INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
CENTRO UNIVERSITARIO DE INCIDENCIA SOCIAL

Pertenencia, cuidado y transición universitaria

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)
PROGRAMA INTERCULTURAL Y DE COMUNIDADES INDÍGENAS



2C01. PROCESOS COMUNITARIOS INDÍGENAS INTERCULTURALES.

Acompañamiento psicológico intercultural con jóvenes rarámuri

PRESENTA
Programa educativo:
Licenciatura en Psicología
Estudiante:
Natalia Torrero Zatarain

Profesora PAP: Irene Alvarado Saravia
Tlaquepaque, Jalisco, 2 de agosto de 2026

ÍNDICE

Contenido

REPORTE PAP 2
Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional 2
Resumen 2
1. Introducción 3
1.1. Objetivos 4
1.2. Justificación 5
1.3 Antecedentes 6
1.4. Contexto 7
2. Desarrollo 13
2.1. Sustento teórico y metodológico 13
2.2. Planeación y seguimiento del proyecto 17
2.3 Desarrollo de la propuesta de mejora 20
2.4. Resultados obtenidos 29
2.5. Valoración de productos, resultados e impactos 33
3. Sensibilización ante las realidades 36
4. Aprendizajes logrados 37
4.1 Aprendizajes profesionales 37
4.2 Aprendizajes sociales 38
4.3 Aprendizajes éticos 39
4.4 Aprendizajes en lo personal 40
5. Conclusiones 41
6. Bibliografía y otros recursos 42

REPORTE PAP

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son una modalidad educativa del ITESO en la que el estudiante aplica sus saberes y competencias socio-profesionales para el desarrollo de un proyecto que plantea soluciones a problemas de entornos reales. Su espíritu está dirigido para que el estudiante ejerza su profesión mediante una perspectiva ética y socialmente responsable.

A través de las actividades realizadas en el PAP, se acreditan el servicio social y la opción terminal. Así, en este reporte se documentan las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo del proyecto, sus incidencias en el entorno y las reflexiones y aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.

Resumen

El presente Proyecto de Aplicación Profesional documenta una intervención psicológica comunitaria desarrollada en Benéami Betélachi, programa de la organización 1 de 7 Migrando ubicado en la ciudad de Chihuahua. El proyecto tuvo como propósito acompañar a jóvenes indígenas, provenientes principalmente de comunidades rarámuri, durante su transición hacia la educación superior mediante encuentros orientados a la autoconciencia, la identidad, la convivencia, el bienestar y la reflexión sobre el proyecto de vida.

La intervención se desarrolló desde un enfoque cualitativo, participativo e intercultural, privilegiando el diálogo horizontal y el reconocimiento de los saberes comunitarios. Se llevaron a cabo siete sesiones que integraron actividades de autoconocimiento, identidad cultural, expresión creativa, movimiento corporal, atención plena y un grupo focal dirigido a recuperar las experiencias de las y los participantes. La información se construyó mediante la observación participante, el diario de campo, las preguntas detonadoras, los productos elaborados durante las sesiones y el grupo focal.

Los hallazgos muestran que las actividades favorecieron la expresión y valoración de la identidad comunitaria, así como la construcción gradual de un ambiente de confianza en el

que comenzaron a compartirse experiencias personales relacionadas con la familia, la elección profesional, el examen de admisión y la incertidumbre frente al futuro. La familia apareció como un sostén emocional central, mientras que el juego, el movimiento y las prácticas de respiración ofrecieron formas complementarias de convivencia y cuidado. Asimismo, la experiencia permitió reconocer que el ingreso universitario se encuentra atravesado por desigualdades educativas, económicas, lingüísticas, territoriales y culturales que no pueden comprenderse únicamente desde el esfuerzo individual.

Finalmente, el proceso mostró que una intervención intercultural no debe limitarse a facilitar la incorporación de las y los estudiantes a la universidad, sino también promover condiciones en las que sus historias, saberes y formas de comprender el mundo sean escuchadas y valoradas. La experiencia fortaleció mi formación profesional, ética y humana al reafirmar la importancia de construir procesos de acompañamiento desde la escucha, el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

Palabras clave: psicología comunitaria, interculturalidad, identidad cultural, jóvenes indígenas, educación superior, acompañamiento psicológico.

1. Introducción

Para muchas personas, ingresar a la universidad significa comenzar una nueva etapa académica. Para varios de los jóvenes que conocí en Benéami Betélachi significaba, además, dejar nuevamente a su familia, despedirse de su comunidad, enfrentar un examen construido desde realidades muy distintas a las suyas y comenzar a preguntarse qué sería de ellos en una etapa marcada por la distancia, la incertidumbre y nuevas responsabilidades. Fue desde esa experiencia, y no solamente desde la teoría, que surgió esta propuesta de acompañamiento psicológico.

El proyecto se desarrolló con jóvenes rarámuri, que se encontraban en la ciudad de Chihuahua para participar en un proceso de preparación e ingreso a la educación superior. A través de

la convivencia cotidiana y de distintos encuentros grupales, se buscó abrir oportunidades para reflexionar sobre la identidad, reconocer recursos personales y comunitarios, expresar las inquietudes que acompañaban esta transición y experimentar distintas formas de cuidado y convivencia.

El presente reporte recupera el contexto en el que se desarrolló la intervención, los fundamentos teóricos y metodológicos que la orientaron, la planeación y adaptación de las actividades, los principales hallazgos y los aprendizajes profesionales, sociales, éticos y personales que surgieron durante el proceso. Más que presentar una secuencia de talleres, busca dar cuenta de una experiencia de acompañamiento que también transformó mi manera de comprender la psicología en contextos comunitarios e interculturales.

1.1. Objetivos

Objetivo general:

Diseñar e implementar una propuesta de acompañamiento psicológico con enfoque intercultural y centrado en la persona, orientada a favorecer la autoconciencia, la expresión y valoración de la identidad, la convivencia y el reconocimiento de recursos personales, familiares y comunitarios en jóvenes indígenas participantes de Benéami Betélachi durante su transición hacia la educación superior.

Objetivos específicos:

1. Comprender el contexto sociocultural de las y los participantes mediante la observación participante, la convivencia cotidiana y el diálogo intercultural.

2. Identificar fortalezas, necesidades y desafíos relacionados con su transición hacia la educación superior con encuentros grupales orientados a la autoconciencia, la expresión y valoración de la identidad, el bienestar y el reconocimiento de redes de apoyo.

3. Promover espacios participativos donde las y los estudiantes pudieran compartir experiencias y reconocer los recursos personales, familiares y comunitarios presentes en sus trayectorias y sistematizar las experiencias expresadas durante las actividades y el grupo focal para generar aprendizajes y recomendaciones que contribuyan a futuros procesos de acompañamiento.

4. Participar en actividades comunitarias en un asentamiento rarámuri para ampliar mi comprensión del trabajo psicológico intercultural. . De manera complementaria, colaborar con la estudiante de Periodismo y Comunicación Pública en la recuperación de narrativas sobre las experiencias y desafíos asociados al acceso universitario.

1.2. Justificación

La transición hacia la educación superior no implica únicamente responder a nuevas exigencias académicas. También supone construir redes sociales, reorganizar vínculos familiares, tomar decisiones sobre el futuro y reelaborar el sentido de identidad y pertenencia. Cuando este proceso exige trasladarse desde una comunidad indígena hacia una ciudad, convergen además transformaciones territoriales, culturales y lingüísticas que vuelven necesario un acompañamiento más amplio que el estrictamente académico.

La literatura revisada señala que el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior continúa desarrollándose en condiciones atravesadas por desigualdades históricas. Más allá de las barreras económicas o académicas, ingresar a la universidad puede implicar desenvolverse en un espacio construido desde referentes culturales distintos a aquellos en los que crecieron, lo cual genera tensiones relacionadas con la pertenencia, la permanencia y la continuidad de sus vínculos comunitarios (Cervantes Sánchez, 2015; Lombardi González & Silas Casillas, 2021).

Hablar de transición no significa asumir que las y los estudiantes deban abandonar sus referentes culturales para incorporarse a un único modelo universitario. Desde la perspectiva intercultural adoptada en este trabajo, el reto no consiste solamente en reconocer la diversidad, sino también en revisar las relaciones y prácticas institucionales que colocan determinadas formas de aprender, pensar y construir conocimiento por encima de otras.

En este punto, la psicología puede aportar algo distinto al apoyo académico. Acompañar también implica ofrecer condiciones para que las personas reconozcan lo que están viviendo, exploren quiénes son, identifiquen aquello que desean conservar de su historia y encuentren recursos para afrontar los cambios. Rogers (1961) plantea que el crecimiento personal se favorece en relaciones caracterizadas por la empatía, la autenticidad y la aceptación de la experiencia.

Desde esta perspectiva surgieron los encuentros de acompañamiento psicológico. La intención no fue indicar a las y los estudiantes cómo debían incorporarse a la universidad, sino abrir oportunidades para escucharse, compartir experiencias y reconocer recursos presentes en ellos mismos, en sus familias y en sus comunidades. Así, la propuesta buscó atender dimensiones que suelen quedar fuera de la preparación académica: la autoconciencia, la identidad, la convivencia, el bienestar y las redes de apoyo.

1.3 Antecedentes

Las políticas de ampliación de cobertura, las becas y distintos programas de apoyo han buscado incrementar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior. Sin embargo, la literatura advierte que el desafío no concluye con el ingreso. Permanecer, construir un sentido de pertenencia y continuar vinculándose con la propia identidad y comunidad también forman parte de la experiencia universitaria (Cervantes Sánchez, 2015; Lombardi González & Silas Casillas, 2021)

Las estrategias de inclusión se han concentrado con frecuencia en apoyos económicos y mecanismos especiales de acceso. Aunque estas medidas han abierto oportunidades, no garantizan por sí mismas una experiencia educativa incluyente. Permanecer en la universidad implica desenvolverse en formas de enseñanza, evaluación y convivencia construidas principalmente desde referentes urbanos y occidentales. Como señala Cervantes Sánchez (2015), suelen ser las y los estudiantes quienes realizan el mayor esfuerzo de ajuste, mientras las instituciones modifican poco sus propias estructuras para reconocer otras maneras de aprender, comunicarse y construir conocimiento.

Reconocer la diversidad no resulta suficiente cuando permanecen intactas las relaciones institucionales que colocan unos conocimientos por encima de otros. Como muestra Cervantes Sánchez (2015), suelen ser las y los estudiantes indígenas quienes realizan el mayor esfuerzo de ajuste, mientras las universidades modifican poco sus estructuras para reconocer otras formas de aprender, comunicarse y construir conocimiento.

Para quienes deben dejar su comunidad, la transición universitaria también reorganiza la vida cotidiana, las redes de apoyo y los vínculos familiares. Las decisiones académicas se encuentran entonces entrelazadas con procesos afectivos, identitarios y económicos que exceden el rendimiento escolar. Tinto (1993) destacó la importancia de la integración académica y social para la permanencia; no obstante, en contextos interculturales esta idea requiere una lectura crítica: construir pertenencia no debería exigir la renuncia a la identidad o a los vínculos comunitarios, sino también la disposición de la institución para reconocer y acoger trayectorias diversas.

Por ello, el acompañamiento psicológico en contextos interculturales no debe limitarse a atender dificultades emocionales una vez que aparecen. También puede ofrecer oportunidades para comprender los cambios vividos, reconocer recursos, construir vínculos y relacionar la historia personal y comunitaria con los nuevos desafíos. Desde esta necesidad surge la propuesta: antes de diseñar estrategias para facilitar el ingreso universitario, es necesario comprender las trayectorias, los saberes y las condiciones desde las cuales cada persona enfrenta esta transición.

1.4. Contexto

La información presentada en este apartado se construyó a partir de la convivencia cotidiana, la observación participante, los registros del diario de campo y las narraciones compartidas durante las actividades y el grupo focal. Su propósito es comprender las condiciones que atravesaban las y los participantes de esta intervención, sin asumir que sus experiencias representan de manera uniforme a todas las juventudes rarámuri.

Desigualdad educativa y acceso de jóvenes rarámuri a la educación superior

El acceso a la educación superior no ocurre en las mismas condiciones para todas las personas. En el caso de las y los jóvenes rarámuri provenientes de comunidades rurales y serranas de Chihuahua, la posibilidad de iniciar una carrera universitaria se encuentra atravesada por condiciones territoriales, económicas, educativas, lingüísticas y familiares que comienzan mucho antes de presentar un examen de admisión. Por ello, las dificultades que enfrentan no pueden comprenderse únicamente como asuntos individuales ni atribuirse a una falta de esfuerzo, capacidad o interés.

Las y los participantes de Benéami Betélachi provenían de distintas comunidades y municipios de la Sierra Tarahumara, entre ellos Guachochi, Urique, Guadalupe y Calvo, Atascaderos, Norogachi y Cerocahui.

Todos se identificaban como rarámuri, aunque su relación con la lengua era diversa: algunas personas la hablaban con fluidez y la reconocían como su primera lengua, mientras otras comprendían ciertas expresiones, conocían algunas palabras o ya no la utilizaban cotidianamente. La diversidad en el uso de la lengua coexistía con otras formas de expresar pertenencia, vinculadas con la familia, la comunidad, el territorio, las celebraciones, los alimentos y las historias compartidas.

En muchas de sus comunidades existen escuelas de educación básica y media superior; sin embargo, las narraciones recuperadas mostraron que las condiciones educativas no eran equivalentes ni homogéneas. Las distancias entre ranchos, comunidades y cabeceras municipales, la oferta limitada de carreras, la conectividad irregular, las interrupciones escolares y la escasez de recursos condicionaban sus trayectorias. Algunos jóvenes habían vivido desde la primaria o la secundaria en internados, albergues o casas del estudiante porque sus hogares se encontraban lejos de las escuelas. Para ellos, estudiar había implicado separarse de la familia desde edades tempranas.

Durante el acompañamiento en Benéami Betélachi, el examen de admisión apareció como una barrera inmediata para el ingreso universitario. Las y los jóvenes participaron en cursos de comprensión lectora y matemáticas, recibieron acompañamiento y se prepararon para

presentarlo; aun así, varios no alcanzaron el resultado requerido para ingresar. Estos resultados no pueden interpretarse únicamente desde el esfuerzo individual, pues los aspirantes habían atravesado condiciones educativas profundamente distintas antes de presentar una evaluación común.

Aplicar la misma evaluación puede parecer una práctica igualitaria, pero la igualdad en el procedimiento no garantiza equidad en los resultados. Una persona que cursó su trayectoria en un contexto urbano puede haber contado con mayor acceso a docentes, conectividad, materiales, orientación vocacional o cursos de preparación que otra cuya historia escolar estuvo marcada por desplazamientos, educación a distancia, interrupciones, escasez de recursos o aprendizaje en una lengua distinta de la materna. La evaluación estandarizada puede terminar haciendo parecer individual una desigualdad que se ha construido socialmente durante años.

Estas condiciones muestran que el ingreso universitario no puede analizarse separado de las trayectorias educativas previas ni de las estructuras en las que ocurre. Cervantes Sánchez (2015) explica que, al incorporarse a la educación superior, jóvenes indígenas ingresan a un campo con reglas, valores y formas de relación que no siempre coinciden con las aprendidas en sus comunidades. Su análisis sobre procesos de negación, apropiación y resistencia funciona aquí como un referente para comprender la transición sin asumir que existe una sola manera de vivirla ni que todos los ajustes deben recaer sobre las y los estudiantes.

La lengua y las formas de aprendizaje

Las experiencias compartidas durante el grupo focal permitieron reconocer que la lengua constituye otra dimensión relevante del contexto educativo. Uno de los participantes narró que ingresó a la primaria sin hablar español y que fue en la escuela donde comenzó a aprenderlo. Incluso durante la secundaria todavía encontraba expresiones y contenidos difíciles de comprender. En una trayectoria como esta, aprender matemáticas, ciencias, lectura o historia ocurre al mismo tiempo que se aprende la lengua en la que esos contenidos se enseñan y evalúan.

Las y los participantes también explicaron que el rarámuri presenta variantes entre territorios. Mencionaron diferencias entre la Alta y la Baja Tarahumara, así como cambios en la pronunciación, el vocabulario y la velocidad del habla entre comunidades cercanas. Recordaron una actividad en la que se utilizó una variante de la Baja Tarahumara para comunicarse con habitantes de una comunidad de la Alta, lo que dificultó la comprensión pese a que ambas eran reconocidas como rarámuri. El relato mostró que compartir una lengua no elimina las diferencias internas ni garantiza por sí mismo una comunicación adecuada.

Este relato advierte que no resulta adecuado concebir a las personas rarámuri como un grupo lingüísticamente uniforme. Seleccionar a una persona intérprete únicamente por hablar rarámuri, sin considerar su variante regional y el territorio de las personas destinatarias, puede producir nuevas barreras de comunicación. Esta diversidad tiene implicaciones en la educación, la salud, el acompañamiento psicológico y la relación con las instituciones, pues una dificultad de comprensión no debería atribuirse automáticamente a quien recibe la información.

Dentro del grupo, el uso cotidiano de la lengua tampoco apareció como el único criterio de pertenencia. Algunas personas la hablaban con fluidez y otras utilizaban pocas palabras, pero su identidad también se expresaba mediante la autoadscripción, los vínculos familiares, el territorio, las celebraciones, la alimentación, los conocimientos comunitarios y la memoria. Reconocer esta diversidad evita reducir lo rarámuri a una lista fija de rasgos, como hablar la lengua o vestir diariamente de manera tradicional.

Salir de la comunidad para continuar estudiando

La oferta limitada de educación superior en varias comunidades hace necesario que muchos jóvenes se trasladen a otras ciudades para estudiar la carrera de su interés. Esta movilidad suele presentarse como una oportunidad educativa, pero también implica reorganizar vínculos familiares, gastos, responsabilidades y formas cotidianas de pertenencia. Para algunas de las personas participantes, además, la universidad no representaba la primera separación del hogar: sus trayectorias ya incluían internados, albergues o casas del estudiante desde etapas anteriores.

Las narraciones mostraron que la experiencia de salir podía reunir emociones aparentemente contradictorias. El entusiasmo por estudiar y conocer otro contexto coexistía con nostalgia, miedo, culpa o incertidumbre. Reconocer esta ambivalencia es importante para no interpretar el malestar como falta de compromiso con la universidad. Una persona puede valorar profundamente la oportunidad educativa y, al mismo tiempo, extrañar la convivencia, los cuidados y las responsabilidades que sostenían su vida en la comunidad.

Los jóvenes hablaron también de extrañar a sus madres, hermanos, animales, comida y formas de convivencia. Dejar la comunidad no significa abandonar solamente un lugar físico. Supone interrumpir rutinas, relaciones de cuidado, responsabilidades y formas de pertenecer. Aunque algunos manifestaron entusiasmo por conocer una realidad nueva y reconocieron que la experiencia podría ayudarles a crecer, ese entusiasmo coexistía con tristeza, miedo y nostalgia.

Esta ambivalencia es importante para el acompañamiento psicológico. Los jóvenes pueden sentirse orgullosos de haber llegado a la ciudad y, al mismo tiempo, desear regresar; pueden valorar la oportunidad de estudiar y, a la vez, sentirse culpables por estar lejos; pueden mostrarse independientes mientras atraviesan momentos de soledad. Reconocer estas emociones evita interpretar el malestar como una falta de adaptación o un escaso compromiso con el proyecto universitario.

Elección profesional, condiciones económicas y necesidad de trabajar

Las conversaciones mostraron que la elección profesional no dependía exclusivamente de los intereses personales. Las y los participantes expresaron interés por áreas diversas, entre ellas psicología, agronomía, diseño, derecho e ingeniería ambiental; sin embargo, también hablaban de la disponibilidad de las carreras, el costo, la distancia, las expectativas familiares y la posibilidad de encontrar redes de apoyo. En algunos casos, estas condiciones habían modificado sus opciones o mantenían abierta la decisión.

Por ello, la orientación vocacional no debería limitarse a preguntar qué desea estudiar una persona. También necesita considerar qué alternativas conoce, cuáles se encuentran realmente disponibles, qué costos implican y qué obstáculos condicionan su elección. Esta

mirada no niega la capacidad de decidir de las y los jóvenes, sino que reconoce que las decisiones se construyen dentro de posibilidades desiguales.

Para algunos participantes, estudiar una licenciatura implicaba intentar convertirse en la primera persona de su familia en concluir una carrera. Uno de ellos expresó que "tenía que haber alguien de la familia que siguiera". Esta posición podía generar orgullo y motivación, pero también presión, pues no siempre existían referentes cercanos que orientaran sobre trámites, becas, materias o dinámicas universitarias.

Varios anticipaban que tendrían que combinar estudio y empleo para cubrir gastos y disminuir la carga económica de sus familias. Mencionaron posibilidades de trabajo por las tardes o durante los fines de semana, en comercios, cafeterías, limpieza o dentro de la propia universidad. En sus proyecciones, trabajar no aparecía como una actividad complementaria, sino como una condición para sostener la permanencia.

Esta combinación podía reducir el tiempo disponible para descansar, estudiar y participar en la vida universitaria. Por ello, una beca o un espacio de alojamiento representa un apoyo fundamental, pero no elimina por sí solo las desigualdades que atraviesan la permanencia.

Violencia, desplazamiento y continuidad escolar

En algunas comunidades, las dificultades educativas se relacionan además con la inseguridad y la violencia. Las jóvenes provenientes de una comunidad en la sierra Tarahumara hablaron de balaceras, presencia del crimen organizado, robos de vehículos, revisión o despojo de teléfonos y periodos durante los cuales las familias evitaban salir de sus casas, lo cual provocó desplazamientos temporales e interrumpió la continuidad escolar. Algunas familias se trasladaron durante un tiempo a otra localidad; otras permanecieron o regresaron posteriormente. Salir no era una decisión sencilla, pues implicaba dejar un territorio donde se encontraban sus vínculos, viviendas, pertenencias y formas de subsistencia.

De acuerdo con sus narraciones, la violencia coincidió con periodos de clases a distancia, interrupciones y abandono escolar. Estos relatos muestran que el rezago no puede analizarse aislado de las condiciones territoriales: para algunas personas, estudiar también significaba hacerlo en medio del miedo, la movilidad forzada y la preocupación por la seguridad familiar.

Las participantes describieron su comunidad desde una relación ambivalente. Hablaron de paisajes, flores, celebraciones y lugares valiosos, pero también de momentos en los que no podían transitar o disfrutar esos espacios. El territorio aparecía así como lugar de pertenencia y, al mismo tiempo, como un espacio afectado por riesgos que modificaban las rutinas familiares.

En conjunto, estas experiencias permiten comprender que el ingreso a la educación superior se construía desde trayectorias lingüísticas, familiares, económicas y territoriales muy distintas. Las condiciones descritas no representan de manera uniforme a todas las juventudes rarámuri ni agotan la historia de quienes participaron; ofrecen un marco situado para comprender las decisiones de la intervención y evitar explicaciones centradas únicamente en el esfuerzo individual.

2. Desarrollo

2.1. Sustento teórico y metodológico

La intervención se orientó desde una perspectiva intercultural y centrada en la persona. Esto implicó reconocer las exigencias reales del ingreso universitario sin colocar toda la responsabilidad de ajuste sobre las y los estudiantes ni asumir que debían dejar en segundo plano sus referentes comunitarios. Cervantes Sánchez (2015) muestra que la educación superior funciona mediante reglas y formas de conocimiento que no siempre reconocen las trayectorias indígenas. A su vez, Lombardi González y Silas Casillas (2021) cuestionan las representaciones que definen al estudiante indígena desde la carencia y proponen reconocer también sus capacidades, recursos y estrategias.

A partir de esta postura, las decisiones metodológicas fueron concretas: participación voluntaria, preguntas abiertas, diálogo horizontal, flexibilidad para modificar las actividades y reconocimiento de las experiencias de las y los participantes como fuentes legítimas de conocimiento. El objetivo no era transmitir una interpretación correcta sobre su identidad,

sino ofrecer recursos para que pudieran narrarla, discutirla y relacionarla con el momento de transición que estaban viviendo.

Por ello, todas las actividades realizadas privilegiaron el diálogo horizontal, la participación voluntaria y el reconocimiento de las experiencias personales como punto de partida del aprendizaje colectivo. Más que transmitir contenidos específicos, se buscó construir espacios donde las y los estudiantes pudieran narrar quiénes son, compartir aspectos de sus comunidades y resignificar colectivamente los desafíos asociados a su ingreso a la universidad.

La autoconciencia como eje de la intervención

La autoconciencia se entendió como la posibilidad de dirigir la atención hacia los propios pensamientos, emociones, experiencias, valores y recursos, sin exigir que las respuestas fueran inmediatas ni positivas. En una etapa de transición, este eje permitió orientar preguntas sobre el origen, las fortalezas, las decisiones profesionales y aquello que cada persona deseaba conservar o transformar.

Duval y Wicklund (1972) explican que la atención dirigida hacia uno mismo favorece la comparación entre la experiencia actual y los propios criterios o valores. Este planteamiento orientó el uso de preguntas reflexivas, pero no se asumió que mirarse fuera siempre sencillo, como mostró la dificultad de algunas personas para reconocer fortalezas. Rogers (1961) aportó las condiciones relacionales para sostener ese proceso: aceptación, empatía y autenticidad, evitando dirigir las respuestas o convertir la reflexión en una evaluación de la persona.

Identidad personal y pertenencia cultural

Otro fundamento fue comprender la identidad personal y cultural como una dimensión viva de la experiencia, vinculada con la historia, el territorio, los vínculos y las formas de pertenecer. Las actividades no buscaron definir qué significaba ser rarámuri, sino abrir oportunidades para que cada participante expresara qué elementos reconocía como propios y cómo los relacionaba con su ingreso a la universidad.

Cervantes Sánchez (2015) analiza cómo la experiencia universitaria puede confrontar y reelaborar la identidad de jóvenes indígenas. Aguilar Gil (2018), por su parte, cuestiona las miradas que reducen a los pueblos indígenas a rasgos culturales visibles, separados de su vida colectiva, territorio y capacidad de decisión. Estas perspectivas orientaron una intervención que evitó tratar la lengua, la vestimenta o las tradiciones como requisitos fijos de autenticidad y priorizó la voz de cada participante sobre su propia pertenencia.

El grupo como espacio de aprendizaje

El grupo se concibió como un espacio de aprendizaje y reconocimiento entre pares. Freire (1970) permite comprender el diálogo como una relación en la que las experiencias de las personas participan en la construcción del conocimiento. Esta idea orientó actividades donde las y los jóvenes no solo respondían a la facilitadora, sino que escuchaban, complementaban y cuestionaban las narraciones de sus compañeros.

Yalom (2005) se retomó únicamente como referencia para comprender procesos como la identificación con otras personas, la pertenencia y el apoyo mutuo; no para caracterizar los encuentros como psicoterapia grupal. Desde este encuadre, el grupo ofreció oportunidades para descubrir experiencias compartidas sin borrar las diferencias entre las trayectorias individuales.

La expresión creativa y corporal como estrategia metodológica

La intervención incorporó el dibujo, el collage, el movimiento y la respiración como medios para ampliar las formas de participación. Los productos gráficos no se utilizaron como pruebas proyectivas ni fueron interpretados desde fuera; su significado se construyó a partir de las explicaciones, recuerdos y conversaciones de quienes los elaboraron. McNiff (2004) plantea que los procesos creativos pueden abrir vías de expresión distintas del lenguaje verbal, idea que resultó coherente con el uso de imágenes como detonadoras de narración.

De manera complementaria, las prácticas de movimiento, respiración y atención plena buscaron acercar a las y los estudiantes a recursos sencillos que pudieran reconocer y utilizar en otros momentos de su vida cotidiana. La intención no se limitó a generar relajación durante una sesión, sino a que experimentaran formas de observar la respiración, identificar tensiones

corporales y regresar la atención al momento presente. Debido a la duración de la intervención, no fue posible conocer si estas herramientas fueron retomadas posteriormente; sin embargo, se procuró que las conocieran desde la experiencia y pudieran decidir si resultaban útiles para ellas y ellos.

Metodología

El proceso se sistematizó desde una orientación cualitativa, ya que el interés fue comprender las experiencias y significados expresados por las y los participantes durante su preparación e ingreso a la educación superior. No se buscó medir variables, establecer relaciones causales ni generalizar los hallazgos a todas las juventudes indígenas. El análisis se construyó a partir de la convivencia, los registros de campo, los productos elaborados y las narraciones compartidas durante las actividades y el grupo focal.

La propuesta tuvo una orientación participativa y flexible. Existió una planeación previa, pero las actividades se ajustaron de acuerdo con el tiempo, la participación y los intereses que aparecían en el grupo. Un ejemplo fue la decisión de transformar la silueta comunitaria en un collage a propuesta de las y los estudiantes. Esta flexibilidad no significó improvisar sin objetivos, sino modificar los medios sin perder el propósito de cada encuentro.

Participaron 11 jóvenes de aproximadamente 18 años. La asistencia fue constante entre sesiones. Los encuentros se realizaron entre el 12 y el 24 de julio de 2026, después de un primer periodo de convivencia y observación desarrollado en junio.

La participación en las actividades y conversaciones fue voluntaria. Se respetó la posibilidad de no responder o de no compartir experiencias personales. Los nombres utilizados en el reporte son seudónimos, y las fotografías, cartas y producciones incluidas cuentan con autorización para su uso académico. La intervención no tuvo fines diagnósticos ni constituyó un proceso de psicoterapia; se trató de un acompañamiento grupal comunitario y psicoeducativo.

Técnicas de recuperación de información

Técnica	Finalidad
Observación participante	Comprender la dinámica cotidiana y registrar acontecimientos relevantes.
Diario de campo	Sistematizar observaciones, reflexiones y aprendizajes durante la intervención.
Preguntas detonadoras durante las actividades	Favorecer la reflexión de las y los participantes y, al mismo tiempo, recuperar información sobre sus experiencias, emociones, formas de comprender su identidad y los desafíos de su transición a la universidad.
Grupo focal	Explorar colectivamente las experiencias relacionadas con la identidad, la comunidad y la transición universitaria.

La recuperación de información no se limitó al grupo focal. A lo largo de la intervención, las preguntas detonadoras, las producciones gráficas y las conversaciones surgidas durante la convivencia permitieron construir una comprensión más amplia de las experiencias del grupo. Sin embargo, participar en una actividad no implicaba la obligación de revelar información personal. Para el análisis se recuperaron únicamente los aspectos compartidos de manera voluntaria y se distinguió, en la medida de lo posible, entre lo observado, lo expresado por las y los participantes y mis propias interpretaciones como facilitadora.

2.2. Planeación y seguimiento del proyecto

2.2.1 Organización de la intervención

Primera erapa

El diseño de la propuesta comenzó después del primer periodo de convivencia con las y los estudiantes, desarrollado durante junio. Esos días acompañé actividades de integración, momentos cotidianos de la casa y el proceso relacionado con el examen de admisión. Las

observaciones registradas en el diario de campo permitieron reconocer temas que atravesaban

al grupo, como la identidad, la separación familiar, la incertidumbre académica y la necesidad de construir vínculos durante su estancia.

Las actividades iniciales coordinadas por el programa facilitaron el primer contacto y la expresión creativa, aunque por su formato no siempre dejaban tiempo suficiente para profundizar mediante la conversación. Esta observación no implicó descalificarlas; orientó mi interés por diseñar una propuesta que reconociera a las y los participantes como jóvenes que estaban entrando a la vida adulta y colocara sus experiencias, preguntas y opiniones en el centro del encuentro.

El diseño y facilitación de los encuentros psicológicos quedaron a mi cargo, en coordinación con la estudiante de Periodismo y Comunicación Pública, cuyo trabajo se orientó a la recuperación de narrativas y la elaboración del reportaje. Esta colaboración permitió articular el acompañamiento con la documentación de experiencias sin confundir las funciones de cada disciplina.

Aunque se elaboró una secuencia inicial, la planeación se mantuvo abierta a modificaciones según el tiempo disponible, la participación del grupo y lo que surgía en cada sesión. Los ajustes conservaron los objetivos centrales y permitieron que las decisiones de las y los estudiantes también influyeran en la forma de desarrollar las actividades.

2.2.2 Plan de trabajo

A continuación, se presenta la secuencia implementada durante las dos semanas de intervención.

Sesión	Objetivo	Actividades principales
Sesión 1	Favorecer la integración grupal y reconocer aspectos de la identidad y el origen de las y los participantes.	Círculo de presentación y actividad Árbol del origen**.**

		 **Ejemplo de Árbol del origen elaborado durante la primera sesión.** **Fotografía de la autora, julio de 2026. Uso académico autorizado.**
Sesión 2	Favorecer la expresión y valoración de los vínculos con las comunidades de origen.	Elaboración, en equipos, de collages comunitarios a partir de lugares, prácticas, historias y elementos que las y los participantes consideraban significativos.
Sesión 3	Reflexionar sobre las formas de representar la identidad rarámuri y las diferencias socioculturales.	Elaboración de figuras rarámuri y de figuras identificadas por el grupo como chabochi —término utilizado para referirse a personas no rarámuri—, seguida de diálogo grupal.
Sesión 4	Favorecer la convivencia, la cooperación y el movimiento mediante actividades recreativas.	Circuito cooperativo y espacio de convivencia en la Deportiva Norte.

Sesión 5	Abrir conversaciones sobre salud mental, prevención, redes de apoyo y cuidado cotidiano mediante el juego	Juegos de mesa sobre salud mental (lotería, serpientes y escaleras y dado de las emociones), acompañados de preguntas detonadoras y actividad con tarjetas de colores para identificar recursos frente al enojo, la tristeza, el miedo y la ansiedad; y elaboración de un buzón colectivo con mensajes de apoyo.
Sesión 6	Acercar recursos sencillos de respiración, conciencia corporal y atención plena que pudieran retomarse en otros momentos.	Práctica de yoga, respiración, experiencia de atención plena con una galleta y meditación guiada en colchonetas.
Sesión 7	Recuperar colectivamente experiencias relacionadas con la salida de la comunidad, la familia, las trayectorias educativas y la transición hacia la universidad.	Grupo focal

2.3 Desarrollo de la propuesta de mejora

Primer acercamiento al contexto institucional

Antes de iniciar el trabajo con las y los estudiantes, mi llegada a Chihuahua estuvo acompañada por un periodo de capacitación y acercamiento a 1 de 7 Migrando. Esta etapa permitió conocer la historia y el funcionamiento del proyecto, así como las características del

espacio donde posteriormente se desarrollaría la intervención.

Durante los primeros días, el inmueble todavía recibía a algunas personas en situación de movilidad humana. De acuerdo con la información compartida durante la capacitación, la organización atravesaba una transición relacionada con cambios en el financiamiento y en la orientación de sus proyectos, por lo que el espacio comenzaba a funcionar como Casa del Estudiante para jóvenes indígenas que buscaban ingresar a la educación superior.

Este acercamiento me permitió comprender que el acompañamiento no comenzaría únicamente con los talleres. Preparar habitaciones, organizar los espacios comunes, colaborar en la elaboración de alimentos y procurar una bienvenida digna también formaban parte del cuidado cotidiano. Las camas que preparábamos dejaron de sentirse como una tarea aislada cuando comprendí que serían uno de los primeros contactos de las y los jóvenes con un lugar desconocido.

Capacitación y construcción de una mirada intercultural

Las capacitaciones previas permitieron conocer el funcionamiento del programa y revisar herramientas necesarias para el trabajo comunitario. Además de la formación en primeros auxilios, se abordaron el desgaste por empatía, el trauma vicario, el burnout y la importancia del autocuidado. Estos contenidos recordaban que acompañar también exige reconocer los límites y el bienestar de quienes intervienen.

Las sesiones sobre interculturalidad, género y diversidad cultural contribuyeron a cuestionar ideas previas y a mirar con mayor cuidado la diversidad que podía existir dentro del grupo. En diálogo con estas capacitaciones, la lectura de Lombardi González y Silas Casillas (2021) resultó especialmente útil para evitar una mirada centrada únicamente en las dificultades y reconocer a las y los estudiantes como personas con saberes, capacidades, experiencias y recursos propios. Esta perspectiva orientó la intervención hacia la escucha y el aprendizaje mutuo, más que hacia una lógica asistencialista.

Primer acercamiento con las y los estudiantes

Después de varios días dedicados a preparar el espacio, comenzaron a llegar las y los estudiantes que participarían en Benéami Betélachi. Durante su primera estancia colaboré en el recibimiento, las comidas, la organización de tareas comunitarias y distintas actividades coordinadas por el equipo del programa, entre ellas dinámicas artísticas y socioemocionales facilitadas por Adriana Lara. Este periodo me permitió convivir con el grupo antes de asumir un papel como facilitadora y observar cómo comenzaban a familiarizarse con la casa y entre sí.

Las actividades creativas favorecieron un primer acercamiento y ayudaron a que nos reconocieran cuando regresaron semanas después. Al mismo tiempo, observé que su estructura ofrecía pocas oportunidades para profundizar mediante la conversación. Esta observación no restaba valor a lo realizado; me ayudó a identificar una necesidad distinta para la propuesta psicológica: abrir espacios donde pudieran hablar como jóvenes que estaban entrando a la vida adulta, compartir sus opiniones y reflexionar sobre las decisiones y preocupaciones que acompañaban esta etapa.

Acercamiento comunitario con niñas y niños del asentamiento rarámuri

De manera paralela al acompañamiento en Benéami Betélachi, durante cuatro sábados participé en actividades comunitarias con niñas y niños de un asentamiento rarámuri cercano a la casa. La invitación surgió a través de Luis, uno de los colaboradores con mayor trayectoria en 1 de 7 Migrando, y me permitió acercarme a otra población y a formas distintas de construir el vínculo dentro del trabajo comunitario.

Los encuentros tuvieron como hilo conductor el cine, la narración y el juego. Durante la primera visita dedicamos una parte importante del tiempo a presentarnos y convivir mediante juegos, pues antes de proponer una actividad era necesario que las niñas y los niños pudieran conocernos y sentirse cómodos con nuestra presencia. Posteriormente les contamos un cuento utilizando un dispositivo artesanal de proyección elaborado con una lámpara, una lupa y pequeños juguetes, cuyas figuras se reflejaban sobre una superficie mientras avanzaba la historia.

En uno de los encuentros siguientes retomamos el cuento y propusimos que cada niña y niño creara su propio monstruo. Después proyectaron las figuras que habían elaborado y conversamos sobre las características y las historias de esos personajes. La actividad no buscó interpretar psicológicamente sus dibujos, sino utilizar la creación artística como una forma de imaginación, expresión y participación.

En las visitas posteriores incorporamos tapetes con letras, juegos de palabras y títeres de dedo con animales y distintas figuras. A partir de estos materiales, las niñas y los niños inventaron pequeñas historias y representaron escenas de manera espontánea. Estas propuestas se combinaron con juegos como Stop, Pato, pato, ganso, El barco se hunde y otras dinámicas de movimiento que ellos mismos conocían o modificaban mientras jugábamos.

Se trató de encuentros lúdicos y comunitarios orientados a favorecer la convivencia, la imaginación y la posibilidad de expresarse mediante diferentes lenguajes. Esta precisión resulta importante porque los productos creados por las niñas y los niños no fueron utilizados como pruebas ni interpretados desde significados externos.

La experiencia me permitió reconocer que el juego constituye una forma central de comunicación durante la infancia. Mientras las personas adultas tendemos a organizar las actividades alrededor de objetivos y resultados, las niñas y los niños podían transformar rápidamente un objeto, una palabra o una figura en una historia, un personaje o un nuevo juego. Su energía y facilidad para involucrarse me recordaron que el trabajo comunitario con la infancia requiere flexibilidad, presencia y disposición para entrar en su manera de relacionarse con el mundo, sin intentar dirigir constantemente lo que debe ocurrir.

Del acompañamiento a la planeación de la intervención

La primera estancia de las y los jóvenes se desarrolló del 14 al 20 de junio. Después de su salida, continué colaborando en las tareas cotidianas de la casa y dediqué las semanas siguientes a revisar el diario de campo y diseñar la propuesta que se implementaría cuando

regresaran para el curso propedéutico. Esta pausa fue importante: permitió que la planeación partiera de una convivencia previa y no únicamente de supuestos sobre el grupo.

El objetivo no fue sustituir las actividades anteriores, sino complementarlas con encuentros donde la conversación tuviera mayor presencia. Quise reconocer a las y los participantes como jóvenes que estaban entrando a la vida adulta y que podían hablar de su origen, sus decisiones, sus fortalezas y sus preocupaciones desde una relación lo más horizontal posible. Las lecturas sobre interculturalidad reforzaron la decisión de no llegar con una definición previa de quiénes eran, sino construir las actividades a partir de sus propias voces y experiencias.

Construyendo confianza: origen, comunidad e identidad

La implementación de los talleres comenzó el 12 de julio de 2026, fecha que coincidió con mi cumpleaños. Varios de los jóvenes ya nos reconocían de la estancia anterior y nos recibieron con mayor familiaridad. Iniciamos con una dinámica de dos círculos concéntricos: en cada ronda cambiaban de pareja y conversaban sobre su edad, la carrera a la que deseaban ingresar, algunos de sus gustos y una pregunta libre. Conforme avanzaban las rondas, las respuestas dejaron de limitarse a datos de presentación y aparecieron preguntas sobre amistades, decisiones profesionales y experiencias importantes.

Después realizamos el Árbol del origen. Cada persona diseñó su propio árbol: en las raíces colocó personas, lugares o experiencias vinculadas con su origen; en el tronco, aquello que le había hecho crecer; en las hojas, fortalezas que reconocía en sí misma; y en los frutos, lo que deseaba construir o aportar en el futuro. La familia, las amistades, la comunidad y la naturaleza estuvieron presentes en muchos de los trabajos, junto con experiencias relacionadas con el trabajo, la disciplina, el apoyo recibido y algunas pérdidas significativas.

Uno de los momentos que más recuerdo ocurrió al hablar de las fortalezas. Algunas personas dijeron que no sabían qué escribir. En lugar de responder por ellas, pedí a sus compañeras y compañeros que nombraran alguna cualidad que reconocieran en esa persona. Comenzaron

a aparecer palabras como responsable, amable y valiente. “Victoria” comentó que intentaría mirarse “como si fuera otra Victoria” para encontrar aquello que le costaba reconocer en sí misma. Su frase abrió una conversación sobre lo difícil que puede ser tratarnos con la misma comprensión que ofrecemos a otras personas. Como cierre, propuse que quienes aún no encontraban una fortaleza siguieran pensándola durante los días siguientes.

El siguiente encuentro estuvo dedicado a las comunidades de origen. Antes de dibujar, conversamos sobre aquello que extrañaban, lo que más les gustaba y los elementos que, desde su perspectiva, representaban mejor el lugar de donde venían. La planeación inicial proponía una silueta por equipo, pero las y los participantes prefirieron elaborar collages para incluir más elementos. Decidimos seguir su propuesta, aunque implicara dedicar más tiempo a la actividad.

Mientras dibujaban, un elemento llevaba a otro recuerdo. Surgieron relatos sobre las minas de Urique, las fiestas de Cerocahui, los ríos y barrancas, las cosechas, las carreras tradicionales, los animales, las iglesias y las casas donde habían crecido. La actividad no produjo una representación única de “la comunidad”; cada equipo seleccionó aquello que consideraba significativo y lo explicó desde sus propios recuerdos.

Al finalizar, los equipos presentaron sus collages. Daniela y yo acompañamos con preguntas abiertas para que pudieran ampliar sus relatos. En distintos momentos, otras personas agregaban recuerdos, precisaban información o relacionaban lo presentado con su propia comunidad. Así, la exposición se convirtió también en un intercambio de conocimientos entre el grupo.

La siguiente sesión retomó la identidad cultural desde cuatro figuras: una mujer y un hombre rarámuri, y una mujer y un hombre identificados por el grupo como chabochi, término utilizado por las y los participantes para referirse a personas no rarámuri. En los dibujos aparecieron prendas, colores, cultivos, alimentos, música, juegos y objetos vinculados con la vida cotidiana y las celebraciones de sus comunidades.

Durante la presentación, uno de los equipos describió a las figuras chabochi como personas

vestidas con ropa “normal”. La palabra abrió una conversación no prevista: algunas personas señalaron que la vestimenta rarámuri también era normal y cotidiana para quienes habían crecido con ella. A partir de ahí hablaron de prendas elaboradas en las comunidades, ropa comprada en la ciudad y usos distintos durante fiestas o ceremonias.

La conversación se desplazó de la ropa hacia aquello que cada persona decide conservar cuando vive lejos de su comunidad. Uno de los estudiantes señaló que llevar consigo ciertas costumbres e historias podía recordarle quién era y de dónde venía. Su comentario cerró la sesión sin pretender definir de una sola manera cómo debía vivirse la identidad rarámuri.

Bienestar, convivencia y conexión con el cuerpo

Después de las sesiones sobre origen e identidad, los siguientes encuentros abrieron otras formas de convivencia y cuidado mediante el juego, el movimiento, la respiración y la atención plena.

Uno de los encuentros se desarrolló con juegos de mesa sobre salud mental. Como no fue posible imprimir el material que habíamos planeado, utilizamos una lotería y un juego de serpientes y escaleras disponibles en la casa. Las tarjetas incluían conceptos como ansiedad, resiliencia, redes de apoyo, prevención, discriminación y atención psicológica.

Cuando una definición resultaba difícil, la revisábamos mediante ejemplos cotidianos y preguntas al grupo. Esto abrió conversaciones sobre descanso, tiempo libre, actividad física, consumo de sustancias, formas de pedir ayuda y diferencias generales entre la atención psicológica y la psiquiátrica. El propósito no fue realizar una evaluación clínica ni enseñar definiciones especializadas, sino utilizar el juego como punto de partida para conversar y aclarar dudas.

Después de los juegos de mesa realizamos una actividad orientada a reconocer los recursos que cada persona utilizaba frente a distintas emociones. En hojas de diferentes colores escribieron acciones, personas o situaciones que les ayudaban a sentirse mejor: en las rojas anotaron aquello que los calmaba cuando estaban enojados; en las azules, lo que les ayudaba cuando se sentían tristes; y en las amarillas, los recursos a los que recurrían cuando

experimentaban miedo o ansiedad. La intención no era indicarles una única forma de manejar sus emociones, sino que pudieran identificar estrategias que ya formaban parte de su vida cotidiana y conocer otras a partir de las respuestas compartidas por el grupo.

Finalmente, cada participante escribió en una hoja verde una frase que pudiera acompañar o animar a otra persona en un momento difícil. Los mensajes se colocaron dentro de un pequeño buzón que encontramos en la casa, de manera que quien lo necesitara pudiera tomar una frase.

Otro encuentro se realizó en la Deportiva Norte. Después de un breve calentamiento organizamos un circuito por equipos que requería coordinación, movimiento y distribución de tareas. En una segunda ronda, los equipos decidieron quién ocuparía cada estación de acuerdo con las habilidades que habían identificado durante el primer recorrido. La competencia estuvo presente, pero también la cooperación: algunas personas comenzaron a recoger materiales, pasar pelotas o apoyar a sus compañeros para agilizar el recorrido.

Al finalizar compartimos pizza y bebidas. En ese momento surgieron conversaciones que no estaban previstas en la planeación. Algunos jóvenes hablaron de la tristeza y frustración que habían sentido al no aprobar el examen de admisión, así como del temor de que ese resultado definiera su futuro. Conversamos sobre la necesidad de leer el examen dentro de trayectorias educativas y condiciones de ingreso distintas, sin reducir las capacidades de una persona a un solo resultado.

También aparecieron dudas vocacionales. Uno de los participantes se preguntaba si debía continuar intentando ingresar a Derecho o considerar Psicología. En lugar de indicarle una opción, la conversación se centró en lo que esperaba de una profesión y en la forma en que deseaba relacionar su trabajo con el apoyo a otras personas.

Los trayectos de regreso abrieron conversaciones con jóvenes que participaban menos en los espacios grupales. Uno de ellos habló sobre su comunidad, su trayectoria escolar y la experiencia de comunicarse en español; otra estudiante compartió su interés por Psicología y sus expectativas universitarias. Estos momentos me hicieron reconocer que el

acompañamiento no ocurría únicamente en las actividades formales, sino también en encuentros cotidianos donde había tiempo y disposición para conversar.

El último encuentro antes del grupo focal estuvo dedicado a experimentar recursos de respiración, movimiento y atención plena. Comenzamos hablando brevemente sobre la relación entre la respiración y las sensaciones de tensión. Después realizamos una práctica de yoga con movilidad de cuello y hombros, estiramientos, posturas de equilibrio y movimientos coordinados con la inhalación y la exhalación. Se ofrecieron variaciones para que cada persona eligiera hasta dónde realizar los movimientos, sin convertir la práctica en una competencia ni exigir una misma ejecución.

Posteriormente realizamos una experiencia de atención plena con una galleta de animalito. Las y los participantes observaron su forma, textura, olor y sabor antes de comerla lentamente. A partir de algo tan cotidiano, reflexionamos sobre cómo una experiencia puede sentirse distinta cuando se le presta atención con todos los sentidos. La intención no era "dejar la mente en blanco", sino practicar el regreso al momento presente cuando aparecían pensamientos o preocupaciones.

Para cerrar, se acostaron en las colchonetas y guié un recorrido de atención por distintas partes del cuerpo. Les propuse observar sensaciones y zonas de tensión mientras regresaban una y otra vez a la respiración.

Escuchar sus historias: el grupo focal como espacio de reflexión

Como cierre de la intervención realizamos un grupo focal para conocer cómo habían vivido la salida de sus comunidades, el proceso de ingreso universitario y las preocupaciones que acompañaban esta etapa. Al iniciar aclaramos que no existían respuestas correctas o incorrectas y que podían decidir cuánto compartir. La intención fue que el encuentro se sintiera como una conversación y no como un interrogatorio. La grabación y el uso académico de los testimonios fueron explicados previamente; los nombres utilizados son seudónimos.

La conversación reunió temas que habían aparecido de manera fragmentada durante las semanas anteriores. Se habló de separaciones familiares iniciadas desde la infancia, vida en

internados o casas del estudiante, trabajo durante la adolescencia, dudas vocacionales y preocupación por la continuidad económica. La frase “qué va a ser de uno” condensó la incertidumbre que varias personas asociaban con el futuro.

También surgió la relación con las comunidades de origen. Las familias, las fiestas, la naturaleza y la convivencia aparecieron junto con dificultades como la violencia, la necesidad de migrar y la oferta educativa limitada. Estas narraciones evitaron una imagen única: las comunidades fueron descritas desde el afecto y la pertenencia, sin negar las condiciones que también dificultaban permanecer en ellas.

Más que producir respuestas homogéneas, el grupo focal hizo visible la diversidad de trayectorias dentro del propio grupo. Aunque compartían el deseo de continuar estudiando, no habían llegado hasta ese momento por el mismo camino ni enfrentaban las mismas condiciones. El encuentro permitió cerrar la intervención con una escucha más amplia de esas diferencias y ofreció la base para organizar los hallazgos que se presentan a continuación.

2.4. Resultados obtenidos

La identidad como un proceso vivo

Uno de los hallazgos de la intervención fue que las actividades centradas en el origen y la comunidad hicieron visibles distintas formas de expresar y valorar la pertenencia. En los árboles, collages, conversaciones y en el grupo focal aparecieron vínculos con la familia, el territorio, las celebraciones, el trabajo, la alimentación, la lengua y los conocimientos comunitarios. Estos elementos no surgieron como una lista fija de rasgos culturales, sino desde los recuerdos y significados que cada persona eligió compartir.

Lo anterior dialoga con Aguilar Gil (2018) quien cuestiona las miradas que reducen a los pueblos indígenas a manifestaciones visibles o folclóricas y destaca la relación entre territorio, vida colectiva, memoria y formas de organización. En la intervención, la identidad tampoco apareció como una herencia inmóvil ni como algo que necesariamente debía dejarse atrás para estudiar. Las narraciones mostraron formas diversas de articular los referentes

comunitarios con las nuevas experiencias educativas.

Cervantes Sánchez (2015) advierte que la educación superior suele reconocer de manera limitada los conocimientos construidos fuera de sus propios marcos. Frente a ello, los encuentros ofrecieron un lugar para que las y los participantes nombraran saberes, historias y prácticas que normalmente no ocupan el centro de la preparación universitaria. Por la duración del proceso, no es posible afirmar un fortalecimiento permanente de la identidad; sí puede sostenerse que se generaron oportunidades para expresarla, compartirla y reconocer su presencia dentro del proyecto educativo.

La construcción de un espacio de confianza para la expresión personal

Otro hallazgo fue el cambio en el tipo de experiencias que las y los estudiantes decidieron compartir. Durante los primeros encuentros, la participación se concentraba principalmente en responder a las actividades; con el avance de la convivencia aparecieron dudas vocacionales, tristeza por el examen, recuerdos familiares y preocupaciones sobre el futuro. Estas conversaciones surgieron tanto en los espacios formales como en momentos cotidianos, entre ellos los trayectos y la convivencia posterior a la jornada deportiva.

El grupo focal permitió profundizar en temas que antes habían aparecido de forma breve, pero no puede atribuirse este proceso a una sola actividad. La expresión personal se relacionó con la continuidad de la convivencia, las preguntas abiertas, la posibilidad de no responder y el respeto por los tiempos de cada persona.

La familia como sostén emocional central durante la transición

Las referencias a la familia aparecieron de manera constante en las actividades, las conversaciones cotidianas y el grupo focal. Madres, padres, hermanos, abuelas y otros vínculos cercanos estuvieron presentes al hablar del origen, de las decisiones educativas y de aquello que más extrañaban al encontrarse lejos de sus comunidades. Esto permitió reconocer que la transición hacia la educación superior también implicaba una reorganización de la vida afectiva.

Las narraciones mostraron que la separación del hogar no era una experiencia homogénea. Algunas personas salían de su comunidad por primera vez, mientras otras habían vivido desde la infancia en internados, albergues o casas del estudiante para poder continuar estudiando. La independencia que habían tenido que desarrollar no eliminaba la nostalgia ni la preocupación por alejarse nuevamente de sus familias; en varios casos, había surgido como una condición para acceder a la educación y no únicamente como una elección personal.

Uno de los participantes expresó que no sentía haber aprovechado suficientemente los años en los que pudo convivir de nuevo con su familia antes de marcharse. Más que interpretar esta experiencia como culpa, su relato hizo visible el arrepentimiento, la nostalgia y la conciencia de que cada salida modifica la convivencia cotidiana. A estas emociones se sumaban preguntas sobre la carrera, el trabajo, la economía y la posibilidad de sostenerse lejos del hogar.

Cervantes Sánchez (2015) advierte que la experiencia universitaria de jóvenes indígenas no puede comprenderse únicamente desde el acceso académico, pues se encuentra atravesada por trayectorias migratorias, vínculos comunitarios y desigualdades previas. Sin establecer una jerarquía entre todas las redes de apoyo, puede sostenerse que la familia apareció en esta intervención como un referente emocional central desde el cual las y los jóvenes interpretaban sus decisiones y daban sentido al esfuerzo de continuar estudiando.

El cuerpo y la convivencia como formas de cuidado psicológico

Las actividades corporales, recreativas y de atención plena ampliaron las formas de participación disponibles durante la intervención. En contextos menos formales que el aula, las y los estudiantes pudieron relacionarse mediante el movimiento, el humor y la cooperación, lo que favoreció intercambios más espontáneos y abrió conversaciones que no habían surgido de la misma manera en otros encuentros.

La actividad de las tarjetas de colores permitió identificar acciones, personas y situaciones que cada participante reconocía como útiles frente al enojo, la tristeza, el miedo o la ansiedad. Al compartir algunas respuestas, el grupo conoció recursos distintos sin establecer una única manera correcta de manejar las emociones. El buzón con frases de apoyo transformó esas

reflexiones en un producto colectivo: cada persona dejó un mensaje para alguien más y quedó disponible la posibilidad de recibir una frase sin tener que explicar públicamente lo que estaba sintiendo.

La práctica de respiración, movimiento y atención plena ofreció un primer acercamiento a recursos que podían retomarse posteriormente. La intención no fue lograr una relajación permanente ni enseñar una técnica terapéutica, sino que pudieran experimentar formas sencillas de observar la respiración, reconocer sensaciones corporales y regresar la atención al momento presente. Debido a la duración del proceso, no es posible afirmar que estas herramientas fueran utilizadas después de la sesión.

Siegel (2010) destaca la relación entre atención, conciencia corporal y regulación emocional. En esta intervención, esa perspectiva permitió comprender las prácticas corporales como recursos complementarios del acompañamiento y no como sustitutos de un proceso terapéutico. El principal resultado fue ampliar las formas de cuidado y expresión disponibles, integrando la conversación con el juego, el cuerpo y la experiencia compartida.

El acompañamiento universitario frente a las tensiones estructurales del acceso a la educación superior

La intervención hizo visible que el ingreso a la educación superior no depende únicamente del esfuerzo individual. Las preocupaciones expresadas por las y los participantes estaban relacionadas con trayectorias escolares, condiciones económicas, distancias, experiencias lingüísticas y oportunidades educativas previas que configuraban puntos de partida distintos frente a un mismo proceso de admisión.

Para varias personas, el curso propedéutico era comprendido como una posibilidad concreta de volver a intentar el ingreso universitario. Sin embargo, también existía incertidumbre respecto de sus alcances y de los criterios que definirían el resultado. Esta experiencia mostró la importancia de comunicar con precisión qué ofrece un programa, qué decisiones dependen de la institución educativa y qué aspectos permanecen fuera de su control, pues las expectativas también forman parte del bienestar emocional de quienes participan.

El acompañamiento tampoco podía reducirse al examen. La convivencia, los horarios, el descanso, la alimentación, la organización de las tareas y la forma de habitar un espacio compartido influían en la experiencia cotidiana. Estos elementos no son secundarios: pueden facilitar o dificultar que una persona se sienta cuidada, orientada y capaz de concentrarse en su proceso educativo.

Cervantes Sánchez (2015) señala que jóvenes indígenas ingresan a instituciones organizadas desde reglas y referentes que no siempre reconocen sus trayectorias. Desde esta perspectiva, el reto no consiste solamente en preparar a las y los estudiantes para responder a las exigencias universitarias, sino también en revisar qué condiciones institucionales deben modificarse para ofrecer procesos de ingreso y permanencia más claros, integrales e interculturales.

Las conversaciones cotidianas sobre la alimentación mostraron que el cuidado institucional también se construye en aspectos aparentemente sencillos. Las comidas, los horarios y el trato recibido durante esos momentos influían en la manera en que las y los jóvenes vivían su estancia. Más que evaluar el desempeño de una persona, estas observaciones invitan a reconocer la alimentación como una dimensión del bienestar cotidiano que merece ser escuchada dentro de los procesos de acompañamiento.

Este resultado no busca atribuir deficiencias a una persona o institución particular. Su aporte consiste en mostrar que el acompañamiento requiere articular las dimensiones académicas, emocionales, familiares, culturales y cotidianas, y que la inclusión no puede depender únicamente de la capacidad individual para ajustarse.

2.5. Valoración de productos, resultados e impactos

La intervención alcanzó en buena medida sus objetivos inmediatos. Durante las dos semanas de trabajo se abrieron oportunidades para que las y los participantes reflexionaran sobre su origen, expresaran distintas formas de vivir su identidad, reconocieran recursos personales y comunitarios y conversaran sobre preocupaciones relacionadas con la familia, el examen de admisión y el futuro. No obstante, por la duración del proceso y la falta de seguimiento posterior, estos alcances deben comprenderse como resultados inmediatos y no como cambios permanentes en la identidad, el bienestar o la adaptación universitaria.

Productos generados

Los productos del proceso incluyeron la planeación de siete encuentros, los registros del diario de campo, los árboles del origen, los collages comunitarios, las figuras elaboradas durante la sesión sobre identidad, las tarjetas de recursos emocionales, el buzón colectivo con mensajes de apoyo y la grabación y transcripción anonimizada del grupo focal. Asimismo, la propuesta completa de intervención será entregada a Benéami Betélachi el 3 de agosto de 2026, organizada en un formato de fichas por sesión que incluirá los objetivos, materiales, actividades, tiempos estimados y orientaciones para su implementación. De esta manera, el taller podrá quedar como un recurso institucional susceptible de retomarse o adaptarse en futuros procesos de acompañamiento con jóvenes.

Alcances y resultados inmediatos

Uno de los principales alcances fue la construcción gradual de un ambiente en el que las conversaciones adquirieron mayor profundidad. Las actividades funcionaron como detonadoras, pero el proceso se volvió significativo cuando las y los estudiantes comenzaron a relacionarlas con sus propias historias, dudas y decisiones.

La propuesta también permitió desplazar temporalmente la mirada de las carencias hacia los conocimientos y recursos que las y los jóvenes llevaban consigo. Durante varios encuentros fueron ellos quienes explicaron sus comunidades, prácticas, historias y formas de comprender el mundo, lo que favoreció una relación menos centrada en la transmisión unilateral de contenidos.

Además, los registros y el grupo focal ofrecieron información situada sobre dimensiones emocionales, familiares, lingüísticas y comunitarias que podrían orientar futuros procesos de

acompañamiento. Este aporte debe formularse como una posibilidad de uso y no como una transformación institucional ya comprobada.

Limitaciones

La principal limitación fue la duración. Dos semanas permitieron construir un vínculo inicial y desarrollar las actividades, pero resultaron insuficientes para acompañar procesos que apenas comenzaban a expresarse. Tampoco fue posible dar seguimiento a quienes ingresaron a la universidad ni conocer cómo evolucionaron las preocupaciones identificadas.

La intervención no incluyó una evaluación previa y posterior ni instrumentos destinados a medir cambios en bienestar, identidad o pertenencia. Por ello, los hallazgos se sostienen en observaciones, producciones y narraciones cualitativas y no permiten establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a otras juventudes rarámuri.

El proceso se desarrolló con un grupo pequeño, en un programa y periodo específicos. Además, algunas decisiones dependieron del tiempo, los materiales y la dinámica cotidiana de la casa. La flexibilidad permitió responder a estas condiciones, pero también limitó la posibilidad de implementar y comparar todas las actividades tal como habían sido planeadas.

Indicios de Impacto

Aunque no es posible afirmar un impacto permanente, se identificaron indicios de significado inmediato. Conforme avanzaron las sesiones, aumentó la disposición para compartir experiencias personales y se generaron productos en los que las y los participantes expresaron aspectos de su historia, sus recursos y sus comunidades.

Las cartas recibidas al cierre constituyen una retroalimentación cualitativa sobre el vínculo construido. No sustituyen una evaluación formal ni prueban por sí mismas la eficacia de la intervención, pero muestran que varias personas valoraron la escucha, la presencia y el trato recibido.

En mi formación, el impacto fue más claro: la experiencia transformó mi manera de comprender la facilitación grupal, la interculturalidad y el papel del vínculo en el acompañamiento. Aprendí a sostener una planeación sin volverla rígida, a escuchar antes de interpretar y a reconocer los límites de lo que una intervención breve puede afirmar.

3. Sensibilización ante las realidades

Llegué a Chihuahua con un conocimiento limitado sobre las realidades que iba a encontrar y con imágenes parciales construidas a partir de lo que había escuchado. La convivencia me obligó a cuestionar la idea de que una identidad colectiva permite anticipar la personalidad, los intereses o la historia de una persona. Compartir un origen no volvía homogéneo al grupo: cada joven vivía su relación con la lengua, la comunidad, la familia y la ciudad de una manera distinta.

Mi experiencia como estudiante foránea también influyó en la manera en que me acerqué a las y los participantes. Haber dejado mi ciudad y a mi familia para estudiar me permitió reconocer algunas emociones relacionadas con la distancia, la nostalgia, la construcción de nuevas rutinas y la necesidad de encontrar pertenencia en un lugar distinto. Esta experiencia funcionó como un punto de sensibilidad desde el cual pude escuchar varias de sus preocupaciones con mayor empatía.

Sin embargo, la convivencia también me permitió reconocer los límites de esa identificación. Aunque compartíamos la experiencia de estudiar lejos del hogar, nuestras trayectorias y condiciones no eran equivalentes. Yo contaba con recursos, redes de apoyo y oportunidades educativas diferentes, y no había enfrentado las mismas barreras lingüísticas, económicas, territoriales o históricas. Comprender esta diferencia fue importante para no utilizar mi experiencia como medida de la suya ni asumir que sabía exactamente lo que estaban viviendo.

Este proceso también modificó mi forma de comprender las trayectorias educativas. Escuchar experiencias de internados, trabajo adolescente y separaciones familiares me permitió dimensionar que llegar a la universidad puede requerir esfuerzos muy diferentes. Al mismo

tiempo, aprendí a no romantizar esas experiencias: las capacidades desarrolladas por las y los jóvenes no eliminan las condiciones desiguales que hicieron necesaria una independencia temprana.

La transición institucional de la Casa del Migrante y las situaciones inesperadas que surgieron ampliaron mi comprensión del trabajo comunitario. Descubrí que los proyectos sociales se sostienen entre compromisos genuinos, recursos limitados, decisiones difíciles y responsabilidades que necesitan ser distribuidas con claridad. Esta experiencia me hizo mirar las instituciones sin idealizarlas ni reducirlas a sus fallas.

La convivencia con las niñas y los niños del asentamiento cercano también transformó mi manera de mirar el juego. Me sorprendió la facilidad con la que convertían materiales sencillos en historias, personajes y formas de convivencia. Más que pensar que durante la infancia "todo es divertido", comprendí que el juego constituye una manera seria y profunda de explorar el mundo, relacionarse con otras personas y expresar aquello que todavía no siempre puede decirse con palabras.

Lo que más transformó mi mirada fue que las personas que al inicio formaban un grupo desconocido se convirtieron en jóvenes por quienes llegué a sentir afecto y preocupación genuina. Dejé de pensar únicamente en una población o categoría y comencé a reconocer historias, voces y maneras particulares de estar en el mundo. Ese cambio de mirada fue uno de los procesos de sensibilización más profundos de mi estancia.

4. Aprendizajes logrados

4.1 Aprendizajes profesionales

Esta intervención fue mi primera experiencia facilitando de manera continua un proceso grupal en un contexto comunitario. Aprendí que la profundidad de la participación no depende únicamente de una actividad bien diseñada, sino también de la relación que se construye, la claridad del encuadre y la posibilidad real de que las personas decidan cuánto desean compartir.

Facilitar el grupo exigió encontrar un equilibrio entre cercanía y límites. Tuve que aprender a pedir atención, sostener silencios, formular preguntas abiertas, intervenir sin ocupar toda la conversación y mantener una postura firme sin convertirme en una autoridad distante. También comprendí que conectar afectivamente con las personas no elimina el rol profesional, siempre que exista claridad sobre sus alcances.

El trabajo con niñas y niños del asentamiento rarámuri cercano amplió mi capacidad para adaptar el lenguaje, las consignas y los tiempos de una actividad según la población. Comprendí que facilitar con la infancia requiere observar sus formas de juego, permitir que las propuestas cambien y reconocer que la expresión no ocurre únicamente mediante una conversación directa. Los cuentos, las figuras, el movimiento y las historias inventadas funcionaron como maneras de entrar en relación y construir confianza.

Otro aprendizaje fue distinguir entre lo que observaba, lo que las y los participantes expresaban y las interpretaciones que yo construía. Esta diferencia resultó fundamental para registrar el proceso con mayor cuidado y evitar atribuir significados que no habían sido nombrados por quienes participaron.

La planeación se convirtió en una guía y no en una estructura rígida. Adaptar materiales, tiempos o actividades dejó de parecerme un fracaso cuando el cambio respondía al grupo y conservaba el objetivo del encuentro. Finalmente, la experiencia confirmó la importancia de mantener un diálogo constante entre teoría, observación y práctica, utilizando la literatura para comprender lo vivido sin forzar la experiencia para que encajara con los autores.

4.2 Aprendizajes sociales

La experiencia me permitió comprender que las desigualdades educativas no se explican únicamente a partir de decisiones individuales. La distancia, la lengua, la calidad de la escolaridad previa, el trabajo, la economía familiar y la violencia territorial configuran posibilidades distintas antes de que una persona llegue a presentar un examen. Esta mirada modificó mi manera de interpretar el mérito y el fracaso académico.

También comprendí que una intervención social nunca ocurre de manera aislada. Alrededor de las y los estudiantes participaban la organización, las universidades, las familias, el

voluntariado, el personal de la casa y las condiciones de la comunidad. Cada actor sostenía una parte del proceso y, al mismo tiempo, las decisiones o vacíos de uno podían afectar a los demás.

El equipo de 1 de 7 Migrando estaba conformado por personas comprometidas con generar oportunidades; convivir con su trabajo me permitió valorar la dificultad de sostener un proyecto comunitario. Sin embargo, también aprendí que reconocer ese compromiso no impide observar tensiones relacionadas con la comunicación, la distribución de responsabilidades, los recursos y el cuidado cotidiano. Fortalecer una institución exige mirar ambas dimensiones.

Finalmente, comprendí que la inclusión no consiste únicamente en abrir una puerta de entrada. También requiere revisar las condiciones de permanencia y preguntarse cuánto están dispuestas a transformarse las instituciones para recibir trayectorias, lenguas y formas de conocimiento diversas.

4.3 Aprendizajes éticos

Esta experiencia me mostró que el trabajo psicológico y comunitario incluye situaciones para las que no existe una respuesta completamente satisfactoria. La llegada de personas migrantes al inmueble colocó en tensión el deseo de ayudar con la responsabilidad de proteger a las y los jóvenes hospedados y respetar los límites de nuestro papel como voluntariado. Aprendí que actuar éticamente también implica reconocer cuándo una decisión excede la propia autoridad, solicitar apoyo y no asumir responsabilidades para las que no existen condiciones suficientes.

Otro aprendizaje fue comprender que el lenguaje forma parte del cuidado. En ocasiones utilizo expresiones muy coloquiales que pueden funcionar en contextos de confianza, pero no necesariamente son adecuadas en todos los espacios. Esto no implica dejar de hablar con cercanía, sino ampliar mis recursos para comunicarme de manera clara y respetuosa, considerando cómo pueden ser recibidas mis palabras.

También confirmé que acompañar no significa hablar por las personas. Compartir una identidad rarámuri no permitía asumir intereses, experiencias o formas de vivir la cultura. Mi responsabilidad era escuchar, conservar las diferencias y presentar sus voces sin convertirlas en una historia homogénea ni utilizar un testimonio individual para representar a todo un pueblo.

Finalmente, escribir este reporte me hizo consciente de la responsabilidad de decidir qué información, fotografías y producciones incluir. Contar con consentimiento es indispensable, pero no suficiente: también es necesario anonimizar, evitar detalles innecesarios, proteger contenidos sensibles y preguntarse si una imagen aporta al análisis o solamente expone a quien aparece en ella.

4.4 Aprendizajes en lo personal

En lo personal, Chihuahua me permitió reconocer capacidades que no había puesto a prueba de la misma manera. Aprendí a resolver situaciones imprevistas, sostener responsabilidades cotidianas, pedir la atención de un grupo y confiar más en mi manera de facilitar. También descubrí que puedo adaptarme a contextos desconocidos sin dejar de cuestionar aquello que no comprendo.

La convivencia hizo inevitable construir vínculos significativos. Comprendí que involucrarse emocionalmente no significa perder el criterio profesional, sino reconocer que el encuentro también transforma a quien acompaña. Las despedidas y las cartas que recibí confirmaron que esas semanas tuvieron un significado compartido. No constituyen una evaluación formal de la intervención, pero sí una muestra de cómo algunas personas vivieron mi presencia, mi escucha y el trato que procuré ofrecerles.

Mi propia experiencia como estudiante foránea me permitió encontrar un punto de empatía con algunas emociones expresadas por el grupo, pero también me enseñó que acompañar exige reconocer las diferencias entre nuestras trayectorias y no asumir que una experiencia aparentemente compartida se vive bajo las mismas condiciones.

Esta experiencia reafirmó mi vocación por una psicología que no se limite al consultorio ni a la aplicación de técnicas. Me interesa acompañar desde la cercanía, el cuerpo, la comunidad y el reconocimiento de los contextos. También me dejó la responsabilidad de seguir formándome para que la sensibilidad no sustituya al rigor, sino que pueda convertirse en una práctica cada vez más cuidadosa y competente.

5. Conclusiones

Esta experiencia permitió comprender que el ingreso a la educación superior no comienza el día en que una persona presenta un examen ni se limita a su desempeño académico. Para las y los jóvenes participantes, la transición reunía trayectorias escolares desiguales, separaciones familiares, decisiones económicas, cambios territoriales y preguntas sobre el futuro. Mirar estos procesos de manera integral fue indispensable para evitar explicaciones centradas únicamente en el esfuerzo individual.

El proyecto también mostró que una perspectiva intercultural no consiste en añadir referencias culturales a una intervención previamente definida. Exige escuchar cómo cada persona vive su identidad, reconocer diferencias dentro del propio grupo y cuestionar cuánto de la incorporación universitaria recae sobre las y los estudiantes y cuánto corresponde transformar a las instituciones.

Los encuentros generaron oportunidades inmediatas para conversar, expresar pertenencias, reconocer recursos y experimentar formas de cuidado mediante el juego, el cuerpo y la respiración. Sin embargo, la brevedad del proceso y la ausencia de seguimiento no permiten afirmar cambios permanentes. Reconocer ese límite no disminuye el valor de la intervención; ubica con honestidad aquello que fue posible hacer y aquello que todavía requiere continuidad.

En mi formación, el aprendizaje más importante fue comprender que la calidad del acompañamiento no depende únicamente de dominar una actividad. También se construye

en la escucha, la manera de preguntar, el respeto por los silencios, la claridad de los límites y la disposición para revisar las propias ideas. Esta experiencia fortaleció mi interés por ejercer una psicología comunitaria e intercultural capaz de dialogar con la teoría sin perder de vista a las personas concretas.

Al final, acompañar no fue mostrarles un camino, sino aprender a escuchar desde dónde estaban comenzando a recorrerlo.

6. Bibliografía y otros recursos

Aguilar Gil, Y. E. (2018, 18 de mayo). Nosotros sin México: Naciones indígenas y autonomía. Nexos. https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/

Cervantes Sánchez, J. (2015). Salir para ser alguien. Jóvenes indígenas universitarios: Negación, apropiación y resistencia [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). A theory of objective self-awareness. Academic Press.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Lombardi González, K. S., & Silas Casillas, J. C. (2021). Hacia una reconceptualización de la imagen del estudiante indígena universitario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(3), 179–200. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.404

McNiff, S. (2004). Art heals: How creativity cures the soul. Shambhala Publications.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Houghton Mifflin.

Siegel, D. J. (2010). Mindsight: The new science of personal transformation. Bantam Books.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.

Yalom, I. D. (2005). The theory and practice of group psychotherapy (5th ed.). Basic Books.

Fuentes primarias

Torrero Zatarain, N. (2026a). Diario de campo de la intervención en Benéami Betélachi, junio–julio de 2026 [Manuscrito no publicado].

Torrero Zatarain, N. (2026b). Transcripción anonimizada del grupo focal con participantes de Benéami Betélachi [Material de campo no publicado].

Participantes de Benéami Betélachi. (2026a). Productos gráficos y escritos elaborados durante la intervención [Material de campo no publicado; uso académico autorizado].

Participantes de Benéami Betélachi. (2026b). Cartas de retroalimentación al cierre de la intervención [Material de campo no publicado; uso académico autorizado].

Anexos

file:///C:/Users/kishi/Downloads/Fichas%20Ben%C3%A9ami.pdf