



Comunidades de Aprendizaje: Saberes y Habilidades Colectivas en Pequeños Productores Vinícolas del Noreste Mexicano*

Learning Communities: Collective Knowledge and Abilities
in Small Wine Producers in Northeastern Mexico

Irma Eugenia García López** · Brianda Daniela Flores García***

* Se declara bajo palabra que este manuscrito no ha sido publicado con anterioridad ni está en proceso de evaluación en otra revista.

** Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación, Profesora-Investigadora de Tiempo Completo. E-mail: galuaemex@gmail.com

Posdoctorada en Investigación Educativa, Doctora en Educación, y Doctorante en Humanidades. Profesora-Investigadora de tiempo completo del CIME de la UAEMéx docente del Programa de Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano y Maestría de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Arquitectura y Diseño y de la Facultad de Contaduría y Administración. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), reconocimiento perfil deseable PROMEP-SEP.

*** Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación, Doctoranda en Estudios Humanísticos. E-mail: brianda_fg11@gmail.com
Doctoranda en Estudios Humanísticos especialidad Ciencia, Tecnología y Sociedad por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Maestra en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad

— (Abstract) —

Over the last few years, rural areas in northeastern Mexico have present significant changes in social, economic, and territorial aspects linked to the New Rurality. In this context, winemaking has become one of the most dynamic and growing activities in the regional economy. This emerging development has prompted different forms of appropriation and use of this space, but it also highlights the lack of access to knowledge for wine production due to the lack of formal educational centers. As a result, learning communities enable the development of skills and competencies through non-formal educational practices. The objective of this paper is to analyze the role of learning communities in non-formal educational environments, taking as a case study: a collective of small-scale wine producers in Parras de la Fuente, Coahuila. This research focuses on two perspectives of learning: appropriation and technology transfer, and promotion of Mexican wine culture. The main finding was to demonstrate the importance of including educational processes that respond to the context and needs of the community.

Key Words: Learning Communities, Educational Practice,
Non-Formal Education, Winemaking, New Rurality

I . Introducción

Ante la dinámica económica globalizadora y la modernización de las sociedades, los espacios rurales presentan complejas transformaciones que rompen con el modelo de desarrollo tradicionalmente adscrito a estos. En este contexto, surge la necesidad de establecer nuevos marcos interpretativos centrados en la heterogeneidad y multifuncionalidad espacial, así como en la diversificación de las actividades económicas de sus habitantes. De este modo, la comprensión de las nuevas prácticas y medios de vida emergentes dan pauta a la construcción de una aproximación de lo rural en consonancia con la compleja realidad social desde el concepto de Nueva Ruralidad. Esto implica entender lo rural como un espacio social característico, y a su vez diverso y plural, que trasciende su entendimiento desde lo agrícola, pero también desde su relación con lo urbano.

Parras de la Fuente es un municipio de Coahuila, México que cuenta con una larga tradición vinícola que remite a la época colonial(Rodríguez et. al., 2016). Aun cuando en su evolución histórica la viticultura en Parras ha tenido épocas de gran expansión y otras más contractivas(Corona 2003; 2010; Martínez-Serna 2014). En la actualidad, la producción de vino es uno de los principales motores de crecimiento económico y desarrollo regional de esta entidad. De la cual participan una gran diversidad de actores desde diferentes *paradigmas del gusto* y modelos tecnológicos(Corona 2002). Datos de una primera aproximación al fenómeno de estudio estiman un total de 25 bodegas productoras de vino a nivel estatal, de las cuales 14 se localizan en este municipio(Flores 2021). A los que se suma un registro no

definido de pequeños vinicultores que producen de forma artesanal este fermentado de uva.

Si bien estos pequeños productores de vino artesanal han prosperado en este entorno competitivo, su desarrollo se ve limitado por una serie de dificultades y retos de carácter educativo y organizacional que los han llevado a crear comunidades de aprendizaje no formales, orientadas al empoderamiento y participación desde el aprendizaje incluyente, colaborativo y dialógico. En este contexto, se analiza la función de estas comunidades desde un caso de estudio particular, el cual corresponde al colectivo de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila quienes utilizan la educación no formal como mecanismo de innovación productiva y transformación sociocultural.

II. Comunidades de aprendizaje

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española(RAE 2020) el vocablo comunidad proviene del latín *communitas*, *-atis*, y este del griego κοινότης *koinótes*, que significa conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Así, el término *comunidad de aprendizaje* se entiende como un modelo sustentado en acciones formativas basadas en las interacciones y la participación de una comunidad. Como refieren Martín y Corradini(2016) ésta incluye a todos los individuos - directa o indirectamente - ya que implica aprendizaje y desarrollo desde la colectividad(alumnos, docentes, familia, amigos, integrantes de asociaciones, organizaciones, personas voluntarias, entre otros). Además, es un tipo de

organización que involucra una gran pluralidad de perfiles, no sólo en términos de profesionales sino también de *expertise*, culturales, políticos, étnicos, religiosos, y de estilos de vida (Diez-Palomar y Flecha 2010).

El fundamento teórico de las *comunidades de aprendizaje* fue desarrollado por Dewey (1920) a partir del *aprendizaje por competencias* y *aprendizaje basado en proyectos*. En este sentido López (2007) refiere a las CA como una propuesta filosófico-educativa desde la *Escuela Activa*¹⁾ de Dewey, la cual integra rasgos complementarios del empirismo y el positivismo. Metodológicamente adopta el modelo hipotético-deductivo, convirtiéndola en un arquetipo de inteligencia práctica. Así mismo, incluye características del racionalismo, es decir abarca métodos racionales de análisis-síntesis; vincula la educación con entornos sociales y laborales desde el utilitarismo y la democracia social; retoma aspectos éticos del bienestar, satisfacción sociocultural y la mejora de la calidad de vida. En el marco del pragmatismo y el instrumentalismo pedagógico este pensador estadounidense aborda la actividad y experiencia desde la “teoría de la acción inteligente y liberadora y de la razón responsable en todos los ámbitos de la acción humana, incluyendo el ámbito educativo” (Aguilera 2016 parr. 1).

Las *comunidades de aprendizaje* suelen gestarse en diversas áreas del saber entre las cuales pudiéramos identificar dos finalidades: una referente al elemento humano, su rol, función y beneficios que producen las

1) La escuela activa o escuela nueva representa el movimiento de renovación de la educación escolar más desarrollado luego de la creación de los sistemas nacionales de educación en los países occidentales. En esta se aprende por experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»). La educación escolar debe por tanto favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos. Ruiz (2013, 108)

sinergias de las personas en ambientes comunes, compartiendo experiencia, conocimiento, trabajo, etcétera; y la segunda, centrada en los diseños curriculares formales como medio para alcanzar el aprendizaje. En este contexto las CA pudieran explicarse a través de la conjunción teórico-disciplinaria de la educación, administración, psicología, y sociología ya que parece ser una alternativa al mundo complejo y cambiante “que va más allá de su potencial como pensamiento actuante edificador”(Arboleda 2020, 57). Es decir, acoger un enfoque constructivista del aprendizaje significa reconocer la importancia de las interacciones sociales en la construcción de saberes, valores e identidad donde el “constructivismo como una teoría epistemológica, vincula al ser humano a un escenario, en donde él deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en el constructor activo del mismo, interpretando lo que sucede en el mundo que lo rodea a través de sus sentidos” (Guerra 2020, 6). De ahí que las comunidades de aprendizaje se pudieran estudiar como un contexto a través del cual, los integrantes comparten una meta educativa orientada a sus prácticas individuales y colectivas mediante la participación e intercambio de ideas, actividades y problemáticas en la construcción del conocimiento. En concordancia con la afirmación De Corte y Verschaffel, 2002(citados en Martín y Corradini 2016):

Las comunidades de aprendizaje pudieran observarse a partir de las investigaciones de intervención, llamadas también investigaciones basadas en diseño con el propósito de crear nuevos y poderosos contextos de aprendizaje, con vistas de construir teoría e innovar a nivel de la práctica educativa(p. 266).

Por consiguiente estas comunidades incluyen elementos y componentes importantes que enfatizan el trabajo con problemas específicos, de identidad, tipo de rol, desarrollo, autonomía, y procesos participativos. En definitiva su composición va más allá del aula e involucra una diversidad de actores. Es decir, el diseño de CA debe ser flexible pues da cabida a la inclusión, participación y salida en otros entornos no formales e informales. Por ejemplo: talleres, bibliotecas, voluntariado, familias y clubes constituyen espacios que a la par de la escuela crean sitios de participación social e integral (Martín y Corradini 2016). De ahí la eficiencia y relevancia de la organización comunitaria ya que propicia procesos altamente participativos que favorecen el desarrollo de la comunidad y la continuidad de las relaciones para generar conocimiento, así como la solución de problemas y situaciones de aprendizaje. En este sentido los profesionales, personas y voluntarios comprometidos con la educación incorporan a las comunidades de aprendizaje una perspectiva transformadora, no adaptativa (Díez-Palomar y Flecha 2010).

1. Antecedentes de comunidades de aprendizaje

Los antecedentes del concepto *comunidades de aprendizaje* surgen en el siglo XX. Sin embargo, términos similares y significados equivalentes datan de épocas griegas antiguas, con filósofos como Platón y sus diálogos (Garzón-Castrillón 2020). Incluso otros pensadores hacen referencia a filosofías con conceptos semejantes. Empero, fue hasta 1920 cuando Dewey acuñó el término dando lugar a que otros educadores reflexionaran sobre la importancia social del aprendizaje en un sentido filosófico basado en la

experiencia donde la auténtica educación se efectúa mediante la práctica y la destreza. Así “el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, transformando los ambientes físicos y sociales” (Rodríguez 2015, 21).

En este sentido, el pensamiento educativo de Dewey centrado en la actividad, la libertad y la flexibilidad del aprendizaje, cobra importancia con autores como Tinto(2003) quien desarrolló programas de estudio coordinados y diseñó un proyecto sobre comunidades de aprendizaje con el objetivo de establecer ‘control y cooperación’ de los miembros de la organización. Más adelante, la esencia organizativa, filosófica y semántica de estos colectivos trasciende argumentos de Gareth Morgan(1981); Senge(1990) con la reconceptualización de escuela como comunidad de aprendizaje; Meister(1999) establece conformar asociaciones colaborativas con organizaciones innovadoras; Yarnit(2000) sugiere que las CA tengan una visión que responda a la globalización, al neoliberalismo, incorporando la disponibilidad de las tecnologías de la información y comunicación(TIC); Nonaka y Takeuchi(1999) planteó fomentar la autonomía y responsabilidad de cada uno de los integrantes con la finalidad de empoderamiento; y Elboj et. al.(2006) y Aubert et. al.(2006) señalan que las CA pueden entenderse como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo con el propósito de crear una sociedad de información basada en el aprendizaje dialógico y participativo que incorpore todos los espacios, incluyendo el aula.

Como expresa Ruiz(2013) la evolución histórica de las comunidades de aprendizaje recupera procesos pedagógicos y contribuciones teóricas que

dan pauta a nuevas metodologías de aprendizaje basadas en el descubrimiento por experiencia, en la incorporación del debate, en inclusión de medios y actividades para trabajar por proyectos, atender resultados empíricos de aprendizaje, hacer ajustes curriculares y de enseñanza basados en la investigación educativa, así como cambiar el rol docente por facilitador del aprendizaje. Es por ello que son piezas fundamentales de la educación contemporánea y la transformación social. Es decir, son un elemento clave para “dotar de sentido su existencia y fundamentar su vida individual y social” Ruiz(2013, 122). De ahí su contribución para superar desigualdades sociales, de género, étnicas, culturales y económicas.

Por su parte, Domínguez(2018) señala que las *comunidades de aprendizaje* pueden ser consideradas como un proyecto transformador de los centros educativos orientado a disminuir el fracaso escolar y suprimir conflictos por medio del modelo dialógico. Pues la CA y la puesta en práctica de actuaciones educativas no solo busca la descripción e interpretación de la realidad, sino que va más allá, aspira a transformarla. Para finalizar, otro punto importante alude a la exploración evolutiva, teórica y conceptual de las *comunidades de aprendizaje* desde la perspectiva documental desarrollada por Garzón-Castrillon(2020), la cual señala antecedentes y definiciones, que delimitan conceptualmente a las comunidades de aprendizaje, las metas, principales, características, criterios, lineamientos operativos y clasificación desde el enfoque organizacional.

Partiendo de la vastedad conceptual de las *comunidades de aprendizaje*, así como del amplio cuerpo teórico vinculado con la educación, la administración, la psicología, la sociología y la filosofía, entre otros campos

disciplinarios. Las CA son fundamentales en el mundo contemporáneo, que es cada vez más complejo, y en el que la transformación social y educativa es base para enfrentar la multiplicidad de las instituciones, de la sociedad, y de los cometidos a los que se enfrenta la humanidad.

2. Caracterización de las comunidades de aprendizaje

En este contexto se presenta una caracterización de los elementos comunes que explican y describen la trascendencia de las *comunidades de aprendizaje*. Para ello se revisaron diferentes definiciones que compendian el pensamiento de los principales autores educativos relacionados con esta temática. La idea es recuperar las acciones y propósitos de los protagonistas para entender la teoría y explicar las particularidades de las *comunidades de aprendizaje*. Al respecto, cabe resaltar que todas ellas comparten fundamentos comunes, tales como:

1) *Participación activa y crítica de los actores sociales de la comunidad.*

Este fundamento identifica la promoción e intervención del colectivo en una sola dirección a partir de la compartición de objetivos y metas (Elboj y Pérez 2003; García-Yeste et. al. 2013; Flecha 2015, Cadena-Chala y Orcasitas-García 2016; Junta de Andalucía 2016; Lanza y Flores 2017; Domínguez 2018).

2) *Compartir experiencias y destrezas pedagógicas,* tesis que recupera como

principal objetivo la búsqueda conjunta de construcción de conocimiento disciplinar, a través de colaboración e intervención de actores expertos con alto grado de habilitación (Cross 1998, Collins 1998; Bielaczyc y Collins 1999; Valls 2000; Elboj y Pérez 2003, Torres 2004; Riel y Polin

2004; Aubert et. al. 2006; Ortega y Puigdemívol 2006; Lieberman y Miller 2008; Cadena-Chala y Orcasitas-García 2016; Lanza y Flores 2017; Martín y Corradini 2016; Junta de Andalucía 2016; Racionero y Puig 2017; Merçon 2021).

- 3) *Desarrollar la cultura como herramienta de aprendizaje para la cohesión social*. Tesis que se caracteriza por la transformación de la comunidad en aspectos cuantitativos como cualitativos. Desde la búsqueda del desarrollo cultural para alcanzar el éxito y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la colectividad (Collins 1998; Bielaczyc y Collins 1999; Riel y Polin 2004; Hargreaves y Shirley 2009; Flecha 2015).
- 4) *La dialogicidad* como fundamento cualitativo es base del proceso cognitivo y esencia de la educación como práctica de la libertad. Asimismo, posee la característica de la alteridad desde el reconocimiento del otro. Es decir, el diálogo y la acción comunicativa fomenta el aprendizaje dialógico al reconocer la igualdad de roles y paridad de actores en las comunidades educativas (Vargas y Flecha 2000; Valls 2000; Elboj y Pérez 2003; Aubert 2006; Ortega, y Puigdemívol 2006; Flecha 2015; Lanza y Flores 2017; Martín y Corradini 2016; Domínguez 2018).

En síntesis, la definición y finalidad de las comunidades de aprendizaje son una forma de organización social orientada a la transformación socioeducativa con el propósito de alcanzar un ejercicio de metacognición individual, para construir conocimiento colectivo. Sus objetivos son: ampliar el conocimiento individual y colectivo desde la interdisciplinariedad; propiciar la capacidad de comunicación y cooperación; asumir desde la individualidad la responsabilidad en y para la comunidad. De ahí que, las

comunidades de aprendizaje se entiendan más allá de los entornos formales educativos, pues no solo incluyen espacios escolares *ex professo*, sino también, fructifican en ambientes no formales y abiertos donde confluyen diferentes intereses, colaboraciones, asociaciones, objetivos y aprendizajes. En suma, las CA establecen interrelaciones, diálogo y participación, fundamentados en la diversidad y la inclusión.

3. Clasificación de comunidades de aprendizaje

Garzón-Castrillon(2020) clasifica las comunidades de aprendizaje en cuatro tipos: comunidades de aprendizaje basadas en tareas, comunidades de aprendizaje basadas en la práctica, comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento y comunidades de aprendizaje basadas en lo virtual(Ver Tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de las Comunidades del Aprendizaje por tipología

Comunidades de aprendizaje		
Tipología de CA	Definición	Énfasis
Basada en Tareas	Colectivo de personas organizadas que poseen diversas perspectivas en torno a una tarea, problema o tema común para producir un producto en un periodo tiempo específico; poseen un amplio sentido de identificación con sus colegas, la tarea y la organización	Formación y Aprendizaje
Basada en Práctica	Agrupación de personas sistematizadas alrededor de una profesión, disciplina o campo de conocimiento con la finalidad de mejorar la práctica; se caracteriza por la extensa	División de objetivos y responsabilidad social para

	dimensión, comparten información física o a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es de participación voluntaria en el campo o práctica a pesar de diferencias en la experiencia y el alcance de su participación	aprender y aprender para la comunidad
Basada en Conocimiento	Conjunto de investigadores que trabajan para comprender un fenómeno, concepto o relación; se integran a partir de la construcción, utilización, reconstrucción y reutilización del conocimiento como conocimiento mismo. Busca avanzar el conocimiento colectivo en un tema o campo de investigación con el propósito de apoyar el crecimiento de cada uno de los individuos en la comunidad	Adaptación del conocimiento a condiciones nuevas y emergentes para comprender y explicar los procesos de naturaleza dinámica.
Virtuales	Grupo de personas integradas con intereses fuertemente compartidos, ofrecen un espacio de acción virtual para compartir conocimientos y desarrollar destrezas. Refieren dos tipos: las temporales construidas en torno al tema sustantivo (cursos de capacitación) y las continuas que funcionan apoyando el logro de objetivos de aprendizaje continuo o a largo plazo. También son redes de relaciones sociales en las cuales existe interacción de todos los miembros del grupo; está organizada para aprender por medio de un sistema integral, apoyado por TIC	Espacio virtual para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia(2021) con base en Garzón-Castrillón, Manuel Alfonso(2020)

4. Tipos de aprendizaje de las comunidades

En lo que respecta a los tipos de aprendizaje que desarrollan las comunidades, Ongaro y Van Thiel(2018) refieren que estos colectivos

generan cuatro modelos predominantes: *Epistémico*, *Reflexivo*, *Resultado de Negociación* y *Jerarquía*. Los cuales están en función de las capacidades de cada uno de los integrantes. Así, el *Epistémico* se caracteriza por desenvolverse en entornos donde prevalece la actitud por la búsqueda de la verdad a partir de una experiencia evidente y compleja; el *Reflexivo* depende de la complejidad de los problemas, ya que el conocimiento puede discrepar de la experiencia y extenderse a toda la sociedad; *El resultado de la negociación*, es un aprendizaje de carácter eminentemente político, por lo cual se circunscribe a un pequeño sector de grupos de interés para desarrollar capacidades de cumplimiento en las preferencias políticas acordadas, con base en consenso y poder. El *Jerárquico*, determinado y limitado por fuerzas heterónomas donde el desarrollo de las capacidades es de orden legal y normativo vinculado a principios políticos. En este sentido, el aprendizaje adquiere dos formas: la aceptación y el aprendizaje de las leyes y lineamientos que median la acción y la resistencia como una función de escape del contexto institucional.

5. Rasgos y características de las comunidades de aprendizaje

Con base en la revisión de literatura realizada en las *comunidades de aprendizaje* se propone una aproximación a su significación. En este sentido se identificó una serie de particularidades que las caracterizan de la siguiente manera: (1) Posibilitan la generación de conocimiento colectivo a partir de la optimización, utilización e interacción de los integrantes; asumen tareas con entera disposición; (2) generan espacios propicios para socializar las redes de conocimiento; (3) posibilitan flexibilidad para adquirir

conocimientos sin limitantes de tiempo y espacio; impulsan la formación de nuevas generaciones; (4) utilizan las TIC como medio para comunicar, integrar e informar; pueden ser temporales o permanentes dependiendo de su propósito e interés; (5) no requiere de protocolos operativos o administrativos para funcionar; (5) utilizan la capacitación interna no formal como mecanismo de aprendizaje; (6) fortalecen los ambientes de aprendizaje a través de la socialización de conocimiento; (7) su naturaleza es inclusiva y abierta. En síntesis, las *comunidades de aprendizaje* simbolizan un modelo de organización educativa intencional que fomenta el trabajo colaborativo, la inclusión, el diálogo, la equidad e interrelación de los integrantes con la finalidad de aprender y generar conocimiento en beneficio de la colectividad.

III. Diseño metodológico

La perspectiva metodológica de la presente investigación es estudio de caso. Definida por Creswell y Poth(2018) como aquella aproximación cualitativa que explora uno o varios casos dentro de un contexto específico para obtener una descripción detallada y precisa de un fenómeno de estudio. A diferencia de la etnografía cuya finalidad es describir e interpretar los patrones culturales que comparte un grupo o colectivo, el estudio de caso busca profundizar en una cuestión o condición única por naturaleza desde múltiples fuentes de información(Yazan 2015).

Dado que el propósito de esta investigación es comprender la función y finalidad de las comunidades de aprendizaje en entornos educativos no

formales desde una misma unidad de análisis, este es un estudio de caso de tipo instrumental (Mills et. al. 2010). Tal aproximación busca examinar a profundidad las características, factores o cuestiones relevantes de dicho colectivo. En este sentido, las técnicas y herramientas de recolección de datos son: entrevistas semiestructuradas y observación no participante; al tiempo que la validez de la información recopilada se determinó mediante la estrategia de triangulación metodológica (Denzin 2015).

Si bien los estudios de caso han sido categorizados como ambiguos o problemáticos debido al alto grado de pluralismo en fuentes de datos, métodos de análisis y enfoques filosóficos (Simons 2014). Así como sus limitaciones para establecer generalizaciones que contribuyan al desarrollo científico desde el positivismo (Flyvbjerg 2006). En el ámbito escolar esta condición no sólo propicia una óptica holística de los procesos pedagógicos a través del propio contexto y particularidades, sino también al ser un enfoque metodológico fundamentado en lo empírico permite establecer un estándar de calidad para la práctica educativa a través del desarrollo y aplicación de una propuesta (Mills et. al. 2010). Así, al examinar a profundidad un caso en un contexto determinado, también se contribuye a la mejora de los procesos desde la aplicación de una teoría o concepto a dicha situación desde la práctica y experiencia de las personas involucradas.

1. Universo de estudio

Desde esta perspectiva, la presente investigación analiza los saberes y habilidades colectivas que se desarrollan en un entorno educativo no formal a partir de las aportaciones teóricas de las comunidades de aprendizaje.

Siendo el universo de estudio, un colectivo de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila quienes, a falta de acceso a una formación escolarizada en área de viticultura, crearon una comunidad de aprendizaje para adquirir los conocimientos *ad hoc* para la producción de vino artesanal. En este sentido, el tipo de educación que adoptó el colectivo fue no formal²⁾, entendida como una estrategia alternativa a los modelos tradicionales y orientada a proporcionar de forma efectiva un aprendizaje significativo a grupos de población en específico.

2. Muestreo y estrategia de recolección de datos

El marco muestral se delimitó mediante criterios de inclusión y exclusión (Robinson 2014). En particular se seleccionó solo a personas que pertenecen y participan de forma activa en la comunidad de aprendizaje de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila. Se excluyen aquellos que inciden de manera indirecta en el desarrollo vinícola a pequeña escala, pero que no participan en este colectivo y se descartan otros modelos de producción vinícola distintos al artesanal. Por otra parte, el tamaño de la muestra fue delimitado mediante el método de saturación

2) En términos generales, la educación no formal surge en el contexto de la Conferencia Internacional de la Crisis Mundial de Educación convocada por la UNESCO y el Departamento de Educación de los Estados Unidos en 1967 (Coombs y Ahmed, 1974; Grunzke, 2019). Como tal este concepto sirvió para nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas que trascendían los modelos de escolarización formal altamente institucionalizados, tales como la educación comunitaria (Seay, 1974), la educación permanente (Lengrand, 1975), las escuelas de segunda oportunidad (Olseng y Burley, 1987) y la educación para adultos (Brookfield, 1984).

muestral(Martinez-Salgado 2012) y la selección de los entrevistados se realizó mediante la estrategia de selección intencional siguiendo los criterios propuestos por Creswell y Poth(2018) referentes a búsqueda de representatividad, recopilación heterogénea de la población, revisión de casos críticos y análisis comparativo entre individuos.

IV. Análisis y resultados

En total se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas a integrantes de esta comunidad de aprendizaje de forma presencial durante el mes de junio del 2021. En adición se realizó observación no participante durante las sesiones y reuniones oficiales de dicha comunidad, las cuales fueron documentadas mediante un diario de campo y grabaciones de las sesiones con el consentimiento del grupo. Para el análisis de los resultados se organizó y sistematizó la información obtenida, se agrupó en categorías y subcategorías analíticas a partir de las cuales fue posible establecer el contexto en el que se desarrolla esta comunidad de aprendizaje de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila.

El análisis parte de una descripción general del municipio de Parras de la Fuente, Coahuila desde el paradigma de la Nueva Ruralidad, así como la importancia de la viticultura en este espacio rural del noreste mexicano. Del mismo modo, se puntualiza en las particularidades del caso de estudio, su clasificación y características propias. Finalmente se enuncian las principales funciones que cumple dicha comunidad de aprendizaje, así como una descripción general de las diferentes actividades que se realizan

para fomentar la cultura de vino artesanal y mejorar sus habilidades productivas desde el aprendizaje colaborativo y la innovación.

1. La producción vinícola de Parras de la Fuente, Coahuila en la Nueva Ruralidad

El estado de Coahuila junto con Nuevo León y Tamaulipas conforman la región Noreste de México. En términos territoriales, este es uno de los estados más vastos del país con una extensión de 151,562.56 km², equivalente al 7.9% de la superficie total nacional(INEGI 2020). Debido a su localización geográfica Coahuila se caracteriza por tener un clima seco, condiciones meteorológicas extremas y una baja precipitación pluvial ya que forma parte de uno de los desiertos más grandes del continente americano, el desierto de Chihuahua.

En este sentido, la disponibilidad de recursos hídricos ha constituido un elemento esencial para delimitar la organización social, económica y política del espacio. Debido a esta condición, los espacios rurales de Coahuila se han distinguido por baja concentración poblacional y distribución en pequeñas localidades cercanas a cuerpos de agua. Condición que se ha ido acentuado por causa de problemas económicos, ambientales y de violencia en la entidad. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática(INEGI 2020) la población rural compone apenas el 8% del total de la entidad, mientras que a nivel nacional esta proporción es de 21%. Es decir, de los 3 millones 146 mil 771 de las personas que habitan esta entidad del noreste mexicano, solo 251 mil 822 personas viven en localidades rurales.

A pesar de esto en su devenir histórico los espacios rurales de Coahuila han sido clave para el desarrollo regional. Siendo Parras de la Fuente una de las localidades más antiguas e importantes del noreste mexicano. Fundada en 1598 por tlaxcaltecas y misioneros jesuitas(Martínez-Serna 2014), este espacio rural presenta un importante dinamismo económico asociado al auge de la viticultura a nivel estatal y nacional. Si bien, esta actividad es una de las más antiguas de esta localidad con más de cinco siglos de tradición e historia, en los últimos años se ha presentado un resurgimiento productivo que merece ser analizado pues ha impuesto nuevos ritmos y formas de vida a sus habitantes.

Hoy en día, Parras es una de las regiones vinícolas más importantes de México en términos productivos y la más galardonada a nivel nacional por la calidad de sus vinos. Por ello diferentes actores apuestan por la viticultura como opción de desarrollo económico, humano y de capital social para este espacio rural del noreste mexicano aun cuando existen limitantes estructurales. Entre las cuales se puede identificar el acceso a educación de calidad en materia de viticultura a poblaciones vulnerables. En esta perspectiva, importantes esfuerzos cooperativos y solidarios han surgido desde lo endógeno a partir de la creación de comunidades de aprendizaje como un proyecto educativo y cultural propio para incentivar la producción vinícola en Parras de la Fuente, Coahuila desde sus particularidades, oportunidades, debilidades y fortalezas.

2. La comunidad de aprendizaje de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila como caso de estudio

En este contexto surge en 2016 una comunidad de aprendizaje de pequeños productores vinícolas bajo el nombre 'Alianza de Parras' con la visión de fomentar la producción de vino artesanal como medio de vida para los habitantes parrenses y revalorizar las tradiciones regionales relacionadas con la viticultura: festividades, arte, leyendas y prácticas productivas. Si bien la mayoría de los integrantes se han dedicado a la producción vinícola artesanal desde hace varias generaciones y consideran al vino inherente a su cultura. Existen otros miembros que sin experiencia directa se muestran cooperativos y solidarios con los objetivos, continuidad y sostenimiento de esta comunidad descubriendo en ella, un medio de aprendizaje y promoción de sus habilidades, al tiempo que generan conocimientos con base en la experiencia y necesidades de otros productores en condiciones similares. Desde esta óptica la producción vinícola no solo se concibe como una actividad económica, sino también es un medio de convivencia social que genera puntos de encuentro, vínculos significativos, entendimientos compartidos y alianzas estratégicas desde la diversidad.

A la luz de la información obtenida es posible constatar la heterogeneidad de los perfiles que integran esta comunidad de aprendizaje en lo relacionado con: edad, sexo, formación profesional, acceso e inserción en los mercados, así como tecnología disponible para la vinificación. Actualmente el grupo se compone por 22 pequeños productores de vino

artesanal que mediante reuniones comparten sus experiencias y vivencias; donde cada integrante, es potencialmente un educador y educando. Del mismo modo, se busca fomentar entre productores la mejora continua de la calidad del vino mediante capacitaciones externas con expertos para obtener un producto de mayor valor agregado que les permita competir en este mercado emergente. Sin embargo, tienen claras limitaciones productivas y de comercialización identificando como las más importantes: acceso a insumos, comercialización, tecnología e infraestructura.

Así mismo, la interacción continua y compartida ha permitido a los integrantes de esta comunidad de aprendizaje reafirmar su sentido de identidad y pertenencia desde el paradigma tecnológico y del gusto predominante en lo individual y lo colectivo. De manera colaborativa han establecido modelos productivos tradicionales como elemento distintivo de este colectivo, e incluso han fomentado la recuperación de cepas características de la región, en particular las uvas *Lenoir* y moscatel de Alejandría. Esto ha permitido a los pequeños vinicultores dar visibilidad a su producto articulando redes con personas e instituciones clave en la producción de vino.

3. Las comunidades de aprendizaje de pequeños productores como medio de innovación, transferencia tecnológica y desarrollo de cultura del vino

Si bien cada uno de los integrantes produce vino artesanal desde su propio conocimiento empírico, estas comunidades les permiten reforzar saberes y habilidades, pero también renovar sus procesos. Se trata de una

construcción colectiva de conocimiento desde un diálogo abierto, en la cual convergen el pasado y el presente desde las tradiciones e historia hasta la innovación de sus procesos. Entre las principales funciones que cumple esta comunidad de aprendizaje están la apropiación tecnológica y el fomento de la cultura del vino artesanal. Por un lado, los productores más experimentados ayudan a nuevos integrantes a adentrarse a la producción de vino mediante recomendaciones para el uso y adquisición de materiales o equipo. Mientras que nuevos miembros, en su mayoría adultos jóvenes, les ayudan adoptar el uso de TICs para la comercialización de sus productos y compra de insumos. Así mismo se desarrollan de forma colaborativa nuevas prácticas que fomenten la cultura del vino artesanal entre productores y consumidores, tales como talleres, catas y participación en eventos turísticos del municipio.

V. Reflexiones finales

En síntesis, la comunidad de aprendizaje de pequeños productores de vino artesanal de Parras de la Fuente, Coahuila forma parte de una expresión multicausal de la Nueva Ruralidad en diferentes aspectos. Donde la diversidad y flexibilidad de la educación no formal constituyen una herramienta pedagógica importante para desarrollar aprendizajes significativos, competencias y saberes frente a las complejas transformaciones estructurales de estos espacios. Respondiendo al contexto, la función educativa es el principal eje para el desarrollo de esta comunidad de aprendizaje, pues encuentran en ella un espacio para la difusión,

entendimiento y motivación para el desarrollo de producción de vino artesanal. Seguida de la función económica, pues representa un mercado emergente y un área de oportunidad para la consolidación de nuevos actores desde el fortalecimiento de la economía local y la creación de redes de comercio solidario. Otras funciones vinculadas son la integración y cohesión comunitaria y el desarrollo de actividades de recreación y ocio.

Las comunidades de aprendizaje en contextos educativos no formales, pueden ser un campo fértil debido a la capacidad de transformación de los integrantes y al diálogo intersubjetivo que posibilita y ofrece una perspectiva diferente a la vida de las personas implicadas, es decir, crea mecanismos y canales necesarios para superar situaciones de desigualdad y exclusión, los cuales emergen mediante la formación, la cooperación y las decisiones por acuerdo de los miembros. También, desarrollan educación tanto teórica como práctica, estructurada desde el análisis, la reflexión, el diálogo, la igualdad de oportunidades y la transformación; en pocas palabras transforman a los integrantes en protagonistas de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- Aguilera, Rafael(2016), "Pragmatismo. Diccionario Iberoamericano de Filosofía" <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=9&w=pragmatismo+> (2021.08.26).
- Arboleda, Julio Cesar(2020), "Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. Una perspectiva comprensivo-edificadora," *Boletín Redipe*, Vol.9, No.6, pp.51-65.
- Aubert, Adriana; Valls, Rosa; Fisas, Montserrat y Duque, Elena(2006), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona: Graó.
- Bielaczyc, Katerine & Collins, Allan(1999), "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices" in Charles M. Reigeluth(ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, New Jersey: Lawrence Erlbaum. pp.269-292.
- Brookfield, Stephen(1984), "Self-directed adult learning: A critical paradigm," *Adult Education Quarterly*, Vol.35, No.2, pp.59-71.
- Cadena-Chala, Martha y Orcasitas-García, José(2016), "Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar," *Educación y Educadores*, Vol.19, No.3, pp.373-39.
- Collins, Allan(1998), "Learning communities" in James G. Greeno, Shelley V. Goldman(eds.) *Thinking practices in mathematics and science learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum. pp.399-405.
- Coombs, Phiplip & Ahmed, Manzoor(1974), *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University

Press.

Corona, Sergio(2010), "Vinos y diezmos en México: prácticas recaudatorias en Santa María de las Parras," *Estudios Avanzados*, Vol.14 No.1, pp.113-143.

Corona, Sergio(2002), *La vitivinicultura en el pueblo de Santa María de las Parras. Producción de vinos, vinagres y aguardientes bajo el paradigma andaluz (siglos XVII y XVIII)*, Torreón: Universidad Iberoamericana.

Corona, Sergio(2003), *Vinédos y Vendimias en la Nueva Vizcaya. Los privilegios otorgados a sus cosecheros por la corona española*, Torreón: Universidad Iberoamericana.

Creswell, John & Poth, Cheryl(2018), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Cross, Patricia(1998), "Why Learning Communities? Why Now?," *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, Vol.3, No.3, pp.4-14.

Denzin, Norman(2015), "Triangulation". *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*.

Díez-Palomar, Javier y Flecha García, Ramón(2010), "Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa," *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.24, No.1, pp.19-30.

Domínguez, Francisco(2018), "Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje," *Revista Comunidades de Aprendizaje. Espiral. Cuadernos del*

- Profesorado*, Vol.11, No.22, pp.28-39.
- Elboj, Carmen y Pérez, Esther(2003), "Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento," *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.17, No.3, pp. 91-103.
- Elboj, Carmen; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta; y Valls, Rosa(2006), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó
- Flecha, Ramón(2015), *Successful Educational Actions for Inclusión and Social Cohesión in Europe*, Dordrecht: Springer.
- Flores, Brianda(2021), "Producción vinícola de Coahuila por bodegas y municipio" <https://bit.ly/2ZuC28L> (2021.09.17).
- Flyvbjerg, Bent(2006), "Five misunderstandings about case-study research," *Qualitative inquiry*, Vol.12 No.2, pp.219-245.
- García-Yeste, Carme; Lastikka Leena, Anna; y Petreñas Caballero, Cristina(2013), "Comunidades de Aprendizaje," *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol.17, No.427, pp.7-21.
- Garzón-Castrillon, Manuel(2020), "Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones," *Revista Visión de Futuro*, Vol.24, No.1, pp.236-259.
- Grunzke, Andrew(2019), "The History of Nonformal and Informal Education" in John L. Rury and Eileen H. Tamura (eds.), *The Oxford handbook of the history of education*, New York: Oxford University Press. pp.539-553.
- Guerra, Javier(2020), "El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano," *Revista Dilemas Contemporáneos*:

- Educación, Política y Valores*, Vol.7, No.2, pp.1-21.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2009), "The persistence of presentism," *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, Vol.111, No.11, pp.2505-2534.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía(2020) "Marco Geoestadístico: Censo de Población y Vivienda" <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html> (2021.09.14).
- Junta de Andalucía(2016), "Comunidades de Aprendizaje," <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaaverroes/programasinnovadores/contenido/comunidades-de-aprendizaje> (2021.07.05).
- Lanza, Martha y Flores, William(2017), "Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva", *Revista Universitaria del Caribe*, Vol.17, No.2, pp.38-45.
- Lengrand, Paul(1975), *An introduction to lifelong education*, Paris: UNESCO Press.
- Lieberman, Ann & Miller, Lynne(2008), "Teachers in professional communities: Improving teaching and learning," *Journal of Educational Change*, Vol.10, No.1, pp.79-82.
- López, María(2007), "Aportes de la pedagogía activa a la educación," *Plumilla educativa*, Vol.4, No.1, pp.33-42.
- Martín, Rocío y Corradini, Mariana(2016), "Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje" en Asociación Argentina de Sociología (ed.), *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología.*; Villa María: Universidad Nacional de Villa María. pp.265-277.
- Martínez-Salgado, Carolina(2012). "El muestreo en investigación cualitativa:

- principios básicos y algunas controversias," *Ciência & saúde coletiva*, Vol.17, No.3, pp.613-619.
- Martínez-Serna, Gabriel(2014), *Vinedos e indios del desierto: Fundación, auge y secularización de una misión jesuita en la frontera noreste de la Nueva España*, Monterrey: CONARTE.
- Meister, Jeanne(1999), *Universidades empresariales*, Bogotá: McGraw Hill.
- Merçon, Juliana(2021), "Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común," *DIDAC*, Vol.1, No.78, pp.72-79.
- Mills, Albert; Durepos, Gabrielle & Wiebe, Elden(2010), *Encyclopedia of case study research. Encyclopedia of case study research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, Gareth(1981), "The schismatic metaphor and its implications for organizational analysis," *Organization Studies*, Vol.2, No.1, pp.605.
- Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka(1999), *La organización creadora de conocimiento, Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*, New York: Oxford University Press.
- Olseng, Ingrid, & Burley, John(1987), "The second chance," *International Journal of Music Education*, Vol.9 No.1, pp.27-30.
- Ongaro, Edoardo & Van Thiel, Sandra(2018), *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*, London: Palgrave Macmillan.
- Ortega, Sara y Puigdemívol, Ignasi(2006), "Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva," *Revista Aula*, Vol.1, No.131, pp.35-42.
- Racionero, Sandra y Puig, Pere(2017), "La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y

- Guatemala," *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol.7, No.3, pp.339-358.
- Real Academia de la Lengua Española(2020), "Comunidad. Diccionario de la Lengua Española" <https://dle.rae.es/comunidad?m=form> (2021.08.26).
- Riel, Margaret & Polin, Linda(2004), "Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments," in Sasha Barab, Rob Kling & James H. Gray (eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.16-52.
- Robinson, Oliver(2014), "Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide," *Qualitative research in psychology*, Vol.11, No.1, pp.25-41.
- Rodríguez, Luis(2015), "John Dewey y sus aportaciones a la educación," *Revista Acta Educativa*, Vol.1, No.5, pp.1-24.
- Rodríguez, Martha; Santoscoy, Maria; Gutiérrez, Laura y Cepeda, Francisco(2016), *Coahuila. Historia breve*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, Guillermo(2013), "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo," *Foro de Educación*, Vol.11, No.15, pp.103-124.
- Seay, Maurice(1974), *Community Education: A Developing Concept*. Midland: Pendell Publishing Company.
- Senge, Peter(1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday.
- Simons, Helen(2014). "Case study research: In-depth understanding in context," *The Oxford handbook of qualitative research*, pp.455-470.

- Tinto, Vincent(2003), "Learning better together: The impact of learning communities on student success," *Higher Education Monograph Series*, Vol.1, No.8, pp.1-8.
- Torres, Rosa(2004), "Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje," http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf (2021.09.12).
- Valls, Rosa(2000), *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral], Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vargas, Julio y Flecha, Ramón(2000), "El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos," *Contextos Educativos. Revista de Educación*, Vol. 1, No. 3, pp.81-88.
- Yarnit, Martin(2000), *Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities*, London: LGA Publications.
- Yazan, Bedrettin(2015). "Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake," *The Qualitative Report*, Vol.20, No.2, pp.134-152.
- Yin, Robert(2014), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks: Sage Publications.

<Resumen>

En los últimos años los espacios rurales del noreste mexicano han presentado importantes cambios sociales, económicos y territoriales asociados a la *Nueva Ruralidad*. En este contexto, la viticultura se posiciona como una de las actividades de mayor crecimiento y dinamismo de la economía regional. Este incipiente desarrollo ha fomentado nuevas formas de apropiación y uso de este espacio, pero también hace evidente la falta de acceso al conocimiento para la producción de vino debido a la carencia de espacios educativos formales. Ante esta situación las *comunidades de aprendizaje* permiten desarrollar habilidades y competencias desde la práctica educativa no formal. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la función de las comunidades de aprendizaje en entornos educativos no formales, tomando como caso de estudio un colectivo de pequeños productores vinícolas de Parras de la Fuente, Coahuila. La investigación puntualiza el aprendizaje en dos perspectivas, apropiación y transferencia tecnológica, y fomento a la cultura del vino mexicana. El principal hallazgo fue demostrar la importancia de implementar procesos educativos incluyentes que respondan al contexto y necesidades de la comunidad.

Palabras Clave: Comunidades de Aprendizaje, Práctica Educativa, Educación no Formal, Viticultura, Nueva Ruralidad

|| Submission of Manuscript: 1 of November, 2021

|| Manuscript Accepted: 22 of December, 2021

|| Final Manuscript: 22 of December, 2021