción conjunta entre quienes escribimos este proyecto de investigación y quienes participaron del mismo, lo cual hace que no sean estáticas e inamovibles, sino que, con ellas, buscamos abrir la discusión con relación a las apuestas formativas para seguir pensando la participación e incidencia juvenil en los procesos educativos del municipio de Amalfi.

A continuación, se presentan algunas propuestas para ser trabajadas tanto dentro como por fuera de la escuela, donde quisimos plasmar la intencionalidad pedagógica que encontramos en el desarrollo de capacidades y habilidades de liderazgo, y establecer un vínculo entre los saberes de las ciencias sociales con los saberes que pueden ser más propios de los estudiantes. Las propuestas que se piensan desde el papel de la escuela se ven traducidas en acciones educativas que puedan complementarse con las disposiciones de cada institución educativa en sus proyectos educativos institucionales y las que se encuentran en el marco de la educación no formal; la pretensión es que conversen con las apuestas pedagógicas ya consolidadas en dichos espacios.

➤ **Potenciar el liderazgo juvenil dentro de la escuela**

Algo que nos dejó esta investigación, es la importancia formativa que tiene entender la escuela como un espacio amplio que no se limita a las cuatro paredes de un centro educativo, sino más bien, que se puede extender a todos los espacios que tienen un potencial formativo dentro del territorio. Esto nos lleva a pensarnos en la escuela que deseamos habitar, haciendo parte de su transformación por medio de nuestra acción educativa.

De ahí que recojamos los aprendizajes que hemos construido durante esta investigación en unas acciones pedagógicas que se pueden tener en cuenta, al pensarnos el actuar que como maestros queremos tener con relación a la formación de capacidades y habilidades de liderazgo juvenil en los centros educativos. Para esto nos planteamos una ruta metodológica con algunas consideraciones que nos quedan del análisis, la cual consta de tres acciones principalmente: la primera, tiene que ver con una apuesta por el reconocimiento territorial del lugar que los estudiantes habitan; la segunda acción que tiene que ver con la promoción entre los estudiantes de proyectos de investigación colaborativa de las realidades e historias que los atraviesan; para

así apropiarlos desde una tercera acción, que lleve a la creación de proyectos participativos como conversatorios, que vinculen a la escuela con los procesos formativos que se gestan por fuera de ella, ya sean de orden político, deportivo, cultural, ambiental, o de corte productivo.

✓ **Se hace camino al andar**

En la investigación se hizo evidente la importancia que cada uno de ellos y ellas le da al reconocimiento del lugar que habita y a los saberes que han ido cosechando por fuera de la escuela para la consolidación de apuestas formativas encaminadas al desarrollo de capacidades y habilidades de liderazgo y de participación juvenil; así, consideramos que la primera estrategia que se puede tener en cuenta dentro de las clases de ciencias sociales es la **planificación de recorridos territoriales** dentro del municipio, en donde los estudiantes puedan establecer el vínculo que tienen los saberes campesinos y las historias de quienes habitan esos lugares, con los contenidos geográficos, históricos, cartográficos, espaciales propios de las ciencias sociales.

Esta propuesta se basa en la idea de expandir los alcances del aula de clase y hacer que los contenidos académicos sean más cercanos a las realidades de quienes habitan la escuela. En este sentido, los recorridos les permiten a los maestros trabajar asuntos cartográficos, históricos, ambientales y geoespaciales, mientras los estudiantes van reconociendo los lugares que diariamente transitan, pero que por momentos pueden ser desapercibidos. Desde allí es que se puede entender que estos espacios no serán solo salidas recreativas o de distracción para los estudiantes, estas se configuran en complemento directo a lo que se está trabajando dentro del aula de clase.

En estos espacios los maestros cumplen el papel de acompañar y de encaminar la intencionalidad pedagógica y conceptual que se tiene con anterioridad, pero para romper las estructuras jerárquicas que se tienen sobre el conocimiento, los recorridos se deben de dotar de sentido por medio de diversas actividades como la toma de pequeñas entrevistas a los vecinos, la construcción de cartografías de los lugares que son significativos para ellos, las conexiones que cada uno de ellos encuentra entre lo que los atraviesa por medio de los sentidos con lo que se ve en clase, entre otras actividades que dependerán de la creatividad de cada uno de los maestros. Como elemento que se puede tomar en cuenta para la realización de esas actividades, consideramos pertinente que los jóvenes creen comunidades de aprendizajes con sus compañeros, donde a partir de la colaboración puedan llegar a objetivos conjuntos y en donde

puedan establecer unos roles que les permitan trabajar en equipo y buscar potencialidades de cada uno de sus compañeros.

✓ **Estudiantes investigando sus historias y su territorio**

Teniendo como precedente lo trabajado en los recorridos territoriales y en las comunidades de aprendizaje que los estudiantes pudieron consolidar, una forma de empoderar a los jóvenes la encontramos en que ellos mismos puedan rastrear, en sus historias de vida y las de sus familias, un legado cultural que les precede y que pueden reconocer a través de habilidades de investigación social. Esta acción no es pensada tan solo para ser implementada en las clases de Sociales, esto puede ser una apuesta transversal entre diferentes asignaturas e incluso ser pensada como un Proyecto Pedagógico Transversal de memoria histórica a partir de las investigaciones de los mismos jóvenes ya que, cuando en la investigación le preguntábamos a los líderes juveniles por las formas en las que a ellos trabajan en los procesos que lideran, siempre recurrían a la importancia de la transversalidad de saberes que se hacen presentes en cada uno de los espacios.

La apuesta educativa que proponemos es **incentivar en los jóvenes la importancia de investigar sobre su propia historia de vida, la de sus familias y las historias de su municipio** como una apuesta por darle relevancia a los saberes que allí circulan y que pueden ser más próximos a los estudiantes. Para este fin, los maestros pueden disponer de manera conjunta la creación de proyectos de investigación dentro de las aulas de clase en donde los estudiantes puedan contar historias que hablen de los lugares que han habitado y las personas que los han atravesado, desde asuntos históricos, espaciales, vivenciales y de reconstrucción de unas historias que fueron silenciadas por muchos años en municipios como Amalfi por el paso del conflicto armado.

En esta propuesta, la idea es que los mismos estudiantes decidan sobre qué quieren investigar, a partir de los intereses que rastreen junto a sus comunidades de aprendizaje colaborativo, pero respondiendo a unas disposiciones mínimas que los docentes establecen para responder a las apuestas pedagógicas de las instituciones educativas y al desarrollo de unas competencias desde la formación ciudadana, la cual no agota su alcance al reconocimiento de los mecanismos de participación, a las normas cívicas y al ejercicio político representativo.

Contemplamos que esto no es una responsabilidad aparte que deben de asumir estudiantes y docentes exclusivamente en la asignatura de Ciencias Sociales, sino que harían parte de las propuestas del plan de las diferentes áreas. Para el desarrollo de esta propuesta se necesita de la participación de disciplinas como Lengua Castellana, en la cual se puede potenciar habilidades de escritura creativa de los proyectos de los jóvenes; la visión de las Ciencias Naturales, en asuntos de reconocimiento territorial de activos ambientales del municipio y del vínculo que establecen los estudiantes con la naturaleza y con los saberes campesinos que atraviesan las historias familiares. Por último, las Ciencias Sociales deben de aportar la visión histórica y geográfica de los procesos que han configurado cada uno de los proyectos, como también las disposiciones en las que los acervos culturales de los jóvenes se hacen presentes en sus proyectos.

#### ✓ **Ciclo de conversatorios con diferentes actores**

Algo que ha sido recurrente a lo largo del ejercicio realizado en Amalfi es la importancia que tienen los procesos no formales de educación en la formación e incidencia de los jóvenes en espacios de liderazgo. Sin embargo, dentro de la escuela los conocimientos que se gestan en estas experiencias muchas veces no son tenidas en cuenta como elementos pertinentes para la formación de los jóvenes, así que proponemos articular esas experiencias que se dan en contextos de educación por medio de ciclos formativos en forma de conversatorios dentro de las instituciones educativas, para que se puedan mostrar tales experiencias y las maneras en que los estudiantes entrarían a participar de ellas en sus tiempos libres; promoviendo así la formación extracurricular.

Como acción concreta, proponemos **crear unos espacios de conversación dentro de las instituciones educativas**, en los cuales se puedan establecer vínculos cercanos de formación colaborativa entre los procesos educativos que se encuentran por fuera de la escuela, con los contenidos que se abordan en diferentes asignaturas. Esto consideramos que tiene un gran potencial formativo, ya que son espacios donde los estudiantes puedan ser parte activa de las apuestas juveniles en el municipio, mientras se desarrollan habilidades para la vida que la escuela, según los mismos participantes de la investigación, no ha potenciado.

Esta es una apuesta por entender que la escuela no debe hacerse cargo de todas las esferas de la formación, pero si tiene que figurar como un actor importante en el diálogo con esas otras formas de educación. En este punto no se trata de ponerles más responsabilidades a

los profesores de ciencias sociales, sino buscar las estrategias para que sean los estudiantes quienes se involucren de fondo en la planeación y ejecución de lo que ellos quisieran aprender o abordar en la asignatura; esto se puede lograr por medio de dos estrategias: por un lado, vincular al gobierno escolar en estas actividades, y la otra es utilizar parte del tiempo del servicio social estudiantil obligatorio<sup>7</sup> que todos los estudiantes de grados superiores deben desarrollar dentro de la escuela para el desarrollo de estos conversatorios.

El Servicio Social Estudiantil establece que los estudiantes de grados 10 y 11 deben dedicar 80 horas a la ejecución de proyectos con el propósito de integrar los conocimientos adquiridos a la vida comunitaria, entonces es desde allí donde se pueden crear los espacios de diálogo liderados por los estudiantes para que ellos puedan tratar temas que se vinculan a las apuestas formativas fuera del aula y al rescate de saberes campesinos: el cine comunitario, la participación de las mujeres en espacios de participación, las labores del campo y el cuidado del medio ambiente desde apuestas de los jóvenes, las historias que se cuentan sobre Amalfi, podrían ser algunos de los temas de los conversatorios.

#### ➤ **Un aula que se expande**

Como lo hemos podido establecer en esta investigación, la formación no se debe limitar a los espacios escolarizados, ya que el trabajo organizativo que han adelantado diferentes jóvenes, durante sus trayectorias formativas, nos muestra un gran potencial pedagógico, sobre todo por el hecho de que se interesen en buscar nuevas formas de habitar el lugar que habitan. Por eso, al pensarnos la formación de líderes o de capacidades y habilidades de liderazgo, se deben implicar unos intereses compartidos entre los diferentes actores que inciden en la participación juvenil dentro del territorio y es por eso que, para el caso de los espacios formativos que se encuentran desde la educación no formal, consideramos pertinente tres acciones concretas para potenciar la formación de líderes juveniles dentro del municipio.

#### ✓ **Espacios para el encuentro juvenil**

La primera tiene que ver con la colaboración y el reconocimiento entre las diferentes experiencias formativas que se encuentran en el municipio. Uno de los puntos que escuchamos en reiteradas ocasiones, por parte de los jóvenes, era la importancia de reconocer que ellos no

---

<sup>7</sup> Se reglamenta por medio de la Resolución 4210 de septiembre 12 de 1996. Reglas generales para la organización y funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio. MEN.



son los únicos que se han pensado la participación y formación juvenil dentro del municipio, ya que siempre que se preguntó por otras experiencias de liderazgo y de procesos formativos dentro del municipio, todos nombraban más de una experiencia que consideraban importante dentro del territorio. Es desde allí que surge como una acción a implementar en el municipio, la importancia que tiene dar a conocer aún más entre los jóvenes todas las posibilidades de aprendizaje que se encuentran en los diferentes espacios formativos por fuera de la escuela.

En lo más concreto ese reconocimiento se puede dar por medio de la **creación de espacios para el encuentro y el diálogo de saberes** sobre lo que se ha construido en los diferentes espacios culturales, deportivos, políticos, campesinos, ambientales e incluso de emprendimientos juveniles promovidos por los jóvenes del municipio. Estos “puntos de encuentro” pueden funcionar como ferias que se hagan anualmente, como conversatorios, como vinculación con la semana de la Juventud que se celebra todos los años en el municipio o desde la participación en espacios que ya han creado los mismos jóvenes del municipio como son los “Parches Juveniles” y las Asambleas municipales de juventud.

En esta misma línea, se puede considerar ampliar el impacto que tiene la plataforma municipal de juventudes para la construcción conjunta de apuestas formativas que sean transversales a los diferentes espacios de participación. En reiteradas ocasiones los participantes de la investigación han mencionado la existencia dentro del municipio de una plataforma municipal de juventudes en la cual participan diferentes procesos del municipio y desde donde se piensan en acciones recreativas y formativas para los jóvenes amalfitanos. Por esto, vemos la potencialidad pedagógica con la que cuenta este espacio, ya consolidado, para vincular su trabajo a estos puntos de encuentro entre experiencias formativas.

#### ✓ **Líderes formando líderes**

Como una segunda acción en este campo, proponemos pensarse la **consolidación de una escuela de líderes** que se nutra tanto de las experiencias educativas de la escuela y de la presencia de la Universidad de Antioquia, como de la diversidad de procesos que se gestan por fuera de esos dos espacios. El objetivo sería soñarse con una escuela que forme líderes que se preocupen por impactar los lugares que habitan, rescatando los saberes territoriales y que en últimas puedan ver en el liderazgo una oportunidad de aprendizaje para sacar adelante sus proyectos de vida. Para poder lograrlo, la apuesta pedagógica debe de ir encaminada a la idea de potenciar habilidades para vivir en sociedad y asuntos que hemos visto que son necesarios

para liderar como hablar en público, el desarrollo de la creatividad, el manejo de las emociones, el trabajo colaborativo, el aprender haciendo, la lectura del territorio, entre otras competencias y habilidades que les ayuden a pensar la incidencia que cada uno puede tener en sus círculos más cercanos.

Por lo anterior, este debe ser un espacio seguro y construido de manera conjunta, desde el cual se enseñe por medio la empatía y no a través del miedo, puesto que el impacto de la violencia en el municipio de Amalfi ha hecho que por muchos años pocas personas quieran ser líderes en sus territorios a causa los riesgos que esto conlleva, pues la visibilidad que enviste a ciertos líderes ha significado a lo largo de la historia ser un blanco de señalamientos por ciertos miembros de la comunidad y han sido sujetos atacados por diferentes grupos armados. Sin embargo, la idea de tener una escuela de líderes en Amalfi invita a los jóvenes a pensarse otras maneras de existir en sus comunidades, desde sus propias voces y vivencias que consoliden una apuesta por formar ciudadanos para la paz territorial.

✓ **Darles más protagonismo a los jóvenes: potenciar las habilidades de liderazgo**

La tercera acción que proponemos es que en estos espacios se puedan **delegar más responsabilidades a los jóvenes que hacen parte de dichos procesos formativos** desde la planeación, formulación y ejecución de diferentes actividades dentro del colectivo, ya que al delegarle asuntos que les provoque un interés más directo a la hora de realizar actividades en los espacios juveniles de toda índole, podría lograr una simetría en la que no haya solo cabezas visibles, sino una comunidad consolidada, la cual procura vincularse al desarrollo de habilidades de liderazgo con las que pueden contar los más jóvenes, desarrollando en ellos más confianza en sus criterios, para que sean partícipes en la toma de decisiones.

Este empoderamiento puede lograrse por medio de metodologías como las que proponen una enseñanza de campesino a campesino (Ministerio de medio ambiente y agua, 2018) donde se le apuesta a que personas con más experiencia en ciertos campos de conocimiento, se dispongan a compartir sus saberes con otros campesinos, ya que en muchas comunidades campesinas no llegan las propuestas de formación que disponen los centros técnicos o de educación. Para este caso, los jóvenes deben pensarse como aquellos que pueden formar a otros jóvenes, en la búsqueda de compartir perspectivas que a veces no convergen, pero que pueden ser necesarias para consolidar procesos de formación que le den más protagonismo a los jóvenes y a sus conocimientos de la realidad.

En este punto, queremos dejar en claro que no todas las acciones que pueden potenciar el liderazgo tienen que ser a gran escala, sino que desde asuntos sencillos de vinculación de los jóvenes en sus propios trayectos formativos se puede desarrollar un interés, unas habilidades y unas potencialidades particulares que de otra manera se quedarían escondidas.

En síntesis, si se logran consolidar algunas de estas propuestas, tanto dentro como fuera de la escuela (y otras que ya los jóvenes se están pensando no solo desde el ámbito político, sino desde las múltiples dimensiones sociales de la juventud), las capacidades y habilidades de liderazgos no serán asuntos extraños para los jóvenes y la preocupación por el relevo generacional en los diferentes espacios de participación del municipio será un asunto más transitorio y más orgánico. Reiteramos que esto no quiere decir que todos los jóvenes deben de ser líderes en sus territorios, sino que estas apuestas ayudan a ampliar las oportunidades de aprendizaje de los más de 7000 jóvenes que viven en Amalfi.

---

## 5. Consideraciones finales

Este trabajo de investigación se ha convertido en una provocación para seguir pensándonos la incidencia que tienen los jóvenes en sus territorios y en las formas en las que nos pensamos procesos educativos que impacten a la juventud dentro y fuera de la escuela. Por eso, el acercamiento que tuvimos desde nuestras prácticas pedagógicas y en la consolidación de este proceso investigativo, ha implicado para nosotros como maestros en formación un desacomodo en muchas de las preconcepciones que habíamos cultivado a lo largo de nuestra formación sobre lo que significa ser maestros de Ciencias Sociales.

Ese desacomodo empieza por entender que la incidencia formativa de la escuela no se puede limitar a lo que pasa dentro de los centros educativos oficiales, sino más bien se abre el aula de clase a otros espacios de formación que, si bien se encuentran por fuera de la escuela, tienen un componente pedagógico que nutre los procesos que se llevan en los espacios oficiales. En este sentido, los hallazgos nos permitieron reconocer en las historias de vida de quienes decidieron ser parte y construir colectivamente esta investigación, una gran diversidad de espacios, procesos formativos, diferentes experiencias y expresiones de líderes del territorio que, con sus voces, han permitido un diálogo plural sobre la juventud y el liderazgo amalfitano.

Hablar de liderazgo no es un capricho de la investigación, ya que es algo que surge desde los mismos jóvenes cuando reconocen que la incidencia juvenil en el Municipio de Amalfi ha permitido desarrollar unas habilidades de liderazgo que les ha posibilitado implicarse más en los procesos formativos por los que han transitado. Para nosotros fue de gran valor reconocer otras experiencias de liderazgo más allá del trabajo político, ya que en los primeros encuentros no contemplamos el potencial que tuvo para la investigación contar con la presencia de experiencias como las de Somos Fútbol, Rodando en Bicicleta o Recinto Tahamí en la construcción de nuestra propuesta investigativa y que, gracias al acercamiento que se hizo a otras esferas de participación juvenil, pudimos dar cuenta de muchas potencialidades que se tienen en el municipio de Amalfi en cuestiones de liderazgo.

En los resultados de la investigación esa pregunta por el liderazgo y las habilidades que desde allí se desarrollan siempre estuvo presente, y es por eso que surgen asuntos como las formas en las que se expresan los liderazgos juveniles, los lugares de enunciación (reconocerse y que otros los reconozcan como líderes), las formas en las que se relacionan con el lugar que habitan, los saberes campesinos y las tensiones que surgen de ese relacionamiento.

---

Con relación a esto, el análisis de la información nos muestra que considerarse líderes o lideresas ha implicado para los jóvenes revisar sus trayectorias formativas, reconocer las personas que han sido parte de su formación, así como los espacios y motivaciones que han encaminado su lugar en cuanto líderes. Para algunos esas motivaciones surgen desde apuestas por ponerse en el lugar del otro que es próximo, aquí salen a flote la forma en la que experiencias traumáticas de acoso escolar pueden llevar a pensarse apuestas de resistencia desde el liderazgo y del desarrollo de habilidades emocionales como la empatía y la resiliencia. Por otro lado, salen preguntas por la vocación y por la búsqueda de referentes, ya que muchos líderes juveniles se ven reflejados en las apuestas de algún familiar, amigo o incluso otro proceso, al cual ven como un ejemplo a seguir.

En este punto nos queda muy claro que el liderazgo juvenil no se encasilla en la participación de escenarios políticos, más bien se parte por reconocer que en cualquier espacio que se piense la formación de jóvenes, pueden existir apuestas formativas que ayuden a desarrollar esas habilidades de liderazgo; para tal fin, se tuvo en cuenta a espacios diversos desde lo cultural, el cine comunitario, apuestas ambientales y de reconocimiento territorial, procesos deportivos y los espacios de esparcimiento en donde cada uno de estos responden de cierta manera a la construcción colectiva de un tejido social en el municipio de Amalfi, que se preocupa por narrar el territorio que se habita desde múltiples visiones. Aquí notamos que, cuando los líderes y lideresas hacían mención de esa construcción colectiva, normalmente se remitían a saberes que los conectan con una historia local, ya que postulan una idea de herencias compartidas entre generaciones.

Es allí en donde se hizo importante problematizar esos saberes a la luz del entendimiento del sujeto campesino. Con relación a esto podemos decir que los saberes campesinos no responden a un asunto estático que solo se tiene si se es campesino, por el contrario, son elementos arraigados en tradiciones locales que persisten en un contexto globalizado y a medida que las generaciones evolucionan hacia nuevos conocimientos y redes de interconexión, la relación entre los saberes rurales y urbanos se redefine. Aunque el mundo rural ha sido impactado por la modernización y la influencia global, los conocimientos generados en estos territorios adquieren un carácter hibridado (Núñez, 2004) que contribuye a visibilizar su relevancia en la actualidad.

Reconocer esas formas en las que se constituyen los líderes, los espacios que han transitado y los saberes campesinos que emergen en sus trayectorias formativas logra dar respuesta a los intereses de los dos primeros objetivos de esta investigación y, en todo momento, este proceso nos invitaba a construir colectivamente, entendiendo que nos paramos desde una mirada participativa y dialógica de nuestro actuar. A partir del análisis de esos primeros hallazgos se fueron creando nuevas preguntas que no habíamos tenido en cuenta, pero que nos llevó a pensar la acción educativa y las apuestas formativas que desde este trabajo queremos postular para abordar el liderazgo dentro de la escuela, no solo en las clases de ciencias sociales, sino desde unas apuestas transversales que ayuden a entender la participación juvenil más allá de la conformación de un gobierno escolar.

En consecuencia, decidimos entablar una conexión entre muchos procesos y espacios formativos fuera de la escuela y los proyectos educativos institucionales, los cuales deberían ser tenidos en cuenta a la hora de preguntarnos, verdaderamente, si la escuela está siendo consciente del papel que juega dentro de la recomposición del tejido social, pues en el caso de Amalfi, muchos de sus jóvenes han querido apostarle, por medio de la cultura, el deporte, el desarrollo de propuestas ambientales y la participación política a la construcción de una paz con futuro. En este sentido, desarrollamos una propuesta formativa en donde se pueda tomar el componente del liderazgo juvenil desde una mirada transversal: el cuidado de la naturaleza, la participación política desde el gobierno escolar, los proyectos de emprendimiento, la salud para la sexualidad, la cátedra de paz, entre muchos otros.

Por otro lado, el reconocimiento de las dinámicas territoriales que atraviesan a Amalfi, sobre todo desde un pasado violento a causa del conflicto armado que aún pervive, nos dejó ver que, construir paz desde los territorios, implica que la escuela también asista al encuentro de voluntades por la cual todas las instituciones y organizaciones sociales están llamadas a proponer acciones concretas que logren arrebatar de sus garras a todos los jóvenes atraídos por estas dinámicas que proponen los grupos armados. Más allá de que estos espacios formativos no lo hagan de manera directa o intencionada, el aporte que ellos han hecho a la paz tiene que ver precisamente con promover escenarios en donde los jóvenes se reconozcan en su identidad, permitiendo que se sientan seguros, y donde se les propone otras posibilidades para consolidar sus proyectos de vida por medio del deporte, la cultura, los emprendimientos y los espacios de participación política.

La posibilidad que tenemos, como maestros de Ciencias Sociales en formación, de poder trabajar en una propuesta educativa que vincule los liderazgos juveniles presentes en este municipio, es fundamental a la hora de pensarnos la escuela como un actor y un escenario necesario dentro de la construcción de paz. Si bien consideramos que la escuela no tiene el rol fundamental de constituir líderes, creemos que, desde la formación ciudadana y desde las habilidades que se desarrollan dentro de la escuela, sí se sientan unas bases en quienes luego deciden serlo; por eso, nuestro propósito como maestros, es que las acciones posibilitadoras se puedan lograr a partir de la constitución de liderazgos juveniles: hombres y mujeres que, por medio del deporte, la música, la participación política, el emprendimiento y sobre todo la escuela, le apuesten a otras maneras de existir en sus comunidades.

En síntesis, con estas apuestas buscamos que la escuela pueda ser receptora de estos conocimientos que se gestan por fuera de ella e implicarlos dentro del currículo oficial a partir de unas reflexiones sobre los contenidos, las metodologías, los proyectos pedagógicos y las competencias de liderazgo. Para esto propusimos unas acciones concretas como la creación de recorridos territoriales, ciclos de conversaciones, investigaciones dentro del aula y la creación de vínculos con espacios de educación no formal que le empiecen a dar importancia al componente pedagógico que poseen intrínsecamente. Todo esto se hace necesario en la medida en que la academia y principalmente aquellos que nos pensamos el acto de educar, comprendamos la necesidad de poner a dialogar el conocimiento científico con los saberes que emergen en los territorios rurales para apostarle a una educación que rompa las cuatro paredes de la escuela y que reconozca las voces silenciadas por los saberes academicistas.

---

## 6. Recomendaciones

Finalizando toda esta investigación, creemos que la misma se ha convertido en una provocación para pensarse otras formas en las que los jóvenes aprenden y se vinculan a procesos formativos en diferentes lugares. Por tal motivo, dejar preguntas abiertas permite seguir investigando sobre la participación e incidencia del liderazgo y de habilidades para la vida en la formación de los jóvenes. Estimamos como relevantes dos asuntos que pueden ser trabajados en otros ejercicios investigativos.

Por un lado, es importante abordar en futuras investigaciones cómo se han realizado diferentes procesos de liderazgo y participación juvenil en las zonas veredales del municipio, ya que el alcance de nuestra investigación nos permitió reconocerlas a partir de las voces de los líderes con los que tejimos este trabajo en la cabecera municipal, pero no se trabajaron a fondo al no contar con la presencia de líderes que habitaran en estas zonas. Por otro lado, el reconocimiento del papel que tienen las lideresas en los procesos formativos configura una línea de profundización que se puede abordar a partir del análisis que se hizo de las tensiones emergentes frente a la invisibilización e invalidación de las mujeres en ciertos espacios de corte político - representativo; esto haría posible plantear investigaciones en cuanto a los liderazgos femeninos y cómo esto puede aportar elementos curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Un último elemento que sigue pendiente por abordar es el análisis de las emociones y la relación que estas tienen con los procesos formativos, todo en cuanto ellas hablan de la manera en que un espacio de trabajo comunitario funge como refugio para muchos jóvenes que, por las mismas lógicas excluyentes experimentadas en las instituciones educativas respecto al acoso escolar, se convierten en lugares seguros para expresar las múltiples identidades juveniles que confluyen en los territorios.

Desde la formación de maestros, la facultad de educación se puede pensar, en las prácticas pedagógicas de enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos no escolares, cómo darle más fuerza al papel que juega la educación rural y su componente territorial, ya que, al nosotros reconocer las historias de vida y trayectorias formativas de muchos líderes que pasaron por la escuela y que tienen una preocupación genuina por impactar de manera positiva los lugares que habitan, nos ayudó a comprender mucho más el vínculo que la escuela debe tener con los contextos y las formas de vida que allí coexisten.



Queremos hacer un llamado a la Facultad de Educación para que continúe construyendo propuestas que le aporten a la educación rural en Colombia, y que ésta siga siendo un referente destacable de cómo ha sido posible el vínculo entre los saberes campesinos y los saberes de la academia, reconociendo que no somos ajenos a los primeros y que a muchos nos ha atravesado esa herencia de nuestros padres, madres, abuelos y abuelas provenientes del campo. Así pues, cursos pedagógicos como el de Educación Rural, debería ser parte de todos los planes de estudio a modo de materia obligatoria, teniendo en cuenta que nuestro país es más rural de lo que creemos y que muchos podríamos ejercer en dichos territorios.

Por los motivos acá expresados, nuestro trabajo de grado también se convierte en un aporte, desde la perspectiva de los liderazgos y de los procesos formativos, a la lucha que ha tenido la Facultad de Educación para consolidar el pregrado Pedagogía en Ruralidad y Paz.

---

## 7. Referencias bibliográficas

Abad E, Delgado P, Cabrero J. (2010) La investigación-acción-participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Inves Educ Enferm*; vol. 28(3):464-74

Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez, T., Vargas Rojas, A., & Cárdenas Sánchez, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. *Libros en Acceso Abierto*, 74.

Antioquia Datos. (2022). Fichas municipales estadísticas 2021: Amalfi. Gobernación de Antioquia. Recuperado de <https://www.antioquiadatos.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/Fichas-municipales-estadisticas2021/NORDESTE/Amalfi.pdf>

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Ediciones Pepe.

Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Arias Gaviria, J. (2020). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>

Augé, M. (2008). *Elogio de la bicicleta* (1.a ed.). Barcelona, España: Gedisa.

Benítez, I. Moreno, P (2020) *Liderazgo juvenil para la equidad racial y de género: Modulo de proyecto de vida*.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (1a ed.). Anagrama.

Camacho, C. V. B. (2008). Aula expandida: Una experiencia de investigación formativa. *Entramado*, 4(2), Art. 2.

Carreras, I, Leaverton, E. (2009) *Líderes para el cambio social: Características y competencias del liderazgo en las ONG.*: Instituto de Innovación Social de ESADE, Barcelona.

---

Cuervo, E. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, 15–28. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.3>

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Capítulo IV. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)

Díaz Barriga Arceo, F., (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Fals-Borda, O., Barragán, B., Cadena, F., Cárdena, J., Galeano, J., García, S., Montis, M. de, Negrete, V., & Velasco, Á. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia: estudio preparado para los grupos de base y para la Oficina Internacional del Trabajo*. Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores.

Fals-Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, Article 38.

Fernández, J. y Ortega, R. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 37-57

FilmFreeway. (2022). Festival de Cortometrajes Rodando en Bicicleta. FilmFreeway. URL: <https://filmfreeway.com/FestivaldeCortometrajesRodandoenBicicleta>

Fraga, E. (2015). Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 167-182.

France, M (2003). *Conflicto Armado y Desarrollo Humano en Colombia*. Foro Conflicto Armado y Juventud. Fundación Antonio Restrepo Barco – Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Edición Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo p. 5. Bogotá.

---

Freire, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA8111826X>

García, A; Schiffrin, M. (2006) Formación en liderazgo juvenil para la actoría social en América Latina. Fundación SES; Ashoka; Iniciativa Latinoamericana.

García, D. (2001). El grupo, métodos y técnicas participativas. Buenos Aires: Espacio

Galiani, D; Terlato, A. (2020). Desde la inteligencia emocional al liderazgo empático, Serie Documentos de Trabajo, No. 768, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires.

Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad: Un Enfoque Integral para la Inclusión y el Desarrollo. Corporación para el Desarrollo Regional. Recuperado de [https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wpcontent/uploads/2023/02/potenciando\\_diversidad.pdf](https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wpcontent/uploads/2023/02/potenciando_diversidad.pdf)

Ghiso, A. (2013). Investigación Acción Participativa en la formación de sujetos pertinentes de estudio y acción. Revista trabajo social, 18 y 19, 123–135.

González, F. (2021). Amalfi: pueblo del tigre en bicicletas. Radio Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.radionacional.co/actualidad/tradiciones/amalfi-pueblo-del-tigre-bicicletas-antioquia#:~:text=Amalfi%20es%20reconocido%20a%20nivel,de%20este%20medio%20como%20transporte.>

González Reyes, D. M., Tabares Alonso, J. M., Quiroz Padilla, J., & Morales Zuluaga, L. C. (s/f). Escuelas de Liderazgo Juvenil para la transformación social en la localidad de Bosa, Bogotá DC.

Hacemos Memoria. (2017, 1 de noviembre). Las memorias que se tejen en Amalfi. Hacemos Memoria. <https://hacemosmemoria.org/2017/11/01/las-memorias-que-se-tejen-en-amalfi/#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20del%20Registro%20%20C3%9Anico,6.599%20v%C3%ADctimas%20del%20conflicto%20armado.>

Insua, L. L., & Correa, E. P. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural, 26.

---

Jiménez Viña, J. A. (2015). Rugidos entre los Andes: una historia del jaguar en la región andina (1820-1910)

Jung, H. S. (2022). La escuela del campo en el Congo: Diálogos interculturales. *Roteiro*, 47, e28179. <https://doi.org/10.18593/r.v47.28179>

Jurado, C., & Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1). Recuperado a partir de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/581>

Laureano Eugenio, J., Mejía Mendoza, M. L., Cárdenas Ayón, E., Flores Isaac, M. T., Gómez Raygoza, C. M., (2019). Técnica del árbol: Aprendizajes en su utilización para problematizar necesidades de transformación social, Jalisco, México. *Hacia la promoción de la salud*, 24(1), 70–83. Universidad de Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Salud Jalisco, & Hospital de Colotlán. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.1.7>

Leal Esper, Y. E. (2019). Minería ilegal, conflicto armado y vulneración al medio ambiente. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 2(1). Recuperado a partir de <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/44>

Ley Estatutaria 1622 del año 2013 (Estatuto de Ciudadanía Juvenil)

Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones.

Mariño, G. (2004). Cómo analizar e interpretar la información. *Dimensión Educativa*, 1-9.

Margulis, M y Urresti, M. (2011). *La construcción social de la condición de juventud*. Buenos Aires.

Medarde, C. (2006). *Maletín de Campo: Una guía práctica para la capacitación y facilitación en procesos grupales*.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339–255.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. [Ley 115 de 1994.pdf]. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 de 2013. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Sistema educativo colombiano. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>

Ministerio de medio ambiente y agua. (2018). Modalidad de capacitación campesino a campesino.

Monsalve, A. (1998). Estado, sociedad internacional y derechos humanos en un mundo globalizado (Vol. 1). Editorial Universidad de Antioquia.

Muñoz, T. (2015). Emergencia de liderazgos juveniles en los montes de María [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Novoa-Palacios, A. (2020). Liderazgo integral educativo innovador en las escuelas normales superiores de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.2>

Núñez, Jesús. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60. Recuperado en 16 de octubre de 2023, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es).

---

Proantioquia [Luis Miguel Roldán Alzate] (director). (2018). Estado de la educación en Antioquia. En [proantioquia.org.co](http://proantioquia.org.co). Recuperado 7 de mayo de 2023, de [https://proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018\\_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf](https://proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf)

Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia* Vol.2 N°6.

Perea, C. M. (1998). “La ciudad invisible, territorios de las culturas juveniles”. En: H. Cubides. (Ed.), M. C. Laverde. (Ed.) y C. E. Valderrama. (Ed.), “Somos expresión, no subversión; juventud, identidades y esfera pública del suroriente bogotano.” (pp. 129- 150). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ramos Osuna, R. A. (2015). Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural. *Itinerario Educativo*, 29(65), 163. <https://doi.org/10.21500/01212753.1707>

Ramírez, A. (2001). Problemas teóricos del conocimiento indígena: presupuestos e inquietudes epistemológicas de base. *Revista Yachaikuna*.

Rueda Silva, E. M., & Rojo Álvarez, D. (2022). Identidades campesinas: Una mirada a los procesos educativos comunitarios y las prácticas sociales en la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) en tiempos de pandemia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/27754>

Saade, M. (Ed.). (2020). *Conceptualización del campesinado en Colombia: Documento técnico para su definición, caracterización y medición* (Primera edición). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata

Skliar, C., Larrosa, J., & Pérez de Lara, N. (Eds.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación* (1a edición). FLACSO Argentina: Homo Sapiens.

Souza, E., Souza, F., & Teixeira, A. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: Sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del estado de Bahía (Brasil). *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 125–140.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vidales, D. (1985). *Orientación Educativa*. México D.F. Limusa

Wassef, Ayyam. (1991). Elogio del cuarzo. En: *El correo de la Unesco*. Abril 1991. Pág. 33-36



## 8. Anexos

### **Anexo 1: Entrevista diálogo de saberes con líderes juveniles del diplomado en minería artesanal, educación y paz territorial**

#### **Entrevista: Diálogo de saberes con líderes juveniles del diplomado.**

**Por:** Juan Esteban López - Julián Franco

Nuestra intención primordial con este ejercicio es construir un ambiente de confianza a partir del diálogo, de la conversación, para ello se propone hacer un círculo de palabra (incluso mediado por la toma de un café o un compartir) donde podamos generar una conversación.

**Objetivo: Reconocer** las formas en las que se expresa el liderazgo juvenil, dentro y fuera de la escuela, de algunos jóvenes del municipio de Amalfi, a partir de sus historias de vida y trayectorias formativas.

#### **Presentación:**

- 1) Nombre
- 2) Edad
- 3) Género o sexo (?)
- 4) Cuéntanos un poco sobre quién eres
- 5) ¿A qué te dedicas actualmente? (laboral, educativo, ¿lideras algún proceso?) y ¿cuál ha sido el trayecto realizado para llegar a lo que haces actualmente? (Formación académica, laboral, entre otras)
- 6) Dentro de las actividades que realizas, ¿reconoces algún proceso educativo, cultural, deportivo, literario, asociativo, entre otros dentro de tu territorio? ¿Podrías mencionarnos algunos?

Para acercarnos un poco a las historias de vida de estos líderes y lideresas juveniles, se propone la siguiente actividad:

**Ruletas de preguntas:** en cualquier aplicación “ruleta” que elija nombres al azar, poner el nombre de los líderes juveniles que nos van a acompañar en el encuentro. Las preguntas serán las siguientes:

- 7) Para ti, ¿qué es ser un líder juvenil? (pregunta por lo esencial)
- 8) ¿Qué atributos te hacen creer que definen un líder?
- 9) ¿Qué retos puede afrontar un líder juvenil dentro de sus comunidades?
- 10) ¿Consideras que la etapa de formación primaria y secundaria influye en la constitución de liderazgos juveniles? De qué manera lo hace.
- 11) Partiendo de lo que entiendes por liderazgo juvenil, ¿consideras que eres uno o podrías llegar a serlo?
- 12) ¿Hace cuánto que lideras o participas de algún proceso?
- 13) ¿Crees que hace falta la formación que brinda una institución educativa (la escuela) o en una institución de educación superior para desarrollar las actitudes y aptitudes con las que ustedes han caracterizado los liderazgos juveniles?
- 14) Cuáles de esos atributos que identificas sobre los liderazgos consideras que han forjado fuera de la escuela. ¿En qué espacios se han forjado esas características o atributos?

#### **[Para la entrevista personal]**

- 15) Cuéntanos un poco sobre tu familia o sobre las personas con las que vives: **¿Quiénes son? ¿A qué se dedican?**

#### **[Síntesis de las entrevistas]**

Para poder condensar la información fundamental, vamos a disponer de algunos materiales como marcadores y papel periódico para definir algunas categorías como son:

- Liderazgos Juveniles.
- Atributos de un líder juvenil
- Atributos que se constituyen en la escuela (¿a partir de qué elementos se forjan o constituyen?)
- Atributos que se constituyen fuera de la escuela (¿a partir de qué elementos y qué espacios se forjan o constituyen?)
- Saberes campesinos (no hay que nombrarlo necesariamente así dentro de la síntesis)

---

- **Anexo 2: política de tratamiento de datos**

**Política de tratamiento y uso de datos personales**

De conformidad con lo definido por la Ley 1581 de 2012, el Decreto Reglamentario 1377 de 2013, la Circular Externa 002 de 2015 expedida por la Superintendencia de Industria y Comercio, la política interna de manejo de la información implementada por la Universidad de Antioquia mediante las Resoluciones Rectorales 38017 y 39994 de 2013 y 2015 nos permitimos informar:

Este espacio se gesta en el marco de nuestro proyecto de investigación, o trabajo de grado titulado *Constitución de nuevos liderazgos en función de los saberes campesinos: una mirada a la participación juvenil en procesos formativos en el municipio de Amalfi*. Dicho ejercicio investigativo tiene como propósito reconocer aquellas experiencias de liderazgo dentro y fuera de la escuela, como una apuesta que genere reflexiones importantes tanto para nosotros como maestros en formación, así como para la misma comunidad del territorio amalfitano.

La investigación que vamos a realizar consta de unos espacios de conversación, talleres, grupos focales y entrevistas con las que esperamos dar cuenta de aquellas realidades que se viven dentro de estos colectivos y que serán un insumo para poder analizar aquellas prácticas formativas.

Se realizarán aproximadamente 4 encuentros previamente concretados con los participantes, y uno de estos, será un espacio de devolución de todo lo recogido durante los mismos. Cada uno de estos encuentros se llevará a cabo en el municipio de Amalfi.

La información que aquí se documente es un insumo que tiene como propósito nutrir esta propuesta investigativa llevada a cabo por los estudiantes **Julián Alexis Franco Tamayo**, con cédula de ciudadanía número **1152225230** y **Juan Esteban López Serna**, con cédula de ciudadanía número **1001809422**; ambos estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Toda información suministrada en este espacio tiene fines estrictamente académicos e investigativos. Atendiendo al marco legal, la recolección, uso y tratamiento de datos personales sólo puede ejercerse con el consentimiento previo, expreso e informado del titular.

Finalmente, los resultados de nuestra investigación son de total acceso para las personas que en ella participan. Si desean obtener algún dato o más conocimiento sobre el proceso, no duden en comunicarse con los investigadores.

---

Firma del entrevistado

---

Documento de identidad

### Anexo 3: Plan de análisis

#### Codificación de audios de las entrevistas y talleres realizados en el territorio

Liderazgos Juveniles					
Procesos formativos					
Saberes campesinos					
Categorías inferidas					
Categorías de primer orden	Entrevista grupal 1: Líderes	Primer encuentro: Árbol social	Segundo encuentro: dentro y fuera de la escuela	Entrevista 2: Manuela	Entrevista 4: Actividad de devolución
<b>Categoría 1: Liderazgos Juveniles</b>	<p>V: Son muy pocos jóvenes que de verdad están por aprender, por prestar atención, entonces, si vos sabés llegarle a un joven y le captas la atención, vos ya ganaste el 50% de lo que vas a hacer.</p> <p>JD: De cierta manera un líder es una persona que [...] construye colectivamente con una comunidad en pro de un beneficio colectivo.</p> <p>JD: Yo considero que es una persona que tiene las capacidades para acompañar, generar y construir colectivamente con jóvenes, ¿cierto?</p> <p>JD: es alguien que crea, que construye y que proyecte algo para aportar u desarrollo, porque finalmente, es un líder, y lo que busca es más un bien colectivo que uno individual.</p> <p>JD: yo soy un líder juvenil, pero yo también me considero un líder</p>	<p>DM: "hay muchos tipos de liderazgo, ¿cierto? Y que incluso hay liderazgos que no son auto reconocidos. O sea, desde lo que uno sabe ve que hay gente con capacidades, o incluso siendo líder no se reconoce como líder"</p> <p>JG: es como darle el empuje al equipo, como cuando está caído, como "vamos, que sí se puede. Y como estar pendiente del partido, irle a reclamar al Juez. Pero más que todo, un capitán es el que empuja al equipo</p> <p>[MAR]: "yo siento que más [...] no sé si ustedes se sienten igual, que muchos como que antes había más líderes. Yo siento que [ahora]</p>	<p>M: si veía que los compañeros míos si se animaban como a si desarrollar una idea y se la contaba a profes que siempre han tenido como esa, pues que aportan como ese granito de arena para que se dieran esas ideas</p> <p>V: yo nunca vi el tema del liderazgo ni nada, pero hubo un momento en que me hicieron bullying entonces ya cuando le hacían bullying a alguien más yo era como venga vamos a decirle al profesor o digámosle a la coordinadora que está pasando esto, que está pasando lo otro para que no se siguieran fomentando esos focos dentro del salón</p> <p>JJ: se necesita una vocación primero para ser líder, [...] que se sienta o que la persona igual se sienta bien haciéndolo... esas actitudes que decimos que se necesitan para ser un</p>	<p>M: un líder juvenil tiene que ser comprensivo, parchado, que tenga como esa formación básica en cosas tan bobas como por ejemplo lo que es aprender un fuego. Uno llega a un punto en los procesos en que tiene que... Por ejemplo, cuando uno llega a hacer un chocolate, se ven varados para prender un fuego.</p> <p>M: Yo digo, la transversalidad [como reto de dificultad de liderazgo] transversalidad era perder los procesos porque estamos abarcando todo, pero no estamos cubriendo nada.</p> <p>M: Entonces, si juventud es todo: deporte, cultura [etc.] entonces, se sacan esos procesos, esos proyectos generalizados,</p>	<p>V: creo que principalmente, sería un tema presupuestal. Pues, suena muy materialista, pero es más que todo porque muchas veces uno sí tiene como las ideas, quiere hacer muchos proyectos, muchas cosas y muchos jóvenes se animan.</p> <p>V: Yo creo que sería más un superpoder hacia los jóvenes, el quitarle el vicio o la costumbre de que uno debe recibir algo para poder ir a algo, o sea, porque uno hace una actividad o lo que sea, y lo primero que le pregunta un joven es si hay refrigerio.</p> <p>V: Sí usted se pone a analizar o usted pone a hacer un estudiante un trabajo sobre esas gobernanzas que se han tenido, usted se da cuenta que el que gobierna es porque es respuesta, así casi se gobierna usted es líder.</p>

	comunitario, yo también me considero un líder social.	yo somos los mismos".	los líderes, podría aprenderse fácilmente con las herramientas que la escuela ofrece para enseñar- Muchas de esas herramientas se aprenden es viviendo o haciéndolas	no entonces, se pierde más plata, se disminuye la formación, se resta el aprendizaje.	
<b>Categoría 2:</b>					
<b>Categoría 3:</b>					
<b>Categorías inferidas</b>					

### Categorización y preguntas a los apartados:

Liderazgos Juveniles			(D)
Categorías de primer orden	Entrevista grupal 1: Líderes	Subcategoría	Comentarios y preguntas
	JD: Mi nombre es Juan Diego Álvarez, tengo 21 años, trabajo en la administración, acá en la alcaldía. Soy el coordinador [...] de juventud. Encargado como tal de 60 veredas y 1 corregimiento, soy presidente de una Junta de Acción Comunal.	Espacio de participación	Acá podrían estar presentes dos categorías, porque está hablando tanto de participación (la suya) como de su proceso ¿Por qué es importante hablar de su proceso como líder?
	JD: Entonces hay días en los que debo ir a veredas, otros días trabajo en campo con el territorio y con las instituciones educativas, otros días atendiendo a familias y así sucesivamente.	Espacio de participación Participación política	¿Qué espacios representan más relevancia dentro de los procesos de liderazgo? ¿Casco urbano o veredas?
	L: Mi nombre es Laura Vanessa Urbina Calderón, tengo 17 años, soy de acá del municipio. [Amalfi]	Relación con el territorio	Hay un lugar de enunciación que se hace importante, como es el caso del territorio
	L: Y no, pues es eso, hacer las guías, las actividades y los acompañamientos. Más que todo es hacerle como seguimiento a las juntas de acción comunal, ya sea por ejemplo cuando [...] hay una Junta de Acción saliente, entonces la que entra recibe, entonces hay que hacerle papeleo a eso.	Habilidades de liderazgo	¿Es posible considerar esto como habilidades de liderazgo? o es más bien un elemento burocrático
	L: Yo me lancé por el partido de la U, cuando el año pasado vinieron los del partido de la U [...] y entonces fuimos el alcalde, Érica y yo, entonces ella me presentó le gustó y a ellos les gustó pues cómo hablaba yo y cómo interactuaba.	Espacios de representación (¿o de participación?)	¿Qué puede diferenciar a un líder del CMJ que se ha lanzado como independiente a uno que lo hace por un partido político? ¿Hay algo aquí dentro de los procesos que pueda ser importante?
	V: Soy consejera municipal de juventud, por lista independiente. Durante este año la presi. [presidenta] Desde la mesa directiva y con el apoyo de Juan Diego como coordinador de juventud se propuso a los consejeros dividirse en parejas para hacerle seguimiento, control y veeduría a las secretarías.	participación Participación política	

- **Anexo 4: Planeación de encuentros y actividades**
- **Taller 1 dialogando con el territorio y árbol social de procesos y espacios formativos**

<b>Planeación del segundo encuentro:</b> Se tiene pensado que este encuentro se divida en dos momentos en los que se pueda rastrear a través de las historias de vida de diferentes jóvenes de Amalfi, unos saberes y prácticas que han ayudado en su proceso de formación		
<b>Objetivos (¿Para qué?):</b>	<b>Reconocer</b> las formas en las que se expresa el liderazgo juvenil, dentro y fuera de la escuela, de algunos jóvenes del municipio de Amalfi, a partir de sus historias de vida y trayectorias formativas.	
<b>Técnicas</b>	El taller y la cartografía social (árbol social) Entrevista grupal y ejercicio de reconocimiento	
<b>¿Cuándo?</b>	13 y 14 de mayo	
<b>¿Con quiénes?</b>	6 líderes juveniles del municipio de Amalfi	
<b>Primer momento</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la actividad</b>	<b>Recursos</b>
<b>Bienvenida y actividad de reconocimiento</b>	<p>En la bienvenida está previsto un reconocimiento entre quienes van a dirigir el espacio y los líderes juveniles que participan del mismo. Por otro lado, se pretende hacer una pequeña introducción a lo que se va a realizar.</p> <p>Para esto se pretende empezar con la siguiente actividad: <b>Dinámica: establecer conexiones.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vamos a formar un círculo.</li> <li>2. Uno de los líderes va a compartir algo sobre sí mismo.</li> <li>3. Cuando alguno de los otros líderes escuche que tiene algo en común con el líder que está compartiendo, se va a enganchar de su brazo.</li> <li>4. Luego la segunda persona inicia a compartir algo sobre sí misma para ir enganchando a más personas y así sucesivamente.</li> <li>5. Para completar el círculo, el último líder debe encontrar algo en común con el primer líder que hablo. Ahí termina la actividad.</li> </ol>	
<b>Entrevista grupal</b>	<p>El propósito de este espacio es reconocernos entre nosotros y dar a conocer nuestro proyecto de investigación. La reunión tendrá ocasión en la sede de la Universidad (si nos confirman) en horas de la tarde.</p> <p>Seguido de la presentación de los investigadores y de los participantes, vamos a proceder con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nombre (se dan por obvios luego de la presentación)</li> <li>2) Edad</li> <li>3) Género o sexo (?)</li> <li>4) Cuéntanos un poco sobre quién eres</li> <li>5) ¿A qué te dedicas actualmente? (laboral, educativo, ¿lideras algún proceso?) y ¿cuál ha sido el trayecto realizado para llegar a lo que haces actualmente? (Formación académica, laboral, entre otras)</li> <li>6) Dentro de las actividades que realizas, ¿reconoces algún proceso educativo, cultural, deportivo, literario, asociativo, entre otros dentro de tu territorio? ¿Podrías mencionarnos algunos?</li> </ol> <p>Esta será una presentación muy general que complementa la actividad inicial. Sin embargo, se hace énfasis en que nos Amplíen más a fondo <b>la pregunta seis</b></p>	<b>Grabadora de voz</b>
<b>Árbol social</b>	<b>Inicio:</b>	<b>Marcadores</b>

	<p>Se empieza por hacer la invitación a pensarse cómo ha sido el proceso formativo de cada uno de los participantes, cuáles han sido esos espacios en lo que consideran que se han formado y la importancia que para ellos han tenido esos espacios...</p> <p><b>Desarrollo:</b> Mientras van pensando en esas preguntas, se les pide a los participantes que construyan entre todos unos árboles, en el cual cada uno pueda verse identificado. (pueden nutrir el árbol a partir de algún elemento que los identifique: un fruto en particular, un símbolo, etc.)</p> <p>Después de estar construido ese árbol, el facilitador del espacio les dice que se piensen ese árbol como el proceso de formación que cada uno ha tenido a lo largo de la vida, ya sea en la escuela o por fuera de ella y a partir de allí los invita a poner dentro del árbol todos los espacios formativos que han atravesado sus historias de vida (sean culturales, deportivos, productivos, educativos, laborales...)</p> <p><b>Cierre:</b> Para concluir con la actividad, los participantes van a pensarse cuáles han sido esos espacios y procesos que han habitado.</p>	<p><b>Colores</b> <b>Papel periódico</b> <b>Notas adhesivas</b> <b>Hilo</b> <b>Espejos</b></p>
	<p>Para cerrar este primer momento se les pide a los jóvenes que escojan el espacio que ha sido más significativo para ellos y que en notas adhesivas traten de darle respuesta a las siguientes preguntas:</p> <p>¿por qué decidieron estar?, ¿Cómo perciben ese espacio?, ¿Cómo era cuando empezaron y cómo lo ven ahora?, ¿Qué hacen en el espacio y que aprendizajes les quedó?, el papel que desempeñan...</p> <p><b>Componente liderazgo</b> La intención es que, durante la construcción del árbol, los facilitadores del espacio empiecen a hacer un énfasis en el tema del liderazgo. Aquí puede que emerja la preocupación por este concepto: <b>¿Qué consideran ellos que es ser un líder? Y ¿Qué implicaciones tiene el trabajo del liderazgo juvenil o el trabajar con jóvenes?</b> Este apartado será algo que medie algunas de las preguntas que surgen dentro del árbol, para ir encarrilando la información.</p>	<p><b>Notas Adhesivas</b> <b>Marcadores</b></p>

• **Taller 2: Liderazgo, procesos y saberes campesinos dentro y fuera de la escuela**

<p><b>Planeación del segundo encuentro:</b> Se tiene pensado que este encuentro se divida en dos momentos en los que se pueda rastrear a través de las historias de vida de diferentes jóvenes de Amalfi, unos saberes y prácticas que han ayudado en su proceso de formación</p>	
<p><b>Objetivos (¿Para qué?:</b></p>	<p><b>Reconocer</b> las formas en las que se expresa el liderazgo juvenil, dentro y fuera de la escuela, de algunos jóvenes del municipio de Amalfi, a partir de sus historias de vida y trayectorias formativas. <b>Analizar</b> saberes campesinos y tensiones que emergen en los procesos formativos por los que han transitado los líderes y lideresas juveniles en el municipio de Amalfi.</p>
<p><b>Técnicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El taller</li> <li>• Cartografía social (con los líderes que no pudieron asistir al primer encuentro)</li> </ul>
<p><b>¿Cuándo?</b></p>	<p>Sábado 01 de julio</p>
<p><b>¿Con quiénes?</b></p>	<p>6 líderes juveniles del municipio de Amalfi</p>
<p style="text-align: center;"><b>Segundo encuentro</b></p>	



Actividades	Desarrollo de la actividad	Recursos
<p><b>Taller de reconocimiento: saberes vinculados al territorio</b></p>	<p><b>Vamos a vincular los asuntos tratados en el árbol social.</b></p> <p><b>Luego, vamos a integral el Componente Liderazgo</b></p> <p>Antes de iniciar, retomaremos dos asuntos con los que finalizamos el primer encuentro con los líderes y que fueron guiados por las siguientes preguntas. <b>¿Qué consideran ellos que es ser un líder? Y ¿Qué implicaciones tiene el trabajo del liderazgo juvenil o el trabajar con jóvenes?</b></p> <p><b>Después de la construcción colectiva:</b> Para este momento los lideres van a habitar dos “lugares”. Uno de ellos será la escuela, el otro será cada espacio o proceso formativo que ellos identificaron como el más relevante. Se tejerá el diálogo a partir de las siguientes preguntas:</p> <p><b>La escuela</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De qué institución educativa se graduaron o estudiaron (porque no sabemos si todos egresaron).</li> <li>2. Identificar entre todos los espacios de liderazgo presentes en la escuela (gobierno escolar, algún proyecto educativo, o si fueron monitores de alguna materia)</li> <li>3. ¿Dentro de sus instituciones educativas estaba presente la preocupación por la formación de liderazgos? ¿De qué manera?</li> <li>4. ¿Qué saberes y conocimientos posibilita la escuela para formar líderes? ¿Qué saberes fundamentales está dejando por fuera la escuela para la formación de liderazgos?</li> </ol> <p>Cada uno de los líderes va a plasmar en un papel periódico, a partir de lo que se ha conversado de sus trayectorias en la escuela, una pequeña reflexión a partir de la siguiente pregunta: <b>¿cuál ha sido el papel de la escuela en el líder que eres hoy?</b></p> <p><b>Contextos no escolares:</b> La idea es poder hablar de los saberes que se han configurado por fuera de la escuela pero que siguen siendo potenciales formadores de liderazgos en los territorios. En este sentido, mientras se va caminando se invita a los jóvenes a cuestionarse por esos otros espacios formativos que ponían en el árbol y el impacto que han tenido para la comunidad.</p> <p>Al llegar al Jardín Botánico se busca crear un ambiente más “Parchado” en donde se pueda conversar ya de manera más libre del papel que cumple la comunidad y el territorio en la constitución de liderazgos. En este espacio los facilitadores empiezan contando un poco sobre la importancia de la formación a lo largo de la vida y lo que ha significado los contextos no escolares en la formación de ambos.</p>	<p><b>Notas adhesivas</b> <b>Papel periódico</b> <b>Marcadores</b></p>



	<p>Lo anterior se hace en la lógica de crear un espacio de confianza en donde los facilitadores también dan parte de su experiencia, para recibir por parte de los jóvenes otras experiencias. En este punto les damos la palabra a los jóvenes con las siguientes preguntas detonantes:</p> <p>¿Crees que la forma del liderazgo y los conocimientos que has adquirido a lo largo de tu formación serían los mismos si en vez de Amalfi habitaras otro municipio diferente?</p> <p>¿Consideran que el hecho de que todos habiten el municipio de Amalfi eso hace que cuenten con los mismos saberes? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué creen que los pueda diferenciar como líderes y que los une?</p> <p><b>Percepción de los líderes de otros procesos formativos en el territorio</b></p> <p><b>Como cierre del espacio:</b> Vamos a construir un <b>mapeo</b> de experiencias de líderes en el territorio. Para esto se pretende que cada uno deba pensar en un líder juvenil que quieran resaltar su aporte dentro del territorio. No necesariamente tiene que estar vinculado a su proceso de formación. Es importante que consideren los elementos que hemos abordado en la sesión a propósito de las trayectorias, los saberes, la importancia que este tiene para el territorio. Compartir con todas esas experiencias de liderazgo que resaltan en el territorio. <b>¿Qué hace?, ¿a qué procesos está vinculad@?, en qué se diferencian en cuanto líderes,</b></p>	
--	---	--

- **Planeación encuentro final – Entrevista 4: encuentro de devolución sobre nuestra experiencia de trabajo de grado**

<b>Planeación encuentro final – Entrevista 4: Taller de devolución sobre nuestra experiencia de trabajo de grado</b>	
<b>Objetivos (¿Para qué?):</b>	<b>Proponer reflexiones y acciones educativas,</b> desde nuestra perspectiva como maestros de Ciencias Sociales, en torno a las tensiones, saberes campesinos y posibilidades de la consolidación de procesos formativos en clave de habilidades para el liderazgo juvenil.
<b>Técnicas</b>	El taller y Entrevista grupal: la voz que emerge más allá de las dificultades
<b>¿Cuándo?</b>	09 y 10 de septiembre
<b>¿Con quiénes?</b>	Líderes y lideresas que han acompañado la investigación
<b>Actividades</b>	
<b>Socialización de algunos hallazgos de la investigación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo ha sido la investigación?</b></li> <li>• Con quienes hemos trabajado</li> <li>• Cómo han llegado a ser líderes</li> <li>• Cómo se expresan los liderazgos y en qué espacios se expresan</li> </ul>
<b>Posibilitar nuevas acciones y nuevas posibilidades desde los liderazgos y los procesos formativos</b>	<b>Preguntas orientadoras</b> Ustedes como líderes tienen todas las facultades para generar propuestas que fortalezcan los liderazgos.

---

	<p>Desde su papel como jóvenes de Amalfi ¿Qué acciones y propuestas plantearían para fortalecer los procesos formativos en los que ustedes podrían incidir?</p> <p><b>Cada participante nos relatará de manera sucinta, las acciones concretas y las estrategias que harían posible estas acciones</b></p>
--	--