

Proceso de grupo durante la realización de un proyecto educativo nutricional comunitario

The Group Process in a community-based nutritional educational Project

Isabel de la A. Valadez Figueroa^I; Josefina Fausto Guerra^{II}; Noé González Gallegos^{III}

^IDoctor en Ciencias Sociomédicas. Departamento de Salud Pública. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.

^{II}Doctor en Ciencias de la Salud Pública. Departamento de Salud Pública. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.

^{III}Maestro en Ciencias de la Salud Pública. Departamento de Fundamentos del Conocimiento. Centro Universitario del Norte. Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.

RESUMEN

Introducción Recientemente se ha planteado la necesidad de articular acciones de educación, salud y alimentación a través de la participación comunitaria para contribuir a resolver los problemas de mala nutrición existente en algunas comunidades mexicanas.

Objetivos Analizar el proceso grupal ante la propuesta de conocer y aceptar el concentrado de *Medicago sativa* (alfalfa) como alimento alternativo a partir de que había sido estudiado en humanos como complemento alimentario con buenos resultados.

Métodos El proyecto educativo nutricional se desarrolló bajo la metodología de la Educación Popular, en la comunidad de Toluquilla, Jalisco, México, durante el período comprendido entre marzo del 2006 a octubre del 2008. Investigación de

carácter cualitativo de corte etnográfico con la utilización de la técnica conceptual denominada teorización y la Teoría de Grupo Operativo como marco interpretativo. A partir del constructo actividad se obtuvieron tres unidades de análisis: la evolución del proceso grupal, el esquema referencial operativo y los supuestos básicos. Las unidades de observación fueron las acciones grupales o momentos, de los que se obtuvieron cinco categorías: ubicación, reconocimiento, crisis, resolución y consolidación.

Resultados En las categorías señaladas fue posible visualizar la estructura de conductas específicas, y rescatar un proceso grupal que recorrió alternativamente las etapas de indiscriminación, discriminación y síntesis. En la primera, los objetivos de la tarea parecían confusos, en la discriminación hubo mayor comprensión de la actividad a realizar, se inició la integración grupal y en la síntesis, el grupo asumió la tarea y actuaron como promotores hacia otras personas y otras comunidades.

Conclusiones El proceso de grupo se comportó como una espiral dialéctica, con avances y retrocesos, en donde cada momento implicó una estructura de conducta o una función asumida por el grupo o algunos de sus miembros para lograr definitivamente el éxito de la tarea propuesta.

Palabras clave: Educación nutricional, etnografía del proceso de grupo, comunidad.

ABSTRACT

Introduction There has been recently said that the articulation of educational, health and feeding actions through community involvement is needed to solve the malnutrition problems existing in some Mexican communities.

Objectives To analyze the group process, given the proposal of learning about and accepting the *Medicago sativa* (*Alfalfa*) as alternative food since it had studied before in humans as a food supplement with good results.

Methods The nutritional educational project was implemented under the People's Education methodology in Toluquilla, Jalisco, México, from March 2006 to October 2008. Qualitative ethnographic research that uses the conceptual technique called theorization and the Operational Group Theory. From the construct *activity*, three analysis units emerged, that is, the evolution of the group process, the operational reference scheme and the basic assumptions. The observation units were the group actions or moments from which five categories were obtained: location, awareness, crisis, resolution and consolidation.

Results It was possible to visualize the structure of specific behaviours in the above-mentioned categories, and at the same time, to rescue a group process that alternatively went through the indiscrimination, discrimination and synthesis phases. In the first phase, the objectives of the task seemed to be confusing, then there was more understanding of the activities to be carried out and group integration started in the second one; in the last phase synthesis, the group took the task and acted as promoters before other persons and other communities.

Conclusions The group process was similar to one dialectical spiral, with steps forth and back, in which every moment implied a behavioural structure or a function taken by the group or some of its members to finally succeed in doing the suggested task.

Key words: Nutritional education, ethnography, group process, community.

INTRODUCCIÓN

En educación para la salud, las acciones desde la perspectiva de la participación comunitaria, (incluidas en ellas la Educación Popular) constituyen un recurso pedagógico que están relacionadas con la capacidad de organizar a la población en torno a los problemas que la afectan, de fomentar su participación en la identificación de tales problemas, en la formulación de alternativas de solución, su planeamiento y ejecución, así como en la evaluación de los logros alcanzados de un modo activo y autogestor, a fin de conseguir que esta población asuma conciencia de la realidad y se comprometa en acciones de cambio.¹⁻⁵

La metodología participativa genera un proceso en el cual todos participan en una u otra forma en el estudio de la realidad, entendiéndose esta como la conexión entre la objetividad (la forma en que los participantes se encuentran involucrados en los hechos, los procesos y estructura) y su percepción e interpretación de dicha realidad, por ello se encuentra ligada a las preocupaciones y experiencias cotidianas, con las historias de vida, con la construcción de identidades y con la memoria colectiva. Implica el saber donde se está, a dónde se quiere ir, y cómo hacerlo. Es una reflexión colectiva, en orden de mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su entendimiento y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.

El éxito o el fracaso de algunas experiencias participativas de promoción de salud está asociado a la presencia de una serie de factores no bien identificados ni analizados porque no existen los elementos necesarios que justifiquen por qué son mejores unas intervenciones en relación con otras. Lo anterior puede deberse a que no se ha realizado una evaluación del proceso participativo que se vive.⁶

Dada la complejidad de las realidades sociales en las que se llevan a cabo las intervenciones educativas en salud, no se puede atender exclusivamente a la valoración de resultados; los procesos participativos en los que se encuentran implícitos los procesos grupales son complejos, porque intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido.

Todas las propuestas de trabajo participativo muestran preocupación por el proceso grupal, pero no todos explican los campos teóricos conceptuales del análisis y la promoción de dicho proceso. De hecho, solo se enmarcan teóricamente los procesos de trabajo pero no los correspondientes al trabajo grupal, lo que significaría la posibilidad de clarificar los problemas concretos que el grupo enfrenta.

El educador que trabaja con un grupo, quiere y necesita entender lo que está sucediendo en el grupo, no solo lo que pueden estar diciendo o haciendo los miembros, sino también lo que están pensando, sintiendo, preguntándose y esperando; esto significa la comprensión de la dinámica de grupo y el reconocimiento de los procesos que operan en dicho grupo e implica justamente el análisis de las situaciones conflictivas o confusas que se suscitan en un grupo sometido a un proceso participativo. Es importante analizar estos aspectos ya que con ello se puede comprender y mejorar los procesos educativos.

Se define como proceso de grupo al producto de las interacciones que ocurren entre los individuos que forman el grupo, producto tanto intelectual como afectivo, en el que resalta más lo afectivo de los contenidos latentes de los miembros del

grupo y que presenta una continua modificación a través del tiempo. La evaluación educativa en su dimensión grupal, contempla el conjunto de factores que intervienen en el desarrollo del grupo, para favorecerlo u obstaculizarlo, revisa las condiciones que prevalecen en el proceso grupal, las situaciones propicias o conflictivas al emprender la tarea y los problemas suscitados en la dinámica de trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa, tales como fenómenos de racionalización, evasión y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos y ansiedades. El análisis longitudinal del proceso grupal, permite alcanzar una comprensión mucho más profunda no solo de los fenómenos temporales, sino también de la mayor parte de los procesos grupales y del comportamiento de las personas cuando forman parte del grupo.

Con el objetivo de realizar una adecuada lectura de lo que ocurre en un grupo comunitario durante la realización de un proyecto educativo nutricional, esta investigación se centra en el análisis del proceso de grupo, dado por el interés en alcanzar una mayor comprensión de lo que sucede en dicho grupo.

Contexto

Recientemente se ha planteado la necesidad de articular acciones de educación, salud y alimentación a través de la participación comunitaria, entendiéndola como el proceso mediante el cual los individuos se transforman de acuerdo a sus propias necesidades y las de su comunidad y adquieren un sentido de responsabilidad con respecto a su propio bienestar y el del grupo.^{6,7} Por otra parte, se señala la necesidad de fortalecer los programas y las intervenciones nutrimentales que se realizan en el ámbito de la comunidad ante el fracaso del proyecto de economía de mercado que impera en el país, al no ser este capaz de contener la miseria y crear mejores condiciones de vida para las mayorías.^{8,9} Frente a esta realidad existen diversas estrategias para resolver los problemas de mala nutrición, entre las que se encuentra la educación en nutrición y la fortificación de alimentos.

Las primeras investigaciones acerca de los concentrados proteicos de hojas de plantas se orientaban principalmente a su máxima producción para usarlos en la alimentación humana. Estudios clínicos en niños nigerianos indican que los suplementos elaborados a partir de proteínas de hojas pueden ser efectivos para el tratamiento y prevención de la desnutrición proteico-calórica.^{10,11}

Un ejemplo de hojas proteicas son las leguminosas arbustivas, ampliamente utilizadas en la alimentación animal, como es el caso de la alfalfa (*Medicago sativa*) que actualmente y por sus propiedades nutritivas se ha estudiado su concentrado en humanos como complemento alimenticio con buenos resultados. Se calcula que el concentrado de alfalfa obtenido a través del calentamiento y decantación del jugo de la planta, posterior a un proceso de lavado, desinfección, trituración y prensado de la alfalfa, posee un valor nutritivo en 100 g (secos) de: 198 calorías, 53,8 g de proteína, 839 mL de calcio y 44,5 g de hierro; un individuo para ingerir el equivalente a dichos nutrimentos, tendría que consumir 240 g de carne. Este extracto tiene un menor costo y eleva el nivel nutricional de quienes lo consumen.¹²⁻¹⁵

La incorporación del concentrado de alfalfa para enriquecer los alimentos de la dieta habitual de las familias de la comunidad no ha sido una tarea fácil por el hecho de que esta planta se emplea tradicionalmente como alimento para animales por el desconocimiento relativo de sus propiedades nutritivas y el proceso para obtener su concentrado. En la comunidad de Toluquilla se utilizó el modelo de participación comunitaria como una estrategia para promover la aceptación de este alimento

alternativo, a través de un programa de alimentación comunitaria, para mejorar el estado de nutrición de los grupos más vulnerables a la desnutrición.¹⁶⁻¹⁸

Referentes teóricos

El trabajo educativo nutricional llevado a cabo bajo los lineamientos metodológicos de la Educación Popular, se asumió como un proceso de aprendizaje grupal. En la concepción del aprendizaje grupal,¹⁹ se ubican a los miembros de la comunidad en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo que busca el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento desde una perspectiva de grupo, que asume que aprender es elaborar el conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica, lo que implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar para transformarse a sí mismos y transformar la realidad, además, considerar y valorar la importancia de interaccionar en grupo, donde la interacción y el grupo sea el medio y fuente de experiencias para que el sujeto logre el aprendizaje.

El grupo de aprendizaje se define como el conjunto de personas que se reúnen alrededor de un objetivo común, concretamente para esta situación, el conocimiento, lo cual conlleva avanzar en él y al mismo tiempo, modificar o cambiar el tipo de relaciones grupales. Es a partir de la "problematización" como es posible acercarse a la construcción del conocimiento, "problematizar" consiste en lograr convertir la realidad en pensable y no solo en explicable.²⁰ En el grupo de aprendizaje se trabaja sobre esta dimensión y se potencia ampliando el concepto de aprendizaje el cual sobrepasa en mucho la concepción de aprendizaje en el grupo operativo, sin embargo la técnica del grupo operativo ayuda a la realización de todo esto.

La construcción de conocimientos es realizado a través de un proceso que implica la instrucción, la capacitación y la formación. La instrucción es una transmisión de saberes, la capacitación entendida como la adquisición de habilidades, referida a aspectos técnicos o prácticos y la formación como el proceso en el cual se va encontrando la forma de ser, de crecer a través de adquirir nuevas maneras de pensar, de ver y hacer las cosas en la vida cotidiana.²¹

El trabajo educativo constituye un espacio donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego a los miembros del grupo como sujetos sociales en donde sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales y sus expectativas, son elementos que se infiltran al interior de todo proceso educativo, haciendo de este proceso de enseñanza-aprendizaje una realidad muy particular.

Para analizar la complejidad y algunas de las dimensiones que intervienen en el proceso grupal de aprendizaje, y dar cuenta de como lo viven y como se apropian, después de obtener las impresiones iniciales de lo ocurrido en el grupo comunitario y formular tentativamente algunas conclusiones, se eligió como marco interpretativo la Teoría de Grupo Operativo,^{22,23} y se centró el interés en el proceso de grupo ante la realización de los trabajos propuestos, por lo que se analizó este desde un enfoque operativo.^{24,25}

Cabe aclarar que el grupo conformado para el trabajo comunitario, no fue propiamente un grupo operativo, sin embargo, se retomaron algunos aspectos teóricos del grupo operativo, porque se está convencido de que son válidos para la concepción de educación transformadora que prevalece y que implica la "problematización", la transformación y la construcción del conocimiento.

MÉTODOS

Se trata de una investigación de carácter cualitativo que se inscribe en un ejercicio de corte etnográfico, que se sitúa en el análisis de lo educativo como una totalidad concreta, en distintos espacios y tiempos y que su esencia es el análisis del proceso de grupo ante la realización de una tarea. La tarea, en general, incluía sesiones educativas con temas relacionados con la nutrición, instrucción sobre el proceso de obtención del concentrado de alfalfa y su procesamiento para su incorporación a los alimentos. El proceso de grupo objeto de análisis correspondió al conjunto comunitario formado por mujeres entre 23 y 55 años de edad, habitantes de la comunidad de Toluquilla, Jalisco, México. La investigación se realizó durante el período comprendido entre marzo del 2006 a octubre del 2008.

Registro de la información

Se recurrió al registro etnográfico partiendo de la premisa de que la etnografía tiene un carácter reflexivo, lo que implica que el investigador es una parte del mundo que se está estudiando.

La investigación se llevó a cabo en la comunidad mediante la observación participante. Las observaciones constituyeron el punto central y se asentaron en las siguientes preguntas guía: ¿qué sucede en el grupo?, ¿cómo interactúa este?, ¿cuáles son los momentos o situaciones que el grupo está viviendo?, ¿cuáles son los obstáculos que están frenando o deteniendo el logro de los objetivos, ¿cuáles son las circunstancias que aceleran el logro de dichos objetivos?, ¿qué conflictos se presentan con mayor frecuencia?, ¿qué percepciones y expectativas tienen los miembros del grupo comunitario ante la realización de la tarea?, ¿son esas percepciones mutuamente compartidas o existen diferencias sistemáticas?, ¿cuál es el juicio o evaluación de los problemas surgidos?

Durante la realización de las observaciones los investigadores se auxiliaban de una libreta en la cual se registraba lo que consideraban importante para recordar: eventos, palabras, gestos y situaciones. Se registraban los comportamientos tal como se producían. Una vez terminada la observación se reconstruía lo que se había visto u oído, auxiliándose de las notas e incluyendo interpretaciones, y buscando significaciones que en ese momento se consideraban relevantes. Como un primer esbozo, se clasificaron los registros de las notas en temas, después en fichas, y se organizaron en forma cronológica. Los datos obtenidos se agruparon bajo rubros semejantes que permitieron realizar un esquema y luego conformar un mapa ordenado y sistemático de la información. Lo anterior facilitó la identificación de las principales coincidencias, contradicciones y semejanzas entre lo observado en diferentes momentos. Durante todo el proceso se realizaron aseveraciones para someter a prueba, corroborar, poner en cuestionamiento y buscar contraevidencias, por lo que se estableció una secuencia en que se alternaba la lectura y la escritura, la relectura y la reescritura.

Análisis etnográfico

El proceso analítico utilizado para analizar los datos, fue la técnica conceptual denominada teorización,²⁶ entendida como un proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y las relaciones entre ellas, cuyo eje ordenador en el trabajo conceptual fue la permanente expresión, clara y determinante de lo que se estaba viendo. La teorización, comprende como tareas

formales: la percepción, comparación, contrastación, agregación, ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones y la especulación.²⁷

Debido a que las observaciones se realizaron por todos los miembros del equipo, se buscó la corroboración de los datos, lo que conllevó a la comparación de la información obtenida en diferentes fases del trabajo, a partir de los mapas y esquemas elaborados con la información. Con ayuda de una plantilla se cruzó la información y se ordenaron las acciones de los integrantes del grupo.

Después de concluir las observaciones, se realizó una primera lectura de los datos para extraer cuestiones significativas, buscando unidades analíticas. En esta lectura se percibieron tres hechos: a) el grupo se fue relacionando en diferentes formas conforme a la tarea propuesta, b) los integrantes formaban un grupo heterogéneo, con diversos conocimientos y experiencias y con su propio marco referencial, y c) que en todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante, ansiedades y temores.

A partir del constructo actividad, se identificaron tres unidades de análisis: 1) la evolución del proceso grupal, 2) el esquema referencial operativo y 3) los supuestos básicos. Las unidades de observación fueron las acciones o momentos, entendidas estas como el resultado concreto de los vínculos ambientales, afectivos y cognitivos que se establecen en el grupo; cada uno de los momentos se agruparon bajo una denominación para obtener de esta forma siete unidades de observación: 1) las ansiedades, 2) las conductas, 3) las fantasías, 4) los temas, 5) el concepto, 6) las referencias en el discurso y 7) las formas de acercamiento al objeto de estudio.

Se procedió a la integración y ordenación de agrupamientos de las unidades de observación (las acciones o momentos) dentro de las unidades de análisis. De esta forma se obtuvieron cinco categorías: 1) ubicación, 2) reconocimiento, 3) crisis, 4) resolución y 5) consolidación, de acuerdo a los momentos por los que pasaba el grupo y que conformaron una estructura de la secuencia temporal de los hechos del grupo desde el inicio hasta el momento de cierre de las actividades educativas. Estas categorías se elaboraron después de una reflexión, en la que junto con los conceptos teóricos reunidos, se tenía el conocimiento, la experiencia pasada, el sentido común y la intuición.

RESULTADOS

Los momentos vividos por el grupo comunitario

Momento de ubicación e integración del grupo comunitario

Inicio de un conocimiento superficial. No todas las voluntarias que se anotaron en la asamblea general asistieron. El grupo comunitario tenía antecedentes históricos que influyeron en su comportamiento, ya que algunas mujeres habían participado en otros grupos. A pesar de que la mayoría se conocía, al principio existía un sentimiento de inseguridad ante la nueva situación y mostraron duda y timidez en compartir sus actividades, saberes y convicciones. Esta situación se resolvió a medida que empezó a surgir la confianza mutua y al ampliar su conocimiento sobre las características de cada una, hasta llegar a establecer un cierto grado de confianza. Las participantes, pese a vivir en la misma comunidad, de conocerse de

mucho tiempo, incluso de tener vínculos familiares, no se hablaban entre sí y les costó mucho trabajo participar. Sin embargo, en el grupo se logró desarrollar un clima favorable para las actividades, y voluntariamente acataron las reglas y normas explícitas e implícitas. La actitud hacia la participación se mostraba como dependiente de lo que las demás dijeran y no se atrevían a defender sus opiniones personales, aún cuando diferían de las de la mayoría.

Momento de reconocimiento

Se empezó a regularizar la asistencia, se observó una mayor participación espontánea sobre el tema y se empezaron a dar opiniones sobre el programa y la metodología de trabajo. Se identificaron cuatro líderes y se visualizó el inicio de una lucha entre ellas por el liderazgo del grupo. Esta situación propició algunos conflictos entre las mujeres, salieron algunas de ellas, pero se incorporaron otras. Se amplió la participación, se definieron funciones individuales, se aceptó el liderazgo de dos mujeres y las otras salieron del grupo en respuesta a su inconformidad. Se notó un sentido de pertenencia grupal. Se dio una mayor identificación de cada una de las integrantes. El trabajo fue más allá del tiempo programado. El grupo demandó mucha atención. La actitud en general era receptiva, sin embargo, sus comentarios se relacionaban solo con preguntas concretas. Hubo reacciones de extrañeza al ver que las cosas que ellas creían que eran de una forma podían ser de otra. Los comentarios giraron en torno a lo que habían escuchado que era correcto, a través de consejos, la televisión o revistas, pero no lo que ellas habían experimentado, como si sus experiencias no fueran importantes o les diera vergüenza comentarlas. Aún no se llegaba a la propia implicación.

Momento de crisis

La reflexión individual y grupal conllevó a buscar nuevas posibilidades de respuesta, pero también generó un poco de angustia de no contar con un camino claro a seguir, lo que llevó a las participantes a buscar diferentes alternativas. Algunas señoras dejaron de asistir por problemas familiares, principalmente por oposición de los cónyuges y salieron, pero se incorporaron otras. Estos cambios desencadenaron crisis dentro del grupo, ya que no todas aceptaron a las nuevas participantes y la situación se tornó tensa. Como manifestaciones de inconformidad, empezaron a llegar tarde y realizaban comentarios directos. Se preocupaban porque eran pocos miembros en el grupo, como una angustia posesiva. Se precisó la necesidad de buscar un momento para que el grupo expresara sus inconformidades y se realizaran propuestas para evitar malos entendidos y al mismo tiempo, para establecer las normas en cuanto a derechos y obligaciones de las nuevas incorporaciones. Hubo una definición de funciones diferente para realizar la tarea que ocasionó ansiedad en algunas de ellas.

Momento de resolución

Se observó una disminución de la tensión grupal. Se establecieron acuerdos familiares y grupales a través de la negociación, lo que resolvió conflictos de oposición del marido o pareja principalmente. Las sesiones se centraron en comentarios de experiencias personales sobre la forma de negociación y los acuerdos familiares. Se verbalizó la necesidad de reconocimiento del valor social de la mujer y su injusta dependencia de la voluntad masculina. Hubo cuestionamiento a las funciones tradicionales. Se apreció una actividad interna tanto a nivel individual como grupal de toma de conciencia, de valores y de autoestima.

Existió demanda de más tiempo dedicado a la realización de dinámicas de animación y juegos, y disminuyó la resistencia para la participación. Los cambios individuales fueron más positivos, el hecho de pertenecer a un grupo y de experimentar el proceso educativo, les hizo ganar autoestima y elaborar argumentos para pedir y exigir el reconocimiento. Las señoras antes tímidas y con temores para hablar, empezaron a expresarse con seguridad y facilidad, defendiendo sus puntos de vista. La participación era cada vez más espontánea. Las señoras identificadas por su carácter agresivo-explosivo, se mostraron más conciliadoras. En estos momentos, ya no se abordaban únicamente temas relacionados con la nutrición, sino que ellas propusieron otros de interés del grupo y también sugirieron que se tuvieran invitados y definieron sus características idóneas. No se presentaron problemas por la entrada de nuevas mujeres. Se trabajó bajo un objetivo común, el de dar a conocer al resto de la población cuál era su participación real en las actividades. Se escucharon con mayor interés entre ellas y en conjunto buscaron nuevas respuestas. Se inició la ruptura de las funciones de maestro-alumno, y se dio una buena comunicación entre iguales. Existió un diálogo más horizontal, los miembros defendieron sus ideas y propusieron alternativas.

Sin embargo, en cada tema nuevo abordado, se repetían las actitudes pasivas, que fueron desapareciendo conforme avanzaba el trabajo, pero cada vez, estas conductas eran menos rígidas y menos frecuentes.

Momento de crisis

Se presentaron algunos cambios de las autoridades del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en cuyas instalaciones se desarrollaban las actividades, a consecuencia de ello salió la promotora, las señoras del grupo se mostraron inconformes con este cambio. Era notorio el ausentismo e impuntualidad por parte de algunas de ellas. Se redactaron cartas dirigidas a la presidenta del DIF Tlaquepaque a fin de que reinstalara a la promotora. Se generó ansiedad y temor ante la inminente presencia de una promotora extraña al proceso.

Con la promotora sustituta, el grupo se mantuvo a la expectativa. La actividad disminuyó, el grupo se dividió en dos subgrupos, uno de ellos se desintegró. Se observó un incremento del ausentismo, el ambiente se tornó tenso. Por problemas personales la señora que apoyaba en la preparación y experimentación de alimentos adicionados con el concentrado, se retiró. Disminuyó aún más la actividad y la participación, lo que incidió en la unión grupal. El grupo tuvo una regresión a una etapa posesiva, por lo que rechazaba hasta cierto punto a las nuevas personas, por considerarlas amenazantes a su dinámica. La angustia por la incertidumbre empezó a aflorar.

Momento de resolución

Se discutió, analizó y planeó con las integrantes del grupo que quedaban la posibilidad de continuar con el programa y la necesidad de incorporar nuevos miembros. Se decidió en grupo intentar una vez más e invitar a otras personas. Se propusieron actividades a realizar tales como la de hacer volantes y carteles y colocarlos en lugares estratégicos, para promover el programa. Se pidió apoyo al sacerdote de la Iglesia Católica, a fin de que hiciera promoción en los avisos al final de los oficios, y en la hoja parroquial. Las señoras se apropiaron de la tarea de convocar a nuevas integrantes, así como a reactivar la socialización de "su" trabajo.

Momento de consolidación

Era notorio el sentimiento de pertenencia grupal y de identificación entre las mujeres del grupo. La estrategia implementada empezó a dar frutos, se lograron nuevas incorporaciones, se plantearon otras formas de trabajo, tanto para el procesamiento del concentrado de alfalfa como para su incorporación a los alimentos así como en las sesiones educativas. En las mujeres que entraron último, la apropiación de las tareas fue más rápida, facilitada por la experiencia del grupo primario. Las nuevas formas de trabajo a base de concursos de platillos y de convivencia reforzaron la unidad del grupo. Con esto surgió la idea de crear un recetario de cocina con los platillos experimentados y probados con la incorporación del concentrado de alfalfa.

Momento de crisis

Existió crisis individual y replanteamiento de los alimentos a los cuales se adicionaría el concentrado, consideraron que debían ser alimentos sencillos de fácil elaboración y acceso económico. Una de las mujeres que se había incorporado se manifestó como líder y se presentó una lucha de poder con las líderes reconocidas. Estas últimas no cedieron y el grupo en conjunto rechazó el liderazgo de la mujer recién incorporada. Esto hizo que las sesiones se tornaran otra vez tensas. La líder rechazada, tomó una actitud negativa ante el grupo ya que solo se dedicó a obstaculizar y a agredir el proceso de las sesiones de trabajo. El grupo ignoró a este miembro.

Momento de resolución

El señora conflictiva salió del grupo y disminuyó la tensión, se observó que la afectación era mínima ya que hubo una participación más activa y organizada y se tomaron acuerdos democráticamente.

Momento de consolidación

El grupo se encontraba en una fase independiente, caracterizada por el interés y manejo autónomo del proceso de obtención del concentrado de alfalfa, además de mostrar interés por los problemas personales; al mismo tiempo, se encontraba en una fase socializada, porque eran capaces de apoyar a sus compañeras. Los temas nuevos eran ligados con facilidad a acontecimientos diarios, se tuvo un avance en la concepción de grupo pues mostraron confianza para tratar cuestiones personales. Por otro lado, el grupo se había puesto a prueba en su capacidad de manejar la angustia por la entrada y salida de sus integrantes. Aunque reapareció el celo y no permitieron la entrada de nuevas personas, este fue mejor manejado. Se observó una participación muy activa del grupo, asistían con regularidad y puntualidad. Se manifestó el liderazgo de dos miembros el cuál fue aceptado por el grupo.

Era muy notorio el sentimiento de pertenencia grupal y de identificación entre las participantes. Tomaron en sus manos el proceso y actuaron como promotoras hacia otras personas y hacia otras comunidades. Promovieron el programa hacia otras comunidades en donde participaron en la capacitación para la extracción del concentrado, ambas actividades se realizaron con éxito, situación que favoreció el reforzamiento de su autoestima.

El paso de un momento a otro no era de forma sucesiva y en ocasiones se brincaba de una etapa a otra y se regresaba a diferentes fases, esto sucedió principalmente al ingreso de nuevas mujeres, momentos en lo que se tuvo más fluctuaciones en las etapas y se retrocedía.

DISCUSIÓN

El proceso educativo se conformó con avances y retrocesos, en donde cada momento de este proceso, implicó una estructura de conducta o una función asumida por el grupo o alguno de sus miembros. En las categorías mencionadas es posible visualizar la estructura de conductas específicas, y rescatar un proceso grupal que recorrió las etapas de Indiscriminación, Discriminación y Síntesis propuestas por *Bauleo*.²⁸ En la fase de Indiscriminación, los objetivos del trabajo parecían confusos, se percibían ciertas funciones y existía una ansiedad perturbadora. La fase de Discriminación, se marcó con la delimitación de funciones y la mayor comprensión de la actividad, el inicio de la integración grupal, el establecimiento de normas de trabajo, el reconocimiento grupal de capacidades y experiencias de cada uno de los miembros. Las ansiedades no desaparecieron, se modularon. Se establecieron liderazgos, que se presentaron de diversas maneras, ya fuera apoyando la tarea o boicoteándola abierta o veladamente.

La aparición de optimismo o pesimismo implica que el grupo inicia la formación de un proyecto, que es característica básica de la fase de Síntesis, en la que el grupo asume su tarea.

Sin embargo, es sabido que la llegada a esta fase no es la culminación, el grupo no es capaz de permanecer ahí, y las ansiedades y fases anteriores se repiten aunque en una forma y significado diferente. Reaparecieron características de las fases de Indiscriminación, Discriminación, y Síntesis. El trabajo grupal no está terminado y menos aún el proceso grupal, aunque se logró un nivel superior de trabajo, los problemas y ansiedades grupales debe ser permanentemente modulados. Las crisis en los procesos grupales no conviene evitarlas *a priori*, son un motor de cambio y ganancia en los procesos grupales pedagógicos, sin embargo, los educadores-investigadores deben tener tacto en su manejo, ya que un mal manejo puede acarrear la desintegración grupal.

Se deben detectar estados de regresión o estados de anterior seguridad en lo referente a la implementación de una situación nueva o difícil de manejar como son los procesos participativos, que representan una ruptura del esquema tradicional de ayuda paternalista a la que ha estado expuesta la población. Estas situaciones hacen que despierten niveles de ansiedad, que influyen en muchas situaciones de deserción, que deben ser manejadas para evitar que dichos niveles de ansiedad aumenten al grado que impida continuar con la tarea propuesta.

CONSIDERACIONES FINALES

Sobre la metodología participativa

La experiencia acumulada en el trabajo comunitario hasta ahora permite afirmar que las metodologías participativas incrementan la creatividad, la apertura y la disposición al cambio de las personas involucradas en ellas. Su aplicación en diferentes contextos, ha permitido observar que se generan ciertas regularidades.²⁹

En primer lugar, se observa un proceso de apertura creciente frente al ejercicio a medida que se realiza. El desarrollo de las actividades hace que las personas se vayan involucrando en la experiencia y comiencen a participar cada vez más, a opinar más y a confrontar su opinión con los otros miembros del grupo. Es decir, se desarrolla una dinámica crecientemente participativa.

En segundo lugar, se va generando un abandono de la visión o perspectiva individual, y se comienza a asumir el enfoque colectivo de trabajo que se va articulando. Es posible pensar que este ejercicio posibilita el surgimiento de una suerte de identidad colectiva (sujeto popular) en cuanto a forma similar de interpretar la realidad, la cual se va plasmando progresivamente a lo largo del proceso a que da lugar la metodología. El grupo constituido es algo así como un grupo de tarea, que habiendo definido en forma colectiva la realidad, está en condiciones de asumir acciones que apunten a intervenir sobre ella.

El tercer lugar se demuestra en el transcurso de la aplicación de la metodología, el paso de una visión fundamentalmente intelectual o cognitiva a una interpretación más holística o integral donde cada participante se involucra con sus ideas, sentimientos y emociones, en el espacio sobre el cual se reflexiona.

Respecto al educador

Una de las funciones importantes del educador popular es la de ocuparse del análisis del vínculo del grupo, con el objetivo que el mismo grupo se ha propuesto. Además de hacerlo explícito, su tarea es observar cuales son los obstáculos que el grupo enfrenta en el proceso, dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emerjan, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer materiales de trabajo, armonizar las demandas de los diferentes temas y tareas del trabajo. De igual forma, debe contener las ansiedades de los miembros del grupo comunitario y ofrecer al mismo tiempo, un marco de seguridad para el adecuado desarrollo del grupo. Por lo anterior, debe tener una capacidad de identificación y distancia instrumental para mantener un permanente y delicado equilibrio.

El manejo instrumental de esta tarea educativa, demanda del educador popular, además de la conducción de los aspectos teórico metodológicos de la Educación Popular, el manejo de una serie de técnicas de trabajo psicosocial, con el objetivo de poder interpretar en los miembros del grupo comunitario estados de reflexión y asimilación, así como posibles estados de confusión, y a la vez, identificar situaciones que requirieran de su apoyo. El educador, además, debe respetar en todo, el proceso que se está presentando sin permitir que sus propias angustias lo lleven a tomar medidas paternalistas o autoritarias.

Estas técnicas psicosociales, le permitirán llevar a cabo una lectura de los procesos grupales que se van viviendo, reconocer el componente afectivo, la asimilación del enfoque participativo y la serie de fases por las que pasa el grupo antes de llegar a llevar a cabo un trabajo realmente participativo. Debe mantener una cuidadosa vigilancia de sus acciones ya que existen una gran cantidad de situaciones que deben ser correctamente interpretadas para no desvirtuar el enfoque participativo en su esencia más importante.

Es reconocido que la educación en su dimensión de transformación (a una forma de vida y comportamiento), se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad. La exigencia de implicación emocional, de compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico pueden convertir a las tareas educativas, en la diversidad de sus funciones, en trabajos altamente complejos.

Finalmente se puede concluir que hubo cambios individuales y colectivos, problemas individuales y grupales en lo referente a la forma de pensar y actuar, en los conocimientos y en la forma de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y desestructurar lo estructurado. El proceso de grupo se comportó como una espiral

dialéctica, con avances y retrocesos, en donde cada momento implicó una estructura de conducta o una función asumida por el grupo o alguno de sus miembros para lograr definitivamente el éxito de la tarea propuesta.

Agradecimientos

A la Fundación *Leaf Nutrient Inc.* por la donación de las máquinas para el proceso de extracción del concentrado, a *Rotary International Foundation* por el apoyo brindado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Kroeger A, Luna R. Atención primaria de salud: principios y métodos. México: Paz;1987.
2. Zakus D. La participación comunitaria en los programas de atención primaria a la salud en el tercer mundo. *Salud Pública Méx.* 1988;30(2):151-74.
3. Fals O. Conocimiento y poder popular. Bogotá: Presencia;1986.
4. Agudelo F. Orientación biosocial de la educación en salud en la sociedad. *Educ Med Salud.* 1990;24(2):103-14.
5. Valadez I, Aldrete MG. Participación comunitaria. En: Cabral J, Lozano ME, Cabrera C, Pérez M, Valadez I, editores. *Educación para la Salud.* México: Instituto Mexicano del Seguro Social;1994.
6. Aguilar M. La participación comunitaria en salud: ¿mito o realidad? Madrid: Díaz de Santos;2001.
7. Figueroa P. Vigilancia participativa de la seguridad alimentaria en una comunidad de Cuba. *Rev Cubana Salud Pública.* 2005;7(1):39-55.
8. FAO. Cumbre Mundial sobre la Alimentación. Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial y Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación. Roma: FAO;1996.
9. Gay J. Proyectos participativos de seguridad alimentaria, nutrición y salud. *Archivos Latinoamericanos Nutrición.* 1995;45(1):379-81.
10. Olusegun L. Leaf protein research in Nigeria. In: Lehel T, editor. *Leaf Protein Concentrates.* Westport: Avi Publishing Company Inc.;1983.p.745-58.
11. Singh N. Feeding trials with children. In: Blackwell P, editor. *Leaf Protein, N.W.* Oxford: Scientific Publications;1971.
12. Dollison R. Leaf protein concentrates. Houston: Leaf Nutrient Program Inc.;1990.
13. Gálvez M. Suplementación de alimentos con proteína. *Revista Información Científica Tecnológica.* 1984;6:32-45.

14. Agustí J, Beltrán J. Quantitative determination of the protein content of citrus leaf extracts: a comparative study. *Anal Biochem.* 1982;127(2):368-71.
15. Cázares U. Estudio de la alfalfa como alternativa nutricional para el consumo humano [tesis]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara;1995.
16. Alfaro N, Valadez I, Fausto J, Aldrete MG, López C. Programa de Alimentación Comunitaria. Hojas nutritivas. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Instituto Regional de Investigación en Salud Pública;1994.
17. Fausto J. Introducción de un complemento nutricional, concentrado de alfalfa mediante un proceso participativo [tesis]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara;1998.
18. Valadez I, Alfaro N, Fausto J, Aldrete MG, Mendoza R. Una experiencia de educación popular en salud nutricional en dos comunidades del Estado de Jalisco. *Cad Saúde Pública.* 2000;16(3):823-9.
19. Chehaybar E. Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. *Perfiles educativos.* 1994;63:43-58.
20. Zemelman H. El conocimiento como construcción y como información. Memorias del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios. México: SEP/ANUIES/UNAM;1987.
21. Aldana C, Núñez C. Educación Popular y los Formadores Políticos. Guatemala: ICEP;2002.
22. Santoyo R. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de