

***Segunda parte: educación y vinculación
comunitaria***

Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables

CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA
ROBERTO PAULO OROZCO HERNÁNDEZ
HÉCTOR OCHOA GONZÁLEZ

Resumen: *El presente capítulo aborda una faceta clave del proyecto Nutrición y Acción Comunitaria para Entornos Saludables (NACE), centrándose específicamente en la sistematización de la experiencia desarrollada en las Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), que se realizaron con personas de Acatlán de Juárez y Villa Corona, en el estado de Jalisco, México.*

Para este proyecto, las CAPES fueron concebidas como espacios comunitarios vivos, en donde el encuentro, el aprendizaje y la acción conjunta de un grupo de personas cobró sentido al perseguir un objetivo compartido y reconocer que en la colectividad estaba su potencial transformador.

Este texto da cuenta de las reflexiones, los aportes y los aprendizajes emanados del proyecto, donde se evidencian los significados construidos por los actores sociales participantes, así como los factores que motivaron la transformación de prácticas cotidianas para mejorar la alimentación y la actividad física de los niños y las niñas de seis escuelas públicas.

El texto concluye con un conjunto de recomendaciones para la acción, con la esperanza de inspirar el desarrollo de procesos comunitarios destinados a mejorar las condiciones de vida en pro de un “buen vivir”.

Palabras clave: *comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, entornos saludables, educación popular y soberanía alimentaria.*

La búsqueda de la disminución de los altos índices de sobrepeso y obesidad infantil, y sobre todo el ánimo de crear entornos saludables, nos llevó a construir alternativas formativas desde el marco de la educación popular y la soberanía alimentaria.

Estamos convencidos de que sistematizar una experiencia y compartirla es clave para nutrirnos colectivamente. En el presente texto se retoma el proceso vivido en Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), una parte del proyecto Nutrición y Acción Comunitaria para Entornos Saludables (NACE), el cual pretende mejorar la alimentación y la actividad física en los niños y las niñas de escuelas primarias en Jalisco, México.

El enfoque metodológico para sistematizar la experiencia fue desarrollado por educadores populares latinoamericanos, entre los que destaca Oscar Jara (2013), para lo cual el equipo de NACE (conformado por universitarios) hizo el planteamiento general de la sistematización (objeto, objetivo y eje de la sistematización); enseguida, se hizo una reconstrucción histórica de la experiencia, con la voz de todos los implicados, y se configuraron diversos espacios colectivos de reflexión y diálogo. Una vez que se contó con información, esta se organizó, analizó e interpretó críticamente y en colectivo. Por último, se compartieron los resultados en eventos público con medios de comunicación masiva.

Las preguntas generadoras que movilizaron la reflexión colectiva fueron: ¿qué aprendimos a partir de las CAPES? ¿qué significó esta experiencia? y ¿qué movilizó y aún moviliza la transformación de nuestras prácticas cotidianas para la mejora de la alimentación y la actividad física de los niños y las niñas? Los ejes de la sistematización se enfocaron en recuperar los aprendizajes y los significados que fueron construyendo las madres, los padres de familia y el equipo base del proyecto.

En un primer apartado, se da cuenta de los referentes que dieron marco a la experiencia, esto es, en situar el proyecto general en que se integran las CAPES con padres y madres de familia; en la problemática a la que se pretende contribuir; los marcos éticos y políticos que impulsaron la acción; y los referentes metodológicos. En el segundo apartado, se comparten las reflexiones, los aportes y los aprendizajes descubiertos en este andar. Por último, en el tercer bloque, a manera de conclusiones, se proporcionan algunas recomendaciones para la acción.

REFERENTES PARA LA ACCIÓN COMUNITARIA

El proyecto

La experiencia nació en 2015, para promover entornos saludables a partir de la alimentación y la actividad física, una propuesta impulsada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad de Guadalajara, con asesoría del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), el financiamiento de la empresa Tresmontes-Lucchetti de México, el aval de la Asociación Jalisciense de Nutriólogos, además de contar con la colaboración de las Secretarías de Educación Pública y la Secretaría de Salud estatales, y los gobiernos municipales de Acatlán de Juárez y Villa Corona.

La experiencia forma parte de un proyecto de investigación acción participativa con metodologías mixtas, en el que un equipo se dedicó a generar la propuesta de acción social comunitaria y la sistematización, y otro se enfocó en la evaluación del impacto del trabajo, a través de indicadores bioquímicos, antropométricos y dietéticos evaluados en los niños y las niñas de las escuelas participantes.

El proyecto se realizó con escuelas primarias públicas en el periodo que fue de mayo de 2015 a julio de 2018. En un principio, se hizo un diagnóstico para identificar la viabilidad del proyecto y el estado inicial de la comunidad escolar, en donde se identificaron diversas problemáticas: sedentarismo, desvinculación con la alimentación, presencia de alimentos ultraprocesados y enfermedades crónico-degenerativas.

La propuesta de acción comunitaria tuvo cuatro estrategias: educativa, organización comunitaria, modificación del entorno y mercadotecnia social, por las cuales se buscó integrar el trabajo con niños-niñas, padres-madres de familia, profesores-profesoras y la comunidad en general.

Aquí nos limitamos a presentar la sistematización de la experiencia del trabajo con madres y padres de familia en las CAPES, las que en un principio se consideraban solo como una parte de la estrategia de organización comunitaria, y después enriquecieron las otras tres propuestas de acción.

El problema alimentario que impulsó la participación

Entre las principales problemáticas globales y locales están aquellas relacionadas con una inadecuada alimentación y el sedentarismo. En un mismo espacio físico, social y cultural coexisten padecimientos tan indignantes como el hambre, u onerosos como la obesidad, para los que no se han logrado trazar estrategias para su abatimiento. Las escuelas primarias de Jalisco y el país no son ajenas a esta situación, aunque es posible observar que en entornos semiurbanos como Acatlán de Juárez y Villa Corona la obesidad emerge como el principal problema, por su alta prevalencia y profundo impacto en la calidad de vida desde la infancia hasta la edad adulta.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en el país viven alrededor de doce millones de niños–niñas de 5 a 14 años, de los que 30% asisten a la escuela (Inegi, 2015), y, de estos, 35.6% tienen sobrepeso u obesidad, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del 2018 (INSP, 2019).

La obesidad infantil es un problema multifactorial para el que los ambientes en donde se desarrollan los niños y las niñas es fundamental, pues de ahí dependen en gran medida sus decisiones de alimentación y de actividad física. Uno de estos ambientes es la escuela, que se convierte en un importante sistema en la estructura social humana infantil y sirve como una conexión de los niños y las niñas a la infraestructura social (Stokols, 1992).

Así, las escuelas primarias son un espacio privilegiado para promover acciones que busquen el bienestar de la infancia, pues en ellas los niños y las niñas pasan un tercio del día, y son una estructura comunitaria que facilita la organización para la solución de los problemas relacionados con una inadecuada alimentación y el sedentarismo, desde que estos tienen su origen en la infancia (World Health Organization, 2003).

La educación popular y la soberanía alimentaria como referentes éticos y políticos

La educación es fundamental para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos para 2030, con una visión

de “transformar las vidas mediante la educación”, así como brindar “oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan seguir creciendo y desarrollándose positivamente” (UNESCO, 2015). Paulo Freire (1985) señalaba que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambian el mundo”, y que “la educación no produce, por sí sola, el cambio social [...] pero no habrá cambio, no habrá transformación social, si no hay una educación liberadora”.

Si este papel transformador y liberador se otorga a “la educación”, ¿de qué educación se está hablando? ¿toda educación genera transformación? ¿toda educación genera cambio social? ¿qué educación se necesita para tener entornos saludables? y ¿qué educación es necesaria para generar un cambio en las concepciones y prácticas alimentarias?

Para este proyecto, la educación no es una “varita mágica transformadora”, sin embargo, hay la convicción de que los procesos de aprendizaje y convivencia que se desatan a partir de esta generan condiciones que producen cambios, de ahí que el proyecto haya ido incorporando una “veta educativa” que ha movilizó la forma misma de concebir y hacer el proyecto.

En tal sentido, la *educación popular* es uno de los referentes que hemos adoptado, dado su espíritu transformador:

Se sustenta en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica, creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y valóricas (Jara, 2018, p.27).

Para Raúl Mejía (2014), los constitutivos que reconocemos en la educación popular como aporte para el proyecto, son:

- Considera como punto de partida la realidad y la lectura crítica que se haga de ella.

- Centra sus esfuerzos en la transformación de las condiciones de vida de las personas (sobre todo cuando se tratan de contextos de exclusión, desigualdad e injusticia social).
- Implica una posición ético-política.
- Impulsa el empoderamiento de las personas desde su propuesta político-pedagógica, donde la negociación cultural, la confrontación y el diálogo de saberes están presentes.
- Es dialéctica, al buscar alternativas ante las diferentes dinámicas predominantes de la sociedad.
- Invita a la generación de conocimiento desde la propia praxis.

Creemos en las personas, en su capacidad de tomar conciencia de su realidad y transformarla; en que son sujetos de derechos y constructores de su propia historia; que hay formas incluyentes y participativas de aprender y formas colectivas de construir conocimiento; que en nuestras manos (como ciudadanos de este mundo) está la configuración de nuevas formas de relación, encuentro y convivencia, donde impere el respeto, el intercambio, la solidaridad, la equidad y la justicia; en que juntos podemos desarraigar las prácticas patriarcales, colonizadoras y mercantilistas imperantes en este mundo, tatuadas en nuestra cultura; y, como lo creemos, lo intencionamos en el proyecto.

Jara (2018) señala de qué manera la educación popular posibilita que las personas nos construyamos como sujetos y actores sociales capaces de hacer rupturas con el orden social imperante, cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas; aprender y desaprender de forma permanente, imaginar y crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos; y suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental. Afirmarnos, como personas autónomas y seres dialógicos superadores del antagonismo yo-otro/a, desarrollar nuestras potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y mujeres, construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y el sistema social.

Así, hablar de educación popular refiere a “una educación orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el

diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos” (Freire, 1995, en Streck, Rendin y Zitkoski, 2015, p.178).

Hemos adoptado la educación popular en su sentido liberador como una posición política y aspiración utópica (ética) que otorga sentido a nuestro quehacer y nos compromete con nosotros mismos y las personas con quien trabajamos. Ya lo decía Freire (1985): “para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico” (en Jara, 2018, p.47). Sabemos que la educación no es neutral, por tanto, tiene impregnada una posición política, por lo que solo buscamos develar nuestra postura desde lo educativo.

De esta forma, abordamos la alimentación no solo como un proceso biológico, sino que, además de resaltar sus connotaciones culturales y sociales, entendemos esta actividad vital como un acto de poder. De ahí que partimos del concepto de *soberanía alimentaria*, el cual propone un cambio sustancial, que aleja la violencia estructural de la revolución verde y las intenciones del complejo agroindustrial de mercantilizar los alimentos y el acto de comer, así como la injusticia social y el racismo estructural que representa. Asimismo, supera las posturas biomédicas o salubristas de la alimentación, que han sido las posturas tradicionales para abordar el fenómeno alimentario en proyectos de nutrición comunitaria. La soberanía alimentaria también busca democratizar y abordar desde una perspectiva compleja y transdisciplinar, nuestros sistemas alimentarios (Holt-Giménez y Patel, 2012).

Ante la preocupación internacional de la escasez generalizada de alimentos por la crisis del petróleo y el incremento de la población mundial, este concepto surgió durante la Cumbre Mundial de la Alimentación en 1996, por medio de la organización internacional Vía Campesina. Nació con la finalidad de aterrizar las diversas prácticas que fomenten la producción y la disponibilidad de alimentos básicos, para satisfacer el consumo y generar una estabilidad en sus formas de producción y costo (Loma, 2001).

Para la Vía Campesina (2017), la soberanía alimentaria es:

[...] el derecho de los pueblos a alimentos sanos y culturalmente adecuados, producidos mediante métodos sostenibles, así como su derecho

a definir sus propios sistemas agrícolas y alimentarios. Desarrolla un modelo de producción campesina sostenible que favorece a las comunidades y su medio ambiente. Sitúa las aspiraciones, necesidades y formas de vida de aquellos que producen, distribuyen y consumen los alimentos en el centro de los sistemas alimentarios y de las políticas alimentarias, por delante de las demandas de mercados y empresas.

Otra de las prioridades de la soberanía alimentaria es buscar la producción de alimentos para la autosuficiencia alimentaria de los productores y consumidores cercanos, que promueva el desarrollo de las capacidades para la toma de decisiones sobre las formas de alimentarse. En otras palabras, difunde y visibiliza la relevancia de temas como el control del territorio y la salud por medio de la alimentación, la perspectiva de género, la transmisión de conocimientos de la agricultura tradicional y agroecológica, entre otros aspectos (Holt-Giménez y Patel, 2012; Chiappe y Noel, 2014; Cuéllar y Sevilla, 2014).

A partir de estas propuestas, se fomenta el ejercicio del derecho humano a la alimentación adecuada para toda la población, respetando las culturas y la diversidad de las personas que viven en el campo y la ciudad, campesinos, pescadores y pueblos indígenas, así como sus modos y medios de producción, distribución, comercialización y consumo.

Lo anterior describe la intencionalidad de la soberanía alimentaria, que, además de colocar a productores y consumidores como eje central de las políticas, pretende transformar el sistema agroalimentario a partir de procesos comunitarios participativos y de construcción de estructuras locales para la producción y el consumo de alimentos de calidad.

Las comunidades de aprendizaje como referente metodológico

Desde hace algunas décadas, se ha hablado de un modelo educativo denominado comunidades de aprendizaje, en donde toda la comunidad escolar (profesores-profesoras, estudiantes, padres-madres de familia y comunidad en general) es considerada un actor activo en la educación de los estudiantes. En este sentido, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006, pp. 9 y 74) definen a las comunidades de aprendizaje como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno,

para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula”.

Según Wenger (2001), las comunidades de práctica son grupos de personas unidas por una práctica compartida y constante a lo largo del tiempo, en la que aprenden juntas. Estas comunidades se caracterizan por tener un interés común, lo que les permite profundizar en su conocimiento y experiencia mediante interacciones continuas que fortalecen los vínculos entre sus miembros.

Toda comunidad de práctica, para Wenger (2001), se caracteriza por poseer un dominio (campo de estudio), una comunidad (interacción e intercambio de saberes) y una práctica (campo de aplicación de los saberes desde el cual se nutre la experiencia).

Algunas otras características señaladas son:

- Se concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social. De ahí que el aprendizaje no se pueda diseñar, sino solo facilitar o frustrar.
- Permite reconocer en cada participante un hacer y un saber, un interés y una capacidad que abona a la del otro o la otra.
- Uno de los ejes centrales de una comunidad es la generación de conocimiento.
- La acción y la producción de conocimiento se articulan para atender problemas planteados por la comunidad.
- Se favorece el diálogo de saberes.
- Se comparten intereses, experiencias o conjuntos de problemas, que se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y la identidad propia.
- La interacción en una comunidad nutre la identidad, la confianza y la colaboración (Wenger, 2001).

Las ideas básicas detrás del concepto de comunidades de práctica son que el aprendizaje es un fenómeno social y ocurre en la acción situada (Lave y Wenger, 1991; Brown y Duguid, 1991, en Wenger 2001). El planteamiento que nos comparten es que nadie aprende una práctica nueva en soledad: se aprende haciéndola, y guiada por un experto en dicho dominio o práctica.

Se dice que es en situación porque se aprende al involucrarse en dicha práctica y en el contexto en que se realiza.

Una comunidad de práctica no es estática. Wenger, McDermontt y Snyder (2002) proponen cinco fases de desarrollo:

- Potencial.
- Coalescencia o unión.
- Madurez.
- Gestión.
- Transformación.

En cada una de las fases, los roles del coordinador–coordinadora o facilitador–facilitadora y de los y las participantes juegan un rol distinto, mientras que los constitutivos (el dominio, la práctica y la comunidad) adquieren dimensiones y significados diferentes cada vez que la comunidad de práctica evoluciona. Así, el tiempo de vida de las comunidades es relativo, ya que depende de sus intereses, dinámicas y orientaciones.

Para este proyecto, hablar de “comunidad” era clave, dado su sentido gregario, de unidad, y para impulsar algo que refiere al bien común. Para recuperar el sentido de las comunidades de aprendizaje, así como el planteamiento de las comunidades de práctica, decidimos fusionar dichas concepciones y otorgarle ese sentido profundo de aprender a partir de la acción conjunta, como *comunidades de aprendizaje y práctica* que buscan mejorar la alimentación y la actividad física de los escolares, en donde se considera a la escuela como el escenario integrador de la comunidad escolar y local.

REFLEXIONES, APORTES Y APRENDIZAJES EN EL ANDAR DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las CAPES se llevaron a cabo entre 2017 y 2020, en tres primarias de Acatlán de Juárez y otras tres de Villa Corona, en Jalisco, conformadas por madres–padres de familia de las escuelas, así como por académicos–académicas y estudiantes universitarios.

La visión del equipo NACE, en un principio, era impulsar procesos para mejorar la alimentación, tanto de los escolares como de sus familias. El

proceso abrió un horizonte de oportunidades y prácticas que fueron modificando esa visión inicial.

La sistematización de la experiencia permitió recuperar la historia construida, los significados y los aprendizajes que dejan las CAPES, con lo cual pretendemos aportar respecto a la generación de este tipo de espacios de encuentro, compartir, aprender y hacer en conjunto.

De la reflexión crítica de nuestra experiencia, priorizamos develar y comprender ¿qué son las CAPES? ¿qué caracteriza su ciclo de vida? ¿qué factores influyen en su conformación y permanencia? y ¿qué aprendizajes e impulso de cambio generan?

¿Qué son las comunidades de aprendizaje y práctica?

En la parte metodológica, sirvió como punto inspirador el planteamiento de Wenger (2002, p.4) sobre las comunidades de práctica, que se refirieron a

grupos de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas, o una pasión por un tema, y profundizan sus conocimientos y experiencia interactuando de forma continua [...] Estas personas no necesariamente trabajan juntas todos los días, pero se reúnen porque encuentran valor en sus interacciones. A medida que pasan el tiempo juntos, suelen compartir información, conocimientos y consejos. Se ayudan unos a otros a resolver problemas.

Además, retomamos el modelo educativo denominado comunidades de aprendizaje, en donde toda la comunidad escolar: profesores, profesoras, estudiantes, madres, padres de familia y comunidad en general son actores clave en la educación de los niños y las niñas, ya que impulsan procesos de transformación tanto en la escuela como en el entorno, a partir del aprendizaje dialógico y colaborativo.

Para NACE, la concepción de las CAPES se fue enriqueciendo a lo largo del proceso. Desde los referentes que delinear los principios éticos y políticos de su actuación, la educación popular y la soberanía alimentaria, podemos hablar de las *Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables* como espacios vivos de encuentro, aprendizaje y

acción conjunta de un grupo de personas que buscan una alimentación adecuada, encaminadas al bien comer y a la actividad física, que reconocen su potencial transformador desde la colectividad para lograr entornos saludables.

¿Qué caracteriza el ciclo de vida de una comunidad de aprendizaje y práctica?

Cada una de las CAPES siguió un ritmo propio y un proceso independiente, si bien la reconstrucción histórica permitió identificar cuatro etapas cruciales en su desarrollo, las cuales fueron nombradas según su impulso metodológico y sus actividades.

Las CAPES conllevan un proceso en permanente construcción, por lo que son un proceso vivo, abierto y flexible. Hemos podido identificar que tienen un ciclo de vida con las etapas que se pueden observar en la figura 4.1.

1. Arranque dirigido

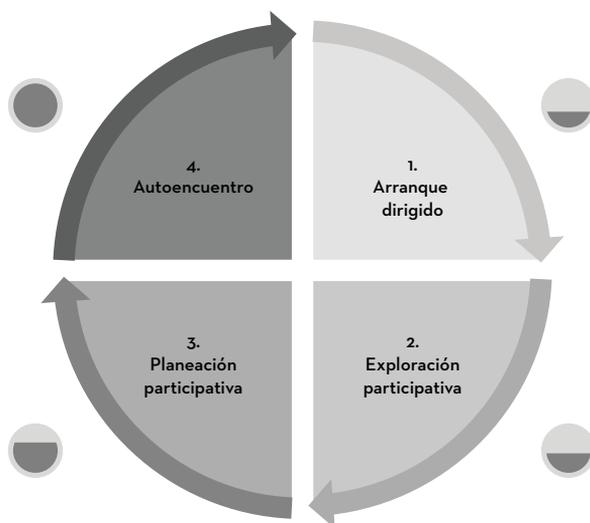
Esta etapa se caracteriza por tener un tinte más directivo del equipo del proyecto, es decir, los universitarios externos a la comunidad, quienes hacen la invitación a unirse y organizarse para aprender en colectivo. Convocan, preparan el tema y organizan las actividades a desarrollar, lo que genera dependencia hacia ellos.

El enfoque de la CAPES está en el contenido, pues congrega a las personas y es desde donde manifiestan su interés por participar, ya que en un principio no se sienten parte de un grupo, hasta que acuden a “las pláticas de los expertos”.

Un contrapeso a lo anterior fue propiciar espacios de aprendizaje activos e incluyentes, que partan de la realidad, con el uso didáctico de técnicas que permitieran el intercambio de saberes, la reflexión conjunta, además de la interacción física y el juego.

Cada una de las sesiones tenían momentos para la colaboración y la participación de todos, tales como una dinámica de integración, la construcción de significado en relación con el trabajo colaborativo, aprendizajes vinculados a un tema relativo a la alimentación y un espacio reflexivo

FIGURA 4.1 ETAPAS DE LA VIDA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA



a manera de cierre, donde se recuperaban y compartían los aprendizajes de la sesión.

Otras actividades y características presentes en esta etapa fueron:

- Planeaciones sistémicas elaboradas por el equipo base del proyecto y homologadas para las distintas CAPES.
- Convocatorias masivas para invitar a la participación, vía autoridades escolares.
- Diagnóstico participativo para recuperar temas de interés.
- Organización de diferentes talleres sobre temas alimentarios.
- Momentos de activación física.

En esta primera etapa, enfrentamos la dificultad de modificar esquemas preconcebidos sobre la participación de madres-padres en el entorno escolar, así como del proceso de aprendizaje, pues las personas llegaron con una posición o actitud pasiva y receptora de información y conocimiento.

2. Exploración participativa

Es la etapa que se caracterizó por el impulso de parte del proyecto para que las participantes (en su mayoría mujeres) fueran quienes propusieran o eligieran los temas a ser abordados y se apropiaran de las actividades a desarrollar en conjunto. Fue una etapa donde las dudas e incertidumbres sobre si el camino que se llevaba era el correcto o adecuado para transformarnos en una comunidad participativa en toda la extensión de la palabra.

Para dar continuidad al proceso, el equipo se planteó contar con un(a) facilitador(a) fijo(a) y permanente para cada CAPES, no rotativa como en la primera etapa, lo cual fue favorable, ya que se dio un fuerte vínculo entre los facilitadores y los participantes de las comunidades.

Las mamás comenzaron a involucrarse más a las actividades del proyecto NACE, incrementar su iniciativa y capacidad de propuesta, caracterizada por la “prueba y el error”, e incrementar el entusiasmo al señalar “hay que hacerlo”, aun sin una reflexión previa, solo mediada por las ganas de hacer algo en conjunto.

Lo anterior fortaleció al equipo (aunque muy disminuido), potenció el trabajo colectivo y el ánimo por hacer algo en pro de la comunidad local. La constancia y la mayor participación de las mamás favoreció su reconocimiento como grupo de referencia, e incrementó la convivencia y la confianza, y comenzaron a generarse vínculos afectivos.

El papel del equipo de proyecto fue generar alternativas de involucramiento de las madres de familia y poner las condiciones para que las iniciativas se llevaran a cabo.

Fue una etapa centrada en la acción conjunta que, en nuestra experiencia, se concretó en la realización de huertos escolares para los cuales se negociaron espacios físicos dentro de las escuelas y fueron cuidados colectivamente; y la verbena comunitaria, que pretendía poner en relación a las distintas CAPES y localidades, creando un entorno de convivencia familiar, alimentación saludable y tradicional y de activación física colectiva en un espacio cercano a la naturaleza. En este sentido, lo que sostiene y congrega a la comunidad es la dependencia a la acción conjunta.

3. Planeación participativa

Esta etapa se caracterizó por la planeación conjunta del horizonte de trabajo y la co-organización de actividades entre el equipo del proyecto y las participantes de la comunidad.

Se fortalecieron los vínculos entre los participantes, se comenzaron a desdibujar los roles de coordinación y empezaron a verse indicios de autogestión a partir de la acción conjunta.

El nivel de participación se incrementó, sobre todo la iniciativa y el involucramiento de los integrantes de las CAPES, al interactuar, reflexionar y actuar de manera conjunta.

Asimismo, surgió la inquietud por conocer qué estaban haciendo otras CAPES, y cómo se estaban organizando para el trabajo conjunto, de ahí que se comenzaron a dar encuentros intercomunitarios, con el ánimo de compartir, intercambiar y descubrir lo que se hace y se aprende, un mirarse en el espejo de su propia práctica, pues les permitía valorar lo realizado e impulsar nuevas iniciativas (llevar el huerto de la escuela a sus casas, por ejemplo). También se organizaron convivencias y espacios conjuntos de cosecha y preparación de alimentos, y actividades familiares que favorecían el encuentro, la convivencia y el intercambio como: rodadas en bicicleta y caminatas.

El centro que movilizó esta etapa de la comunidad fue la acción conjunta, pero compartida con otros, es decir, a la luz de la práctica de otros y otras.

4. Autoencuentro

Al cierre del proceso de sistematización, dado el seguimiento que se ha brindado a las CAPES, se pudo identificar una nueva etapa de autoencuentro, en donde hay un ánimo constante y autónomo de las personas de la comunidad que desean seguir reuniéndose, quienes establecen sus propósitos y la dinámica cotidiana que los congrega. Así, el equipo del proyecto se volvió un integrante más.

Las etapas identificadas hacen evidente que los CAPES son un espacio que tiene que ser concebido de puertas abiertas; no se trata de un colectivo

permanente y cerrado, sino un proceso en constante recreación y transformación.

¿Qué factores influyen en la conformación de una comunidad de aprendizaje y práctica?

La conformación de una comunidad de aprendizaje y práctica es multifactorial, como se puede observar en la figura 4.2.

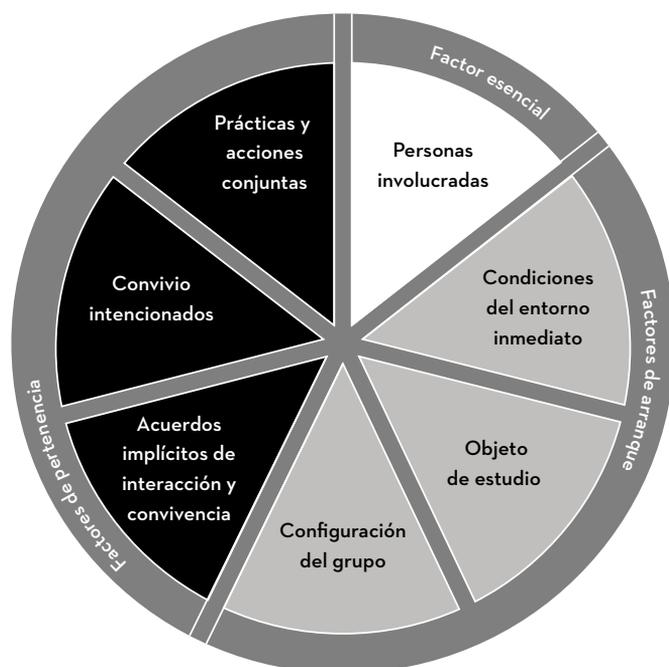
Es sustantivo señalar que, para que exista una CAPES, es necesaria la participación de personas, y, en ese sentido, hay que reconocer elementos ontológicos y socioculturales que las constituyen, tales como su historia personal, sus rasgos de personalidad, capacidades y aptitudes, además de características identitarias por pertenecer a cierto contexto, región o localidad.

¿Qué favorece el inicio o arranque de una comunidad de aprendizaje y práctica?

El entorno inmediato, esto es, las condiciones personales, familiares e institucionales marcan o determinan el arranque de una CAPES. Así, el interés por el objeto de estudio o tema (la alimentación de los-las hijos-hijas), la disponibilidad de tiempo, así como la disposición y voluntad por aprender, resultaron elementos clave e indispensables. Están presentes también factores del entorno familiar relacionados con patrones culturales, de género (estilo de maternidad y machismo), prácticas de cuidado y organización familiar, lo que influye tanto de manera positiva como negativa en la incorporación. Así también, tienen que ver las condiciones institucionales, centradas en la gestión y el vínculo interinstitucional que se genera desde el proyecto NACE con las escuelas, lo cual se ve reflejado en la apertura o la disposición de las autoridades escolares para generar condiciones operativas e incluso participar de una CAPES.

El objeto de estudio o tema es sustantivo para la integración de una comunidad. En un inicio, las comunidades adoptaron la alimentación como el tema rector, que convocó a aquellas personas que reconocían que es un asunto no abordado en las escuelas, a la vez que buscaban respuestas o

FIGURA 4.2 FACTORES PRESENTES EN LA CONFORMACIÓN (ORIGEN Y PERMANENCIA) DE UNA CAPES



soluciones a sus dudas, intereses y necesidades al preparar los alimentos de su familia.

Así, el involucramiento inicial de las–los madres–padres de familia depende en primera instancia de la curiosidad o el interés genuino por aprender un determinado tópico; contar con la organización familiar que les permita participar; tener un perfil activo en el centro escolar; sentirse invitadas y respaldadas por la institución; e implicarse en una CAPES porque sus hijos–hijas les piden participar. Hasta aquí podemos observar la existencia de factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en el arranque de una comunidad.

¿Qué favorece la permanencia de las personas?

Para mantenerse activos en una CAPES, hay aspectos asociados con las dinámicas de conformación, interacción y acción en el colectivo. La configuración del grupo, los acuerdos implícitos, tener una práctica compartida, así como los convivios y las acciones conjuntas son elementos sustantivos para la permanencia de las personas en una CAPES. El interés compartido, los vínculos y la acción conjunta es lo que congrega y hace que permanezcan activas.

Compartir un interés, en este caso sus hijos e hijas, da a las personas un posicionamiento para su participación, es decir, tener la certeza de que formar parte de la CAPES les brindará herramientas para acompañar o velar por la alimentación de los suyos. De esta forma, existió un interés en la temática que congrega la comunidad: la alimentación infantil y familiar.

Los vínculos que se generan entre los participantes abren espacios de confianza, escucha, respeto y convivencia, los cuales favorecen la diversión, la risa compartida, que da pertenencia y arraigo al grupo.

La acción, o un hacer conjunto, como el cuidado de un huerto, hace que las personas se congreguen y mantengan unidas en pro de un bien común o compartido. Aún no sabemos si dicha acción es temporal o permanente, y qué es lo que movilizaría la acción constante, pero tenemos la certeza de que mientras se comparte una actividad o un proyecto, el grupo se mantiene unido.

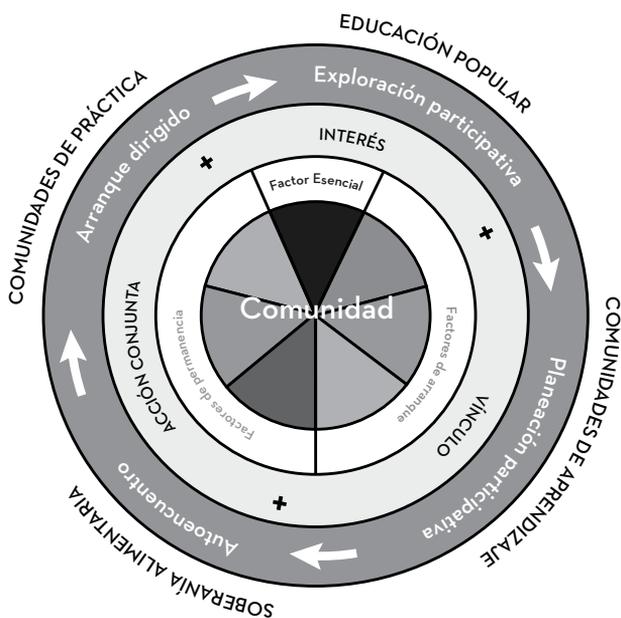
Estos elementos permiten corroborar cuáles son los constitutivos para la permanencia en una comunidad que aprende, pues se conjuga el *interés*, que refleja cómo experimentamos la vida; nuestro mundo, cómo y desde dónde lo significamos, las participantes desde su ser madres de familia; el *hacer*, que es la práctica compartida que sustenta el compromiso mutuo y la cohesión del grupo; los *vínculos*, que se manifiestan siempre y cuando existan personas en colectivo y con sentido de bien común. La intersección de estos componentes que genera una verdadera comunidad, y esta última lo que brinda identidad, al otorgar rasgos distintivos y la posibilidad de crear nuevas historias compartidas.

Una CAPES implica la participación, es decir, tomar parte y reconocerse parte, y, en la medida en que se hace, habla, piensa, siente, junto con los-las

FIGURA 4.3 FACTORES QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA DE LAS PERSONAS EN UNA CAPES



FIGURA 4.4 CONSTITUTIVOS DE LAS CAPES



otros–otras, y, a partir de la acción conjunta, es que se implican de forma cabal, y por tanto se pertenecen.

Los vínculos de confianza, colaboración y corresponsabilidad son rasgos que caracterizan y son indispensables para la permanencia en una CAPES, porque es ahí donde está el ámbito de construcción de sentido compartido de una verdadera comunidad de aprendizaje y práctica.

Con lo ya expuesto, en la figura 4.4 podemos reconocer los distintos componentes que constituyeron las CAPES en este proceso con las madres–padres de familia de Acatlán de Juárez y Villa Corona Jalisco en el periodo de 2017 a 2020.

¿Qué aprendizajes e impulsos de cambio en la alimentación se generaron a partir de comunidades de aprendizaje y práctica?

El propósito de toda sistematización de experiencias está en rescatar los aprendizajes que deja en los implicados, por lo que compartimos lo que se aprende en una CAPES, así como lo que motivó e impulsó a buscar el cambio de prácticas alimentarias.

Desde el “hacer” práctico, las mamás refieren aprender a: tener un huerto (sembrar, cuidar, cosechar y disfrutar los alimentos que producen), valorar y vincularse con los alimentos que consumen, y aprovechar cualquier espacio verde para sembrar. La acción las llevó a generar un nuevo tipo de relación con los alimentos que consumen y ofrecen a sus familias, pues se reconocen responsables del origen de la alimentación familiar.

Desde el “saber”, reportan que aprendieron a alimentarse de forma saludable, basadas en el conocimiento e información recibida.

Desde el “ser” y “convivir”, señalan haber aprendido a valorar al–la otro–otra, a relacionarse de nuevas maneras y compartir. Ello no es menor si pensamos que se trata de personas que toda la vida han cohabitado en una misma localidad y no se habían dado la oportunidad de estrechar lazos de camaradería, menos de apoyo mutuo, lo que sí favoreció la CAPES. Asimismo, las participantes mencionaron sentirse parte de la comunidad escolar, al involucrarse en el proceso formativo de sus hijos e hijas dentro de los planteles y estrechar relación con los profesores–profesoras y directivos–directivas.

El valor de lo humano está intrínsecamente presente en toda comunidad que aprende y desarrolla una práctica compartida; no hay divorcio posible ante esta perspectiva, desde la cual los temas se vuelven un pretexto para encontrarse con el-la otro-otra y reconocerlo como un ser completo, que se construye socialmente en la interacción con los y las demás.

Es palpable que el acto de conocer no solo es racional, sino que implica a todo el ser, es decir, reflexionar desde y para la cotidianidad, recuperar el sentir, hacer y pensar, y ser críticos ante la propia realidad.

¿Qué impulsó a las madres-padres de familia para realizar cambios, desde las comunidades de aprendizaje y práctica?

Un elemento deseable en todo proceso formativo es el cambio en las prácticas y la vida de las personas, y los factores que impulsaron para lograrlo fueron:

- Reflexionar desde y para la cotidianidad. La reflexión amalgamada con la acción permite ir dando pasos certeros hacia el cambio; hacerlo desde la realidad inmediata, cotidiana y cercana va dando evidencia y motivación para ello.
- Tomar conciencia y ser críticas de su propia realidad, entorno personal y familiar, así como de lo mediato o comunitario, y velar por el bien común y no el individual, situación que reportan como no sencilla, pero sí posible y deseable.
- Fortalecerse *desde y en* las acciones conjuntas. Reconocen que es mucho más fácil lograr cambiar ciertas prácticas cuando tienen la fuerza colectiva, lo que además les permite afirmarse en el tejido grupal.
- Reconocer a sus hijos-hijas como movilizados del núcleo familiar y saberse aliadas de ellos-ellas. Las madres reconocen que el interés por sus hijos-hijas, así como realizar actividades *con y para* ellos-ellas, es un factor fundamental que las motiva a participar y, por tanto, se convierte en el motor de cambio de sus prácticas cotidianas.

En síntesis, las CAPES son un espacio de aprendizaje, encuentro, distracción y valoración de su rol en la alimentación de sus familias.

Desde nuestra experiencia, compartimos el planteamiento de Wenger (2001), al tener como premisas básicas de las comunidades de práctica la concepción del aprendizaje como fenómeno social y situado; ambos componentes clave en las situaciones de aprendizaje impulsadas desde este proyecto.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Al articular el enfoque de la educación popular con esta propuesta metodológica, que renombramos como Comunidades de Aprendizaje y Práctica para Entornos Saludables (CAPES), resulta significativo señalar:

- Las CAPES se conforman a partir de un interés compartido con las madres-padres de la comunidad escolar (mejorar la alimentación de sus hijos-hijas), en donde la acción intencionada (huerto, por ejemplo) genera aprendizaje y a la vez una transformación individual o colectiva (familias-comunidad escolar) en la esfera de lo cognitivo, afectivo, social, cultural y, ojalá a mediano plazo, económico y político (público).
- Las CAPES pueden ser un punto de articulación y acción comunitaria para llevar a la práctica de manera conjunta las posturas políticas de la educación popular y la soberanía alimentaria.
- Las CAPES con madres-padres de familia son un reto permanente, ya que cada una es única y diversa, e implica modificar esquemas de acompañamiento, como aprender y desaprender de manera permanente.
- Es necesario reconocer e identificar en cada CAPES el ámbito de construcción de sentido compartido, así como los vínculos de confianza, colaboración y corresponsabilidad.
- Las colectividades organizadas como las CAPES tienen la capacidad y la fuerza para producir cambios, por pequeños y sencillos que parezcan; y la búsqueda de cambios estructurales transita por el ámbito de lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, y por procesos educativos no solo de adquisición de conocimientos, sino de experiencias colectivas.
- La acción colectiva integra y abre posibilidades, por lo que los huertos escolares o comunitarios permitieron la formación y la vinculación

local, lo que favoreció el fortalecimiento del tejido comunitario y una mejor alimentación familiar.

Como equipo que acompaña la acción comunitaria, tenemos algunos asuntos y retos a seguir trabajando, que colocamos como recomendación para la acción:

- El diálogo de saberes a distintos niveles (familia-escuela, universidad-comunidad, y empresa financiadora-universidad) es fundamental para construir conciencia crítica de la realidad y generar prácticas que contrarresten las lógicas imperantes del mercado.
- Se debe buscar el equilibrio, la dialéctica, y extraer la riqueza entre el impulso de procesos de intervención o acción comunitaria; entre la promoción de la dimensión pedagógica y la dimensión política; entre el intercambio de saberes y la convivialidad; entre el enfoque de nutrición biomédica y salud pública convencional, con una visión política de soberanía alimentaria; entre ser proveedores del saber científico o ponerlo en diálogo con el saber comunitario; entre fungir como profesionistas o formadores que se implican en el proceso.
- La reflexión y el impulso del proceso con perspectiva de género es importante, ya que en las CAPES ha sido evidente la feminización de las tareas de cuidado (donde incluimos la alimentación, la educación y la crianza).

Falta mucho camino por andar para declarar que se logró una práctica, o por lo menos una concepción soberana en la alimentación de las-los participantes en las CAPES. Sin embargo, identificamos el inicio de procesos que abonan la consecución de la soberanía alimentaria, entre los que podemos encontrar:

- La reflexión sobre los alimentos que se ofrecen cada día en los planteles escolares y hogares de las familias participantes, así como su impacto en la salud individual, social y ambiental.
- El acercamiento a la producción de alimentos, aun en pequeña escala, mediante la apropiación de los recursos productivos y saberes necesarios para lograrla.

- El inicio en la construcción de poder local, a nivel individual y colectivo, para hacer contrapeso a las desigualdades alimentarias, ya sean por condiciones de género, ingresos o rol en las comunidades escolares.

La construcción de entornos saludables es una tarea que atraviesa la dimensión de lo cotidiano y lo estructural, por lo que habrá que seguir intencionado ambas perspectivas para lograr el cambio profundo.

Es importante reconocer que proyectos de esta naturaleza están vivos, en movimiento y evolución, y que todos y todas conformamos una comunidad que aprende.

REFERENCIAS

- Chiappe, M., y Noel, S. (2014). Mujeres latinoamericanas construyendo la agroecología. En E. Siliprandi y G. Zuluaga (Eds.), *Género, agroecología y soberanía alimentaria: perspectivas ecofeministas* (pp. 113-137). Icaria.
- Cuéllar, M., y Sevilla, G. (2014). La soberanía alimentaria: la dimensión política de la agroecología. En M. Cuéllar, Á. Calle y D. Gallar (Eds.), *Procesos hacia la soberanía alimentaria: perspectivas y prácticas desde la agroecología política* (pp. 15-33). Icaria.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (5ta ed.). Graó.
- Freire, P. (1985). Entrevista. Boletín informativo del CEAAL durante la *Asamblea Mundial de Educación de Adultos en Buenos Aires*. CEAAL.
- Freire, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira*. Olho D'água.
- Holt-Giménez, E., y Patel, R. (2012). *Rebeliones alimentarias. Crisis y hambre de justicia*. Porrúa.
- Inegi (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Jalisco*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079796.pdf
- INSP (2019). Informe de resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/informes.php>

- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. IMDEC; CEAAL; Intermón Oxfam; CEP.
- Jara, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP; CEAAL; Intered; Alboan.
- La Vía Campesina (2017, 24 de julio). *Conferencia Internacional de La Vía Campesina*. <https://viacampesina.org/es/conferencia-internacional-la-via-campesina/>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loma, O. (2001). *Guía de conocimiento sobre soberanía alimentaria*. <http://goo.gl/nT49T7>
- Mejía, R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Streck, D., Redin, E, y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea*. UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E., McDermontt, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- World Health Organization (2003). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases: Report of a joint WHO/FAO expert consultation (vol.916)*. World Health Organization.