

Trabajo de grado

EL CAMINAR ENTRE LA DOCENCIA
Y EL CAMPESINADO VALLECAUCANO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Formando la conciencia

Realizado por: Oriana Shaday Giraldo
Director del trabajo: Byron Ospina

EL CAMINAR ENTRE LA DOCENCIA Y EL CAMPESINADO VALLECAUCANO

Oriana Shaday Giraldo Marroquin

Código: 2020260024

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de investigación y práctica pedagógica

Formación Política y memoria social

Bogotá, D.C.

2025

(2)

EL CAMINAR ENTRE LA DOCENCIA Y EL CAMPESINADO VALLECAUCANO

Oriana Shaday Giraldo Marroquin

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Director:

Byron Giovanni Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

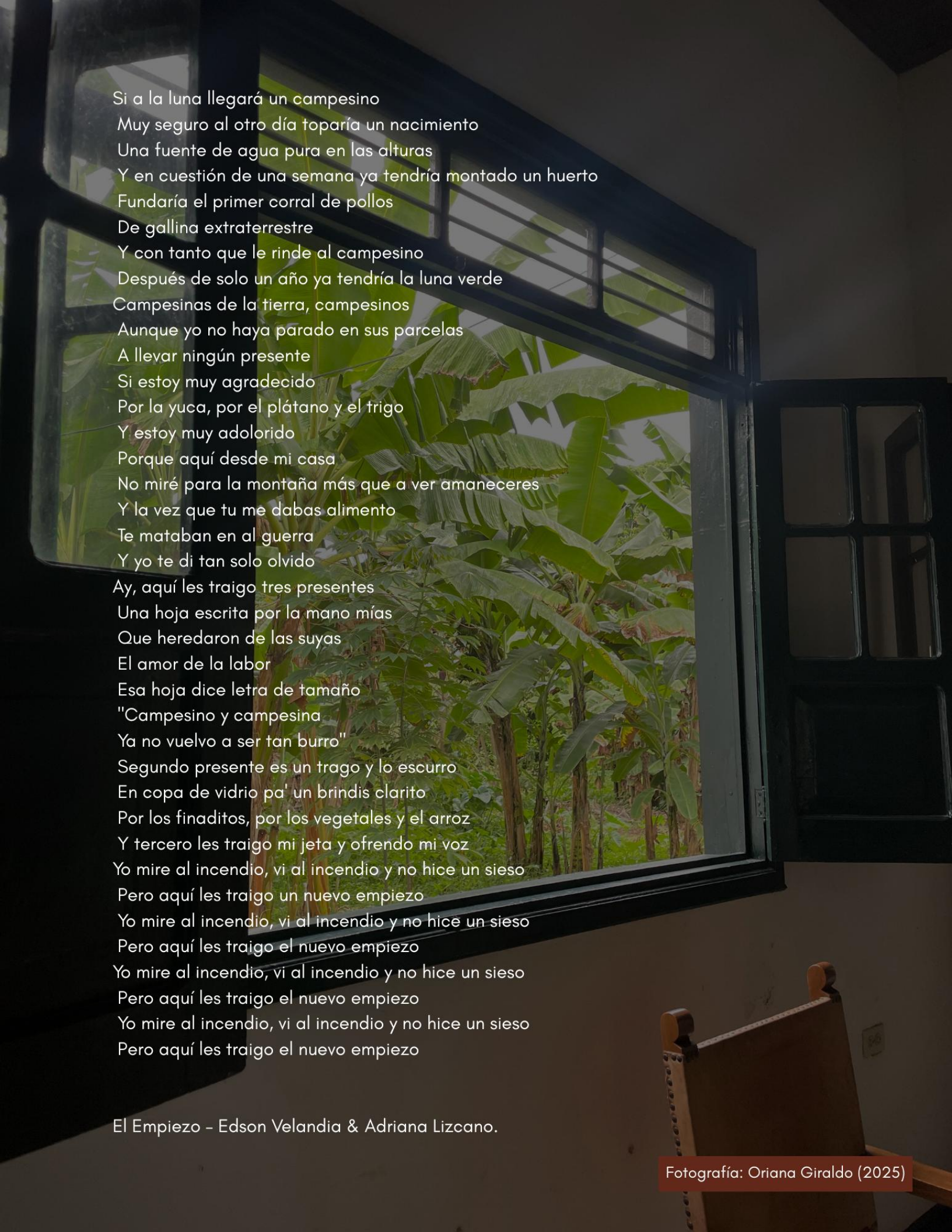
Línea de investigación y práctica pedagógica

Formación Política y Memoria Social

Bogotá, D.C.

2025

(3)



Si a la luna llegará un campesino
Muy seguro al otro día toparía un nacimiento
Una fuente de agua pura en las alturas
Y en cuestión de una semana ya tendría montado un huerto
Fundaría el primer corral de pollos
De gallina extraterrestre
Y con tanto que le rinde al campesino
Después de solo un año ya tendría la luna verde
Campesinas de la tierra, campesinos
Aunque yo no haya parado en sus parcelas
A llevar ningún presente
Si estoy muy agradecido
Por la yuca, por el plátano y el trigo
Y estoy muy adolorido
Porque aquí desde mi casa
No miré para la montaña más que a ver amaneceres
Y la vez que tu me dabas alimento
Te mataban en al guerra
Y yo te di tan solo olvido
Ay, aquí les traigo tres presentes
Una hoja escrita por la mano mías
Que heredaron de las tuyas
El amor de la labor
Esa hoja dice letra de tamaño
"Campesino y campesina
Ya no vuelvo a ser tan burro"
Segundo presente es un trago y lo escurro
En copa de vidrio pa' un brindis clarito
Por los finaditos, por los vegetales y el arroz
Y tercero les traigo mi jeta y ofrendo mi voz
Yo mire al incendio, vi al incendio y no hice un sieso
Pero aquí les traigo un nuevo empiezo
Yo mire al incendio, vi al incendio y no hice un sieso
Pero aquí les traigo el nuevo empiezo
Yo mire al incendio, vi al incendio y no hice un sieso
Pero aquí les traigo el nuevo empiezo
Yo mire al incendio, vi al incendio y no hice un sieso
Pero aquí les traigo el nuevo empiezo

El Empiezo - Edson Velandia & Adriana Lizcano.

AGRADECIMIENTOS.

Soy una mujer cuyos caminos están marcados por las personas que me han acompañado:

El camino de la familia: A mi familia materna a quien le agradezco todo, principalmente algo de lo que tal vez no son conscientes: la historia de vida que tuvieron, de la cual después de muchos años de escucharla, puedo afirmar que fue lo que me impulsó a ser una apasionada por las causas sociales, las luchas y la transformación de este país, ahora desde la educación. Gracias por ser ejemplo de resiliencia, fuerza y valentía.

El camino de la fuerza: La abuela Teresa, mi confidente desde que tengo memoria, quien me enseñó a tener libros en la mesita de noche y quien siempre me alcaheteo todo en la vida. Gracias por creer en mí y hacerme feliz con tu vida.

El camino de la admiración e inspiración: Mi mamá Lillaned, la compañera de mi vida y mi persona favorita, eres mi inspiración para siempre ser mejor persona, profe e hija. Gracias por construir un hogar donde se me permitía soñar despierta y lograrlo a tu lado.

El camino de la formación: A la poderosa Universidad Pedagógica Nacional, que me permitió salir de mi zona de confort, recorrer las impensables fronteras de mi país y repensar la educación más allá del cliché de la vocación, y pensarla como un compromiso. Por la transformación que desembocó en mí y por enseñarme a escuchar una vocecita que tenía silenciada frente a la idea educativa. Ese fruto se lo debo principalmente a mis profes por la enseñanza constante de cuestionar, debatir y construir. Profe Jorge, Mario, Aldana, Laura, y Alexis, siempre agradecida.

El camino rural: Un agradecimiento especial a mi tutor, el profesor Byron. Gracias por acompañarme en este proceso, por corregirme incontables veces y hacerme reír para no sentirme mal, por enseñarme de educación rural y por adentrarme a la exploración de las vidas campesinas que tanto desconocía. Gracias por la paciencia, las palabras e inculcarme la disciplina investigativa, además de confiar en mí y mis ideas transformadas en acción.

El camino de la amistad: Gracias a la Pedagógica conocí personas increíbles que me ayudaron a construirme como profe; Nikol, estoy profundamente orgullosa de nuestra amistad, que comenzó siendo compañeras de grupo para un trabajo por Teams y trascendió a un apoyo incondicional para culminar la carrera, por las risas en el CEDECS y los almuerzos juntas. A Natalia, por ser tan inspiradora en el ser profe rural, por cuestionar mis acciones desde el cariño y permitirme ver las cosas desde diferentes puntos de vista, por los helados y el amor construido a partir de Edson Velandia. A Wendy, por enseñarme de feminismo y amor con tus acciones, por tomarme de la mano cuando conocí el mar la primera vez y por revelarme que las amigas se construyen desde la diferencia. A Carlos, por llenar de risa nuestras conversaciones, por ser un buen amigo, siempre escucharme y motivarme.

El camino de la profundidad: A Lina y Daniela, su amistad le dio un nuevo sentido a este trabajo, transformándolo en un compromiso con mi vocación docente y la construcción desde mis posibilidades. Gracias por la profundidad que aportaron a mis ideas, por las incontables risas y bailes que compartimos tanto en el centro de Santo Domingo como posteriormente en Bogotá.

El camino del apoyo: Erick Daniel, gracias por las incontables lecturas de este documento, por las correcciones que me hiciste y por acompañar mis traspasadas llenas de inseguridad por no saber si iba bien o mal, por compartir mi emoción cuando estaba en el Valle y, obviamente, no menos importante, por el amor a través de la poesía, por los poemas que me salvaron tanto.

El camino después de la militancia política: A William Martínez, por haber sido un amigo incondicional en aquellos años, por ser un ejemplo de "trabajo duro y vida sencilla", por enseñarme sobre política, marxismo y salsa. Gracias, después de todo este tiempo, por conservar nuestra amistad y seguir compartiendo debates y caminatas juntos.

El camino del amor: Mis amigas/amigos, mis amores eternos. Jeimmy, Joseph, Natalia y Juan Felipe, ustedes son los amigos más incondicionales que pude encontrar. No sé si los encontré yo o ustedes me encontraron. Me han escuchado llorar por este proyecto, más cuando no podía ir a la región, reírme de todas las ideas locas que tuve (incluso dejar la carrera), acompañarme para escribir, darme ideas, despejarme de dudas e incluso distraerme para no caer en la locura. No tengo palabras que alcancen a agradecer por los años juntos, porque sigan acá confiando en mí, impulsando el sueño de ser profe, ayudándome a levantarme de las situaciones duras y siendo parte de mi felicidad en las situaciones donde el gozo reina.

El camino colectivo: Gracias al Semillero de Investigación en Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales, en especial a Leidy y María Paula, por enseñarme, por aprender y construir juntas otras ideas que abordan los mundos rurales y sus acciones.

El camino entre cordilleras: Al Instituto Mayor Campesino, en especial a Lorena y Pedro, quienes ha sido una oportunidad conocer, aprender de ustedes y trabajar juntos, que el trabajo del IMCA siga creciendo como las ceibas del Valle.

El camino campesino: Al campesinado colombiano que me ha enseñado, inspirado y transformado con sus historias de vida y sus luchas por una vida digna.

Contenido

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN.....	10
I. CAPÍTULO 1. LAS SEMILLAS QUE CRECEN ENTRE CORDILLERAS.....	12
1.1. “En todas las reuniones gritábamos quiero tierra”: Análisis documental sobre el campesinado en el Valle del Cauca.	14
1.1.1. ¿La tierra para quien la trabaja?.....	15
1.1.2. Las raíces de la organización	21
1.1.2. La reflexión como apertura a nuevas miradas investigativas	32
1.2. Cuando la fe cosecha organización.	35
1.2.1. La historia de la Doctrina Social de la Iglesia	36
1.2.2. Principios de la Doctrina Social de la Iglesia	40
1.2.3. La Doctrina Social de la Iglesia en América Latina: Caso Colombiano	41
1.3. El devenir de la organización campesina del Valle del Cauca.	46
II. CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.	48
2.1. Caracterización del Instituto Mayor Campesino.....	50
2.1.1. Pasado: La Universidad Campesina.....	50
2.1.2. Presente: La promoción social	54
2.2. Aproximaciones teóricas y pedagógicas.....	60
2.2.1. Buen Vivir Campesino.....	60
2.2.2. La Pedagogía Ignaciana	64
2.2.3. La Educación Popular	66
2.2.4. Un diálogo abierto.....	68
2.3. Presentación de la práctica pedagógica.....	68
III. CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LA IDEALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.....	75
3.1 Intentando arrancar.	77
3.1.1. La planeación	77

3.1.2. El imaginario sobre el ambiente del IMCA.	80
3.2. Aprender haciendo.	83
3.2.1. Aprendiendo a gestionar el agua.....	83
3.2.2. La incidencia política del agua	87
3.2.3. Los afluentes del agua: Nuevas reivindicaciones	92
3.3. La experiencia transforma.....	99
REFLEXIONES FINALES	101
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS	110

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Manifestación. Tuluá, 1 de mayo de 1998.....	25
Ilustración 2. Recuperación de tierras, La Linda, Las Vegas y Las Margaritas. Tuluá.	27
Ilustración 3 Taller de Memoria Histórica, Trujillo.....	29
Ilustración 4.Fotografía del Padre Mejía.	43
Ilustración 5. Clase de la Universidad Campesina.....	45
Ilustración 6. Estudiantes de la Universidad Campesina.....	51
Ilustración 7. Entrada de la Universidad Campesina.....	53
Ilustración 8. Entrada a las oficinas de la Fundación Instituto Mayor Campesino.....	69
Ilustración 9. Sesión de la Escuela por el agua.....	70
Ilustración 10. XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios - Valle del Cauca.	71
Ilustración 11. De izquierda a derecha, Gabriela Valencia, Oriana Giraldo (la autora de este trabajo) y Lorena Gálvez..	72
Ilustración 12. Colección de cruces en sala de reuniones en el IMCA.....	81
Ilustración 13. Sesión 1 Escuela del Agua.	85
Ilustración 14. Fotografía presentada en el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios - Valle del Cauca.....	89
Ilustración 15. De izquierda a derecha Lorena Gálvez, Gabriela Valencia y Oriana Giraldo (la autora de este trabajo) en la ejecución del taller "Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas".....	95
Ilustración 16. Participación en el taller Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas	96

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo de grado hace parte de las elaboraciones realizadas en la línea de Investigación y Práctica Pedagógica Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. El problema social que orientó el desarrollo del trabajo, indagó acerca de la configuración sociohistórica y política del movimiento social campesino en el Valle del Cauca durante el siglo XX. A partir de una revisión documental inicial, esta indagación me llevó a acercarme al contexto y al devenir organizativo en esta parte del país, lo que me permitió realizar una práctica pedagógica en el Instituto Mayor Campesino (IMCA) con el propósito de contribuir pedagógica y didácticamente a los procesos de formación del instituto. En el marco de este recorrido, el trabajo recoge un interés investigativo al tiempo que este se articula con la realidad pasada y presente del campesinado vallecaucano, así como con mi propia práctica docente.

Considerando lo anterior, el trabajo de grado se organiza en tres capítulos: en el primer capítulo se propone dar cuenta de la configuración del sujeto campesino y del campesinado vallecaucano como objeto de estudio en las ciencias sociales, por lo que se presenta un estudio documental en el que se analizaron treinta y cinco trabajos de diferente origen disciplinar. Como parte de los hallazgos se encuentra una relación entre las prácticas organizativas del campesinado y las acciones de la iglesia católica, razón por la cual, en la última parte de este capítulo se expone un apartado sobre la historia, desarrollo e influencia de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) en el Valle del Cauca.

El segundo capítulo se expone la fundamentación teórica y pedagógica que orientaron mi práctica educativa en el IMCA. En un primer momento desarrollo con mayor detalle la perspectiva pedagógica, espiritual y política que han atravesado los procesos formativos dentro del instituto. Particularmente se exploran las definiciones y racionalidades entre las nociones del Buen Vivir Campesino, la Pedagogía Ignaciana y la Educación Popular. Se identifica cómo estas perspectivas contribuyen al fortalecimiento del trabajo con las comunidades, promoviendo la participación, la concientización y la justicia. En el último apartado se presenta el desarrollo de mi práctica educativa en el IMCA, la cual se detalla mejor en el tercer capítulo.

El tercer capítulo de este trabajo aborda la reflexión que elaboré frente a mi experiencia como docente en el IMCA, con la cual se reivindica la importancia de la experiencia como una fuente valiosa de conocimiento y se analiza el papel de la sistematización como una herramienta para la reflexión crítica y la generación de aprendizajes a partir de la acción. Se exploran los desafíos y las posibilidades que emergen al desarrollar la práctica docente en un contexto organizativo como el IMCA, donde la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la respuesta a las dinámicas y necesidades específicas de las comunidades se tornan elementos cruciales.

A través de este recorrido, propongo contribuir a una comprensión más profunda de las complejas dinámicas sociales, políticas y educativas que configuran la realidad del campesinado vallecaucano. Asimismo, se logra generar reflexiones significativas en torno al rol del docente como un agente de transformación en estos contextos, resaltando la importancia de una práctica pedagógica comprometida y crítica.

CAPÍTULO 1. LAS SEMILLAS QUE CRECEN ENTRE CORDILLERAS.

*Bueno, yo creo que una de las situaciones que tenemos nosotros a nivel de la ruralidad es que hemos sido abandonados por la institucionalidad durante la historia, [...] poder pensarse diferente la ruralidad, donde todas las personas, las jóvenes, los jóvenes, los mayores puedan tener, proyectar sus vidas, tener proyectos de vida y con buenas condiciones. Tenemos en el campo las vías de acceso son precarias, en algunas zonas hay familias que no tienen vías de acceso, no hay posibilidad de estudiar fácilmente la institución, la educación básica primaria de bachiller es descontextualizada. Tenemos unas instituciones que han generado políticas y que han permitido el enriquecimiento de multinacionales y de gremios, pero no de la agricultura familiar y la agricultura familiar es la que produce la mayor cantidad de alimentos, más del 70 % de los alimentos. Entonces todas esas situaciones motivan a poder caminar junto con otras y otros a través de la organización, a través de la fundación, pensándonos y visionando una ruralidad que tenga oportunidades.
(Comunicación personal. Disney Rodríguez, campesino y promotor social del IMCA. 21 de marzo de 2025)*

I. CAPÍTULO 1. LAS SEMILLAS QUE CRECEN ENTRE CORDILLERAS.

En el presente capítulo presento un análisis documental acerca de la producción investigativa que la academia ha realizado sobre el campesinado en el valle del Cauca en el periodo de 1987 a 2022. Para ello, se realiza una revisión documental de diversas fuentes especializadas, incluyendo libros y artículos de investigación, así como tesis de pregrado y posgrado que han explorado la intrincada realidad social, los procesos históricos y las dinámicas económicas que han configurado al campesinado en esta región del país.

El análisis documental se organiza en torno a dos grandes categorías: tierra y organización. Estas categorías actúan como ejes analíticos que facilitan la identificación de las principales temáticas abordadas y los debates sustanciales dentro de la investigación sobre el campesinado vallecaucano, al tiempo que revelan las lagunas existentes y los avances significativos en la comprensión de este importante sector social.

En un segundo momento, y como parte del análisis documental me propongo profundizar en las investigaciones que rastrean la relación entre la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) y los procesos organizativos campesinos, revelando el origen y la evolución de la DSI, con su impacto y su recepción en organizaciones con arraigo regional en el Valle del Cauca. Se tomará como caso la Fundación Instituto Mayor Campesino (IMCA), cuyo rol se ha presentado como crucial en los procesos de transformación social y política protagonizados por el campesinado.

1.1. “En todas las reuniones gritábamos quiero tierra”¹: Análisis documental sobre el campesinado en el Valle del Cauca.

Este apartado tiene como objetivo presentar el análisis sobre la producción investigativa realizada sobre el campesinado del Valle del Cauca en Colombia. En mi análisis he hallado que la mayoría de los trabajos abogan por la reivindicación histórica y social del campesinado como actor fundamental por la lucha de los derechos por una vida digna, ligado a la lucha por la tierra y un reconocimiento como actor político. En este contexto, el análisis se realizará a través de dos categorías interrelacionadas: Tierra y Organización. Además, se analizarán las interpretaciones y postulados históricos y sociales relacionados con el campesinado.

En el análisis se revisarán veinte y ocho (28) textos académicos, provenientes de diversas fuentes. Estas incluyen el repositorio cultural del Banco de la República, disponible en la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), así como repositorios de distintas universidades, entre ellas la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad Javeriana, la Universidad del Valle y la Universidad de Caldas. También se consultó en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chapingo (México) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Ecuador

Además, se consideraron artículos de revistas académicas, como Kairós, la Revista de la Universidad Autónoma del Occidente, la Revista Colombiana de Sociología y la revista del Doctorado Interinstitucional en Ciencias Ambientales. Asimismo, se incluyeron informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA).

Ampliando el análisis también se abarca tres (3) cartillas pedagógicas elaboradas por la Universidad Javeriana, la Comisión de la Verdad y el Centro Nacional de Memoria Histórica, así como cinco (5) materiales audiovisuales y sonoros de Señal Colombia, el CNMH y corporaciones autónomas, como la Corporación Nuevo Arcoíris.

¹ El título de este apartado hace referencia a una frase tomada del libro: Experiencia de organización campesina escrito por Cristina Escobar (1987).

Esta variedad de fuentes logra tener una comprensión más amplia del campo de análisis, enriqueciendo el estudio sobre el campesinado en el Valle del Cauca.

1.1.1. ¿La tierra para quien la trabaja?

Una primera categoría evidenciada en el análisis documental es *la tierra*. Este eje ha sido objeto de estudio de varios autores y autoras, quienes han investigado los conflictos relacionados con la tierra en el Valle del Cauca, derivados de los diferentes significados y aplicaciones que se han otorgado a la región a través del tiempo. Las tensiones relacionadas con el acceso y la distribución de la tierra han sido un elemento constante en el ámbito de la investigación académica, y considero que son factores clave para entender las dinámicas de poder, desigualdad y resistencia que han definido la relación entre los campesinos y campesinas y otros actores, como las grandes industrias.

A partir de esta categoría, se ha identificado dos interpretaciones que permiten una mayor profundización.

- **La tierra en términos colectivos y recurso de los procesos comunitarios:** Mi análisis de los estudios muestra que, desde una perspectiva del campesinado, la tierra es considerada como un elemento colectivo esencial para la supervivencia y el bienestar de las comunidades rurales. La interpretación se basa en la idea de que la tierra es un lugar de trabajo y solidaridad donde la comunidad juega un papel vital a través de la organización. La tierra no solo es un medio de producción, sino también un componente de sus identidades culturales y sociales, que fomenta las relaciones y la seguridad alimentaria dentro de sus propias comunidades.
- **La tierra como un activo económico:** Por otro lado, la academia también representa la tierra como un recurso económico importante para las grandes industrias y el desarrollo de la región. En esta interpretación, la tierra es representada principalmente por su capacidad de generar ganancias a través de actividades productivas de gran escala, como los monocultivos. Esta perspectiva ha dado lugar a investigaciones que abordan los hechos de conflictos y luchas por la tierra, donde los campesinos defienden sus derechos de acceso y uso frente a los intereses económicos más poderosos.

A continuación, se ampliarán las dos perspectivas principales sobre la tierra y el campesinado en el Valle del Cauca, con el fin de profundizar en las distintas interpretaciones.

1.1.1.1. La tierra comunal

La relación entre la tierra y el campesinado ha sido un tema central en las investigaciones analizadas, destacando que esta no solo constituye un recurso productivo, sino también un elemento fundamental para la identidad y organización social de las familias campesinas. En este contexto, la tierra se percibe como un espacio de pertenencia y vínculo, donde se entrelazan costumbres, tradiciones y formas de vida transmitidas de generación en generación. El trabajo de María Sañudo y Danna Aguilar (2018) resulta clave para comprender cómo la tierra, más allá de ser un medio de producción, actúa como un factor comunitario y colectivo que define las dinámicas sociales y culturales de los campesinos y campesinas. En el caso del Valle del Cauca, José Sánchez (2018) resalta que, en el municipio de Palmira, por ejemplo, la tierra no solo es un factor productivo, sino también un elemento que facilita la creación de sus relaciones e interacciones entre el ser humano y la naturaleza, fundamentadas en la persistente conexión del campesinado con el lugar que habitan: su tierra.

Este vínculo profundo con la tierra tiene raíces históricas, como lo señalan autores como Eduardo Mejía (1993), quien ha propuesto lecturas sobre las relaciones sociales del campesinado con la tierra, vinculadas a la historia común de su formación. En este sentido, remitiéndose a la época colonial, Mejía destaca que los primeros campesinos vallecaucanos desarrollaron una cultura agrícola que incluía prácticas tradicionales, festividades y costumbres, las cuales fortalecieron el sentido de pertenencia. Al respecto, el autor menciona que “en su cotidianidad, el campesino vallecaucano había logrado aprender y aprovechar racionalmente los elementos que la naturaleza circundante le otorgaba” (p. 110).

Asimismo, en el contexto campesino, existía una forma de propiedad privada, aunque muy diluida, ya que la tierra y el trabajo era comunitario. Las grandes parcelas de tierra donde los campesinos vivían en la época colonial eran denominadas “comuneros”². Esto se evidencia en el

² Las parcelas “comuneros” son las mismas que en otros textos sobre campesinado son conocidas como tierras comunales o ejidos.

testimonio de un campesino, recogido por Mateo Mina en su investigación sobre la esclavitud y la libertad en el Valle del río Cauca:

También se los llamaba de “comuneros”. Era la propiedad donde usted y yo, y el otro, y el otro, y el otro tienen derecho a tener animales. Los animales eran separados según sus marcas; nadie en particular estaba cercado. Había algunas tierras comunales con 80 familias. Son tierras donde se puede meter uno igual con todos. Aquí la mayoría de la tierra era así (Mina, 2011, p. 5).

Lo que comenzó como una forma de subsistencia fuera del sistema colonial de la época, Mejía (1993) lo define como una nueva cultura campesina, cada vez más sólida y libre. Esta perspectiva coincide con la investigación de Ricaurte (2014), quien señala que, en lugares como el corregimiento de La Moralia en Tuluá, la tierra representaba el origen de la historia del campesinado, actuando no solo como un recurso, sino como un elemento clave de identidad.

A partir de otras investigaciones, la interpretación de la tierra se ha ampliado, ya no solo viéndola como fuente de subsistencia, sino también desde categorías que enriquecen su comprensión, un ejemplo de ello es el trabajo de Sañudo y Aguilar (2018) quienes introducen el concepto de “territorialidad comunal” que permite entender que, al hablar de tierra, las autoras mencionan que “también estamos haciendo referencia a un complejo entramado de relaciones que se entrecruzan en el territorio como producción social y de sentido; no solo desde los usos, sino también en cómo las comunidades marcan y grafían la tierra, apropiándose, representando y dotando de sentido” (p. 12). De esta manera, la territorialidad comunal se define como una construcción social y colectiva que abarca la apropiación y resignificación del espacio. Las territorialidades comunales son dinámicas y se transforman según las diversas realidades que atraviesan a las comunidades (Sañudo y Aguilar, 2018).

La territorialidad comunal también es abordada por Camilo Meneses (2021), quien, en su investigación sobre la territorialidad campesina en los municipios de Pradera y Florida, resalta que la resistencia y la organización de estas comunidades son manifestaciones fundamentales de su identidad y su historia. Meneses (2021) desafía la noción de que estas comunidades están destinadas a desaparecer, destacando que, en lugar de ser vistas como parte de un pasado arcaico, las comunidades campesinas son agentes activos que están construyendo un futuro que reivindica su lugar en la sociedad contemporánea. Complementando el caso del Valle del Cauca, Inés Rodríguez (2022) menciona en su investigación sobre el corregimiento del Triple en Candelaria,

cómo la identidad campesina en la región se ve mediada por la espacialidad, donde se entrelazan lo individual y lo colectivo.

Asimismo, otros autores como Nicholas Malagón (2017) y José Sánchez (2018), en base a investigaciones realizadas en municipios como Palmira y Guadalajara de Buga, argumentan que la tenacidad intrínseca a la identidad campesina permite el surgimiento de nuevas esperanzas. Estas se materializan en iniciativas comunitarias que no solo están enfocadas en la supervivencia alimentaria, sino también en la preservación de la memoria colectiva y en mantener un fuerte vínculo con la tierra.

Como se ha evidenciado, diversos autores han vinculado la tierra con prácticas comunitarias e identitarias, identificando una idea en común que se recoge adecuadamente en la investigación de Sebastián Torres (2019). Este autor resalta que, para el campesino del Valle del Cauca, la tierra representa un arraigo con lo propio y lo cotidiano, vinculado a las luchas y a una mirada crítica frente a las prácticas que afectan tanto a las personas como al territorio que habitan. Este planteamiento se conecta con el trabajo de Mina (2011), quien profundiza en la reflexión sobre:

Dios había dejado la tierra en común, pues, para todo el mundo. ¿Por qué era necesario que uno, dos o tres ladrones se adueñaran de enormes cantidades cuando sí había otros que también las necesitaban? (p. 5).

Con la anterior cita se propone finalizar reflexionando sobre un origen del campesinado vinculado a la tierra de manera colectiva, no existía una privatización de la tierra hasta que se comienza una necesidad económica de sacar ganancia de las tierras haciéndolas llamar “productivas”.

1.1.1.2. La tierra para el progreso y el desarrollo

Ahora bien, las investigaciones que exploran la relación entre la tierra y el desarrollo económico en el Valle del Cauca suelen centrarse en cómo las disputas sobre la tierra están estrechamente vinculadas al proceso de acumulación de riqueza y al desarrollo económico de la región.

Para comprender mejor esta relación, es crucial abordar el origen de la propiedad económica en el Valle del Cauca. Según los trabajos de Reinaldo Giraldo (2014), Hernando Uribe (2014), Eduardo Mejía (1993), Joan Naranjo y Libia Serna (2016), se concuerda en la idea de que

el problema de las tierras en la región no radica en la escasez, sino en su utilización. En este sentido, se puede afirmar que el origen de este fenómeno se remonta a la formación de las haciendas durante la época colonial, donde los propietarios pertenecían principalmente a familias descendientes de españoles, configurando así la organización económica inicial.

El trabajo de Mejía (1993) y Castillo (et al. 2021) exponen que, durante el período colonial, las grandes haciendas basaban su producción en la crianza de ganado vacuno, la agricultura, la producción de caña de azúcar y mieles en los trapiches, todo ello sustentado por el trabajo esclavista. Con la consolidación de la República, comenzó un intenso proceso de acaparamiento de tierras, impulsado por la necesidad de fomentar la agricultura extensiva, para lo cual eran necesarias grandes extensiones de tierra, especialmente para la producción de caña de azúcar.

Según el trabajo de Uribe (2014), este fenómeno de acaparamiento de tierras estuvo asociado con una concentración privada de la propiedad, lo que permitió a un pequeño grupo de terratenientes consolidar su poder económico que fecunda un poder político en la región. A medida que la industria azucarera creció, las grandes haciendas se convirtieron en el centro del sistema económico, concentrando los recursos y las oportunidades en manos de unos pocos, mientras que los campesinos, campesinas y trabajadores, en su mayoría, quedaron atrapados en condiciones de pobreza y dependencia. Con lo cual autoras como Castillo (et al. 2021) afirman que:

Históricamente, los trabajadores rurales de origen campesino y afrodescendiente que residían en el valle geográfico del río Cauca se fueron convirtiendo en el motor central de esta industria, encargándose principalmente de la siembra, corte y alce de caña en las grandes haciendas cañicultoras" (p. 3).

Lo cual se complementa con la investigación de Uribe (2014) al afirmar la relación intrínseca entre las haciendas y la agroindustria en la región, por ejemplo, siguiendo el trabajo de Valdivia (1992), en 1903, la familia Eder, propietaria de la hacienda Manuelita en Palmira, creó la Cauca Valley Agricultural Company, que se encargó del manejo de las tierras y tuvo el monopolio de la producción y comercialización. En lo cual el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica aporta a esta relación citando a Germán Colmenares (1980): “la tierra se constituyó en fuente de prestigio y poder, estando los propietarios de grandes extensiones de tierra en la cúspide de la pirámide social (p. 45).

Por la misma línea argumentativa, Meneses (2021), Batero (2016) y Uribe (2014) articulan tres fenómenos asociados a la consolidación de la agroindustria capitalista de la caña de azúcar en el Valle del Cauca:

- El cambio en el modelo de sustitución de importaciones, implementado para proteger el mercado nacional.
- La ejecución de las recomendaciones extranjeras por la Misión Chardon de 1929, a partir de una política agraria orientada tanto a la concentración de la tierra para el monocultivo como a la inversión de los recursos públicos para el control y adecuación geográfica del entorno.
- La implementación del plan de desarrollo, a partir de la Misión Lilienthal, para crear entidades a favor de la agroindustria, como la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC), una entidad de orden público, controlada por el empresariado ligado a la agroindustria de la caña, cuya función fue la de servir como instrumento para la planificación de la conservación y manejo de la cuenca alta del río Cauca, el control de caudales, generación y transmisión de energía eléctrica, mejoramiento de vías, irrigación, entre otros.

Uribe (2015) expone que todo lo anterior generó una élite de éxito que operaba por encima de las necesidades de las poblaciones y comunidades que habitaban el departamento.

Las investigaciones académicas sobre el Valle del Cauca destacan un énfasis significativo en el contexto histórico de la tierra, revelando dos concepciones principales que, aunque distintas, están estrechamente vinculadas. Por un lado, se considera a la tierra como un elemento comunitario e identitario, esencial para las poblaciones locales, que la ven no solo como un espacio físico, sino como un referente cultural y social que define su modo de vida y sus relaciones. Por otro lado, se aborda la tierra como un recurso económico, fuente de riqueza que impulsa el progreso y el desarrollo regional, siendo vista como un activo estratégico en el proceso de acumulación de capital. Estas dos perspectivas, aunque en principio parecen contraponerse, se interrelacionan a través de la historia del Valle del Cauca, ya que las disputas por la tierra han estado siempre marcadas por estos dos enfoques. A lo largo del tiempo, estas perspectivas han influido en la organización social y en los procesos de transformación territorial en la región.

1.1.2. Las raíces de la organización

En este apartado se presenta la siguiente categoría: *la organización*, la cual parte de la configuración histórica del campesinado y se vincula con la expresión organizativa. Este apartado se organiza a partir de cinco énfasis analíticos identificados en la revisión documental: la época colonial, el papel de la iglesia, el desarrollo de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), la violencia y la resiliencia del campesinado con relación a los procesos organizativos.

1.1.2.1. Época de la colonia

Si bien la conexión entre el periodo colonial y las modalidades organizativas o de resistencia del campesinado no ha sido un foco central en la vasta producción académica, resulta crucial destacar las contribuciones de Sebastián Torres (2019), Alonso Valencia (2003) y Eduardo Mejía (1993). Estos autores convergen en sus análisis al iluminar cómo el campesinado, emergió como un actor social de importancia en el entramado colonial. El campesinado forjó una tenaz resistencia social que trascendió las fronteras temporales. Esta persistente oposición no solo cimentó una identidad colectiva distintiva entre los campesinos y campesinas, sino que también cultivó en ellos una aguda capacidad de cuestionamiento frente a las jerarquías y sistemas de dominación vigentes. A través de sus prácticas comunitarias que tejieron fuertes lazos de solidaridad interna, el campesinado potenció su capacidad para articular y alcanzar demandas esenciales, siendo la lucha por el acceso y la propiedad de la tierra un eje primordial en su búsqueda de autonomía y bienestar.

En tiempos de la colonia en el Valle del Cauca, la indagación de Eduardo Mejía (1993) revela que si bien la tierra, era esencial, se tornó centro de disputas. No solo los hacendados codiciaban las áreas de los resguardos, sino que esta nueva clase social, hecha de colonos venidos a menos, negros que habían ganado su libertad y mestizos, también ansiaba estas tierras para vivir y echar raíces. Este marco de riñas por la tierra fue clave en cómo se formó la sociedad colonial del Valle del Cauca.

Pero la historia de este campesinado no solo es cómo nació y cómo luchó por tener tierra. Eduardo Mejía pone el acento en la constante rebeldía social que estos campesinos mostraron con

el paso del tiempo. Esta rebeldía se dejaba ver frente a los dueños de la tierra que querían más, los altos mandos de la iglesia con su poder, y los empleados del gobierno colonial y del nuevo país.

Esta larga resistencia no solo les ayudó a sobrevivir en un medio adverso, sino que fue esencial para que se afianzaran como grupo social con su propia identidad y con fuerza para pelear por lo que les importaba y por sus derechos. Los trabajos de Mejía en obras como “Origen del campesino vallecaucano: Siglo XVIII y Siglo XIX” publicado en 1993 y “Campesinos, poblamiento y conflictos: Valle del Cauca, 1800-1848”, publicado en 2002; nos ofrecen una mirada profunda de cómo se formó este grupo y de los líos que marcaron la vida del campesinado del Valle del Cauca en la colonia. Permite entender que el campesinado del Valle del Cauca en la colonia no se quedó de brazos cruzados, sino que fue un grupo en continuo cambio, metido en complejas relaciones de poder y líder de una dura pelea por ser reconocidos en la sociedad de entonces. Su origen y su resistencia son piezas clave para entender la historia social.

En conjunto, estos estudios ofrecen una comprensión más detallada de las dinámicas sociales características de la época colonial y sientan las bases históricas para entender las posteriores movilizaciones campesinas que adquirirían mayor fuerza y visibilidad durante los siglos XIX y XX.

1.1.2.2. La influencia de la iglesia

Otro de los énfasis analíticos se centra en la relación entre la DSI y el acompañamiento en procesos organizativos campesinos, aunque en el segundo apartado se va a desarrollar a mayor profundidad para el departamento, en este apartado se presentan algunos hallazgos importantes para dar cuenta de la revisión documental.

Mi análisis de Malagón (2017) y Escobar (1987) revela una concordancia en la afirmación de que los procesos organizativos del campesinado en la región se han visto influenciados por el contexto histórico, como sucede con el papel de la iglesia en los procesos organizativos. A inicios del siglo XIX, el Valle del Cauca atravesaba un período de gran tensión tras la independencia de Colombia, con profundas secuelas de conflictos como la Guerra de los Mil Días y los efectos de la violencia bipartidista, que marcaron la política y la sociedad. Durante este tiempo, la región experimentó una creciente polarización, caracterizada por enfrentamientos entre liberales y

conservadores, además de una acelerada privatización de la tierra, lo que generó un clima de inestabilidad y desconfianza (Malagón, 2017).

En este contexto de agitación social, el Estado colombiano promovió la intervención de la Iglesia Católica como una estrategia para prevalecer el orden y restar las amenazas que surgían, las cuales eran en un momento posterior, la expansión del comunismo en América Latina después de la Revolución Cubana y el fortalecimiento de movimientos sindicales que comenzaban a tener mayor acción en el país. Por ejemplo, La Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC), fue una nueva forma de organización obrera que luchaba por los derechos laborales y sociales de los trabajadores, lo que generaba preocupación y desconfianza en las élites políticas y económicas (Escobar, 1987).

Influenciado por el internacional contexto y la propagación de las ideologías socialistas en toda la región, el Estado buscó fortalecer su alianza con la Iglesia para promover valores conservadores y prevenir la propagación de ideas consideradas subversivas. La intervención de la Iglesia no fue sólo un intento de reducir los conflictos internos sino también de fortalecer el control político frente a las formas emergentes de organización social.

El trabajo realizado por Malagón (2017) presenta cómo las intervenciones de la Iglesia Católica se desarrollaron bajo el amparo de la DSI, con una participación protagónica de la Compañía de Jesús. Su labor resultó fundamental en la estructuración y dinamización de las comunidades campesinas, especialmente a través de la capacitación de líderes locales. Estos líderes emergentes, fortalecidos por su formación inspirada en los principios del DSI, asumieron luego roles de liderazgo y representación en organizaciones de campaña nacionales, como lo demuestra la trayectoria de la ANUC. Varias instituciones, entre ellas el Instituto Mayor Campesino (IMCA) y el Secretariado Nacional de Pastoral Social Cáritas Colombiana, encabezaron esta formación en el Valle del Cauca. Estas organizaciones hicieron una contribución rural significativa con el fortalecimiento de la capacidad de autoorganización de las comunidades rurales y a su empoderamiento para defender activamente sus derechos en un entorno sociopolítico caracterizado por una grave desigualdad y marginación histórica.

Por su parte, Escobar (1987) enfatiza en la trascendental labor de la Compañía de Jesús en la génesis y consolidación de las Juntas de Acción Comunal (JAC) en diversos municipios del Valle del Cauca. Estas JAC se formaron como espacios de importancia para la participación

ciudadana y la propia organización del campesinado, permitiendo que sus voces comenzaran a participar en los asuntos con relación a sus localidades y a la región en general. Mediante su influencia, los jesuitas impulsaron la formalización y la eficacia estructural de estos movimientos, estableciendo canales de comunicación y acción colectiva que resultaron vitales para el empoderamiento del campesinado.

Un aspecto central abarcado por ambos autores, es la creación de la Federación Agraria Nacional (FANAL). Escobar (1987) la describe como el motor de múltiples movimientos y asociaciones campesinas que, hasta entonces, se organizaban de manera fragmentada y carecían de una representación consolidada en el Valle de Cauca. FANAL posibilitó la articulación de esfuerzos dispersos y descoordinados por parte del campesinado, proporcionándoles una plataforma más sólida y coherente para la reivindicación de sus derechos fundamentales, particularmente en lo que tenía que ver con el acceso a la tierra y la consecución de la justicia social.

Autores como Malagón (2017) y Escobar (1987) coinciden en afirmar que la intervención jesuita condujo a un importante proceso organizativo que dio a las comunidades campesinas del Valle del Cauca mayor visibilidad y mayor capacidad de incidencia en la toma de decisiones políticas y sociales regionales. El trabajo de la Compañía de Jesús fue más allá de su papel como puente entre la Iglesia y las comunidades rurales, actuando como un actor vital para lograr más apoyo para un grupo históricamente marginado en los procesos políticos y sociales.

1.1.2.3. El gran impacto nacional



*Ilustración 1. Manifestación. Tuluá, 1 de mayo de 1998.
Fotografía: CNMH - archivo Acaceva.*

Otro de los enfoques analíticos encontrados en la revisión documental se ha centrado en la influencia de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en el desarrollo de la organización campesina en el Valle del Cauca. Las investigaciones concuerdan en que fue un momento trascendental que reconfiguró el panorama no solo a nivel regional, sino también en la esfera nacional. El informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), titulado “Patrones y campesinos: tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960 – 2012)”, puntualiza que la ANUC, surgida a finales de la década de 1960, se consolidó como una plataforma política de considerable envergadura que canalizó las demandas del campesinado a lo largo del territorio colombiano, con un énfasis particular en el acceso a la tierra y la reivindicación de los derechos agrarios históricamente negados. A través de la ANUC, las comunidades rurales lograron agrupar sus luchas dispersas y demandar una reforma agraria de carácter más equitativo, confrontando la marcada concentración de la propiedad territorial en manos de una oligarquía terrateniente y la secular exclusión de sus necesidades en las políticas públicas.

En el contexto específico del Valle del Cauca, la ANUC significó un impacto significativo, fortaleciendo el tejido organizativo preexistente en la región que facilitó su rápida integración y expansión. Malagón (2017) pone en evidencia la relación de como la intervención de iglesia facilitó la germinación de una conciencia crítica entre los campesinos, a través de procesos formativos que desembocaron en líderes sociales del movimiento que luchaba por derechos y fomentaba la necesidad de la acción colectiva para exigir, tal como lo ejemplifica en la siguiente cita:

Muchos egresados [de los procesos de formación realizados por el IMCA] lograron desenvolverse exitosamente en su vida profesional aplicando los conocimientos adquiridos en las clases y sus aptitudes innatas, convirtiéndose en gestores de cambio y desarrollo para las comunidades campesinas. Un caso en esa línea fue la creación de la ANUC, primera gran organización que aglutinaba a representantes de este sector provenientes de todo el territorio colombiano, que incluía entre sus miembros a numerosos integrantes de la universidad campesina [La creada por el IMCA] (p. 46).

De esta manera, la región vallecaucana no solo se benefició de la creación de la ANUC como un paraguas organizativo nacional, sino que también actuó como un semillero importante de líderes y de conciencia organizativa. La formación de líderes campesinos, impulsada por instituciones como el IMCA, desembocó en que muchos de los integrantes nutrieran las filas de la ANUC. Este fenómeno evidencia cómo el acompañamiento y la formación a nivel local tuvieron un impacto trascendental en la articulación de las demandas campesinas a una escala nacional, influyendo directamente en la realidad social y política del campesinado del Valle del Cauca.

La presencia de movimientos sociales en el Valle, fortalecidos por el respaldo de la Iglesia y otros movimientos, posibilitó que el campesinado local participara activamente en la construcción de una agenda política que demandaba una redistribución más justa de la tierra y la instauración de una mayor equidad social (CNMH, 2014).

Diversos estudios concuerdan en señalar la amplia acogida que la ANUC experimentó en la región, particularmente exacerbada por las precarias condiciones de vida que afrontaba el campesinado. Escobar (1987) argumenta que la ANUC no solo reestructuró y consolidó el movimiento campesino en torno a la Ley de Reforma Agraria, sino que también mantuvo una intrínseca conexión con las realidades socioeconómicas específicas del departamento. Ante una población aproximada de 80,000 habitantes, donde 44,000 carecían de acceso a la tierra, alrededor

de 50,000 campesinos se inscribieron en un proyecto que prometía una transformación sustancial de sus condiciones de existencia a través de la reforma agraria.

El papel crucial de la ANUC en el fortalecimiento de los lazos de identidad y pertenencia entre los campesinos e impulsor del crecimiento de un proceso organizado de gran importancia. En gran medida, este proceso surgió como una respuesta fundamental a la necesidad inmediata del campesinado de proteger sus derechos fundamentales frente a la acción estatal (Torres, 2019).



Ilustración 2. Recuperación de tierras, La Linda, Las Vegas y Las Margaritas. Tuluá. s.f. Fotografía: CNMH- Acaceva.

1.1.2.4. La violencia

El siguiente énfasis analítico tiene que ver con las consecuencias del conflicto armado y cómo este enfoque ha marcado el carácter reivindicativo y de memoria en muchas investigaciones recientes, como lo son los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Autores como Darío Fajardo (2019) sostienen que la distribución desigual de la tierra ha sido uno de los factores principales en el origen y desarrollo del conflicto en Colombia, representando la exclusión histórica del campesinado de las políticas sobre la tierra generando la concentración de la propiedad en pocas manos y la persistencia de la violencia. Lo que menciona Darío Fajardo no se aleja del contexto regional, las investigaciones dan cuenta que para la región

no solo ha sido un tema de propiedad sobre la tierra, sino que ha sido un conflicto múltiple en torno a las razones, que puso al campesinado en medio de confrontaciones o en muchos casos, desplazado para otros lugares que no fueran su hogar.

En el caso del Valle del Cauca, hay un evento icónico que demuestra los devastadores efectos del conflicto; la masacre de Trujillo, la cual a partir del documental “Trujillo: Una tragedia que no cesa” del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2013), podemos escuchar 342 testimonios de víctimas que argumentan cómo la violencia no solo afectó directamente al campesinado, sino que también desestabilizó y desarticuló las organizaciones de resistencia que se habían logrado construir. También, en el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2008) sobre la masacre de Trujillo, se expone como un evento que marcó la memoria regional, evidencia la brutalidad del conflicto, y como posteriormente estos hechos de violencia pueden paradójicamente impulsar procesos de memoria colectiva como mecanismos de resiliencia social, resignificación simbólica de los espacios de dolor y las narrativas vitales de las víctimas, así como la génesis de nuevas iniciativas organizativas con un horizonte explícito de construcción de paz y reconciliación en el tejido social afectado.

Por otro lado, el análisis del trabajo de Carlos Castillo (2016) revela la estrategia multifacética de la violencia e intimidación en contextos agrarios, exponiendo que su objetivo trascendió la defensa de la tenencia de la tierra para afectar directamente en la estructura social del campesinado. Castillo sostiene que estas tácticas buscaron deliberadamente atemorizar las organizaciones campesinas, aumentando la fragmentación de sus demandas y obstaculizando la emergencia de una respuesta unificada y, por ende, más efectiva frente a las presiones externas.

Otras investigaciones como la realizada por José Sánchez (2018) aporta un lente interpretativo sobre la intrincada relación entre el conflicto armado colombiano y la dinámica de los procesos organizativos de base. Su estudio de caso en la vereda Cabuyal de Palmira ilustra cómo, a pesar del innegable efecto desarticulado del conflicto sobre múltiples organizaciones sociales, también catalizó la emergencia de sólidas acciones de resistencia y una persistencia comunitaria arraigada en la defensa de su territorio y la cohesión de sus propias comunidades.

Los trabajos de memoria sobre la región con relación a la violencia y la vida campesina dan cuenta de estudios de caso, como lo es el caso del informe de Trujillo y el informe de “Patrones y campesinos: tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960-2012) publicado en 2012;

trabajos enfocados en la reparación de la memoria histórica, presentando los diferentes actores y las relaciones sociales que se desarrollaron en medio del conflicto. Los informes de memoria regional abordan la violencia y la vida campesina desde una perspectiva crítica. Su objetivo es reivindicar la experiencia de las comunidades campesinas, destacando su capacidad de resistencia y adaptación a las diversas etapas del conflicto, a través de la recuperación de la memoria histórica y el análisis de las dinámicas sociales.



Ilustración 3 Taller de Memoria Histórica, Trujillo. S.f., Fotografía: CNMH.

1.1.2.5. La resiliencia organizacional

Realizando el análisis documental pude reflexionar sobre cómo la producción académica ha dado mayor profundización a los estudios sobre la resiliencia y transformación de la organización campesina en otras regiones del país, particularmente la Costa Atlántica, por lo tanto, los estudios sobre el Valle del Cauca han permanecido relativamente opacados en la investigación académica. Esta marcada diferencia puede ser derivada, en parte, a una menos visibilidad histórica de los significativos procesos de organización que han influenciado en la trayectoria del campesinado vallecaucano, por lo tanto, este último enfoque analítico permite destacar los estudios que revelan luz sobre el desarrollo temporal y la persistente importancia de las formas de organización campesina en esta región. A través de las investigaciones de autores como Héctor Parra (2017), Norberto Urrutia (2017), Diana Castro (2021), Sindy Ricaurte (2014), y los

anteriormente mencionados como Malagón (2017), Sánchez (2018) y Mina (2015), se referencia un panorama comprensivo de los procesos de las organizaciones campesinas.

Un aspecto principal que se ahonda en las investigaciones de Castro (2021) y Malagón (2017) es la notable capacidad de resiliencia y la sostenida persistencia de organizaciones emblemáticas como el Instituto Mayor Campesino (IMCA), incluso frente a la sistemática violencia que vive la región durante décadas. Esta organización, que ha defendido y mantenido su misión educativa en localidades como Guadalajara de Buga y Pradera, ha jugado un papel indispensable no sólo en la formación académica sino también como actor clave en los ineludibles procesos de construcción de la paz regional. La formación del IMCA trasciende las fronteras del conocimiento técnico al incorporar dimensiones espirituales y de liderazgo que fomentan la reflexión crítica y profunda sobre las complejas condiciones sociopolíticas que afectan directamente a las comunidades campesinas (p. 114). Este enfoque ha sido esencial para garantizar que el IMCA no sólo desarrolle individuos con habilidades técnicas sino también líderes genuinamente comprometidos con la transformación social y política de su región.

El punto de vista de Mina (2015) enfatiza en la toma de conciencia de la actividad del movimiento social campesino a partir de la década de 1990, orientando así su agenda hacia nuevas demandas relacionadas con la justicia social. La historia de la lucha por el acceso y la redistribución de la tierra que tradicionalmente ha sido el eje central de la acción colectiva campesina, se ha complementado con una oposición más firme a la implementación de los Tratados de Libre Comercio (TLC), percibidos como tratados que afectan el bienestar económico de los productores rurales. Mina (2015) articula con el movimiento "derecho a una vida digna", que incluye el acceso universal a servicios públicos esenciales como agua potable, atención médica integral y educación de calidad, que ha surgido como un campo de batalla clave, proceso dinámico. En esta ampliación del enfoque reivindicativo se muestra un proceso de la organización de renovación organizativa, a medida que las organizaciones campesinas negocian la tierra para conseguir mejores condiciones de vida.

La investigación de Ricaurte (2014) ofrece casos específicos de cómo la resiliencia se ha manifestado como una característica crucial en las comunidades campesinas del Valle del Cauca. El caso local del corregimiento de La Moralia del municipio de Tuluá demuestra vívidamente cómo, tras el periodo de desplazamiento forzado, las comunidades lograron emprender un proceso

de retorno a sus territorios. Este retorno no fue meramente geográfico para volver a sus hogares, sino que estuvo ligado a un proceso organizativo en el que se reactivaron las Juntas de Acción Comunal (JAC) como estructuras de base y se crearon comités agrarios específicos para la defensa de sus intereses. Este proceso de reestructuración y reconstrucción comunitaria fortaleció las estructuras organizativas que resultaron esenciales para construir nuevamente el tejido social y la capacidad de acción colectiva de la comunidad. En una línea similar, Urrutia (2017) documenta la función crucial que han desempeñado las JAC en municipios como Tuluá y Morales en la planificación participativa y la gestión sostenible de recursos naturales vitales, como el agua. La preservación de estos recursos se ha consolidado como un componente central de la agenda organizativa campesina, evidenciando una capacidad de autogestión y una conciencia de la sostenibilidad a largo plazo.

La trascendencia de la construcción y el fortalecimiento de redes comunitarias surge como un tema fundamental en las diversas investigaciones analizadas, con ejemplos de la región como la Red de Mercados Agroecológicos Campesinos, una iniciativa autogestionada que surgió de acuerdos colaborativos entre familias campesinas comprometidas con la producción agroecológica, estos ejemplos son un ejemplo de cómo las comunidades han buscado fortalecer su autonomía económica y construir circuitos alternativos de comercialización que les permitan acceder a mercados más justos y garantizar la viabilidad de sus prácticas agrícolas sostenibles. Los estudios de Parra (2021), Castillo (2016) y Sánchez (2016) coinciden en señalar que la agroecología trasciende su dimensión como modelo de desarrollo agrícola, constituyéndose también en una poderosa herramienta de resistencia frente a las políticas neoliberales que promueven la agricultura industrializada a gran escala. La agroecología, como paradigma alternativo, ha permitido a las comunidades campesinas mantener vivas sus prácticas ancestrales y, simultáneamente, adaptarse a los desafíos impuestos por la modernidad sin sacrificar su identidad y su sostenibilidad ambiental.

Finalmente, el trabajo de Melo (et al. 2016) subraya la importancia intrínseca del tejido social como un elemento importante en el fortalecimiento de la cohesión y la capacidad de acción de las comunidades campesinas. A través de prácticas cotidianas y espacios de encuentro informal como las tertulias, implementadas estratégicamente en siete municipios del Valle del Cauca, se ha logrado fomentar un valioso espacio de diálogo, intercambio de saberes y reflexión colectiva entre

los campesinos y campesinas. Estas actividades, que facilitan la circulación de ideas y la puesta en común de experiencias vitales, han resultado fundamentales para estrechar los lazos sociales y organizativos en el seno de las comunidades rurales. El tejido social, según las conclusiones de este estudio, constituye un componente esencial para la regeneración y el florecimiento de las comunidades campesinas, al proporcionar las bases para la solidaridad, el conocimiento mutuo y el apoyo colectivo en sus luchas cotidianas por la justicia y la dignidad.

1.1.2. La reflexión como apertura a nuevas miradas investigativas

El anterior análisis documental de treinta y cinco trabajos de investigación sobre el papel de las comunidades campesinas en el departamento del Valle del Cauca permite reflexionar sobre una serie de conclusiones interconectadas que relacionan la complejidad y la dinámica de este sector social.

Se identificaron dos categorías analíticas principales en los trabajos revisados: Tierra y Organización. No obstante, la verdadera amplitud interpretativa surge al trascender su análisis individual y realizar una lectura en su relación. Al hacerlo, se muestran ejes transversales que reflejan dinámicas fundamentales para una comprensión más amplia de los procesos de cambio que experimenta el campesinado vallecaucano. La relación entre las categorías resulta significativa, ya que la categoría de la tierra, entendida no solo como un recurso económico, sino también como un símbolo de identidad cultural y arraigo territorial, representa una influencia profunda sobre la estructura social de las comunidades. La cosmovisión y la valoración que las comunidades campesinas otorgan a la tierra están ligadas a su sentido de identidad colectiva, lo que a su vez impulsa el sostenimiento de estructuras organizativas orientadas a la defensa de sus derechos organizativos y la reivindicación de sus necesidades apremiantes.

La relación entre la tierra y la organización ha sido un motor clave de la transformación social en el Valle. Las luchas históricas por la distribución y el acceso equitativos a la tierra han sido un componente clave del movimiento campesino social de la región. A lo largo de la historia del departamento, ha sido evidente la existencia de numerosas expresiones organizativas que trazan la búsqueda de la propiedad territorial, impulsando la preservación de un modo de vida y una identidad cultural profundamente arraigada en la tierra. La relación entre la Tierra y la

Organización ha sido crucial para el fortalecimiento de los lazos comunitarios, la unificación de los movimientos sociales y la expresión de deseos. que mantienen su relevancia en el escenario actual.

Ahora bien, poniendo atención a los enfoques metodológicos predominantes, la mayoría de los trabajos analizados acogen una perspectiva historiográfica para abordar el problema social, lo que posibilita una contextualización de la realidad de las comunidades campesinas a lo largo del tiempo y una comprensión profunda de las transformaciones multifacéticas que han vivido. Sin embargo, se distingue un grupo de estudios que privilegian un análisis de corte más local que departamental, focalizándose en las particularidades y los matices específicos que definen la vida cotidiana y las dinámicas de cada comunidad campesina. Este enfoque persigue como objetivo primordial presentar las diversas representaciones de la identidad campesina, lo que a su vez permite visibilizar sus luchas cotidianas, la riqueza de sus tradiciones culturales y las variadas formas de resistencia que despliegan frente a las adversidades estructurales.

Adicionalmente, un rasgo distintivo de los trabajos revisados es el énfasis en el trabajo de campo como metodología, llevado a cabo en municipios y veredas donde aún perviven estas comunidades. Esta metodología proporciona una base sólida y cualitativa para las reflexiones teóricas elaboradas por los autores y autoras. Estos trabajos de campo no se limitan a la recopilación de datos cuantitativos, sino que además ponen en diálogo la base cuantitativa con la captura de las voces, memorias y las narrativas personales del campesinado, lo cual permite que sus análisis con experiencias vivenciales tengan una comprensión profunda de los contextos locales. A través de este enfoque metodológico, se busca reivindicar y destacar una historia marginada del discurso académico, procurando no solo la inclusión de la perspectiva campesina en la historiografía regional y nacional, sino también el reconocimiento pleno de su valor social en el conocimiento social y su relevancia fundamental en la construcción de la compleja identidad cultural del país, contribuyendo así a una comprensión de la diversidad social y cultural.

Por otro lado, el Valle del Cauca se ha configurado históricamente como un escenario de intensa disputa y confrontación, motivada por una compleja interacción de factores sociales, económicos y políticos. En particular, resulta crucial destacar la persistente tensión en torno a las diversas visiones de desarrollo y progreso, relacionada con la categoría de la tierra, que con frecuencia han sido impuestas desde lógicas externas sin una consideración adecuada de las

realidades locales y las necesidades específicas de sus habitantes. En este contexto, un gran número de trabajos enfatizan en la preocupante persistencia de un estereotipo negativo profundamente arraigado sobre las comunidades campesinas, que son recurrentemente representadas como anacrónicas, improductivas o un obstáculo para un modelo de desarrollo que prioriza la industrialización a gran escala y la modernización agroindustrial, argumentos validados con las acciones históricas de otros actores en la región, como los dueños de las industrias.

Esta situación también puede analizarse críticamente por medio de las políticas agrarias contemporáneas, que tienden a favorecer la expansión de los monocultivos extensivos y la consolidación del poder de los ingenios azucareros, invisibilizando la problemática de la falta de garantías fundamentales para estas comunidades, que a menudo quedan marginadas de los procesos de toma de decisiones que afectan directamente sus vidas y territorios. Las políticas agrarias implementadas históricamente han mostrado una inclinación a beneficiar a las grandes empresas agroindustriales en comparación de las prácticas agrícolas sostenibles, la diversidad productiva y la riqueza cultural de las comunidades campesinas. Adicionalmente, el enfoque desmedido en la producción intensiva orientada a la exportación ha conducido a la degradación ambiental de ecosistemas estratégicos y a la pérdida progresiva de territorios, exacerbando la situación de vulnerabilidad social, económica y ambiental en la que se encuentran numerosas familias campesinas.

Finalmente, un debate encontrado en los trabajos analizados es el concepto de “descampesinización” abordado desde una perspectiva marxista crítica. Este concepto define un proceso estructural en el cual los campesinos, históricamente caracterizados por la propiedad de sus medios de producción, se ven progresivamente transformados en trabajadores asalariados dependientes de grandes fincas o monocultivos industriales, en otras palabras, el campesino desaparece. Este fenómeno, lejos de ser exclusivo de los estudios sobre el Valle del Cauca, se observa con preocupante intensidad en diversas regiones de Colombia y América Latina, donde las políticas agrarias neoliberales han tendido a favorecer el crecimiento desregulado de la agricultura industrial orientada a la exportación. En el caso colombiano, el reconocido sociólogo Gonzalo Sánchez (2010) ha argumentado que la descampesinización se ha intensificado de manera particular en el Valle del Cauca debido a la expansión agresiva de los monocultivos, especialmente de caña de azúcar y otros cultivos industriales destinados a la agroexportación, que priorizan la

rentabilidad económica a corto plazo por encima de la sostenibilidad social, cultural y ambiental de las comunidades campesinas y sus territorios ancestrales. Este modelo de desarrollo agroindustrial ha conllevado a una alarmante concentración de la propiedad de la tierra en manos de grandes empresarios y corporaciones, desplazando a los pequeños productores campesinos y erosionando sus tradicionales medios de subsistencia.

No obstante, si bien el debate sobre la descampesinización reviste una innegable importancia teórica en varios trabajos utilizados para este análisis documental, considero que ha recibido ya una amplia atención y difusión en las investigaciones académicas precedentes, y este trabajo no se propone contribuir directamente a su profundización. En cambio, el propósito central de este análisis es reorientar la mirada investigativa y argumentativa hacia el reconocimiento y la exploración de otros temas igualmente relevantes y, en ocasiones, menos visibilizados, relacionados con la compleja realidad del campesinado del Valle del Cauca. Se busca, específicamente, destacar las diversas estrategias de resistencia que han desarrollado las comunidades, las múltiples formas de organización comunitaria que emergen y se sostienen en este contexto adverso, y las innovadoras iniciativas que buscan construir alternativas de vida digna y sostenible. Al hacerlo, se espera aportar una visión más completa, matizada y actualizada de la realidad campesina en la región vallecaucana.

Como última reflexión es la motivación por profundizar en uno de los hallazgos: la intervención e influencia de la iglesia católica en los procesos organizativos en la región, principalmente con relación a las obras sociales de la DSI, considerado en las investigaciones como actor clave en el proceso organizativo de las comunidades campesinas.

1.2. Cuando la fe cosecha organización.

En continuidad con el análisis documental anterior, este segundo apartado tiene como objetivo ampliar uno de los hallazgos encontrados: la relación entre la obra realizada por Compañía de Jesús en el marco de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) y los procesos organizativos del campesinado en el Valle del Cauca. Por lo tanto, este apartado se organiza en dos momentos. El primero, enfatizando en el desarrollo de la DSI y su posterior desarrollo en la región, como segundo

momento se profundiza en la historia de la Fundación Instituto Mayor Campesino, una de las instituciones de la Compañía de Jesús con mayor reconocimiento en el Valle del Cauca por el acompañamiento y fortalecimiento a las comunidades campesinas desde 1962.

1.2.1. La historia de la Doctrina Social de la Iglesia

La Doctrina Social de la Iglesia (DSI) es definida como una serie de enseñanzas y principios éticos y morales que la Iglesia Católica ha definido para ofrecer orientación frente a los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos que viven los seres humanos y con ello dirigir las acciones tanto de la comunidad cristiana como de las personas en general, en busca de un nuevo orden social propuesto desde una mirada profundamente humana. La DSI está fundamentada en el evangelio y la tradición eclesial (Escobar, 2012).

Según el Compendio de la doctrina social de la Iglesia (2005), esta doctrina no es estática, sino que lo que se ha demostrado con su historia es que exige una capacidad de adaptación y crecimiento, dado que los contextos no son siempre los mismos y debe responder a las transformaciones del mundo, por lo tanto, genera una apertura interdisciplinar, un dialogo entre diversas disciplinas como lo son la filosofía y las ciencias humanas y sociales, con el fin de tener más relevancia e importancia para las personas.

Para comprender el desarrollo de la DSI, resulta necesario analizar su desarrollo histórico a través de cinco etapas distintas. La cronología presentada no es realizada como propia, sino que es tomada de diferentes análisis doctrinales, la cual permite identificar los contextos sociales, económicos y políticos que influyeron en su formulación, así como los documentos y los pontífices clave que marcaron cada período.

1.2.1.1. 1891 – 1931

Las bases de la DSI fueron a partir del pontificado de León XIII, menciona Malagón (2017) que en el siglo XIX, Europa experimentó los efectos de la Revolución Industrial, que revelo que las condiciones de vida de los trabajadores eran terribles, marcadas por la explotación laboral y la pobreza, lo que consolido que las personas se organizaran en movimientos sociales dando inicio al sindicalismo y posteriormente, esta situación fomentada por el marxismo, como una ideología que ofreció respuestas a estas condiciones. Por lo anterior, la Iglesia decidido tomar posición y postura sobre lo sucedido, es el momento donde aparece en 1891 la carta *Rerum Novarum*, que

abordo la condición de los trabajadores llamada “cuestión obrera”, denunció la miseria que vivían y constituyó un hito importante en la historia de la Iglesia y el mundo, dado que dotaba a la Iglesia de activación en su contexto, condenando categóricamente los postulados centrales tanto del socialismo marxista, que enunciaba la colectivización radical de los medios de producción, como del liberalismo económico en su vertiente más extrema, que priorizaba una libertad individual. En contraposición a estas ideologías, la Iglesia propuso una alternativa arraigada en los valores del evangelio y en la dignidad intrínseca de cada persona humana. No obstante, el debate en esta fase inicial se enfatizó en reflexiones de carácter ético y filosófico, ofreciendo una orientación general y principios fundamentales sin adentrarse en la formulación detallada de estrategias prácticas y mecanismos concretos para la resolución de los problemas socioeconómicos que aquejaban al mundo en ese momento. Este documento se menciona que se arraigó con los principios otorgados por la revelación divina hacia el papa (Aula de Doctrina Social de la Iglesia, 2022).

1.2.1.2. 1931 – 1958

Posteriormente a la etapa de León XIII, la DSI se desarrolló en un contexto de muchos cambios, entre conflictos geopolíticos y un mundo azotado por la Gran Depresión, el ascenso del fascismo y el nazismo en Europa, y la consolidación del estalinismo en la Unión Soviética, cuya culminación fue la Revolución de octubre de 1917. Este evento no solo instauró el primer estado comunista, sino que también polarizó el debate ideológico, además el contexto cuestionó y puso en duda la dignidad humana. En medio de lo sucedido, estuvieron los pontificados de Pío XI y Pío XII, bastantes extensos. La Iglesia tuvo la necesidad de ofrecer una guía moral y analizar en profundidad las implicaciones de dos sistemas socioeconómicos y políticos antagónicos: el capitalismo liberal, con su énfasis en la iniciativa privada y un mercado autorregulado, y el comunismo, que proponía la abolición de la propiedad privada y una economía centralmente planificada (Aula de Doctrina Social de la Iglesia, 2022).

Por lo anterior, se publica el *Quadragesimo Anno* en 1931 por Pío XI, donde reafirmo las críticas previas a las injusticias sociales que ambos sistemas dominantes ejercían sobre el ser humano y propuso “una tercera vía” que correspondía a una vida cristiana, ligada a aspectos del orden social medieval integrando principios éticos y religiosos diferenciados por el individualismo y el colectivismo de la época.

La Iglesia en representación de Pío XI fue enfático en la crítica al comunismo, señalando la incompatibilidad con la vida cristiana de las personas y la sociedad, lo cual fue continuado posteriormente por Pío XII, quien continuó la labor de precisar los principios de este ideal de un orden social cristiano (Castrillo, 1991).

1.2.1.3. 1958-1978

Comienzo destacando el *Concilio Vaticano II* (1962-1965), que sería el momento de dialogo dentro de la Iglesia y traería consigo una gran reforma a la misma y una profunda renovación teológica y pastoral que impactaría significativamente la DSI. El Concilio abrió las puertas a los debates sobre una comprensión más dinámica y contextualizada del compromiso social de los cristianos en el mundo, superando la idea de un modelo socio-político cristiano único y predefinido (Ferraro, J. 2009).

En esta tercera etapa de la DSI, la problemática social experimenta una transformación, expandiendo sus miradas más allá de Europa para abarcar la totalidad del mundo. Se supera el debate específicamente entre la clase obrera y la burguesía, así como la dicotomía entre los sistemas socioeconómicos del liberalismo, con su énfasis en el mercado y la iniciativa privada, y el socialismo, con su apuesta por la planificación y la propiedad colectiva. La atención se centra en la profunda brecha existente entre las naciones del Norte y las regiones del Sur global. Esta nueva realidad impone, como su mayor prioridad, la urgencia de fundamentar un nuevo orden mundial que promueva la justicia, la equidad y la solidaridad entre los pueblos (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, 2005).

Simultáneamente, el panorama ideológico mundial comienza a mostrar signos de agotamiento y crisis, perdiendo la rigidez y el atractivo de frente a la complejidad de los desafíos contemporáneos. En este vacío de certezas ideológicas, los procesos de globalización, con su interconexión sin precedentes de economías, culturas y comunicaciones, se afianzan como una fuerza transformadora de alcance mundial.

En este contexto, Juan XXIII, con sus ideas aborda la cuestión social a la luz de los avances científicos y técnicos, y con la carta *Pacem in Terris* (1963), hace un llamado urgente a la paz fundado en el respeto de los derechos humanos, sentando las bases de este nuevo enfoque. Finalmente, Pablo VI, con su comunicado *Populorum Progressio* (1967), que denuncia las

desigualdades entre las naciones y promueve un desarrollo integral, y su carta apostólica *Octogesima Adveniens* (1971), que invita a la acción social y política diferenciada según los contextos locales, consolidan esta nueva orientación del magisterio hacia el diálogo y el compromiso a escala global y contextual. La DSI invitaba a un dialogo, pero en la práctica se consolidaba solo con comunicados papales.

1.2.1.4. 1978 – 2013

Este periodo abarca los pontificados de Juan Pablo II y Benedicto XVI, la reflexión sobre la cuestión social experimentó una significativa evolución. Se paso de una preocupación centrada primordialmente en aspectos materiales y estadísticos, hacia una valoración más profunda de la calidad de vida humana. Juan Pablo II, con sus comunicados sociales, trascendió las fronteras de las particularidades culturales y los diversos ordenamientos políticos para reflexionar sobre la humanidad en su conjunto. La histórica caída del Muro de Berlín puso de frente la decadencia de modelos ideológicos previamente dominantes, como el socialismo, y, en una etapa posterior, evidenció las limitaciones del capitalismo.

En respuesta ante estas nuevas realidades, Benedicto XVI abordó los desafíos que plantea un mundo globalizado, con su *Carta Caritas in Veritate*, en donde hizo un llamado al “nuevo humanismo”, pretendía promover un desarrollo global relacionado y respetuoso del pluralismo, como una necesidad de trascender la lógica individualista y promover una comprensión mutuamente respetuosa de las diferencias basada en una “gramática ética” universal que reconozca la dignidad humana y la necesidad de una calidad de vida justa . Esta fase también se basó en la metodología inductiva, que pretende iluminar la realidad social a través de la observación (Aula de Doctrina Social de la Iglesia, 2022).

1.2.1.5. 2013 - presente

Esta fase comienza con la renuncia del pontificado Benedicto XVI que caracterizo un estancamiento sobre las reformas del *Concilio Vaticano II*, lo que demostró una Iglesia agotada y fatigada en su interior, además de representar una actitud atípica de las problemáticas del momento, lo que conllevó a una baja en los miembros creyentes. A este panorama se añadía difusión de múltiples controversias que acaparaban la atención mediática: la desgarradora realidad de los

abusos sexuales perpetrados por miembros del clero, la falta de transparencia en ciertas transacciones financieras, y la emergencia de luchas de poder.

Sin embargo, la inesperada elección del papa Francisco marcó un punto de inflexibilidad, reafirmando la relativa continuidad que había definido a los dos papas anteriores. Su firme convicción se basaba en la idea de que la coherencia de una vida evangélica posee una fuerza persuasiva que trasciende la articulación de cualquier concepto teórico. Francisco dejó un original legado sobre el poder transformador del Evangelio cuando se vive y se irradia a través del testimonio personal. Desde el inicio de su ministerio, expresó su deseo de revitalizar concretamente la inspiración profesional sin restar importancia a la doctrina como principio fundamental en la proclamación de la fe. Al poder transformador del Evangelio cuando se vive y se irradia a través del testimonio personal (Aula de Doctrina Social de la Iglesia. 2022).

El documento fundamental que desarrolla extensamente esta “elección evangélica” del Papa Francisco es la carta apostólica *Evangelii Gaudium* (2013). No obstante, un signo particularmente significativo de su voluntad de reconectar con el espíritu de Juan XXIII, del Concilio y de Pablo VI es el retorno, después de treinta y cinco años, al método inductivo en la Doctrina Social de la Iglesia. Este enfoque, que parte de la observación de la realidad para luego aclararse a la luz del Evangelio y la tradición.

1.2.2. Principios de la Doctrina Social de la Iglesia

Los principios permanentes de la doctrina social de la Iglesia constituyen los pilares de la enseñanza social católica. Estos son el principio de la dignidad de la persona humana, fundamento de todo lo demás; el bien común; la subsidiaridad y la solidaridad. Estos principios, que expresan la verdad sobre el ser humano conocida por la razón y la fe, surgen del encuentro del mensaje evangélico y sus exigencias con los problemas de la vida social. A lo largo de la historia, la Iglesia, que menciona que es iluminada por el Espíritu, ha profundizado y clarificado estos principios para responder a las necesidades de cada época y a la evolución de la sociedad (Escobar, 2012).

Basado en el Compendio de la doctrina social de la Iglesia (2005), la DSI apunta hacia un horizonte de justicia y fraternidad, guiada por una relación de principios. Como principio fundamental expresa la Dignidad de la Persona Humana, que se relaciona con la inviolable valía

de cada ser, desde el inicio de la concepción hasta la culminación natural, trascendiendo cualquier etiqueta social. Este principio convoca a tratar a cada individuo como un fin sagrado, nunca como un simple engranaje.

Basado en el anterior principio sobre la Dignidad de la Persona Humana es que se fundamenta el principio del Bien Común, donde enfatiza que cada persona hace parte del tejido social y se debe permitir el crecimiento plenamente. Este principio propone un compromiso activo por tejer una red de respeto a los derechos y la paz.

En el caso de La Solidaridad como principio, invita a hacerse cargo del bienestar ajeno, especialmente de los más vulnerables, invitando a construir puentes de justicia en el mundo.

La Subsidiariedad enseña una sabiduría organizativa: las soluciones brotan mejor desde las raíces, desde el nivel más cercano al desafío.

Considero que el principio de la participación es transversal, ya que insiste en la vida social, en el involucramiento de la vida económica, política y cultural, no solo por ser un derecho, sino un deber para edificar los otros principios en la sociedad.

Estos principios, proponen que lejos de ser meras abstracciones teóricas, se entrelazan dinámicamente en el tejido de la vida social de cada individuo, influyendo en las interacciones, las estructuras y la búsqueda del bien común.

Por otro lado, el origen y la evolución de la Doctrina Social de la Iglesia no son uniformes, presentando matices y énfasis particulares según los contextos geográficos e históricos. Por ello, para comprender su desarrollo, resulta pertinente analizar las experiencias de Europa y América de manera diferenciada, reconociendo las singularidades que moldearon su recepción y aplicación en cada continente.

1.2.3. La Doctrina Social de la Iglesia en América Latina: Caso Colombiano

A finales del siglo XIX, mientras América Latina trabajaba para establecer sus nuevos gobiernos después de las guerras de independencia, la región se distinguía por la persistencia de estructuras de poder basadas en la oligarquía y una economía orientada principalmente a la exportación. Aunque este paradigma económico benefició a las élites, dejó a una gran parte de la población en situaciones de marginación. Por otra parte, la naciente industrialización, que se

concentraba en las áreas metropolitanas, empezó a generar inquietud debido a los altos costos laborales y la falta de leyes que protegieran a los trabajadores. En este contexto, se publicó la *Rerum Novarum* (1891) de León XIII, que proporcionó un marco ético para examinar las injusticias del capitalismo temprano y la necesidad de intervención, que despertó una conciencia social incluso en sectores de la Iglesia latinoamericana, históricamente más vinculada a las clases dominantes.

El siglo XX vio el agotamiento de los pueblos y las tensiones sociales y políticas. Los movimientos populares, de inspiración socialista o comunista, desafiaron el statu quo de los regímenes oligárquicos. Con el tiempo, varias áreas del continente estuvieron sometidas a dictaduras militares. Regímenes que, una vez establecidos, reprimirían violentamente las demandas de justicia social. A pesar de este clima de agitación, el Vaticano II (1962-1965) podría interpretarse, como lo hace Enrique Dussel en su comentario, como un impulso, una profunda renovación eclesial que abrió la Iglesia a las realidades del mundo contemporáneo, incluyendo la dolorosa realidad de la pobreza, la dictadura y la injusticia en América Latina.

Frente a la DSI en el Valle del Cauca hay por lo menos dos líneas de interpretación las cuales por ausencia de fuentes suficientes, en este apartado se presentan sin tomar posición sobre alguna de ellas. Por un lado tenemos el antecedente de la Iglesia frente a la intervención de estos principios morales para recuperar un orden social y en concordancia de unas políticas hemisféricas emergidas en el siglo XX para enfrentar el surgimiento de nuevas corrientes sociales, como el comunismo con el caso de la Revolución Cubana, y por el otro lado tenemos la presencia de la iglesia con sus acciones más reflexiva y cercana a las comunidades, que a pesar de la persecución ideológica buscaba fomentar el desarrollo integral del campesinado.

Con base en lo anterior es que me propongo profundizar en el Padre Francisco Javier Mejía quien se sabe que fue llamado por el Monseñor Uribe Urdaneta a organizar la misión social en el Valle del Cauca. Según Malagón (2017), el Padre Mejía llegó inicialmente a Cali con un enfoque anticomunista en 1960 con la misión de trabajar directamente con los obreros, llevando consigo los principios de la DSI. En Colombia, la DSI de aquella época enfatizaba la participación activa de los laicos en la transformación de sus realidades y el fortalecimiento del sindicalismo cristiano como una alternativa a las ideologías marxistas y otras corrientes radicales (Ferraro, 2009). A través de este enfoque, la labor del Padre Mejía trascendía de solamente la mejora de las

condiciones laborales, buscando la formación de una conciencia social cristiana entre los trabajadores para que actuaran como agentes de cambio en su entorno. La intervención de la Iglesia en el Valle del Cauca, y la labor del Padre Mejía en particular, se consideraron cruciales para contener el avance de las movilizaciones comunistas en la región.



*Ilustración 4. Fotografía del Padre Mejía. S.f.
Fotografía: Archivo Instituto Mayor Campesino álbum uno 013.*

El Padre Mejía trabajó intensamente para organizar a obreros y campesinos bajo los principios de la DSI, enfrentando una fuerte oposición tanto de las fuerzas conservadoras como de la élite empresarial local. La creación de la Universidad Obrera de Cali, financiada por empresas comprometidas con obras sociales, fue una de sus iniciativas más significativas.

Tras su salida de Cali por la desconfianza del empresariado, el Padre Mejía continuó su labor en Guadalajara de Buga, enfocándose en la formación del campesinado. Desde 1961, los jesuitas ya habían iniciado actividades de capacitación en Buga, respondiendo a la creciente demanda de líderes locales que buscaban formación para trabajadores y campesinos, y es ahí donde

el Padre Mejía sin ser jesuita, sino sacerdote diocesano ³articula con los jesuitas a favor del campesinado.

El análisis de Malagón (2017) resalta cómo el Padre Mejía concebía al campesinado como un sector crucial pero marginado, cuya transformación requería un proceso formativo que les proporcionara las herramientas para comprender y enfrentar sus realidades. En su discurso, citado por Malagón, Mejía identificaba al campesino como “el más agudo problema social de la nación”, viviendo en pobreza y explotación, con escasa presencia estatal e indiferencia eclesial. Para él, la falta de educación era el principal obstáculo para la mejora de su situación, vinculando la ignorancia con la proliferación de ideologías radicales. Mejía consideraba la educación una herramienta esencial para el empoderamiento campesino, vital para Colombia y América Latina.

1.2.3.1. Universidad Campesina y posterior Fundación Instituto Mayor Campesino

El impulso del Padre Mejía se consolidó con la creación del Instituto Mayor Campesino (IMCA), que en sus inicios se conoció como la Universidad Campesina, surgida en 1962 como la materialización de una visión educativa integral para el campesinado colombiano. Esta perspectiva, trascendía la formación meramente técnica o profesional, concibiéndola como un proceso que abarcaba dimensiones prácticas, ideológicas y sociales. Según Malagón (2017), el objetivo del Padre Mejía era que el campesino no solo adquiriera conocimientos básicos de bachillerato o en áreas como cooperativismo, sociología rural y sindicalismo agrario, sino que también desarrollara una conciencia crítica y un fuerte sentido de pertenencia a un colectivo capaz de luchar por sus derechos y mejorar sus condiciones de vida. La formación integral se presentaba, entonces, como el pilar para transformar la sociedad rural y ofrecerle un futuro distinto, donde el campesinado se convirtiera en protagonista de su propio desarrollo.

³ La principal diferencia entre un jesuita y un sacerdote diocesano radica en su estructura organizativa y la naturaleza de sus votos religiosos. Un sacerdote diocesano es parte de una diócesis, una jurisdicción territorial específica gobernada por un obispo, mientras que un jesuita pertenece a la Compañía de Jesús, una orden religiosa católica.



*Ilustración 5. Clase de la Universidad Campesina. S.f.
Fotografía: Archivo Instituto Mayor Campesino álbum uno 006.*

En colaboración con diversos empresarios, el Padre Mejía promovió este proyecto educativo adaptado a las necesidades del campesinado. La universidad no solo buscaba llenar los vacíos educativos existentes en el campo, sino también proporcionar a los campesinos de herramientas necesarias para organizarse y defender sus intereses, especialmente a través del cooperativismo, considerado una vía crucial para fortalecer la economía campesina en un contexto rural marcado por la desorganización. La formación en cooperativismo, sociología rural y sindicalismo agrario capacitaría a los campesinos para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Este proyecto, que emergió en un país con profundas desigualdades socioeconómicas, reflejaba un esfuerzo de la Iglesia ante la sociedad por abordar las problemáticas agrarias desde una perspectiva cristiana.

Inicialmente concebida como la Universidad Campesina, la institución fundada por el Padre Mejía experimentó una transformación, cerrando por problemas financieros y resurgiendo como el Instituto Mayor Campesino (IMCA). Desde sus inicios, el IMCA se desarrolló bajo la guía de la Orden Jesuita, aunque posteriormente su ejecución ha estado a cargo de laicos comprometidos.

La trayectoria del IMCA, ligada a la Iglesia, se ha nutrido y transformado a partir de debates internos del episcopado latinoamericano, siendo un ejemplo de ello su relación con la Teología de la Liberación. El IMCA se desarrolló en un contexto latinoamericano crecientemente influenciado por esta corriente teológica, cuya "opción preferencial por los pobres" y llamado a la liberación integral encontraron eco en las problemáticas agrarias y las desigualdades de la región.

El enfoque del IMCA en la formación de líderes campesinos, la promoción del cooperativismo, la reflexión sobre la justicia social y su posterior énfasis en la agroecología y la economía solidaria pueden interpretarse como expresiones de principios centrales también en la Teología de la Liberación, donde la idea de empoderar a los oprimidos como agentes de cambio, se refleja en la misión del IMCA de formar un campesinado consciente y organizado.

Si bien la fundación del IMCA por el Padre Mejía fue antes del auge de la Teología de la Liberación, su preocupación por la justicia social y el empoderamiento campesino lo sitúa en un diálogo potencial con esta corriente, aunque su énfasis en una conciencia social cristiana como alternativa al marxismo matiza esta relación. La llegada e influencia de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) en América Latina, en definitiva, fue un proceso dinámico de encuentro y adaptación a un contexto histórico marcado por la lucha por la justicia, la liberación y la dignidad humana, un legado del cual el IMCA es parte.

1.3. El devenir de la organización campesina del Valle del Cauca.

A partir de una exploración inicial pero significativa de la DSI y su impacto en la configuración de los procesos organizativos regionales, de la confluencia de este capítulo, cuyo análisis se ha basado en el diálogo entre dos estudios documentales complementarios con el objetivo de resaltar el papel multifacético del campesinado del Valle del Cauca en la investigación académica, surgen una serie de reflexiones con las principales conclusiones a las que se ha llegado:

La investigación académica despoja al campesinado vallecaucano de cualquier descripción estática, reconociéndolo como un conjunto de actores sociales en transformación cuyas experiencias históricas y fortunas reivindicativas forman una columna vertebral de la configuración sociocultural y política de la región. El proceso se caracteriza por la adaptabilidad, la resiliencia a la adversidad y una búsqueda persistente de nuevas formas de actuar colectivamente en respuesta a los desafíos y problemas que surgen en su realidad.

La relación del campesinado con la tierra, concebida no solo como sustento económico sino como espacio de identidad y arraigo, y su inherente capacidad para la auto-organización, se erigen como constantes históricas definitorias. El devenir de sus procesos organizativos se encuentra entrelazado con las dinámicas cambiantes que rigen el acceso, el uso y el control del

territorio, así como con la inventiva estratégica demostrada para la defensa de sus derechos e intereses en los diversos momentos que han jalonado su trayectoria.

La violencia, si bien actuó como un factor de fragmentación y ejerció una severa represión sobre el movimiento campesino, no logró detener el flujo de su devenir organizativo. Paradójicamente, impulsó a las comunidades a concebir y desplegar nuevas estrategias de resistencia resiliente, adaptación y una profunda solidaridad intracomunitaria, dejando una huella en las formas y los objetivos que sus organizaciones han adoptado.

La Iglesia Católica, a través de la DSI como marco ideológico y la labor de órdenes religiosas como la Compañía de Jesús, desempeñó un papel importante en las etapas a futuro del devenir organizativo campesino en el Valle del Cauca, que hoy siguen siendo muy evidentes en la región, con organizaciones como el IMCA, que desde sus orígenes con la Universidad Campesina hasta su configuración actual, se erige como un actor trascendental en el devenir de la organización campesina a través de la educación transformadora. Su labor sostenida ha consistido en la formación de líderes con conciencia crítica y el fortalecimiento de las capacidades de las organizaciones, demostrando una notable adaptabilidad a las cambiantes necesidades y los nuevos desafíos que confronta el campesinado a lo largo del tiempo.

El creciente interés que la academia manifiesta por el estudio del campesinado y sus procesos organizativos ha contribuido significativamente a la legitimación de sus luchas históricas y visibilizarían su papel protagónico en la configuración de la historia regional. La adopción progresiva de metodologías participativas en la investigación refleja una búsqueda por una inclusión cada vez mayor de las voces y las experiencias del campesinado en la construcción colectiva el conocimiento sobre su propia y compleja realidad.

CAPÍTULO 2 LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

Entonces, el que el IMCA lleve más de seis décadas de trabajo continuo y permanente y que sigamos cumpliendo la misión, creo que es fruto de eso, de hacer las cosas bien, de ser empáticos con esa realidad, de poder sentir lo que las comunidades rurales sienten y tratar de aportar, no soluciones, porque no somos, no tenemos la varita mágica, pero sí un poco, llamémoslo así, mitigar esas problemáticas que afrontan hombres y mujeres del campo. Entonces la gente también se siente agradecida y ve en el IMCA un sujeto o un actor que los representa, que no exige nada a cambio del acompañamiento
(Comunicación personal. Pedro Ojeda, director de proyectos sociales del IMCA. 17 de marzo de 2025).

¿Qué cambios se han tratado de participación en el acueducto a:

Hombres

- Mejoramiento
- Educación, socialización, CSR, finanzas,
- Me a Cambiado se fui ser mas respetivo en mi mas colaboración
- no a buñido mas tranquilidad de los y mujeres para hacer E espacio de la

Mujeres

- Participación Activa - Organización
- empoderamiento
- su propio comunidad

II. CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

El propósito de este capítulo es presentar la fundamentación teórica y pedagógica que orientó mi práctica con el Instituto Mayor Campesino (IMCA), una organización de origen jesuita que ha acompañado procesos de fortalecimiento y formación a las comunidades campesinas del Valle del Cauca desde 1962. Inicialmente, mi propuesta de práctica buscaba adelantar un proceso de formación política dirigido a comunidades campesinas de este departamento, en el cual, a partir de las memorias de la organización campesina y comunal, se reflexionará sobre las lecciones del pasado y los retos del presente en relación con la construcción de un buen vivir campesino. Este propósito se concibió con la intención de aportar a una de las líneas de trabajo que el IMCA ha venido desarrollando en los últimos años. No obstante, con el transcurso de los espacios que se adelantaron entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el IMCA para acordar mi labor dentro del Instituto y, particularmente, con mi llegada a campo durante el primer semestre del 2025, el propósito se fue modificando para, finalmente, buscar contribuir pedagógica y didácticamente en los diseños y en la puesta formativa que el Instituto está desarrollando en torno la gestión comunitaria del agua.

Para ampliar los elementos que fundamentan este proceso, este capítulo se organiza en tres momentos. En la primera parte, se presenta una lectura más detallada sobre los procesos de formación del IMCA, complementando la información del primer capítulo acerca de su creación en relación con la DSI y su influencia en los procesos organizativos campesinos en el Valle del Cauca. El análisis se centrará en las transformaciones que ha experimentado su labor de acompañamiento a los procesos campesinos, particularmente en su enfoque pedagógico y político, buscando comprender cómo el IMCA, a través de sus estrategias formativas, ha influido en la construcción de capacidades y el fortalecimiento de la autonomía de las comunidades campesinas. En el segundo apartado, se presentan las opciones teóricas y pedagógicas que guían el objetivo de la práctica pedagógica. En el tercero, se describe el modo en que se desarrolló la práctica profesional en las instalaciones del IMCA, prestando mayor atención a las actividades pedagógicas y didácticas en las que pude aportar para la gestión comunitaria del agua, proyecto que ya se llevaba a cabo en la vereda Santa Rosa de Tapias en el municipio de Guacarí.

2.1. Caracterización del Instituto Mayor Campesino.

Dado que en el primer capítulo ya elaboré el análisis sobre el surgimiento del IMCA, en este apartado me concentraré particularmente en la evolución de sus prácticas y apuestas pedagógicas y educativas. En específico, me interesa centrar mi mirada en lo que fue la Universidad Campesina y en la nueva forma de trabajo basado en la promoción social en el Departamento.

La génesis del Instituto Mayor Campesino (IMCA) se arraiga en la visión transformadora del padre Francisco Mejía, un visionario que, inspirado en la DSI, buscó trascender el asistencialismo para empoderar al campesinado vallecaucano. En 1962, su persistencia se hace evidente en la fundación del Instituto Mayor de Ciencias Sociales y Económicas, la Universidad Campesina, un centro educativo concebido para forjar líderes rurales y proveer a sus estudiantes de herramientas para su desarrollo integral.

2.1.1. Pasado: La Universidad Campesina

Antes de comenzar el análisis sobre La Universidad Campesina, iniciativa del Padre Francisco Mejía con el firme apoyo de la Compañía de Jesús, que surgió en 1962 en el Valle del Cauca, resulta importante contextualizar las dinámicas regionales que convergieron en el momento fundacional de esta institución educativa.

Para la década del sesenta, la región se encontraba en un ambiente de agitación social y violencia política, cuyas raíces se extendían a conflictos de honda repercusión como la Guerra de los Mil Días y la polarización bipartidista, cuyas secuelas mantenían latente la confrontación ideológica entre liberales y conservadores. A este panorama se sumaba una problemática agraria, caracterizada por la concentración de la propiedad terrateniente y la marginación del campesinado de la esfera económica, lo que alimentaba un profundo malestar en las zonas rurales. Este caldo de cultivo coincidió con la creciente influencia de ideologías comunistas y el fortalecimiento de los movimientos sociales agrarios, generando alerta en los grandes propietarios de la tierra. En este escenario complejo, el Estado colombiano implementó una estrategia deliberada de promover una intervención activa de la Iglesia Católica, buscando reorientar la formación de líderes a través de un discurso anticomunista, una política que trascendía los límites del Valle del Cauca y abarcaba todo el territorio nacional.

Fue precisamente en este contexto complejo de tensiones sociales, problemáticas agrarias y una estrategia estatal que involucraba a la Iglesia, en el que se hizo posible la creación de la Universidad Campesina.

La Universidad Campesina, funcionaba como un internado para estudiantes de entre 15 y 22 años. Allí, el día comenzaba a las cinco y media de la mañana, combinando estudio, trabajo y espiritualidad. Dada su orientación católica, hombres y mujeres estaban separados.



*Ilustración 6. Estudiantes de la Universidad Campesina. S.f.
Fotografía: Archivo Instituto Mayor Campesino Antiguas 030.*

La admisión a la Universidad Campesina era un proceso que comenzaba demostrando que los estudiantes que querían ingresar venían de la ruralidad y poseían cualidades de liderazgo, asegurando así que los estudiantes se convirtieran en agentes de cambio en sus comunidades. El principal objetivo del proyecto educativo era el compromiso de regresar a las veredas tras la graduación, formalizado mediante un acuerdo. Esta cláusula buscaba arraigar el conocimiento en las comunidades.

La Universidad ofrecía un programa educativo integral que abarcaba desde la nivelación en educación básica primaria y bachillerato hasta la especialización técnica. Este enfoque permitía

a los estudiantes, muchos de los cuales provenían de contextos rurales con acceso limitado a la educación formal, consolidar sus conocimientos fundamentales antes de avanzar hacia estudios más especializados.

Posteriormente, se brindaba la oportunidad de cursar una especialización de 14 meses, diseñada para formar líderes capaces de impulsar el desarrollo de sus comunidades. Esta se enfocaba en capacitar líderes en la gestión de estructuras organizativas clave, como las Juntas de Acción Comunal y las Asociaciones de Usuarios, dotándolos de las herramientas para fortalecer la participación ciudadana y la gobernanza local en el ámbito rural. Se preparaba a líderes campesinos en metodologías y técnicas de promoción comunitaria, abarcando desde la planificación de proyectos hasta la gestión de recursos y la implementación de estrategias de desarrollo sostenible.

Al finalizar su formación, los graduados recibían el título de Promotores, un reconocimiento que validaba su capacidad para actuar como agentes de cambio en sus comunidades. Este título no solo certificaba sus conocimientos técnicos, sino también su compromiso con el desarrollo social y económico del campo colombiano.

La metodología educativa de la universidad se distinguía por su marcado carácter práctico, estableciendo un puente sólido el conocimiento teórico y la realidad de la ruralidad. Las salidas de campo a las veredas no eran meras excursiones, sino experiencias diseñadas para fortalecer el tejido social de las comunidades más aisladas. Estas visitas permitían a los estudiantes aplicar sus habilidades técnicas en proyectos concretos, como la mejora de infraestructuras agrícolas, la implementación de sistemas de riego eficientes o la construcción de espacios comunitarios. Se buscaba así empoderar a las comunidades para que se convirtieran en protagonistas de su propio desarrollo.

Como se evidenció al comienzo del capítulo, el Valle del Cauca atravesaba un periodo de conflicto en el que hablar sobre la realidad social exponía a las personas a ser etiquetadas con alguna orientación o proyecto ideológico. Fruto de dicho contexto, se fomenta la intervención católica como un catalizador frente al problema comunista en el país. Sin embargo, dentro de las instalaciones de la Universidad, se permitía la discusión abierta sobre la realidad nacional, fomentando un ambiente de libertad y pluralismo político que se manifestaba en el intercambio de ideas. Se promovía un diálogo constante entre la DSI, principio rector de la institución, y la

filosofía marxista, pensamiento que despertaba una gran fascinación intelectual e impulsaba a la acción revolucionaria, especialmente entre los estudiantes más jóvenes (Malagón, 2017. p. 48).

Con lo anterior, se percibe una dinámica transformadora en la DSI influenciada por las ineludibles realidades sociales de la época. A pesar del impulso estatal por instrumentalizar la acción católica como contención del comunismo, el ambiente interno del internado propiciaba el debate abierto y la construcción de ideas. Esta tensión subyace incluso en las narrativas actuales de los promotores, quienes enfatizan la génesis de la institución en procesos de reivindicación campesina, más allá de una estrategia anticomunista, sugiriendo la posible coexistencia de motivaciones diversas, tanto desde el contexto externo como desde las convicciones internas de sus fundadores.



*Ilustración 7. Entrada de la Universidad Campesina. S.f.
Fotografía: Archivo Instituto Mayor Campesino Antiguas 008.*

La Universidad Campesina se sostuvo gracias a un esfuerzo de voluntades, desde profesores sin remuneración económica hasta el personal encargado de las instalaciones. A pesar de las gestiones del Padre Mejía para obtener donaciones y apoyo financiero, y aunque contó con

personas que compartían la visión de transformación a través de la educación, su clausura en la década del ochenta obedeció a una compleja interacción de factores.

En primer lugar, la viabilidad financiera del proyecto se vio comprometida por su propia naturaleza. La formación integral y el trabajo de campo, pilares de su modelo educativo, requerían una inversión considerable, y la disminución progresiva de los fondos públicos y privados imposibilitó el mantenimiento de las instalaciones y la continuidad de los programas. Además, la sostenida migración de la juventud rural hacia las ciudades, motivada por la búsqueda de mejores oportunidades laborales, derivó en un abandono del capital humano del campo y, en consecuencia, la razón de ser de la institución. Sin embargo, es importante reconocer que un segmento significativo de los egresados retornó a sus comunidades, convirtiéndose en catalizadores de transformación social a través de la organización comunitaria.

Finalmente, un detonante que precipitó la reorientación de la Universidad Campesina fue un pronunciamiento del Ministerio de Educación Nacional. En este, se cuestionaba la validez de la institución como entidad de educación superior, argumentando que la naturaleza de sus cursos semiformales le impedía otorgar títulos profesionales y, por ende, utilizar la denominación de Universidad (Malagón, 2017, p. 54).

2.1.2. Presente: La promoción social

Tras el cierre de la Universidad Campesina, cuyo modelo de internado ofrecía a jóvenes del campo residencia y formación fuera de sus hogares, la obra social experimentó una significativa transformación que dio origen a la Fundación Instituto Mayor Campesino (IMCA). Esta evolución implicó una reinterpretación de los principios fundamentales de la DSI, transitando hacia una modalidad de acompañamiento territorial al campesinado, conocida como promoción social. El objetivo primordial de esta nueva etapa fue responder de manera específica a las necesidades de cada comunidad.

La nueva misión institucional del IMCA se distinguió por una firme intención de trascender las limitaciones del aula convencional conocidas por la educación institucional formal, buscando activamente la inmersión en la realidad experiencial, lo tangible y lo concreto. Esto se llevó a cabo mediante una colaboración estrecha y directa con las comunidades en sus propios contextos geográficos y culturales.

En sus inicios, esta etapa del IMCA se desarrolló en más de 40 veredas de diversos municipios del centro y norte de la región. Su trabajo se fundamentó en una metodología participativa, formando líderes comunitarios y familias como actores cruciales para la acción política. Adicionalmente, el nuevo proyecto requirió adaptarse a procesos económico-productivos en sus planes de trabajo, respondiendo a una necesidad manifestada por las comunidades campesinas.

Este enfoque de promoción social se nutrió significativamente de las corrientes de pensamiento emergentes en la Iglesia Católica, con un énfasis particular en la Teología de la Liberación. La característica distintiva de esta corriente radicaba en un análisis crítico y profundo de la realidad como motor para un compromiso social y político transformador. Cabe señalar que la decisión del IMCA hace parte del contexto latinoamericano de la época donde esta corriente de pensamiento religioso tenía resonancia significativa, además surge como una respuesta frente a la desigualdad social, opresión política, entre otras que afectaba a la región.

Con base en lo anterior, puede analizarse para la integración de la fe y la acción social, y proponer una liberación integral (espiritual, social, económica y política desde la perspectiva religiosa). Con esto el IMCA en el pasado generó controversias y acusaciones de afinidad ideológica con el comunismo en ciertos sectores. No obstante, este mensaje encontró una acogida particularmente favorable en las comunidades rurales, quienes, a pesar de ser tradicionalmente vinculadas a principios morales que podrían catalogarse como conservadores, identificaron una profunda resonancia en la propuesta social y religiosa del IMCA. Esta acción de carácter espiritual, que implicó la difusión de una visión liberadora del cristianismo, aunque generó tensiones en determinados círculos, consolidó al IMCA como una entidad singular y distintiva en su aproximación al desarrollo comunitario.

Este impacto positivo en las comunidades es evidenciado por las palabras de Nancy Monroy, lideresa social del municipio de Guacarí, en la vereda Santa Rosa de Tapias, quien destaca la relación de trabajo comunitario del IMCA con las comunidades campesinas:

El IMCA ha sido un amigo fiel, un amigo que jamás se nos va a olvidar. El IMCA ha sido para ACUATAPIAS⁴ la mano derecha, diría yo. El IMCA ha brindado tantas cosas buenas y bonitas y

⁴ Acueducto Comunitario de la vereda Santa Rosa de Tapias en el municipio de Guacarí.

de una calidad humana que realmente no tiene precio. El IMCA es lo mejor que le ha podido pasar a ACUATAPIAS, de verdad que sí (comunicación personal, 13 de marzo de 2025).

El testimonio de la Señora Nancy demuestra como el IMCA a partir de su enfoque de promoción social ha generado y construido lazos con las comunidades que acompaña, a tal punto acompañando luchas por el buen vivir campesino, transformando lazos comunitarios entre los mismos habitantes y sus acciones organizativas, como lo es el acueducto comunitario de ACUATAPIAS.

Bajo este principio la fundación se organizó en áreas especializadas, cada una con un enfoque particular pero interconectadas por el objetivo común de impulsar el desarrollo integral del campesinado:

El **área organizacional** se centró en el fortalecimiento del tejido social mediante la promoción de la gestión cooperativa y la consolidación del poder de decisión política a nivel local.

El **área educativa** se distinguió por el diseño creativo de herramientas pedagógicas adaptadas a la realidad campesina, buscando una formación integral a través de dinámicas de integración, juegos, didácticas y talleres. Su objetivo era idear y gestionar los métodos para la formación del campesino.

El **área de salud** elaboraba talleres para concienciar a las comunidades sobre métodos higiénicos para la manipulación de alimentos, cocina y primeros auxilios, buscando convertir a las familias campesinas en impulsoras de bienestar rural y promotoras de salud en áreas donde los programas estatales no alcanzaban.

El **área pastoral**, cuyo innovador trabajo es un antecedente pionero y diferenciador del IMCA respecto a una ONG tradicional, promovía un catecismo renovado y cercano a las realidades sociales de las comunidades campesinas a través de cursos de formación bíblica y acompañamiento pastoral. El objetivo era interpretar los relatos bíblicos para otorgarles un sentido social y materializarlo en la vida cotidiana comunitaria, buscando la verdad oculta tras la historia, la palabra y el símbolo (p. 56).

El **área técnica**, creada posteriormente hacia 1985 ante la necesidad de modernizar las prácticas agrícolas, se encargaba de asesorar técnicamente proyectos productivos enmarcados en la seguridad alimentaria, como granjas agroecológicas, cultivos orgánicos, compostaje y manejo

de residuos sólidos. Diseñó la estrategia para trabajar la dimensión económico-productiva del desarrollo rural.

La división del equipo de promotores en estas áreas de trabajo respondió a la necesidad de conocer mejor las particularidades locales y formular proyectos específicos para cada comunidad. Igualmente, hacia 1986, para abordar la dispersión geográfica, se conformaron tres equipos regionales interdisciplinarios que trabajaron en Tuluá (Puerto Frazadas), Trujillo (San Isidro) y El Dovio (Matecaña), lugares donde nació y se consolidó una propuesta alternativa de desarrollo rural en la región (Malagón, 2017. pp. 56-57).

La trayectoria del IMCA en la promoción social se ha caracterizado por su amplitud y constante evolución, abarcando dimensiones cruciales como la educación, la salud, el acompañamiento espiritual y el fortalecimiento de la capacidad organizativa de las comunidades. Un elemento central ha sido la formación de líderes locales y el apoyo a las organizaciones de base para fomentar la participación activa. El IMCA también ha sido pionero en la promoción del desarrollo rural sostenible a través de la agroecología y ha facilitado la participación de las comunidades en la planificación territorial. Su visión estratégica actual prioriza la sostenibilidad en todas sus dimensiones y promueve activamente la equidad de género tanto a nivel interno como en su trabajo con las comunidades.

Actualmente, el IMCA es una Organización No Gubernamental (ONG) financiada por la cooperación internacional. Sus proyectos y estrategias se orientan hacia la consecución del Buen Vivir Campesino, fundamentado en enfoques pedagógicos híbridos que integran la educación popular y la pedagogía ignaciana. Su actual plan institucional para 2024 – 2027 es titulado “Apuesta por la generación de condiciones para el buen vivir, la sostenibilidad territorial y la construcción de paz en el suroccidente colombiano”, el cual define los siguientes ejes y líneas de trabajo interconectadas: Economías transformadoras, agroecología y circuitos agroalimentarios, agua, diversidad y cambio climático, identidad cultural y gestión territorial, y como ejes transversales la equidad de género y la incidencia política.

El enfoque actual del IMCA representa un diálogo constante de saberes, articulando conocimientos científicos con saberes populares en una propuesta unificada de desarrollo rural. El reconocimiento del saber tradicional como impulsor del saber científico es un punto crítico que desafía la noción occidental del conocimiento, la cual tiende a aislar el saber popular,

considerándolo infundado frente al conocimiento científico y racional. La interdisciplinariedad implicaba un método de educación participativa donde cada involucrado aportaba su saber específico para la solución conjunta de problemáticas rurales, construyendo conocimiento en comunidad.

El IMCA continúa su labor de promoción social con un equipo diverso de promotores y promotoras, muchos de ellos altamente valorados por su trayectoria institucional, como expresa Disney, promotor social de la Fundación:

Bueno, yo creo que el IMCA es recordado siempre. Uno cuando estamos en campo, las personas me ah, sí, yo estuve en el IMCA, yo estudié en el IMCA, o aquí venían los del IMCA hace muchos años y son muy queridos, muy recordados. El IMCA es una institución apreciada por las comunidades rurales del Valle del Cauca, casi en todos los municipios ha tenido acciones y casi en todos municipios aún hay personas que recuerdan el IMCA en sus primeros años y ahora pues obviamente el IMCA en su presente, en los territorios donde se encuentra. Y yo creo que el éxito está en que se trabaja de la mano de las comunidades. El IMCA es una institución que escucha a las comunidades, que piensa con las comunidades, que va al territorio y hace acciones que están atacando directamente necesidades que tiene la comunidad. No es una institución que va a imponer y a llevar cosas para descrestar o semejante, sino que es una institución que va a trabajar de la mano con las comunidades, a entender las comunidades también desde todo ese trabajo social, técnico y político que se hace, pero es con las comunidades (conversación personal, 21 de marzo de 2025).

Con la cita anterior se logra evidenciar la interpelación que los promotores sociales tienen frente al IMCA con la relación a su historia de vida y sus propósitos, y como estas apuestas se vinculan a las que tiene el IMCA con las comunidades campesinas. Esta relación permite destacar la valoración de la trayectoria institucional, como se evidencia en la voz de Disney, y podemos complementar con la perspectiva de Pedro Ojeda, en la que se evidencia que muchos de los promotores del IMCA no solo son profesionales comprometidos, sino que también comparten un origen y una historia de vida similar a la de las comunidades a las que sirven. Esta identificación personal fortalece su compromiso y su comprensión de las necesidades del campesinado, tal como lo expresa Pedro:

Creo que eso me ha permitido encontrar esa misión o eso que en la espiritualidad ignaciana se conoce como el principio y fundamento. Y yo creo que mi principio y fundamento la encontré aquí. Estoy trabajando por lo que soy, porque igualmente soy un campesino, vengo de un pueblo, crecí en una finca, crecí en mis primeros años llevando agua en unos tarros para bañarnos, para cocinar, los alimentos y sé lo que significa que la gente tenga acceso a agua en la vivienda. Entonces, cuando todas estas cosas, digamos una institución como el IMCA, me permiten trabajar por mejorar las condiciones de vida de los campesinos, pues me llena de mucha satisfacción, de satisfacción, de

alegría, tranquilidad y digamos, recogiendo las palabras del padre fundador del IMCA que indicaba que el campesino lo merece todo, pues es verdad, el campesino, la campesina, las comunidades rurales en general lo merecen todo (Comunicación personal.17 de marzo de 2025).

El testimonio de Pedro Ojeda nos invita a un análisis crítico sobre el arraigo territorial y la identificación personal de los promotores del IMCA con las comunidades campesinas, elementos que se erigen como factores cruciales para el compromiso y la pertinencia de su labor.

En cuanto a la profundidad del compromiso, la cita revela que para algunos integrantes del IMCA, su trabajo trasciende la mera profesión, constituyéndose en una vocación íntimamente ligada a su propia identidad y vivencias.

En relación con la legitimidad ante las comunidades, es probable que aquellos promotores con raíces campesinas gocen de una mayor credibilidad y confianza por parte de las poblaciones a las que sirven. Compartir un origen y experiencias similares puede ser un factor determinante en la construcción de relaciones de confianza. Resulta relevante cuestionar cómo esta legitimidad influye en la efectividad general del trabajo del IMCA.

En conclusión, la evolución experimentada del IMCA, que transitó desde el modelo de formación integral con internado propio de la Universidad Campesina hacia un acompañamiento territorial multifacético, distintivo de su enfoque de promoción social, constituyó una adaptación estratégica y visionaria. Lejos de abandonar el espíritu transformador que le dio origen, esta transición le permitió incidir de manera más directa y contextualizada en las complejas realidades que enfrentan las comunidades campesinas del Valle del Cauca. Esta sólida trayectoria institucional, se basa actualmente en una firme responsabilidad con la justicia social, una constante apertura al diálogo enriquecedor entre diversas formas de conocimiento y la profunda identificación de sus promotores con el sentir y las necesidades del campesinado, estableciendo diálogos con la filosofía del Buen Vivir, la pedagogía ignaciana y la educación popular, que fundamentan tanto el trabajo realizado por el IMCA como la práctica pedagógica específicamente desarrollada en el ámbito de la gestión comunitaria del agua, eje temático central del siguiente apartado de este segundo capítulo.

2.2. Aproximaciones teóricas y pedagógicas.

En este apartado, mi propósito es profundizar la lectura y análisis en el contexto particular del Instituto Mayor Campesino y su propuesta formativa por medio de la Pedagogía Ignaciana que se inspira en los principios educativos de San Ignacio de Loyola, la educación popular y la filosofía del Buen Vivir Campesino.

Con énfasis en la reflexión experiencial, la acción comprometida y la evaluación continua, la pedagogía ignaciana tiene como objetivo promover el desarrollo del individuo mientras fomenta el pensamiento crítico y el servicio a los demás. Por otro lado, el Buen Vivir Campesino, que tiene sus raíces en la cosmovisión de las comunidades rurales, fomenta la relación armoniosa con la naturaleza, el valor de los conocimientos ancestrales, la reciprocidad y la búsqueda del bienestar colectivo. Además, amplió la discusión de la Educación Popular, una teoría educativa latinoamericana que considera la educación como un proceso intrínsecamente político enfocado en iluminar a las comunidades oprimidas y fomentar su desarrollo para el cambio. Pensamiento y práctica liberadora, que esencialmente articuló Paulo Freire, la educación popular rechaza los modelos de enseñanza verticales y prioriza el diálogo horizontal como metodología principal. A continuación, examinó cómo la articulación de estos enfoques en el IMCA podría dar forma a una propuesta educativa específica.

2.2.1. Buen Vivir Campesino

*¿qué es el Buen Vivir Campesino?
Pues te lo puedo decir fácil y sencillamente es
que la gente sea feliz en el campo.
(Comunicación personal. Erminso Pavón.
Director General del IMCA. 19 de marzo
de 2025)*

La filosofía del Buen Vivir que se evidencia en las prácticas y el discurso del IMCA no surgió de manera espontánea, sino que sus raíces están profundamente arraigadas en las cosmologías de los pueblos indígenas de América Latina, quienes a lo largo de los siglos han desarrollado una existencia comprensiva que integra las dimensiones espiritual, social y natural. Estas visiones del mundo han evolucionado hacia prácticas basadas en la armonía con la

naturaleza, donde el apoyo mutuo, la distribución equitativa y el valor del conocimiento colectivo se reconocen como aspectos de la reciprocidad comunitaria. Sin ser estáticas, estas sabidurías ancestrales han demostrado una notable capacidad de adaptación y reinterpretación en cada región, enriqueciéndose con la diversidad cultural y ajustándose a los contextos locales a través de procesos interculturales dinámicos que amplían continuamente su significado y aplicación.

Al respecto, la perspectiva de María Santana (2015) trae a la luz un aspecto importante: el Buen Vivir trasciende la idea de aspiración idealista o de retorno al pasado para presentarse como una filosofía activa y contextualizada de estilos de vida, cuya sabiduría ofrece alternativas valiosas y cada vez más necesarias a los desafíos del mundo moderno, como la crisis ecológica global y la creciente desigualdad social. Complementan los grupos bolivianos sostienen que el diálogo intercultural es esencial para comprender y aplicar plenamente el concepto de buen vivir, no sólo como una idea teórica sino también como un paradigma de resistencia activa contra la lógica depredadora del capitalismo y sus graves repercusiones ambientales y sociales.

Como parte del contexto es importante mencionar que la economía comenzó a crecer significativamente en el siglo XX, se caracterizado por el predominio del desarrollo occidental. Este impacto global generó nuevas realidades sociales marcadas por el uso intensivo de los recursos naturales, la profundización de la desigualdad y la pérdida de identidad cultural, lo que a su vez impulsó la búsqueda de modelos alternativos que priorizaran la sostenibilidad ecológica y la justicia social.

En este contexto, el concepto del "Buen Vivir" encontró una base sólida para su articulación y promoción a nivel estatal en diversos países, entre ellos Bolivia y Ecuador. Allí, se ha incorporado al discurso político y a los marcos legales para resaltar la profunda comprensión de las interdependencias entre la humanidad, la naturaleza y la sociedad, desafiando la visión antropocéntrica tradicional que frecuentemente prioriza el crecimiento económico sobre el bienestar integral.

Las reflexiones sobre el "Buen Vivir" emergen con fuerza desde las cosmovisiones ancestrales como una crítica fundamental al modelo de desarrollo dominante y se consolidan gradualmente como una práctica alternativa que busca la armonía y el equilibrio en todas las facetas de la vida. Esta adopción va más allá de una simple declaración de principios o un eslogan institucional, y constituye para el IMCA un compromiso activo y práctico para apoyar la vida, el

compromiso en proyectos de vida pensados en estrecha colaboración con las comunidades rurales, respetando profundamente sus conocimientos, sus ritmos únicos y sus definiciones intrínsecas de bienestar.

Y eso puede ser una bondad para aprovechar y que las comunidades rurales puedan tener unas mejores condiciones de vida, un mejor bienestar y toda esta filosofía del Buen Vivir que en últimas a veces no comprenden desde afuera, no se comprende desde afuera que ese buen Vivir no está relacionado con tener vías pavimentadas, digamos unos ingresos exorbitantes en términos de ingresos, porque nos preguntamos y es de admirar por qué gente que no tiene vías, a veces incomunicado, viven por allá donde sólo va Dios a veces y el Inca cuando vamos están allá produciendo alimentos, llevándolos a los mercados campesinos o a los sitios de comercialización de productos y siguen estando allá. Y ahí hay algo más, allí no hay una, digamos, la opción no es económica, porque por la económica ya el campo estuviera abandonado. Ahí hay otras cosas, otros invisibles, esa posibilidad de vivir tranquilo, de respirar aire puro, de levantarse y ver montañas, el cantar de las aves, el sonido del agua, la familia, la vecindad, las relaciones que se gestan en la ruralidad son distintas al urbano que se va permeando un poco, digamos algo por los medios a los cuales ya tenemos acceso, pero digamos que en términos de esa vida o de esa opción de vida que ellos hacen, nada tiene que ver con el tema financiero. Y creo que allí son esos valores, esa posibilidad de levantarse, respirar tranquilamente aire puro, de salir de la casa y encontrar parte de los alimentos allí frescos, son otros elementos que digamos que brindan tranquilidad espiritual, creo yo, emocional, que hacen que haya un arraigo con la tierra y no sea el sueño de la totalidad de la población rural de irse a una ciudad a vivir en el caos en que las ciudades viven actualmente (Comunicación personal. Pedro Ojeda. 17 de marzo de 2025).

Pedro Ojeda, gerente de proyectos sociales del IMCA, ofrece una perspectiva interna sobre la implementación y el significado profundo del Buen Vivir Campesino en el quehacer diario de la institución. La visión destaca cómo este enfoque pretende valorar y mejorar el entorno rural. Y mejorar los recursos para que las comunidades puedan lograr condiciones de vida sostenibles y bienestar material, Pedro explica que este “Buen vivir Campesino” no se mide principalmente en términos de infraestructura contemporánea o de altos ingresos, sino más bien en la profunda valoración de elementos fundamentales de la vida rural. Esto revela que sus motivaciones trascienden lo puramente económico, demostrando la primacía de otros valores “invisibles”: la paz del entorno natural, la pureza del aire, la cercanía en entorno natural, la conexión espiritual y el desarrollo de relaciones sociales significativas como fuertes lazos familiares. La mayoría de la población rural no necesariamente necesita migrar a las ciudades y vivir su ritmo frenético y sus problemas, sino que puede preservar y fortalecer su calidad de vida en el campo, manteniendo su identidad cultural y sus prácticas tradicionales.

La paz en la vida rural, como dice Pedro, no es una casualidad sino el resultado de circunstancias que, a veces se ven apoyadas y mantenidas por la acción coordinada y la organización autónoma de las comunidades locales. Por lo tanto, el IMCA basado en la comunidad fomenta procesos educativos con las dinámicas del Buen Vivir Campesino en el Valle del Cauca, representando una estrategia crucial para fortalecer el tejido social, potenciando su resiliencia ante los desafíos internos y externos y potenciando su capacidad de autogestión para crear colectivamente su propio futuro a partir de sus valores y aspiraciones. Es necesario tomar en consideración las reflexiones de Xavier Úcar para profundizar en esta conexión fundamental entre la acción colectiva y transformación social; demuestra cómo la acción transformadora, además de ser una moda pasajera en la intervención pedagógica, constituye un fuerte marco teórico que integra la pedagogía crítica, la acción política transformadora y el desarrollo de una conciencia colectiva de comunidad en la que los individuos son reconocidos como partes interdependientes de todo y actúan en interés del grupo. Esta idea no es estática, sino un proceso continuo y colaborativo y surge de las interacciones cotidianas, el diálogo abierto y la reflexión colectiva sobre las complejidades de su realidad.

La acción implica ayudar a las comunidades en sus dos etapas de toma de conciencia: primero, analizar críticamente las complejidades de su realidad y las causas profundas de sus problemas y las dinámicas de poder que los sustenta, y segundo, explorar y visualizar colaborativamente los caminos hacia el cambio e identificar sus propias fortalezas, recursos y conocimientos ancestrales para la acción transformadora. El objetivo final es incentivar la implementación de iniciativas concretas creadas y llevadas a cabo por las comunidades locales que posibiliten una transición tangible desde las limitaciones del presente hacia un futuro más próspero, equitativo y pacífico con su entorno, profundamente arraigado en sus propios valores culturales, conocimientos ancestrales y aspiraciones colectivas de “Buen vivir campesino”. Además, de fomentar la implementación de iniciativas concretas creadas y llevadas a cabo por las comunidades locales que posibiliten una transición tangible desde las limitaciones del presente hacia un futuro más próspero, equitativo y pacífico con su entorno.

2.2.2. La Pedagogía Ignaciana

Acercarme a la espiritualidad ignaciana, también conocerla desde la teoría y luego cómo llevarla a la práctica también. Creo que eso me ha permitido encontrar esa misión o eso que en la espiritualidad ignaciana se conoce como el principio y fundamento. Y yo creo que mi principio y fundamento la encontré aquí. (Comunicación personal. Pedro Ojeda, Gerente proyectos sociales IMCA. 17 de marzo de 2025)

Más que un simple método de enseñanza, la Pedagogía Ignaciana (PI) es una filosofía educativa integral que se deriva directamente de la espiritualidad y las experiencias de vida de San Ignacio de Loyola. Aunque San Ignacio no tenía la intención de crear un sistema educativo formal, su vida y legado sentaron las bases de una propuesta pedagógica que aún hoy resulta relevante a escala global. Su visión, estrechamente vinculada a la fundación de la Compañía de Jesús, propone una educación que trasciende la mera acumulación de conocimientos.

Si bien la Compañía de Jesús no nació como una organización educativa, pronto reconoció el poder transformador de la educación como herramienta para formar líderes con conciencia trascendental y promover el progreso social. Esta visión quedó expresada en la *Ratio Studiorum* (1599), un texto que, aunque no es una teoría pedagógica en el sentido moderno, sirvió como modelo detallado para la organización académica, la estructura curricular y la vida escolar de las primeras instituciones educativas jesuitas.

A lo largo de los siglos XIX y XX, la PI ha mostrado una notable capacidad de adaptación frente a los cambios sociales, los avances en la comprensión del aprendizaje y las nuevas exigencias educativas. Documentos contemporáneos como *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* (1986) reafirman sus principios fundacionales, adaptándolos a la actualidad. Estos documentos destacan una educación integral orientada al desarrollo armónico de todas las dimensiones humanas, el aprendizaje mediante la acción como expresión práctica del conocimiento, y el compromiso con la justicia social como objetivo central de toda labor educativa. Estos elementos están profundamente arraigados en la espiritualidad ignaciana, que concibe la educación como un camino hacia una sociedad más justa y compasiva.

Este legado educativo se manifiesta en el IMCA, donde la PI no solo actúa como un referente teórico, sino como un principio rector que da forma a su misión institucional. Se promueve una formación integral que abarca desde la productividad hasta la conciencia ética, social y espiritual, con el fin de formar líderes comunitarios comprometidos con el bien común.

La metodología educativa del IMCA, inspirada en la PI, se estructura en torno a un ciclo virtuoso de aprendizaje y transformación. Este ciclo busca una comprensión profunda de la realidad, identificando tanto sus desafíos como sus oportunidades. El proceso de aprendizaje se basa en la experiencia práctica directa, permitiendo a los participantes involucrarse activamente en actividades significativas de su entorno. Esta vivencia sensorial y activa sirve como base para una reflexión profunda, en la que se analizan las experiencias para extraer aprendizajes clave y construir significado, tanto individual como colectivo. Este enfoque dinámico va más allá de la simple transmisión de conocimientos, favoreciendo el desarrollo de habilidades para resolver problemas, fortalecer la espiritualidad personal, fomentar la inteligencia emocional, estimular la conciencia social y garantizar el bienestar físico como pilar del desarrollo integral.

En definitiva, la influencia de la PI en el IMCA se expresa en su compromiso educativo con la justicia social, empoderando a las comunidades campesinas no solo como receptoras de conocimiento, sino como agentes activos en la construcción de un futuro más equitativo, sostenible y consciente.

No obstante, es importante señalar que la PI también ha sido objeto de críticas respecto a su aplicabilidad en distintos contextos. Algunos señalan que, en su implementación, puede existir el riesgo de imponer una cosmovisión particular si no se garantiza una apertura real al diálogo y al pensamiento crítico autónomo. El potencial de adoctrinamiento es una preocupación recurrente. También se ha cuestionado el énfasis histórico en la autoridad del maestro, que, aunque ha evolucionado hacia un enfoque más potenciador del educador, en sus orígenes pudo haber limitado la autonomía del estudiante.

Asimismo, su adaptación a contextos no religiosos plantea desafíos. Si bien la PI promueve valores universales, su origen confesional puede generar tensiones en entornos laicos o culturalmente diversos, lo que exige una cuidadosa reinterpretación de sus componentes espirituales. Algunos observadores también advierten que la idealización del proceso educativo y la aspiración de formar “individuos modelo” pueden llevar a expectativas poco realistas sobre el impacto de la educación.

Finalmente, se ha señalado que muchas instituciones educativas jesuitas, históricamente asociadas con sectores privilegiados, han enfrentado el riesgo de reproducir estructuras elitistas. Aunque la Compañía de Jesús hoy mantiene un compromiso firme con la justicia social, este

legado plantea interrogantes sobre su papel en el desarrollo de liderazgos dentro de estructuras de poder preexistentes.

Es relevante destacar que instituciones como el IMCA, conscientes de estas críticas, aplican los principios de la PI de manera inclusiva, promoviendo activamente el pensamiento crítico, el diálogo abierto y el respeto por la diversidad de creencias, en coherencia con su misión de transformación social y acompañamiento a las comunidades rurales.

2.2.3. La Educación Popular

[...] porque yo creo que aquí todos los ejes son como frentes de lucha de alguna manera, no lo digo lucha como en un sentido como contestatario, sino lucha en un sentido como que son causas políticas, todo lo que aquí se hace es una causa política, [...] Yo siento que es como darles coherencia a estas causas políticas y siento que trabajar aquí es como empezar a atravesarse por esas causas, es así de como la manera en la que yo lo vivo. (Comunicación personal. Lorena Gálvez. Promotora Social IMCA. 18 de marzo de 2025)

En el contexto latinoamericano, la educación popular surgió como una lucha colectiva por la justicia social y la libertad. Su desarrollo coincidió con movimientos sociales que aspiraban a transformar profundamente la realidad, sentando así las bases para un cambio desde abajo. La claridad pedagógica de Paulo Freire se consolidó en la década de 1960, al enfatizar que la alfabetización no es solo la adquisición de una habilidad técnica, sino también un acto de conciencia, un salto hacia una comprensión crítica del mundo.

Sin embargo, las raíces de esta corriente se remontan más atrás, con pensadores como Simón Rodríguez, quien ya proponía una educación estrechamente vinculada a la vida cotidiana y al trabajo productivo. A lo largo del siglo XX, diversas iniciativas consolidaron a la educación popular como una fuerza transformadora. Estas abarcaron desde programas de alfabetización de adultos orientados a superar desigualdades históricas, hasta proyectos comunitarios que promovían la solidaridad y valorizaban los conocimientos ancestrales.

La esencia de la educación popular se nutre de la teología de la liberación, entendida como una práctica liberadora que implica el amor cristiano en acción social y un compromiso con la educación como despertar moral y político. Comparte la convicción de que el mundo —marcado

por la injusticia y la desigualdad— no es un destino inalterable, sino una realidad transformable en favor de la justicia y la dignidad humana.

Su metodología se basa en la participación plena y el diálogo horizontal, en oposición a las jerarquías tradicionales. El proceso de aprendizaje comienza con una escucha atenta y una valoración genuina de la sabiduría que cada persona ha acumulado a lo largo de su vida. Esta experiencia concreta sirve como punto de partida para una reflexión crítica colectiva sobre los orígenes de los problemas comunes. La conversación se convierte así en el eje fundamental para la construcción colectiva del conocimiento, en un proceso donde docentes y participantes se enriquecen mutuamente.

La problematización de la realidad permite develar contradicciones e injusticias frecuentemente naturalizadas. El principio rector de este enfoque es la unión inseparable entre teoría y práctica: la reflexión antecede a la acción transformadora, y la sistematización de experiencias vividas permite perfeccionar las estrategias e incrementar la comprensión crítica del mundo.

En el IMCA, los principios de la educación popular encuentran un terreno fértil. Las ideas que guían su trabajo parten de una fuerte dimensión ética y política: el reconocimiento de las personas como sujetos de su propio destino y portadoras de saberes valiosos; la certeza de que el aprendizaje es, por naturaleza, un proceso colectivo; el impulso de denunciar y transformar las injusticias; y la aspiración de construir una sociedad donde la justicia y la libertad sean realidad para todos.

El compromiso del IMCA con las comunidades campesinas más vulnerables del Valle del Cauca se alinea profundamente con el principio central de la educación popular: el derecho de los oprimidos a decidir sobre su propio camino. Su labor pedagógica busca que las comunidades rurales tomen conciencia de las injusticias que enfrentan y se conviertan en protagonistas de su desarrollo y transformación social. Finalmente, la metodología participativa del IMCA, enriquecida por la Pedagogía Ignaciana —con su énfasis en la reflexión crítica y la acción comprometida—, encuentra un punto de convergencia con la práctica liberadora de la educación popular. Ambas visiones confluyen en un modelo educativo profundamente humano, situado y emancipador.

2.2.4. Un diálogo abierto

La propuesta formativa del IMCA se configura como una experiencia educativa profundamente situada y transformadora, que articula tres enfoques pedagógicos: el Buen Vivir Campesino, la Pedagogía Ignaciana y la Educación Popular. Esta tríada permite comprender la educación no como un proceso aislado, sino como una práctica ética, política y espiritual, enraizada en la realidad de las comunidades rurales y orientada a la justicia social.

Los principales hallazgos de este apartado demuestran que las intervenciones educativas en contextos campesinos deben ser interdisciplinarias, contextualizadas y participativas, reconociendo la diversidad de identidades, territorios y saberes. En el caso del IMCA, el diálogo constante entre pedagogía y comunidad ha permitido el desarrollo de una propuesta educativa que fortalece la autonomía, el arraigo territorial y el pensamiento crítico, elementos fundamentales para una transformación social desde abajo.

2.3. Presentación de la práctica pedagógica.

En este último apartado, me permito describir la práctica desarrollada en las instalaciones del Instituto Mayor Campesino, la cual se desarrolló en tres momentos fundamentales. El primero consistió en una fase de inmersión inicial, destinada a la exploración del ecosistema institucional del IMCA, comprendiendo su misión, valores, metodologías y los diversos proyectos en curso, simultáneamente con un proceso de aclimatación al dinámico entorno del trabajo en campo, familiarizándome con las particularidades del contexto rural y las dinámicas formativas comunitarias. El segundo momento se caracterizó por las responsabilidades concretas y específicas dentro del organigrama de la práctica, centradas principalmente en el acompañamiento activo y la colaboración en los diversos espacios de formación dirigidos a las comunidades.

Inicialmente, la práctica educativa se basó en la documentación general sobre el IMCA. Posteriormente, se organizaron tiempos específicos para poder coincidir mayoritariamente en los espacios de formación. Por lo tanto, mi práctica formal comenzó el 5 de marzo de 2025, cuando me desplacé a Buga, donde se encuentran las instalaciones de la fundación. Al llegar, se me contextualizó sobre los protocolos de seguridad, protección a la infancia, entre otros, y se me presentó a todo el equipo y la oficina que se me había asignado como practicante.



Ilustración 8. Entrada a las oficinas de la Fundación Instituto Mayor Campesino. 20 de marzo de 2025. Fotografía: Oriana Giraldo.

Después de instalarme en el lugar donde me iba a quedar y descansar, Pedro, el director de proyectos, me presentó a Lorena Gálvez, quien tendría el papel de tutora y responsable de mis actividades en el IMCA. En ese momento, ella era la encargada del proyecto de la Gestión Comunitaria del Agua. Entonces, Lorena me presentó todo el proyecto formal, financiado por ALBOAN, una ONG con presencia en el País Vasco. El proyecto de la Gestión Comunitaria del Agua está basado en tres etapas: 1. La creación de una planta de potabilización que mejore la calidad del agua, 2. Una escuela por el agua y 3. Una huerta comunitaria. Por lo tanto, se me informó que los jueves acompañaría las escuelas del agua en Santa Rosa de Tapias, una de las veredas de Guacarí donde ellos trabajan. Así, Lorena me propuso complementar las planeaciones de las sesiones, cuyo objetivo principal era facilitar un proceso educativo y participativo que fortaleciera el entendimiento comunitario sobre el manejo sostenible del agua, promoviendo la conciencia ambiental, la equidad de género en la gestión comunitaria y el compromiso activo de los participantes en la preservación y uso responsable del agua. Se acompañaron dos sesiones, donde en la primera se logró explorar y comprender las múltiples dimensiones del agua en la vida de los participantes del grupo, desde lo simbólico hasta lo práctico, promoviendo así una

conciencia crítica y comprometida con la gestión sostenible de este recurso vital. Ya en la segunda, y sin saberlo en el momento, la última sesión, se buscó promover la identificación personal y colectiva con problemáticas sociales presentadas y fomentar el diálogo crítico sobre las estructuras de opresión, buscando posibles soluciones mediante la acción colectiva y la concientización. Las sesiones contaron con la participación de siete a ocho niños y niñas aproximadamente, de cursos de bachillerato, quienes fueron invitados por una de las lideresas del acueducto, llamada Nancy.



Ilustración 9. Sesión de la Escuela por el agua. Trabajo y organización en equipo. 2025. Fotografía: Lorena Gálvez

La aclimatación se basó en aprender que debo utilizar el chaleco del IMCA siempre que estemos en campo o en un evento, que lo que yo diga en público puede ser referencia como una postura de la fundación, e incluso en ser menos tímida para proponer ideas para la planeación, a lo cual siempre pude complementar con comentarios o actividades rompehielos. La aclimatación también implicó aprender los nombres de todos los y las promotoras sociales, la ubicación de las oficinas de cada uno, e incluso adecuarme al horario de 8 a. m. a 6 p. m. que maneja el IMCA, esto sin ser requisito de la práctica, pero sí como disciplina propia.

En un segundo momento se dio la participación activa en el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios de Agua, realizado el 7 y 8 de marzo, que organizaban tanto el IMCA como FECOSER. Llevaba solo tres días en el IMCA y sospecho que no sabían muy bien qué ponerme a hacer, pero siempre la buena voluntad debe estar presente. Tomé fotos del evento,

organizamos algunos carteles, organizamos la asistencia de la gente e incluso me pusieron a escribir las memorias del encuentro.



*Ilustración 10. XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios - Valle del Cauca
7 de marzo de 2025. Fotografía: Instituto Mayor Campesino.*

En medio de eso, con Lorena y Gabriela, quien es trabajadora social, debíamos organizar un taller de equidad de género para realizar en el marco del 8M, Día Internacional de la Mujer. Por lo tanto, la planeación fue algo apresurada, pero muy significativa. Las tres partíamos, aunque no lo aclaramos directamente, de una metodología participativa que involucrara a hombres y mujeres en el taller. El taller, titulado “Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas”, fundamentado en la metodología de aprendizaje colectivo, se concibió como un espacio de reflexión y diálogo crítico. El taller se diseñó con el objetivo de fortalecer las capacidades de análisis y reflexión de los y las participantes, fomentando un ambiente de confianza y escucha activa. A través de este espacio, se buscó promover la reflexión sobre la equidad de género dentro de las organizaciones comunitarias, así como abrir un diálogo inclusivo con los hombres. Esta conversación conjunta permitió un análisis más profundo de los aspectos simbólicos y materiales que perpetúan las desigualdades de género.



Ilustración 11. De izquierda a derecha, Gabriela Valencia, Oriana Giraldo (la autora de este trabajo) y Lorena Gálvez. 8 de marzo de 2025. Fotografía: Alexander Escobar.

Con el propósito de fomentar un diálogo profundo y reflexivo sobre la equidad de género en la gestión comunitaria del agua, se implementó una metodología participativa que incluyó la elaboración de un taller a partir de ocho ejes temáticos, desarrollado mediante carteles. Estos carteles abordaron diversas dimensiones de la equidad de género, incluyendo tensiones, barreras, roles, toma de decisiones, acciones, organización y experiencias.

La dinámica del taller se inició con la conformación de grupos heterogéneos, utilizando la asignación de colores como criterio de división. Se priorizó la mezcla de participantes de diferentes acueductos comunitarios, con el fin de enriquecer el diálogo a través de la diversidad de experiencias y perspectivas. Una vez conformados los grupos, se destinó un tiempo de cinco minutos para que cada grupo rotara por los diferentes ejes temáticos, debatiendo y respondiendo a las preguntas planteadas. Este ejercicio permitió explorar las diversas temáticas desde múltiples puntos de vista, generando un espacio de reflexión colectiva.

El taller concluyó con la intervención de dos participantes, quienes compartieron reflexiones clave sobre la importancia de la participación consciente de las mujeres en la gestión

comunitaria del agua. Además, se enfatizó la necesidad de replicar estas reflexiones con sus comunidades en asambleas generales para construir organizaciones más equitativas.

Además, se planeó la aplicación de una encuesta de 21 preguntas, la cual representó un paso crucial para comprender y abordar las dinámicas de equidad de género en estas organizaciones. Diseñada con el objetivo primordial de analizar la situación actual de cada acueducto comunitario, la encuesta buscó ir más allá de las generalidades, adentrándose en las particularidades de cada uno de los acueductos comunitarios que participaron en el encuentro. La decisión de realizar la encuesta de forma individualizada por acueducto marcó una diferencia significativa con respecto a dinámicas grupales anteriores. Permitted recopilar datos precisos y comparables, revelando las disparidades y oportunidades específicas que enfrentan las mujeres y los hombres en cada una de las organizaciones.

Sobre la ejecución del taller hablaré en el siguiente capítulo, pero de este ejercicio surgió una de las tareas más importantes que me asignarían: realizar un diagnóstico del enfoque de género en los acueductos comunitarios del Valle del Cauca, los afiliados a FECOSER y el IMCA. En esa tarea se centró principalmente toda mi práctica: escanear cada encuesta, escanear las carteleras que manejamos en el taller, graficar algunas preguntas de las encuestas y, lo que más tiempo llevó, sistematizar todo el proceso y la reflexión frente a unos datos cualitativos y cuantitativos, que no solo evidenciaban la equidad de género, sino que se convirtieron en una oportunidad de diálogo sobre una realidad existente. El documento terminó siendo un insumo para las mismas comunidades, un ejercicio propositivo y nunca despectivo, que desde el apoyo de Lorena y Gabriela, y mi formación como licenciada, buscó explicar de manera fácil la necesidad de hablar de equidad de género y proponer algunas soluciones a futuro.

En medio de eso, seguían las escuelas del agua, y al final habíamos acordado con los chicos y chicas realizar un recorrido por la vereda y conocer la planta de potabilización del agua. Sin embargo, por temas de seguridad en la zona, fue preferible posponerlo y, por lo tanto, no pude acompañar esta actividad finalmente.

Además, se me pidió que revisara una propuesta pedagógica para educación ambiental realizada desde el País Vasco. Pude leerla, complementarla y corregirla desde una mirada más participativa e incluyente con lo que las mismas comunidades conocen.

Como parte de mi ejercicio investigativo, se realizaron seis entrevistas a personas del IMCA y a la lideresa social de Guacarí, la señora Nancy, y se pudo visualizar algunos archivos fotográficos de la historia del IMCA. Por otro lado, se propuso realizar un pódcast sobre la gestión comunitaria del agua, también buscando dar a conocer el proyecto de ley que impulsa la red nacional de acueductos comunitarios en busca de su reconocimiento legal. Tal ejercicio de creación sigue en construcción y se podrá difundir gracias a la emisora La Pedagógica Radio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Confieso que la última parte era acompañar el proceso de pedagogía con los Comités Regionales de Desarrollo Rural, pero los caminos cambian muchas veces y así también es la vida. El IMCA decidió apoyarme certificándome para postularme a una beca para una diplomatura en cartografía social con enfoque de género que dura 6 meses y es realizada por la Universidad del Rosario y la Pontificia Universidad Javeriana. Además, el IMCA, a partir del diagnóstico con enfoque de género en acueductos comunitarios que realicé, me ha contratado laboralmente para realizar un informe general sobre uno de sus otros proyectos sobre la transición a la agroecología en el Valle del Cauca, desde mi misma perspectiva como profesora, feminista e investigadora.

Así culminó mi práctica educativa, pero no mi relación con el Instituto Mayor Campesino.



CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LA IDEALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.

Mi reflexión general al realizar este ejercicio fue de agradecimiento hacia el Instituto Mayor Campesino por permitirme participar como futura profe, feminista e investigadora [...] Esta experiencia representó una valiosa oportunidad de aprendizaje, [...] sobre los procesos organizativos liderados por mujeres y hombres campesinos.

(Tomado del diagnóstico sobre el enfoque de género en los acueductos comunitarios del Valle del Cauca, 2025).

III. CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LA IDEALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.

Teniendo en consideración los fundamentos teóricos y las pedagogías que han moldeado el trabajo del IMCA, el propósito central de este capítulo es explorar y analizar en profundidad mi experiencia de práctica con base en el rol que desempeña el docente en el ejercicio de su profesión dentro del contexto organizativo del Instituto Mayor Campesino (IMCA). Para lograrlo, iniciaré con la lectura de dos categorías esenciales que sustentan este análisis: la experiencia y la sistematización.

Al iniciar, es importante aclarar que para mi experiencia parte de una intención clave aprendida de la lectura de Jorge Larrosa; la necesidad de reivindicar la experiencia en su pleno valor. Ya que a menudo ha sido relegada a una categoría inferior, tratada como un mero preconceito carente de solidez y efímera, la experiencia encierra, según Larrosa (2006), un potencial significativo para reconsiderar los fundamentos de la educación. En el desarrollo del siguiente capítulo, entenderemos la experiencia no como un evento meramente externo e independiente de mi ser, sino como un acontecimiento que, aun cuando su origen es ajeno, deja una huella, un impacto significativo en mi interioridad, y en este caso en mi labor como profesora. Se concibe la experiencia como esa instancia de confrontación que inherentemente conlleva una transformación personal, aquello que nos acontece y, en ese proceso, nos moldea y genera nuevas formas de saber. Desde esta perspectiva, la experiencia se revela como subjetiva, profundamente arraigada a un contexto específico y eminentemente sensible, un ámbito donde la incertidumbre también juega un papel constitutivo.

Por su parte, la sistematización de experiencias se presenta aquí como un método de investigación que permite reconstruir una vivencia a partir de la reflexión analítica, con el fin de comprenderla y generar conocimiento. El acto de sistematizar implica detenerse en el curso de la acción para revisar, rectificar e impulsar el camino de la transformación. Entendida como una conversación entre experiencias y otros saberes, la sistematización me permite cuestionar y modificar mis fundamentos centrales, reconociendo que la práctica es una fuente de conocimiento. Esto se evidencia en un ejercicio introspectivo que me permite analizar qué se hizo y por qué, además de considerar, a partir de otras experiencias, los obstáculos y cambios que marcaron la propia práctica. Sistematizar es, por lo tanto, detenerse para mirar retrospectivamente, identificar nuestro punto de partida, examinar nuestras acciones, reconocer errores y cómo los abordamos

para reorientar nuestro camino. De este proceso surge nuevo conocimiento, producto de la crítica y la autocrítica, una dialéctica orientada a transformar la realidad (Expósito & González, 2017).

En esta línea, Lola Cendales y Alfonso Torres señalan:

El relato también es la posibilidad de liberar la experiencia única e irrepetible; es la posibilidad del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad. Siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y la posibilidad de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales. Es una posibilidad de incluir a los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación. Propósitos, que también busca potenciar la sistematización de experiencias (2017. p. 14).

La sistematización de mi experiencia, tal como mencionan los autores, es mi posibilidad de construir conocimiento a partir de lo aprendido, que contribuya a los debates sobre la formación docente y las realidades del campesinado en el Valle del Cauca.

Considerando este marco conceptual sobre la experiencia y la sistematización, el presente capítulo se adentra en la reconstrucción analítica de mi práctica profesional. El objetivo primordial es desentrañar e interpretar las dinámicas y aprendizajes surgidos de mi interacción directa con el trabajo del IMCA y las comunidades campesinas del Valle del Cauca.

3.1 Intentando arrancar.

Comenzaré analizando los distintos imaginarios y las idealizaciones que se hicieron presentes durante las etapas iniciales de planificación y la primera puesta en marcha de la práctica profesional. Este análisis busca evidenciar cómo estas concepciones e ideas ejercieron una influencia sustancial y diversa en mi trayectoria formativa como estudiante y en mi proyección como futura educadora dentro del campo profesional.

3.1.1. La planeación

Inicialmente, mi imaginario era que no podía comenzar una planeación sin tener un sitio de práctica definido. Sin embargo, en mi caso, lo único relativamente claro era que se realizaría en una institución educativa formal o una organización en el Valle del Cauca. Con esa idea en mente comencé la planeación inicial que constaba de once sesiones que proponían trabajar las identidades, memorias y transformaciones del campesinado de la región con estudiantes de allí.

En retrospectiva, once sesiones me parecen ahora un periodo extenso, considerando el desplazamiento y el hecho de vivir en una región que, por el momento, desconocía.

Ante la dificultad para concretar un espacio de práctica, mi tutor sugirió una alternativa: la creación de un material didáctico en forma de cartilla. Esta cartilla contendría las once sesiones originalmente planeadas, pero estaría dirigida a docentes de instituciones educativas para su implementación. Aunque avancé en la elaboración de unos ocho documentos para esta cartilla, constantemente me enfrentaba al desafío del lenguaje en la escritura. Siempre había vinculado el lenguaje con la enseñanza, como una herramienta para facilitar la comprensión de hechos o conceptos. No obstante, al escribir para un público desconocido, sentí que mis ideas no se plasmaban con claridad en el papel.

En medio de este proceso de escritura, surgió en mí una fuerte necesidad de la práctica presencial, en un aula, en el territorio. Esta necesidad se alimentaba también de un profundo deseo por conocer la región sobre la cual tanto leía y escribía; incluso me parecía incoherente que mi trabajo de grado se centrara en un lugar desconocido para mí.

Posteriormente, establecimos contacto directo con el IMCA, el proceso fue formal desde el inicio: ofrecieron vivienda y transporte en la región, y nos presentaron sus líneas estratégicas y algunos de sus objetivos. Yo ya conocía la historia del IMCA, pero no su trabajo actual. Fue entonces cuando surgió la planeación basada en sus objetivos, titulada “HABLEMOS DEL PASADO PARA CONSTRUIR EL FUTURO”, que incorporaba la mayoría de las once sesiones iniciales, adaptándolas al contexto del IMCA.

En la última reunión previa al viaje, nos informaron que, debido a la premura del tiempo, no sería posible implementar la propuesta que había construido y enviado. En cambio, debía acompañar los procesos ya en curso. Así fue como me involucré en la Gestión Comunitaria del Agua, el enfoque de género y la incidencia política, temas que, si bien conocía, no habían sido el eje central de mis planeaciones anteriores.

Después de la práctica, y gracias a varias preguntas de mi tutor, pude reflexionar sobre mi experiencia lo siguiente: las planeaciones no deben ser meras imposiciones para cumplir con un requisito de grado; ni partir únicamente de lo que uno cree que las comunidades necesitan, asumiendo que alguien inmerso en la academia urbana tiene un conocimiento superior. Esto no

implica una simple adaptación, sino una construcción colectiva, tiempo después entendería que mi reflexión está vinculada a la apertura de nuevos modelos educativos como la educación popular que se construye por medio del diálogo y construcción colectiva con las comunidades. Mi planeación final se fue elaborando en conjunto con el IMCA, integrando su conocimiento del territorio con mi comprensión pedagógica, a través de una escucha activa de ambas partes, lo cual complemento con lo mencionado por José Sacristán (2000), donde argumenta el modelo de proceso donde el desarrollo y la comprensión de una planeación no es cuando se hace, sino cuando se ejecuta, a través de la práctica, recordando a la par uno de los consejos del tutor al mencionar la adaptabilidad que debía tener en la práctica para ir construyendo mientras aprendía en el IMCA.

No niego que escribir tantas planeaciones, un borrador de cartilla pedagógica y definir múltiples objetivos resultó frustrante. Sin embargo, a partir del análisis de mi experiencia, admito que este proceso es lo que podemos llamar “intentos fallidos” contribuyó a pulir mi lenguaje, mi quehacer docente y mi comprensión de que la práctica no se limita a la presencia en el aula o el territorio, sino que comienza con la reflexión sobre el para qué y el porqué de nuestras acciones pedagógicas, aprendiendo así de las situaciones prácticas que no se desarrollan como se espera.

La experiencia de la construcción de la planeación y los imaginarios iniciales sobre la práctica educativa encuentran un eco en la perspectiva de Silvia Martínez (2024). Ella cuestiona la concepción tradicional de los procesos educativos como trayectorias lineales y de progreso predecible, argumentando que esta visión limita las posibilidades de aprendizaje. En contraposición a este esquema unidireccional, Martínez destaca cómo las transformaciones pedagógicas de las últimas décadas del siglo XX han impulsado una comprensión del pensamiento como una red compleja, inherentemente subjetiva, permeable a nuevas ideas, orientada al análisis profundo y construida a través del diálogo constante. Así, la rigidez de la planificación inicial, confrontada con la realidad dinámica de la práctica, ilustra la transición hacia modelos educativos más flexibles y adaptativos.

3.1.2. El imaginario sobre el ambiente del IMCA.

Primer día en el IMCA y caminar por los pasillos se siente como pisar las huellas del pasado de quienes se formaron ahí cuando era la Universidad Campesina; el IMCA es de las pocas organizaciones que crecieron y se transformaron después del auge del movimiento campesino en el país, Hermes me dice que nunca cambiaron el propósito de acompañar a las poblaciones más vulnerables. Está el árbol de la vida, ese árbol lleva la misma edad del IMCA, 62 años (Diario de campo, 05 de marzo de 2025).

Llevaba casi un año leyendo sobre el IMCA y anhelaba la práctica presencial en la región. Por eso, cuando finalmente el 05 de marzo de 2025 me subí al autobús para un viaje de diez horas hacia Guadalajara de Buga, apenas podía creerlo. Recuerdo haberle contado a una amiga sobre mi práctica en el IMCA, a lo que ella respondió que sería extraño estar rodeada de padres (curas). Precisamente, este segundo punto aborda ese imaginario de la Fundación: yo creía que el IMCA, por ser aún parte de la orden de los jesuitas, era dirigido por ellos. Por lo tanto, al llegar y presentarme con la mayoría del equipo, le pregunté a Hermes con confianza si él era jesuita. Él sonrió y me explicó que casi todo el equipo era laico y que los jesuitas rara vez visitaban las instalaciones, aunque seguían formando parte del comité de dirección y en la toma de decisiones.

Unos días después, en diversas conversaciones, me di cuenta de que algunos miembros del equipo se habían formado bajo la filosofía *ignaciana*, que enfatiza la búsqueda de Dios en todas las cosas y la respuesta a su llamado a servir, también tiempo después aprendí sobre la Pedagogía Ignaciana que propone el desarrollo integral por medio de la educación, y que si bien su origen es de fundaciones religiosas, contribuye a procesos llevados por laicos, en este caso, como sucede con los promotores sociales del IMCA.

Mi concepción inicial del IMCA se basaba en la noción de una fundación religiosa ligada al imaginario social de la Compañía de Jesús, donde presumía la prevalencia de principios conservadores. Sin embargo, esta perspectiva previa me permite establecer un vínculo significativo con la teoría de José Luis Pintos (1995) sobre la construcción social de la realidad a través de los imaginarios. Pintos postula que la realidad emerge de la diferenciación, sosteniendo que nuestra capacidad de representación siempre opera en una dualidad. En este sentido, mi mirada inicial sobre el IMCA estuvo matizada por los imaginarios sociales que ya poseía, mis ideas preconcebidas sobre las instituciones religiosas y, crucialmente, por la experiencia vivida en la fundación. Esta última resultó transformadora, alterando mi comprensión de la institucionalidad

religiosa al revelarme su carácter dinámico y su capacidad inherente para evolucionar, incluso tratándose de fundaciones con una identidad religiosa definida. Incluso esta experiencia me permitió darle un sentido nuevo al primer capítulo de este trabajo, basándome en aperturas investigativas sobre los procesos organizativos religiosos en la región y como estos cargan con imaginarios sociales que se evidencian en la academia.



*Ilustración 12. Colección de cruces en sala de reuniones en el IMCA.
19 de marzo de 2025. Fotografía: Oriana Giraldo.*

Por otro lado, y retomando a la idea preconcebida inicial, al llegar a las instalaciones me sentí un poco limitada por la incertidumbre sobre mi rol en la fundación incluyendo el horario en que realizaría las intervenciones, sin embargo, me decidí mantener el mismo horario laboral que los promotores sociales: de 8:00 a. m. a 6:00 p. m., de lunes a viernes, siendo rigurosa con la puntualidad. Además, el ambiente se sentía muy profesional, ya que me asignaron una oficina, un lugar de trabajo y acceso a diversos recursos en caso de necesitar fotocopias, material o cualquier cosa para el desarrollo de mi práctica. Debo admitir que los primeros días fueron bastante exigentes al tener que manejar un horario de práctica que no solo implicaba estar allí, sino también levantarme temprano, cocinar, realizar las tareas de cuidado en la casa donde me hospedaba,

cumplir con mis responsabilidades académicas y mantenerme en constante lectura y escritura para complementar tanto este documento como la práctica en sí.

Ahora considero que la rigurosidad académica también se relaciona con una rigurosidad en la vida, especialmente cuando uno busca demostrar la formación aprendida en la Universidad Pedagógica Nacional ante una institución que nos ha abierto sus puertas por primera vez. Por eso, siempre estuve abierta a colaborar en lo que se necesitara, a pesar de las dudas que pudiera tener. Recuerdo que al tercer día de mi llegada se llevó a cabo el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios, un evento de gran importancia para el IMCA. Todos sus miembros estaban inmersos en la organización de múltiples tareas, así que pregunté en qué podía ayudar. Me asignaron una cámara para tomar fotografías y luego me pidieron que elaborara las memorias del evento, es decir, la relatoría de todo lo que se dijera. Para mantenerme activa, también colaboré con la asistencia, la organización de las sillas y, posteriormente, con la gestión del almuerzo.

En ese momento me sentí un poco incómoda, ya que siempre había imaginado la práctica como la intervención directa a un grupo enseñando algo y tenía una necesidad de hacerlo pronto. Para mí, esa media jornada había parecido insignificante hasta que lo conversé con mi tutor. Él me explicó que resolver esas tareas también formaba parte de la práctica. El evento no solo me dejó esa reflexión, sino que también comprendí que el trabajo con comunidades a menudo está atravesado por el imaginario de que debe realizarse de una manera específica, cuando lo esencial es adaptarse a las necesidades y estar dispuesto a aportar, dado que la práctica no solo es enseñar sino también aprender. Esta apertura a colaborar y la voluntad de involucrarme en diversas tareas, incluso aquellas que inicialmente parecían distanciadas de la "intervención directa", pueden interpretarse como una expresión de una rigurosidad que va más allá de lo puramente académico, manifestándose en el compromiso en el campo. Tal como señalan Castillo y Vásquez (2003), la calidad en la investigación cualitativa también se relaciona con la sensibilidad del investigador para responder a las dinámicas del contexto, algo que se vio reflejado en mi disposición a adaptarme a las necesidades del IMCA y a participar activamente en el encuentro, superando mis expectativas iniciales. Esta actitud de compromiso activo y aprendizaje continuo considero que es una extensión de esa rigurosidad que se nos inculca en la academia.

3.2. Aprender haciendo.

Un día empecé a leer mucho (muchísimo) sobre el Instituto Mayor Campesino hoy estoy acá, por fin. (Diario de campo, 8 de marzo de 2025).

Reafirmo algo que ya he escrito en varias ocasiones, al llegar al IMCA, mi conocimiento sobre su funcionamiento y prioridades actuales era limitado. En mi primer encuentro presencial con quien había sido designada como mi "tutora" durante el periodo de práctica, llamada Lorena Gálvez. Ella me brindó una visión detallada de las líneas estratégicas que guiaban su labor. Fue un descubrimiento revelador escuchar sobre su compromiso con la agroecología como modelo de desarrollo sostenible, el fortalecimiento de los lazos y capacidades de las organizaciones comunitarias, la valoración y promoción de la rica identidad cultural de la región, la lucha por la equidad de género en diversos ámbitos y su activa participación en la incidencia política para la defensa de los derechos de las poblaciones vulnerables. En mi mente, arraigada en una imagen superficial, el IMCA seguía siendo principalmente una institución religiosa, y al asociarlo con esta idea preconcebida, pensaba en la iglesia católica conservadora en acción y pensamiento, con una agenda quizás más centrada en lo espiritual. Sin embargo, a medida que interactuaba con el equipo y conocía sus proyectos, poco a poco ese imaginario limitado y simplista se fue desvaneciendo, dejando espacio a una comprensión más compleja y matizada de su quehacer. Por lo tanto, este segundo apartado se propone presentar de manera específica las responsabilidades concretas que me fueron asignadas durante mi práctica y analizar mi experiencia y la transformación de lo cual pude aprender mucho sobre la articulación entre fe y acción. Además, este análisis busca comprender cómo pude aportar una perspectiva fresca y fundamentada desde la mirada pedagógica propia de mi rol docente, enriqueciendo así las dinámicas de trabajo y ofreciendo nuevas estrategias para alcanzar los objetivos del IMCA.

3.2.1. Aprendiendo a gestionar el agua

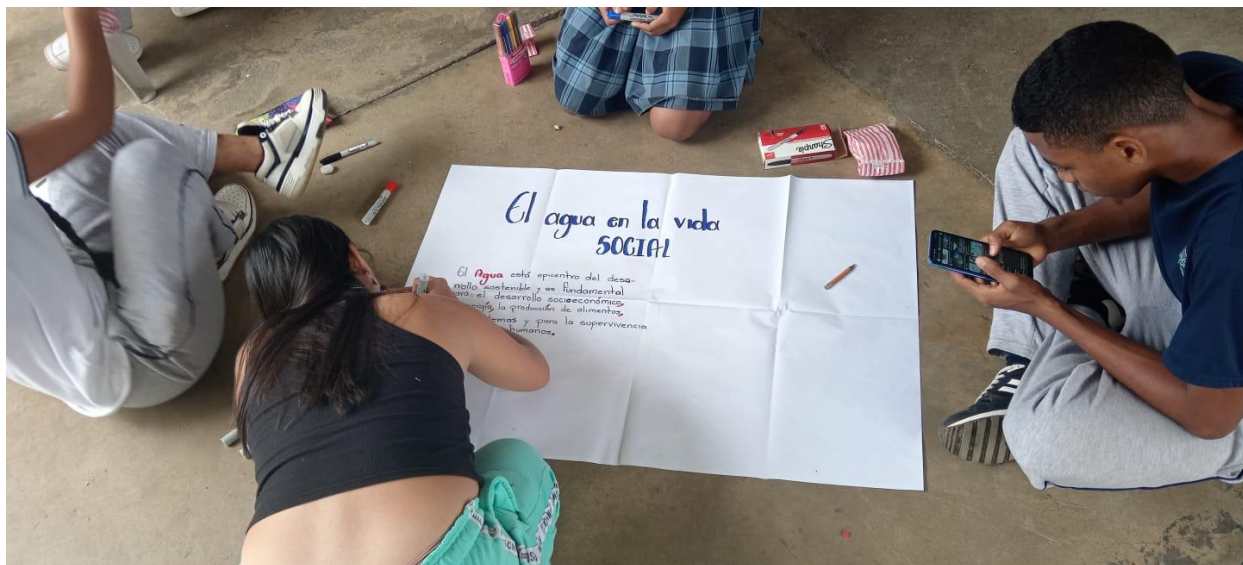
Mi responsabilidad principal era acompañar el proyecto de la Gestión Comunitaria del Agua. Por lo tanto, mi primera tarea consistió en leer el documento del proyecto, el cual se estructuraba en tres fases: I) Creación de una planta de potabilización para mejorar la calidad del agua, II) Escuelas por el agua, iniciativa que buscaba fortalecer los lazos comunitarios en torno a su gestión, y III) Una huerta comunitaria. Cuando llegué al IMCA, el proyecto se encontraba en la

segunda etapa de las escuelas, con intervenciones en Guacarí, específicamente en la vereda de Santa Rosa de Tapias. A esta vereda iríamos cada semana para completar tres sesiones que se llevarían a cabo en la sede del acueducto comunitario, que en realidad era la casa del señor Vicente, uno de los miembros de dicho acueducto.

Primera sesión: Llegamos puntualmente a las 2:00 p. m. Allí estaban la señora Nancy, una de las líderes más influyentes de la vereda, y sus dos hijos. No llegaba más gente, y Lorena, al notar quizás mi desconcierto, me comentó que era difícil convocar a la comunidad, pero que tuviéramos paciencia. Poco después, la señora Nancy salió y regresó con otros cinco o seis estudiantes del colegio. Más tarde nos contaron que solo habían asistido porque la señora Nancy les había prometido refrigerio, pero la actividad les gustó y terminaron quedándose.

En esta primera sesión, logramos explorar y comprender las múltiples dimensiones del agua en la vida de los participantes, desde lo simbólico hasta lo práctico. Se generó un diálogo en torno a sus vivencias, promoviendo así una conciencia crítica y comprometida con la gestión sostenible de este recurso vital para todos. Al final, me enfrenté al hecho de que los chicos y chicas eran muy dispersos, interrumpían al hablar y no existía ese orden que se observa comúnmente en las instituciones educativas formales. Sin embargo, a pesar de esto, percibí un interés y un reconocimiento genuino hacia la gestión del agua.

La primera sesión, aunque con una convocatoria inicial limitada y una motivación inesperada, pronto se transformó en un espacio de diálogo y exploración de las 'múltiples dimensiones del agua', un proceso que resuena con la pedagogía de Paulo Freire (1970). Para Freire, la educación liberadora se basa en la concientización, un proceso mediante el cual los participantes toman conciencia crítica de su realidad para transformarla. El diálogo generado en la sesión inicial, explorando sus vivencias en torno al agua, buscaba precisamente profundizar en esa conciencia. Además, Freire abogaba por una 'pedagogía de la pregunta' (Freire & Faundez, 1985), donde el aprendizaje emerge de las inquietudes de los participantes, en contraposición a una transmisión vertical de conocimiento. La aparente 'dispersión' de los jóvenes subraya la necesidad de metodologías que realmente enganchen con sus contextos e intereses, algo que Freire siempre consideró crucial para un aprendizaje significativo y yo no tuve en cuenta.



*Ilustración 13. Sesión 1 Escuela del Agua.
6 de marzo de 2025. Fotografía: Oriana Giraldo.*

En el camino de regreso, hablando con Lorena, me mencionó que era psicóloga y no profesora o algo vinculado a la educación. Ella quería que le diera correcciones o comentarios sobre la sesión, pero yo solo pensaba: “¿Con qué autoridad puedo juzgar su trabajo?”. Finalmente, le resalté la dinámica rompehielos por generar confianza y su manera de explicar, demostrando su profundo conocimiento de la vereda.

La observación de Lorena trabajando desde la práctica, aprendiendo “haciendo”, la puedo complementar con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978). Para Vygotsky, el aprendizaje es inherentemente social, mediado por la interacción y el contexto cultural. La guía de Lorena y mi propia participación activa en la sesión ejemplifican cómo el conocimiento se construye en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La frase que recuerdo de Pedro, “Nosotros lo que hemos aprendido de educación es haciendo, no estudiando directamente para eso”, ejemplifica esta idea de un aprendizaje situado y construido en la práctica.

Segunda sesión:

Para la segunda sesión, dispusimos de más tiempo y, junto con Lorena, pudimos revisar y organizar la actividad. Esta se enfocaría en promover la identificación personal y colectiva con las problemáticas presentadas (participación en la organización del acueducto, uso equilibrado y justo del agua, intenciones politiqueras), fomentando así el diálogo crítico sobre las estructuras de

opresión y la búsqueda de posibles soluciones mediante la acción colectiva y la concientización. Esto se llevaría a cabo a partir de un ejercicio teatral donde tanto el público como el personal actuante podrían comentar sobre las situaciones planteadas en relación con el problema.

Esta sesión me pareció particularmente enriquecedora, ya que se centró en explorar las experiencias de los participantes en relación con la gestión comunitaria del agua. A través de sus relatos, pudimos evidenciar que este compromiso no es compartido por todos en la comunidad. Algunos, en el ejercicio, interpretaban roles que reflejaban indiferencia e individualismo frente al consumo del agua. Sus comentarios revelaban la percepción de que existían personas que pensaban solo en sus propias necesidades de agua, lo cual, según manifestaban, afectaba al resto de la vereda.

El ejercicio se interrumpió por falta de tiempo, impidiéndonos realizar un cierre más reflexivo. Sin embargo, al final, los chicos y chicas preguntaban interesados cuando se realizaría la siguiente sesión. Lorena propuso un recorrido por la vereda, lo cual se aceptó sin problema e incluso emocionó a los y las participantes. No niego que a mí también.

La planeación de la segunda sesión se centró en la identificación personal y colectiva con las problemáticas sociales, buscando fomentar un diálogo crítico sobre las estructuras de opresión, un objetivo central en la búsqueda de la concientización freireana (Freire, 1970). La implementación del ejercicio teatral como metodología activa se vincula con la pedagogía de la experiencia de John Dewey (1916), quien argumentaba que el aprendizaje es más efectivo cuando se conecta con la experiencia práctica y la reflexión. Este “aprender haciendo” permite a los participantes construir una comprensión más profunda y significativa de las situaciones planteadas.

Tercera sesión: La última sesión se había acordado para un martes. Revisamos la metodología y planeamos que, para el recorrido, se acordaría un punto de encuentro desde el cual se organizarían puntos estratégicos. Estos incluirían afluentes de agua, acueductos, tuberías, tanques y estrategias de riego. Se establecería una ruta basada en ideas compartidas previamente por el grupo. Cada participante llevaría un material tipo pasaporte para tomar notas y recibiría sellos en cada parada. Habría momentos para la observación y la discusión, y los grupos crearían elementos gráficos para su cartografía social. Al finalizar, cada grupo completaría su cartografía con la información recopilada.

El lunes, un día antes de la actividad, Lorena me comentó que se había pegado un cartel alertando a la comunidad por temas de seguridad. Aunque al IMCA nunca le había sucedido nada, lo mejor era no subir esa semana a Santa Rosa de Tapias. No me quedó otra opción que aceptar. ¿Qué más podía proponer? Duré toda la tarde de ese lunes sintiéndome frustrada. Era mi última semana de práctica y ni siquiera podría despedirme del grupo. Por otro lado, el tema del conflicto armado en Colombia era algo muy lejano para mí; por más que lo haya leído y estudiado, siempre es muy distinto en los territorios que finalmente lo viven. Recordaba una de las clases que vi en la Universidad donde mencionábamos el conflicto siempre en pasado y pude entender lo presente que seguía siendo.

La inmersión en la Escuela del Agua trascendió la mera ejecución de actividades, brindándome una profunda reflexión sobre la esencia misma de la labor docente. Dimensioné la paciencia como una competencia fundamental, una capacidad que se ejercita constantemente ante la imprevisibilidad inherente al trabajo con comunidades, resaltando la importancia de una pedagogía contextualizada y sensible a las complejas realidades de los territorios. No se trata solo de la espera ante la llegada tardía o la ausencia inesperada, sino también de navegar la variedad de disposiciones anímicas y la frustración que surge cuando los planes deben pausarse o modificarse. Esta experiencia me reveló que la educación contextualizada va más allá de adaptar contenidos; implica una sintonía con los ritmos y las dinámicas temporales propias de los entornos rurales, donde la inmediatez urbana cede paso a una cadencia diferente. Tal como enfatizan Castillo y Vásquez (2003), la sensibilidad del investigador al contexto es crucial en la investigación cualitativa. Además, retomando las ideas de John Dewey sobre el argumento de que la forma más adecuada para aprender es a través de la resolución de problemas, en un proceso de aprendizaje progresivo. Según este teórico, el ser humano aprende mediante la interacción con el entorno, poniendo en funcionamiento su capacidad adaptativa a través del ensayo y el error.

3.2.2. La incidencia política del agua

Mi borrador de la planeación inicial antes del contacto con el IMCA, sobre la incidencia política como una forma de enseñar participación partía de una concepción quizás limitada de las necesidades políticas de la comunidad. Sin embargo, al vivenciar el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios, mi perspectiva se transformó radicalmente. La formación política que

se evidenciaba en las intervenciones de los y las participantes evidenciaba una comprensión profunda y crítica del rol de las organizaciones sociales. Estas señalaban que su papel no debía limitarse a acompañar procesos, sino a fortalecer el tejido social, incidir políticamente y posicionarse de manera crítica frente a las distintas instituciones presentes en el espacio. Cuestionaban la tendencia a realizar diagnósticos prolongados sin resultados concretos, y exigían mayor capacidad de decisión, así como la articulación efectiva de sus informes de acción con los movimientos sociales, en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Asimismo, su concepción del agua como una construcción social moldeada por relaciones de poder, junto con su aguda crítica a las instituciones, evidenciaba un saber político profundamente enraizado en su experiencia. Desde una perspectiva crítica, esta visión comunitaria permite analizar cómo las relaciones de poder desiguales atraviesan la política y la gestión de recursos naturales como el agua.

En la práctica pude vincularme uno de los eventos más importantes de la Gestión Comunitaria del Agua, que fue el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios del Valle del Cauca, organizado por el IMCA y la Federación de Acueductos Comunitarios (FECOSER). Este se realizó el 7 y 8 de marzo y contó con la participación de aproximadamente 80 acueductos comunitarios. El evento buscaba fortalecer los procesos comunitarios de las comunidades y generar un diálogo regional frente a la representatividad de algunas instituciones estatales.



Ilustración 14. Fotografía presentada en el XIX Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios - Valle del Cauca. 07 de marzo de 2025. Fotografía: Oriana Giraldo

Una de las cosas que más me llamó la atención del encuentro fue la formación política de las personas que asistían. En muchas conversaciones mencionaban que debían llevar la política más allá, para que sirviera a mejorar las condiciones de vida. Esto se vio transversalizado por un discurso sobre el agua como una construcción social y una postura muy crítica con las instituciones que acompañaban el espacio. En mi diario de campo anote que, además, la gestión comunitaria del agua podría definirse como la acción continua para mejorar las condiciones de vida, no solo de manera organizativa, sino con una fuerte incidencia política. (Diario de campo, 7 de marzo de 2025)

En el encuentro conocí el proyecto de ley que impulsa la Red Nacional de Acueductos Comunitarios para ser reconocidos ante el Estado. Esta ley ha tenido diferentes percances, incluyendo las manipulaciones políticas de varios congresistas, pero la gente sigue recalcando su importancia. Estos espacios los percibí como una expresión de mucha formación por parte de la gente. Cada intervención, al recalcar la importancia de la gestión comunitaria e incluso al pedir a las instituciones que hablaran un lenguaje claro para mayor entendimiento, me hizo pensar que la política no es algo alejado, no solo vinculado a las elecciones, sino a sus condiciones de vida, a sus acciones cotidianas para fortalecer su propia comunidad.

¿Recordará el lector que debía hacer la relatoría del evento? Pues anoté todo en mi diario de campo. Fue un ejercicio de mucha escucha y atención, y lo consideraba tan importante porque era algo que no creía encontrar en la práctica. En mis apuntes mencioné que:

La neutralidad política que caracteriza al IMCA, y que me mencionaron al llegar, no implica una ausencia de proyección e incidencia política. Por el contrario, como organización, mantienen una postura crítica y reflexiva frente a las acciones del Gobierno Nacional, proponen leyes para su reconocimiento y, aunque sus demandas han evolucionado con el tiempo centrándose actualmente en la Gestión del Agua, continúan promoviendo una formación y participación activa en la esfera política (Diario de campo, 11 de marzo de 2025).

De las conversaciones en medio de ese encuentro surgió otra de mis preguntas para las entrevistas, que era la relación del IMCA con la incidencia política. Esto terminó de reafirmarme que la política no era un factor ajeno, sino una manera de construir, como me mencionaron lo siguiente:

Le aporta formación para que puedan tomar sus decisiones a partir del plan de vida, que puedan tener capacidad de liderazgo para decidir y para interlocutar, para generar políticas. Y le aporta también elementos para que se puedan organizar y articular y reclamar organizadamente (Conversación personal. Erminsu Pavón, director del IMCA. 19 de marzo de 2025).

Por mi experiencia de militancia en organizaciones sociales, podía comprender que la política no solo era un medio, sino que se convertía en un estilo de vida. Incluso con la experiencia transversalizada del discurso de la Universidad Pública, creía en unas reivindicaciones sociales que no solo marcan tu pasado, sino tu camino al futuro y tu acción en el presente. Por eso fue grato que en la práctica pudiera coincidir políticamente con los y las promotoras sociales del IMCA, quienes me reafirmaron un compromiso político en la labor docente, en la formación en contextos no formales y como una lucha, como menciona Lorena:

Y yo creo que lo más importante es que me ha atravesado como políticamente, porque yo creo que aquí todos los ejes son como frentes de lucha de alguna manera, no lo digo lucha como en un sentido contestatario, sino lucha en un sentido como que son causas políticas, todo lo que aquí se hace es una causa política, la agroecología es una causa política, el agua es una causa política, este tema de género es una causa política. Yo siento que es como darles coherencia a estas causas políticas y siento que trabajar aquí es como empezar a atravesarse por esas causas, es así como la manera en la que yo lo vivo. (Entrevista Lorena Gálvez, Promotora Social IMCA. 18 de marzo 2025)

A la luz de la sistematización de la experiencia pude analizar que el espacio del encuentro se constituyó, en esencia, como un ejercicio de formación política popular, que se alinea con el enfoque de Martha Nussbaum sobre la educación para la ciudadanía, que se centra en el desarrollo

de capacidades fundamentales para la participación. La 'formación política' que observé en el encuentro buscaba fortalecer la capacidad para la razón práctica de los participantes al analizar su realidad, su capacidad para la afiliación al reunirse y dialogar colectivamente, y su capacidad para la participación política al discutir estrategias para el reconocimiento de sus derechos sobre el agua.

La “formación política” que observé en el encuentro buscaba fortalecer la capacidad para la razón práctica, la afiliación y la participación política de los asistentes. La labor del IMCA, como se evidencia en las palabras de Erminsu Pavón, apunta a cultivar estas capacidades ciudadanas. Esta dinámica también puede complementar a través de la mirada de Chantal Mouffe (1943), quien distingue entre “lo político” como la dimensión de antagonismo inherente a las relaciones humanas, y “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se busca ordenar esa conflictividad. El encuentro de acueductos fue un espacio donde “lo político” (las diferentes visiones e intereses sobre la gestión del agua y la relación con el Estado) se manifestó y se intentó canalizar a través de “la política” (la discusión, la organización, la búsqueda de reconocimiento legal). La organización del evento por las propias organizaciones comunitarias (IMCA y FECOSER) ejemplifica los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) propuesta por Orlando Fals Borda (2001), donde la comunidad es protagonista en la construcción de conocimiento y la acción.

La persistente lucha de la Red Nacional de Acueductos Comunitarios por el reconocimiento legal, a pesar de los reveses políticos, puede complementarse a través de los estudios de movimientos sociales (Tarrow, 1998), como una estrategia de acción colectiva para lograr una mayor participación política.

Por la sistematización de mi experiencia es que puedo afirmar que la Gestión Comunitaria del Agua tiene una relación mutua con el Buen Vivir Campesino, las y los campesinos no solo realizan las acciones colectivas en busca de garantías para servicios como el agua, sino por su permanencia digna en el territorio, además esto se expresa en una fuerte incidencia política para el reconocimiento de sus derechos.

3.2.3. Los afluentes del agua: Nuevas reivindicaciones

Toda la práctica puede terminar dando una vuelta sin sentido (Diario de campo. 12 de marzo de 2025).

Pasada una semana en el IMCA, tenía muy claro que mi principal objetivo era contribuir pedagógica y didácticamente en los diseños y en la puesta en práctica de los espacios de formación que el Instituto está desarrollando para la gestión comunitaria del agua Sin embargo, el día del encuentro de acueductos comunitarios del Valle del Cauca, en medio de conversaciones con Gabriela y Lorena, promotoras del IMCA, acordamos organizar un taller de equidad de género para realizar en el marco de la conmemoración por el Día Internacional de la Mujer.

La primera contribución valiosa de este ejercicio fue planear en colectivo, pensar objetivos y actividades con dos mujeres que considero con mayor trayectoria educativa que yo. Lorena es psicóloga y Gabriela trabajadora social. Uno de los momentos más motivantes fue esa tarde del 7 de marzo a las 6 p.m., cuando las tres, con un cansancio monumental por toda la jornada, concordamos en ideas y construimos un taller donde pudimos abrir la conversación a la equidad de género en los acueductos comunitarios. El taller, titulado: “Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas” y fundamentado en la metodología de aprendizaje colectivo propuesta por Romero García (2008), se concibió como un espacio de reflexión y diálogo crítico, buscando, en sintonía con la pedagogía de Freire muy utilizada en el IMCA, que los participantes se apropien del proceso de aprendizaje y reflexionen sobre su propia realidad. La experiencia de construir en colectivo me hizo pensar tiempo después en bell hooks (2021) con su pedagogía para “enseñar a transgredir”, que enfatiza en la educación como medio para alcanzar la libertad y este taller representaba una oportunidad de desafiar en conversaciones las normas de género arraigadas en la comunidad campesina de los acueductos comunitarios del Valle del Cauca.

El taller se diseñó con el objetivo de fortalecer las capacidades de análisis y reflexión de los y las participantes, fomentando un ambiente de confianza y escucha activa. A través de este espacio, se buscó promover la reflexión sobre la equidad de género dentro de las organizaciones comunitarias, así como abrir un diálogo inclusivo con los hombres. Esta conversación conjunta permitió un análisis más profundo de los aspectos simbólicos y materiales que perpetúan las desigualdades de género, buscando, como diría Harding (1991), hacer visible cómo el género

estructura nuestras experiencias y nuestro conocimiento. Mi experiencia en la realización y ejecución del taller de género en el IMCA me confrontaría sobre cómo las normas de género, tal como las analiza Judith Butler (1990) se perforan en las interacciones diarias relacionadas con la gestión del agua.

El propósito central del taller fue impulsar un proceso de transformación a partir del cual se visibilizarían de las desigualdades y la promoción de acciones concretas, Este taller, por lo tanto, representó una oportunidad para:

Sensibilizar sobre la equidad de género: Fomentar la reflexión crítica sobre las desigualdades de género y sus implicaciones en la gestión comunitaria del agua.

Impulsar acciones concretas: Diseñar e implementar estrategias para promover la equidad de género en las organizaciones comunitarias.

Escuchar sus experiencias acerca de la equidad de género en sus procesos organizativos me hizo confrontar mi experiencia previa sobre la validez, y lo que bell hooks (1994) plantea cómo el ejercicio de escuchar atentamente en procesos educativos fomenta en las mujeres a sentirse respaldadas, respetadas y validadas en un lugar. En este ejercicio pude comprender que la educación puede ser también ser un ejercicio cotidiano, que no por eso pierda relevancia, sino mayor significado para diferentes contextos, como en el caso específico con mujeres campesinas.

Con el propósito de fomentar un diálogo profundo y reflexivo sobre la equidad de género en la gestión comunitaria del agua, se implementó una metodología participativa que incluyó la elaboración de un taller a partir de ocho ejes temáticos, desarrollado a través de carteles. Estos carteles abordaron diversas dimensiones de la equidad de género, incluyendo tensiones, barreras, roles, toma de decisiones, acciones, organización y experiencias. Esta aproximación buscaba generar un aprendizaje experiencial, donde, como señalaría Dewey (1916), la reflexión sobre la práctica es fundamental para la construcción de conocimiento.

La dinámica del taller se inició con la conformación de grupos heterogéneos, utilizando la asignación de colores como criterio de división. Se priorizó la mezcla de participantes de diferentes acueductos comunitarios, con el fin de enriquecer el diálogo a través de la diversidad de

experiencias y perspectivas. Una vez conformados los grupos, se destinó un tiempo de cinco minutos para que cada grupo rotara por los diferentes ejes temáticos, debatiendo y respondiendo a las preguntas planteadas. Este ejercicio permitió explorar las diversas temáticas desde múltiples puntos de vista, generando un espacio de reflexión colectiva.

El taller concluyó con la intervención de dos participantes, quienes compartieron reflexiones clave sobre la importancia de la participación consciente de las mujeres en la gestión comunitaria del agua. Además, se enfatizó la necesidad de replicar estas reflexiones con sus comunidades en asambleas generales para construir organizaciones más equitativas.

También realizamos una encuesta de 21 preguntas que representó un paso crucial para comprender y abordar las dinámicas de equidad de género en estas organizaciones. Diseñada con el objetivo primordial de analizar la situación actual de cada acueducto comunitario, la encuesta buscó ir más allá de las generalidades, adentrándose en las particularidades de cada uno de los acueductos comunitarios que participaron del encuentro. La decisión de realizar la encuesta de forma individualizada por acueducto marcó una diferencia significativa con respecto a dinámicas grupales anteriores, permitiendo recopilar datos precisos y comparables, revelando las disparidades y oportunidades específicas que enfrentan las mujeres y los hombres en cada una de las organizaciones. La sistematización de los datos de esta encuesta, junto con las narrativas del taller, y lo que antes había aprendido leyendo a Rita Segato (2018), me permitió comenzar a identificar los mandatos de género que operan en estas comunidades del IMCA y cómo influyen en la gestión del agua.



Ilustración 15. De izquierda a derecha Lorena Gálvez, Gabriela Valencia y Oriana Giraldo (la autora de este trabajo) en la ejecución del taller “Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas”. 8 de marzo de 2025 Fotografía: Alexander Escobar.

Sobre la ejecución tengo varios comentarios. Tenía muchos nervios, los mismos que tengo cuando debo dar una clase en un colegio o cuando iba a exponer en alguna clase de la Universidad. En medio de la ejecución del taller, nosotras íbamos a estar acompañando a los grupos para enfatizar algunas preguntas y, principalmente, escuchar sus propuestas. En medio de eso, las señoras que participaban eran las que más intervenían, mencionando su experiencia, cómo participar en esos espacios era liberarse de las labores tan rutinarias de su hogar o cómo consideraban que era difícil por los juzgamientos. Estas narrativas subrayan la importancia de visibilizar las experiencias de las mujeres, un aspecto central de las epistemologías feministas. En mi interacción en el IMCA, estas narrativas me recordaron lo que Chimamanda Ngozi Adichie (2014) plantea sobre cómo a menudo se espera que las mujeres se limiten a ciertos roles. En la conversación también tuve la oportunidad de conocer la experiencia de los hombres, quienes algunos se tomaban el tema como un chiste. Con cada grupo me parecía curioso que me preguntaran mi opinión, siempre me enfatice en los ejemplos que ellos mismos daban: la desigual carga de tiempo de las mujeres con las labores del cuidado, que es una barrera para la participación, y la inclusión en la toma de decisiones. Con los hombres me atrevía a mencionarles que en el encuentro se evidenciaba que ellos hablaban interrumpiendo a los otros y otras, cosa que no debía suceder en ningún espacio comunitario.



Ilustración 16. Participación en el taller Enfoque de género en la Gestión Comunitaria del Agua: Voces Femeninas 8 de marzo de 2025. Fotografía: Alexander Escobar.

Ese día hubo un momento en que una señora ya de la tercera edad del acueducto de Santa Rosa de Tapias, donde estábamos realizando las escuelas del agua y a quien yo más o menos ya conocía, me preguntó si mi pañoleta morada que tenía en el cabello era porque yo era feminista. Esto me puso nerviosa porque ya Lorena me había comentado el gran estigma que tiene el movimiento en el pueblo y la región. Entonces, con toda la valentía le dije que sí, tampoco quería ocultar quién soy. La señora empezó a decirme que ella no creía en ese movimiento porque no escuchaban a las mujeres del campo. Aquí sentí la tensión entre diferentes experiencias y comprensiones del feminismo. Le dije que había mujeres que queríamos construir juntas y que por eso hacíamos esos ejercicios. Platicamos sobre las marchas y me dijo que ella no sería feminista nunca, a lo cual no me disgustó. Una de las reflexiones del taller fue cómo se transversalizan mis ideales con mi quehacer docente. La metodología participativa basada en lo leído de Orlando Fals Borda (2002) consistió en escuchar, pero también aportar para construir. No se debe pensar igual, pero sí hay puntos que nos unen, como las diferentes desigualdades que muchas vivimos. Mi

experiencia en el IMCA me ha reafirmado la idea sobre la importancia de construir comunidad a pesar de las diferencias (hooks, 1994). Además, ese día, en lo personal, fue mucho más reivindicatorio para mí que salir a las calles como venía haciendo desde hace años. Este encuentro con la señora también resonó con lo que Verónica Gago (2019) analiza sobre las múltiples formas en que el feminismo se vive y se entiende en diferentes territorios.

La siguiente semana Lorena me preguntó si yo podía realizar un informe sobre el taller. Al inicio quise ser demasiado organizada, así que digitalicé las carteleras utilizadas con los aportes, recopilé todas las fotos que había tomado y, gracias al fotógrafo del evento, pude obtener otras. En el documento decidí hacer uso de lo aprendido en una de las clases de la Universidad que siempre creí que no me serviría para otra cosa que para organizar notas: la dichosa clase de Informática y Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Hice gráficas, cuadros y análisis comparativos para poder hablar de lo que reflexioné con las participaciones del taller y mi formación, buscando así, a través de la reflexión sistemática, profundizar en el aprendizaje generado en la experiencia, tal como lo propone Larrosa (2016). Me pidieron incluir las encuestas, entonces se digitalizaron y se realizó un diagnóstico más construido que contribuiría a FECOSER, al IMCA y a los acueductos comunitarios a poner en marcha propuestas para la equidad de género. Esta sistematización formal del taller y las encuestas es, desde mi perspectiva, influenciada por Judith Butler (1990), una forma de hacer más visibles las dinámicas de género en el IMCA.

Debo confesar que no tenía mucha esperanza con el documento. Pensaba que en algún momento alguien iba a decirme que debía cambiar mis análisis o algo así, pero cuando finalmente lo presenté a Pedro, con el apoyo de correcciones y ampliaciones por parte de Lorena y Gabriela, sentí que era mi producto final y algo que aportaba al IMCA sin yo estar ahí.

Comparto únicamente mis reflexiones finales del diagnóstico y, si es de su agrado leerlo, también quedará en los anexos de este documento:

Mi reflexión general al realizar este ejercicio fue de agradecimiento hacia el Instituto Mayor Campesino por permitirme participar como futura profe, feminista e investigadora en este diagnóstico con enfoque de género. Esta experiencia representó una valiosa oportunidad de aprendizaje, tanto a través del taller como de las encuestas, sobre los procesos organizativos liderados por mujeres y hombres campesinos. No pretendo que este diagnóstico sea una verdad absoluta, sino que mi único propósito es proporcionar información útil para la construcción colectiva de acciones que mejoren la gestión comunitaria del agua para todos y todas.

En este contexto, el taller realizado se considera un ejercicio enriquecedor para iniciar la reflexión sobre la equidad de género. No obstante, para avanzar hacia la acción concreta y lograr un impacto significativo, se propone trabajar de manera personalizada con cada acueducto, adaptando las intervenciones a las particularidades de sus territorios y contextos específicos.

Se sugiere implementar el enfoque pedagógico basado en proyectos (ABP) para integrar la equidad de género en la gestión comunitaria del agua, mediante las siguientes estrategias:

Arraigo: Vincular la equidad de género con problemáticas cotidianas y relevantes para la comunidad, como el acceso a la tierra, la gestión del agua, la disponibilidad de tiempo para la formación, o permitir que las mujeres propongan temas relevantes.

Historia: Resaltar el conocimiento tradicional de las mujeres en la gestión del agua, valorando sus saberes ancestrales.

Metodología participativa: Fomentar el trabajo mixto para promover el intercambio de ideas y la construcción colectiva de soluciones. Garantizar la participación activa de las mujeres en todas las etapas del proyecto.

Diálogo generacional: Crear espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias sobre desigualdad de género entre diferentes generaciones de mujeres.

Empoderamiento femenino: Ofrecer talleres y capacitaciones para fortalecer el liderazgo, la comunicación y la toma de decisiones de las mujeres. Promover la creación de redes de apoyo y el intercambio de historias de vida entre mujeres. Creación de un proyecto conjunto que visibilizarían de las reflexiones de las mujeres y hombres que participen.

Para finalizar, quiero enfatizar cómo este ejercicio práctico, cuyo impacto en mi comprensión fue inesperado, resultó fundamental para moldear mi percepción como docente mujer que se identifica con los postulados del feminismo. A través de la inmersión en el contexto del IMCA y el desarrollo del taller, pude observar una dinámica transformadora: los principios teóricos del feminismo dejaron de ser conceptos abstractos para manifestarse concretamente en las interacciones, las narrativas y las reflexiones de las participantes. Esta experiencia permitió una contextualización mucho más profunda y enriquecedora de la educación con enfoque de género, revelando potencialidades a la par de complejidades que la teoría por sí sola no alcanzaba a ilustrar. La sistematización de estas vivencias se convierte así en un proceso personal y académico valioso para rastrear este tránsito de la teoría a la práctica, destacando cómo el encuentro con realidades específicas nutre y redefine nuestra comprensión pedagógica y política.

3.3. La experiencia transforma.

El profesor Byron tenía razón: la práctica comenzó en Bogotá cuando empecé a interesarme por la vida campesina. Mis profesores también acertaron al decir que los trabajos de grado atraviesan la vida propia, la cambian y permiten observar horizontes nuevos y más amplios (Diario de campo. 20 de marzo de 2025).

Mi inmersión en el IMCA confrontó directamente mis ideas iniciales sobre la práctica pedagógica. Contrario a una visión lineal y predecible, como señala Martínez (2024), la experiencia demostró ser un proceso de aprendizaje profundamente situado que trasciende los límites del aula o la organización. Este proceso de formarse para la práctica se inicia incluso antes de que uno se dé cuenta, asumiendo un trabajo práctico, ético, político y responsable. Desde las planificaciones que debieron ajustarse hasta la participación en eventos imprevistos en el IMCA, aprendí que la práctica se construye en la acción y requiere una constante adaptación a un contexto real que, inesperadamente, se reveló como un verdadero escenario profesional. La pedagogía del “aprender haciendo”, tan presente allí, se convirtió en la guía de mi proceso. Esta comprensión se conecta con la reivindicación de Larrosa (2006) sobre el valor de la experiencia como una fuente genuina de conocimiento. Un conocimiento que no es abstracto, sino que emerge al confrontar la realidad y que, en ese proceso, genera una transformación personal en mi rol como educadora, demostrando las capacidades docentes en la reflexión pedagógica, didáctica, política y transformadora incluso en situaciones formativas no previstas

Mi papel como practicante en el IMCA se alejó significativamente de la percepción convencional del docente como un transmisor de información. Descubrí que la naturaleza de la labor pedagógica en entornos como el del IMCA exige una actitud de aprendizaje continuo y una genuina apertura a las dinámicas del contexto. Mi colaboración con Lorena en las Escuelas del Agua ilustró claramente cómo el conocimiento se construye a través de la interacción y la práctica, tal como lo describe Vygotsky (1978). Además, mi voluntad para involucrarme en diversas actividades, que iban más allá de la instrucción directa, evidenció una forma de rigurosidad que se manifiesta en la sensibilidad hacia las necesidades y particularidades del contexto (Castillo & Vásquez, 2003). Considero que esta disposición es fundamental para que la práctica pedagógica

sea realmente efectiva en organizaciones con una identidad tan definida y unas dinámicas de trabajo propias como las del IMCA.

La inmersión en el IMCA me permitió observar una conexión entre la práctica pedagógica y una conciencia sociopolítica, algo que considero fundamental en la labor educativa. Mi participación en el Encuentro Regional de Acueductos Comunitarios fue reveladora al evidenciar cómo las comunidades campesinas han desarrollado un entendimiento político profundo, basado en su vivencia directa, que les permite analizar el agua no solo como un recurso natural, sino como una construcción social influenciada por dinámicas de poder. Personalmente, mi propia visión política como docente encontró un valor significativo en el compromiso que manifiestan los promotores del IMCA, quienes entienden la educación en espacios no formales como un espacio de resistencia y transformación social. Esta fuerte unión entre la pedagogía y la acción política resalta, desde mi perspectiva, la necesidad de una formación docente que vaya más allá del dominio técnico, fomentando en los futuros educadores una capacidad de análisis crítico frente a las complejidades de las realidades sociales que nos rodean.

Finalmente, la práctica me brindó una perspectiva sobre el futuro profesional que inicialmente no tenía en mente, tal como el profesor Byron anticipó. La intensidad y el nivel de compromiso de esta experiencia han abierto múltiples caminos, especialmente en el ámbito del análisis. Soy consciente de que la investigación sobre los procesos formativos con comunidades campesinas en el Valle del Cauca es un campo amplio que va más allá de este trabajo de grado, pero mi inmersión en el IMCA ha fortalecido una mirada pedagógica informada por la experiencia directa. Esta vivencia no solo enriquece mi labor investigativa como futuro docente fuera de los espacios educativos formales, al permitirme concretar lo teórico y lo leído en la acción —el “aprender haciendo”—, sino que también generó oportunidades profesionales concretas. La oferta de trabajo para analizar e informar sobre otros proyectos con comunidades campesinas, que surgió poco después de mi regreso, ejemplifica cómo la experiencia en el IMCA amplió mis horizontes profesionales como licenciada en Ciencias Sociales. Esto subraya el valor de una práctica inmersiva y reflexiva para el desarrollo profesional.

REFLEXIONES FINALES

Cuando comencé este trabajo de grado me exigía a mí misma una originalidad en su tema, por lo tanto, buscaba territorios inexplorados, temas que no aparecieran en el repositorio, en fin, tenía un fuerte deseo que considero tenemos el alumnado que se enfrenta a la realización de un trabajo de este tipo. Recuerdo que uno de mis intereses era en el campesinado en los Montes de María, pensaba viajar allá, hacer entrevistas y en unos cortos años tener el nuevo concepto que superara el realizado por Orlando Fals Borda (risas), ya no recuerdo bien si fue por el largo desplazamiento o que muchos profes me decían que sobre eso ya se había investigado bastante, que decidí buscar otro tema para mi monografía, fue así como un día termine indignada porque en algún lado leí que el campesinado estaba siendo consumido por la agroindustria del campo vallecaucano. Todo comenzó con un estado del arte muy mal hecho, pero que sirvió para mí, el cual es sobre desarrollo del campesinado vallecaucano en las investigaciones académicas y el movimiento campesino de la región, dado que reconocía, incluso por mi experiencia propia, un nulo conocimiento sobre este enfoque analítico con mirada regional.

Con ese comienzo como contexto fue que se realizó el primer apartado del primer capítulo de este documento, y entre mis hallazgos están dos categorías relacionables: tierra y organización, que a la luz de las reflexiones finales puedo argumentar que fueron el hilo conductor de la lectura sobre la historia del campesinado marginado e invisibilizado. Además, tierra y organización no solo son dos categorías de análisis, sino que a partir de las investigaciones que pude leer entendí que eran motores para desarrollar identidades y memorias que el campesinado valluno comparte.

El hallazgo de las categorías permitió situar debates que no solo son históricos, sino actuales en la realidad del campesinado en la región, como el uso y las apropiaciones de la tierra, las visiones que se tiene sobre ella y las organizaciones que se han formado para defender su derecho a su propiedad, frente a un contexto de desarrollo, conflicto, monocultivo y desplazamiento, que enfatizo son parte de lo que se vivía en el pasado y se vive hoy en el presente.

En la lectura y análisis sobre los procesos organizativos se pudo hallar una variante de análisis que no contemplaba encontrar y es la influencia de la iglesia católica como referente en la región, sin embargo, se desarrolla una lectura crítica movida por la curiosidad investigativa de saber cómo se relacionaba el movimiento social campesino con las acciones eclesiásticas, y uno

de los hallazgos más importantes es el papel del Instituto Mayor Campesino como fundación creada por la Orden Jesuita con el propósito de acompañar los procesos campesinos desde una mirada transformativa por medio de la educación. El IMCA es el camino que me permitió articular la labor educativa con el campesinado vallecaucano, entendiendo que la educación responde a un contexto social y también defendiéndola como una profesión transformadora, de aprendizaje contextual y mutuo para las comunidades.

Mi experiencia de práctica en el Instituto Mayor Campesino (IMCA), sumada a su historia y desarrollo, me permitió analizar el movimiento social campesino del Valle del Cauca desde perspectivas novedosas. Entre estas, destaca la intervención de la Doctrina Social de la Iglesia. Esta doctrina tiene un arraigo profundo en las comunidades rurales, no tanto por sus valores morales, sino por el trabajo concreto que ha realizado. Las acciones religiosas han fortalecido la organización campesina, brindando nuevas herramientas de articulación que contribuyen a mejorar sus condiciones y transformar sus futuros.

Al reflexionar sobre los procesos formativos y la labor educativa del IMCA, evidenció que es fundamental aprender de las organizaciones que, con trayectoria y compromiso, han trabajado de forma sostenida con las comunidades campesinas. Estas experiencias acumuladas no solo ofrecen lecciones valiosas sobre metodologías de intervención, sino que también permiten comprender mejor las dinámicas sociales, culturales y políticas que atraviesan los territorios rurales.

Esta práctica con el IMCA me permite vincular mi experiencia con el concepto de la ejemplaridad de la memoria, según Tzvetan Todorov. Este concepto no solo implica recordar el pasado, sino reflexionar profundamente sobre los valores y las lecciones que dicho pasado puede ofrecer para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La memoria tiene un poder transformador: no se trata solo de preservar hechos históricos, sino de reconocer en ellos ejemplos que nos enseñen a evitar la repetición de errores y a seguir los caminos de la justicia y la solidaridad.

Asimismo, la memoria ejemplar puede servir como un referente ético que oriente nuestras acciones. Al evocar momentos de valentía, resiliencia y capacidad de transformación, puede inspirar la creación de propuestas que promuevan la dignidad humana, la igualdad y el respeto por los derechos fundamentales.

Durante mi tiempo en el IMCA, tomé conciencia de cómo muchas veces la práctica profesional o educativa puede estar atravesada por una fuerte idealización. Este proceso me permitió cuestionar supuestos previos y, en su lugar, construir una mirada más crítica y situada de la educación. Entendí que educar en contextos rurales no significa únicamente transmitir contenidos, sino también abrir espacios para el diálogo de saberes, en donde el conocimiento de las comunidades no solo se reconoce, sino que se convierte en una base legítima para la construcción conjunta del saber.

Esta educación contextual implica valorar profundamente las realidades locales, escuchar las voces que históricamente han sido silenciadas y entender que el aprendizaje más transformador surge cuando se vincula con la experiencia vivida. Además, pude constatar cómo una práctica educativa comprometida debe estar anclada en procesos de investigación constante, lo cual permite ajustar, reorientar y fortalecer las estrategias pedagógicas. Aprender haciendo, como mencioné en el capítulo anterior, no es solo una consigna metodológica, sino un camino para dismantelar imaginarios impuestos y superar idealizaciones que muchas veces distorsionan la verdadera complejidad del trabajo en el territorio.

En este sentido, pude reflexionar también sobre la importancia de abordar las problemáticas del campo desde una perspectiva interdisciplinaria, que incorporé diversos enfoques y saberes pedagógicos. Esta mirada permite comprender la complejidad de las realidades rurales y ofrecer respuestas educativas más pertinentes. Las intervenciones educativas, por tanto, deben estar contextualizadas; es decir, deben adaptarse a las características particulares de cada territorio, reconociendo la diversidad de identidades, trayectorias y experiencias que habitan en él.

Si bien no era mi objetivo construir una nueva teoría social del conocimiento, reconozco que mi trabajo aporta desde la práctica vivida una serie de aprendizajes significativos. En particular, valoro la experiencia práctica como un componente esencial en la formación docente. Para futuros educadores y educadoras, es clave mantener una actitud de apertura hacia el aprendizaje que se genera en los espacios de intervención, superando una visión meramente instrumental o transmisiva del conocimiento.

Una reflexión crucial, especialmente relevante para la enseñanza de las ciencias sociales, es la necesidad de ampliar la mirada sobre el movimiento campesino desde una perspectiva regional. Este trabajo se suma a una serie de trabajos realizados en la línea de investigación y

práctica pedagógica Formación Política y Memoria Social, que buscan incorporar nuevos campos problemáticos en la enseñanza de las ciencias sociales, en mi caso particular, reconociendo al campesinado como un sujeto histórico que construye país, pero también como un objeto de estudio dentro de las propias ciencias sociales.

Mi trabajo se suma a otros esfuerzos por visibilizar a aquellos sujetos que la historia oficial ha relegado a la periferia. La propuesta es una apuesta formativa con los campesinos y campesinas que, a su vez, impulsa la creación de actividades escolares que diversifiquen el currículo para abordar problemáticas desde la perspectiva de otros sujetos sociales, en este caso, el campesinado.

Otro elemento significativo es el enfoque regional. Este permite que la licenciatura contribuya a la comprensión del país desde sus regiones, específicamente el Valle del Cauca, y a partir de los sujetos particulares que lo configuran.

Actualmente, existe una notable ausencia en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que en gran parte está centralizada en las grandes capitales. Los ejemplos y libros de texto suelen responder a una lógica muy centralista de entender el mundo social. Aunque este trabajo se gestó en Bogotá, su reflexión sobre la región permite ampliar el currículo de ciencias sociales escolares desde lo regional, superando elementos folclorizantes y profundizando en las configuraciones espaciales e históricas del Valle del Cauca.

Por otro lado, la propuesta formativa que he desarrollado se basa en una convicción fundamental para cualquier educador: la necesidad de evitar el encasillamiento en una única pedagogía. Más bien, se trata de una invitación a la apertura y al aprendizaje de las diversas corrientes que enriquecen el campo educativo. En este contexto, la relación de la Pedagogía Ignaciana y la Educación Popular no fue una elección fortuita; por el contrario, esta combinación le confirió un sentido profundo y una dirección clara a mi trabajo pedagógico.

La integración de estas dos filosofías de la educación, ambas orientadas hacia la transformación social, se reveló como una herramienta poderosa para dismantelar la arraigada estructura jerárquica que tradicionalmente define la relación maestro-alumno. Ambas pedagogías, a pesar de sus orígenes y enfoques distintivos, comparten la visión de que el aprendizaje efectivo y significativo emerge de un espacio de diálogo horizontal y colaboración mutua. Esto implica un

reconocimiento de que el conocimiento no es una posesión exclusiva del maestro o maestra que se transfiere pasivamente al alumno, sino una construcción activa y conjunta.

Al fomentar este ambiente de reciprocidad, se empodera a cada participante para que se convierta en un agente activo de su propia transformación. Esto se logra proporcionando no solo herramientas conceptuales, sino también habilidades prácticas y conocimientos relevantes que les permitan comprender y actuar sobre su realidad. La conversación entre estas pedagogías, por tanto, no solo enriquece las metodologías de enseñanza-aprendizaje, sino que cultiva una educación donde el aprendizaje es un camino de doble vía, un intercambio dinámico que cataliza cambios significativos tanto a nivel individual como en la construcción de una sociedad más crítica, participativa y justa.

Para concluir, quisiera compartir algunas reflexiones en torno a la formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Considero que el trabajo de grado, independientemente del tema específico, debe integrarse dentro de un enfoque interdisciplinario de conocimientos que dé lugar tanto a la reflexión teórica como a la práctica pedagógica.

Mi trabajo se nutrió, en gran parte, de mi recorrido en espacios formativos como el Semillero de Investigación en Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales, mi labor como monitora en el Centro de Investigaciones (CIUP) y mi participación activa en clases, seminarios e intercambios académicos. Esta trayectoria me permitió no solo concluir este trabajo con una base sólida, sino también abrir nuevas preguntas para futuros análisis sobre el campesinado y la educación rural, reconociendo la riqueza de los aprendizajes que se dan fuera de los marcos institucionales convencionales.

Cierro esta reflexión con una nota quizás algo nostálgica: vivimos en un mundo fuertemente orientado hacia resultados cuantitativos y hacia una tecnología educativa cada vez más mecanizada. Sin embargo, es en manos de educadores y educadoras comprometidas, que comprenden que los procesos pedagógicos muchas veces requieren más tiempo del que se planifica, donde reside el verdadero papel de una educación transformadora. Una educación que enseñe, inspire, cuestione y construya junto con las comunidades, en este caso, las campesinas.

REFERENCIAS

- Adichie, C. N. (2014). *Todos deberíamos ser feministas*. Anchor Books.
- Aula de Doctrina Social de la Iglesia. (2022). *Origen y desarrollo de la Doctrina Social de la Iglesia*.
- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. de la L. (2010). *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*. *Tendencias y Retos*, (15), 97-107.
- Batero, J. (2016). *Las cifras del progreso. El Departamento del Valle del Cauca según el Boletín de Estadística de 1917*.
- Bernal, S. (2013). *Las Iglesias de América Latina y su contribución a la elaboración de la Doctrina Social*. *Revista Pensamiento Social*, (1), 9-23.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Routledge.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. 164-167.
- Castillo, C. (2016). *Sistematización de estrategias organizativas en mercados agroecológicos campesinos. El caso de la RED MAC "alimentos de vida" del Valle del Cauca, Colombia (2009-2015)*.
- Castillo, M. & Castaño, A. (2021). *Lo dulce y lo amargo del azúcar: el caso de las condiciones laborales de los trabajadores de caña de azúcar del Valle del Cauca (Colombia)*.
- Castro, D. I. (2021). *La ética del cuidado y la posibilidad de tejer mundos más amables: un acercamiento a procesos de construcción de paz en Pradera, Valle*.
- Castrillon, D. (1991). *La Doctrina Social de la Iglesia y la Nueva Evangelización en América Latina*.
- Cendales, L., & Torres A. (2017). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*.
- Chantal, M. (1943) *La política y lo político*.
- Compañía de Jesús. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Roma: Secretaría de Educación de la Compañía de Jesús.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Colombia adentro Colección de relatos territoriales del conflicto armado*.

- CNMH. (2014). *“Patrones” y campesinos: tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960-2012)*.
- CNMH. (2018). *Tierras*.
- Corporación Nuevo Arcoíris. (2015). *Memoria y dignidad campesina / Documental*.
- Escobar, C. (1987). Experiencia de organización campesina en el Valle.
- Escobar, R. A. (2012). La Doctrina Social de la Iglesia: Fuentes y Principios de los Derechos Humanos. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 15(30), 99-117.
- Expósito, D. & González, A. (2017). *Sistematización de experiencias como método de investigación. Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 1-4.
- Fals Borda, O. (2001). *Investigación participativa: teoría y praxis*. Tercer Mundo Editores.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*.
- Ferraro, J. (2009). *La lucha de la Iglesia contra el comunismo. De León XIII al Segundo Concilio Vaticano*. UAM-Iztapalapa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- García, A. (2021). *Arraigo rural e identidad campesina en la enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista*. Tinta Limón Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.
- Giraldo, R. (2014). Reconfiguración del paisaje y agroecología en el Valle del Cauca, 1850-2010.
- Giroux, H. A. (2004). *Pedagogía crítica y el desafío posmoderno: Hacia una teoría posmoderna de la educación crítica*.
- Gómez Perdomo, N. S. (2025). *Modelo Pedagógico para la Dimensión Educativa de las Prácticas Comunitarias del IMCA*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Harding, S. G. (1991). *¿La ciencia de quién? ¿El conocimiento de quién?: Pensando desde la vida de las mujeres*. Cornell University Press.

- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Routledge.
- Larrosa, J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. *Estudios Filosóficos*, LV, 467-480.
- Malagón, N. (2017). *Tiempos de cosecha: Instituto Mayor Campesino: 52 años cultivando líderes y sostenibilidad*.
- Mina, A. (2015). *Las luchas del movimiento campesino en el Valle del Cauca en los cuatro últimos años (2010-2014): Historia y derecho*.
- Mina, M. (2011). *Esclavitud y libertad en el valle del Rio Cauca Capitulo 4. Del campesino libre al esclavo asalariado*.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Westview Press.
- Melo, J. L., Brand Narvaez, M. A. & López Alzate, K. (2021). *Entre modelos e iniciativas: "tertulias campesinas por la Paz", evidencia de una apuesta rural de construcción de paz en siete corregimientos del valle del cauca*.
- Mejía, E. (1993). *Origen del campesino vallecaucano*.
- Meneses, C. (2021). *El proceso de construcción de territorialidad campesina en Pradera y Florida, Valle*.
- Mosquera, Á. M. (2024). *Propuesta de Liderazgo Ignaciano para Laicos de los Centros Jesuitas de Educación de Colombia. Papeles Salmantinos de Educación*, (28).
- Naranjo Valencia, J. S. & Serna Landazury, L. B. (2015). *Travesía hacia el progreso: impactos de los procesos modernizadores en el paisaje y la sociedad del Valle del Cauca a partir del Plan Lilienthal*.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Mujeres y desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Cambridge University Press.
- Osorio, G. (2021). *Los planes de desarrollo como instrumentos de validación: caña de azúcar en el Valle del Cauca y Cauca*.
- Parra, H. (2021). *Agroecología para la paz: la incidencia de las organizaciones campesinas en la construcción de la política pública de Desarrollo Rural Integral en Guadalajara de Buga*.
- Pintos, J.-L. (1995). *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*.
- Pontificio Consejo Justicia y Paz. (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*.

- Rendón, L. (2021). *Una opción para soñar: la educación no formal. El caso de los jóvenes rurales en el Instituto Mayor Campesino (IMCA) en el Valle del Cauca (Colombia)*.
- Ricaurte, S. (2014). *Recomposición y persistencia del campesinado. El caso del corregimiento la Moralia*.
- Rodríguez, I. (2022). *Los nuevos dueños de la tierra: fortalecimiento del monocultivo de caña y (campesinos) en el corregimiento El Tiple, Candelaria- Valle 1950-1970*.
- Richard, P. (1978). *América Latina: El rol político e histórico de la Iglesia. Nueva Sociedad*, (36), 14-23.
- Rosales Sánchez, J. J. (2015). *Percepción y experiencia. EPISTEME NS*, 35(2), 21-36.
- Sanz de Diego, R. (2020). *La doctrina social de la Iglesia ¿anticomunista?*
- Sánchez, J. (2018). *Multifuncionalidad de la agricultura familiar agroecológica campesina en el centro del Valle del Cauca*
- Sánchez, J. L. (2018). *Cambios y continuidades en las dinámicas rurales y factores clave que posibilitan la persistencia del campesinado, caso vereda Cabuyal, Palmira, Valle del Cauca (Capítulo 1-4)*.
- Sánchez, C. (2021). *La tierra y la sombra: cine háptico, violencia ambiental y desplazamiento forzado en Colombia*.
- Santana, M. (2015). *Buen vivir y alternativas al desarrollo: una aproximación desde las epistemologías del Sur*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Señal Colombia. (2021). *Los García*. (Miniserie).
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Slattery, R. (1996). *Pedagogía Integral: Un Paradigma para la Educación Católica*. University Chicago
- Sañudo, M. & Aguilar, D. (2018). *Historias de despojo y resistencia: los retos comunes: cartilla pedagógica*.
- Torres, S. (2019). *Configuración de la identidad política campesina en las comunidades rurales de Ceilán Municipio Bugalagrande (Valle)*
- Tarrow, S. (1998). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales y la política contenciosa* (2ª ed.). Cambridge University Press.

Úcar, X. (2009). *Introducción a la acción social y educativa en la comunidad*. Barcelona: Editorial UOC.

Uribe, H. (2015). *De ecosistema a socioecosistema diseñado como territorio del capital agroindustrial y del Estado-nación moderno en el valle geográfico del río Cauca, Colombia*.

Uribe, H. (2014). *Expansión cañera en el Valle del Cauca y resistencias comunitarias (Colombia)*

Urrutia, N. (2017). *Modelo de valoración y definición campesina de alternativas propias para el manejo y la preservación colectiva del agua en territorios de los ríos Tuluá y Morales*.

Valencia, A. (2002). *La insurgencia social y la consolidación de los campesinos vallecaucanos*.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Entrevistas Citadas

Gálvez, Lorena

Comunicación personal. 18 de marzo de 2025.

Monroy, Nancy

Comunicación personal. 13 de marzo de 2025.

Ochóa, Luis

Comunicación personal. 17 de marzo de 2025.

Ojeda, Pedro

Comunicación personal. 17 de marzo de 2025.

Pavón, Erminsu

Comunicación personal. 19 de marzo de 2025.

Rodríguez, Disney

Comunicación personal. 21 de marzo de 2025.

ANEXOS

En el siguiente enlace se encontrará el Diagnóstico sobre el enfoque de género en los acueductos comunitarios del Valle del Cauca construido en el tiempo de práctica desarrollada en el IMCA:

https://drive.google.com/drive/folders/1_ihGMIqsX5kaUZvpSBbULx9h15lgvE4M?usp=sharing

