

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2347>

Artículos científicos

Juventud y Proyectos de Vida: Grupos Operativos para el Aprendizaje Colectivo en Chiapas

Youth and Life Projects: Operative Groups for Collective Learning in Chiapas

Projetos de Juventude e Vida: Grupos Operacionais de Aprendizagem Coletiva em Chiapas

Joao Gabriel Almeida

Colegio de la Frontera Sur, México

joao.rodrigues@guest.ecosur.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5176-2289>

Resumen

Este estudio explora la construcción de proyectos de vida en jóvenes a través de una iniciativa educativa en Chiapas basada en la metodología del grupo operativo de Enrique Pichon-Rivière. A partir de la interacción grupal y la reflexión colectiva, los estudiantes desarrollaron no solo conocimientos técnicos sobre el café, sino también adquirieron habilidades emocionales y sociales que fortalecieron su identidad y proyección futura. La teoría temporal de Alfredo Moffatt complementa el enfoque, desde su comprensión de la salud mental como la permanencia del "yo" en el tiempo. Sin embargo, se destacan los desafíos estructurales como la dependencia de iniciativas individuales y la falta de financiamiento, que dificultan la sostenibilidad de este tipo de acciones dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La investigación resalta la necesidad de políticas educativas que promuevan la autonomía estudiantil y aseguren los recursos necesarios para que los estudiantes puedan participar activamente en la construcción de su futuro.

Palabras clave: Desarrollo Juvenil, Aprendizaje Colectivo, Habilidades para la Vida, Educación Cooperativa.

Abstract

This study explores the construction of life projects among young people through an educational initiative in Chiapas based on the operational group methodology of Enrique Pichon-Rivière. Through group interaction and collective reflection, students not only developed technical knowledge about coffee but also acquired emotional and social skills that strengthened their identity and future projection. Alfredo Moffatt's temporal theory complements this approach, highlighting the importance of maintaining a the permanence of the self in time. However, structural challenges, such as the reliance on individual initiatives and lack of funding, are emphasized as barriers to the sustainability these types of actions within the framework of the New Mexican School. The research underlines the need for educational policies that promote student autonomy and ensure the necessary resources for active participation in shaping their future.

Keywords: Youth Development, Collective Learning, Life Skills, Cooperative Education.

Resumo

Este estudo explora a construção de projetos de vida entre jovens por meio de uma iniciativa educacional em Chiapas com base na metodologia do grupo operacional de Enrique Pichon-Rivière. Por meio da interação em grupo e da reflexão coletiva, os alunos não apenas desenvolveram conhecimento técnico sobre café, mas também adquiriram habilidades emocionais e sociais que fortaleceram sua identidade e perspectivas futuras. A teoria temporal de Alfredo Moffatt complementa a abordagem, baseada em sua compreensão da saúde mental como a permanência do "eu" no tempo. No entanto, desafios estruturais como a dependência de iniciativas individuais e a falta de financiamento se destacam, dificultando a sustentação desses tipos de iniciativas dentro da estrutura da Escola Novo Mexicano (NEM). A pesquisa destaca a necessidade de políticas educacionais que promovam a autonomia dos alunos e garantam os recursos necessários para que eles possam participar ativamente da construção do seu futuro.

Palavras-chave: Desenvolvimento Juvenil, Aprendizagem Coletiva, Habilidades para a Vida, Educação Cooperativa.

Fecha Recepción: Noviembre 2024

Fecha Aceptación: Marzo 2025

Introducción

La construcción de proyectos de vida y la proyección personal en jóvenes es un tema crucial para los estudios sobre desarrollo juvenil, tanto a nivel internacional como nacional, pues se refieren a la capacidad de estos en imaginar y planificar su futuro en función de las oportunidades y limitaciones que enfrentan en sus contextos educativos, familiares y sociales. El desafío radica no solo en la adquisición de conocimientos técnicos, sino en cómo integrar sus experiencias en su identidad personal y profesional, un proceso que determina su capacidad de crear perspectivas de futuro.

La pertinencia de este tema radica en que dicha capacidad no depende únicamente de sus habilidades cognitivas, sino también de la manera en que se relacionan con su entorno y resuelven problemas colectivos. En este sentido, dialogamos con el enfoque del pensamiento reflexivo propuesto por Donald Schön (1983), que propone que la capacidad de las y los jóvenes para reconfigurar su percepción del mundo y su lugar en él es a partir de experiencias significativas. Cuando las y los estudiantes participan en procesos que los desafían a pensar críticamente sobre sus acciones y aprendizajes, son más propensos a desarrollar una comprensión profunda y matizada de su realidad.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) refuerza la idea de que el aprendizaje necesita ir más allá de la observación, teniendo como uno de sus componentes relevantes el interactuar con sus pares en situaciones de colaboración. El desarrollo de habilidades interpersonales como la convivencia en la diversidad, el apoyo mutuo y la confianza son esenciales para que la juventud pueda integrarse de manera efectiva en su entorno social y profesional. Este aprendizaje, según Bandura (1977), no es un proceso pasivo, sino activo. Wenger (1998) introduce el concepto de comunidades de práctica, destacando que en procesos de aprendizaje se desarrollan un sentido de compromiso y pertenencia cuando se participa en grupos donde compartir y reflexionar sobre sus experiencias colectivas. De manera complementaria, estudios como los de Savickas (2013) en su teoría de la construcción de carrera sostienen que estas experiencias pueden ser cruciales para la elección profesional. La posibilidad de que alguien desarrolle un "sentido de propósito" a partir de la interacción con su realidad es crucial para su bienestar y éxito futuro.

Además de estos aspectos, investigaciones recientes en América Latina han comenzado a explorar la dimensión emocional del desarrollo juvenil. El trabajo de Lagos Apablaza y Mujica Johnson (2024) sobre las emociones en la educación latinoamericana introduce una perspectiva crítica al debate sobre la formación juvenil, sugiriendo que la educación emocional debe ir más allá de los enfoques convencionales para incluir

también las experiencias emocionales y corporales. La investigación sugiere que un enfoque educativo integral debe incluir tanto el aspecto académico como el emocional, para poder desarrollar las habilidades necesarias para navegar en un entorno lleno de tensiones sociales y económicas.

En el caso específico de Chiapas, las personas jóvenes enfrentan desafíos adicionales derivados de su contexto rural e indígena, donde las limitaciones estructurales y culturales imponen barreras a la educación y al empleo. En el estudio Radiografía de la juventud en Chiapas (Gómez-Abarca, 2024) se destacan condiciones estructurales que afectan a estos sujetos en esta región, destacando problemáticas como la desigualdad social, la migración forzada y la falta de oportunidades laborales. Estos factores condicionan la capacidad de los y las mismas para construir un proyecto de vida, limitando sus opciones de proyección personal y profesional. Sin embargo, el estudio también resalta el papel que juegan las relaciones interpersonales y el apoyo mutuo en el desarrollo, donde las dinámicas comunitarias y familiares ofrecen un apoyo crucial en ausencia de recursos formales. El análisis de Gómez-Abarca (2024) subraya que, a pesar de las dificultades, los y las jóvenes de Chiapas tienen un gran potencial para transformar sus realidades mediante la participación en colectivos culturales y movimientos sociales que les permiten afirmar su identidad y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su comunidad. Otros estudios, como los de Estrada Ruiz (2010), respaldan este potencial para transformar su realidad mediante la participación social y el fortalecimiento de las habilidades interpersonales. La propuesta de Estrada Ruiz para fomentar la participación juvenil en la toma de decisiones en las comunidades escolares y locales sugiere que la participación activa puede fortalecer habilidades correspondientes a las ya mencionadas de los estudios anteriores.

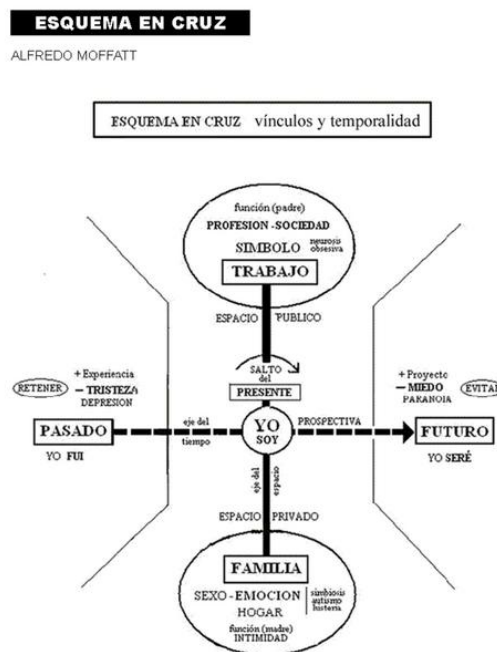
Método

Para abordar estas cuestiones, este estudio utiliza la metodología del grupo operativo desarrollada por Enrique Pichon-Rivière (1991), aplicada al contexto educativo. El grupo operativo permite que los participantes, mediante la resolución de una tarea, exploren tanto sus capacidades cognitivas como emocionales, integrando sus experiencias pasadas con sus expectativas futuras. La pertinencia de esta metodología radica en su capacidad para movilizar a los sujetos a través de la reflexión crítica y la acción colectiva, lo que les permite enfrentar de manera más efectiva las limitaciones de su entorno. En el caso específico de este estudio, evaluamos los resultados presentes en una iniciativa con 7 participantes totales, realizado entre el 26 de abril y el 17 de Octubre

de 2024, donde a través de la metodología citada, estudiantes de media superior idealizaron y realizaron una propuesta denominada Sabores Con Olor a Tradición: Innovaciones Juveniles con el Café (INNOVAJUVCAFÉ)

Alfredo Moffatt proporciona una base epistémica clave para este estudio, en el cual la construcción del "yo" se entiende como un proceso de articulación entre el eje temporal horizontal y el eje vertical del espacio, que lo traduce en su esquema cruz, donde el yo está en el centro de la cruz. Eso significa decir que la búsqueda para la existencia de un "yo" sano y en armonía es que pueda sentirse validado por vínculos, tanto a nivel de una comunidad como de relaciones familiares, así como condiciones sociales que le permita a la vez sentirse en capacidad de vivir en el presente, proyectando un futuro integrando su pasado (Moffatt, 2007).

Figura 1. Esquema en Cruz



Fuente: <http://www.moffatt.com.ar/>

Esta teoría temporal subraya que la identidad no es fija, sino una construcción narrativa que conecta el pasado, presente y futuro, lo que es esencial para que los jóvenes mantengan una continuidad en su proyecto de vida. La capacidad de imaginar el futuro, según Moffatt, permite a los individuos mantener un sentido de coherencia, incluso en contextos de incertidumbre.

La operacionalización de esta perspectiva se traduce a través de las contribuciones de Enrique Pichon-Rivière. La teoría del vínculo es un enfoque fundamental en su psicología social, donde el ser humano es comprendido no como una entidad aislada, sino

como un sujeto siempre en relación. Para él, el vínculo es la unidad mínima de análisis, y el sujeto solo puede entenderse a través de las relaciones que establece con su entorno y los otros. El vínculo tiene una doble dimensión: simbólica y material, lo que significa que incluye tanto los aspectos psíquicos como los reales de las interacciones humanas (Pichon-Rivière, 1991).

En el ámbito escolar, la obra de Ana Quiroga, su discípula, ha sido clave para la aplicación de estos conceptos en la educación. Ella ha destacado que el proceso educativo es inherentemente dialéctico, basado en la interacción entre el estudiante, el educador y el contexto social. Esto significa que el aprendizaje no solo es un proceso de adquisición de conocimientos, sino también de transformación personal y social, en el cual los estudiantes se constituyen como sujetos activos (Pampliega de Quiroga, 2009). En contextos escolares, el grupo operativo, ha sido particularmente eficaz para promover el aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos, ayudando a los estudiantes a internalizar los aprendizajes de manera significativa.

Por su parte en contextos académicos, Fernando Fabris (2012), en su trabajo sobre los grupos operativos, conecta este enfoque con la investigación social, utilizando el dispositivo para explorar los problemas y necesidades colectivas en un marco de interacción horizontal. En el contexto académico, el autor destaca la importancia de abrir un espacio para la expresión de las diversas voces y fomentar la autonomía de los participantes.

Siendo así, ese estudio se fundamenta en el modelo del grupo operativo desarrollado por Enrique Pichon-Rivière (1991). En coherencia con la propuesta metodológica y epistémica, este enfoque resalta que la producción de conocimiento es un proceso colectivo, vivencial y profundamente vinculado a la transformación personal y social.

Este enfoque se conecta directamente con la pedagogía crítica y la pedagogía corporal de las emociones desarrollada por autores como Nancy Lagos Apablaza y Felipe Mujica Johnson (2024), quienes subrayan la importancia de incluir las emociones y la corporalidad en los procesos de aprendizaje, especialmente en el contexto latinoamericano. La educación emocional y corporal, en este sentido, busca trascender los enfoques tecnocráticos y hegemónicos, que muchas veces limitan la capacidad de las y los estudiantes para apropiarse de sus propias experiencias y vivencias dentro del marco educativo (Lagos Apablaza & Mujica Johnson, 2024).

Desde la Teoría del Vínculo de Pichon-Rivière, el grupo operativo es visto como un espacio donde los sujetos, mediante la interacción constante, transforman su realidad

y a sí mismos. Para Pichon-Rivière, el conocimiento es una construcción colectiva, mediada por las relaciones sociales y afectivas que se establecen en torno a una tarea común. En esta metodología, la tarea actúa como un dispositivo que moviliza tensiones, saberes y emociones, permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes y formas de relacionarse con el mundo (Pichon-Rivière, 1991).

Un aspecto clave de esta metodología es el rol del coordinador. Como señala Fabris (2012), este no impone un camino o respuestas, sino que guía al grupo para que encuentre sus propias soluciones a los problemas que enfrenta. El coordinador facilita un espacio de horizontalidad y participación equitativa, donde todos los miembros asumen roles activos en el proceso de aprendizaje. Según Fabris (2012):

El coordinador apunta a facilitar la conexión de los diversos aportes, estimulando un clima de asociación de ideas y resonancias al mismo tiempo que colabora para que el grupo pueda sortear la confrontación descalificatoria y agresiva (dilemática) que se hace frecuente en las interacciones cotidianas. Promueve y estimula la explicitación y tratamiento de las diferencias así como el esclarecimiento de sus raíces conceptuales y experienciales. (p. 99-100)

La elección de esa metodología de trabajo se basó en la hipótesis de que el grupo operativo ofrecería un espacio para que los jóvenes no solo fueran capaces de realizar una tarea concreta, sino también proyectar sus vidas, conectando su historia personal con sus deseos de futuro.

Para este trabajo, el ejercicio metodológico consistió en la realización de 10 encuentros con los y las participantes, utilizando de la técnica de grupos operativos en 6 de ellos, siendo el último un encuentro evaluativo que fue transcrito bajo autorización explícita de los participantes.

La aplicación metodológica inició en el 26 de abril de 2024, después de un proceso previo de pactos institucionales y una difusión en el colegio para que los estudiantes se sumaran voluntariamente. Al final, 7 estudiantes entre 16 y 18 años, 4 hombres y 3 mujeres, fueron los que se comprometieron. Es importante destacar que los grupos operativos tienen como requerimiento metodológico operar en pequeños grupos, que Didieu Anzieu e Yves Martín (1971) propone que son entre 5 y 15 integrantes.

La primera sesión comenzó con una meditación que invitó a los estudiantes a conectar con sus primeras experiencias con el café, lo que generó una reflexión sobre la calma y la nostalgia que esta bebida evoca, asociándola a momentos familiares.

La técnica de diseño inteligente de Tom Wujec (2015) fue usada para estructurar los criterios desde los cuales se podría pensar lo que gustarían de hacer. Esta consiste en pedir a que todos los participantes dibujen en pósts pasos de cómo harían una determinada acción, que deben ser aglomeradas por similitudes y debatidas para encontrar como nombrar los patrones comunes. Lo que surgió de ese ejercicio fue la calma, la familia y la superación de la melancolía.

La técnica de psicodrama de Imagen Pantalla (Boal, 2002) fue aplicada para visualizar un momento importante en torno al café. La escena fue desde un relato de un estudiante sobre una reconciliación con su madre, y profundizó el análisis grupal al conectar lo emocional con lo relacional. De esta manera, el grupo fortaleció una narrativa compartida sobre el significado del café en sus vidas, logrando concretar desde una experiencia vivida lo que estaban nombrando desde sus vínculos familiares .

Por último, en la misma sesión, se construyó un mandala que partía de los sentidos generados, recursos y necesidades para culminar en las actividades que se realizarían como grupo. Se establecieron como actividades un estudio de mercado a través de 10 preguntas que elaboraron colectivamente al fin de la sesión, una visita al Colegio de la Frontera Sur para ampliar sus conocimientos, una visita a una parcela y la participación en un festival con una bebida y un postre. La tarea movilizó a las y los estudiantes hacia la acción y fomentó su sentido de responsabilidad y participación activa en el proceso ya que durante 3 semanas sin supervisión de la coordinación aplicaron solos la encuesta. Los encuentros siguientes fueron para análisis de los resultados de la encuesta en las sesiones del 23 y 30 de mayo, desde los cuales propusieron que harían un postre panoso, que conectara con la tendencia de las y los chiapanecos de comer pan con café, y que propondrían una alternativa saludable para tomar un café con sabores más dulces..

La visita a ECOSUR el 5 de junio ofreció un espacio para que los estudiantes integraran sus reflexiones con la experiencia práctica. Esta visita reforzó la capacidad de las y los jóvenes para proyectarse hacia un futuro académico, integrando nuevas aspiraciones, como lo evidenció uno de los estudiantes al expresar su deseo de ingresar a la universidad después de esa experiencia.

Finalmente, las sesiones del 10 de septiembre y 4 de octubre consolidaron las tareas del grupo operativo mediante la organización del festival del 5 de octubre, donde se asignaron roles basados en los dones y aptitudes de cada estudiante. Es importante destacar que la colaboración en este momento las maestras del colegio, en particular Elena Patricia Cordero Ramos, Floricelda López Anzuetto y Claudia Anel Ozuna Martinez, fue fundamental.

En la sesión del 10 de septiembre las y los estudiantes plantearon sus avances en el primer semestre, y ellas, desde sus áreas de especialidad, cocina y bebida, les cuestionaron e hicieron planteamientos desde los cuales surgió la idea de innovaciones culinarias desde sabores tradicionales. También es importante destacar la colaboración del Doctor Francisco Enríquez, que al ofrecer chimbo, un dulce tradicional chiapaneco, permitió que surgiera la idea de adaptar dulces chiapanecos típicos con café. Al momento en que los estudiantes se constituyeron como grupo y demostraron iniciativas, movilizó los maestros y maestras de la escuela, pudiendo incluirlos en la tarea. Además, el colaborador del Festival, Gabriel Amores, también pudo participar, dándoles una charla sobre dulces tradicionales chiapanecos en su restaurante, y las y los mismos estudiantes lograron movilizar la abuela de una de las participantes para que les enseñara a cocinar esas comidas.

El festival del 5 de octubre, así como la participación de Gabriel Amores y la abuela de una estudiante, demostraron cómo el enfoque horizontal y participativo del grupo operativo permitió una integración efectiva de todas y todos los actores en la tarea, promoviendo un aprendizaje compartido que trascendió las fronteras individuales y movilizó una parte de la comunidad educativa hacia un fin común.

Para cumplir las actividades propuestas, se realizó una visita a una parcela de café el 11 de octubre. Al final, hubo una última sesión con técnica de grupo operativo el 17 de octubre, donde las y los estudiantes reflexionaron sobre lo aprendido. De manera complementaria a la última sesión, se hizo un cuestionario estructurado electrónico con preguntas abiertas para registrar las percepciones individuales de cada participante.

Como mencionaremos más a detalle en la discusión, esta metodología ha sido ampliamente usada en contextos de salud pública. Sin embargo, ha estado un tanto marginada del campo educativo en las últimas décadas, pese a la pertinencia de sus planteamientos más allá de los aspectos psicológicos. El aprendizaje y aplicación metodológica se debe a la formación del autor como psicólogo social por la Escuela de Psicología Social El Tigre, fundada por Alfredo Moffatt. Parte de la innovación propuesta en el artículo es reincorporar una técnica que tuvo fuerte presencia entre los años 70s, 80s y 90s al contexto actual mexicano, como mencionaremos en seguida.

Resultados

El análisis de los resultados se basa en las respuestas obtenidas a través del cuestionario estructurado y en la transcripción del último encuentro con las y los estudiantes. A continuación, se presenta una sistematización de las participantes a un cuestionario anónimo realizado previo al último encuentro.

Tabla 1. Respuestas a Cuestionario

Pregunta	Respuesta
¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre el café desde que participaste en este proyecto?	- "Ha cambiado de mil maneras; sinceramente me ha llenado de mucha satisfacción".
	- "No creí que el café se pudiera hacer de tantas maneras y con tantos procesos".
	- "Me voy con mayor conocimiento sobre el tema".
	- "Me ha ayudado a intentar experimentar más con el café y no quedarme en lo tradicional".
¿En qué medida ha impactado este proceso en tu sentido de vida y en la forma en que proyectas tu futuro profesional o personal?	- "A plantear primero qué quiero lograr y después lograrlo".
	- "Me gustaría seguir conociendo del café y poder certificarme como barista y tostador".
	- "Me dio un sentido de responsabilidad más grande".

	- "En el futuro deseo ser una gran investigadora".
Cuéntanos cómo fue tu experiencia personal al participar en el proyecto y qué emociones o aprendizajes destacarías de este proceso.	- "Me encantó en definitiva, es una experiencia que recomendaría".
	- "Siempre hay que ver más allá de lo que uno puede hacer".
	- "Me ayudó a expresarme mejor con las demás personas y no quedarme callado al dar mis ideas".
¿Qué propuestas harías para fortalecer o dar consistencia a proyectos como este, desde tu perspectiva como investigador/a joven?	- "Plantear más productos o proyectos".
	- "Si se pudiera hacer estas exposiciones en más lugares".
	- "Crear espacios como conversatorios a partir de este proyecto y claro, nosotros como ponentes".
	- "Hacer público lo que hicimos".

Fuente: elaboración propia

Durante la última sesión, se grabó y transcribió lo dicho, desde lo cual sistematizamos los puntos principales:

- Superación del miedo inicial: Algunos y algunas recordaron cómo el miedo y la ansiedad que sentían al inicio se transformaron en motivación y satisfacción personal. Uno de los participantes expresó: "Sentía nervios al principio, pero luego sentí confianza al ver el apoyo de mis compañeros". Este cambio de actitud refleja el crecimiento emocional experimentado por los participantes, quienes aprendieron a confiar en los demás y a apoyarse mutuamente. A medida que avanzaba el proyecto, esos nervios iniciales desaparecieron, dando paso a una sensación de logro.

- **Importancia del trabajo en equipo:** Hubo consenso en que el trabajo en equipo y la confianza mutua fueron fundamentales para el éxito de las actividades. "La confianza que nos teníamos nos permitió superar los nervios y sacar adelante el proyecto", mencionó uno de los estudiantes. Esta reflexión resalta el respaldo mutuo entre los participantes y cómo este apoyo colectivo facilitó el cumplimiento de los objetivos propuestos. A través del trabajo colaborativo, los y las estudiantes encontraron la fortaleza para enfrentar los retos.

- **Salir de la rutina escolar:** Varios y varias estudiantes destacaron la importancia de haber salido de su zona de confort y de la rutina escolar. "Salir de la rutina de la escuela fue lo que hizo que todo esto fuera tan especial", señaló una de las participantes. Esta experiencia les permitió enfrentarse a nuevos desafíos y explorar aspectos de sí mismos que no habrían descubierto dentro del entorno escolar habitual. Al salirse de lo predecible, encontraron un espacio donde podían innovar y experimentar, lo cual fue clave en el proceso.

- **Colaboración y esfuerzo compartido:** También se mencionó el impacto positivo de trabajar en conjunto. "Aprendimos que al trabajar juntos podíamos lograr mucho más de lo que pensábamos". Esta reflexión muestra cómo la experiencia no solo fue educativa en términos de contenido, sino también en términos de habilidades sociales y trabajo en equipo. Los participantes comprendieron que la colaboración les permitió alcanzar más de lo que habrían logrado individualmente.

- **Desarrollo de habilidades de comunicación:** Uno de los aspectos más valorados por distintas y distintos estudiantes fue la posibilidad de expresarse mejor y superar la timidez al hablar en público o compartir sus ideas. "Me ayudó a expresarme mejor con los demás y no quedarme callado al dar mis ideas o pensamientos". Este aspecto fue fundamental para que desarrollaran confianza en sus habilidades de comunicación, fortaleciendo su capacidad de expresar sus opiniones en un entorno grupal. Poder expresarse con libertad y ser escuchados y escuchadas fue clave para su crecimiento personal y colectivo.

- **Crecimiento personal:** En términos de desarrollo personal, mencionaron que les ayudó a ver el valor de la colaboración y el esfuerzo compartido. "Lo que más me llevo es haber trabajado con mis compañeros y haber crecido junto a ellos". Más allá de lo aprendido sobre el café, se sintieron transformados y transformadas por la experiencia de compartir, apoyarse y crear algo juntos y juntas. Esta fue una oportunidad para fortalecer los vínculos entre ellos y para crecer en lo personal a medida que avanzaba el proyecto.

En conjunto, las reflexiones finales de las y los estudiantes revelaron que, además de los conocimientos adquiridos sobre el café, INNOVAJUVCAFÉ representó una plataforma para el crecimiento personal, el desarrollo de habilidades comunicativas y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. La combinación de emociones positivas, superación de retos y aprendizaje colaborativo fue lo que hizo de esta experiencia algo significativo para ellos.

Al relacionar las respuestas de la encuesta con los elementos de la transcripción y las observaciones del autor como coordinador de los grupos operativos, podemos considerar que los resultados evidenciaron un proceso de transformación en los participantes, reflejado en la adquisición de habilidades que, más allá de la tarea explícita, les permite visualizarse con un conjunto de aprendizajes y habilidades que les permite visualizarse con más capacidades y posibilidades de proyección de futuro. Todas las respuestas de la encuesta fueron incluidas en la tabla, y de la transcripción destacamos las partes más relevantes en términos de habilidades. Aparecieron otros elementos, en particular desde las contribuciones de las profesoras, que por no ser los sujetos de estudio no incluimos en la parte de resultado. De igual manera, incluimos en la discusión como limitantes. Los resultados sugieren que el uso de los grupos operativos, en combinación con la confianza en la autonomía y responsabilidad del joven según su etapa vital, favorece cambios subjetivos e interpersonales tanto a nivel individual como colectivo.

Discusión

La presente investigación expone la relevancia de una acción educativa basada en grupos operativos como una herramienta para la construcción de proyectos de vida en jóvenes. Los resultados obtenidos revelan una coherencia significativa con los principios del marco conceptual del cono invertido de Pichon-Rivière (1991), evaluando seis vectores: afiliación y pertenencia, comunicación, cooperación, pertinencia, aprendizaje y tele. A través de estos criterios se ha podido observar cómo los estudiantes, al participar en el proceso grupal, lograron no solo adquirir conocimientos sobre el café, sino también transformar su perspectiva personal y colectiva.

Al analizar los resultados obtenidos desde el vector de afiliación y pertenencia, se observa que los jóvenes desarrollaron un sentido de identidad y pertenencia tanto con el grupo como con la tarea. Este hallazgo resuena con los planteamientos de Fabris (2012), quien subraya que los grupos operativos pueden generar espacios donde las y los individuos sientan pertenencia y compromiso con la tarea colectiva, fortaleciendo la identidad grupal. En este sentido, el grado de involucramiento de los estudiantes en el

proyecto fue una manifestación de pertenencia y de la capacidad de la metodología del grupo operativo para crear lazos significativos.

Asimismo, los resultados evidencian la importancia de la comunicación en el proyecto. Los y las estudiantes lograron establecer un diálogo abierto y fluido, fortaleciendo así sus habilidades de expresión y escucha activa. Esto es coherente con el trabajo de Lagos Apablaza y Mujica Johnson (2024), quienes destacan que la comunicación en espacios educativos debe incluir dimensiones afectivas para facilitar el desarrollo integral. La dimensión comunicativa del proyecto permitió que los jóvenes compartieran sus ideas y experiencias de manera respetuosa y colaborativa, generando un ambiente donde se sintieron valorados y escuchados.

En cuanto al vector de cooperación, los estudiantes demostraron una notable capacidad para trabajar en equipo. Este resultado se alinea con estudios previos sobre la aplicación de grupos operativos en contextos de educación y salud mental, como el trabajo de Souza y colaboradores (2023), quienes encontraron que los grupos operativos pueden mejorar las habilidades colaborativas y el compromiso mutuo. En nuestro estudio, la disposición de los participantes a asumir responsabilidades y apoyarse mutuamente destacó la importancia de la cooperación como herramienta para alcanzar objetivos compartidos.

El vector de pertinencia también fue evidente en la experiencia de los estudiantes, quienes mantuvieron el foco en la tarea a lo largo de todo el proceso. La capacidad para mantener el propósito del proyecto, a pesar de los desafíos, refleja una comprensión profunda de la importancia de su trabajo, alineándose con la perspectiva de que las tareas significativas fomentan la implicación y el sentido de responsabilidad entre las y los participantes. Este resultado muestra cómo los participantes pueden sostener su compromiso y perseverar en sus objetivos, especialmente cuando la tarea resuena con sus intereses y valores.

El aprendizaje fue un aspecto fundamental del proceso, tanto en términos cognitivos como emocionales. Los participantes adquirieron conocimientos técnicos sobre el café, desarrollando una visión más amplia de su cultura y de los posibles roles profesionales que pueden desempeñar. Este aspecto es congruente con la teoría de aprendizaje significativo de Bandura (1977), quien subraya que los aprendizajes significativos no solo enriquecen el conocimiento, sino que también refuerzan la identidad y autoconfianza de los jóvenes. En nuestro estudio, ellos y ellas lograron no solo ampliar su comprensión sobre el café, sino que también fortalecieron sus proyectos de vida, visualizando nuevas posibilidades de desarrollo personal y profesional.

El vector de tele se observó en una afinidad emocional entre los estudiantes, que permitió la creación de un espacio de apoyo mutuo y confianza. Esta conexión emocional facilitó el proceso de aprendizaje y motivó a los participantes a contribuir activamente al proyecto.

Entre las limitaciones del estudio, destaca la dependencia de iniciativas individuales de investigadores y educadores para garantizar la sostenibilidad del proyecto. Como señala Jarquín (2023), el sistema educativo en México carece de estructuras y financiamiento adecuados para promover la autonomía estudiantil y el aprendizaje significativo, lo cual limita el potencial de procesos educativos basados en la participación activa y la reflexión colectiva, en particular en pequeños grupos. En el caso de este proyecto, gran parte del éxito dependió de la movilización del investigador externo para organizar la logística y de la investigadora responsable para asegurar los fondos necesarios para el festival de café. Además, la disposición de las maestras, Elena Patricia Cordero Ramos, Floricelda López Anzueto y Claudia Anel Ozuna Martínez, quienes ajustaron sus clases para apoyar a las y los estudiantes en el desarrollo de sus actividades, fue crucial para el éxito del proyecto, así como la dirección del plantel a través de director Francisco Javier García Vásquez, la subdirectora Elyana Hernández Ballinas y el coordinador académico Luis Villatoro Gallegos para asegurar transporte a la parcela, ajustar la logística para el diálogo con padres y madres y disponer de horas de clases. Sin este tipo de apoyo extraescolar, habría sido difícil llevar a cabo las actividades planificadas, lo que pone de manifiesto las limitaciones estructurales que persisten en el sistema educativo mexicano. La dependencia de esfuerzos individuales constituye una limitación estructural que afecta tanto la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como otras innovaciones educativas.

Esta investigación refleja la capacidad de los jóvenes para conectar sus raíces culturales, desarrollar habilidades de investigación y trabajo colaborativo, y contribuir así a los objetivos de la NEM. Sin embargo, enfrenta importantes desafíos para llevar estos principios a la práctica. Aunque la NEM promueve la idea de escuelas como "comunidades de aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública, 2019), trabajos como el nuestro demuestran que eso requiere de estrategias para disponer de tiempo, espacio y recursos de manera que no se configure en una doble jornada al equipo docente.

En comparación con estudios similares, investigaciones como la de Dutra y Corrêa (2015) y Giraldo Cuartas, Lucchese y Barros (2002) coinciden en que los grupos operativos también funcionan como espacios de contención emocional y socialización, elementos que facilitan la resiliencia emocional y la adaptación de las y los participantes.

Aunque el estudio de Dutra y Corrêa se enfoca en cuidadores en contextos laborales y el de Giraldo Cuartas, Lucchese y Barros en la formación en enfermería, ambos destacan la importancia de la comunicación y el apoyo grupal como mecanismos para gestionar el estrés y fortalecer la identidad colectiva. En nuestro contexto educativo en Chiapas, estos mismos elementos fueron determinantes para lograr una cohesión grupal y permitir que los participantes se proyectaran hacia el futuro con mayor seguridad. La literatura científica evidencia que la metodología de grupos operativos está consolidada en ámbitos de salud. Si bien la actividad de psicólogos y psicólogas sociales orientados por estos marcos en contextos de marginación es una constante en países como Argentina y Brasil—ya sea en grupos de adicción, comedores comunitarios o en el ámbito de salud pública—, la consolidación de estudios académicos sobre perfiles poblacionales como el de nuestro estudio sigue siendo un reto. Una posible explicación es que herramientas directas de intervención social no son habilidades que poseen muchos de las y los académicos, a su vez que las personas que trabajan en estos contextos están alejadas de la academia. La construcción de este puente entre teoría y práctica consideramos un aporte de nuestra investigación. En comparación con estudios recientes, como el de Barbosa Carvalho y Bolela Silveira (2023), nuestro trabajo coincide en que los grupos operativos como espacios de promoción de la salud mental. Al igual que en nuestro estudio, destacan que los grupos operativos permiten a los participantes valorar las experiencias cotidianas y fortalecer el sentido de pertenencia. La dinámica de compartir experiencias en un contexto grupal facilita el desarrollo de una visión más humanizada de sí mismos y de los demás, lo que contribuye al bienestar psicológico y social de los participantes. Esta valoración de la vida cotidiana y el protagonismo en los grupos también resalta el papel transformador de las interacciones grupales, un aspecto central tanto en su estudio como en el nuestro.

Asimismo, Mariano, da Silva Macuch y Grossi-Milani (2024) muestran cómo los grupos operativos en entornos universitarios permiten que los estudiantes reflexionen sobre su salud y afronten desafíos emocionales y académicos en un espacio de apoyo mutuo. En nuestro contexto educativo en Chiapas, encontramos similitudes en el impacto positivo que estos espacios tienen al proporcionar un marco donde los jóvenes pueden abordar tanto cuestiones personales como colectivas, promoviendo una adaptación activa a sus realidades.

Los estudios mencionados coinciden en subrayar la importancia de crear espacios donde los individuos puedan transformar sus experiencias en aprendizajes significativos, reforzando el valor de los grupos operativos como metodologías aplicables en diversos contextos.

Conclusión

En conclusión, este estudio aporta evidencia sobre el impacto positivo de las metodologías participativas, como los grupos operativos, en la construcción de proyectos de vida en jóvenes de Chiapas. A través de la colaboración, la reflexión y el aprendizaje colectivo, los estudiantes lograron no solo adquirir conocimientos técnicos sobre el café, sino también desarrollar habilidades sociales y emocionales clave, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia. Esta metodología permitió que los participantes proyectaran sus aprendizajes hacia el futuro, visualizando nuevas oportunidades y configurando un sentido de propósito que trasciende las limitaciones estructurales de su contexto.

Los resultados de esta investigación refuerzan la relevancia de crear espacios educativos donde se pueda experimentar y reflexionar en un ambiente de apoyo mutuo. A pesar de los desafíos, como la falta de financiamiento y la dependencia de iniciativas individuales, la investigación demostró que es posible generar un cambio significativo en la vida de personas jóvenes cuando se promueve su participación activa y se reconoce su potencial transformador. El reto ahora es aprovechar esta capacidad instalada y extender el modelo a más escuelas y comunidades, fortaleciendo así la autonomía juvenil y ofreciendo una plataforma para que ellos y ellas construyan proyectos de vida coherentes y significativos. De igual manera, otro desafío es cómo los y las participantes que transitan esas experiencias pueden construirse como una red continua que sostenga lo avanzado.

En conjunto, esta investigación subraya la importancia de una educación que vaya más allá de la adquisición de conocimientos, integrando elementos de identidad, cultura y sentido de pertenencia. Concluimos que metodologías como la del grupo operativo son pertinentes para generar experiencias formativas que respondan a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes en contextos de desigualdad, permitiéndoles reconocerse como sujetos de su propia historia, capaces de transformarse a sí mismos y a su realidad. La experiencia del investigador es que hay mucho amor, pasión y disposición al cambio por parte de planteles y estudiantes. Aprovechar esta capacidad abundante instalada en

las escuelas de Chiapas en función de ofrecer perspectivas de proyecto de vida a los y las estudiantes pareciera ser el corazón de la cuestión.

Futuras líneas de Investigación

Este estudio ha puesto en evidencia varios aspectos que merecen ser explorados en investigaciones futuras. Primero, una línea de investigación relevante es evaluar el impacto a largo plazo de las iniciativas educativas basadas en grupos operativos en la vida profesional y personal de los participantes. Este enfoque puede determinar en qué medida el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas contribuye a su capacidad para enfrentar desafíos laborales y personales, así como a construir una identidad coherente en el tiempo, en línea con la teoría temporal de Alfredo Moffatt (1982, 2007).

Otra línea de investigación necesaria es analizar los efectos de estas acciones en la relación entre los estudiantes y sus comunidades, especialmente en términos de participación social y compromiso comunitario. Profundizar en el rol que estos procesos desempeñan en la creación de una identidad colectiva y en la promoción de valores comunitarios proporcionará aportes valiosos sobre el potencial de los grupos operativos para fortalecer el tejido social. Actualmente, el investigador autor, junto a un equipo del Colegio de la Frontera Sur, propone actualizar la metodología de modos de vida (Parra-Vázquez, M. R., Liscovsky, I. J., et al., 2011) de forma que incorpore un Capital Relacional dentro de su interpretación de la teoría de Capitales de Pierre Bourdieu. La propuesta es comprender que existe una inversión de tiempo en aspectos como la reciprocidad no transaccional, la confianza, el respeto y la escucha, entre otros indicadores, que posibilitan en distintos contextos culturales la autonomía y reducen la dependencia de otros tipos de capital para responder a diversas necesidades individuales y colectivas. Consideramos que esta investigación ofrece aportes para demostrar que metodologías como las del grupo operativo pueden crear las condiciones para que los individuos tengan la capacidad de construir distintos capitales que permitan integrar en sus trayectorias otras formas posibles de comprenderse a sí mismos, la realidad y a sus pares.

Un aspecto clave para futuras investigaciones es contar con herramientas que permitan medir cuantitativamente estas afirmaciones. Si bien la eficiencia de estos métodos requiere trabajo en pequeños grupos, también es necesario, incluso para el debate en políticas públicas como la NEM, establecer nuevos indicadores que reflejen los cambios generados por estas iniciativas en estudios comparativos y correlacionales, donde el proyecto de vida individual se conciba desde una perspectiva de construcción

comunitaria. Lo que la NEM demuestra, así como otras iniciativas a escala global, es que ya existe una percepción social de que lo que Paulo Freire denominaba educación bancaria ya no es lo deseado como parámetro educacional. Sin embargo, es necesario avanzar en definir lo que constituye una política educativa exitosa. Perspectivas como la de Heckman (2011) tienen medidas asociadas al estilo de vida estadounidense y son establecidas como soluciones a nivel global. Estas incluyen el acceso a trabajos de cuello blanco, la reducción de costos públicos en seguridad y educación especial, así como la formación de “habilidades blandas” requeridas por las grandes corporaciones ante los cambios descritos desde 2019 por el Banco Mundial (Stromquist, N. P., 2019). En un contexto intercultural y de fuerte presencia campesina, como es el estado de Chiapas y todo el Sureste mexicano, propuestas como las plasmadas en este artículo necesitan de más investigaciones que reflejen los valores y modos de vida de diversas matrices culturales para definir cuáles son los mundos posibles desde los cuales las juventudes puedan crear proyectos de vida.

Apoyo

Este trabajo fue realizado en el marco del PRONAI, como parte la beca posdoctoral otorgada por el CONAHCYT. El presente artículo forma parte del proyecto PRONACE 319068, titulado *Sistemas socioecológicos sustentables en territorios cafetaleros del sureste de México*, alineado con los objetivos de promover la difusión científica y el compromiso comunitario, facilitando el intercambio de conocimientos dentro de los Territorios Cafetaleros favoreciendo las familias pertenecientes a esos territorios.

Referencias

- Anzieu, D., & Yves Martín, J. (1971). La dinámica de los grupos pequeños. In *La dinámica de los grupos pequeños* (pp. 231-231).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall
- Barbosa Carvalho, G., & Alexandra Bolela Silveira, C. (2023). *GRUPOS COMUNITÁRIOS DE SAÚDE MENTAL: Grupos operativos, protagonismo e valorização à vida. Psicologia E Saúde Em Debate, 9(2), 853–870.*
<https://doi.org/10.22289/2446-922X.V9N2A48>
- Boal, A. (2002). *O arco-íris do desejo: Método Boal de teatro e terapia*. Civilização Brasileira.
- Dutra, F. & Corrêa, R. (2015). *O Grupo Operativo como Instrumento Terapêutico-Pedagógico de Promoção à Saúde Mental no Trabalho*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 40(132), 139-147.
- Estrada Ruiz, M. J. (2010). *Jóvenes y participación social en la educación: Una experiencia en el nivel medio superior de Chiapas, México*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(3), 149-166.
<https://doi.org/10.15366/reice2010.8.3.009>
- Fabris, F. (2012). *Grupo Operativo de Investigación en: Tonon, G., Aires, B., y Libros-Unlam, P.* Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. (2012). Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud , 8(1).
- Giraldo Cuartas, D. A., Lucchese, R., & Barros, S. (2002). *O uso do grupo operativo na formação em enfermagem: um estudo de caso*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 36(1), 52-59.
- Gómez-Abarca, C. (2024). *Radiografía de la juventud en Chiapas. Problemáticas, transformaciones y desafíos trazados desde las ciencias sociales*. Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 10(20), 41-68.
<https://doi.org/10.32776/arsh.v10i20.452>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator, 35(1), 31.*
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana, 38(238)*. <https://bit.ly/4fy5VXm>
- Lagos Apablaza, N., & Mujica Johnson, F. (2024). *Emociones en la educación latinoamericana: Análisis desde el estudio curricular crítico y la pedagógica corporal*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4263>

- Mariano, E. F., da Silva Macuch, R., y Grossi-Milani, R. (2024). Grupos operativos como estrategia de promoción de la salud en el Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), <https://doi.org/e507778-e507778>.
- Moffatt, A. (1982). *Terapia de crisis: Teoría temporal del psiquismo*. Editorial Búsqueda. <https://bit.ly/3UwzIr5>
- Moffatt, A. (2007). *Terapia de crisis: La emergencia psicológica*. <https://bit.ly/3AzKeXS>
- Pampliega de Quiroga, A. (2009). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière. *Seminario coordinado por el Instituto Pichon-Rivière, San Pablo, Brasil*, 20, 21.
- Parra-Vázquez, M. R., Liscovsky, I. J., Herrera-Hernández, O. B., Huerta-Silva, M. H., Ramos-Pérez, P. P., & Sánchez-Vázquez, V. I. (2011). *Manual de diagnóstico participativo para la planeación comunitaria*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Pichon Rivière, E. (1991). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice*. En: *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 144-180.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Dirección General de Bachilleratos. <https://bit.ly/3YxjHTg>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Stromquist, N. P. (2019). *World Development Report 2019: The changing nature of work: By the World Bank*. World Bank DOI: 10.1596/978-1-4648-1328-3.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wujec, T. (2015, junio). Got a wicked problem? First, tell me how you make toast [Transcripción]. TED. Recuperado de https://www.ted.com/talks/tom_wujec_got_a_wicked_problem_first_tell_me_how_you_make_toast/transcript