



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**DE LA
ASISTENCIA
INSTITUCIONAL
A LA
VULNERABILIDAD**

*FROM
INSTITUTIONAL
SUPPORT TO SHARED
VULNERABILITY*

AUTORES

**SAÚL ACOSTA
NÁJERA**
INSTITUTO
TECNOLÓGICO DE
DELICIAS, MÉXICO
MÉXICO

**MARÍA ARMIDA
ÁLVAREZ MARTÍNEZ**
ESCUELA NORMAL RURAL
RICARDO FLORES MAGÓN,
SAUCILLO, MÉXICO
MÉXICO

**BRISA ESMERALDA
ARAGÓN SOTO**
ESCUELA NORMAL
RURAL RICARDO
FLORES MAGÓN,
SAUCILLO, MÉXICO
MÉXICO

De la Asistencia Institucional a la Vulnerabilidad

From Institutional Support to Shared Vulnerability

Saúl Acosta Nájera

saul.an@delicias.tecnm.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9597-4219>

Instituto Tecnológico de Delicias, México

México

María Armida Álvarez Martínez

armida.alvarez@enrrfm.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-5623-8253>

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, México

México

Brisa Esmeralda Aragón Soto

2022-be-aragon.s@enrrfm.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0009-8817-4083>

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, México

México

Artículo recibido: 10/04/2026

Aceptado para publicación: 13/05/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

Las estudiantes que ingresan a la Normal Rural Ricardo Flores Magón llegan, en su mayoría, de comunidades rurales de Chihuahua y Durango. Veinticinco provienen de pueblos originarios (tepehuanas, rarámuri, mayo, pima) con lengua materna propia y referentes culturales que no encajan fácilmente con la vida institucional. Adaptarse al internado tiene un costo. Esta investigación describe cómo noventa y una alumnas distribuidas en cuatro grupos de licenciatura atraviesan ese primer tramo y bajo qué condiciones el proceso deriva en crisis de ansiedad y estados depresivos. El estudio usó un diseño cualitativo descriptivo-interpretativo con elementos de investigación-acción. Se trabajó con conferencias grupales, talleres donde las propias estudiantes construyeron sus acuerdos de convivencia, dinámicas de empatía cognitiva y registros de canalización a psicología, trabajo social, tutoría y área médica. Los datos vienen directamente de las participantes: post-its, cartulinas firmadas, movimientos en la dinámica de la línea. Lo que encontramos no sorprende, pero sí importa nombrarlo con precisión. El detonante de las crisis no es el estrés académico: es la brecha entre lo que se esperaba del internado y lo que el internado realmente exige. A eso se suma un mecanismo que apareció en todos los grupos, las alumnas con justificante médico o psicológico enfrentan rechazo al reintegrarse, lo que agrava su situación en lugar de aliviarla. Las alumnas de pueblos originarios y quienes mostraron dificultades sostenidas de atención fueron los perfiles con mayor riesgo de quedar sin red de apoyo. Los talleres de empatía cognitiva tuvieron efectos observables en la cohesión grupal.

Palabras clave: formación docente rural, internado educativo, vulnerabilidad psicosocial, pueblos originarios, ansiedad en estudiantes normalistas

ABSTRACT

Students entering the Normal Rural Ricardo Flores Magón come mainly from rural communities in Chihuahua and Durango. Twenty-five belong to indigenous peoples (Tepehuan, Rarámuri, Mayo, and Pima) arriving with their own mother tongue and cultural frameworks that do not map neatly onto institutional life. Adjusting to dormitory living carries a real cost. This study describes how ninety-one students across four undergraduate groups navigate that first period of transition, and under what conditions the process leads to anxiety crises and depressive states. The research used a qualitative, descriptive-interpretive design with action-research elements. Data were gathered through group adaptation sessions, workshops in which students built their own coexistence agreements, cognitive empathy activities, and systematic referral records from psychology, social work, tutoring, and medical services. All data came directly from the participants themselves. The pattern that emerged is consistent across groups: the trigger for emotional crises is not academic stress, but the gap between what students expected from dormitory life and what it actually demands. A second mechanism was documented in every group, students who received medical or psychological excuse notes faced social rejection when trying to rejoin collective activities, which worsened rather than eased their situation. Indigenous students and those showing sustained attention difficulties across the three Primary Education groups were the profiles most at risk of losing peer support networks. Cognitive empathy workshops produced observable changes in group cohesion.

Keywords: rural teacher education, boarding school, psychosocial vulnerability, indigenous students, anxiety in preservice teachers

INTRODUCCIÓN

La Normal Rural Ricardo Flores Magón no es una escuela donde se llega por la mañana y se vuelve a casa por la tarde. Es una institución donde estudiar y vivir ocurren en el mismo lugar, con las mismas personas, sin pausa. Las estudiantes comparten dormitorio, comedor, guardias, conflictos y rutinas con compañeras que, tres meses antes, eran desconocidas. Para la mayoría, es la primera vez que se alejan de su familia. Algunas vienen de comunidades donde el español no es la lengua del hogar. Otras llegan con trayectorias marcadas por la precariedad económica, la migración o situaciones de violencia previa. Lo que tienen en común es que eligieron ser maestras, y que esa elección las trajo aquí.

Las Escuelas Normales Rurales surgieron en México durante la década de 1920 con un propósito claro: formar docentes capaces de trabajar en los territorios que el sistema educativo había ignorado. El internado no fue un detalle de diseño, fue parte central del modelo. Comer juntas, organizarse para las tareas colectivas, participar en la vida institucional más allá del aula: todo eso era, y sigue siendo, parte de lo que la Normal entiende por formación.

Cuando una joven de diecisiete o dieciocho años ingresa, llega con una expectativa concreta: estudiar, tener techo y comida asegurados, y en cuatro años graduarse como maestra. Lo que casi ninguna anticipa es la densidad de la convivencia, la fatiga de vivir en colectivo sin espacios propios, y la presión de que todo (el rendimiento, la conducta, la participación en las actividades del internado) suceda frente a las mismas personas, todos los días, sin salida posible al final de la tarde.

Esta distancia entre lo que se esperaba y lo que el internado efectivamente demanda es el origen de este trabajo. No es una situación excepcional ni circunstancial: es la experiencia de la mayoría, y cuando no recibe atención oportuna, tiene consecuencias medibles en la salud mental de las estudiantes.

Esta investigación se desarrolló con noventa y una estudiantes de primer ingreso de la Normal Rural Ricardo Flores Magón: tres grupos de la Licenciatura en Educación Primaria y uno de la Licenciatura en Educación Preescolar. Fue realizada por la psicóloga de la institución en coordinación con el área de investigación del Instituto Tecnológico de Delicias. El trabajo se centró en el primer tramo del ciclo escolar 2025–2026, con atención a tres situaciones prioritarias: la aparición de crisis de ansiedad y estados depresivos, las dinámicas de violencia y exclusión entre pares, y la situación particular de dos perfiles con riesgo

elevado: las alumnas provenientes de pueblos originarios (tepehuana, rarámuri, mayo, pima y otros) y las estudiantes de los tres grupos de Primaria que muestran dificultades sostenidas de atención.

La ansiedad y la depresión que aparecen en estas jóvenes no son fragilidades individuales. Son respuestas a una transición que el sistema no acompaña lo suficiente. Y hay un mecanismo específico que esta investigación documentó: cuando una alumna obtiene un justificante médico o psicológico, el grupo tiende a excluirla de las actividades colectivas. El recurso pensado para protegerla termina aislándola.

La investigación sobre salud mental en estudiantes de Normales Rurales es escasa. Este trabajo parte de los datos recogidos en la propia institución, con las herramientas del trabajo psicológico diario, desde la convicción de que lo primero es documentar con precisión lo que ocurre.

Las Normales Rurales: un modelo que sigue siendo necesario

Las Escuelas Normales Rurales no son instituciones que puedan entenderse solo desde el presente. Su lógica viene de lejos. Nacieron en los años veinte del siglo pasado como parte de un proyecto educativo posrevolucionario que tenía una pregunta concreta: ¿quién va a enseñar en las comunidades que el sistema ha ignorado? La respuesta fue crear un tipo de escuela capaz de formar maestros para esos territorios, y de hacerlo con las mismas personas que venían de ahí. El internado no fue un accidente, fue parte de la propuesta. La convivencia colectiva, la organización estudiantil, las tareas compartidas: todo eso era, y sigue siendo, parte de lo que estas instituciones entienden por formar un docente (Álvarez León et al., 2024; Castillo et al., 2022).

La transición institucional y sus costos psicológicos

Entrar a la universidad implica siempre una ruptura. La transición a la educación superior es un período crítico que conlleva desafíos académicos y de salud mental, y una adaptación exitosa depende del desarrollo de estrategias de afrontamiento como la gestión del tiempo, la independencia y la regulación emocional (Mastrokourou et al., 2024). En el caso de las Normales Rurales, ese costo se multiplica: no se trata solo de adaptarse a un sistema académico distinto, sino a una forma completa de vivir, con reglas propias, convivencia obligada y muy poco espacio privado.

Los estudiantes de primer año son especialmente vulnerables a un aumento de la ansiedad, el estrés, la depresión y el agotamiento emocional (Mastrokourou et al., 2024). En poblaciones femeninas de educación superior, los estudios muestran que cerca del 37% de las estudiantes de nuevo ingreso presenta algún grado de depresión y casi el 20% algún nivel de ansiedad clínicamente relevante (Tijerina et al., 2018). Lo que distingue el caso de la Normal Rural es que esas exigencias no terminan cuando se sale del aula.

De la seguridad percibida a la vulnerabilidad compartida

Las estudiantes llegan con una expectativa razonablemente concreta: la institución les ofrece techo, alimentación y formación. Eso genera, al inicio, una sensación de seguridad. Lo que no anticipan es que esa seguridad tiene condiciones. Cuando esa brecha entre lo esperado y lo exigido se hace visible (generalmente en las primeras semanas) se produce lo que aquí llamamos vulnerabilidad compartida: un estado de malestar colectivo en el que la mayoría de las estudiantes de un grupo enfrenta simultáneamente niveles elevados de fatiga, ansiedad y desorientación.

Las estudiantes de pueblos originarios: una vulnerabilidad específica

Dentro de ese panorama general, hay un perfil que requiere atención particular: las estudiantes provenientes de pueblos originarios, para quienes la institución reserva 25 espacios por ciclo. En esta generación están representadas las etnias tepehuanas del sur de Durango y del norte de Chihuahua, rarámuri de la Tarahumara alta y baja, mayo y pima de Sonora. El español continúa asumiéndose como la lengua oficial de facto en las instituciones de formación docente, lo cual excluye a las lenguas indígenas y contribuye a su marginación (Leines Guerrero, 2024). Para estas estudiantes, la adaptación al internado incluye también la negociación de su identidad cultural en un espacio que no siempre la reconoce.

Dinámicas de violencia, exclusión e inclusión

La convivencia forzada en el internado no produce automáticamente cohesión. Produce también jerarquías, conflictos y dinámicas de exclusión que a veces son difíciles de ver desde afuera (Saucedo Ramos & Guzmán Gómez, 2018). En los grupos de primer ingreso, esas dinámicas tienen una forma particular: hay quien ocupa rápidamente un lugar de centralidad y hay quien queda en los márgenes. Un hallazgo específico de esta investigación merece atención particular: las estudiantes que reciben justificante médico o psicológico enfrentan

rechazo del grupo para reintegrarse a las actividades colectivas, fenómeno relacionado con el estigma asociado a la salud mental en contextos educativos (Vásquez-Orjuela et al., 2023).

La empatía cognitiva como herramienta de intervención

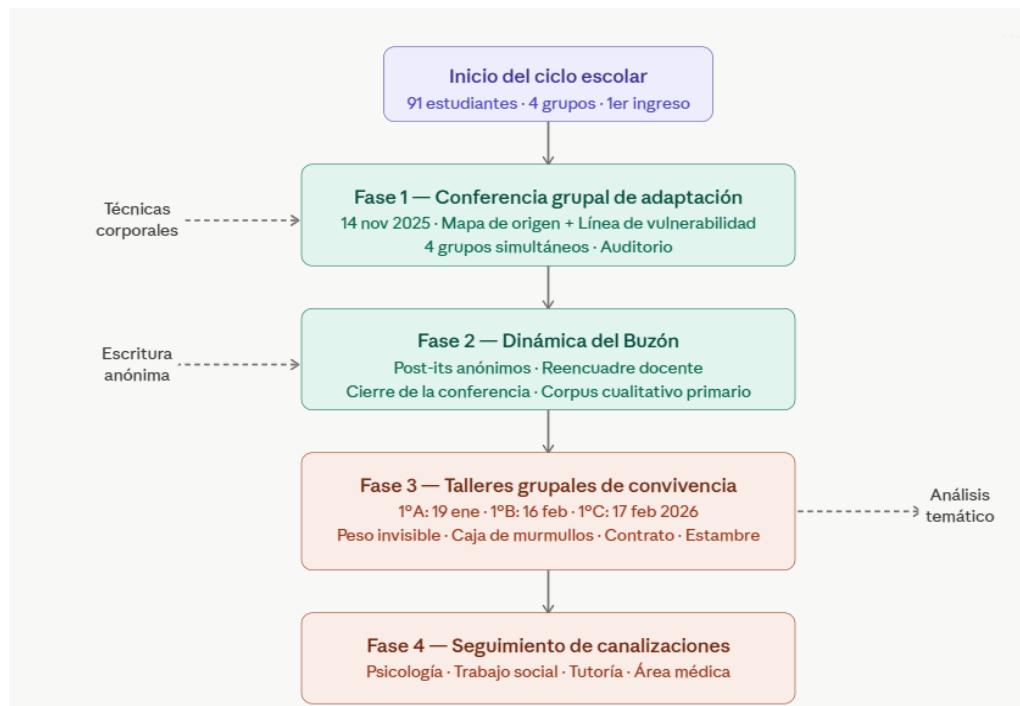
Frente a estos patrones, la investigación trabajó con talleres de empatía cognitiva como estrategia de intervención grupal. La empatía, entendida como competencia cognitivo-emocional, es la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otras personas, y constituye un proceso fundamental para establecer interacciones personales positivas en el ámbito escolar (González Fernández, 2024; López Pérez et al., 2008). Los programas de intervención basados en competencias socioemocionales han demostrado efectos significativos en la generación de ambientes socioafectivos para el desarrollo adecuado de la convivencia escolar (Pons Seguí et al., 2024).

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo con elementos de investigación-acción. La elección no es arbitraria: el fenómeno que se estudia (cómo viven las estudiantes el primer tramo del internado, qué sienten, qué dicen cuando nadie las observa, cómo negocian la convivencia) no se agota con frecuencias ni con escalas. El dato central de esta investigación no es un número, es una frase escrita en un post-it amarillo por una estudiante de diecisiete años que nunca firmó con su nombre.

La investigación-acción, como componente del diseño, implica que las intervenciones realizadas (los talleres, las conferencias, las dinámicas) no fueron únicamente herramientas de recolección de datos, sino también intervenciones con intención transformadora: se buscó que las estudiantes modificaran su forma de relacionarse a partir de lo que el propio proceso les permitió ver sobre sí mismas y sobre su grupo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Strauss & Corbin, 2002). En la Figura 1 se ilustran las cuatro fases sucesivas del proceso de intervención y recolección de datos

Figura 1. Fases de intervención

Fuente: Elaboración propia.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, ubicada en Saucillo, Chihuahua. Participaron noventa y una estudiantes de primer ingreso del ciclo escolar 2025–2026, distribuidas en cuatro grupos: 1ºA, 1ºB y 1ºC de la Licenciatura en Educación Primaria, y 1ºA de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Veinticinco de las noventa y una estudiantes pertenecen a pueblos originarios, conforme a los espacios reservados institucionalmente. Las etnias representadas son: tepehuana del sur de Durango y del norte de Chihuahua, rarámuri de la Tarahumara alta y baja, mayo de Sonora y pima de Sonora Tabla 1. En varios de estos casos, la lengua materna no es el español o el español coexiste con la lengua originaria.

Tabla 1. Distribución de las participantes por estado de origen y perfil etnolingüístico

<i>ESTADO</i>	<i>PERFIL</i>	<i>OBSERVACIÓN</i>
Chihuahua	Mestizas rurales + rarámuri (Tarahumara alta y baja) + tepehuan norte	Segunda representación
Durango	Mestizas rurales + tepehuan del sur (sierra)	Mayoría del grupo
Sonora	Mayo (yoreme) + pima bajo (o'ob nogai)	Pueblos originarios
Guerrero / Puebla / Zacatecas/ Nayarit	Mestizas rurales	Representación menor

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección

La recolección de información se organizó en cuatro momentos sucesivos. El primer momento fue la conferencia grupal de adaptación realizada el 14 de noviembre de 2025, que incluyó la dinámica El Mapa de Mi Origen y La Línea de la Vulnerabilidad. El segundo momento fue la dinámica El Buzón, donde cada participante escribió anónimamente en un post-it una frase que le hubiera impactado. El tercer momento fueron los talleres grupales de convivencia: 1ºA el 19 de enero de 2026, 1ºB el 16 de febrero, 1ºC el 17 de febrero y 1ºA preescolar el 18 de febrero, cada uno con las dinámicas El Peso Invisible, La Caja de los Murmullos, el Contrato de Convivencia y el cierre con el estambre. El cuarto momento fue el seguimiento sistemático de canalizaciones a los servicios institucionales.

Análisis de la información

Los materiales recolectados se analizaron mediante análisis de contenido temático siguiendo el procedimiento de codificación abierta y axial propuesto por Strauss y Corbin (2002): lectura flotante del material para identificar recurrencias, codificación abierta con etiquetas descriptivas, y agrupación axial en categorías temáticas. La triangulación de fuentes se realizó contrastando los patrones identificados en cada técnica: lo que las estudiantes expresaron corporalmente, lo que escribieron anónimamente y lo que acordaron de forma colectiva.

Consideraciones éticas

Todas las actividades se realizaron bajo principios de respeto, voluntariedad y confidencialidad. El carácter anónimo de los post-its y de la Caja de los Murmullos fue condición explícita y no negociable. Los datos de canalización se reportan en términos de

frecuencia y categoría, sin ningún elemento que permita identificar a las personas atendidas. La doble función de la psicóloga como facilitadora e investigadora se reconoce como condición del estudio y se gestionó con un diario reflexivo permanente y revisión independiente por parte del coinvestigador.

RESULTADOS

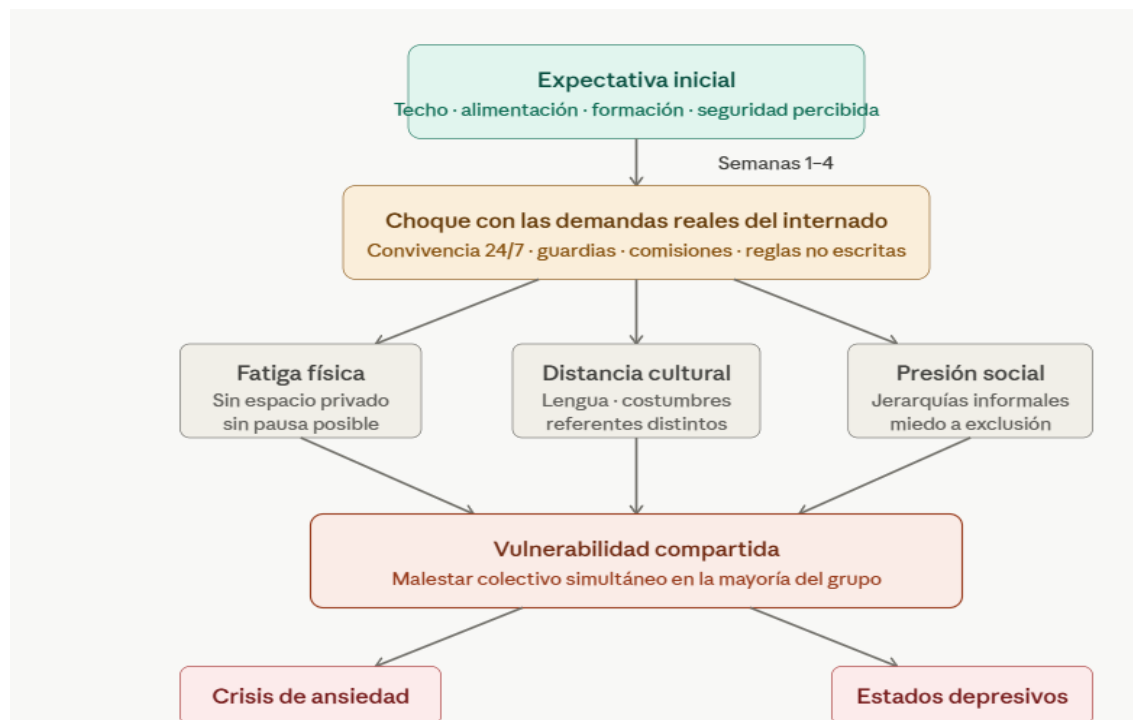
Las noventa y una

Noventa y una estudiantes iniciaron el ciclo escolar 2025–2026 en la Normal Rural Ricardo Flores Magón. Veinticinco de ellas llegaron de comunidades de pueblos originarios: mujeres tepehuana de la sierra de Durango y del norte de Chihuahua, rarámuri de la alta y baja Tarahumara, mayo y pima de Sonora. El resto proviene de municipios rurales de Chihuahua, Durango, Guerrero, Puebla, Sonora y Zacatecas. Casi todas llegaron a un internado por primera vez. Lo que sigue es lo que encontramos cuando les dimos un espacio para decirlo.

Lo que los cuerpos dijeron antes que las palabras

La dinámica de La Línea de la Vulnerabilidad fue el primer momento en que las noventa y una estudiantes (reunidas como grupo general) pudieron verse entre sí de una manera que el aula no permite. Paradas al fondo del auditorio, avanzaban en silencio si la frase leída les correspondía figura 2. No había que hablar ni explicarse. Solo moverse o quedarse.

Figura 2. Estado de vulnerabilidad compartida



Fuente: Elaboración propia.

Las frases que generaron mayor desplazamiento colectivo fueron las vinculadas a la soledad y al miedo a pedir ayuda: 'A pesar de estar rodeada de gente, a veces me siento muy sola' y 'He llorado por extrañar mucho mi casa o a mi familia desde que llegué' concentraron avances en todos los grupos. Lo mismo ocurrió con 'Tengo miedo de pedir ayuda en algo académico o personal' y 'Me cuesta mucho dormir o concentrarme por el ambiente del internado.'

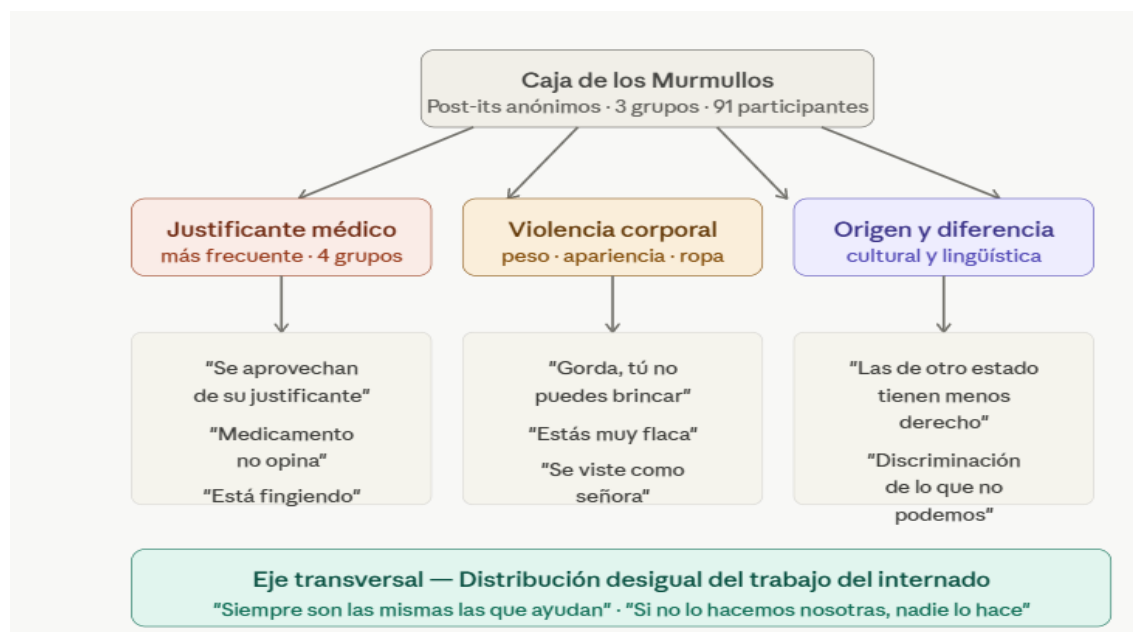
Las frases sobre diferencia cultural y económica también produjeron movimiento significativo. 'Siento que mis costumbres o mi forma de hablar son diferentes o motivo de burla para algunas compañeras' resonó con particular intensidad entre las estudiantes de pueblos originarios, varias de las cuales habían compartido minutos antes (en la dinámica del Mapa de Mi Origen) una palabra en rarámuri, en tepehuan o en mayo para presentarse ante el grupo.

Cuando al cierre la facilitadora preguntó qué decía ese movimiento colectivo sobre la idea de que 'solo yo estoy sufriendo', el silencio que siguió fue, en los cuatro grupos, la respuesta más elocuente de toda la sesión.

Lo que escribieron cuando nadie las veía

La Caja de los Murmullos produjo el material más honesto y más perturbador de la investigación figura 3. Las estudiantes escribieron en post-its, de forma anónima, los comentarios que circulan dentro del internado. Los patrones encontrados se organizan en cuatro categorías:

Figura 3. Categorías temáticas de violencia identificadas en la Caja de los Murmullos



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el justificante médico y psicológico, el tema más recurrente en los cuatro grupos:

- a. “Las de justificante médico nunca hacen nada.”
- b. “Se aprovechan de su justificante.”
- c. “Medicamento no opina.”
- d. “Está fingiendo su enfermedad para no hacer nada.”
- e. “Justificante solo cuando te conviene.”

Estas frases no describen crueldad, describen el agotamiento de quien barre, sirve el comedor, lleva la comida a los cerdos y regresa al salón a ensayar para el club de danza mientras su compañera descansa. El resentimiento es real. La enfermedad de la compañera también lo es. El sistema que los pone en colisión es el que necesita revisarse.

Sobre el cuerpo y la apariencia:

- a. “Gorda, tú no puedes brincar.”
- b. “Estás muy flaca.”
- c. “Se viste como señora. Te veías más bonita con el cabello largo.”

Sobre el origen y la diferencia cultural:

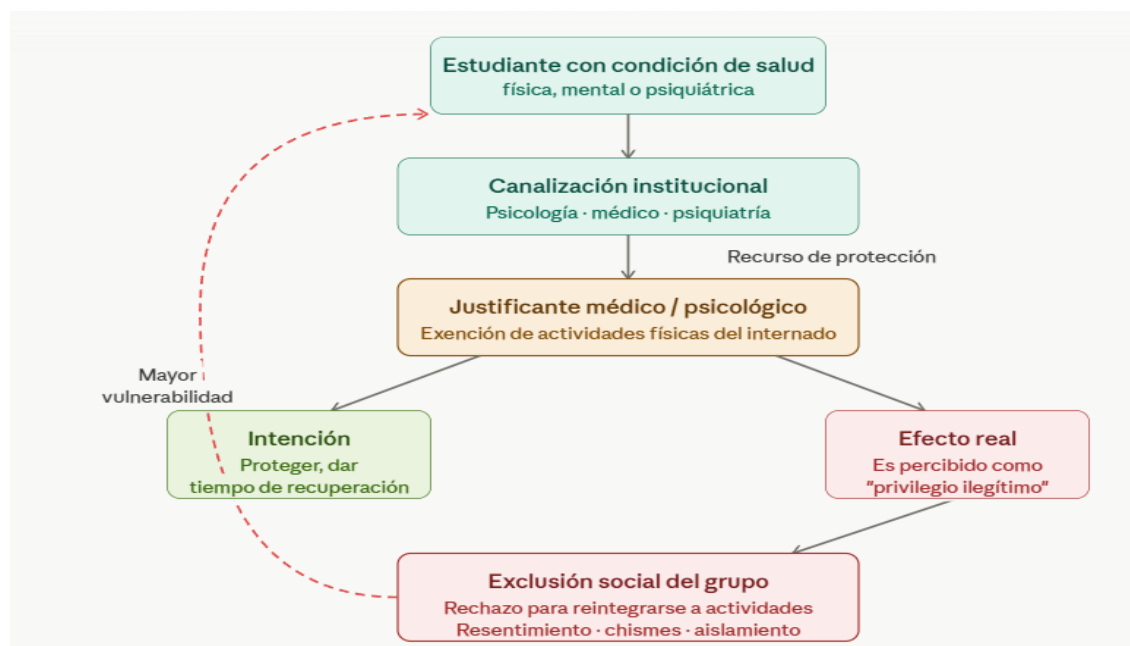
- a. “Las niñas de otro estado tienen menos derecho de ver a su familia. Las niñas de Saucillo solo pueden tener privilegios aquí.”
- b. “Discriminación de lo que no podemos algunas, no se respetan, quieren que lo hagamos a fuerza.”

Sobre la distribución del trabajo del internado:

- a. “Siempre son las mismas las que ayudan. Si no lo hacemos nosotras, nadie de nuestras compañeras lo hace.”
- b. “Las mismas de siempre son las que hacemos las cosas.”

Los contratos de convivencia como indicador de conciencia grupal

En los talleres realizados con los grupos 1ºA, 1ºB, 1ºC y 1ºA preescolar, las estudiantes construyeron por equipos sus propios contratos de convivencia (figura 4). Lo significativo de estos documentos no es solo su contenido, es que fueron producidos por las propias estudiantes, firmados por ellas, y colocados en sus espacios de convivencia cotidiana. Ese acto de autoría colectiva tiene un valor que trasciende el taller.

Figura 4. Contratos de convivencia por grupo

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Lo que los datos confirman y lo que la literatura aún no había nombrado

Los hallazgos de esta investigación no son sorprendentes si se conoce el internado por dentro. Lo que sí resulta significativo es que pueden nombrarse ahora con precisión, respaldarse con evidencia propia de la institución, y ponerse en diálogo con lo que la investigación educativa y psicológica ha documentado en otros contextos.

El primer elemento que requiere discusión es el fenómeno de vulnerabilidad compartida. La literatura sobre transición a la educación superior señala con consistencia que los estudiantes de primer año son especialmente vulnerables a un aumento de la ansiedad, el estrés, la depresión y el agotamiento emocional (Mastrokourou et al., 2024). Sin embargo, esa literatura describe la vulnerabilidad como fenómeno individual. Lo que esta investigación documenta es algo distinto: la vulnerabilidad como estado colectivo, producido por las condiciones del internado y vivido simultáneamente por casi todo un grupo.

Entre los grupos estudiantiles que requieren atención especial se identifican aquellos alejados de su familia, de estratos socioeconómicos bajos y residentes en áreas rurales (Mastrokourou et al., 2024). Las noventa y una estudiantes de esta investigación reúnen las tres condiciones simultáneamente, lo que coloca a este grupo en una posición de acumulación de factores de

riesgo que los modelos generales de atención universitaria raramente contemplan de forma integrada.

El justificante como marcador de diferencia: cuando el apoyo se convierte en estigma

El hallazgo más perturbador (y el más original respecto a la literatura existente) es el que documenta lo que ocurre con las estudiantes que reciben justificante médico o psicológico. La investigación sobre estigma en salud mental documenta que el estigma es un acto descalificador donde las actitudes negativas y las etiquetas hacia un individuo generan sentimientos de vergüenza, culpa y exclusión social (Vásquez-Orjuela et al., 2023). Lo que este estudio aporta es una dimensión específica: el estigma no recae sobre quien busca atención, recae sobre quien la recibe y es eximida de las tareas colectivas como consecuencia de ella.

Las principales barreras para la atención de la salud mental de estudiantes son el estigma, las barreras actitudinales y las barreras estructurales (Pérez-Zapata et al., 2025). Este estudio sugiere que en el contexto del internado existe un cuarto tipo de barrera que la clasificación estándar no recoge: la barrera social producida por las propias compañeras. Una estudiante puede superar el estigma interno, buscar ayuda, obtener su justificante, y encontrar que ese acto la excluye todavía más de la comunidad que necesita para sobrevivir los siguientes cuatro años.

La diversidad que convive sin haberse elegido

La Normal Rural Ricardo Flores Magón reúne en un mismo espacio cerrado a mujeres tepehuana, rarámuri, mayo y pima junto con estudiantes de comunidades rurales mestizas de varios estados. No es una coexistencia elegida, es una coexistencia asignada. Y la coexistencia asignada, sin acompañamiento, produce fricciones que se expresan con claridad en los datos recogidos.

El español continúa asumiéndose como la lengua oficial de facto en las instituciones de formación docente, lo cual excluye a las lenguas indígenas y contribuye a su marginación (Leines Guerrero, 2024). La interculturalidad crítica en la Nueva Escuela Mexicana es esencial para construir una educación que valore la diversidad cultural y promueva la equidad y la justicia social (SEP, 2022). Ese principio curricular se enfrenta en el internado a su prueba más inmediata: no en un aula de primaria, sino en el comedor, en el dormitorio, en la distribución de las guardias.

La violencia que no se llama violencia

El acoso entre compañeros es considerado una forma de violencia escolar, y los investigadores han analizado cómo intervenir en las escuelas para erradicarlo, ensayando diversas estrategias como talleres y conferencias (Saucedo Ramos & Guzmán Gómez, 2018; Lugo-Hernández, 2013). Los post-its recogidos en esta investigación documentan formas de violencia que no siempre son nombradas como tales: el comentario sobre el peso, el chisme, la exclusión de quien tiene justificante. Son formas de violencia que operan en el margen de lo que se considera grave, y por eso son más difíciles de atender que la agresión directa.

La intervención en convivencia escolar con técnicas participativas orientadas al desarrollo de empatía, respeto a la diversidad y resolución de conflictos produce mejoras observables en la dinámica grupal (Pons Seguí et al., 2024). Los contratos de convivencia son evidencia de que ese proceso es posible incluso en grupos que, semanas antes, habían llenado un buzón de comentarios hirientes.

Lo que la dinámica del estambre reveló sobre la cohesión posible

El cierre de cada taller (la red de estambre que unió físicamente a todas las participantes, el hilo que se llevaron en la muñeca) no es un recurso decorativo. Es una técnica de anclaje que opera sobre la memoria corporal. La observación de que varias estudiantes llevaron el hilo durante días, y que el silencio que siguió a la instrucción de tensarlo fue el momento de mayor intensidad de la sesión, apunta a algo que la intervención psicológica en contextos educativos no siempre logra: producir una experiencia compartida que modifique la percepción que el grupo tiene de sí mismo.

CONCLUSIONES

Esta investigación no llegó con hipótesis que confirmar. Llegó con noventa y una estudiantes que tenían algo que decir sobre cómo estaban viviendo su primer tramo en el internado, y con la convicción de que escucharlas con rigor produciría información útil. Lo que encontramos excedió esa expectativa en varios sentidos.

La vulnerabilidad compartida como categoría de análisis

El concepto de vulnerabilidad compartida describe con precisión un fenómeno que los modelos individuales de atención psicológica no capturan: el malestar que se produce cuando un grupo entero enfrenta simultáneamente las mismas condiciones de presión, sin redes

externas de apoyo, en un espacio cerrado del que no es posible salir. Nombrarlo es el primer paso para atenderlo. Esta investigación lo nombra desde datos propios, y eso tiene un valor que ningún instrumento estandarizado externo podría haber producido.

El justificante médico como paradoja institucional

La documentación del efecto de exclusión social asociado al justificante médico y psicológico es, probablemente, el aporte más original de este trabajo. La recomendación que se deriva es concreta: cualquier protocolo de canalización debe incluir una dimensión grupal que trabaje con el resto del grupo (no solo con quien fue canalizada) sobre el significado del justificante, la diferencia entre limitación y privilegio, y los costos de cargar en silencio el trabajo que una compañera no puede hacer.

Las estudiantes de pueblos originarios como grupo prioritario

Las veinticinco estudiantes tepehuanas, rarámuri, mayo y pima de esta generación enfrentan una acumulación de distancias que el internado no está, por ahora, equipado para atender de forma específica. La recomendación es directa: la atención a este perfil debe ser parte del protocolo de recepción desde el primer día, con sensibilidad específica a la dimensión lingüística y cultural, y con mecanismos de vinculación que no dependan exclusivamente de que la estudiante tome la iniciativa de buscar ayuda.

La empatía cognitiva como herramienta formativa con doble función

Los talleres de empatía cognitiva produjeron efectos observables en la cohesión grupal, los contratos de convivencia son la evidencia más tangible de eso. Las estudiantes que aprenden a identificar el estado emocional de su compañera de dormitorio están practicando exactamente la misma competencia que necesitarán para identificar el estado emocional de sus futuros alumnos. El internado, entendido desde esta perspectiva, no es un obstáculo para la formación docente, es su primer laboratorio.

Limitaciones y líneas futuras

Esta investigación tiene límites que es necesario nombrar. La doble función de la psicóloga como facilitadora e investigadora introduce una posición subjetiva que, aunque gestionada con registro reflexivo y revisión externa, no puede eliminarse. Los datos son ricos en profundidad, pero no permiten generalización estadística. No sabemos cómo evolucionaron los contratos de convivencia a lo largo del ciclo escolar, qué pasó con las estudiantes

canalizadas una vez que regresaron al grupo, ni si el hilo que varias llevaron en la muñeca cambió algo en la forma en que trataron a su compañera la semana siguiente. Esas preguntas requieren seguimiento longitudinal, y ese seguimiento ya está en marcha. En cualquier internado, el sentido de hermandad es la única forma de sobrevivir al rigor del sistema. Lo que los talleres buscaban no era eliminar el conflicto, era darles a las estudiantes las herramientas para nombrarlo, entenderlo y elegir cómo responder ante él.

Noventa y una estudiantes tenían mucho que decir sobre cómo estaban. Cuando se les dio un espacio para decirlo, lo dijeron con una honestidad que ningún cuestionario estandarizado habría producido. Y cuando se les pidió que construyeran algo a partir de lo que habían dicho, construyeron acuerdos que nombraban, con precisión y con sus propias palabras, exactamente los conflictos que necesitaban resolver. Eso no es un resultado menor. Es, quizás, el resultado más importante de todos.

REFERENCIAS

- Álvarez León, W., García, W., & Victorino Ramírez, L. (2024). Formación docente en Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(1). <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/84>
- Castillo, R., et al. (2022). El resurgimiento del normalismo rural: de la utopía a la realidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5
- Leines Guerrero, L. A. (2024). La interculturalidad crítica en la Nueva Escuela Mexicana. Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 142–158. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/119>
- López Herrera, R., et al. (2024). Relación entre estrés académico y ansiedad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Chilena de Enfermería*, 6, 74661. <https://doi.org/10.5354/2452-5839.2024.74661>
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I., & Abad García, F. J. (2008). *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*. TEA Ediciones.


- López Vargas, B. I., et al. (2025). El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2890/4704>
- Lugo-Hernández, E. A. (2013). Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar. Revista Puertorriqueña de Psicología, 24(1). <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1946-20262013000100008>
- Mastrokoulou, S., et al. (2024). Perfil psicosocial y bienestar estudiantil en el ingreso a la educación superior. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 12(24). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/904>
- Pérez-Zapata, D., et al. (2025). Barreras para la atención de la salud mental de estudiantes de medicina. Gaceta Médica de México, 161(2), 201–209. <https://doi.org/10.24875/GMM.24000242>
- Pons Seguí, L., et al. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 317–339. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5983>
- Sartorello, S. C., et al. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 62. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1578>
- Saucedo Ramos, C. L., & Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. Cultura, Educación y Sociedad, 9(2).
- SEP (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Tijerina, L., et al. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 40–47. <https://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/399>

Vásquez-Orjuela, D., Moreno-Chaparro, J., y García-Heras, J. (2023). Autoestigma y estigma por búsqueda de ayuda en estudiantes y profesionales de la salud: una revisión de la literatura. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 34(6), 464-473. doi.org <https://doaj.org/article/c6c78f0d50d2498894664fecf6f29a79>

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i2.233>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Acosta Nájera, S. ., Álvarez Martínez, M. A. ., & Aragón Soto, B. E. . (2026). De la Asistencia Institucional a la Vulnerabilidad. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(2), 544-562. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i2.233>