UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Ciencias Agrarias

Institución Universitaria ITM
Reacreditada en Alta Calidad
80 Años

Estrategias de enseñanza rural para el relevo generacional

La experiencia de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia

Editorial ITM
25 Años

Estrategias de enseñanza rural para el relevo generacional

Institución Universitaria
Reacreditada en Alta Calidad
80 Años

Estrategias de enseñanza rural para el relevo generacional

La experiencia de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia

• Vanessa Aguilar-Marín •
• Leonardo Fabio Guerrero Lobo •
• Yuliana Andrea Chiquillo Acevedo •
• Silvia Sanmiguel David •
• Laura Arias Sánchez •
• Carmen Milena Guacaneme-Barrera •
• Mario Fernando Cerón-Muñoz •

GAMMA
Agrociencias, Biodiversidad y Territorio

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Ciencias Agrarias

Editorial ITM
25 Años

Colección Deliberare

Aguilar-Marín, Vanessa, autor, | Guerrero Lobo, Leonardo Fabio, autor | Chiquillo Acevedo, Yuliana Andrea, autor | Sanmiguel David, Silvia, autor |Arias Sánchez, Laura, autor | Guacaneme-Barrera, Carmen Milena, autor | Cerón-Muñoz, Mario Fernando, autor.

Estrategias de enseñanza rural para el relevo generacional. La experiencia de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia / Vanessa Aguilar-Marín, Leonardo Fabio Guerrero Lobo, Yuliana Andrea Chiquillo Acevedo, Silvia Sanmiguel David, Laura Arias Sánchez, Carmen Milena Guacaneme-Barrera, Mario Fernando Cerón-Muñoz (autores). Medellín : Institución Universitaria ITM, Editorial ITM 2025. | Universidad de Antioquia, Centro de Desarrollo Agrobiotecnológico de Innovación e integración territorial CEDAIT 2025 |

Primera edición.

124 páginas; 17 x 24 cm. | Ilustraciones.

ISBN 978-628-7751-07-1 (electrónico) |

1. Enseñanza-Antioquia | 2. Investigación social | 3. Ruralidad-Antioquia | 4. Relevo generacional-Antioquia | 5. Medellín-Antioquia | I. Tít. II. Serie
305.5.

Catalogación en la publicación - Biblioteca ITM

Primera edición: enero de 2025

DOI: http://doi.org/10.22430/reporte.6642

Hecho en Medellín, Colombia

Edición
© Institución Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197
http://catalogo.itm.edu.co
editorialitm@itm.edu.co

Director editorial
Mauricio Vanegas Gil

Profesional universitario ITM
Clara María Mejía Zea

Corrección de estilo
Olga Lucía Muñoz

Diseño y diagramación
Marcela Londoño

Diseño de cubierta
Marcela Londoño

Institución Universitaria ITM | Vigilada Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación.

 Esta publicación contó con el apoyo del Centro de Desarrollo Agrobiotecnológico de Innovación e integración territorial CEDAIT, subproyecto Implementación de los Laboratorios Territoriales en las subregiones del Bajo Cauca, Suroeste, Occidente y Urabá, con código BPIN 2016000100060, liderado por la Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente, con recursos del Sistema General de Regalías y la Gobernación de Antioquia. Las imágenes son propiedad del proyecto Laboratorios Territoriales y cuentan con autorización expresa para su publicación.

CONTENIDO

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS

Figuras

Imágenes

Tablas

LISTA DE ANEXOS

LOS AUTORES

Vanessa Aguilar-Marín
Economista y Socióloga
Investigadora de Gestión Científica y Divulgativa de los Laboratorios Territoriales 2022-2023
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
vanessa.aguilar@udea.edu.co

Leonardo Fabio Guerrero Lobo
Trabajador Social
Profesional social Laboratorios Territoriales CEDAIT 2019-2022
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
leonardo.socialcaucasia@gmail.com

Yuliana Andrea Chiquillo Acevedo
Psicóloga
Profesional social Laboratorios Territoriales CEDAIT 2020-2021
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
yulianachiquillo15@gmail.com

Silvia Sanmiguel David
Profesional en Planeación y Desarrollo Social
Profesional social Laboratorios Territoriales CEDAIT 2021-2022
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
sanmiguelsilvia76@gmail.com

Laura Arias Sánchez
Trabajadora Social
Pasante Laboratorios Territoriales CEDAIT 2020-2021
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
laura.ariass@udea.edu.co

Carmen Milena Guacaneme-Barrera
Magíster en Desarrollo Rural
Coordinadora de Gestión Científica y Divulgativa de los Laboratorios Territoriales CEDAIT 2022
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
carmen.guacaneme@udea.edu.co

Mario Fernando Cerón-Muñoz
Doctor en Zootecnia
Docente titular e investigador
Grupo de investigación GAMMA, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia
mario.ceron@udea.edu.co

Presentación

Los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia son una estrategia de extensión rural desde la innovación social constituidos como espacios de construcción comunal de conocimiento, en donde las personas interactúan a partir del diálogo de saberes, el cual se entiende como una oportunidad para que los sistemas de conocimientos de personas diferentes se relacionen e interactúen de forma permanente (Salas, 2013). Dicha interacción se da desde la perspectiva transdisciplinaria, que entiende a la sociedad desde su complejidad y a partir de la interrelación de las dimensiones humanas que transitan entre lo físico, lo cognitivo, lo emocional, lo comunicativo, lo social, lo vocacional y productivo, lo ético y lo espiritual (Martínez Miguélez, 2009). Estas dimensiones permean las dinámicas campesinas, en donde la familia es el eje articulador de la vida social.

En la búsqueda de la construcción colectiva de conocimiento, los Laboratorios aúnan los esfuerzos con las comunidades campesinas para contribuir a los procesos de relevo generacional, mediante ejercicios de enseñanza y aprendizaje que potencialicen la motivación de los núcleos familiares en conjunto, frente a las actividades productivas del campo, y respetando los proyectos de vida enfocados hacia otros intereses. Con este propósito, se agrupan en este libro una serie de estrategias para socializar los saberes tradicionales y transmitirlos a las nuevas generaciones por medio del diálogo, promoviendo espacios para la sensibilización y proponiendo una ruta para la construcción de herramientas desde el trabajo conjunto.

Este libro fue elaborado por el Grupo de Investigación Agrociencias, Biodiversidad y Territorio, GAMMA, de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia, bajo la línea de investigación de innovación para el desarrollo rural. El libro contó con el apoyo del proyecto de investigación y extensión «"Centro de Desarrollo Agrobiotecnológico de Innovación e Integración Territorial, CEDAIT", subproyecto "Implementación de los Laboratorios Territoriales en las subregiones del Bajo Cauca, Suroeste, Occidente y Urabá"», con código BPIN 2016000100060. La Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente lideraron este proyecto con recursos del Sistema General de Regalías y la Gobernación de Antioquia.

Prólogo

Al proponer actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los contextos rurales, este libro se convierte en una pieza clave en los procesos de extensión rural, porque entiende las particularidades y las características estructurales que han condicionado la migración de jóvenes campesinos a los centros urbanos, relacionadas principalmente con la violencia, la pobreza y la búsqueda de mayores oportunidades educativas y laborales.

Esta obra ofrece varias estrategias para impulsar el relevo generacional en los núcleos familiares rurales, a partir del intercambio intergeneracional de saberes, propone herramientas que se ajustan a las diferentes dinámicas de las comunidades campesinas, reconociendo sus prácticas tradicionales y las motivaciones de los jóvenes rurales. Con esta iniciativa, los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia buscan contribuir a la sostenibilidad de las economías campesinas, privilegiando sus cosmovisiones y apostando por ejercicios que valoren la riqueza material e inmaterial de los espacios rurales, para perfilarlos como escenarios idóneos para los proyectos de vida individual y familiar.

Eliana A. Lopera Sepúlveda
Zootecnista
Grupo de Investigación GAMMA
Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad de Antioquia

Introducción

En la actualidad, el relevo intergeneracional es uno de los temas centrales en la búsqueda de sostenibilidad de las economías campesinas. En Colombia, este proceso se ha visto afectado por la ausencia estatal, el conflicto armado, en respuesta a la tenencia inequitativa de la tierra, el envejecimiento de la población rural, que se explica por el éxodo juvenil hacia las urbes, debido principalmente a las escasas oportunidades laborales y de estudio y, finalmente, por los imaginarios sociales que genera un mundo globalizado que induce en los jóvenes rurales unas expectativas de vida divergentes a las ofrecidas por la ruralidad (Zorro Melo, 2021).

Los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia buscan contribuir a los procesos de relevo generacional con diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que movilicen las motivaciones de la juventud y la disposición de las personas mayores a ceder responsabilidades, entendiendo que los ejercicios intergeneracionales responden a acciones conjuntas que requieren de esfuerzos entre quienes entregan y quienes reciben los sistemas productivos.

Los Laboratorios se acogen a los planteamientos académicos e institucionales que expresan que el relevo generacional parte de generar condiciones de vida digna para los jóvenes, buscando que estos no se vean obligados a transitar del campo a la ciudad y fomentando escenarios que reduzcan el imaginario negativo de la vida adulta en el campo, ligados a estereotipos de atraso y precariedad. Para esto se requieren escenarios de reemplazo planificado para reducir los relevos inmediatistas (Guerrero Ginel et al., 2022; Zorro Melo, 2021).

Si bien las dificultades del relevo generacional obedecen en muchos casos a dinámicas estructurales como el conflicto armado y la falta de oportunidades, los Laboratorios se proponen contribuir a resolver esta problemática mediante un ejercicio de enseñanza y aprendizaje que movilice a los jóvenes rurales hacia el arraigo con su territorio, fortaleciendo así la identidad campesina a partir de la replicabilidad de prácticas y cosmovisiones ancestrales (Ochoa

Ambriz et al., 2018) por medio de la transmisión de saberes (Medina Peña, 2022) y su aplicabilidad en las actividades productivas del campo. Este hecho contribuye a la consolidación de las economías campesinas, protegiendo los recursos naturales y conservando la capacidad de producción de alimentos de las zonas rurales (Guerrero Ginel et al., 2022), teniendo presente que la juventud rural cuenta con mayor flexibilidad, disposición al cambio y apertura a la innovación (Pardo, 2017).

Con este propósito se presenta este libro que se compone de cuatro capítulos. En el primero se hace un recuento de antecedentes, en el que se mencionan diversas causas estructurales del fenómeno de migración del campo a la ciudad y las diferentes iniciativas institucionales enfocadas en la población joven rural, incluyendo los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia. También se define la población a la cual va dirigida esta iniciativa, así como algunos conceptos teóricos orientadores entre los que se encuentra la antropogogía, la estrategia, los estilos de aprendizaje, el plan de vida familiar y el protocolo familiar de relevo generacional.

En el segundo capítulo se detallan estrategias para la sensibilización familiar frente al relevo generacional, las cuales fueron estructuradas aplicando el microaprendizaje (o micro-learning) por medio de grupos de estudio. Entre estas actividades se encuentra el reconocimiento de estilos de aprendizaje y una caja de herramientas; en esta última se incorporan ejercicios para el reconocimiento de saberes previos, conversaciones en torno a los mitos y realidades sobre el relevo generacional, el emparejamiento de conceptos, el tour guiado por los predios y la delegación de la administración del sistema productivo.

En el tercer capítulo se presentan los pasos para elaborar un plan de vida familiar y un protocolo familiar de sucesión por medio de procesos participativos. El plan de vida familiar se expone a partir de la aplicación de seis momentos que inician con la sensibilización y finaliza con la implementación de acciones de mejora. El protocolo de sucesión parte de un diagnóstico inicial y termina con su implementación. Este capítulo cierra con la interpretación de un caso aplicado de estas estrategias en los municipios de Necoclí y Caucasia, en el departamento de Antioquia, Colombia; aquí se detallan los cambios experimentados por las familias a partir de la ejecución de un acompañamiento personalizado en aspectos familiares, con énfasis en el relevo generacional; estos cambios fueron analizados por medio de un modelo aditivo generalizado mixto, el cual permitió concluir que las actividades desarrolladas en ambos

municipios fueron significativas y generaron transformaciones dentro de las dinámicas familiares frente al relevo generacional.

En el cuarto capítulo se propone una discusión crítica en torno a los planteamientos teóricos de los estilos de aprendizaje y se presenta una reflexión alrededor del reconocimiento de las bondades y las deficiencias de las estrategias aquí planteadas. Entre los deseos de los autores está la aspiración de que estas iniciativas puedan ser mejoradas o fortalecidas en posteriores implementaciones. Por ello, el libro cierra con un apartado de anexos en donde se encuentran algunos de los formatos que pueden ser empleados en el desarrollo de las actividades propuestas.

I

Antecedentes y fundamentación conceptual de los Laboratorios Territoriales

Introducción

En este primer capítulo veremos los antecedentes y conceptos teóricos que orientaron el diseño de las estrategias que propusimos para el relevo generacional en el campo. Entre los objetivos principales se plantearon comprender las causas que explican el envejecimiento de la población rural, presentar el público objetivo al que va dirigida esta iniciativa, enfocada en la familia rural, que los Laboratorios Territoriales entienden como un núcleo diverso, no homogéneo y caracterizado por particularidades que deben estar presentes en el momento de diseño e implementación de estrategias educativas. También hacemos un breve recuento de las acciones emprendidas desde las políticas públicas frente al relevo generacional y presentamos una discusión conceptual alrededor de la antropogogía, la estrategia, los estilos de aprendizaje, el plan de vida familiar y el protocolo familiar de relevo generacional.

Podemos decir que el envejecimiento rural viene dado por condiciones estructurales entre las que se encuentran, principalmente, el éxodo juvenil en respuesta a la ausencia de oportunidades, la tenencia inequitativa de la tierra, el conflicto armado, la ausencia estatal y la masificación del ideal urbano, pero reconocemos un avance importante en términos institucionales y un camino amplio de trabajo para apuestas enfocadas en los temas de relevo generacional. En cuanto a la fundamentación teórica validamos la pertinencia de los principios de la antropogogía, el plan de vida familiar y los estilos de aprendizaje.

Causas estructurales del envejecimiento rural

La migración poblacional del campo a la ciudad se remonta principalmente a los tiempos de la Revolución Industrial, que trajo consigo la modernización y el crecimiento económico de las zonas urbanas, y se pasó de una economía agraria a una economía industrializada, en la medida en que el incentivo laboral generó una movilidad significativa hacia los centros urbanos. Para ese entonces, más del 80 % de la población mundial vivía directa o indirectamente de la economía rural (Guerra, 2014), pero la migración continuó desarrollándose y en hoy en día se plantea una descomposición poblacional en las zonas rurales, principalmente por el desplazamiento de los jóvenes hacia los centros urbanos, lo que ha ocasionado un progresivo envejecimiento de la población del campo y preocupaciones por la sostenibilidad del mundo agrario (Pardo, 2017).

En Colombia, el desplazamiento de los jóvenes rurales hacia las ciudades está relacionado principalmente con el conflicto armado, la falta de oportunidades económicas y educativas, el escaso acceso a servicios de salud, la concentración de la propiedad de las tierras, las problemáticas medioambientales y la baja apropiación del campo colombiano. Esto se agudiza con las expectativas generadas por un mundo globalizado que promueve necesidades que no se pueden satisfacer en los entornos rurales y que están influenciadas por las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y las expectativas de otros jóvenes que han migrado con anterioridad (Zorro Melo, 2021).

Este panorama se complejiza con lo que se ha conocido como la concepción del *sesgo del presente*, que expresa los imaginarios de la población joven y que se caracteriza por una preferencia por la inmediatez en los proyectos de vida, desvirtuando la planificación de mediano y largo plazo. A esta percepción se agrega la situación de la mujer joven rural, que presenta mayores niveles de vulnerabilidad al ser relegadas a actividades por fuera de las prácticas productivas, como resultado de las normas sociales establecidas (Erazo-Borrás et al., 2022).

Estas situaciones se profundizan debido a la baja presencia del Estado colombiano en las zonas rurales, a la inexistencia de una política pública para los jóvenes del campo (Zorro Melo, 2021), a la baja rentabilidad de los sistemas productivos agrícolas y al limitado acceso a comunicaciones y a los servicios de sanidad y educación (Guerrero Ginel et al., 2022). A esto se suman las complejidades de la vida urbana que no garantizan que los procesos migratorios sean exitosos (Siaucho Acevedo, 2014) y, por el contrario, abren la posibilidad de padecer situaciones de pobreza (Zorro Melo, 2021) y exclusión social en un entorno desconocido.

Con estos antecedentes se reconocen que hay causas estructurales del envejecimiento rural en Colombia que responden a la migración rural de la población más joven hacia la ciudad, impulsada por la falta de oportunidades en el contexto rural, lo que está condicionado por la tenencia inequitativa de la tierra, la precariedad laboral y educativa, la masificación de ideas urbanas en los medios de comunicación, la violencia y la ausencia estatal.

La familia rural en la experiencia de los Laboratorios Territoriales

Con estos antecedentes, quisimos dirigirnos a la familia rural campesina, entendiéndola como un núcleo no homogéneo, conformado por personas de diferentes edades y niveles formativos. Los Laboratorios Territoriales rescatan la comprensión de la familia desde sus particularidades intrínsecas y retoman los planteamientos de Balbuena Martínez (2007), quien planteó la existencia de cinco tipos de familia:

1. *Familia nuclear:* presencia en un mismo hogar de padre y madre, con posible existencia de hijos;
2. *Familia extensa:* convivencia en un mismo lugar de padres, hijos y otras personas como tíos o abuelos;
3. *Familia monoparental:* hogar con presencia de padre o madre, y sus respectivos hijos;

4. *Familia unipersonal:* conformada por una única persona adulta; y
5. *Familia elegida:* su estructura responde a una colectividad de personas sin lazos de parentesco.

En la particularidad rural coexisten diversos debates en torno a la definición de la familia, entendida como una forma de vida cultural que en muchas ocasiones supera los límites del mercado y la empresa capitalista. Algunos autores expresan que, en la economía campesina, la unidad de producción se distancia de la unidad empresarial agrícola, pues en la primera hay una unidad entre producción y consumo, en la medida en que lo que se produce se consume dentro de los núcleos familiares con el propósito de garantizar su sostenibilidad; en la unidad empresarial agrícola, por su parte, hay un enfoque hacia la generación de excedentes y, con ello, de ganancias (Lopera Palacios, 1999). Para el primer escenario, Wolf (1976) indicó que la característica fundamental de la economía campesina es que se constituye como una economía familiar, cuya estructura responde a una composición que está mediada por el número de sus integrantes, el sexo, las edades y la cantidad de trabajadores disponibles.

Para Pepin-Lehalleur y Rendón (1989), en la reproducción de la vida campesina se distinguen tres ámbitos diferentes, pero estrechamente relacionados: el autoconsumo individual, el intercambio entre grupos domésticos y la compraventa en el mercado. El protagonismo de un escenario frente a los demás lo marca la forma en la que se materializan las relaciones entre seres humanos y, al mismo tiempo, de estos con la naturaleza. De manera simultánea, estos ámbitos pueden leerse respectivamente como la producción exclusiva de valores de uso, cuya finalidad responde a la satisfacción de necesidades humanas; la producción de bienes y servicios con valor de cambio, es decir, con una cualidad de venta o intercambio; y la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía, lo que indica que los miembros de la familia se presentan en el mercado como trabajadores.

En el primer escenario, las actividades cobran un carácter privado en los núcleos familiares, en donde sus integrantes son productores y consumidores al mismo tiempo. En el segundo escenario, las actividades se encuentran desconectadas de los productores, pues adquieren un carácter potencialmente mercantil, aun cuando buena parte del producto se consume de forma interna y este extiende sus posibilidades por fuera del ámbito privado; en este

escenario la transmisión de conocimientos técnicos entre los miembros de la familia es una respuesta a los límites de acceso a fuerza de trabajo externa, por lo que los niños reciben un aprendizaje temprano y paulatino y participan del proceso de producción con la delegación de actividades sencillas. El tercer escenario demarca un espacio para la diferenciación de la fuerza de trabajo para el mercado a partir de las características individuales de sus miembros, las cuales cobran valor social a partir de los parámetros productivos deseados.

Con lo anterior se deja en evidencia que la familia rural no responde a un conglomerado homogéneo y que, por el contrario, se caracteriza por diversas particularidades tanto en su conformación interna como en su actividad productiva central, hecho que es valorado y preservado por las iniciativas de los Laboratorios Territoriales —incluyendo aquellas vinculadas con el relevo generacional— al comprender a estas familias como una expresión cultural y económica propia de los entornos rurales.

Iniciativas institucionales para los jóvenes rurales

Recientemente los jóvenes rurales han empezado a ser integrados a los discursos estatales (Zorro Melo, 2021). En 2013, con la Ley 1622 de 2013 se aprobó el Estatuto de Ciudadanía Juvenil y se creó el Conpes Social 173 de 2014; con estas dos herramientas se reconoció la diversidad de este grupo poblacional y se promovieron iniciativas para incentivar el relevo generacional y el arraigo por el territorio.

Posteriormente, y producto de los Acuerdos de Paz entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP, se creó el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), uno de cuyos objetivos centrales es fomentar la formación y el relevo generacional (Ley 1876, 2017). Los principios del SNIA vinculados a esta temática corresponden al enfoque territorial y diferencial que imprime las bases para una comprensión particularizada de los jóvenes rurales, entendiéndolos como sujetos concretos que son identificados por características propias de sus lugares de origen, a partir de aspectos geográficos,

sociales, económicos, étnicos y culturales, junto con elementos relacionados a la edad, el género, el nivel de ingresos y las situaciones de discapacidad, entre otros.

En el ámbito del SNIA, en 2019 se crearon los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia como resultado de la experiencia acumulada en extensión rural del Grupo de Investigación Agrociencias, Biodiversidad y Territorio GAMMA de la Facultad de Ciencias Agrarias y del Centro de Desarrollo Agrobiotecnológico de Innovación e Integración Territorial (CEDAIT). Los Laboratorios Territoriales se configuran como un escenario que busca impulsar iniciativas de innovación social, contribuyendo al fortalecimiento de capacidades para potencializar el desarrollo económico y local de los territorios (Guacaneme-Barrera et al., 2022; Lopera Sepúlveda et al., 2022).

Esta estrategia recoge los postulados de los «Laboratorios de Paz» creados entre 2000 y 2001 para alcanzar una paz estable y duradera por medio del logro de cambios locales en aspectos multidisciplinares, relacionados con temáticas económicas, sociales, culturales y políticas (Moreno León, 2009). A su vez, los Laboratorios Territoriales replican la relevancia de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), decretados en 2017 por el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (Decreto Ley 893, 2017), buscando afianzar la presencia institucional en los territorios más olvidados y permeados por la violencia estructural, lo cual implica procesos de conflicto social, pobreza y economías ilegales, entre otros (Agencia de Renovación del Territorio, 2021).

Con este escenario institucional se reconoce que si bien hay un interés claro por impulsar los proyectos de vida de los jóvenes en Colombia, para tal efecto se requiere un trabajo robusto, especialmente con aquellos jóvenes ubicados en los entornos rurales en donde las condiciones de vida adquieren mayores complejidades. Por tal motivo los Laboratorios Territoriales han planteado diversas propuestas en torno a los procesos de relevo generacional, las cuales se presentan en los próximos capítulos.

La antropogogía: fundamento conceptual de los Laboratorios Territoriales

Los Laboratorios Territoriales fundamentan su modelo educativo en la antropogogía, que entiende la educación como una práctica permanente de los seres humanos y durante sus diferentes etapas de la vida (Rodríguez-Espinosa et al., 2022). La antropogogía agrupa la pedagogía (educación en jóvenes y niños) y la andragogía (educación en adultos). Ambas prácticas se estructuran a partir de procesos mentales diversos, la memoria es importante en la pedagogía y el pensamiento lógico y la creatividad en la andragogía; en el modelo pedagógico hay una relación vertical y dependiente entre el adulto-niño (joven), mientras que en el modelo andragógico hay una relación horizontal y participativa entre los adultos. La andragogía plantea la relevancia de la experiencia para el aprendizaje de adultos, quienes a su vez se reconocen como personas en capacidad de autodirigirse, vinculándose a estrategias de orientación-aprendizaje más que de enseñanza-aprendizaje, como en el caso de la pedagogía (Castillo Silva, 2018).

Para Cárdenas Velasco (2017), la antropogogía puede asumirse como una ciencia inclusiva que se pregunta por la educación de los seres humanos durante todas sus etapas de vida, empleando diversas estrategias de acuerdo con la edad de las personas. El autor plantea que el objetivo principal de la antropogogía consiste en posibilitar aprendizajes personales y colectivos, permeando los escenarios de forma libre y contextualizada para el desarrollo humano y social, tanto intelectual como psicológico.

Transdimensionalidad de los Laboratorios Territoriales

Un Laboratorio Territorial es un espacio de construcción comunal de conocimiento, en el que las personas interactúan mediante el diálogo de saberes desde la interrelación de ocho dimensiones humanas: física, cognitiva, emocional, comunicativa, social, vocacional y productiva, ética y espiritual (Martínez Miguélez, 2009; Rodríguez-Espinosa et al., 2022).

1. La dimensión física reconoce al cuerpo como el medio a través del cual los seres humanos se relacionan con el entorno exterior;
2. La dimensión cognitiva se concentra en la fase intelectual para la transformación individual y social;
3. La dimensión emocional valida los sentimientos y emociones humanas;
4. La dimensión comunicativa busca fortalecer las habilidades comunicativas;
5. La dimensión social se vincula con las relaciones familiares, amistosas y comunitarias;
6. La dimensión vocacional y productiva está relacionada con la consolidación de capacidades técnicas, ecológicas y empresariales para la gestión de entornos sostenibles;
7. La dimensión ética está enfocada en el reconocimiento de las normas sociales de las comunidades; y
8. La dimensión espiritual está relacionada con la autorreflexión frente al propósito de la existencia.

Los Laboratorios Territoriales se enmarcan en los ejercicios de extensión rural que reconocen la importancia y validez del pensamiento campesino, posibilitando escenarios de transformación desde el intercambio horizontal de conocimientos y fortaleciendo la relación entre la academia, la sociedad y la naturaleza. Por eso, han trascendido del ejercicio de extensión rural, enfocado

exclusivamente en el productor, hacia iniciativas centradas en la familia, planteando que esta se concibe como el primer escenario para la humanización del ser humano y el desarrollo de capacidades (Fernández, 2008), al tiempo que constituye una de las características prioritarias de las economías campesinas, las cuales están configuradas principalmente por actividades diarias desarrolladas por los integrantes de los núcleos familiares (Schejtman, 1980).

El modelo diseñado por los Laboratorios para la enseñanza y aprendizaje se denomina Modelo Antropogógico de Extensión Agropecuaria, MAEA, cuya fundamentación teórica está vinculada con la antropogogía, el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje dialógico y la educación popular, desde un enfoque de educación sociocrítico y de pedagogía social (Rodríguez-Espinosa et al., 2022).

Este modelo incorpora las siguientes estrategias metodológicas:

1. Diagnóstico participativo de identificación de necesidades;
2. Construcción colectiva del plan de acompañamiento;
3. Acompañamiento personalizado transdimensional (ética, espiritual, cognitiva, comunicacional, vocacional y productiva, social, emocional y física);
4. Establecimiento o mejoramiento de parcelas demostrativas;
5. Construcción y consolidación de redes de intercambio de conocimientos (RICA); y Capacitación a gran escala que se estructura a partir de tres escenarios: i) el aprender haciendo, ii) el campesino a campesino y iii) la observación directa (Rodríguez-Espinosa et al., 2022).

El MAEA finaliza con la valoración de impacto que se desarrolla a partir de tres índices:

1. Índice de competencias de los extensionistas (ICE), que permite reconocer el desarrollo de competencias de los extensionistas a partir de su participación en los Laboratorios Territoriales (Castaño Ramírez et al., 2021).

2. Índice de innovación agropecuaria (IIA), que constituye un instrumento que permite observar el grado de apropiación de tecnologías en las familias campesinas.

3. Índice del retorno social de la inversión (SROI), que permite identificar la cantidad de cambio generado por cada unidad monetaria invertida en el proyecto (Nicholls et al., 2012).

El proyecto educativo de los Laboratorios se implementa a partir del cumplimiento de seis fases, como se observa en la figura 1.1, que inician con el análisis preliminar para la construcción de una propuesta de laboratorio en un contexto específico, que se compone de sistemas productivos particulares y dinámicas comunitarias y familiares concretos (fase 0).

Después de identificada la viabilidad de la propuesta, continúa el proceso con un diagnóstico inicial y sectorial que se realiza en unos primeros relacionamientos con las comunidades (fase 1) por medio de encuentros con organizaciones clave en los territorios, quienes elaboran un bosquejo general de la situación actual de las familias y de los sistemas productivos de interés.

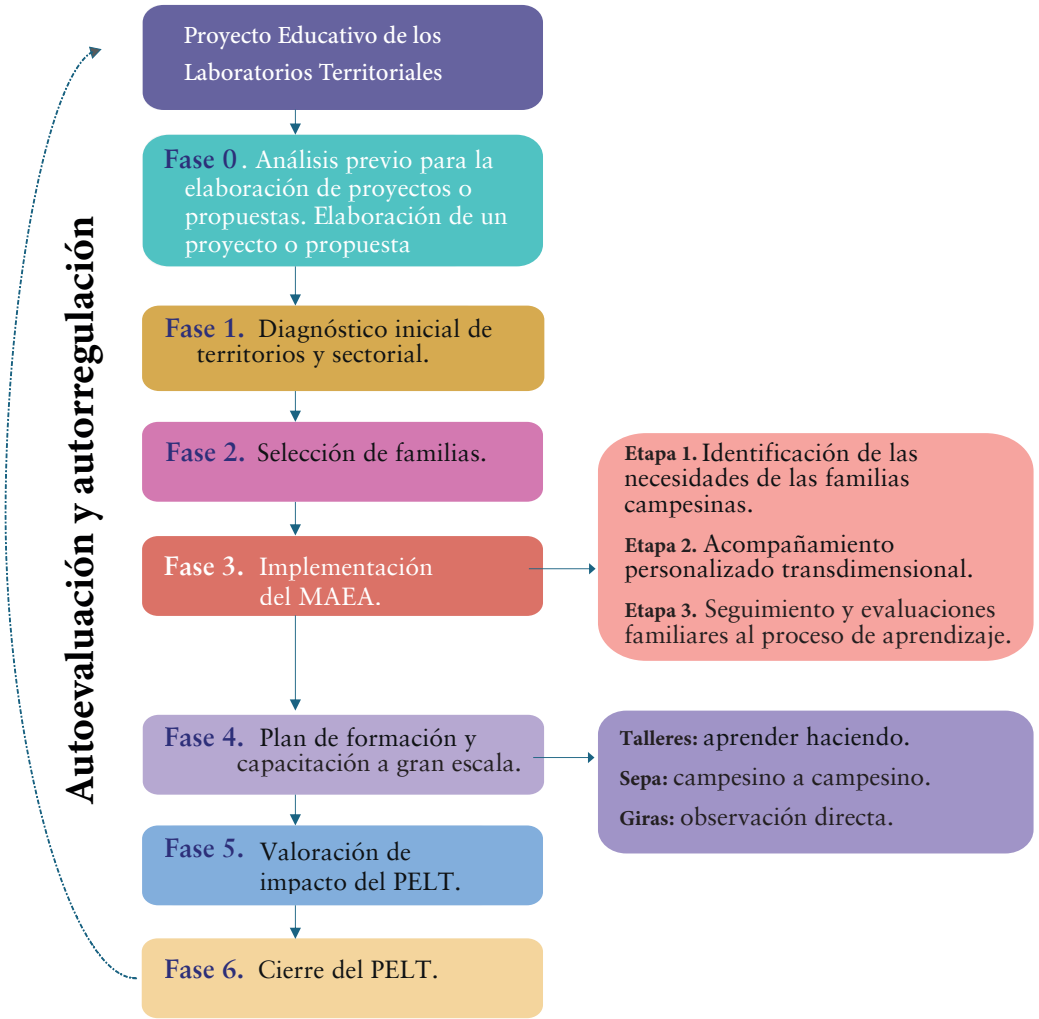
Luego se efectúa la selección de las familias aplicando diversas técnicas de investigación entre las que se encuentran las encuestas, los grupos focales y la observación no participante, con la visita de los extensionistas a los predios familiares para identificar las condiciones mínimas necesarias para el establecimiento del laboratorio (fase 2).

Posteriormente se ejecuta el modelo de enseñanza y aprendizaje que corresponde al Modelo Antropogógico de Extensión Agropecuaria (fase 3), que se acompaña de un plan de formación y capacitación a gran escala (fase 4) y finaliza con la valoración de impacto del proyecto (fase 5) y el cierre del proyecto (fase 6), en la que se elabora un informe final, se realiza la gestión documental pertinente y se hace solicitud de acta de liquidación y de paz y salvo.

Actualmente los Laboratorios Territoriales constituyen un activo de conocimiento del Grupo de Investigación GAMMA con unos Niveles de Madurez Tecnológica (Technology Readiness Levels, TRLs) de la Unidad de Transferencia de Conocimiento de la División de Innovación de la Universidad de Antioquia iguales a 8.

Figura 1.1.

Fases para la implementación de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia



Fuente: Rodríguez-Espinosa et al. (2022).

La estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La estrategia corresponde a la forma en la que se materializan las relaciones en el proceso pedagógico, que está integrado por prácticas de enseñanza que se conciben como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican según las demandas y requerimientos de los grupos sociales a los que van direccionadas y que tienen el propósito de hacer más significativo el proceso de aprendizaje (Arroyo Lagunas, 2011).

En el diseño de estrategias se deben considerar la motivación y los intereses de los participantes y agregar la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que produzca condiciones favorables para la modificación de comportamientos por medio del uso de los recursos disponibles en las áreas de trabajo, ya que las comprensiones más recurrentes sobre el aprendizaje humano consideran que la educación consiste en la adaptación de los individuos a su ambiente social. Por esto se le otorga importancia a la relación entre las estrategias y las experiencias vividas por los aprendices (Arroyo Lagunas, 2011).

Carrasco (2017) define las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en función de las fases del pensar, relacionadas con la receptividad, la reflexión, la retentiva, la creatividad, la extensión del conocimiento y la expresión simbólica y práctica (tabla 1.1). En este sentido, la reflexión debe orientarse a identificar a quién se le va a enseñar, en dónde y con qué materiales o estrategias.

En el desarrollo de estas fases es fundamental el papel que desempeña el sujeto aprendiz en su propio aprendizaje, pues existe una serie de condiciones que la persona misma puede modelar para facilitar o dificultar la adquisición de conocimientos, y que son ajenas a quien está enseñando. Este planteamiento no pretende descargar toda la responsabilidad del aprendizaje sobre el alumno, sino que por el contrario busca equilibrar la relación entre el aprendiz y el educador, y plantear que existen maneras de influir sobre condiciones preexistentes y externas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, hablar de estrategias en este contexto conlleva al ejercicio de la responsabilidad de quien desea participar en el proceso de apropiación de conocimiento.

Tabla 1.1.

Fases del pensar con sus respectivas características y estrategias

Fases	Características	Estrategias
Receptiva	Estimula la atención del aprendiz, de manera que pueda seleccionar las temáticas sobre las que desea aprender.	Estrategias para captar la atención.
Reflexiva	La información que llega al aprendiz se organiza en el cerebro, se comprende, se interpreta y se convierte en conocimiento.	Estrategias para el procesamiento de la información.
Retentiva	Promueve ejercicios para el almacenamiento de conocimientos.	Estrategias para la memorización.
Creativa	Generación de nuevos aprendizajes enfocados en la capacidad que tiene cada aprendiz de asociar conocimientos previos y nuevos, haciendo novedosas interpretaciones de las experiencias pasadas.	Estrategias para captar la atención.
Extensiva	Implica transmitir el conocimiento a espacios en donde se considera que son necesarios.	Estrategias para la transmisión de conocimientos.

Continúa...

Expresiva simbólica	El aprendiz expresa su propia versión del conocimiento, sea de manera verbal o no verbal.	Estrategia de expresión técnica, simbólica y ética.
Expresiva práctica	Interiorización de conocimientos y demostración en una práctica concreta.	Estrategias para la aplicación de conocimientos.

Fuente: elaboración propia a partir de Carrasco (2017).

Los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La extensión rural en Colombia ha promovido cambios significativos que han transformado la relación entre extensionistas y comunidades campesinas. En momentos en que la extensión rural se estructuró como un servicio de asistencia técnica con enfoque exclusivo en la adopción de tecnologías a partir de procedimientos estandarizados, se desconocían los diversos estilos de aprendizaje de los productores rurales y sus familias. Este hecho impidió el desarrollo de capacidades de autogestión de las comunidades campesinas, reconociendo la necesidad de incorporar dentro de los ejercicios de extensión las diferentes formas de aprendizaje que pueden encontrarse presentes en las comunidades campesinas, a partir del diseño de herramientas particularizadas que se conecten de manera más efectiva con los participantes durante su experiencia formativa (Rodríguez-Espinosa et al., 2016).

De acuerdo con Campos y González (2015), las personas aprenden de múltiples maneras y en este proceso se interrelacionan «elementos fisiológicos,

sociológicos, emocionales, físicos, psicológicos-cognitivos y pedagógicos» (p. 15). Para el caso de los productores agropecuarios,

> El proceso de aprendizaje está mediado por aspectos como las metodologías de enseñanza (Franz et al., 2010), el entorno de confianza, la lógica de producción con enfoque de autosostenimiento u orientación al mercado (Schmelkes, 2006), los valores, creencias y conocimientos (Nguyen et al., 2016), los estilos de vida, las características de modernidad o posmodernidad y la percepción del riesgo, entre otros (Kilpatrick y Rosenblatt, 1998). Sin embargo, es importante determinar que el productor agropecuario puede aprender de manera individual a través de la experimentación propia, la adaptación de conocimiento y la interacción social para validar su conocimiento, lo que constituye un aprendizaje reflexivo (Ingram, 2010; Schmelkes, 2006). (Rodríguez-Espinosa et al., 2020, p. 10)

Fleming y Mills (1992) plantearon cuatro estilos de aprendizaje basados en la forma en que se capta el conocimiento a partir de los sentidos, expresando que estos pueden ser visuales, auditivos, lectoescritores o kinestésicos. Cada estilo de aprendizaje se relaciona con herramientas concretas que facilitan la apropiación de conocimientos de los participantes (tabla 1.2).

Tabla 1.2.

Estilos de aprendizaje y herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje según Fleming y Mills (1992)

Estilo de aprendizaje	Herramientas
Visual	Estimula la atención del aprendiz, de manera que pueda seleccionar las temáticas sobre las que desea aprender.
Auditivo	Presentaciones orales, discusiones, audios, entre otros.
Lectoescritor	Textos escritos, notas,composiciones literarias, bitácoras, entre otros.
Kinestético	Experiencias prácticas, uso de manos y cuerpo, ejemplos de la vida real, entre otros.

Fuente: elaboración propia a partir de Fleming y Mills (1992).

Kolb (1984, citado en Kolb y Kolb, 2005) planteó cuatro estilos de aprendizaje basados en un procesamiento de la información dada por el entorno, las experiencias vividas y las bases genéticas; así cada persona se ajusta a un estilo que puede ser acomodador, asimilador, convergente o divergente (tabla 1.3.).

Tabla 1.3.

Estilos de aprendizaje y capacidades desarrolladas según Kolb (1984)

Estilo de aprendizaje	Capacidades desarrolladas
Acomodador	Sociable, organizado, receptor de retos y buscador de objetivos, impulsivo, orientado a la acción, empático, abierto, dependiente frente a los demás y poca habilidad analítica.
Asimilador	Poco sociable, generador de modelos, reflexivo, pensador, abstracto, planificador, investigador y poco empático.
Convergente	Racional, analítico, organizado, orientado a la tarea, experimentador, líder y poco empático.
Divergente	Sociable, generador de ideas, soñador, espontáneo, empático, abierto, imaginativo, emocional, flexible e intuitivo.

Fuente: elaboración propia a partir de Kolb (1984, citado en Kolb y Kolb, 2005).

Por su parte, Alonso et al. (2007) reconocieron cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (tabla 1.4.).

Tabla 1.4.

Estilos de aprendizaje y capacidades desarrolladas según Alonso et al. (2007)

Estilo de aprendizaje	Capacidades desarrolladas
Activo	Divertido, improvisador, arriesgado, espontáneo, creativo, novedoso, protagonista, innovador, conversador, líder, voluntarioso, participativo, animador y descubridor.
Reflexivo	Concienzudo, analítico, exhaustivo, observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, generador de argumentos, investigador, prudente y receptivo.
Teórico	Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, pensador, relacionador y perfeccionista.
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista, técnico, útil, decidido, planificador y organizador.

Fuente: elaboración propia a partir de Kolb (1984, citado en Kolb y Kolb, 2005).

Rodríguez-Espinosa et al. (2017) crearon una metodología para la identificación de estilos de aprendizaje aplicable al sector agropecuario colombiano (MIDEAS). Esta herramienta se estructura a partir de cuatro dimensiones:

1. *Dimensión motivacional:* en términos generales, se entiende la motivación como «los procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta» (Robbins, 2004, p. 155). Se trata del comportamiento o el conjunto de acciones que toma una persona para lograr un objetivo concreto. La dimensión motivacional se refiere a la actitud frente al proceso de aprendizaje, lo que implica que se reconoce la razón por la cual los participantes asisten a los encuentros de enseñanza (Rodríguez-Espinosa et al., 2017).

   Dentro de la dimensión motivacional se diferencian dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca puede definirse como aquella en la que la única recompensa que existe para el individuo es el hecho de comprometerse con una actividad determinada, solamente por su propio beneficio y satisfacción personal. Y la motivación extrínseca está guiada por el interés del individuo en una recompensa que proviene de una entidad externa (Arnold y Brown, 2000).

   Entre las tipologías de las personas que se ajustan a aspectos motivacionales se encuentra el innovador, quien aplica lo que aprende; el profundizante, quien desea aprender más de un tema; y el expectante, quien tiene intereses al margen del proceso de aprendizaje (Rodríguez-Espinosa et al., 2017).

2. *Dimensión social:* considera los aspectos sociales de la vida cotidiana, por ejemplo, el aprender mirando, escuchando y haciendo. En esta dimensión se identifica la preferencia hacia la interacción social, es decir, la forma en que los sujetos prefieren desarrollar las actividades ya sea de forma colectiva o individual. Como tipologías están la formación colaborativa, donde se priorizan procesos desde la conformación de subgrupos; la participativa, que representa a aquellos que tienen afinidad con el trabajo en un grupo completo; y el independiente, que hace referencia a aquellos que les gusta desarrollar las actividades de manera individual (Rodríguez-Espinosa et al., 2017).

3. *Dimensión perceptiva:* indica la preferencia del canal sensorial de aprendizaje, es decir, el medio que los participantes prefieren o que les facilita más la recepción de la información. Se divide en tres tipologías, donde la visual se relaciona con el uso de imágenes y videos; la auditiva

prefiere el uso de audios o la escucha; y el lectoescritor que se vincula con el aprendizaje por medio de la escritura y la lectura de textos (Rodríguez-Espinosa et al., 2017).

4. *Dimensión estratégica:* se relaciona con la preferencia instruccional que hace referencia a la manera en que los participantes procesan y usan la información. Para este caso existen tres tipologías: el práctico, que prefiere el hacer y la experimentación; el reflexivo, que se orienta hacia el análisis y las discusiones; y el teórico, al que le gusta el desarrollo de conceptos y la revisión bibliográfica (Rodríguez-Espinosa et al., 2017).

Plan de vida familiar y protocolo familiar de sucesión

El plan de vida familiar se basa en el concepto de proyecto de vida, que expresa la proyección de las personas hacia el futuro, en aspectos que cada una considera esenciales y que están relacionados con su situación social actual (D'Angelo Hernández, 2006). En esta misma línea, el plan de vida familiar parte de comprender las dinámicas presentes de sus miembros, sus aspiraciones, sueños y temores para proyectar su futuro de forma conjunta, respetando los anhelos individuales y estableciendo objetivos comunes. El plan de vida familiar es un proceso en el que los miembros de la familia identifican sus habilidades y capacidades para cumplir sus metas individuales y colectivas. Integra los planes de vida de cada persona que conforma el grupo familiar (Guacaneme-Barrera et al., 2022) y se estructura a partir de la planificación a futuro.

Los planes de vida de las familias rurales guardan una estrecha relación con los procesos de relevo generacional, los cuales, de acuerdo con Cárdenas Armesto et al. (2019), requieren conocer con claridad el momento vital y temporal en el que se encuentran las familias. El primer momento se configura a partir de la «generación entrante y saliente, desde donde se determina la oportunidad y momento indicado de iniciar con el proceso de relevo, como consecuencia del nivel de madurez personal de los integrantes de la familia» (p. 24). El segundo momento se refiere a la definición de tiempos para realizar el proceso de manera ordenada y consistente, lo que permite gestar períodos

de maduración de las decisiones y su adaptación a las voluntades de los integrantes de la familia.

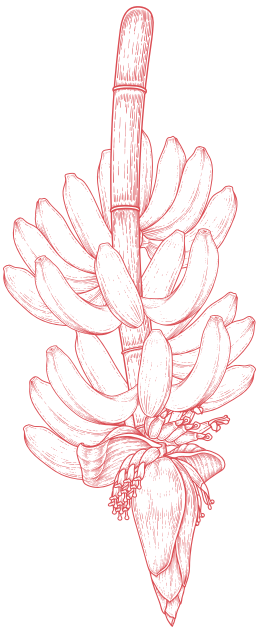
El proceso de relevo generacional se consolida a partir de acuerdos bajo consenso entre los miembros de la familia. Estos acuerdos contribuyen al establecimiento de las condiciones básicas sobre las que se desarrolla el traspaso del sistema productivo entre el predecesor (productor) y los sucesores (personas de una generación más reciente y que pueden ser los hijos, nietos, sobrinos, entre otros), y garantiza que las personas participantes se sientan motivadas y emprendan acciones conjuntas para el sostenimiento de la economía familiar.

Una de las herramientas que puede emplearse para la materialización del relevo es el protocolo familiar de sucesión; este protocolo se estructura como un documento de trabajo que permite condensar los objetivos comunes, los roles que se deben asumir y los pactos alcanzados. El documento es producto de la deliberación al interior de la familia, visionando el futuro, y los votos de confianza en quien se hará cargo de la unidad productiva (Lozano Posso, 2000).

El protocolo familiar de sucesión es una herramienta que se estructura desde procesos participativos en donde se potencializa el intercambio de saberes y experiencias, buscando reconocer las dinámicas internas familiares que están atravesadas por relaciones específicas de armonía o conflictividad y que pueden conectarse al desarrollo empresarial, estableciendo normas y reglas de juego que faciliten la conservación de los consensos en el tiempo para garantizar la continuidad del negocio familiar (Cárdenas et al., 2019).

Conclusiones

En este capítulo hicimos un recuento de las condiciones estructurales que nos permiten entender el envejecimiento de la población rural en Colombia, con énfasis en las razones de la migración juvenil hacia los centros urbanos. Reconocimos aspectos como la falta de oportunidades, la tenencia inequitativa de la tierra, la precariedad laboral y educativa, la ausencia estatal y la hegemonía de ideales urbanos. En el análisis de las políticas públicas juveniles, identificamos oportunidades de trabajo para incidir significativamente en torno al relevo generacional. También reconocimos la importancia de la antropogogía, los estilos de aprendizaje, el plan de vida familiar y los fundamentos de los Laboratorios Territoriales.



II

Estrategias para la sensibilización familiar frente al relevo generacional

Introducción

En este capítulo presentamos las estrategias de los Laboratorios para aportar a las iniciativas de relevo generacional en el campo colombiano. Nuestros objetivos son describir el marco metodológico, identificar los estilos de aprendizaje ajustados al sector agropecuario y presentar una caja de herramientas para sensibilizar sobre la temática. Concluiremos este capítulo afirmando que el microaprendizaje es una propuesta interesante para la implementación de actividades vinculadas con los procesos educativos, pues su estructura de tiempo corto y de contenido fragmentado busca captar la atención de los participantes, lo que constituye un asunto clave para trabajar juntamente con personas de diversas características e intereses. Con la caja de herramientas proponemos actividades de carácter secuencial, partiendo de un reconocimiento de saberes previos y finalizando con un *tour* guiado por la unidad familiar, buscando que el proceso de sensibilización se realice de forma paulatina.

El microaprendizaje: enfoque metodológico de los Laboratorios Territoriales

Las estrategias de sensibilización que proponemos están diseñadas bajo la metodología del microaprendizaje, que se basa en contenidos fragmentados que se ajustan al intervalo de atención en que el cerebro humano se mantiene concentrado. Los contenidos formativos están relacionados entre sí y se caracterizan por su practicidad y la rapidez con la que niños, adolescentes, jóvenes y adultos quieren aprender en la actualidad.

Las actividades se estructuran en pequeños módulos formativos con una duración no superior a los 30 minutos y están basadas en estrategias que incentivan el intercambio de conocimientos entre predecesores y sucesores, junto con ejercicios reflexivos frente a las percepciones de aprendizaje de las nuevas generaciones. Esta herramienta busca impulsar la innovación, la creatividad y la investigación, propiciando que las nuevas generaciones interactúen, accedan y retroalimenten los contenidos que se elaboren con relación al sistema productivo.

Para aplicar esta metodología se recomienda ajustar cada estrategia teniendo en cuenta:

1. La edad de los participantes,
2. El nivel de escolaridad de los participantes (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos),
3. La flexibilidad horaria para participar de actividades prácticas que surjan,
4. Los medios desde los cuales los participantes puedan acceder a las actividades prácticas de conocimiento, intercambio y aprendizaje, y
5. La promoción del trabajo colaborativo y aprendizaje basado en el intercambio de ideas.

Grupos de estudio

El microaprendizaje se aplica en el contexto de grupos de estudio conformados por los predecesores y los posibles sucesores del sistema productivo. En estos espacios se implementan las diferentes estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con cada línea o estilo de aprendizaje que se logre identificar en cada uno de los participantes.

Reconocimiento de los estilos de aprendizaje

Antes de implementar las actividades, recomendamos reconocer el estilo de aprendizaje de los participantes para estructurar las estrategias, buscando que estas tengan una mayor efectividad en la motivación y apropiación de conocimientos.

Para facilitar este proceso, Rodríguez-Espinosa et al. (2017) diseñaron la Metodología para la Identificación de Estilos de Aprendizaje (MIDEAS), para el sector agropecuario colombiano. Esta herramienta puede emplearse con los predecesores del sistema productivo (Anexo A) y adaptarse a la población joven (Anexo B).

Caja de herramientas para sensibilizar a la familia frente al relevo generacional

A continuación, presentamos las estrategias diseñadas por los Laboratorios para promover el intercambio de saberes y experiencias en torno al relevo generacional. Estas herramientas pueden ajustarse de acuerdo con las necesidades y requerimientos de los contextos particulares en donde se vayan a implementar, buscando generar la mayor afinidad posible entre la estrategia, las motivaciones y los estilos de aprendizaje de los participantes.

Reconocimiento de saberes previos sobre la actividad productiva familiar

En este punto, nos planteamos dos objetivos:

1. Identificar los conocimientos o saberes previos de las nuevas generaciones sobre las actividades productivas desarrolladas en los predios familiares, y
2. Reconocer las expectativas de los participantes sobre el proceso de aprendizaje enfocado en el relevo generacional.

Estructuramos la actividad a partir de una serie de preguntas orientadoras que buscan generar un momento de diálogo colectivo y autorreflexión en torno al tema trabajado. Estas preguntas y la forma de implementarlas se ajustan de acuerdo con los estilos de aprendizaje identificados previamente, tal como se detalla en la tabla 2.1.

Tabla 2.1.

Estilos de aprendizaje para el reconocimiento de saberes previos sobre la actividad productiva familiar

Dimensión	Tipologías		
Perceptiva	**Visual**	**Auditiva**	**Lectoescritor**
	Ejemplificando las preguntas con dibujos, imágenes o videos.	Leyendo las preguntas en voz alta para que sean escuchadas por los participantes.	Los participantes leen las preguntas y escriben las respuestas.
Social	**Colaborativa**	**Participativa**	**Independiente**
	La actividad se desarrolla en subgrupos.	La actividad se desarrolla con el grupo completo.	La actividad se desarrolla de manera individual.
Motivacional	**Innovador**	**Profundizante**	**Expectante**
	Preguntas orientadas a las aplicaciones prácticas del nuevo conocimiento.	Preguntas que generan curiosidad en los participantes para que estos busquen profundizar en el tema.	Preguntas orientadas a reconocer la importancia de la participación en las dinámicas externas a los procesos de enseñanza.

Continúa...

Dimensión	Tipologías		
Estratégica	Práctico	Reflexivo	Teórico
	Se enfatiza en la utilidad del conocimiento en las actividades cotidianas	Se discute sobre los puntos clave del encuentro para conocer la percepción de los participantes.	Se desarrollan discusiones conceptuales sobre la temática abordada.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez-Espinosa et al. (2017).

Posteriormente se desarrolla la actividad bajo la estructura de un grupo de estudio y promoviendo la participación de los asistentes como se observa en la imagen 2.1.

Por último, destinamos un momento de cierre y conclusión para hacer un ejercicio de reflexión y retroalimentación sobre los temas que trabajamos en esta actividad, expresando sentires, incomodidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

Conversando sobre los mitos y realidades del relevo generacional

En esta fase, nos propusimos identificar los mitos y realidades de las familias campesinas frente al relevo generacional. Para preparar y desarrollar la actividad, estructuramos ejemplos o situaciones que retraten mitos y realidades. Estos mitos y realidades se plasman en una cartulina o en una hoja para que las vean todos los participantes. El facilitador de la actividad promueve la interacción y algunos puntos de debate complementarios. El encuentro se ajusta de acuerdo con los estilos de aprendizaje identificados previamente (tabla 2.2).

Imagen 2.1.

Familias productoras en la actividad de reconocimiento de saberes previos en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Tabla 2.2.

Estilos de aprendizaje para conversar de mitos y realidades sobre el relevo generacional

Dimensión	Tipologías		
Perceptiva	**Visual**	**Auditiva**	**Lectoescritor**
	Mitos y realidades ejemplificados en dibujos, imágenes o videos.	Mitos y realidades compartidos y discutidos de forma verbal.	Lectura y escritura de los mitos y realidades.
Social	**Colaborativa**	**Participativa**	**Independiente**
	La actividad se desarrolla en subgrupos.	La actividad se desarrolla con el grupo completo.	La actividad se desarrolla de manera individual.
Motivacional	**Innovador**	**Profundizante**	**Expectante**
	Se hace énfasis en las aplicaciones del tema.	Se profundiza en la importancia de consultar más sobre el tema.	Se resaltan los beneficios de la temática abordada para contextos por fuera del proceso de aprendizaje.
Estratégica	**Práctico**	**Reflexivo**	**Teórico**
	Se enfatiza en la utilidad del conocimiento para las actividades cotidianas.	Se desarrollan procesos de discusión sobre los mitos y realidades.	Se definen conceptos sobre los mitos y realidades.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez-Espinosa et al. (2017).

Para el cierre y evaluación, hicimos el recuento de los mitos y realidades y aclaramos cuáles corresponden a circunstancias reales y cuáles a imaginarios que dificultan los procesos de relevo generacional en el campo. Invitamos a la apertura frente al cambio, superando estereotipos y sesgos frente a la temática tratada.

Emparejamiento de conceptos relacionados con el relevo generacional

Aquí quisimos promover la apropiación de conocimientos sobre el relevo generacional por medio del manejo de conceptos. Para la preparación y el desarrollo, ajustamos el encuentro de acuerdo con los estilos de aprendizaje identificados (tabla 2.3) y lo desarrollamos empleando fichas que relacionan un concepto con su significado.

Tabla 2.3.

Estilos de aprendizaje para el emparejamiento de conceptos relacionados con el relevo generacional

Dimensión	Tipologías		
Perceptiva	**Visual**	**Auditiva**	**Lectoescritor**
	Las fichas se elaboran con dibujos o imágenes que representan el concepto.	Las fichas se diseñan con definiciones escritas que son leídas o explicadas por el facilitador.	Las fichas contemplan las definiciones escritas que son leídas por los participantes.
Social	**Colaborativa**	**Participativa**	**Independiente**
	Un subgrupo de participantes elige los cuadros de papel que se van a despejar y reflexionan sobre ellos.	El grupo completo decide los cuadros de papel que se van a despejar. Todo el grupo realiza las reflexiones.	De manera individual, cada persona va despejando los cuadros de papel y planteando sus reflexiones.
Motivacional	**Innovador**	**Profundizante**	**Expectante**
	Se hace énfasis en las aplicaciones prácticas del tema.	Se ahonda en la importancia de realizar consultas posteriores sobre el tema.	Se resaltan los beneficios de la participación en este ejercicio para contextos por fuera del proceso de aprendizaje.
Estratégica	**Práctico**	**Reflexivo**	**Teórico**
	Se enfatiza en la utilidad de los conceptos para las actividades cotidianas.	Se discute sobre las definiciones y los conceptos.	Se desarrollan planteamientos novedosos frente a la temática.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez-Espinosa et al. (2017).

Las fichas se deben pegar en un sitio visible para los participantes, ubicando los cuadros de papel de manera que los conceptos y las imágenes queden ocultos. Luego, por turnos, los participantes van despegando cuadros con la intención de aparear los conceptos relacionados; si los participantes consideran que las parejas destapadas corresponden una a la otra, deben argumentar en favor de ello. Si la respuesta es correcta, el facilitador que orienta la actividad complementa, mientras sea necesario; en caso de ser incorrecta, otros participantes podrán dar sus opiniones con respecto al emparejamiento y se continúa con la dinámica. Quienes tengan respuestas acertadas podrán continuar con el turno hasta que se equivoquen. El facilitador acompaña en todo momento el encuentro y resuelve dudas e inquietudes. La actividad finaliza cuando todas las fichas de papel hayan sido emparejadas (imagen 2.2).

Imagen 2.2.

Familias productoras en la actividad de emparejamiento de conceptos en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Para el cierre y evaluación, destinamos un momento final para plantear conclusiones, reconociendo las diferentes percepciones de los participantes y resolviendo dudas que surgieron a partir del ejercicio propuesto.

Tour guiado por la unidad familiar

Con este *tour* queríamos sensibilizar a los miembros de la familia sobre las potencialidades de la unidad familiar. Para la preparación y el desarrollo, el *tour* es dirigido por el predecesor con el apoyo de un facilitador. El encuentro se realiza de manera lúdica buscando acercar las personas a la actividad productiva, expresando sus bondades y dificultades, y estableciendo algunos puntos de discusión motivacionales (imagen 2.3).

Imagen 2.3.

Familias productoras en el tour guiado por la unidad familiar en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Para el cierre y evaluación, el encuentro finaliza con un momento de reflexión colectiva en el cual se resuelvan dudas y se expresen los sentires y percepciones frente al tour y la actividad productiva que se desarrolla en el predio familiar.

Delegación de la administración de la unidad familiar

Nuestro objetivo fue acercar a los sucesores a las actividades de administración del sistema productivo. Esta actividad la desarrollamos desde el juego de roles, en donde el predecesor entrega la administración del sistema productivo a los sucesores por un tiempo determinado y que puede ser un día o una semana. En este ejercicio las nuevas generaciones se enfrentan a retos administrativos y productivos que les implica tomar decisiones. Durante toda la actividad el predecesor y el facilitador acompañan a los sucesores, estando dispuestos a entablar reflexiones y ayudar en momentos en los que se presenten dudas (imagen 2.4).

Imagen 2.4.

Familias productoras en la delegación de la administración de la unidad familiar en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

El encuentro finaliza con un momento de reflexión colectiva en el que se resuelvan dudas y se expresen los sentires y percepciones frente a la actividad desarrollada.

Conclusiones

En este capítulo presentamos la metodología con la que se estructuraron las estrategias educativas alrededor del relevo generacional y una lluvia de actividades que busca aportar en los procesos de sensibilización para el intercambio generacional. Entre las principales conclusiones podemos decir que el microaprendizaje representa una propuesta interesante para aplicar dentro del sector agropecuario, especialmente por sus características en cuanto a tiempo y fragmentación de contenido. También podemos decir que la aplicabilidad de los estilos de aprendizaje para las actividades planteadas demarca un punto de referencia que debe considerarse en futuras intervenciones en este ámbito.

III

Estrategias para el diseño del plan de vida familiar y del protocolo familiar de relevo generacional

Introducción

En este capítulo, organizamos la temática alrededor del diseño de un plan de vida familiar, incorporando el protocolo de relevo generacional. Nuestros objetivos incluyen describir el ciclo de elaboración del plan de vida, incluyendo un momento para el seguimiento, la evaluación y las acciones de mejora pertinentes. La propuesta de este ciclo incorpora diversas dimensiones que permiten abordar la complejidad del ser humano, así como valores y ejes articuladores como la recreación, el crecimiento personal, el ahorro familiar, el relevo, la educación continua y la toma de decisiones. Asimismo, presentamos un caso aplicado, desarrollado por los Laboratorios en sistemas productivos de cacao en diferentes municipios de Antioquia entre 2019 y 2022. Además, hicimos un análisis estadístico por medio de un modelo aditivo generalizado, que permitió concluir que las estrategias propuestas e implementadas fueron significativas y aportaron en los procesos de empalme generacional en los territorios en los que se tuvo incidencia.

Plan de vida familiar

A manera de propuesta, en la tabla 3.1 planteamos que el ciclo del plan de vida familiar se compone de seis momentos.

Tabla 3.1.

Ciclo para el diseño del plan de vida familiar

Momentos	Actividad
01	Sensibilización frente al plan de vida familiar.
02	Diseño de los planes de vida personales.
03	Diseño del plan de vida familiar.
04	Implementación del plan de vida familiar.
05	Seguimiento y evaluación al plan de vida familiar.
06	Implementación de acciones de mejora.

Fuente: elaboración propia (2021).

Momento 1.
Sensibilización frente al plan de vida familiar

Espacio generado por el facilitador para la sensibilización del grupo familiar frente a la importancia y el sentido de realizar los planes de vida personal y familiar. En este momento el facilitador puede emplear diversas herramientas y actividades que favorezcan la motivación hacia la planificación, detallando sus bondades y los beneficios para los proyectos de vida individuales y del núcleo familiar. Pueden adaptarse las actividades detalladas en el capítulo anterior, relacionadas con el reconocimiento de saberes previos, la conversación sobre mitos y realidades, y el emparejamiento de conceptos.

Momento 2.
Diseño de los planes de vida personales

Esta fase del ciclo inicia en el momento en que el facilitador identifica que las personas del grupo familiar se encuentran en disposición para planificar sus vidas a futuro. Si esta situación no se reconoce, el facilitador continúa con las actividades de sensibilización, generando espacios reflexivos frente a los procesos individuales y las dinámicas propias de la vida personal de cada sujeto.

El diseño de los planes de vida personales inicia con la elaboración de un diagnóstico en el que cada persona detalla su punto de partida, su punto de llegada o meta, y su nivel de prioridad (tabla 3.2.), frente a las cinco dimensiones del ser humano que propone Hernández-Jiménez (2019):

1. *Dimensión biológica:* el cuerpo constituye un instrumento de adaptación que posibilita al individuo el desarrollo de una realidad a partir del equilibrio de su organismo y sus emociones, mediante la satisfacción de las necesidades vitales como la alimentación, la salud y los cuidados.

2. *Dimensión mental y emocional:* el alma representa la esencia del individuo y esta se nutre de los lazos afectivos, los sentimientos y las emociones. Estos aspectos son la base fundamental en los primeros años de vida en los cuales se forja el carácter y criterio del individuo, y que posteriormente facilitarán la interacción con la sociedad.

3. *Dimensión espiritual:* el espíritu es la fuente de armonía y sincronización que conlleva al buen vivir, entendido este como la capacidad del individuo de transcender, conectándose con su ser interior y con los que habitan por fuera de él, incluyendo la naturaleza.

4. *Dimensión social:* la comunidad es el espacio donde se generan intercambios, dinámicas con otros y se establecen redes que contribuyen a generar bienestar comunitario.

5. *Dimensión comunicacional:* es el medio por el cual se promueven y mejoran las condiciones para aumentar la participación, el conocimiento y las capacidades integrales del individuo.

El nivel de prioridad se determina de acuerdo con los propósitos de cada persona, definiendo en primer lugar la dimensión que considera debe trabajar de forma inmediata y en último lugar aquella que corresponda a una meta de largo plazo.

Tabla 3.2.

Diagnóstico inicial para la elaboración de un plan de vida

Dimensión	Punto de partida	Punto de llegada	Prioridad (enumerar de 1 a 6
Biológica			
Mental y emocional			
Espiritual			
Social			
Comunicacional			

Fuente: elaboración propia a partir de Hernández-Jiménez (2019).

Después de realizado el diagnóstico inicial se procede con la creación del plan de vida de cada integrante de la familia. Este proceso se realiza de manera autónoma, buscando que cada persona desarrolle sus metas individuales desde un ejercicio de autorreconocimiento. Para esto se dispone de un taller para reconocer la ruta del proyecto de vida (Anexo C), que inicia con la definición de una síntesis descriptiva de cada persona, en donde se responden preguntas

como ¿quién soy? y ¿quién quiero llegar a ser?, entre otras. También se establecen objetivos generales consigo mismo, con la familia, con el trabajo y con la sociedad, y se diseña una matriz DOFA personal. Posteriormente cada persona realiza un dibujo en el que se proyecta a sí mismo dentro de cinco años.

Después de estas actividades se elabora el plan de vida (imagen 3.1.) en una matriz en la que se relacionan las cinco dimensiones del plan de vida y se definen de manera responsable los deseos, los objetivos, el tiempo y los recursos necesarios, las estrategias que se deben implementar y la necesidad de apoyos externos para alcanzar las metas (Anexo D).

Imagen 3.1.

Integrantes de las familias productoras elaborando los planes de vida personales en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Momento 3.
Diseño del plan de vida familiar

El diseño del plan de vida familiar se realiza en el momento en el que ya se tengan elaborados los planes de vida personales de cada miembro del núcleo familiar. Primero, se propone una socialización de estos planes, generando un espacio de confianza y respeto frente a los propósitos de cada persona. Con el apoyo del facilitador, los participantes identifican las semejanzas o relaciones entre los planes individuales, de tal manera que cada persona pueda reconocer la incidencia de un aspecto en otro, de forma directa o indirecta. Así las cosas, la definición del plan de vida familiar está fundamentada en los siguientes valores:

1. *Respeto:* para la implementación del plan de vida familiar, se aceptan y reconocen los aportes o puntos de vista que cada integrante de la familia tenga frente al logro del proyecto de vida familiar.

2. *Responsabilidad:* cada integrante de la familia asume las tareas asignadas para el logro de los objetivos familiares.

3. *Honestidad:* cada miembro de la familia indica los compromisos que puede adquirir, conforme con sus capacidades, experiencias y expectativas.

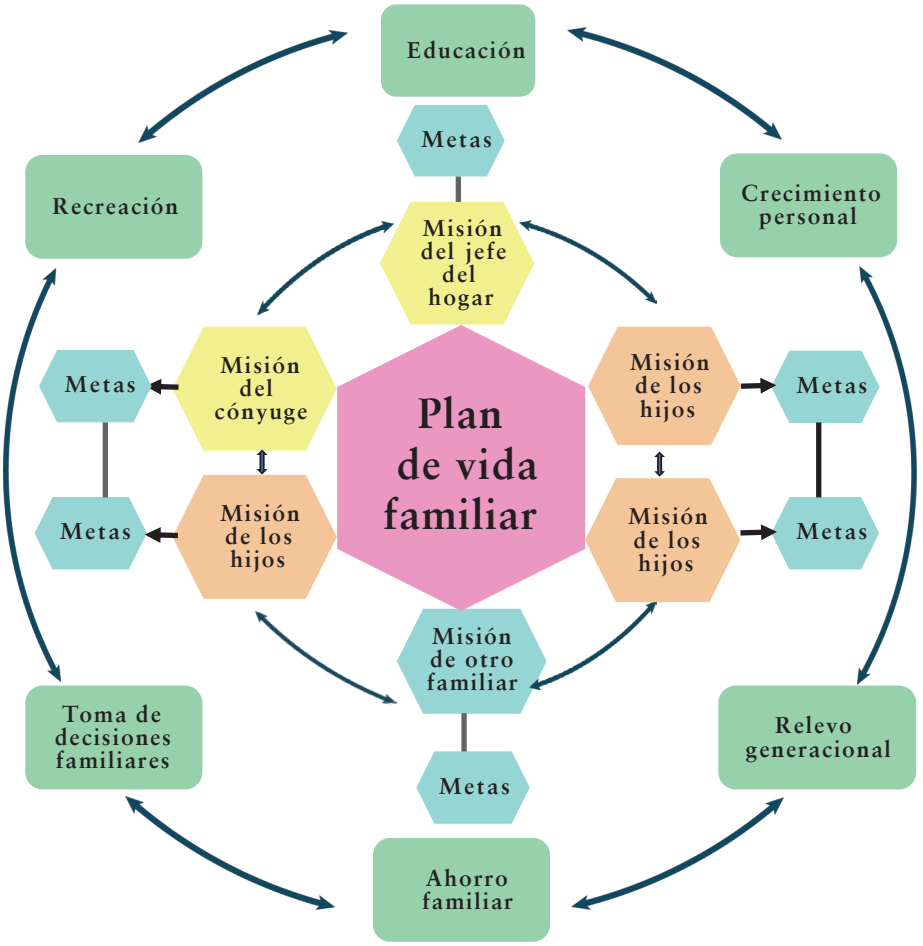
4. *Confianza:* se crea un ambiente dentro de la familia que brinde seguridad a cada uno de sus integrantes para el desarrollo de las actividades o el cumplimiento de las tareas asignadas dentro del plan de vida.

5. *Diálogo:* para el cumplimiento de las metas y la implementación del plan de vida es fundamental que exista un diálogo o una comunicación permanente entre todos los integrantes de la familia, buscando apoyo permanente en los momentos que se necesite.

Se sugiere que en el diseño del plan de vida familiar se incorporen ejes articuladores relacionados con actividades de recreación, crecimiento personal, ahorro familiar, relevo generacional, educación continua y toma de decisiones familiares (figura 3.1.). El primer elemento promueve el fortalecimiento de las relaciones familiares desde el ocio; el crecimiento personal potencializa la autoestima y el empoderamiento frente a los procesos propios de la vida humana; el ahorro facilita el cumplimiento de propósitos conjuntos; el relevo generacional contribuye a la sostenibilidad de la economía y los núcleos familiares; la educación continua acerca al conocimiento y a los aprendizajes permanentes; y la toma de decisiones favorece la cohesión familiar (Guacaneme-Barrera et al., 2022).

Figura 3.1.

Esquema del plan de vida familiar con las metas de cada miembro de la familia y los ejes articuladores



Fuente: Guacaneme-Barrera et al. (2022).

Para iniciar con la elaboración del plan de vida familiar se realiza el diagnóstico de la situación actual de la familia frente a las cinco dimensiones del desarrollo humano (Hernández-Jiménez, 2019) y se determinan las situaciones deseadas con sus niveles de priorización (tabla 3.3.). Este diagnóstico se realiza de manera participativa, contando con las opiniones de todos los miembros de la familia.

Tabla 3.3.

Diagnóstico inicial para la elaboración del plan de vida familiar

Dimensión	Punto de partida	Punto de llegada	Prioridad (enumerar de 1 a 6
Biológica			
Mental y emocional			
Espiritual			
Social			
Comunicacional			

Fuente: elaboración propia a partir de Hernández-Jiménez (2019).

El plan de vida familiar se esquematiza en una matriz de diseño similar a la empleada para la formulación de los planes de vida personales (Anexo E). En ella, se detallan las cinco dimensiones del plan de vida familiar y se definen conjuntamente los deseos, los objetivos, el tiempo y los recursos necesarios, las estrategias que se deben desarrollar y la necesidad de apoyos externos para lograr los propósitos familiares (imagen 3.2.).

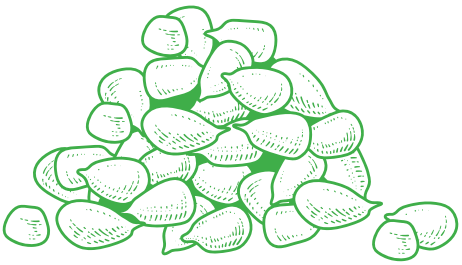


Imagen 3.2.

Familias productoras que participan en el diseño del plan de vida familiar en las subregiones de Antioquia 2020-2021

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Momento 4.
Planeación e implementación de actividades

Este momento está orientado a la planeación y ejecución de las actividades necesarias para lograr los deseos plasmados en el plan de vida familiar. Para esto se diseña un cronograma en donde se relacionan las actividades, los responsables y los períodos de ejecución (Anexo F).

Momento 5.
Seguimiento y evaluación de actividades

Se hace un seguimiento a las actividades programadas, haciendo énfasis en el cumplimiento de los compromisos en cuanto a fechas pactadas y responsabilidades, de modo que se pueda revisar qué tanto se ha logrado desarrollar cada una de ellas, cuáles han sido las dificultades y los logros, y qué tanto se han cumplido los objetivos. Con este ejercicio reflexivo se genera un escenario propicio para hacer los reajustes necesarios a las actividades y a los tiempos establecidos (Anexo G). Se recomienda que el seguimiento se haga de forma periódica, dejando constancia de los logros, dificultades, compromisos y nuevos ajustes al plan de vida familiar.

Momento 6.
Implementación de acciones de mejora

En este último momento se implementan las acciones de mejora identificadas en el seguimiento y evaluación del plan de vida familiar. Posteriormente, se realizan nuevos procesos reflexivos y participativos para analizar el nivel de cumplimiento y avance de los objetivos familiares proyectados.

Protocolo para el relevo generacional

Dentro de los planes de vida familiar pueden incorporarse protocolos de relevo generacional para fortalecer la transición del sistema productivo entre predecesores y sucesores. Este protocolo constituye un documento escrito en el que se define claramente el proceso de relevo, detallando roles, funciones y compromisos frente al sistema productivo y la economía familiar. El procedimiento para la elaboración del protocolo familiar se ajustó de acuerdo con los planteamientos de Favier Dubois y Spagnolo (2013).

Diagnóstico familiar sobre disposición para el relevo generacional

El diagnóstico familiar se realiza con una encuesta estructurada con preguntas dicotómicas para respuestas de «sí» o «no», y otras planteadas con una escala Likert de 1 a 5, donde 1 significa que «la familia no está nada dispuesta a iniciar un proceso de relevo generacional» y 5 representa la situación contraria (Anexo H).

La familia, con el apoyo del facilitador, analiza los resultados obtenidos en el diagnóstico, evaluando la posibilidad de continuidad hacia la formulación del protocolo; si esta situación es favorable, se elabora una carta formal donde se manifieste por parte de las familias y de sus posibles sucesores su deseo e interés de continuar con las actividades productivas (Anexo I). Si se identifica una baja disposición para el relevo generacional, el facilitador y la familia generan nuevos espacios para la sensibilización en donde se reflexione sobre las predisposiciones de las personas que conforman el grupo familiar.

Descripción de la unidad familiar

El protocolo se realiza de forma escrita e inicia con la descripción general de la unidad familiar. Esta descripción se construye de manera conjunta y detallando los siguientes aspectos:

1. Valores y reconocimientos de la historia familiar.
2. Breve historia de la unidad familiar.
3. Misión, razón de ser o propósitos con la unidad familiar.
4. Visión o qué se quiere lograr, adónde se quiere llegar en un futuro.

Roles, funciones y compromisos

El diseño del protocolo familiar continúa con una conversación en la que se define el sucesor o sucesores principales del sistema productivo. Posteriormente, se definen los roles, funciones y compromisos de cada integrante de la familia, partiendo de una designación y aceptación voluntaria de las responsabilidades, y teniendo presente los límites que pueden establecerse entre las dinámicas familiares y empresariales. Para este último punto, el facilitador puede emplear algunos ejemplos en los que detalle situaciones propias de la esfera productiva y que deben conservarse allí como forma de salvaguardar las relaciones familiares.

En este punto también se discute sobre la incorporación de personas o integrantes que no tienen un vínculo consanguíneo con la familia, pero que a criterio de la familia pueden participar del proceso de relevo generacional. También se determina bajo consenso, la forma para resolver conflictos o situaciones que estén afectando lo pactado. Todas las decisiones que se tomen en este momento se plasman por escrito en el documento de trabajo.

Construcción de la política de administración y remuneración para los miembros de la familia

Es importante dejar por escrito la forma en que se administrará el dinero de la unidad familiar, detallando los ingresos, costos y gastos, y determinando la distribución de las ganancias económicas entre los miembros de la familia, en especial entre las personas designadas como sucesores en la unidad familiar.

En esta fase también se definen las reglas para la administración, dejando en claro cuáles son las decisiones y actividades que pueden tomar únicamente los sucesores y los momentos en los que sería necesario convocar a todos los miembros de la familia para escuchar sus opiniones frente a una situación concreta. Luego, se determinan políticas o acuerdos para garantizar la propiedad del sistema productivo en manos de quienes participan del protocolo familiar de sucesión. Como en el caso anterior, estos consensos se registran por escrito en el documento de trabajo.

Definición de los canales de comunicación

En el protocolo se deja por escrito cuáles son los canales de comunicación oficiales empleados por los integrantes de la familia para tratar asuntos relacionados con la unidad familiar. Estos canales pueden ser digitales o de contacto directo con encuentros permanentes.

Establecimiento de períodos de revisión y entrada en vigor del protocolo

En el protocolo se deja por escrito la periodicidad de encuentros para la revisión de la implementación de los acuerdos. De encontrarse situaciones desfavorables, el grupo familiar define instrumentos que motiven a los involucrados al cumplimiento de las tareas, replanteando roles, actividades y compromisos que fueron concertados previamente. Finalizado este punto, el protocolo familiar de sucesión entra en vigor con el desarrollo de los compromisos pactados previamente.

Protocolo familiar de sucesión en los Laboratorios Territoriales de cacao: estudio de caso

Los Laboratorios Territoriales se implementaron por primera vez entre 2019 y 2022, con la participación de comunidades productoras de cacao en los municipios de Necoclí, Caucasia, Dabeiba, Chigorodó y Támesis. Esta ejecución fue financiada por el Sistema General de Regalías y la Gobernación de Antioquia. En los primeros dos municipios se establecieron parcelas demostrativas y se implementó el plan integral de acompañamiento personalizado en aspectos técnicos, económicos, sociales, ambientales, familiares y asociativos (imagen 3.3.). En todos los municipios se ejecutó el plan de formación y capacitación a gran escala.

Los acompañamientos se realizaron con 42 familias y dentro de las actividades familiares se abordó el relevo generacional desde la elaboración y ejecución del protocolo familiar de sucesión. Para empezar, se hizo un diagnóstico que permitió identificar la situación inicial de las familias frente a este proceso, por medio de la aplicación de una encuesta de caracterización. Con la información proporcionada, cada grupo familiar fue ubicado dentro de una escala de valoración de 1 a 5 (tabla 3.4.), en donde el nivel 1 representó la inexistencia del protocolo familiar y el nivel 5 expresó la implementación del Protocolo, incluyendo la designación a los sucesores de labores de campo o actividades administrativas.

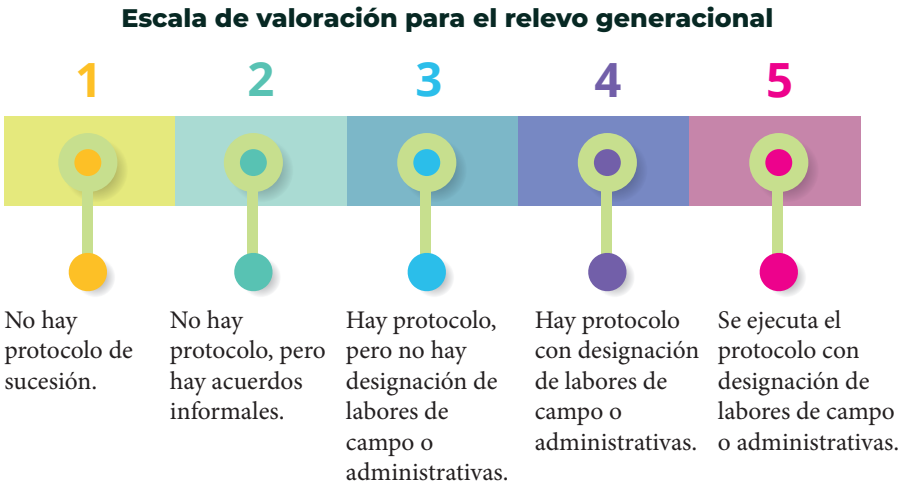
Imagen 3.3.

Familias productoras en los acompañamientos personalizados familiares en Necoclí y Caucasia 2020-2022

Fuente: Laboratorios Territoriales (2021).

Tabla 3.4.

Escala de valoración del relevo generacional de las familias de los Laboratorios Territoriales de cacao en Necoclí y Caucasia 2019-2022



Fuente: elaboración propia (2021).

A partir de esta situación inicial, el equipo de extensionistas encargado del acompañamiento familiar diseñó estrategias particularizadas para cada familia, de acuerdo con el nivel de ubicación en la escala de valoración. Estas actividades estuvieron enfocadas en la sensibilización, el rompimiento de estereotipos y el diseño de planes de vida familiar y de protocolos de sucesión. Al finalizar el acompañamiento, los extensionistas analizaron la situación final de cada familia empleando nuevamente la escala de valoración.

Se estudió la homogeneidad de las varianzas de la información recopilada en la situación inicial (Momento 1) y la situación final (Momento 2), y se verificó que los datos presentaron homocedasticidad, es decir, que las varianzas para ambos momentos fueron constantes y no sufrieron variaciones. Después de comprobar este supuesto, los datos fueron modelados por medio de un modelo aditivo generalizado mixto con la familia gaussiana, empleando el procedimiento «glmer» de la librería LM4 (Bates et al., 2015) de R Project (R Core Team, 2022).

El modelo utilizado fue:

$$y=\tau_i + \theta_j + \rho_{(k:i)} + \varepsilon_{ijkl}$$

Donde,

y = Valoración del estado del relevo generacional.

τ_i = Efecto fijo de la localización de la familia, donde i = Caucasia y Necoclí.

θ_j = Efecto fijo del momento j, donde j = Momento 1 y Momento 2.

$\rho_{(k:i)}$ = Efecto aleatorio de la familia dentro de la i–ésima localización.

ε_{ijkl} = Residuo.

Los efectos fijos fueron altamente significativos con un p – valor < 0.01, donde las medias ajustadas para el Momento 1 en Caucasia fueron de 1.61 ± 0.16 con límites de confianza de 1.29 a 1.93 y en Necoclí de 1.31 ± 0.16 con límites de confianza de 0.99 a 1.62. Para el Momento 2 las medias ajustadas de Caucasia fueron de 3.64 ± 0.16 con límites de confianza de 3.31 ± 3.96 y para Necoclí de 3.33 ± 0.16 con límites de confianza de 3.01 a 3.64. Con estos resultados se observó que las actividades implementadas por los Laboratorios de cacao fueron positivas, ya que se identificó un cambio relevante entre ambos momentos y para los dos municipios analizados.

De acuerdo con Pitson et al. (2020), este aspecto favorece la sostenibilidad de los sistemas agrarios a largo plazo, evitando que los jóvenes se movilicen hacia los centros urbanos en donde venden su fuerza laboral generalmente por un valor inferior al jornal rural (Useche Tobón, 2020). De forma simultánea, con estas iniciativas se hace frente a los procesos de envejecimiento de la población en el campo (Garrido Fernández, 2021) y a las dificultades en la trasmisión de conocimientos tradicionales por la ausencia de relevo generacional (López et al., 2018).

El 47.6 % de las familias logró diseñar el protocolo de sucesión, lo cual representa un resultado significativo en un contexto nacional en el que, de acuerdo con Duarte Giraldo (2021), no se identifican planificaciones formales

para el relevo generacional y este proceso se desarrolla de forma inesperada frente a sucesos trágicos que afectan a los predecesores. Con las estrategias implementadas por los Laboratorios de cacao se contribuyó a la participación de los jóvenes en el campo (Sandoval Genovez et al., 2022), ya que el 26.2 % de las familias iniciaron la implementación del protocolo de sucesión con la designación a los sucesores de diferentes labores de campo o administrativas.

Se analizaron las combinaciones de los efectos fijos y no se encontraron diferencias significativas entre los municipios en los Momentos 1 y 2. Las variaciones relevantes se expresan entre ambos momentos, lo que refuerza la importancia de ejercicios prácticos enfocados en la consolidación del traspaso del sistema productivo a las nuevas generaciones. Finalmente, este tipo de estudios contribuye a la reducción de la brecha entre teoría e investigación aplicada, ya que de acuerdo con Avellán Herrera y Hernández Junco (2021) existe un desequilibro entre producción teórica e investigación empírica frente al relevo generacional.

Conclusiones

Las estrategias para la ejecución del acompañamiento familiar desarrollado por los Laboratorios Territoriales en los municipios de Necoclí y Caucasia fueron apropiadas para impulsar el relevo generacional mediante el diseño e implementación de los protocolos familiares de sucesión, ya que las familias se vieron motivadas a generar cambios que se reconocieron al finalizar la intervención. No se identificaron variaciones significativas entre ambos municipios, lo que permite concluir que el proyecto fue importante para ambas localidades.

IV

Aspectos clave para futuras implementaciones de las estrategias de los Laboratorios Territoriales para el relevo generacional

Introducción

En este último capítulo nos centramos en la discusión crítica de los planteamientos teóricos de los estilos de aprendizaje y de la definición de las bondades y deficiencias de las estrategias educativas propuestas por los Laboratorios para fortalecer los procesos de relevo generacional. Si bien los estilos de aprendizaje pueden configurarse de forma tal que limiten la necesidad de particularizar la educación para cada ser humano, al mismo tiempo constituyen una herramienta mediadora entre el universo complejo que es la sociedad y la forma en que se pueden plantear iniciativas a partir de tipologías de trabajo, sin olvidar que estas pueden, simultáneamente, llevarse a escenarios propios para cada sujeto. Por tal motivo, la propuesta de los Laboratorios se encamina a una iniciativa pionera que requiere de adaptaciones y actualizaciones de acuerdo con los contextos específicos en los que se desee implementar, siendo estas nuevas experiencias enriquecedoras para consolidar este tipo de propuestas.

Reflexiones finales sobre los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son uno de los ámbitos teóricos de mayor discusión y complejidad de las ciencias de la educación. Si bien este libro presenta un desarrollo metodológico basado en los planteamientos de los estilos de aprendizaje de Rodríguez-Espinosa et al. (2017) para el sector agropecuario, consideramos importante presentar algunos de los puntos más característicos de esta discusión, con la intención de fortalecer su debate para un abordaje más preciso en la realidad académica y práctica.

En ese sentido, Pantoja Ospina et al. (2013) argumentan que al analizar el aprendizaje en general y los estilos de aprendizaje en particular, se reconoce su carácter complejo debido a que los diferentes aspectos relacionados con su comprensión pueden ser considerados impredecibles y desconocidos, por lo que recomiendan que sean aplicados de forma cautelosa al identificarse la necesidad de estudios longitudinales y muestreos más amplios para su identificación en determinado contexto. Plantean además que los estilos de aprendizaje pueden cambiar con la edad, por lo que su abordaje debe asumirse no solamente dentro de las etapas de escolaridad oficial. Los autores reconocieron que los diferentes modelos de estilos de aprendizaje pueden estar condicionados por los enfoques de cada investigación y que, en su mayoría, responden a adaptaciones de modelos ya existentes. Sotelo-Martín (2022), por su lado, planteó que en la neurodidáctica cobra especial importancia el docente, porque su rol pasa a ser el de facilitador de los posibles aprendizajes en medio de experiencias activas y vivenciales diseñadas para cada alumno

Delgado Sánchez et al. (2016), por su parte, cuestionan el tratamiento que se da a los estilos de aprendizaje como mecanismo de explicación de carácter multidimensional y argumentan que esta visión limita la comprensión de diversos eventos psicológicos del proceso de aprendizaje. Los autores hacen especial énfasis en la forma en que se evalúan los estilos de aprendizaje, planteando críticas frente a las respuestas predeterminadas y entendiendo que dichos estilos hacen referencia a expresiones de la conducta en un ámbito

más amplio, complejo y difuso. Expresan que dichos procesos de evaluación adquieren una naturaleza determinista al plantear que el estilo determina el comportamiento frente al aprendizaje, dejando por fuera otros aspectos vinculados con el poder de cambio de los sujetos. En este sentido desarrollan una propuesta encaminada al fortalecimiento de las investigaciones en torno a los estilos de aprendizaje, que busquen no solo describir sino predecir el comportamiento.

Al debate se suman las discusiones provenientes de las neurociencias, que se preguntan por las formas en que aprende el cerebro. Pú López y Marcucci (2012) indicaron que la neurociencia y la educación buscan comprender las estrategias de aprendizaje vinculadas con el desarrollo neurofisiológico de las personas, estimulando determinadas regiones cerebrales y teniendo presente que en este proceso es esencial la atención, la memoria, la motivación y la comunicación. Plantean la importancia de los hemisferios y retoman los planteamientos de Taylor (2008) para su descripción, argumentando que el hemisferio izquierdo se encarga del procesamiento de información de manera lógica y lineal, y que responde al hemisferio dominante en la mayoría de la población; el hemisferio derecho, por su parte, se relaciona con la percepción, la intuición, la imaginación. A partir de estas descripciones, Despins (1985) determinó cuatro estilos de aprendizaje, dos controlados por el hemisferio derecho (estilo intuitivo y divergente, y estilo experimentador, sintético y creativo) y dos por el hemisferio izquierdo (estilo analítico y formal, y estilo práctico y convergente).

Sin embargo, Escorza Walker (2017) argumentó que con el avance tecnológico se ha podido analizar en vivo el funcionamiento del cerebro, pudiendo identificar que el procesamiento de la información no responde a patrones lineales y por el contrario está vinculado con diferentes centros nerviosos sin predominancia de uno sobre otros; además presentó el concepto de «neurodiversidad» de Harvey Blume, el cual indica que la configuración cerebral de cada sujeto es única. Asimismo, expresó que no hay suficiente evidencia empírica y neurocientífica sobre la efectividad de la implementación de la educación a partir de los estilos de aprendizaje auditivo, kinestésico o visual, planteando que dichos estilos responden a posturas lineales. Lo anterior se sustenta a partir de una serie de resultados de investigaciones aplicadas en las cuales se identificó que no había correlación entre estos estilos y los rendimientos de la memoria, que pareciera que los estilos representan un asunto

de menor envergadura frente a otros vinculados con los contextos socioeconómicos y socioculturales.

Pú López y Marcucci (2012) defienden los estilos de aprendizaje y expresan que estos pueden estructurarse de acuerdo con los planteamientos neurocientíficos, teniendo presente que el aprendizaje puede ser más efectivo si se desarrolla según estos estilos y a partir de la identificación del hemisferio cerebral dominante. Sotelo-Martín (2022) argumentó que con los estilos de aprendizaje hay una pérdida de la cualidad personalizada de la enseñanza dentro de la propuesta de la neurodidáctica, y expresó la pertinencia de alcanzar un equilibrio entre estos estilos y la particularización permanente frente a los requerimientos de los sujetos.

Bondades y deficiencias de las estrategias de los Laboratorios Territoriales

A partir de estos planteamientos, es pertinente destacar aspectos positivos y deficientes de las estrategias que aquí se plantearon y que pueden ser analizados para futuras implementaciones en escenarios diversos.

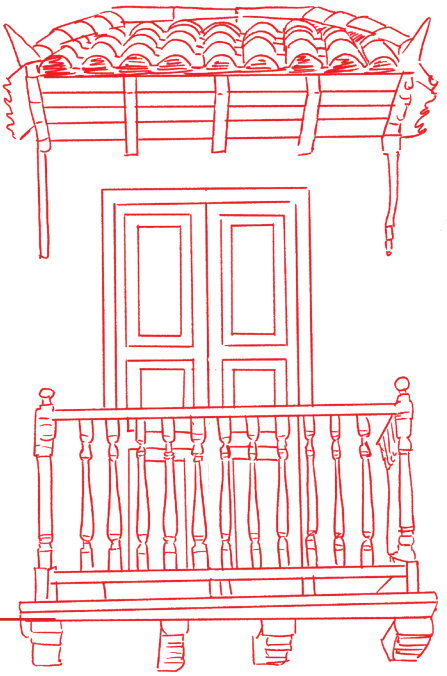
En primer lugar, dentro de las bondades de estas iniciativas se reconoce la comprensión de la familia rural como un núcleo no homogéneo, cuya configuración responde a particularidades muy precisas en cuanto a características socioeconómicas. En este sentido, es relevante que las propuestas de este documento puedan adaptarse a las particularidades que presentan las familias rurales. Adicionalmente, se reconoce que esta iniciativa es pionera en el sector agropecuario y que está estrechamente relacionada con la preocupación por el arraigo por el territorio y la protección de la identidad campesina. En esta misma línea se argumenta de forma positiva la incorporación de las fases del pensar, entre las que se incluye la receptividad, la reflexión, la retentiva, la creatividad, el conocimiento, y la expresión simbólica y práctica.

Entre las deficiencias se reconoce el campo de acción limitado que pueden tener las iniciativas educativas en escenarios donde predominan condiciones estructurales excluyentes, que desencadenan en diferentes problemáticas para la juventud colombiana, lo que afecta de forma considerable los procesos de relevo generacional. De otro lado, se valoran los cuestionamientos que hace la neurociencia a los postulados de los estilos de aprendizaje, especialmente en lo relacionado con los mecanismos de tipificación que tienden a encuadrar y delimitar las formas de aprendizaje de los sujetos, las cuales, de acuerdo con esta rama del conocimiento, son de carácter individual y responden a estímulos particularizados. Después de analizados estos argumentos los Laboratorios consideran que la propuesta de estilos de aprendizaje puede alimentarse desde la transdisciplinariedad, entendiendo que responden a un asunto inacabado en permanente estudio.

Conclusiones

Los estilos de aprendizaje se convierten en una temática de abordaje conceptual interesante en diferentes ámbitos del conocimiento, entre los que sobresalen la didáctica y las neurociencias. Se reconoce la importancia de estos debates a la luz de la profundización en un asunto complejo, en el cual se encuentran múltiples aristas para su comprensión. Aun así, se considera que los estilos de aprendizaje pueden verse como una herramienta de condensación de la complejidad del ser humano frente al proceso educativo, sin olvidar que dicho proceso puede, al mismo tiempo, particularizarse para cada sujeto.

Anexos



Anexo A

Encuesta para identificar estilos de aprendizaje de los predecesores del sistema productivo

ENCUESTA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE					
Fecha	# F	Nombre del productor	Cédula	Georreferenciación	
				X	
				Y	

Color	Dimensión	Subclasificación
	Motivacional	Innovador, Profundizante, Expectante
	Social	Colaborativo, Participativo, Independiente

Color	Dimensión	Subclasificación
	Perceptiva	Visual, Auditiva, Lectoescritor
	Estratégica	Práctico, Reflexivo, Teórico

1	**Del acompañamiento espero:**
	a) Mejorar la productividad de la finca
	b) Aumentar mis conocimientos frente al tema
	c) Recibir algún tipo de apoyo

2	**Las labores de la finca las realizo:**
	a) Con la familia o alguno de sus integrantes
	b) Me gustaría vincular a los integrantes de mi familia
	c) Realizar las actividades de forma individual

3	**Aprendo más fácil cuando:**
	a) Experimento las posibles soluciones a un problema
	b) Reflexiono sobre alternativas de solución a un problema
	c) Estudio documentos elaborados por los expertos

4	**Para solucionar un problema de la finca, yo prefiero hacerlo:**
	a) Con otros productores
	b) Con mi grupo familiar
	c) De manera individual

11	**Me gusta que en una capacitación se utilicen:**
	a) Videos
	b) Contar experiencias
	c) Guías escritas

12	**En las capacitaciones prefiero:**
	b) Actividades prácticas
	c) Análisis de ejemplos reales
	d) Charlas teóricas

13	**Me interesa dentro de las capacitaciones:**
	a) Compartir experiencias en grupos pequeños
	b) Intercambiar experiencias con todo el grupo
	c) Aprender de forma independiente

14	**En las labores de la finca prefiero:**
	a) Ensayar diferentes alternativas
	b) Analizar antes de tomar una decisión
	c) Buscar información sobre el tema con otros productores

Continúa...

5	**Participo en los acompañamientos para:**
	a) Actualizarme en temas diferentes
	b) Para aplicar los conocimientos adquiridos
	c) Recibir insumos o herramientas para mi finca

6	**Prefiero que me expliquen:**
	a) Carteleras con dibujos
	b) Las experiencias de otros (diálogo)
	c) Folletos

7	**Me gusta que me enseñen por medio de:**
	a) Prácticas de campo
	b) Grupos de discusión
	c) Exposición del tema

8	**En una capacitación me gusta participar:**
	a) En grupos de trabajo
	b) Entre todos los que participan
	c) No me gusta participar

9	**Recuerdo las cosas más fácilmente cuando:**
	a) Las veo en fotos
	b) Las escucho de otros
	c) Tomo notas

10	**Espero que lo aprendido me sirva para:**
	a) Conocer más de un tema
	b) Aumentar mis ingresos
	c) Obtener un certificado

15	**Me interesa participar del acompañamiento para:**
	a) Conocer nuevas tecnologías
	b) Aplicar nuevas tecnologías
	c) Conocer gente

16	**Entiendo mejor las cosas que:**
	a) Veo en la televisión
	b) Escucho en la radio
	c) Leo en las cartillas

17	**Prefiero que el facilitador dedique tiempo a:**
	a) Formar grupos de trabajo
	b) Realizar una asesoría grupal
	c) Asesorar a los participantes de manera individual

18	**Yo aprendo mejor**
	a) Practicando un método
	b) Analizando una situación
	c) Revisando cartillas

19	**Me gusta las actividades que requieren:**
	a) Ver imágenes
	b) Escuchar con atención
	c) Leer o escribir

20	**Prefiero las capacitaciones en las que:**
	a) Enseñen cosas nuevas
	b) Mejore mis habilidades
	c) Me encuentre con productores

Firma del productor
Nombre:
C.C.

Firma del profesional
Nombre:
C.C.
T.P.

Para analizar la encuesta tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las preguntas están distribuidas por dimensión (cuatro por cada dimensión).
- Cada numeral (a, b, c) corresponde a una tipología.
- Las preguntas son de única respuesta, se debe elegir la opción que más represente a la persona.
- Al terminar la encuesta, sume un punto para cada numeral (a, b, c) marcado y compare los resultados con la siguiente tabla: el numeral con mayor puntuación será el que se reconozca como la tipología de la persona en cada dimensión; por ejemplo, a mayores puntos en la opción (a) de la dimensión Motivacional, corresponde a la tipología de Innovador (el mismo análisis se realiza para cada dimensión).

Dimensión	Respuesta (a)	Respuesta (b)	Respuesta (c)
Motivacional (color naranja)	Innovador	Profundizante	Expectante
Social (color amarillo)	Colaborativa	Participativa	Independiente
Perceptiva (color verde)	Visual	Auditivo	Lectoescritor
Estratégica (color azul)	Práctico	Reflexivo	Teórico

Teniendo en cuenta los resultados arrojados y la tipología de cada adulto, ¿cuáles son las estrategias más efectivas para enseñar a ellos?

Anexo B

Encuesta para identificar estilos de aprendizaje para los sucesores del sistema productivo

ENCUESTA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE					
Fecha	# F	Nombre del sucesor	Cédula		Georreferenciación
				X	
				Y	

Color	Dimensión	Subclasificación
	Motivacional	Innovador, Profundizante, Expectante
	Social	Colaborativo, Participativo, Independiente

Color	Dimensión	Subclasificación
	Perceptiva	Visual, Auditiva, Lectoescritor
	Estratégica	Práctico, Reflexivo, Teórico

	Cuando estoy aprendiendo espero:
1	a) Ser capaz de hacer o aplicar lo que aprendí
	b) Conocer lo que más pueda del tema
	c) Recibir algún tipo de reconocimiento

	Prefiero los procesos de aprendizaje en los que:
9	a) Mejore mi forma de ser y actuar
	b) Enseñen cosas nuevas e interesantes
	c) Me encuentre con amigos y conozca gente

	Cuando realizo labores de finca o algunas actividades cotidianas:
2	a) Las realizo con miembros de mi familia o algún amigo
	b) Me gustaría hacerlas con toda mi familia o amigos
	c) Las llevo a cabo de forma individual

	Entiendo mejor las cosas que:
10	a) Veo en la televisión
	b) Escucho en la radio
	c) Leo en cartillas

	Me gusta que me enseñen por medio de:
3	a) Prácticas de campo
	b) Grupos de discusión
	c) Exposición del tema

	Para solucionar algún problema yo prefiero hacerlo:
11	a) Con compañeros o amigos
	b) Con mi grupo familiar
	c) De manera individual

Continúa...

4	**Para solucionar algún problema yo prefiero hacerlo:**
	a) Con compañeros o amigos
	b) Con mi grupo familiar
	c) De manera individual

12	**Yo aprendo mejor:**
	a) Cuando practico lo aprendido
	b) Analizando la información que he recibido
	c) Revisando información en libros, internet, cartillas o textos

5	**Participo de los procesos de aprendizaje para:**
	a) Aplicar los conocimientos adquiridos en mi vida cotidiana
	b) Aprender cosas diferentes
	c) Recibir premios

13	**Espero que lo aprendido me sirva para:**
	a) Aumentar mis capacidades y habilidades
	b) Tener información sobre un tema
	c) Obtener buenas calificaciones

6	**Prefiero que me expliquen con:**
	a) Carteleras con dibujos
	b) Experiencias de otros (diálogo)
	c) Folletos

14	**Me gusta que al aprender se utilicen:**
	a) Videos
	b) Historias habladas
	c) Guías escritas

7	**Me gustan las actividades que requieren:**
	a) Ver imágenes, fotografías o dibujos
	b) Escuchar con atención
	c) Leer o escribir

15	**Se me facilita aprender cuando:**
	a) Comparto experiencias en grupos pequeños
	b) Intercambio experiencias con todo el grupo
	c) Estudio de forma independiente

8	**En los procesos de aprendizaje me gusta participar:**
	a) En grupos de trabajo
	b) Entre todos los que participan
	c) No me gusta participar

16	**Cuando estoy solucionando algún problema prefiero:**
	a) Ensayar diferentes alternativas
	b) Analizar antes de tomar una decisión
	c) Buscar información sobre el tema con otras personas

Fuente: Rodriguez-Espinosa et al. (2017)

Firma del sucesor
Nombre:
C.C.

Firma del profesional
Nombre:
C.C.

Para analizar la encuesta tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las preguntas están distribuidas por dimensión (cuatro por cada dimensión).
- Cada numeral (a, b, c) corresponde a una tipología.
- Las preguntas son de única respuesta, se debe elegir la opción que más represente a la persona.
- Al terminar la encuesta, sume un punto para cada numeral (a, b, c) marcado y compare los resultados con la siguiente tabla: el numeral con mayor puntuación será el que se reconozca como la tipología de la persona en cada dimensión; por ejemplo, a mayores puntos en la opción (a) de la dimensión Motivacional, corresponde a la tipología de Innovador (el mismo análisis se realiza para cada dimensión).

Dimensión	Respuesta (a)	Respuesta (b)	Respuesta (c)
Motivacional (color naranja)	Innovador	Profundizante	Expectante
Social (pre color amarillo)	Colaborativa	Participativa	Independiente
Perceptiva (pre color verde)	Visual	Auditivo	Lectoescritor
Estratégica (color azul)	Práctico	Reflexivo	Teórico

Teniendo en cuenta los resultados arrojados y la tipología de cada joven o adolescente, ¿cuáles son las estrategias más efectivas para enseñar a ellos?

Anexo C

Taller para reconocer la ruta del proyecto de vida

Síntesis descriptiva personal	
¿Quién soy? _____ _____ _____	¿Quién quiero llegar a ser? _____ _____ _____
Mis fuerzas _____ _____ _____	Mis límites, miedos y debilidades _____ _____ _____
Lo que debo aprender de la vida _____ _____ _____	Lo que debo aprender laboralmente _____ _____ _____

Objetivos y recursos necesarios	
Conmigo mismo _____ _____ _____	Con mi familia _____ _____ _____
Objetivo / Fecha de cumplimiento 1._____ 2._____ 3._____	Objetivo / Fecha de cumplimiento 1._____ 2._____ 3._____
Recursos necesarios 1._____ 2._____ 3._____	Recursos necesarios 1._____ 2._____ 3._____
Con el trabajo	Con el mundo
Objetivo / Fecha de cumplimiento 1._____ 2._____ 3._____	Objetivo / Fecha de cumplimiento 1._____ 2._____ 3._____
Recursos necesarios 1._____ 2._____ 3._____	Recursos necesarios 1._____ 2._____ 3._____

DOFA	
¿Qué ventajas tengo?	¿Qué es lo que hago mal?
¿Qué hago bien?	¿Qué debería evadir?
¿Con qué recursos cuento?	¿Qué es lo que me atrasa?
¿Cuáles son esas virtudes o fortalezas que los demás dicen que tengo?	¿Qué es lo que debería mejorar?
¿Quiénes me ayudan?	¿Qué considero una amenaza?
¿Cuáles son las oportunidades que tengo?	¿Cuáles son mis obstáculos?
¿De todas las oportunidades, cuáles son aquellas en las que me podría desenvolver mejor?	¿Qué tengo que cambiar en mi entorno?
	¿Hay alguna amenaza seria que me impida vivir?

Fuente: elaboración propia (2021).

Mi vida en cinco años

(Dibujar)

Anexo D

Matriz de diseño del plan de vida personal

Matriz de diseño del plan de vida personal						
Dimensión	**Deseo** ¿Qué deseo lograr?	**Objetivo** ¿Para qué lo quiero lograr?	**Tiempo** Corto, mediano, largo	**Recursos** ¿Cuáles necesito?	**Estrategias** ¿Cómo lo voy a hacer?	**Apoyos externos** ¿En quién me puedo apoyar para lograrlo?
Biológica						
Mental y emocional						
Espiritual						
Social						
Comunicacional						

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez Miguélez (2009) y Lomelí-Parga et al. (2016).

Anexo E

Matriz de diseño del plan de vida familiar

Matriz de diseño del plan de vida familiar						
Dimensión	**Deseo** ¿Qué deseo lograr?	**Objetivo** ¿Para qué lo quiero lograr?	**Tiempo** Corto, mediano largo	**Recursos** ¿Cuáles necesito?	**Estrategias** ¿Cómo lo voy a hacer?	**Apoyos externos** ¿En quién me puedo apoyar para lograrlo?
Biológica						
Mental y emocional						
Espiritual						
Social						
Comunicacional						

Fuente: elaboración propia a partir de Lomelí-Parga et al. (2016), Martínez Miguélez (2009).

Anexo F

Cronograma de actividades del plan de vida familiar

Cronograma de actividades del plan de vida familiar							
Dimensión	**Meta**	**Actividades**	**Responsable**	**Mes 1**	**Mes 2**	**Mes 3**	**Mes 4**
Biológica							
Mental y emocional							
Espiritual							
Social							
Comunicacional							

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez Miguélez (2009).

Anexo G

Seguimiento y evaluación a las actividades del plan de vida familiar

Seguimiento y evaluación a las actividades del plan de vida familiar									
Aspecto	**Meta**	**Actividades**	**Responsable**	**Cumplimiento de la actividad (%)**	**Cumplimiento de la meta (%)**	**Acción de mejora**	**Mes 1**	**Mes 2**	**Mes 3**
Biológica									
Mental y emocional									
Espiritual									
Social									
Comunicacional									

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez Miguélez (2009).

Anexo H

Diagnóstico familiar sobre disposición para el relevo generacional

Identificación del grupo familiar

Nombre completo	Rol familiar (padre, madre, hijo/a, sobrino/a, nieto/a, otro

Identificación de la disposición del grupo familiar para el relevo generacional

1.1. ¿La familia desea continuar con las actividades que realiza en su Unidad productiva?	Si	No
¿Por qué?		
1.2. ¿El sucesor o los posibles sucesores participan activamente en las actividades de la Unidad productiva?	Si	No
¿Por qué?		
Si su respuesta anterior fue SI, responder la siguiente:		
¿Qué actividad(es) desarrolla(n)?		
1.3. ¿Están interesados en que exista un proceso de relevo generacional dentro de la familia y la Unidad productiva?	Si	No
¿Por qué?		
1.4. ¿Existe un acuerdo entre los miembros de la familia y el sucesor o los sucesores para iniciar con el proceso de relevo generacional?	Si	No
¿Por qué?		

A continuación se realizan las siguientes preguntas a las familias productoras, y en especial a los posibles sucesores, para que en una escala de 1 a 5 manifiesten qué tanto están dispuestos a participar de un proceso de relevo generacional. 1: nada dispuesto, 2: poco dispuesto, 3: algo dispuesto, 4: dispuesto y 5: muy dispuesto.

Preguntas para las familias	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ¿Están dispuestos a transmitir sus conocimientos sobre la Unidad productiva a sus posibles sucesores?					
2. ¿En delegarles la toma de decisiones?					
3. ¿En apoyarlos para que participen de actividades formativas?					
4. ¿En apoyarlos en la realización de actividades tanto dentro como fuera de la Unidad productiva?					
5. ¿En construir el Protocolo de relevo generacional?					
Puntaje total:					
Preguntas para los posibles sucesores					
6. ¿Están dispuestos a recibir o a compartir conocimientos con los demás integrantes de la familia sobre la Unidad productiva?					
7. ¿En tomar decisiones relevantes dentro de la Unidad productiva?					
8. ¿En participar de capacitaciones o de actividades relacionadas con la cualificación sobre el manejo de su Unidad productiva?					
9. ¿En realizar actividades relevantes tanto dentro como fuera de su Unidad productiva?					
10. ¿En participar del diseño o construcción del Protocolo de relevo generacional?					
Puntaje total:					

Evaluación de las preguntas sobre la disposición de la familia frente al proceso de relevo generacional.

Persona	**Resultado**	**Escala de valoración**				
		1 Muy bajo	2 Bajo	3 Moderado	4 Alto	5 Muy alto
Predecesor				11 a 15 puntos		
Sucesor(es)		De 1 a 5 puntos	De 6 a 10 puntos		16 de 20 puntos	21 a 25 puntos

Anexo I

Carta de disposición para el relevo generacional

Fecha,

Municipio,

Familia _____

Asunto: manifestación de intención de elaborar un Protocolo familiar de sucesión y consolidar el relevo generacional en la familia

Los miembros de la familia _____, incluyendo a nuestros sucesores, nos sentimos orgullosos de nuestra Unidad Familiar y estamos dispuestos a darle continuidad en el futuro.

Deseamos que como familia seamos un ejemplo de trabajo y de dedicación para futuras generaciones, y que esto sirva para perpetuar nuestros valores y garantizar la continuidad de nuestra actividad productiva en el campo, siguiendo esta la voluntad de nuestros padres y generaciones pasadas .

Como constancia se firma,

Firmas

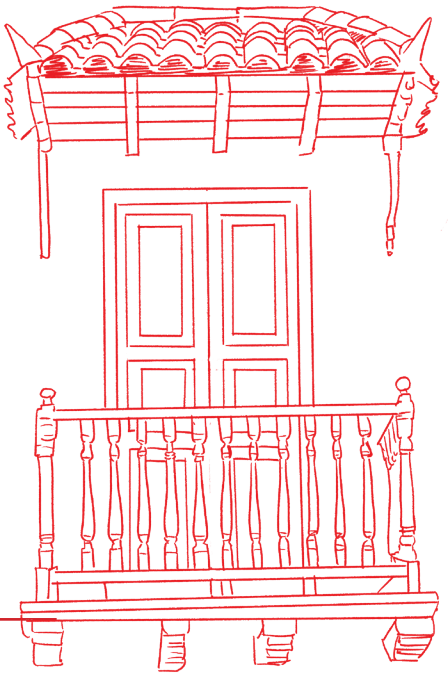
_____

_____

_____

_____

Referencias



Agencia de Renovación del Territorio (2021). *Abecé de los PDET y el PNIS*. https://www.renovacionterritorio.gov.co/especiales/especial_PDET/#descargables

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2007). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora Ediciones Mensajero.

Arnold, J., y Brown, H. (2000). Introducción. Mapa del terreno. En J. Arnold (editor), La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas (pp. 19-47). Ediciones Mensajero.

Arroyo Lagunas, M. B. (2011). Estrategias de enseñanza que promuevan el análisis y la reflexión con alumnos de onceavo y doceavo semestre de la Licenciatura en educación secundaria para profesionalizar su práctica docente [tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. http://hdl.handle.net/11285/570544

Avellán Herrera, V. y Hernández Junco, V. (2021). Caracterización del proceso de relevo generacional en empresas familiares de países sudamericanos. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 9(23), 1-17. https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.80242

Balbuena Martínez, J. C. (2007). La familia, núcleo básico de la sociedad y reflejo de las condiciones de vida de la población. Población y Desarrollo, (34), 112-119. https://revistascientificas.una.py/index.php/RE/article/view/848/850

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. Journal of Statistical Software, 67(1), 1-48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Campos Perales, V., y González Hernández, I. M. (2015). Sistematización de posiciones teóricas sobre la caracterización de los estilos de aprendizaje. Revista Cubana de Educación Superior, 34(3), 13-28. https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3739

Cárdenas Armesto, L., Adame Martínez, F., Hidalgo Parejo, A., Juárez González, J. M., Martín Domínguez, E., Pavón Sáez, M., Sánchez Ayuso, I.,

Valverde Huerta, A., y Varea Peris, S. (2019). El protocolo familiar: consejos prácticos para su elaboración. AEDAF. https://www.aedaf.es/Plataforma/LIBRO.pdf

Cárdenas Velasco, R. F. (2017). La antropogogí¬a como ciencia de la educación. Revista Científica Retos de la Ciencia, 1(2), 150-160.

Carrasco, J. (2017). El libro del educador: cómo enseñar a aprender y a pensar. Ediciones Rialp.

Castaño Ramírez, M., Rodríguez-Espinosa, H., y Pérez Peña, R. (2021). Diseño de un índice para medir la percepción de las competencias básicas del extensionista agropecuario. Jangwa Pana, 20(3), 540-559. https://doi.org/10.21676/16574923.4458

Castillo Silva, F de J. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. Voces de la Educación, 3(6). https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/120

D'Angelo Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Crecemos, 6(1), 1-31. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5592

Decreto Ley 893 de 2017 [Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural]. Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDET–. 28 de mayo de 2017. D. O. 50.247

Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., y Ponce Hernández, D. J. (2016). Análisis crítico de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva naturalista. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 9(1), 45- 52. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.9104

Despins, J. P. (1985). Connaitre les styles d'apprentissage pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants. Vie Pédagogique, 39, 10-16.

Duarte Giraldo, M. (2021). La planeación como agente de cambio en la sucesión y el relevo generacional en las empresas familiares [tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. http://hdl.handle.net/10654/39931

Erazo-Borrás, C., Ceballos-Mora, A., y Matabanchoy-Salazar, J. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 303-327. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255

Escorza Walker, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. Contextos, (37), 89-96. https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1266

Favier Dubois, E. M., y Spagnolo, L. (2013). Herramientas legales para la empresa familiar. Protocolo de empresa familiar. Sociedades. Holdings. Cláusulas estatutarias. Reglamentos. Fideicomisos. Prevención, gestión y solución de conflictos. Editorial Ad Hoc.

Fernández, J. (2008). La familia, célula vital de la sociedad. La Revue du REDIF, 1, 5-7.

Fleming, N., y Mills, C. (1992). Modelo VARK: sistemas de representación. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_vark.htm#1

Franz, N., Piercy, F., Donaldson, J., Richard, R., & Westbrook, J. (2010). How Farmers Learn: Implications for Agricultural Educators. Journal of Rural Social Sciences, 25(1), 37-59. https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1375&context=jrss

Garrido Fernández, F. E. (2021). El desafío del relevo generacional en el sector agrario. Desarrollo rural y sostenible, (49), 10-11. https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_DRS%5CRRN49_completa_digital.pdf

Guacaneme-Barrera, C. M., Aguilar Marín, V., Rodríguez Espinosa, H. y Cerón-Muñoz, M. F. (2022). Produciendo cacao en familia. Fondo Editorial Biogénesis. https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/346365

Guacaneme-Barrera, C., Zapata-Zapata, N., Rodríguez-Espinosa, H., Medina-Sierra, M., y Cerón-Muñoz, M. (2022). Laboratorios Territoriales como experiencia innovadora en el acompañamiento técnico, económico y social

a familias productoras de cacao. En H. Rodríguez Espinosa (coordinador), Innovación en la investigación agropecuaria (pp. 71-101). Fondo Editorial Biogénesis. https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/349675

Guerra, P. (2014). Sociología del trabajo. La Imprenta.

Guerrero Ginel, J., Lara Vélez, P., Maroto Molina, F., y Ortiz Medina, L. (2022). El relevo generacional y su importancia para el desarrollo de los territorios rurales. Mediterráneo Económico, (35), 219-235. https://publicacionescajamar.es/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/la-espana-rural-retos-y-oportunidades-de-futuro/

Hernández-Jiménez, D. (2019). Educación: una visión desde las dimensiones del desarrollo del ser humano y la vida. Revista Acta Académica, 57, 79-92. http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/103

Ingram, J. (2010). Technical and Social Dimensions of Farmer Learning: An Analysis of the Emergence of Reduced Tillage Systems in England. Journal of Sustainable Agriculture, 34(2), 183-201. https://doi.org/10.1080/10440040903482589

Kilpatrick, S., & Rosenblatt, T. (1998). Information vs. Training: Issues in Farmer Learning. The Journal of Agricultural Education and Extension, 5(1), 39-51. https://doi.org/10.1080/13892249885300151

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. EBLS. https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. FT Press.

Laboratorios Territoriales. (2021). Registro fotográfico de actividades de los Laboratorios Territoriales de cacao en Necoclí, Caucasia, Támesis, Chigorodó y Dabeiba en el departamento de Antioquia. [Archivo digital del Grupo GAMMA].

Ley 1876 de 2017. [Congreso de la República]. Por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria y se dictan otras disposiciones. 29 de diciembre de 2017. D. O. 50.461.

Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M., y Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. Revista Electrónica Educare, 20(2), 1-22. https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4

Lopera Palacios, J. (1999). Lecturas sobre economía campesina y desarrollo tecnológico. Corpoica. http://hdl.handle.net/20.500.12324/17889

Lopera Sepúlveda, E., Guacaneme Barrera, C., Rodríguez Espinosa, H., y Cerón-Muñoz, M. (2022). Análisis de referentes teóricos de un modelo antropogógico de extensión agropecuaria con enfoque social constructivista. En H. Rodríguez Espinosa (coordinador), Innovación en la investigación agropecuaria (pp. 47-70). Fondo Editorial Biogénesis. https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/349674

López, É., Martínez, L., Martínez-Cañas, C., y Vargas-Prieto, A. (2018). Desarrollo rural y envejecimiento: caso de estudio municipio de Chinavita, Boyacá, Colombia. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 8(2), 193-206. https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7959

Lozano Posso, M. (2000). El protocolo en las empresas de propiedad familiar. Estudios Gerenciales, (74), 49-67. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/27

Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. Polis, (23), 119-138. https://journals.openedition.org/polis/1802#quotation

Medina Peña, Y. C. (2022). El relevo generacional como estrategia para la conservación y recuperación de la cultura cafetera en la vereda el Rhin-Armenia [tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. http://hdl.handle.net/10785/9364

Moreno León, C. E. (2009). Laboratorios de paz: una política de creación. Análisis Político, (65), 94-110. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45960

Nguyen, T. P. L., Seddaiu, G., Virdis, S. G. P., Tidore, C., Pasqui, M., & Roggero, P. P. (2016). Perceiving to Learn or Learning to Perceive? Understanding Farmers' Perceptions and Adaptation to Climate Uncertainties. Agricultural Systems, 143, 205-216. https://doi.org/10.1016/j.agsy.2016.01.001

Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed T. (2012). A Guide to Social Return on Investment. The SROI Network. http://www.socialvaluelab.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/SROI-a-guide-to-social-return-on-investment.pdf

Ochoa Ambriz, F., Chávez Loeza, E. M., Bobadilla Soto, E., Flores Padilla, J. P., y Perea-Peña, M. (2018). El extensionismo integral. Una estrategia para incentivar el relevo generacional en el medio rural. En I Congreso Iberoamericano y XXXI Internacional en Administración de Empresas Agropecuarias 2018. UPTC. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6293

Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. Revista Colombiana de Educación, (64), 79-105. https://doi.org/10.17227/01203916.64rce79.105

Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. RIMISP. https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf

Pepin-Lehalleur, M., y Rendón, T. (1989). Reflexiones a partir de una investigación sobre grupos domésticos campesinos y sus estrategias de reproducción. En O. de Oliveira, M. Pepin Lehalleur, y V. Salles (compiladores), Grupos domésticos y reproducción cotidiana (pp. 109-128). El Colegio de México. https://muse.jhu.edu/pub/320/edited_volume/chapter/2572265

Pitson, C., Coopmans, I., Appel, F., Wauters, E., y Balmann, A. (2020). Recomendaciones para un relevo generacional con éxito en la agricultura. Sure Farm. https://www.surefarmproject.eu/wp-content/uploads/2020/06/D3.7_Spanish.pdf

Pú López, H., y Marcucci, M. M. (2015). Propuesta de aplicación de estilos de aprendizaje basados en la neurociencia, como modelo de aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias necesarias e indispensables en los alumnos de nivel diversificado dirigida a centros educativos que no emplean estos estilos de aprendizaje [tesis de doctorado, Universidad Galileo]. http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/268

R Core Team. (2022). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional. Pearson Educación.

Rodríguez-Espinosa, H., Guacaneme-Barrera, C., Aguilar-Marín, V., Zapata-Zapata, N., y Cerón-Muñoz, M. (2022). Proyecto educativo de los Laboratorios Territoriales (PELT) y Modelo Antropogógico de Extensión Agropecuaria (MAEA). Fondo Editorial Biogénesis. https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/352150

Rodríguez-Espinosa, H., Ospina-Parra, C., Ramírez-Gómez, J., Toro-González, I., Gallego-Lopera, A., Piedrahita-Pérez, M., Velásquez-Chica, A., Gutiérrez-Molina, S., Flórez-Tuta, N., Hincapié-Echeverri, O., y Romero-Rubio, L. (2020). Lineamientos para una metodología de identificación de estilos de aprendizaje aplicables al sector agropecuario colombiano. Ciencia y Tecnología Agropecuaria, 21(3), 1-19. https://doi.org/10.21930/rcta.vol21_num3_art:1050

Rodríguez-Espinosa, H., Ramírez-Gómez, C. J., y Restrepo-Betancur, L. F. (2016). Nuevas tendencias de la extensión rural para el desarrollo de capacidades de autogestión. Corpoica Ciencia y Tecnología Agropecuaria, 17(1), 31-42. https://doi.org/10.21930/rcta.vol17_num1_art:457

Salas, M. (2013). Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes. IIED.

Sandoval Genovez, D., Moctezuma Pérez, S., Herrera Tapia, F., y Espinoza Ortega, A. (2022). Juventudes rurales: una perspectiva del trabajo agrícola desde sus actores. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 29, 1-23. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.16508

Schejtman, A. (1980). Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia. Revista de la CEPAL, (11), 121-140). https://hdl.handle.net/11362/11934

Schmelkes, S. (2006). Reseña: El conocimiento campesino. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(28), 333-337. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n28/1405-6666-rmie-11-28-333.pdf

Siaucho Acevedo, C. A. (2014). Procesos de migración rural-urbana de los y las jóvenes rurales del municipio de Calamar (Guaviare) [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. http://hdl.handle.net/10554/12423

Sotelo-Martín, J. A. (2022). Neurodidáctica y estilos de aprendizaje en las aulas: orientaciones para docentes. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 4(6), 122-148. https://doi.org/10.38186/difcie.46.08

Taylor, J. B. (2008). Un ataque de lucidez. Un viaje personal hacia la superación. Debate.

Useche Tobón, J. G. (2020). Factores asociados al relevo generacional en la producción agropecuaria familiar. Magazín Ruralidades y Territorialidades, 1(6), 48-51. https://ciencia.lasalle.edu.co/mrt/vol1/iss6/10/

Wolf, E. (1976). El campesinado y sus problemas. En M. Godelier (editor), Antropología y Economía (pp. 260-277). Anagrama.

Zorro Melo, J. L. F. (2021). Juventud rural y migración del campo a la ciudad en Colombia. Una aproximación desde el análisis narrativo de políticas públicas [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80089

Estrategias de enseñanza rural para el relevo generacional
La experiencia de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia

Este texto se compuso en Minion Pro regular, bold 24 puntos para títulos, en Minion Pro bold 18 puntos para subtítulos y Minion Pro regular en 12 puntos para texto corrido.

Deliberare
Ciencias Sociales

Fortalecer el relevo generacional en las comunidades campesinas es una de las maneras que tiene la universidad colombiana, a través de sus programas de extensión, de responder a las consecuencias del conflicto armado, a la escasez de oportunidades y a la falta de motivación para quedarse en el campo dada la baja rentabilidad de la actividad agropecuaria.

Con las herramientas y las estrategias de los Laboratorios Territoriales de la Universidad de Antioquia, y con la experiencia de su implementación en los municipios de Necoclí y Caucasia, queremos invitar a nuestros lectores a descubrir las transformaciones de las personas y de las familias que participaron en nuestros laboratorios, así como los logros que alcanzaron al mitigar los estereotipos relativos al campo y al fortalecer los lazos familiares a partir de la consolidación de sus proyectos de vida.

GAMMA Agrociencias, Biodiversidad y Territorio
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Ciencias Agrarias
Editorial ITM 25 Años
Alcaldía de Medellín
Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación