



ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

UNA PERSPECTIVA DESDE MÉXICO



Directorio

Mexicanos Primero

Patricia Vázquez del Mercado
Presidenta Ejecutiva

Maura Rubio
Directora de Investigación

Alejandra Arvizu
Directora de Monitoreo de Política Educativa

Teresa Gutiérrez
Directora de Monitoreo de Indicadores

Alejandro Ordóñez
Director de Vinculación Estratégica

Laura Ramírez
Directora de Fortalecimiento de Comunidades Educativas

Luz Romano
Directora de Comunicación Institucional

Sonia del Valle
Directora de Comunicación Educativa

Jeny Fariás
Directora de Proyectos, Operaciones y Sustentabilidad

Claris Flores
Coordinadora de Sustentabilidad

Viviana Rodríguez
Coordinadora de Monitoreo

Carlos Villar
Coordinador de Proyectos de la Presidencia MP

Kenya Ramírez
Coordinadora de Medios

Alfonso Rangel
Especialista en Comunicación Gráfica

Gustavo Hernández
Investigador

Guadalupe Trujillo
Coordinadora de Operaciones

Alicia Calderón
Enlace de Vinculación

Marimar Martínez
Auxiliar de Operaciones

Equipo coordinador

Linda F. Nathan
Graduate School of Education, Harvard University

Patricia Vázquez del Mercado

Laura Ramírez

Viviana Rodríguez

Gustavo Armando Hernández

Maura Rubio

Mexicanos Primero

Diseño

Alfonso Rangel

Primera edición: octubre, 2025

D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C.

Av. Insurgentes Sur 1458, piso 19, oficina 4, Colonia Actipan, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03230, Ciudad de México, México. contacto@mexicanosprimero.org

www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/Mexicanos1o>

<https://www.instagram.com/mexicanosprimero>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

Nota sobre uso del lenguaje

Algunas personas pueden considerar innecesario o incorrecto emplear simultáneamente formas como “todos y todas”, “niños y niñas” o “las y los” al referirnos a las personas. Entendemos, además, que esta elección puede restar fluidez a la lectura. Sin embargo, en este libro optamos por mantenerla como un gesto pequeño pero significativo para visibilizar la diversidad de género y avanzar hacia una perspectiva de igualdad.

El equipo coordinador asume el posible cuestionamiento sobre la rigurosidad gramatical del español, pero prioriza en la escritura los valores y principios que sostenemos en nuestra organización.

Índice

Prólogo: Mara Nadiezhda Robles Villaseñor	5
Presentación: Patricia Vázquez del Mercado	7
Introducción: Linda F. Nathan	9
Voces docentes que impulsan escuelas democráticas: Laura Ramírez y Viviana Rodríguez	14
Glosario	16
Siglas	19
PILAR 1	21
El caso de Kevin: Martha Maricela Galicia	22
Rompiendo paradigmas: Teresita Hernández González	28
El recreo: prácticas escolares democráticas cotidianas: Juan Carlos Jiménez Hernández	34
Las voces de los niños y niñas son importantes: Blanca Martínez Montalvo	39
Nuestro acuerdo de convivencia, una nueva oportunidad de aprendizaje: Carlos Ángel Velázquez Islas	44
PILAR 2	50
Moots' Yéetel K'aaxo'ob.	
Raíces y selvas que cuidan al mundo: Ricardo Enrique Cetina Flores	51
Ruta Pedagógica del Rey Lector: Ana Lilia de la Cruz Ruiz, Irving Ashanti Covarrubias Lara y Ruth Hernández Rangel	59
Infancias que aprenden, el poder formativo de la educación Preescolar, la clave para el Desarrollo Integral: Gloribella Guerrero Pérez	64
De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz: Pablo Uriel López Clara, Perla Rodríguez Durán y Karen Alejandra Rodríguez Rodríguez	71
La diversidad nos enriquece: una propuesta viva de educación democrática desde la inclusión y la colectividad: Vanessa Lissett Martínez Coronado	78
Lo que pasa por tu mente pasa por tu vida; la importancia de una educación integral y transformadora:	
María de Lourdes Pacheco Meza y Jorge Abraham Villanueva Trujillo	85
Haciendo más con menos: asesores y asesoras de inclusión, hacia una educación equitativa, accesible e inclusiva para todas las personas:	
Maribel Paniagua Villarruel, Alma Rosa Acosta Aldaz, Bertha Josefina Aguilar Amaya, Fátima Noemí García Carranza, Martha Corina Sánchez Núñez y Zaira del Rocío Barbosa Murillo	91
Construir la singularidad de la voz, tarea para democratizar la enseñanza: Artemio Ríos Rivera y Sandra Ortiz Martínez	99

PILAR 3	105
Cuando el aula es un refugio: se educa con el corazón y las voces de las niñas y los niños se transforman: César Javier Aguilar Rodríguez	106
Semillas de educación democrática en el desierto Chihuahuense: José Castañeda Ochoa y Evangelina Cervantes Holguín	113
Dialogar, jugar y descubrir, una experiencia de enseñanza y aprendizaje: Luis Manuel Colín Huerta	120
Escuela Multigrado; Donde la educación integra y transforma: Patricia González y Julio César Gómez Torres	129
¡A leer se ha dicho! Ana María Hernández Ontiveros	136
Intervención efectiva de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación Preescolar: Marbelia Molina Martínez	142
Telesecundarias, aprendiendo “Comprensión Lectora” con educación democrática: Juana Leticia Rangel Villanueva	148
PILAR 4	153
La importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales y la colaboración: Jacqueline Espinosa Bautista y María Isabel Fonseca Alonzo	154
Democratizando a través del arte y el ejercicio de una gestión directiva eficaz: Alma Gloria González González	160
El Arte de construir la democracia desde el aula: Mirtha Idalia Niño Lerma y Verónica Mireya Moreno Rodríguez	169
Quijotes Solitarios: Verónica Leticia Ojeda Vega	179
Pequeñas voces, grandes proyectos; la experiencia con la comunidad en preescolar: María Guadalupe Rodríguez Carrillo	184
Un Mapa para Nuestro Horizonte: Educativo Rafael Sampedro	194
De regreso a la escuela: Marilú Sarmiento Chanona	201
Un mosaico de voces: aprendizajes de las escuelas democráticas. Maura Rubio Almonacid	207



Prólogo

Mara Nadiezhda Robles Villaseñor

Rectora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas,
Universidad de Guadalajara

Llevo años en espacios donde se decide acerca de la educación, desde la primaria hasta el posgrado. He participado en diagnósticos, misiones, visiones y reformas. He escuchado con reserva a los “innovadores” y a los “tecnóptimistas”, así como a quienes anuncian el “aprendizaje del siglo XXI”. Escucho a gente que habla en nombre de las tendencias mundiales, pero que no se hace cargo de estudiantes de carne y hueso como los de nuestros países; que tienen hambre y enfrentan violencia, suicidios o desapariciones forzadas.

Pero este libro es diferente. Es un libro sobre lo que hacen los maestros y las maestras reales. Esas personas que están frente a grupo y miran a las chicas y los chicos que tienen delante y saben que, para sus estudiantes, la educación no es una opción entre varias: es su única oportunidad.

Tenemos varios retos en educación. El primero es la equidad. No podemos encantarnos solo con quienes entienden todo a la primera, con los que parecen “listos por naturaleza”. Tenemos que tomar en cuenta a quienes tienen una cara de que no entienden nada, y resulta que después de que reciben ayuda genuina, son los más brillantes. Mientras atendemos a quienes más necesitan de nuestra paciencia, tenemos que

asegurarnos que los demás no se aburran. Eso es equidad: no es tratamiento igual, es tratamiento justo. Como docentes, esto nos demanda un esfuerzo total.

En segundo lugar, hay una presión constante por la “innovación”. Nos dicen que debemos hacer aula invertida, que el estudiantado investigue, que traiga proyectos. Y está bien. Pero cuando preguntamos “¿Cómo hacemos que lean?”, las respuestas suenan vacías. Ahora tenemos que vigilar que no copien la tarea de la inteligencia artificial, cuando lo que necesitamos es inteligencia natural. Lo que necesitamos es que lean, que escriban, que tengan ese pensamiento crítico que se predica pero que casi nadie enseña.

No me lo tomen a mal, la tecnología ocupa un lugar innegable y destacado. Pero nunca —y esto no es negociable —puede sustituir al pensamiento humano, la dignidad del trabajo intelectual, la capacidad de razonar y decidir autónomamente. La tecnología está al servicio de las y los maestros y de sus estudiantes, no al revés.

Tenemos también otro reto que duele: la revaloración docente. Si de verdad creemos que las y los maestros somos el elemento fundamental para garantizar a

niñas, niños y jóvenes el derecho a una educación de calidad, entonces tenemos que ir más allá de los reconocimientos emotivos, que están muy bien, pero no deben ser el incentivo para potenciar el cambio. La valoración pasa por lo salarial. Pasa por condiciones de trabajo dignas. Pasa por que una maestra no tenga que elegir entre cuidar a su familia y preparar bien sus clases porque no le alcanza el tiempo ni el dinero. Esto no es un reclamo político; es justicia.

Aquí es donde este libro cobra un valor significativo.

Dentro de estos retos —equidad, innovación sin perder lo fundamental, valoración docente— este libro demuestra que hay maestras y maestros en México que están haciendo cosas extraordinarias. No están esperando que alguien más arregle el sistema, el gobierno perfecto, el presupuesto ideal ni la tecnología soñada. Están aquí, ahora, en sus aulas, escuelas y zonas escolares, generando espacios donde la democracia no es una palabra vacía, sino una práctica viva.

Las y los educadores cuyos trabajos se recogen en este libro son prueba de que es posible. Son docentes que entienden que la educación democrática no es un lujo. Es una necesidad. Es el camino para que nuestros estudiantes aprendan a vivir juntos a pesar de —o mejor dicho, a través de— las diferencias. Es el camino para que desarrollen ese pensamiento crítico que necesitamos como sociedad. Es el camino para que vean que sus voces importan, que sus ideas tienen valor, que la democracia no es algo que sucede en otro lado, sino que se practica, se construye y se vive en las escuelas, tal como Linda Nathan y Patricia Vázquez del Mercado lo promueven con intensidad.

Estos maestros y maestras entienden algo que muchos teóricos, funcionarios, políticos y cierto tipo de

maestros encumbrados no: que educar no es verter contenido en cabezas hechas a la medida de lo que queremos replicar. Es crear espacios donde estudiantes y docentes construyan sentido personal y, en conjunto, donde se escuchan las voces minoritarias, donde la equidad no es un lema, sino una práctica constante, donde se resuelven conflictos con dignidad, donde se prepara al estudiantado no solo para un examen, sino para la vida ciudadana.

Para cualquier gobierno que de verdad crea en la educación pública, esta sistematización de prácticas es un regalo. No es un diagnóstico más del problema —eso ya lo conocemos. Es un registro de soluciones que están funcionando. Son ejemplos de porqué la educación democrática no es una fantasía progresista, sino una necesidad práctica.

Mi invitación a quien lee esto es simple. Primero, que reconozca en estas páginas su propio trabajo, sus propias luchas y sus propias victorias. Si eres maestro o maestra, que sepas que tu trabajo importa exactamente de la forma en que lo has sabido siempre: importa porque transforma vidas. Segundo, que uses este libro como evidencia, herramienta e inspiración para exigir las condiciones que las y los docentes merecemos y necesitamos. Y tercero, que lo compartas. Que llegue a directoras y directores, tomadores de decisiones, madres y padres de familia. Que sepan que la educación democrática no es un lujo: es la única educación que vale la pena.

Las y los estudiantes mexicanos —que no nacieron en familias de alcurnia y para quienes la educación es la única oportunidad— merecen docentes dignificados enseñando en escuelas democráticas.

Este libro es prueba de que eso no solo es deseable; ya está sucediendo.



Presentación

Patricia Vázquez del Mercado

Mexicanos Primero

Presentar una obra como esta es una invitación a detenernos y mirar con nuevos ojos algo que a menudo damos por sentado: no hay democracia sin educación, ni educación sin docentes comprometidos con la libertad, la equidad y el sentido profundo de comunidad.

Esta publicación nació de una convicción compartida: la educación democrática no es un ideal lejano, sino una práctica posible, cotidiana y profundamente humana. Es fruto de un diálogo generoso entre educadores, investigadores y soñadores que creemos —desde distintos rincones del país— que las escuelas pueden y deben ser los primeros espacios donde se aprende a vivir con respeto, justicia y dignidad.

Participar en el proyecto original *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective*, impulsado por la profesora Linda Nathan en la Universidad de Harvard, despertó en mí la urgencia de realizar un ejercicio semejante con docentes de la escuela pública mexicana. Porque en este país, tan diverso y vibrante, también hay maestras y maestros que construyen democracia sin nombrarla así: cuando escuchan a sus estudiantes, abren espacios para el diálogo, enseñan a disentir sin romper o fortalecen la comunidad en medio de la carencia o la incertidumbre.

Así comenzó *Escuelas Democráticas: Una perspectiva desde México*. No fue una simple traducción ni una adaptación técnica, sino una experiencia viva de co-creación. Convocamos a docentes —varios ganadores de las distintas ediciones del Premio ABC de Mexicanos Primero— que se unieron a este esfuerzo junto con colegas, estudiantes y coautores de distintos estados del país. A cada participante le propusimos algo poco habitual: contar su propia historia, narrar desde dentro su práctica, su comunidad, sus retos y aprendizajes.

Lo que siguió fue un proceso profundamente inspirador: talleres de escritura, conversaciones abiertas, lecturas compartidas y revisiones entre pares. Cada capítulo se convirtió en una exploración de los cuatro pilares de la educación democrática de la Dra. Nathan —libertad y expresión, equidad e inclusión, compromiso con el bien común y colaboración comunitaria.

El libro nos invita a reconocer a las y los docentes como verdaderos constructores de ciudadanía: quienes siembran, día a día, la capacidad de pensar críticamente, dialogar y cuidar lo común en sus comunidades educativas. Además de las tareas primordiales de un docente, los textos invitan a valorarse como detonadores de formación de

miradas, juicios y sensibilidades que permiten que las y los estudiantes puedan convivir en la diversidad y complejidad de sus contextos.

En una época en que la educación suele reducirse a cifras, rankings o discursos políticos, estas páginas nos devuelven una perspectiva humana, ética y profundamente esperanzadora. Nos recuerdan que educar es un acto de apuesta en el futuro: cada clase, cada pregunta, cada gesto de confianza hacia un estudiante reafirma que otro país es posible.

No se ofrecen fórmulas ni recetas. Se comparten experiencias reales, contadas desde la voz de quienes transforman las escuelas desde dentro. Cada relato muestra que la educación es, ante todo, una práctica de posibilidad y de compromiso con lo común. La suma de estas historias nos anima a volver a creer en el poder transformador de las escuelas, en la fuerza de las comunidades que aprenden y en la vocación de quienes, con su ejemplo, sostienen la esperanza de un país más digno.

Nuestra aspiración es que este libro funcione como espejo y como impulso: Como espejo, porque refleja lo que ya somos capaces de lograr cuando confiamos en los docentes de México. Como impulso, porque

invita a —funcionarios, organizaciones, familias y estudiantes— a construir juntos una educación más libre, justa e incluyente. Cada maestra y cada maestro aquí retratado nos recuerda que la escuela es el lugar donde el país se reinventa cada día.

Gracias a Linda quien fue la brújula del proyecto y quien aportó los 4 pilares de la educación democrática que fueron el marco, la guía y la metodología de este esfuerzo colectivo. Además, al equipo de Mexicanos Primero: Maura Rubio, Laura Ramírez, Viviana Rodríguez y Gustavo Hernández, quienes con su enorme dedicación lograron construir este texto con enorme cuidado, cariño y dedicación.

Sobre todo, gracias a las y los maestros que aquí compartieron sus historias. Demostramos que son los mejores escritores del sistema educativo mexicano. Gracias por confiar en este esfuerzo colectivo. Este libro es un homenaje a esa fuerza creadora. Y es, sobre todo, una invitación a seguir creyendo que educar es transformar el mundo: una conversación, una clase y una comunidad a la vez.

La democracia no se decreta: se aprende, se enseña, se ejerce y se defiende, desde el aula.

• • •



Introducción

Linda F. Nathan

Departamento de Educación, Universidad de Harvard

Durante casi cinco décadas como educadora —e incluso desde que era estudiante— he dedicado mi práctica a una convicción fundamental: la educación equitativa es la base de la democracia. Con esto quiero decir que educamos a las y los jóvenes porque creemos en los ideales democráticos. A través de la educación, fortalecemos la democracia. Sin educación, ¿cómo aprenderán las y los jóvenes (y sus familias) lo que significa vivir en una sociedad democrática? ¿Cómo llegarán a comprender ideas esenciales como el acuerdo y el desacuerdo, el conflicto y el consenso, las decisiones de mayorías y minorías, la empatía y la argumentación, el cuidado de quienes son más vulnerables que nosotros, y lo más importante, ¿cómo vivir con dignidad mediante el respeto y la apertura a la diversidad? No me interesa realmente la política partidista, pero sí me interesa profundamente indagar cómo la educación y las escuelas pueden crear entornos en los que se practique la vida democrática. Sostengo que esa es una función fundamental de la educación. Por eso digo: la educación es democracia.

Como joven docente, me fascinaba la idea de la voz y la autonomía estudiantil. ¿De qué manera podrían mis estudiantes ser dueños de su propio aprendizaje —o como lo llama el autor Paulo Freire, el proceso de la “concientización” — es decir: ¿cómo desarrollan los jóvenes una conciencia crítica de las contradicciones

sociales, políticas y económicas en sus vidas y descubren su poder para desafiar las injusticias sociales? Sin embargo, la escuela de modelo tradicional donde empecé a enseñar era lo opuesto. Los docentes aún actuaban como sabios en el escenario, vertiendo conocimiento en los estudiantes de manera fragmentada, un poco de ciencias aquí, algo de matemáticas allá y mucho inglés en todas partes. El currículum era superficial y abarcaba demasiado. Mientras tanto, grandes cambios sociales sacudían el país, la Ley de Derechos de Voto de 1965, nuevas leyes de integración escolar, incluyendo la Ley de Derechos Civiles de 1964, que puso fin a la segregación en lugares públicos y prohibió la discriminación laboral. También se implementaban las reformas de la Gran Sociedad, orientadas a eliminar la pobreza y las desigualdades raciales, con el surgimiento de programas como Headstart (preescolar), Jobs Core (formación vocacional dirigida a jóvenes y adultos) y otros programas de apoyo educativo para jóvenes. Crecía también el movimiento feminista exigiendo igualdad de derechos, así como el movimiento contra la guerra que protestaba por la participación de Estados Unidos en Vietnam. Movimientos sociales y culturales de gran escala recorrían el país y las aulas empezaban a transformarse en lugares donde los niños y niñas podían aprender y experimentar algo distinto, algo sobre vivir juntos a pesar de las diferencias en origen, idioma o raza. La era

de los derechos civiles fue, sin duda, un momento esperanzador para la educación pública.

A pesar de ello, la escuela donde trabajé en los años setenta estaba completamente estratificada por niveles. Los estudiantes con necesidades especiales eran relegados al sótano, y desde allí ascendían a la jerarquía de aprendices. Era una jerarquía tanto académica como racial: las y los estudiantes blancos tenían docentes con más experiencia y mayor acceso a clases avanzadas, mientras que los estudiantes negros y latinos eran asignados a clases de menor nivel. Las y los estudiantes bilingües —aquellos como mis estudiantes, que habían llegado recientemente y estaban aprendiendo inglés— estaban alojados en una completamente distinta, como si el contacto pudiera contagiar a los diferentes.

Fue entonces cuando comencé a pensar en cómo crear equidad educativa para todo el alumnado sin importar su raza, origen económico o idioma materno.

Afortunadamente, tuve una directora visionaria y colegas dinámicos, y, temprano en mi carrera, fui maestra fundadora de una escuela intermedia bilingüe de artes. Aprendímos en y a través de las artes, integrando las materias académicas con las disciplinas artísticas. Más importante aún, nuestras obras de teatro eran bilingües. Si eras hablante del idioma español, para obtener un papel protagónico tenías también que actuar en inglés y viceversa, los angloparlantes debían actuar en español. En nuestra escuela, el bilingüismo era la clave del éxito, ¡ser bilingüe era cool! La escuela fue un rotundo éxito. Aunque estaba ubicada en una de las zonas económicamente más desfavorecidas de la ciudad, las familias querían que sus hijos e hijas asistieran a una escuela que celebraba las habilidades lingüísticas e integraba profundamente el aprendizaje artístico. Redefinimos el bien común: ser inmigrante o no dominar aún el inglés no era una desventaja, sino una experiencia compartida que nos unía. Juntos éramos más fuertes y más inteligentes.

Cuando asumí el rol de directora, fue en un periodo de crisis profunda en las ciudades estadounidenses: el VIH/SIDA era una epidemia y la cocaína crack había destruido vecindarios enteros. Nadie parecía estar a salvo de estas crisis. Sabíamos que, para involucrar a las y los estudiantes, el currículo debía ser relevante para ellos la escuela tenía que ser un lugar donde estudiantes y familias pudieran abordar colaborativamente los desafíos más urgentes de su comunidad. Así lo hicimos: desarrollamos semanas de proyectos en torno a preguntas centrales, como: ¿Qué hace que esta sea una buena ciudad para vivir? Las y los estudiantes se reunían con autoridades y líderes comunitarios para dialogar sobre sus respuestas. Creamos una clase central llamada “Cuestiones Sociales” co-enseñada en pares por todo el profesorado y cursada por todo el alumnado. Ese era nuestro contrato: Si vienes a la escuela a tiempo, te ofreceremos la educación que mereces. Prometímos participación y aprendizaje profundo.

A fines de la década de 1990, fui directora fundadora de la Boston Arts Academy y, como en la escuela intermedia bilingüe anterior, utilizamos las artes para explorar preguntas sobre educación y democracia. Algunas preguntas esenciales en el aula eran: ¿Quién constituye Estados Unidos? ¿Qué es la belleza? ¿Cómo se influyen mutuamente la ciencia y el arte? Desarrollamos un conjunto de “valores compartidos” que guiaban nuestro enfoque: Pasión con Equilibrio, Visión con Integridad, Comunidad con Responsabilidad Social, Diversidad con Respeto. No eran solo palabras en la pared, sino que guiaban la indagación en cada aula. ¿Qué significa ser artista y académico? ¿Cómo aprendemos a discrepar con respeto? ¿Qué hacemos si ciertos estudiantes —como los varones de color— raramente ingresan al cuadro de honor? ¿Qué dice eso sobre nuestra escuela? Estudiantes y docentes eran invitados a debatir y decidir juntos sobre cuestiones críticas. La “gramática escolar”—la tendencia a volver a métodos tradicionales porque “siempre se ha hecho así— era activamente cuestionada. Era estimulante, pero implicaba un trabajo muy arduo.

A través de estas experiencias —y de mi trabajo docente en la Escuela de Graduados en Educación de Harvard— comenzaron a emerger los cuatro pilares que enmarcan este libro como una teoría del cambio educativo: si practicamos estos pilares en nuestras escuelas, aulas y comunidades, mejorarán los resultados estudiantiles.

Los Cuatro Pilares de la Educación Democrática

1. La educación democrática enfatiza el flujo abierto de ideas y opciones y perspectivas independientemente de su popularidad.

Estudiantes y adultos tienen la libertad para expresarse sin limitar los derechos de otras personas. Los entornos de aprendizaje democráticos deben crear espacios seguros y empoderadores que permitan que todas las voces y perspectivas sean escuchadas. Las discrepancias no pueden deshumanizar.

2. La educación democrática mantiene altas expectativas de estudiantes y docentes para lograr los aprendizajes respetando la diversidad de identidades, orígenes, valores culturales y creencias de cada persona.

La educación democrática es una educación equitativa y de alta calidad, accesible e inclusiva para todas las personas. Los entornos de aprendizaje democráticos son rigurosos, afirman la identidad y son culturalmente inclusivos. Estos entornos exigen altos estándares a todas las personas, respetando su diversidad de identidades, valores culturales y creencias.

3. La educación democrática promueve y reflexiona sobre el bien común mediante el diálogo crítico y empático, la escucha activa y la reflexión crítica para alcanzar el consenso y el compromiso.

Estudiantes y adultos desarrollan la capacidad de comunicarse, debatir y sintetizar diversos puntos de vista para llegar a decisiones que favorezcan el bien común y respeten la humanidad de cada persona.

4. La educación democrática se basa en estructuras de toma de decisiones colectivas con estudiantes, personal docente y administrativo, familias y miembros de la comunidad para resolver los desafíos más urgentes de cada uno y de la sociedad. Las escuelas democráticas organizan a estudiantes, personal docente y administrativo, padres, instituciones sociales y a la comunidad en general de forma colaborativa para alcanzar sus objetivos y resolver los desafíos más urgentes de cada uno y de la sociedad. Las democracias son proyectos colectivos. Las estructuras, prácticas y políticas de toma de decisiones colectivas deben mantenerse a lo largo del tiempo y actualizarse cuando sea necesario. Los entornos de aprendizaje democráticos acogen y valoran continuamente todas las voces y reflexionan sobre el proceso y los resultados, considerando los desafíos de nuestro tiempo y nuestro futuro incierto.

En la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, imparto el curso “Construyendo Escuelas Democráticas.” Durante veinticinco años, mis estudiantes han diseñado y fundado sus propias escuelas en todo el mundo. En plena pandemia, dos exalumnas me propusieron escribir un libro que recogiera muchas de las ideas surgidas en el curso. Así nació un volumen de treinta y ocho capítulos usando los cuatro pilares como marco: “Diseñando Escuelas y Entornos de Aprendizaje Democráticos: Una Perspectiva Global” (Palgrave Macmillan, 2024). Exalumnos, colegas y otros estudiantes contribuyeron con artículos. Publicamos la obra como *Open Source*, para que cualquiera pudiera descargarla gratis. La idea de un libro accesible dedicado a la educación democrática se fue fortaleciendo.

Introducción del proyecto: Una Perspectiva desde México

Una de las autoras de los capítulos, Patricia Vázquez —actual presidenta ejecutiva de Mexicanos Primero—

impulsó la creación de este libro. En la Feria del Libro de Guadalajara 2024, nuestro volumen en inglés sobre escuelas democráticas recibió una respuesta abrumadora de los estudiantes asistentes. Claramente, había un hambre por un libro así, especialmente en español. Así nació Una Perspectiva desde México.

Paty, conocida por su espíritu indomable y su notable capacidad de unir equipos en torno a metas ambiciosas, dijo: "Linda, tenemos que hacer este libro en español sobre las escuelas mexicanas." Ella ya tenía pensado a los autores: docentes ganadores de muchos años del premio ABC de Mexicanos Primero, provenientes de casi todos los estados de México. Pero, si bien estos educadores eran expertos en su campo, pocos habían sido escritores.

El proceso de creación de este libro ha sido un viaje de aprendizaje, compartir, co-construcción y aún más aprendizaje. Deliberadamente evitamos imponer una estructura preconcebida; en cambio, dimos poder a los autores para que fueran co-creadores y autores de sus experiencias educativas. En esencia, modelamos una educación democrática a través del proceso de hacer un libro.

Las Preguntas Fundamentales

Como en nuestro primer libro, organizamos el trabajo alrededor de cuatro preguntas esenciales:

1. ¿Qué significa que una escuela sea democrática en su contexto?
2. ¿Cómo considera los valores de la libertad, la equidad, la comunidad y la colaboración en su contexto local?
3. ¿Cómo se administran y lideran las escuelas para reflejar la voz, los valores y los objetivos de sus comunidades y aprovechar los recursos y el conocimiento comunitario?
4. ¿Cómo prepara la escuela democrática a los estudiantes para un futuro impredecible?

Co-construyendo el libro

Les compartimos también las dos partes del primer libro que habían sido traducidas al español: la introducción y un capítulo sobre una escuela democrática en Frutillar, Chile. Pedimos a los maestros participantes que se sumergieran en estas dos partes para conocer el marco y ver un ejemplo concreto. Luego nos reunimos en línea y comenzamos a "jugar" con las ideas de los pilares. ¿Qué significan estas palabras en tu contexto? ¿Has visto ejemplos? ¿Has vivido algo semejante? Compartimos ideas y comenzamos a desarrollar nuestro propio conjunto de experiencias. Pero, aunque el trabajo en línea es útil para algunas cosas, no es lo mismo que trabajar juntos en persona. La conexión real requiere presencia.

En julio de 2025, viajé a México para guiar un taller de escritura creativa de no ficción de un día. Queríamos historias detalladas y coloridas de las aulas y las comunidades. Para iniciar el día, compartí un fragmento de mi libro "Las Preguntas Fundamentales No Están en el Examen", sobre la fundación de la Boston Arts Academy. Esto sirvió como ejemplo de no ficción creativa. Analizamos el texto para decidir qué pilar de la educación democrática reflejaba y discutimos aspectos de la escritura. ¿Qué detalles les llamaron la atención? ¿Cuál era el conflicto en la escena? ¿Qué desafíos o logros eran evidentes? ¿La autora (yo) se hacía a un lado para ofrecer un análisis? Estas eran ideas nuevas en el proceso de escritura. A partir de ahí, las y los maestros escribieron una escena breve, de unas doscientas palabras, basándose en sus propias experiencias. Respondieron a preguntas como: ¿Cuál es la experiencia que quieras narrar? ¿Qué se ve en la escena? ¿Quién(es) está(n) presente(s)? ¿Qué más se observa? ¿Cuáles son los detalles que aprecias? ¿Puedes ubicar el tiempo, el lugar, las personas, los detalles sensoriales y las emociones?

Nos organizamos en grupos y comenzamos a comentar y criticar los textos de los demás—otra experiencia nueva para todos. Comenzamos a

vincular la escritura con los pilares. A medida que transcurría el día, avanzaban también nuestras consignas de escritura: ¿Cómo sigue la narración? ¿Quéquieres lograr? ¿Qué retos enfrentas? Al final, cada docente, ahora autor, se fue sabiendo qué historia quería contar, por qué importaba y cómo se conectaba con la educación democrática. Luego siguió la escritura asíncrona.

Un proceso de escritura democrática

De la misma manera, cada autor trabajó con dos integrantes del equipo de Mexicanos Primero y yo también formé parte de uno de los equipos. Además, las y los autores se agruparon en parejas para recibir retroalimentación entre pares. Usamos las mismas preguntas de reflexión del taller, para incentivar la revisión colaborativa y la identificación de pilares en cada capítulo. Como editores, aportamos perspectiva, pero dimos prioridad a la intención del autor. El propio proceso fue un modelo de práctica democrática.

Nuestra aspiración

Este libro está escrito colectiva y colaborativamente. Esperamos que los lectores encuentren en él una variedad de ejemplos de aulas y escuelas mexicanas que aspiran a una educación democrática y la están logrando. Hemos dividido los capítulos en cuatro secciones, relativos a cada una con uno de los pilares. Si bien muchos capítulos abordan más de un pilar, intentamos definir uno principal para cada capítulo. No obstante, creemos firmemente que, para ser una escuela verdaderamente democrática, los cuatro pilares deben estar presentes e interconectados. Esperamos que estas historias inspiren, desafíen y reconozcan el trabajo creativo y comprometido de los 27 educadores-autores, y brinden a los lectores diversas vías para generar cambio educativo. Por encima de todo, queremos que cada educador de habla hispana sepa: tus historias importan. Tenemos la responsabilidad de compartir nuestros logros y desafíos, modelando lo que significa ser docente y escritor a la vez. Solo así podremos empezar a imaginar y vivir la educación democrática.

• • •



Voces docentes que impulsan escuelas democráticas

Laura Ramírez y Viviana Rodríguez

Mexicanos Primero

México: entre la diversidad y las desigualdades.

México es un país vasto, diverso y contrastante. Su geografía recorre montañas, selvas, desiertos y costas; en sus más de dos millones de kilómetros cuadrados habitan pueblos originarios con lenguas y cosmovisiones propias, comunidades rurales dispersas y ciudades densamente pobladas que concentran buena parte de las oportunidades. Esta pluralidad lingüística, cultural y territorial es una de sus mayores riquezas, pero también un reflejo de las desigualdades que marcan la vida cotidiana de sus más de 133 millones de habitantes y, por supuesto, del sistema educativo.

El sistema de educación básica mexicano —uno de los más grandes del mundo, con casi 24 millones de estudiantes— está sostenido por más de 1.2 millones de docentes que, día tras día, acompañan a niñas, niños y jóvenes en escuelas de preescolar, primaria y secundaria. Detrás de esa cifra descomunal hay historias humanas que se desarrollan en contextos dispares: aulas multigrado en comunidades rurales apartadas, escuelas

indígenas que resisten la pérdida de su lengua, y planteles urbanos donde la sobre población dificulta atender las necesidades individuales de cada estudiante.

A esta diversidad se suman las desigualdades estructurales. En muchas escuelas del país persisten carencias materiales y tecnológicas: falta infraestructura básica —en algunas escuelas ni siquiera hay agua o electricidad, mobiliario inadecuado, limitaciones de conectividad o recursos didácticos escasos. En otras, la violencia familiar y social interfiere con los procesos de aprendizaje y con la seguridad emocional de las y los estudiantes.

El abandono escolar es otro desafío relevante: se estima que sólo 7 de cada 10 de las y los adolescentes en edad de cursar bachillerato logran ingresar a este nivel. Detrás de este dato hay múltiples causas: dificultades económicas, responsabilidades familiares, falta de transporte o, simplemente, la escuela dejó de tener sentido.

Persisten además métodos pedagógicos que, a menudo, no logran dialogar con la diversidad del

estudiantado. A ello se suma un modelo de gestión escolar que, aunque normativamente, fomenta la participación del profesorado, las familias y las y los estudiantes en la toma de decisiones, todavía está lejos de ser una realidad.

Y, sin embargo, entre todas estas tensiones también brotan experiencias de creatividad, cambio y esperanza. Es aquí donde se sitúa este libro.

La construcción de escuelas democráticas: experiencias docentes

En este escenario complejo, 27 docentes de distintos estados del país comparten en estas páginas sus prácticas, reflexiones y aprendizajes sobre cómo construir espacios escolares democráticos. Todas y todos han sido reconocidos en distintos años con el Premio ABC, que otorga Mexicanos Primero A.C., por las prácticas ejemplares que han desarrollado en sus comunidades educativas. Algunos decidieron sumar como coautoras o coautores a colegas o estudiantes que, en su momento, formaron parte de la experiencia que narran.

Los textos reunidos en este libro no son ensayos académicos ni reportes institucionales. Son relatos en clave de escritura creativa de no ficción, donde la experiencia se cuenta desde la práctica cotidiana, la reflexión y la emoción. Cada historia está basada en hechos reales, pero narrada con una voz que busca acercar al lector al aula, al patio de juegos, a la comunidad: a ese espacio donde lo educativo sucede y transforma la vida de las y los estudiantes.

A través de estas narraciones conocemos escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria ubicadas en contextos muy distintos: desde comunidades rurales áridas o boscosas hasta entornos urbanos marcados por la migración y las desigualdades. Las y los docentes narran sus experiencias para visibilizar una cultura escolar que reconoce a niñas, niños, jóvenes, familias,

docentes y comunidades como actores activos en la toma de decisiones.

Cada experiencia es única y refleja el compromiso, la creatividad y la pasión de quienes acompañan el aprendizaje. Veremos maestras rurales que siembran la lectura como semilla de esperanza, aun con pocos libros; profesores de primaria que construyen acuerdos de convivencia en aulas donde antes no había confianza; maestras de preescolar que emprenden proyectos comunitarios con familias, mostrando que la escuela no se limita a cuatro paredes; supervisoras y directoras que promueven la inclusión y tejen redes de apoyo para que ninguna persona quede fuera de su derecho a aprender. Estas narraciones revelan que el trabajo docente trasciende las planeaciones o los resultados académicos: se expresa en la forma en que se abren oportunidades, se reconocen voces y se construyen vínculos.

Las y los docentes transforman la escuela en un espacio donde todas las y los estudiantes se sienten valorados, acompañados y seguros para aprender. En conjunto, dan cuenta de cómo la democracia puede vivirse en lo cotidiano: en un recreo, en un taller artístico o en un proyecto con la comunidad.

Después de trabajar con las y los docentes los cuatro pilares de la educación democrática —que constituyen el marco de estas narraciones— cada participante eligió aquel que mejor vínculo tiene con el suceso que relata y así se ordenaron los capítulos. No obstante, en su conjunto, los pilares expresan las cualidades de las escuelas democráticas; no son categorías independientes, sino que hay entre ellos una interrelación sinérgica. Por consiguiente, es posible que en cada texto converjan dos o más, aunque idealmente, hay algo de los cuatro en todos los escritos.

Las experiencias aquí compartidas son testimonio de que la educación democrática es posible, y que su fuerza reside en las maestras y los maestros que día a día, la hacen realidad desde cada rincón del país.



Glosario

En cada rincón del mundo hispanohablante, hay palabras y expresiones que tienen sentido propio. Los relatos de este libro reflejan esta riqueza lingüística. Como equipo editorial, optamos por conservar el estilo de cada autor y, para acompañar la lectura en contextos diversos, incluimos este glosario que busca facilitar la comprensión sin perder la singularidad de cada voz.

A

· **Así ni chiste tiene.** Expresión coloquial mexicana para decir que algo no fue divertido, interesante o retador. En: *Juan Carlos Jiménez, "El recreo: prácticas escolares democráticas cotidianas"*.

C

· **Cabildo.** Órgano deliberativo del ayuntamiento mexicano, compuesto por presidente municipal, síndicos y regidores. En: *Alma Gloria González, "Democratizando a través del arte y el ejercicio de una gestión directiva eficaz"*.

· **Chinampas.** Sistema agrícola mesoamericano de islotes artificiales cultivables. En: *Verónica Leticia Ojeda Vega, "Quijotes solitarios"*.

· **Ciclo escolar.** Periodo oficial anual de clases en el sistema educativo mexicano, establecido del mes de agosto a julio. En: *Teresita Hernández, "Rompiendo paradigmas"*.

· **Correteadas.** Juego infantil de persecución o carreras; mexicanismo que evoca convivencia y

alegría en los patios escolares. En: *Juan Carlos Jiménez, "El recreo: prácticas escolares democráticas cotidianas"*.

· **Cutting.** Autoagresión mediante cortes superficiales en la propia piel, utilizando objetos afilados. En: *Vanessa Martínez, "La diversidad nos enriquece: una propuesta viva de educación democrática desde la inclusión y la colectividad"*.

D

· **Direc** Apócope de "director", usado por estudiantes para referirse con cercanía al director de la escuela. En: *Uriel López, "De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz"*.

E

· **Ejidatarios.** Miembros de un ejido con derechos sobre parcelas de uso común o individual. En: *Gloribella Guerrero, "Preguntas sobre el proceso de aprendizaje para autores y autoras del Libro sobre Escuelas Democráticas"*.



· **Ejido.** Extensiones de tierra de uso común ubicadas en las afueras de un pueblo. En el contexto mexicano, es una forma de propiedad colectiva de la tierra que otorga el Estado a comunidades agrarias. En: *Gloribella Guerrero, "Preguntas sobre el proceso de aprendizaje para autores y autoras del Libro sobre Escuelas Democráticas"*.

· **Enfoque adultocentrista.** Refiere a perspectiva que considera la mirada adulta como criterio exclusivo o prioritario, especialmente para valorar las conductas y percepciones de niñas, niños y adolescentes, dejando de lado lo que niñas, niños y adolescentes piensan, sienten o necesitan. Influye en la forma como se diseñan políticas y leyes, y puede influir también en las prácticas escolares, entre otras. En: *Uriel López, "De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz."*

· **Escuela multigrado.** Escuela en la que un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintos grados, frecuente en comunidades rurales. En: *Patricia González, "Escuela Multigrado: Donde la educación integra y transforma."*

F

· **Frisos.** Tiras de papel o cartulina empleadas como

material didáctico para murales o paredes del aula. En: *Carlos Ángel Velázquez Islas, "Nuestro acuerdo de convivencia, una nueva oportunidad de aprendizaje."*

M

· **Machismo.** Conjunto de creencias y prácticas que otorgan superioridad al hombre y subordinan a la mujer; en el texto, se asocia a violencia simbólica y roles tradicionales. En: *Uriel López, "De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz."*

· **Mandil.** Prenda de vestir que sirve para proteger la parte delantera de la ropa, especialmente el que se sujet a la cintura y cubre de ella hacia abajo. Es común que se use en actividades escolares y al cocinar. En: *Guadalupe Rodríguez, "Pequeñas voces, grandes proyectos: la experiencia con la comunidad en preescolar"*.

· **Malla ciclónica.** Tipo de cerca metálica hecha con alambres de acero galvanizado o recubiertos en PVC entrelazados en forma de zigzag, formando una malla de rombos o diamantes. Se usa como cerco de seguridad en las escuelas. En: *Patricia González, "Escuela Multigrado: Donde la educación integra y transforma."*



P

· **Piñata.** Figura hueca hecha con una olla de barro, o de cartón, forrada con papel de colores, que se llena de fruta, dulces, juguetes, etc. y se cuelga de un lazo para que un grupo de personas pasen, una tras otra, con los ojos vendados a tratar de romperla con un palo. En México tradicionalmente se rompe en la época navideña aunque también es común en las fiestas infantiles. En *Guadalupe Rodríguez, "Pequeñas voces, grandes proyectos: la experiencia con la comunidad en preescolar"*

· **Plaza docente.** Puesto laboral con nombramiento dentro del servicio público educativo; representa estabilidad y reconocimiento profesional. En: *Teresita Hernández, "Rompiendo paradigmas"*.

Q

· **Quelites.** Hierbas comestibles tradicionales mexicanas conocidas también como quintonil o huauzontle. En: *Patricia González, "Escuela Multigrado: Donde la educación integra y transforma."*

T

· **Tianguis.** Mercado ambulante o semifijo, de origen prehispánico, donde se venden o intercambian productos locales. En: *Mirtha Niño, "El Arte de construir la democracia desde el aula"*.

V

· **Velcro.** Sistema de sujeción para prendas, formado por dos tiras de tejidos diferentes que se enganchan al entrar en contacto. En: *Vanessa Martínez, "La diversidad nos enriquece: una propuesta viva de educación democrática desde la inclusión y la colectividad"*.

· **Violencia simbólica.** Formas no físicas de agresión o exclusión (burlas, estereotipos, silencios) que reproducen jerarquías de género o poder dentro de la escuela. En: *Uriel López, "De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz"*.

• • •



Siglas

A

ABA. *Análisis Conductual Aplicado (Applied Behavior Analysis).*

ATP. *Asesor Técnico Pedagógico.* Figura del sistema educativo mexicano encargada de acompañar, asesorar y fortalecer la práctica docente.

C

CADI. *Centro de Atención y Desarrollo Infantil.*

CAM. *Centro de Atención Múltiple.*

CCHEP. *Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.*

CENB. *Centro Educativo Narciso Bassols, A.C.* Organización civil mexicana sin fines de lucro.

CONAFE. *Consejo Nacional de Fomento Educativo*

CNEBI. *Consejo Escolar para el Bienestar.*

CTE. *Consejo Técnico Escolar.* Órgano colegiado de cada escuela básica que analiza y acuerda acciones académicas y de gestión.

D

DGESuM. *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.*

DGENaM. *Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.*

DUA. *Diseño Universal para el Aprendizaje.*

E

EF. *Educación Física.* Asignatura que impulsa la actividad motriz y los hábitos saludables.

J

JDEEB. *Juegos Deportivos Escolares de la Educación Básica.* Competencia deportiva oficial para escuelas de educación básica.

L

LGBTTIQ+. Acrónimo de *Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual, Queer* y otras diversidades sexo-genéricas.

LSM. *Lengua de Señas Mexicana.*

M

MEJOREDU. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.*

N

NEM. *Nueva Escuela Mexicana.* Marco educativo vigente que promueve una formación humanista e inclusiva.

NEE. *Necesidades Educativas Especiales.*

NNA. *Niñas, Niños y Adolescentes.* Término educativo para referirse a la población menor de 18 años.



P

PAE. *Personal de Apoyo a la Educación.* Trabajadores administrativos, de intendencia o mantenimiento indispensables para el funcionamiento escolar.

PAPELE. *Pautas para Pensar en Lengua Indígena.*

S

SEP. *Secretaría de Educación Pública.* Dependencia federal responsable de la política educativa nacional.

SisAT. *Sistema de Alerta Temprana.* Conjunto de herramientas que identifica estudiantes en riesgo de rezago o abandono escolar.

SM. *Fundación SM.* Entidad educativa sin fines de lucro.

STEAM. Acrónimo de *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics.*

T

TDAH. *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.*

TEA. *Trastorno del Espectro Autista.*

TEACCH. *Treatment and Education of Autistic and Communication-handicapped Children.* Programa educativo para estudiantes con TEA.

TNCE. *Transformando Nuestra Comunidad Escolar.*

U

UDEI. *Unidad de Educación Inclusiva.*

USAER. *Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.* Servicio de educación especial que brinda orientación a escuelas regulares.

USICAMM. *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* Órgano federal que regula el ingreso, promoción y reconocimiento docente en México.

• • •



Pilar 1

La educación democrática enfatiza el flujo abierto de ideas y opciones y perspectivas independientemente de su popularidad.

Estudiantes y adultos tienen la libertad para expresarse sin limitar los derechos de otras personas.

Los entornos de aprendizaje democráticos deben crear espacios seguros y empoderadores que permitan que todas las voces y perspectivas sean escuchadas.

Las discrepancias no pueden deshumanizar.

Martha Maricela Galicia

Teresita Hernández González

Juan Carlos Jiménez Hernández

Blanca Martínez Montalvo

Carlos Ángel Velázquez Islas



El caso de Kevin

Martha Maricela Galicia

Estado de México

"El caso de Kevin" fue un episodio crítico de violencia escolar en la Secundaria Aquiles Serdán, turno vespertino, en Ecatepec, Estado de México. Una riña entre alumnos derivó en un conflicto mayor que involucró a las familias y puso en riesgo la seguridad de toda la comunidad educativa. La dirección, las y los docentes, el personal de orientación y las familias asumieron un papel activo para contener la crisis y convertirla en un proceso de aprendizaje colectivo.

El caso demostró que la violencia escolar no puede abordarse de manera aislada, sino mediante la colaboración activa de la comunidad. En este sentido, la narración enmarca el pilar 1 en el cual "los entornos de aprendizaje democráticos crean espacios seguros y empoderadores para permitir que todas las voces y perspectivas sean escuchadas".

Martha Maricela Galicia, Premio ABC 2016, es directora de secundaria y ha propiciado que la escuela sea un ambiente propicio para el aprendizaje y la sana convivencia para remontar los entornos de violencia social que se vive en los alrededores de la escuela con una visión que fortalezca la participación de toda la comunidad educativa.

• • •

Dicen que los días transcurren uno tras otro como si alguien arrancara, sin pensarlo demasiado, la hoja del calendario. Algunos avanzan como engranajes de una máquina; otros, como una brisa de verano que acaricia la piel o como esas gotas dulces de lluvia que se imploran en las colonias cuando el agua escasea. Pero noviembre... noviembre se siente distinto. Hay mañanas en que el frío se cuela sin permiso, se instala en los huesos y trepa por las rodillas hasta dejar el cuerpo temblando, como si algo más que la temperatura helara la voluntad.

El 12 de noviembre de 2024 fue una de esas mañanas. El aire cortaba el aliento y no se sabía con

certeza si lo que se deslizaba bajo la piel era frío, miedo o nerviosismo, o quizás una mezcla inconfesable de los tres. Fue entonces cuando surgió una certeza silenciosa: estar en una escuela puede convertirse, sin aviso, en un acto de alto riesgo. Educar exige más que vocación; exige coraje. Coraje para enfrentar autoridades sordas, grupos de choque, miradas amenazantes... y a veces, incluso armas de fuego. Coraje para proteger a las y los alumnos, a las y los colegas, a la escuela entera. Y de pronto, ese cuerpo menudo de apenas metro y medio se yergue como una muralla firme, más alta de lo que la propia conciencia creía posible.

Aquel martes marcó algo más que una fecha. A casi un año de distancia, todavía vibra el eco de ese momento. No como un recuerdo lejano, sino como una ráfaga que atraviesa el presente, que obliga a agradecer y reconocer que, en el oficio de educar, también se entrega la vida por esos hijos e hijas prestados. Y que tal vez lo único verdaderamente necesario es tener integridad: dar la cara, sostener la mirada y no ceder en lo que se cree.

“El caso de Kevin”, no solo sacudió los cimientos de una estructura escolar ya frágil. Estuvo a punto de arrebatarnos el trabajo, de desgarrarnos por dentro. Pero también fue la chispa que encendió la conciencia, que nos obligó a alzar la voz, a fortalecer la cultura participativa, a reconocernos como un colectivo unido, firme y dispuesto a defender lo justo.

Por eso esta historia merece ser contada. Porque, quizá, en sus pliegues otros encuentren la fuerza para transformar como lo hicimos en la Escuela Secundaria Aquiles Serdán en su turno vespertino.

Según el pronóstico, aquel día se anticipaba una temperatura máxima de 25 grados centígrados y una mínima de 8. El cielo, aún indeciso entre el frío de la mañana y el tibio respiro del mediodía, no dejaba adivinar del todo lo que traería consigo la jornada. Como era costumbre, a las 13:20 horas se abrió la puerta principal con la misma energía de siempre. Uno a uno comenzaron a llegar las y los alumnos, y con ellos el ritual cotidiano: el “buenas tardes”, el “adelante”, el “bienvenido”. Algunos contestan, otros simplemente entran en silencio, arrastrando los pasos, como parte de una coreografía habitual. Así es la rutina en Jardines de Morelos, en Ecatepec, Estado de México.

Al concluir el ingreso, la subdirectora y una servidora nos despedimos de las madres que suelen acompañar a las y los alumnos hasta la entrada. Esperamos juntas hasta que el último alumno traspasa el umbral, y entonces, con la certeza de que todo está en marcha, volvemos a las aulas para comenzar el trabajo del día.

Sin embargo, mientras la rutina transcurría con aparente normalidad —el saludo de las y los maestros, el murmullo de los grupos formándose, los ecos de las aulas abriéndose—, algo más se gestaba, sin que aún lo supiéramos. Fue apenas minutos antes del cierre de la jornada cuando llegó la noticia al Orientador, el maestro Luís: Kevin e Irvin, alumnos de tercer grado, se habían enfrentado a golpes dentro del aula contigua a la dirección. Todo había ocurrido lejos de nuestra vista, pero no de nuestras paredes.

La causa inmediata parecía estar relacionada con la defensa —o quizás la disputa— en torno a una alumna de segundo grado, quien, según los comentarios, era pareja de uno de los involucrados. El conflicto se originó a partir de una agresión verbal que denigraba su integridad y que, además, incluía la afirmación de que Kevin poseía fotografías de carácter íntimo de la estudiante. Tales expresiones, cargadas de violencia simbólica, desataron en segundos un estallido de tensión. La confrontación fue tan rápida como intensa: algunos compañeros se limitaron a observar en silencio, mientras otros, con la intención de intervenir, se abstuvieron al sonar el timbre que anunciaba el inicio de la jornada escolar.

Una vez separada la pelea, el ambiente pareció volver a la normalidad. Se escuchó la campana que marca el inicio de la primera clase, las y los estudiantes ingresaron a sus salones, como si nada hubiera pasado. Las lecciones continuaron, las palabras se deslizaron en la pizarra, las tareas se dictaron, pero algo quedó suspendido en el aire: la pregunta no formulada de qué hay detrás de ese enfrentamiento.

¿Qué emociones no se dijeron? ¿Qué silencios siguieron hablando? ¿Qué responsabilidad compartimos como escuela cuando la jornada avanza como si el conflicto no hubiese existido? Esta escena, más allá del suceso físico, deja al descubierto la urgencia de mirar con otros ojos lo que ocurre en los pasillos, en los márgenes del aula, en los intersticios del inicio de la primera sesión.

Durante la clase de matemáticas Kevin no logró concentrarse. A pesar de que el conflicto parecía haber quedado atrás, su cuerpo permanecía inquieto, y su atención, ausente. Una y otra vez sacaba el celular con la intención de llamar a su mamá. El profesor lo reprendió con firmeza, pero sin dureza, intentando traerlo de vuelta a la clase. Sin embargo, Kevin insistía. Era evidente que necesitaba decir algo, contar su versión, tener un refugio. Fue hasta el receso cuando, entre la agitación del patio, logró finalmente hacer la llamada. Con voz acelerada y mirada esquiva, compartió una versión de lo ocurrido que omitía algunas partes, exageraba otras, y transformaba la escena a su favor.

En ese gesto —aparentemente pequeño— se asomaban muchas cosas: el deseo de sentirse escuchado, la necesidad de no cargar solo con la culpa, el intento torpe pero humano de protegerse. De qué, de quién o por qué...

El maestro Luis sintió que algo estallaba en el ambiente. Apenas comenzaba la salida escalonada de los grupos, cuando, de manera abrupta, irrumpió en la escuela la madre de Kevin. Sin autorización y visiblemente alterada, se dirigió directamente con el orientador para recoger a su hijo. Lo tomó de la mano y ambos salieron dejando tras de sí una estela de tensión. A pesar del desconcierto, la salida de los demás grupos continuó con aparente normalidad, hasta que el último alumno permanecía aún dentro del plantel: Irvin, conversando en voz baja con el maestro.

Tras despedir a los demás estudiantes, la inquietud me llevó a acercarme al lugar. El orientador, aún con gestos de desconcierto, explicó lo que apenas acababa de saber: Kevin e Irvin se habían enfrentado a golpes dentro del aula contigua a la dirección. Él no había estado al tanto hasta que la madre de Kevin irrumpió en busca de su hijo, claramente molesta por lo sucedido.

A Irvin se le pidió que permaneciera unos metros detrás, mientras el orientador y la directora escolar

se dirigieron a la puerta principal para verificar que todos los estudiantes hubieran salido. Afuera, la escena era la habitual: algunos padres aún recogían a sus hijos, otros ya se alejaban entre bicicletas, motocicletas o a pie, sorteando el flujo de autos que pasaban por la calle.

De pronto, una mujer alta, de cabello crespo, se acercó. Dijo pertenecer al juzgado de Las Américas, una comunidad vecina. Su voz firme cargaba una acusación que heló el momento: un alumno había sido amenazado de muerte. El impacto fue inmediato. Apenas intentábamos procesar la información, cuando apareció la madre de Kevin, y con su llegada quedó claro quién era el presunto afectado.

Sin embargo, no fue lo único. Dos hombres altos, corpulentos, con actitud intimidante, se acercaron afirmando ser miembros de un grupo conocido como "Los 300". Exigían que se dejara de usar el nombre de su agrupación para amenazar, sobre todo por parte de quienes, según ellos, no pertenecían a la organización. A su llegada se sumó la de un par de patrullas municipales, solicitadas —según explicó la supuesta jueza— por razones de seguridad.

La situación se había tornado grave. La madre de Kevin insistía en hablar con Irvin, pero se le explicó que la jornada escolar ya había finalizado y que la madre del alumno no se encontraba en el plantel. Pese a ello, expresó con firmeza que ahí la esperaría.

Afortunadamente, el maestro Luis ya había contactado a la señora Lucy, madre de Irvin, para explicarle que se había generado un conflicto en la escuela en el que su hijo estaba involucrado, y que era urgente que acudiera. Mientras tanto, Irvin permanecía dentro del plantel, resguardado y las y los docentes se mantuvieron en la entrada a la expectativa.

Don Iván, el intendente, cerró con llave la puerta del estacionamiento. La subdirectora no quitaba la vista de Irvin. La señora Pao, encargada de la tienda escolar, permanecía cerca por si se requería su apoyo, y la

maestra Itzel, del equipo de orientación, también decidió quedarse hasta que la situación se resolviera.

Cuando finalmente llegó la señora Lucy fue recibida con gritos, acusaciones y una avalancha de palabras por parte del grupo que rodeaba a la madre de Kevin. No hubo espacio para explicaciones previas. Le dijeron, de forma directa, que su hijo había amenazado de muerte a Kevin y que incluso había mencionado al grupo "Los 300" como respaldo para cumplir su amenaza. La tensión era tan densa como el aire helado de las 8 pm.

El maestro Luis y la directora intentaron mediar. Reiteraron que, al tratarse de un conflicto escolar, debía resolverse dentro del marco de la institución educativa. Sin embargo, ni la señora Melanie —madre de Kevin— ni las personas que la acompañaban parecían dispuestas a escuchar. La voz se alzaba, los gestos se tornaron agresivos, e incluso hubo quienes parecían dispuestos a llegar a los golpes.

En ese entorno de creciente vulnerabilidad, con el apoyo de los oficiales presentes, se logró un acuerdo mínimo: Kevin e Irvin se comprometieron, frente a todos, a tratarse con respeto y evitar cualquier forma de agresión. Fue un cierre tenso, sin conformidad por parte de algunos, pero al menos permitió contener la escalada.

Enseguida, se resguardó a la señora Lucy dentro de la escuela. Se llamó a Irvin, se cerró la puerta y se alejaron del acceso principal. A los pocos minutos se escuchó un golpe seco: alguien había pateado la puerta con fuerza. Nadie se acercó, nadie abrió. Solo quedó el silencio cortado por el eco de lo que acababa de suceder.

Tras el impacto de lo vivido, con los ánimos aún sacudidos y el eco de las palabras flotando en el aire, llegó el momento de actuar. Como directora escolar, las decisiones debían tomarse con inmediatez y, sobre todo, con claridad. Lo primero fue contener a la señora Lucy, tranquilizarla y asegurarle que su hijo estaría protegido. Se encomendó al maestro Luis y a la

subdirectora Miriam la tarea de acompañarla junto con Irvin hasta su domicilio. Se le pidió regresar al día siguiente para establecer acuerdos y resolver el conflicto con responsabilidad.

Simultáneamente, se notificó lo sucedido a la supervisión escolar. La instrucción fue puntual: llenar la ficha informativa, reportar el incidente al Consejo Escolar para el Bienestar (CONEBI) y tomar todas las medidas necesarias para preservar la seguridad de las y los estudiantes, especialmente la del alumno que había recibido amenazas de muerte.

A partir de ahí, lo que vendría sería una cadena de retos complejos, pero también una oportunidad profunda de aprendizaje colectivo.

Al día siguiente, las conversaciones con ambas madres marcaron el inicio de un proceso difícil. La señora Melanie, visiblemente ofendida por lo acontecido, expresó que esperaba que el incidente no volviera a repetirse. Sin embargo, sus palabras no dejaban de sonar como una advertencia velada: relató que los golpes y las patadas eran lo de menos, que además de quienes estuvieron presentes el día anterior, había dos unidades con hombres armados frente al plantel. Dijo, casi con naturalidad, y que si era necesario podía recurrir al bloque femenino del grupo "Los 300". Luego se marchó, dejando en el aire una amenaza implícita que no pasó desapercibida.

En contraste, la señora Lucy se mostró profundamente angustiada. Manifestó temor real por la seguridad de su hijo y solicitó que, mientras se resolvía el conflicto, se le permitiera a Irvin continuar sus estudios desde casa. Se comprometió a recoger las tareas escolares y entregar los trabajos para su evaluación, como una medida temporal de resguardo.

Durante ese periodo, el trabajo dentro de la escuela se intensificó. Se convocó a una sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar para informar a los docentes sobre lo sucedido. Se acordó reforzar la supervisión en los grupos, limitar el uso de

dispositivos móviles y prestar especial atención al ambiente emocional del alumnado.

La asociación de padres de familia también fue convocada. Preocupados por la seguridad, solicitaron al comité de seguridad escolar implementar el cierre de la calle durante la salida de los alumnos, con el fin de controlar quiénes transitaban en las inmediaciones. Por su parte, los representantes de grupo y la asociación de alumnos acordaron promover una cultura de respeto y denunciar cualquier forma de agresión, sin importar su origen.

Durante las reuniones de entrega de resultados con madres y padres de familia, se les informó sobre los hechos y se les instó a estar atentos a posibles señales de conflicto o conductas agresivas. Se les recordó que todas las y los alumnos —aunque no fueran sus hijos— formaban parte de la comunidad y que su cuidado era una responsabilidad compartida. La mayoría no solo estuvo de acuerdo, sino que se ofreció voluntariamente para participar en el cierre de calle y vigilancia externa.

Además, se les invitó a sumarse a las capacitaciones que CONEBI brindaría sobre prevención y atención de la violencia escolar. Así, durante varios meses, se desarrollaron talleres tanto para estudiantes como para madres y padres. Las y los docentes, por su parte, reforzaron estrategias en el aula para fomentar la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el respeto mutuo. Aunque el camino no estuvo exento de dificultades, los avances fueron notables. Los casos de violencia disminuyeron progresivamente, y el caso de Irvin, en particular, mostró una mejora significativa.

La comunidad respondió con compromiso. Las madres y padres continuaron apoyando con la vigilancia externa, y el maestro Luis puso en marcha un proyecto escolar centrado en medidas preventivas, que incluyó señalización, protocolos de emergencia y formación para el colectivo docente.

Tiempo después, se recibió una notificación oficial en la que se solicitaba informar si algún servidor público

había incumplido con sus funciones con el propósito de determinar posibles sanciones administrativas por no garantizar la integridad del alumnado. Tras evaluar la actuación del equipo, se concluyó que ni el orientador ni la dirección habían fallado en sus responsabilidades. Por el contrario, lo ocurrido puso en marcha un proceso de transformación escolar.

Lejos de fragmentarse, la comunidad educativa se fortaleció. La crisis se convirtió en un punto de inflexión, y aunque no fue fácil, el miedo inicial fue sustituido por acciones concretas, voluntad colectiva y la convicción de que educar también es construir entornos seguros, justos y humanos.

Aun con todo el seguimiento realizado, el caso de Kevin no terminó con aquel episodio inicial. Con el paso de los meses, continuaron surgiendo situaciones complejas. De manera reiterada se reportaron conflictos en los que él aseguraba haber sido agredido por otros alumnos: Yamileth, Enrique, Cristofer... nombres distintos, un mismo patrón. Las acusaciones se repetían, pero algo no encajaba. Se decidió entonces abordarlo desde otro ángulo.

Se habló directamente con los compañeros de grupo. Se abrió un espacio honesto, respetuoso, donde pudieran expresar lo que vivían día a día con Kevin. Con lápiz en mano y sin imposiciones, los alumnos escribieron sus experiencias: cómo se sentían, qué habían vivido, qué pasaba realmente. Las palabras fueron contundentes. La constante no era el rechazo hacia Kevin, sino la agresión que él ejercía de manera recurrente. Las miradas, las burlas, los empujones, los comentarios hirientes. La verdad emergió con claridad: el problema no eran los otros, era su actitud, así como el trato a los demás, y un entorno familiar que, por distintas razones, no lograba contenerlo.

Pese a que se convocó en varias ocasiones a su madre para trabajar juntos en una solución, su presencia fue casi inexistente. Respondía que no podía asistir, que estaba ocupada trabajando. Kevin comenzó a faltar con frecuencia, a desconectarse

lentamente del espacio escolar. Pero algo cambió: ya no hubo gritos, ni amenazas, ni irrupciones violentas en la escuela. La madre, que antes entraba furiosa y desafiante, dejó de hacerlo. Las acciones del equipo docente, el acompañamiento, los registros y el respaldo institucional lograron lo que parecía imposible: contener la violencia sin escalarla.

El cierre del ciclo escolar fue simbólico. En la ceremonia de clausura, la madre de Kevin estuvo presente. Sentada, sin confrontaciones ni palabras innecesarias. Esquivó, pero ahí. Kevin también, callado, sin protagonismos. No hubo escenas, ni reclamos, solo la presencia silente de quienes, quizás, entendieron que la escuela había hecho todo lo que estaba en sus manos.

Porque educar en contextos como este no es solo impartir contenidos: es sostener, escuchar, mediar y contener. Es hacer comunidad en medio de la fractura, nombrar lo que duele, cuidar lo que importa y defender la escuela como ese último lugar donde aún es posible transformar. En este proceso, se trabajó

con especial énfasis en fortalecer el pilar que sostiene que *“las escuelas democráticas organizan a todos sus integrantes y a la comunidad alrededor para colaborar en el logro de sus metas y la resolución de los retos urgentes que enfrentan”*. Y fue precisamente en esa organización colectiva donde se encontró la fuerza para resistir la adversidad, reafirmando que la escuela no es solo un espacio de enseñanza, sino también de construcción democrática y de esperanza compartida.

Y aunque no siempre los finales se escriben con felicidad, lo esencial es que se escriban con dignidad. Que la escuela haya sabido sostenerse erguida, firme ante la tormenta, justa en medio del desorden, humana aun frente al miedo. Porque en el cruce de voces, tensiones y heridas, también germinó la esperanza: esa semilla que, aun en la tierra árida del conflicto, logra abrirse paso. La escuela permanece entonces como refugio y resistencia, como el último lugar donde todavía es posible transformar la oscuridad en luz y el dolor en aprendizaje compartido.

• • •



Rompiendo paradigmas

Teresita Hernández González

Querétaro

El artículo muestra la importancia de incluir las artes plásticas en la vida escolar de las y los estudiantes, ya que pintar es una manera de expresar lo que las y los alumnos tienen en su interior y que les cuesta trabajo externar; los dibujos se convierten en un puente para comunicar vivencias que ayudan a reflexionar y comprender la vida desde otra perspectiva.

Al aplicar los proyectos artísticos y conjuntarlos con la educación emocional en niñas y niños de primaria entre los seis y a los once años, en escuelas rurales y urbanas del estado de Querétaro, fue notorio cómo los altos índices de violencia disminuyeron y se logró que las familias se involucraran en el acompañamiento emocional de las niñas y los niños y conviviendo democráticamente para construir una comunidad participativa.

Como resultado de este proyecto, las y los estudiantes publicaron en un libro y contaron su experiencia en medios de comunicación así, la lección más importante fue la importancia de incluir y valorar las cualidades y talentos de todas las personas y para trabajar en equipo y aprender juntos.

Teresita Hernández González, Premio ABC 2018, es docente de primaria y enfoca su trabajo a involucrar el arte como medio de expresión con sus estudiantes para mejorar la convivencia y las habilidades socioemocionales en la comunidad escolar donde se desenvuelve.

• • •

Descubrí mi vocación cuando ingresé a estudiar asistencia a la educación. En ese tiempo, la mayoría de las escuelas para formarse como licenciada en educación estaban saturadas y existía preferencia por los hijos e hijas de maestros. Me quedé a cuatro puntos de ingresar; por esta razón, decidí estudiar asistencia a la educación. Los pequeños de tres años de edad me enseñaron lo que era ser maestra porque mantener su atención era un desafío. Tenía que ser muy creativa y dinámica. Poco a poco me fui enamorando de la docencia. La pasión por la pedagogía era tan grande que siempre tuve esperanza y seguí intentando ingresar a la licenciatura.

Hoy reflexiono mirando mi historia y confirmo que la perseverancia fue parte del éxito, ya que enfrenté varios desafíos, pero me titulé como licenciada en educación preescolar. Al ser maestra de niñas y niños con necesidades educativas especiales fui testigo de que los alumnos podían aprender mientras existiera el apoyo de la familia y del docente. Mi pasión por enseñar y ayudar me llevó a estudiar la licenciatura en educación especial. Comprendí que, independientemente de las áreas de oportunidad que tenga, el ser humano puede aprender cuando hay voluntad y trabajo en conjunto.

Posteriormente, estudié mi tercera licenciatura, que fue en Bellas Artes. Era mi sueño desde niña, pero, por motivos de distancia y económicos, no se había podido realizar. Hasta que logré ser maestra, pude financiar esta otra aventura y trasladarme al estado para realizar mis estudios.

Durante mi trayecto profesional, laboré por once años en escuelas privadas y once años en escuelas públicas; algunas, en zonas rurales del estado de Querétaro donde las familias eran de escasos recursos. Al ver que las y los pequeños tenían necesidades, se buscaba la manera de brindar apoyo para que la economía no fuera una limitante en la educación. Sin duda, me tocó laborar en comunidades inseguras, pero, por mi forma de trabajar, gané el respeto de la comunidad, y las familias se involucraron en las actividades académicas de las y los estudiantes. Juntos, colaboramos por el desarrollo óptimo de las niñas y los niños.

La escuela Narciso Mendoza fue el primer centro escolar en el que laboré cuando me dieron mi plaza como docente. Se encontraba en una comunidad rural algo retirada, perteneciente al estado de Querétaro. Recuerdo bien que tenía que esperar el transporte a las cuatro de la mañana para poder llegar a las ocho diez. Era una comunidad donde la mayoría de las madres de familia se encargaban del hogar y los hombres trabajaban en empresas o viajaban a otros países, motivados por el espíritu soñador de ganar más dinero para darles una mejor vida a sus familias. Existía violencia en la comunidad ya que los fines de semana festejaban con sustancias alcohólicas, pero se excedían y pasaba de ser una fiesta a discusiones y golpes entre las familias y, por ende, las y los estudiantes replicaban esa conducta en la escuela; no sabían cómo resolver los problemas ni regular sus emociones.

Un día en clase, inicié pasando lista al grupo de quinto grado de primaria. Cuando mencioné el nombre de Ania, los niños me dijeron: «Ella no habla, maestra. Nunca ha podido hablar desde el preescolar.» Al voltear a ver a la pequeña, solo se encogió por la pena que sentía, así que le dije a Ania que, cuando

escuchara su nombre, alzara la mano, y que tendríamos que buscar una forma de comunicarnos.

Posteriormente, conversé con la mamá de Ania, la señora Sandra, quien me comentó: «Maestra, ya estaba esperando la hora de que me mandarán llamar porque todos los maestros me mandan citar cada ciclo escolar. Quiero decirle que le hemos realizado estudios a Ania: me han pedido estudios fonológicos, de oído, de cerebro, terapias, y en todo sale bien. Por la parte de la salud, no tiene problemas. Ya he platicado con ella en casa de por qué no habla, y ella me dice que porque le da pena o porque se burlan de ella. Porque en casa es una platicona y sí habla, pero no sé qué pasa en la escuela porque desde el preescolar nunca ha querido hablar». Escuchar a la señora Sandra me dio mucha tristeza, pensé que la escuela no debería ser una prisión, sino un espacio para que ella se sintiera libre, segura y feliz. Agradecí el tiempo que dedicó la señora Sandra para visitarme en la escuela. Le comenté que diseñaría estrategias para lograr metas específicas con Ania y que posteriormente la estaría llamando para trabajar en conjunto. Así fue como empecé a implementar estrategias para mantener una comunicación visual con ella. Poco a poco, por medio de dibujos, imágenes y señas, logramos comunicarnos. Me di cuenta de que le gustaba pintar y dibujar, así que incorporé el arte para que la confianza y la motivación se mantuvieran presentes en Ania y, claro, en el resto del grupo.

Al ser un grupo que no estaba tan familiarizado con el arte, indagamos sobre por qué el arte era necesario. Analizábamos las vidas de algunos artistas, entre ellos, la de Frida Kahlo. Era interesante observar las pinturas. Analizamos cómo canalizaban su vida y sus emociones por medio de dibujos, así como el significado que estos tenían en las obras de arte. Después, les preguntaba: «¿Alguna vez se han sentido tristes?» Los que tenían confianza, contaban alguna experiencia, y gradualmente esa confianza para hablar de sus vidas se contagia a los demás porque sabían que serían escuchados. Les preguntaba también: «¿Te imaginas una obra tuya que dijera algo de ti? ¿Cómo sería?» Algo interesante del arte es que encapsula el tiempo

como la historia. Frida Kahlo que a través de sus obras sigue viva y la gente puede conocerla. Con estas preguntas detonadoras, la imaginación y la creatividad de los estudiantes empezaba a trabajar.

Uno de mis alumnos, Daniel, comentaba a del dolor que había sentido cuando su abuelito murió a causa de un paro cardiaco. En su dibujo a lápiz plasma a un niño llorando debajo de un árbol porque en ese árbol su abuelito le contaba historias. Al escucharlo, los demás compañeros y compañeras se conmovieron y, curiosamente, se pararon de sus lugares y se abrazaron entre todos; estaban comprendiendo lo que era la empatía.

Ania escuchaba como poco a poco los compañeros se iban animando a expresarse. En algunos momentos, yo observaba cómo le temblaban los labios, con la esperanza de escuchar algo. Pero, aún no era el momento. Un día, les tocó presentar propuestas de trabajo; Ania escribió sus aportaciones, y alguien le ayudó a leerlas. Así participaba ella. Hasta que un miércoles nos sorprendió al presentar verbalmente la pintura que había realizado. Consistía en una casa cerca de la luna, donde existía tranquilidad y no había violencia. Fue tanta la emoción que sentimos al escuchar su voz, que todos sus compañeros y compañeras comenzaron a gritar de felicidad. La cargaron, le dieron abrazos y la felicitaron. Y yo, bueno, se me erizó la piel. Mis ojos se cristalizaron de la satisfacción que sentía al ver la felicidad y la seguridad que se habían despertado en ella. Al llegar la hora de la salida escolar, toda la comunidad se enteró de que Ania había hablado en la escuela y celebraron este triunfo. La señora Sandra llegó al día siguiente y me dijo llorando: «Maestra, gracias por hacer feliz a mi hija, porque, gracias a su vocación y amor por los niños, logró cambiar la vida de mi hija.» Las dos nos abrazamos, y le comenté que cuando existe la disposición para apoyar y para querer cambiar, los logros son posibles.

Por medio de las niñas y los niños y las experiencias que les contaban a sus familias, la comunidad fue

cambiando, y la violencia fue disminuyendo. Es una satisfacción que, como docente, no se puede comparar. Cada ciclo escolar se forman nuevas experiencias que acrecientan la vocación docente.

Ser docente implica ir más allá de lo que se ve, de lo que se escucha, de lo que se siente y de lo que se sabe. El gusto por el arte y el dibujo es algo en común que tengo con los estudiantes. A lo largo de veintitrés años laborando junto a ellas y ellos, he sido testigo de que el arte es una herramienta para que la voz de niñas y niños sea escuchada, que expresen sus necesidades, ideas, frustraciones, su autonomía aumente y la confianza se refuerce.

En el ciclo escolar 2024-2025 llegué a una escuela primaria de nueva creación, lo cual era de gran interés para mí porque toda la plantilla de maestros nos conoceríamos por primera vez en ese centro de trabajo. Claro, algunos docentes ya tenían sus años de servicio e ideas particulares sobre la formación educativa.

Llegó el gran día de clases en que conocí a las y los estudiantes del tercer grado de la escuela Rogelio Garfias Ruiz, que está ubicada en el estado de Querétaro. En una zona más urbanizada. Recuerdo que me presenté y realicé una actividad que me ayudaría a ganar la confianza de mis estudiantes y a conocer sus intereses. Me sorprendió que la mayoría del grupo no seguía indicaciones, además, se agredían verbal y físicamente así que tuvimos que hacer acuerdos y reglas de convivencia, pero observé que se acataban una semana, y a la siguiente ocurrían nuevamente las agresiones verbales y físicas.

El grupo estaba conformado por cuarenta estudiantes tanto mujeres como hombres, constantemente, el grupo tenía que estar bajo observación por la dificultad en regular sus emociones. Como maestra me preguntaba: «¿Qué falta para que los pequeños comprendan?» Intentaba ver las cosas como ellas y ellos, así que tuve que estar entrevistando día por día a cada familia de forma particular para conocer los intereses de los

pequeños: ¿Qué les gustaba jugar? ¿Cómo se regulaban en casa? ¿Cómo resolvían los problemas? Como familia ¿cuáles eran sus pasatiempos? Fui entendiendo que a la mayoría de las familias les costaba trabajo ajustar tiempos para jugar con las hijas e hijos. Algunos estudiantes estaban pasando por una separación familiar, otros por procesos legales, distanciamiento de sus padres, etc.

Necesitaban sentirse escuchados, tener atención, afecto y comprensión. La segunda semana del mes de septiembre dejé las reglas y la sistematización de lado en el grupo y me llevé pinturas, pinceles, colores, crayolas, papeles, telas, y les dije a las y los pequeños: «Hoy nos vamos a divertir, y cada uno pintará lo que quiera.» Claro, previo a eso, habíamos revisado la vida de los artistas, como Diego Rivera, Frida Kahlo y Pablo Picasso, para comprender la forma en que comunicaban parte de sus vidas en sus obras de arte. Ese día, cambió la historia del grupo. Los pequeños sentían las pinturas al colocarlas en sus manos y en los trazos que dejaban en el lienzo. Experimentaron con la combinación de los colores: ¿Cómo era que al mezclar el color azul con el amarillo se daba el tono verde? Pintaron desde el corazón, sin juzgar lo que era bonito o feo porque lo importante era pintar sus vivencias. En el salón se sentía un ambiente tan tranquilo porque estaban interesados, interesadas en plasmar lo que vivían. El momento era tan ameno que ni siquiera la voz fuerte de Enrique se escuchaba. Las niñas y los niños todos los días querían estar pintando, así que tuvimos que llegar a un consenso para seleccionar qué día debíamos dedicar al arte. Fue una forma de mantener el interés y el compromiso de las y los estudiantes. A la vez, se trabajaba en externar sus emociones, reflexionar, reconstruirse y ser resilientes ante lo que vivían por medio de círculos de lectura, que consistían en que, de forma voluntaria, participaran compartiendo las historias de sus dibujos.

En el segundo Consejo Técnico Escolar, la maestra Ángela mencionó que su grupo estaba incontrolable, que por más actividades que les ponía, no prestaban atención. El maestro Pedro externó que la mayoría de

sus estudiantes llegaban tarde a clases; que no podía salir un momento del salón porque ya lo estaban buscando y, además, incurrián en agresiones físicas y verbales. La maestra Luz compartió que, a sus estudiantes les costaba mucho seguir indicaciones, solo querían jugar y se distraían con mucha facilidad, por ende, tenía que estar recordándoles constantemente las actividades. La mayoría de las y los maestros coincidían en que la conducta de los estudiantes era muy demandante ya que se molestaban entre ellos y las agresiones estaban presentes. Comentamos sobre la diversidad de estrategias para motivar el interés y el conocimiento de las y los alumnos y cómo el papel de la educación emocional influye en un gran porcentaje sobre el aprovechamiento de estos. Ciertamente, la conducta de los niños era un área de oportunidad que se tenía que abordar. Por este motivo, compartí con mis colegas la importancia de desarrollar un proyecto que empleara el arte y las emociones como herramientas de expresión para el beneficio de las y los estudiantes. Algunos maestros mostraron duda; otros, falta de interés porque las matemáticas y la lengua escrita era lo que consideraban más primordial; y algunos otros recibieron la propuesta con entusiasmo porque les gustaba implementar algo diferente en sus aulas. Hicimos reuniones donde expliqué la forma de ejecutar el nuevo proyecto, los procesos y los beneficios que tendrían las niñas y los niños al inicio, en el intermedio y en el cierre. Después de la explicación, siete maestras decidieron participar e integrar el arte en sus propios grupos.

“Narrando historias a través del arte, las emociones y los valores” fue el nombre del proyecto que se llevó a cabo en la escuela primaria. Se presentaron muchos desafíos, entre ellos, largas y difíciles discusiones para concretar algunos acuerdos en favor de todas y todos los estudiantes. Al ser una escuela de nueva creación, las y los estudiantes venían de diferentes centros escolares, incluso de otros estados, por lo que había una gran diversidad en cuanto a ideas y formas de educar. Entre el colectivo de maestras que estaba participando en el proyecto, decidimos implementarlo cada viernes. Ese día era algo distinto y anhelado por

los grupos porque eran momentos de libertad, de compartir, de pintar y de aprender algo diferente. Las y los pequeños aprendían sobre técnicas de pintura y obras de artistas plásticos, intercambiaban ideas y conocimientos; sobre todo, compartían sus experiencias de vida y aprendían más de ellos mismos. Eran momentos únicos donde había llanto después de escuchar la vida de otros compañeros y compañeras; felicidad, por haber logrado el color que querían; empatía, por comprender la vida del otro; y enojo y frustración, al ver que las cosas no salían como esperaban. Se hacían intervenciones si era necesario para canalizar esas emociones, ya que no tenía nada de malo sentirlas, pero era necesario que no dañaran a otros o a sí mismos. Poco a poco se regularon. Aprendieron a respirar, a reflexionar y entendieron que la frustración era parte del proceso.

Un ejemplo destacable fue el de Daniel, quién era muy curioso e inquieto. Durante la entrevista inicial su mamá mencionó que cada ciclo escolar la mandaban llamar por la mala conducta de su hijo. Era raro que faltara, era puntual y comprometido en la escuela, pero al terminar pronto con sus trabajos, no sabía qué hacer con su tiempo libre. Me llamó la atención que la primera semana de diciembre no asistiera a clases, así que contacté a su mamá para saber qué pasaba. Ella comentó que estaba hospitalizado, que en cuanto se recuperara, informaría a la escuela. Cuando Daniel regresó a la escuela, me contó que se había enfermado muy fuerte y que de eso quería platicar en su dibujo, así que se le dio la confianza para que dibujara. Daniel plasmó a un niño acostado, perdido en el espacio y recibiendo oxígeno. Dentro de la manguera, Daniel había escrito: «No te rindas, tú puedes, eres valiente, te amo, quédate conmigo.» Él explicó que, cuando se enfermó, se desmayó en el hospital y estuvo a punto de morir. Sin embargo, gracias a la ayuda de los médicos y a las palabras de amor que escuchaba de su familia, logró sobrevivir. A muchos de sus compañeros y compañeras y a mí nos conmovió escucharlo porque mencionaba que la vida es una y debemos valorarla. Estas historias de los pequeños se viven en las escuelas y muchas veces nos recuerdan lo que es la vida y disfrutemos el aquí y el ahora.

Conforme avanzaba el ciclo escolar, analizábamos emociones, y las y los estudiantes hacían bocetos (escritos o dibujados). Estas ideas se archivaban para que, cuando se llegara el momento de pintar, decidieran qué parte de su vida compartirían en el lienzo. Es importante respetar los tiempos de los alumnos y no forzarlos. Cada uno de ellos tiene sus heridas que sanarán a su tiempo. Lo que sí es muy importante es darles apoyo, acompañamiento y confianza en este trayecto. Cuando la mayoría tuvo avanzadas sus obras, se citó a las madres y padres de familia y las y los alumnos compartieron las experiencias pictóricas de sus vidas. Las emociones de los pequeños eran contagiosas. Las familias se reinventaron, acompañaban a las y los pequeños en su dolor o etapa que vivían y comprendían que sus hijas e hijos necesitaban más de su tiempo, de su apoyo, de ser escuchados y ser motivados para rendir en la escuela.

Para terminar las obras, las niñas y niños tenían que elegir un título y redactar un mensaje. Esta etapa del proyecto les llevaba a meditar para escribir algo original ya que la redacción permitiría que las y los lectores aprendieran más sobre ellos. No era una tarea fácil, pero debían creer en ellos mismos y en sus capacidades. Debo decir que esta parte es muy satisfactoria para uno como docente porque cada pequeño, cada pequeña se da cuenta de que es valioso, inteligente, con capacidades y que no hay un ser igual a ellos y ellas. Una vez que se tuvieron todos los escritos, se les invitó a crear un libro conjunto lo que los llenó de emoción porque serían autores y autoras de un libro a sus ocho años de edad.

Las madres y padres de familia se enorgullecieron de sus hijas e hijos, los valoraron como eran, los acompañaron en su proceso y disfrutaron del éxito cuando asistieron a los medios de comunicación para compartir la experiencia. Fue un momento donde las y los pequeños fueron los artistas y todos recibieron felicitaciones por ser autores de su libro de vida. Posteriormente, se planeó una exposición en un museo del estado para que más personas asistieran a conocer

las obras. Las niñas y Los niños fueron nuevamente entrevistados por reporteros, salieron en el periódico, en televisión y en redes sociales. Su confianza y seguridad aumentaron aún más. Cuando concluyó el proyecto, quedé satisfecha de que esa semilla de amor propio se hubiera quedado en ellos para dar frutos. Además, las familias, la comunidad escolar y la sociedad fueron partícipes de este proyecto en el que las y los alumnos se convirtieron en escritores de sus propias vidas. Y además pintaron obras originales, presentaron los resultados en museos de arte, compartieron sus experiencias en redes sociales e impartieron ponencias a nivel internacional.

Llevar este proyecto a cabo fue un gran reto, pero al apoyar y guiar a las y los docentes, lograron comprender que las y los niños necesitaban ser escuchados y valorados para que su rendimiento académico mejorara. También, las madres y padres de familia se unieron para apoyar y respaldar el trabajo de las niñas y los niños. Conforme las y los pequeños fueron avanzando en su proyecto las familias conocieron otra parte de sus hijas e hijos: la emocional. Las niñas y los niños estaban aprendiendo a regular sus emociones y a canalizarlas por medio del arte. El grupo se volvió un ejemplo para muchos padres y madres de familia, y para otras escuelas. Al externar sus experiencias, y ver que sus hijas e hijos habían logrado compartir sus vivencias académicas en otros países, se dieron cuenta de que la educación puede cambiar.

Depende del compromiso de todas y todos porque los niños y niñas están siempre a la espera de algo nuevo, de mejorar, de ser escuchados y comprendidos.

Sé por experiencia que la integración del arte en la educación no es una tendencia pasajera, sino una revolución pedagógica en pleno desarrollo. Implica reconocer que el aprendizaje es un proceso multidimensional donde las emociones, la creatividad y el intelecto danzan en perfecta sincronía. No se trata de formar artistas profesionales, sino de formar seres humanos capaces de pensar de manera crítica, sensible y divergente. Los docentes que abrazan esta visión se convierten en facilitadores de experiencias transformadoras. No son transmisores de conocimientos, sino verdaderos guardianes de la creatividad, capaces de generar ambientes donde la curiosidad florece y el potencial de cada estudiante se expande más allá de los límites tradicionales.

Cuando las y los alumnos pintan el arte los transforma y es la o el docente quien los apoya al darles el espacio. En esta ocasión, el arte sirvió como herramienta para conocer a las y los estudiantes, identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Los maestros adoptaron las estrategias para que todos encontrarán su espacio de expresión. Gracias a estas experiencias, hoy me encuentro escribiendo un libro sobre la importancia del arte al interior de las escuelas porque el arte crea, transforma y construye.

•••



El recreo: prácticas escolares democráticas cotidianas

Juan Carlos Jiménez Hernández
Tamaulipas

Este artículo visibiliza las prácticas democráticas que suceden cotidianamente en el recreo de algunas escuelas de Tamaulipas, tanto del medio rural, como del urbano. Describe las formas de convivencia entre las y los alumnos al tratar de tomar acuerdos, durante los juegos que practican, la adquisición y consumo del alimento, o al intercambiar conversaciones fuera de los temas escolares, pero que para ellas y ellos son importantes.

De la misma manera, narra algunos de los desafíos y conflictos que suceden en el recreo, donde, en la práctica de la democracia, no todo sucede de forma maravillosa y pacífica.

Para todo ello, se emplea la anécdota como recurso literario, en tres escenarios diferentes, acontecidas a lo largo de veintiséis años de experiencia docente. Así mismo, se utiliza la reflexión para mencionar los aprendizajes, estrategias y desafíos que brindó la observación sistemática del recreo.

Juan Carlos Jiménez Hernández, Premio ABC 2021, es docente de nivel primaria, se ha desempeñado como docente frente a grupo y como Asesor Técnico Pedagógico, le apasiona la poesía y se enfoca en fortalecer las habilidades socioemocionales de sus estudiantes.

• • •

A lo largo de veintiséis años de labor docente, he preguntado en muchas ocasiones a las y los alumnos de las escuelas donde trabajo, tanto del medio rural como del urbano: ¿qué es lo que más les gusta de la escuela?, y la respuesta llega rauda y veloz, como un disparo: ¡El recreo!

Esta respuesta casi unísona, siempre me llamó la atención poderosamente y en la búsqueda de una explicación, reflexioné profundamente al respecto.

Al analizar mi trayecto profesional encontré numerosas experiencias que, a la luz de la cavilación personal, me hacen comprender que el recreo va más allá del

concepto de que es un espacio para descansar, convivir y alimentarse.

De todas esas experiencias, quiero contarte tres que me han ayudado a entender lo valioso que es reconocer y visibilizar el recreo como un espacio donde, a través de la participación, las y los niños aprenden a ponerse de acuerdo y también a diferir, mediante la participación activa.

Los tres sucesos tienen como tema central el recreo, pero en distintos escenarios y con interlocutores diferentes.

La primera nace de una observación que realicé durante un recreo, sin querer queriendo, como dice el Chavo del 8, que es uno de los personajes más queridos de la comedia mexicana. La segunda tiene su origen en una conversación que sostuve con mi primer supervisor escolar y la tercera en una anécdota personal, que me sucedió cuando era estudiante de primaria.

En ese orden de ideas, les cuento que cierto día, me quedé observando una situación que sucedió en la primaria “Estado de Tamaulipas”, donde el recreo siempre empezaba con una carrera; no la del juego, sino la de llegar primero a la tiendita de la escuela.

Los que llegaban tarde corrían el riesgo de quedarse sin torta de frijoles con chorizo, el manjar más apreciado de la escuela.

Aquel miércoles, mientras la fila crecía y la paciencia disminuía. A Sofía —una niña de cuarto grado, que usaba trenzas y traía una libreta siempre bajo el brazo— se le ocurrió una idea:

—*¿Y si organizamos la fila por orden de lista y no por quién corre más rápido? Así todos tienen la misma oportunidad.*

El comentario cayó como una piedra en un charco tranquilo, que al caer hace ondas y ondas redonditas, que revuelven el agua clara. Algunos se rieron, otros fruncieron el ceño. “*¡Eso no es justo!*”, protestó Fernando, el más rápido de todos. “*¡Es aburrido!*”, dijo Mariana. Sin embargo, Sofía defendió su propuesta con calma:

—*Ponerse de acuerdo no es solo hacer lo que la mayoría quiere. También es escuchar ideas que quizás no nos gustan, pero que pueden ayudar a todos.*

Intrigados, varios niños pidieron que se votara. La maestra de guardia, que en México es la maestra o el maestro, que se encarga de vigilar el orden en las escuelas durante el recreo y que se va alternando entre

los docentes de las instituciones, observaba desde lejos e intervino:

—*Está bien. Organicen una junta aquí mismo. Escuchen todas las sugerencias y decidan. ¡Así de fácil!*

Se escucharon tres ideas: mantener la carrera, organizar la fila por lista o rotar el orden cada día. La primera opción tuvo más aplausos, pero cuando Sofía explicó que rotar el orden daría oportunidad a quienes nunca probaban las tortas, algo cambió en las caras de los niños.

De inmediato, las manos comenzaron a levantarse con entusiasmo. Todos opinaban a grito abierto y manoteando al aire, como queriendo imponer su criterio y convencer a los demás con esas acciones.

La mayoría cambió de opinión a rotación diaria, un grupo más reducido optaba por mantener la carrera, y apenas unos cuantos por organizar la fila por lista. La votación fue clara: ganó la rotación diaria. Sin embargo, el resultado no cayó bien en todos.

—*¡Eso no es justo!* —exclamó Fernando, una de las que había votado por mantener la carrera—. *¡Nada más ganaron porque son más los que no pueden correr rápido!*

Otros lo apoyaron con gestos de inconformidad. Entre murmullos, se escucharon frases como “no se vale” y “así ni chiste tiene”. El grupo comenzó a dividirse: los que celebraban la victoria, seguros de que habían ganado limpiamente, y los que se sentían ignorados, como si sus votos no tuvieran valor.

No todos quedaron felices, pero todos aceptaron la decisión. Al día siguiente, el primero en la fila fue Pablo, que jamás había llegado a tiempo para comprar nada. Se fue al recreo sonriente, con su torta en la mano. Tiempo después, cuando esos niños estaban a punto de concluir su educación primaria, muchos de ellos recordarían esa pequeña junta como el día en que entendieron que la toma

de acuerdos no siempre es cómoda... pero sí puede ser justa.

La segunda narración que les hago, con respecto al tema de la resignificación y la evolución del concepto del recreo, que ha tenido lugar en mi formación, es una conversación que sostuve con mi entrañable primer Supervisor José de la Rosa Cázares,

Corría el año de 1998, cuando inicié a trabajar como maestro rural foráneo en las agrestes colinas de La Sierra Chiquita, en San Carlos, Tamaulipas, México; donde los osos y los gatos rabones eran los amos de la región.

Una plática que evoco como si fuera ahora mismo, por dos cosas: por la fineza del lenguaje del Maestro de la Rosa, que hacía de su platicar diario un monumento a la poesía y a la filosofía y porque me marcó de por vida en mi quehacer magisterial.

Como era un lugar muy alejado, al Ejido Flechadores, casi no iban a supervisar, pero al Profe de la Rosa se le cocía aparte, él siempre iba hasta las escuelas más alejadas, como la que me tocó estrenarme como maestro normalista.

Un día que fue a visitarnos, la escuela era bidocente, platicó largo y tendido, mientras nos comíamos una barbacoa de jabalí, que nos mandó Doña Chepa, abuelita de Chayo, alumna de sexto grado, y me dijo:

—“El recreo, mi estimado Juan Carlos, no fue creado en los planes de estudio ni en reuniones de pedagogía. Surgió en la memoria colectiva y en la necesidad natural de los niños de tener un espacio para sentirse libres.”

Yo soy de Nuevo Laredo y desde que recuerdo, cuando tú todavía no nacías, antes de que existieran aulas con techos, pizarrones o bancas, ya había niños que durante el descanso se escapaban del deber de estarse quietos, casi momificados en las bancas.

En aquel pueblo polvoriento de la frontera tamaulipeco y mexicana con los Estados Unidos de Norteamérica,

donde el sol parecía no tener vergüenza de tanto que brillaba, el recreo era el único momento en que los niños respirábamos como se debe hacer, sin permiso.

Era el tiempo del “juego libre”, como lo llamaban los maestros de antes, pero en realidad era el tiempo de la vida verdadera para todos nosotros.

El Profe de la Rosa se me quedaba viendo con mirada de pensador, sus palabras eran meditadas y brotaban como el agua lenta de un pozo: fresca, cristalina y vivificante. Me seguía diciendo, entre bocado y trago de agua, el recreo es un universo en sí mismo, Juan Carlos. Tal vez eres muy joven para entenderlo.

Continuó hablando con pasión y entusiasmo: Yo lo pienso como un instante de revelación. Si el aula representa el tiempo lineal, el recreo es un paréntesis eterno.

Nunca olvido sus palabras, aunque debo confesar que en aquella ocasión no le entendí mucho que digamos. En el recreo, dijo: “el niño se construye en relación con los otros, fuera de la vigilancia, en un estado de aparente desorden que, en realidad, revela el orden profundo de la infancia”.

Durante el recreo, el niño no sabe que está aprendiendo, pero aprende. Aprende a compartir, a negociar, a perder. Aprende el cuerpo del otro, el ritmo del juego, la fuerza del límite.

El recreo, en su esencia, es resistencia. En tiempos donde todo se mide, se cronometra, se evalúa, el recreo persiste como una isla de gratuidad.

Yo, entre temeroso y tímido, por ser un maestro recién egresado de la Normal, y ante mi primera supervisión, solo atiné a contestar entre balbuceos:

—Es hermoso lo que dice Supervisor. Y me hace pensar que, en realidad, el recreo es lo único que la niña y el niño no olvidan.

Porque —seguí opinando—, uno como alumno no puede olvidar los ríos y capitales que memorizó, las fechas de las batallas, los nombres de los héroes, pero no se olvida del recreo. Porque ahí fue donde conoció la vida sin intermediarios. Es el primer contacto con la sociedad sin la voz adulta.

En ese momento, ambos profesores nos quedamos mirando hacia la Sierra Chiquita de Flechadores, donde cortan postas, que son los postes de madera con los que cercan los solares y los ranchos.

El patio de la escuela, ya al atardecer, parecía guardar en su tierra las huellas de todas esas pequeñas historias no escritas, donde el recreo —ese territorio breve y eterno— sigue naciendo cada día.

Para ese momento ya era de tarde y el patio de la escuela mostraba en su suelo las huellas de muchas correteadas y vivencias de los alumnos acontecidas en el recreo.

La tercera historia sobre el recreo es una anécdota personal que me viene a la mente, cuando cursaba el sexto grado de educación primaria.

Un día, un compañero llevó un balón nuevo. Todos queríamos jugar con él. Se armó la reta (el partido) y, como siempre, algunos quedaron fuera. Un niño, de los más callados, pidió entrar. Lo ignoraron.

Entonces se acercó a mí y me dijo:
—“Si me dejas jugar, mañana te doy una galleta de chocolate”. Acepté, pero cuando el recreo terminó, le dije que no era necesario que me diera nada.

Al día siguiente él insistía, con la galleta en la mano. Me miró serio y dijo:
—“La palabra se cumple”.

Ese día entendí el valor de una promesa infantil durante el recreo, la fuerza de la palabra dada, porque como dice el enorme Campeón Mundial de Oratoria José Muñoz Cota, “el hombre es su palabra”.

A la luz de estas aventuras académicas, en diferentes momentos, en escuelas diversas y con diferente grado de sistematización, intenté, mediante el método de ensayo y error, llevar al aula algunas prácticas democráticas que suceden en el recreo.

Por ejemplo, implementé una estrategia de diálogo circular, donde, durante veinte minutos, al final de la jornada escolar, literal, organizaba al grupo en un círculo y cada uno manifestaba algo que le hubiera agradado o molestado de ese día. Y si así lo requería la situación, aclarar u ofrecer disculpas.

Así mismo, en otro momento, cuando atendí a un grupo de sexto grado (en México son alumnos de 11 y 12 años), se presentaban con situaciones graves de convivencia, lo que coloquialmente decímos “todos contra todos” y había que pensar por dónde empezar.

Así que, primero, en cada altercado, venían los implicados, presentaba cada uno su postura y establecíamos un acuerdo pequeño en una bitácora que firmaban.

En esta acción algunos cuantos lo entendieron rápido. No era algo agradable estar pasando a pedirse disculpas y firmar en la bitácora.

Otra táctica fue empezar a establecer equipos pequeños para compartir alimentos desde dentro del aula, ante mi pregunta de ¿Cómo hacer atractiva la formación de pequeños equipos sin que hubiera situaciones de pleito?

Se organizaron alrededor de tres tipos de actividades: un picnic con comida sencilla, tradicional mexicana o económica; en otras ocasiones, experimentos sencillos, como comprobar la electricidad en el cuerpo o la transformación de la energía de calor a movimiento; también manualidades con material reciclable; y con frecuencia, dibujar y pintar mandalas, actividades que continuaron disfrutando sin reservas hasta llegar al sexto grado.

También practicar un baile regional en parejas, para que, por medio del arte, el contacto físico y el seguimiento de instrucciones en binas, se limaran asperezas entre los implicados en algún conflicto.

De la misma manera, cuantiosas han sido las enseñanzas que me han dejado las vivencias y las estrategias efectuadas. Al observar detenidamente lo que ocurre en el recreo, uno descubre una sofisticada red de interacciones sociales.

Las niñas y los niños se agrupan por afinidades invisibles, se eligen entre ellos, se organizan sin necesidad de un adulto que lo indique. Forman equipos, asignan roles, negocian las reglas del juego.

El niño más callado en clase se convierte en líder del grupo que organiza una expedición imaginaria. La niña que no participa en matemáticas es la portera más temida del patio. El recreo, más que un descanso, es una forma de ser.

Hablan sin necesidad de levantar la mano, pero con respeto al otro. Participan en conversaciones circulares donde el orden no lo determina la autoridad, sino el ritmo natural del diálogo.

Hacen pactos, se dan la palabra, y cumplen con lo prometido. Su palabra los respalda, porque ellos creen en ella. Creo sinceramente, que el recreo es una oportunidad de oro que la escuela ha desaprovechado por generaciones.

Lejos de ser un tiempo perdido, es un espacio donde ocurren los aprendizajes más profundos, los más duraderos. Es allí donde se siembra la semilla de la democracia, de la palabra comprometida, del juego

como herramienta de pensamiento, del respeto mutuo.

No obstante, también he aprendido algunas verdades dolorosas, como la de que en el recreo no todo es color de rosa, no todo sucede bonito.

Las relaciones internas del aula se reflejan en el recreo. Puede ser que se intensifiquen o disminuyan los conflictos, dependiendo de cómo sean tratadas esas diferencias por nosotros como maestros y maestras.

Agregada a la anterior, también asimilé que, tradicionalmente el recreo se ha usado por muchos años como una medida para disciplinar. Por ejemplo, se acostumbraba disciplinar dejando sin recreo al alumno o alumna que hubiesen cometido alguna falta.

Desde mi punto de vista, lo más difícil fue cambiar esa mentalidad, principalmente a los padres y madres de familia, que al ver que no se estaba usando ese método, lo solicitaban. Opino que, como docentes, también debemos enseñar a las familias a respetar el derecho de las y los alumnos a jugar, mostrando que existen otras formas de disciplinar sin negarles este espacio tan valioso para ellos y ellas.

Sea como sea, soy un convencido de que, si logramos ver el recreo con ojos pedagógicos, si nos atrevemos a cruzar esa frontera entre aula y patio, podríamos construir una escuela distinta. Una escuela donde aprender no sea sinónimo de silencio, de rigidez, de obediencia ciega. Sino una experiencia viva, alegre, libre.

Porque el recreo no es una pausa, no es solo un descanso. Es el otro rostro del aprendizaje. Es el rostro que sonríe o que llora para aprender.

• • •



Las voces de los niños y niñas son importantes

Blanca Martínez Montalvo
Puebla

El artículo narra cómo después de la pandemia Covid 19, una docente de educación preescolar enfrenta nuevos retos en los procesos de enseñanza - aprendizaje al encontrar que sus estudiantes mostraban dificultad para autorregular sus emociones, participar y expresar sus ideas y opiniones.

Esto derivó en una estrategia enfocada en fortalecer vínculos de confianza para escuchar las voces de sus estudiantes a través de "los rincones de juego y de trabajo" en la que se tienen en cuenta los aprendizajes académicos y también las habilidades socioemocionales y sociales de las niñas y niños.

Se busca generar una reflexión sobre la importancia de valorar las opiniones, intereses y necesidades de las y los aprendientes desde los primeros años y su impacto en el proceso formativo y cómo pasar de una educación tradicional a una nueva visión de la educación más democrática.

Blanca Martínez Montalvo, Premio ABC 2023 es docente de preescolar, nivel en el que ha desarrollado metodologías de aprendizaje a través del juego con la convicción de que la voz de las niñas y los niños es fundamental para el desarrollo óptimo de todas las personas.

• • •

Introducción

La participación de los niños y niñas en la escuela, contribuye a construir una educación verdaderamente democrática. Desde edades tempranas, es fundamental ofrecer espacios de confianza, donde puedan expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos. Estas habilidades se fortalecen al brindar experiencias diversas con sus compañeros, compañeras, docentes, padres, madres o tutores, en ambientes de aprendizaje apropiados y pertinentes, que promuevan una interacción constante.

Al incorporarnos a clases presenciales después de la pandemia Covid-19 y ante la dificultad de autorregular

sus emociones, participar y expresar sus ideas con los demás, se implementaron los rincones de juego y de trabajo, los cuales permitieron a los niños y niñas adquirir confianza para expresar sobre lo que desean aprender, sobre todo sentir que sus voces son escuchadas y valoradas.

El trabajar con niños y niñas de educación preescolar, en la comunidad de Altepexi, Puebla, me ha brindado la oportunidad de tener diversos grupos y experiencias que me hacen entender, que es necesario implementar diversas estrategias para fomentar la participación de las y los alumnos en ambientes de aprendizaje democráticos.

Un rinconcito para aprender a interactuar y encontrar sus voces

Como docente de educación preescolar, tengo ocho años de servicio, en el Jardín de Niños Vasco de Quiroga, ubicado en la comunidad de Altepexi, Puebla, es una escuela de organización completa, que atiende una matrícula escolar de 260 estudiantes, aproximadamente. El plantel cuenta con pasillos amplios, cancha deportiva, dos áreas de baños y juegos, jardines distribuidos en diferentes áreas, con árboles que brindan frescura y plantas que aportan un toque de belleza. Sus paredes llenas de colores vivos y murales con personajes infantiles que transmiten entusiasmo, una plaza cívica con un amplio techado que se convierte en un punto de encuentro de la comunidad escolar para ceremonias, actividades físicas, bailes y eventos culturales.

Al incorporarnos a clases presenciales después de la pandemia Covid-2019, un cúmulo de emociones inundaban todo mi ser: miedo, incertidumbre, melancolía, pero consciente de lo importante de asistir de manera presencial a la escuela, porque a distancia fue complicado que los niños y niñas de preescolar, pudieran acceder a la educación, a pesar de todos nuestros esfuerzos, las oportunidades no fueron las mismas para todas y todos.

El regreso a clases nos recibió en un modelo híbrido y con él, grandes retos para la comunidad escolar. Me esperaba un grupo de 30 niños y niñas de apenas 4 años de edad. Durante dos semanas de adaptación, algo en el ambiente se sentía distinto, desde esos pañuelos que cubrían la mitad de nuestros rostros, dejando ver apenas los ojos, unos curiosos y otros tímidos.

Me impresionó observar cómo durante este tiempo, el permanecer aislados y la escasa interacción social, había dejado huella en el manejo de sus emociones, en sus actitudes, la forma en que se relacionaban con las demás personas, así como en sus habilidades motrices, entre otros aspectos. Como docente me

retaba a reflexionar sobre ¿Cómo reconstruir en mis estudiantes un vínculo de confianza, para escuchar sus voces, después de tanta distancia?

Poco a poco, fui identificando que tenían mucha dificultad para autorregular sus emociones, lloraban con facilidad al no tener cerca a su familia y esto influía en las emociones de los demás. Recuerdo con claridad las clases con el maestro de música y de educación física, no se disfrutaban, algunos con lágrimas en sus ojos, buscando consuelo y seguridad, por lo que permanecían cerca de mí.

En ese momento, me sentía preocupada, el rostro de Damián, el más pequeño de mis alumnos, mostraba angustia; sus ojos, grandes y brillantes reflejaban miedo, mientras me abrazaba con fuerza aferrándose a mis brazos. Lo entendía perfectamente, venían de una etapa donde su mundo se había reducido a las paredes de su casa, conviviendo y socializando con sus familiares cercanos, sin oportunidad de descubrir, explorar y convivir con otros niños y adultos. Durante el trabajo en el aula mostraban dificultad para dialogar, expresar sus ideas frente a los demás y trabajar por sí solos con sus compañeros. Necesitaban de mí intervención constante, para el desarrollo de sus actividades. Socializar con otros niños y adultos y convivir en un entorno escolar diferente, les resultó intimidante.

Aún recuerdo esos primeros días, cuando comenzaba la clase y les preguntaba: ¿Cómo se sienten hoy?, ¿Qué les gustaría realizar?, la respuesta no llegaba, el aula se inundaba de un silencio, que me hacía sentir incertidumbre, al no escuchar las voces de mis estudiantes, algunos, aún tenían lagrimitas en sus ojos por la separación de su padre o madre. Esa inseguridad que los acompañaba, no sólo se manifestaba en sus emociones, también para expresarse y desarrollar sus actividades.

Fue entonces, cuando decidí emprender la estrategia "los rincones de juego y trabajo", como espacios que permiten que los niños y niñas se comuniquen,

convivan y aprendan en comunidad; posibilitan la interacción e intercambios diversos, son organizados de manera individual o en pequeños grupos; propician la autonomía porque los estudiantes toman decisiones sobre las actividades, el espacio y los materiales a utilizar.

Antes de iniciar con los rincones, brindé espacios de diálogo durante las clases, en los recreos, en el desayuno y en las entrevistas después de clases para poder escuchar a mis estudiantes. Les pregunté: ¿Qué te gustaría aprender en la escuela?, sus respuestas fueron: quiero jugar, me gusta hacer comiditas, pintar, quiero trabajar, entre otras que reflejaban sus intereses. Tomé en cuenta sus opiniones y a partir de ello, decidí que los rinconcitos era la estrategia más adecuada.

Porque parten del interés y necesidades de las y los estudiantes, son flexibles al trabajo, fomentan la creatividad, la imaginación, la convivencia, el lenguaje y permiten establecer relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, permite tener un acompañamiento socioemocional al interactuar y colaborar con distintos compañeros en los diversos rincones de trabajo o de juego y sobre todo fomenta en las y los alumnos el interés por aprender.

Uno de los rincones más significativos, fue “el rincón del cocinero”, que cuidadosamente organicé con mis estudiantes, en cuatro espacios de la plaza cívica, coloqué una variedad de materiales y alimentos, para elaborar una deliciosa sopa fría y una refrescante agua de limón. En cada mesita, las y los pequeños encontraron todo lo necesario para preparar sus platillos, antes de comenzar, dialogamos para conocer los ingredientes, conocimos el uso de los materiales a partir de sus conocimientos previos que han vivenciado con su mamá en la cocina, establecimos juntos las medidas de seguridad y normas de convivencia, necesarios para interactuar y cuidar de su bienestar y el de los demás.

Se brindó un espacio para que las y los alumnos pudieran elegir el rincón que más les interesaba, esta estrategia permitió que tomaran decisiones y

elaborarán por sí mismos sus alimentos. Al ofrecer diversas opciones, alineados a sus intereses y su contexto, se visualiza una enseñanza aprendizaje democrática, porque pueden participar al elegir, explorar y expresarse en un ambiente de confianza, fortaleciendo su autonomía.

Mientras trabajaban en los rincones, se observaba que estaban interesados; algunos manipularon los materiales, otros los probaban, y los más tranquilos solo observaban lo que sus compañeros realizaban. En ese momento, el alumno Emiliano me llamó con voz fuerte. –¡Maestraaaa! ¿Cómo lo hacemos?, preguntó con una mezcla de emoción y expectativa, el resto de los niños y niñas se me quedaron observando, esperando una respuesta. Contesté con una sonrisa: –Por favor, vengan al centro de la plaza cívica–.

Mientras se acomodaban en el espacio, les pregunté: –“¿Qué creen que necesitamos para elaborar un alimento?” –. Lucia, respondió entusiasmada –Mi papá tiene una libreta, ahí podemos ver cómo cocinar–. En ese momento imaginé que su papá probablemente tenía una libreta con recetas, sin embargo, quería fomentar la participación de los alumnos, así que decidí, hacer otra pregunta: –“¿Qué creen que haya en la libreta del papá de Lucia?” –Por un instante, se quedaron en silencio, pensando. Finalmente, una voz dulce respondió: –Una receta de comida–.

Agradecí la participación, les mostré las recetas que construimos con imágenes, para que las pudiéramos interpretar juntos, las coloqué en un caballlete, para que pudieran consultar, en el momento que quisieran. A partir de los rincones entendí que es importante que exista una participación activa de los niños y niñas, compartan sus suposiciones, pero sobre todo que los docentes, valoremos cada opinión y brindemos ambientes de confianza, que los inviten a participar.

Otra importante interacción que presencié cuando estaban en los rincones de juego o trabajo, fue la forma de comunicarse entre compañeros, se escuchaba que pedían materiales que necesitaban,

algunos brindaban ayuda a otros, cuando se percataban que no podían utilizar algún material. También se presentaron conflictos, por no comunicarse asertivamente, es decir, en la forma de pedir un material o apoyo ante sus necesidades, por lo que también se intervino a través del diálogo y uso de las palabras mágicas.

En educación preescolar es necesario el uso de las palabras mágicas, como son: "gracias", "permiso", "me disculpas", "me lo prestas", "me ayudas", "por favor". De igual manera normas de convivencia, que hacen de sus interacciones, una comunicación de respeto y empatía, creando un ambiente armonioso y mejorando las relaciones interpersonales.

Los rincones de juego y de trabajo brindaron a los niños y niñas un ambiente inclusivo, de respeto y motivación, que les permitió desarrollar confianza para expresarse libremente. Para que los niños aprendan a interactuar con sus compañeros y maestra, es fundamental propiciar espacios donde vivan experiencias significativas y surja la necesidad de dialogar, compartir lo que saben y expresar lo que desean conocer o aprender.

En algunos rincones, se solicitó la participación de las familias, quienes enfrentaron el reto de interactuar con distintos niños, explicar el funcionamiento del rincón elegido, aprender a formular preguntas de andamiaje que facilitaran la participación de las y los alumnos. Es importante resaltar que, al principio, las familias tenían dificultades para interactuar, escuchar y permitir que las y los niños realizarán las actividades por sí solos.

Esta experiencia resultó significativa, ya que brindó a las madres y los padres de familia la oportunidad de fortalecer el diálogo con sus hijas e hijos, porque se encontraron en un espacio, donde aprendieron a dialogar, destinar un tiempo para jugar y, sobre todo, escucharlos y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

A partir de la interacción con mis estudiantes en distintos momentos he identificado la importancia de

escuchar y atender sus intereses y necesidades, en momentos inesperados. Una mañana expliqué a mis estudiantes, con voz energética —A través de un dibujo deben compartir cuáles son los seres vivos que han visto en su comunidad. —Víctor interrumpió sonriendo —yo quiero jugar con bloques—. —Me quedé en silencio y pensando, después de unos segundos le propongo —¿Qué te parece si utilizas bloques para construir seres vivos?—. —Víctor abre los ojos mostrando asombro y mueve su cabecita como signo de aprobación, al fondo se escuchan otras vocecitas —yo también—.

Considerar las ideas de las y los alumnos para la enseñanza aprendizaje, es de gran relevancia, incluso preparar diversos materiales que les permitan elegir y utilizar su creatividad, permite crear un ambiente democrático. Después de dialogar con mis estudiantes, les dije con entusiasmo —Vamos a formar equipos, cuando termine la canción, buscan la cantidad de compañeros que les mencione. "A pares y noches vamos a jugar, el que quede solo, ese perderá", formemos grupos de 6 niños y niñas—, —se escuchan risas y voces, se invitaron unos a otros, algunos se jalan y otros ya están con sus equipos formados, me acerqué para ayudar a algunos, porque mostraban dificultad para involucrarse—.

En diferentes mesas coloqué bloques, plastilina, pintura dactilar y papel Kraft para que pudieran elegir el material que quieran utilizar para hacer los seres vivos que conocen. Mientras todos trabajaban Víctor necesitaba más bloques, se acercó a Pedro y los tomó, su compañero muy enojado con las cejas fruncidas le dijo, —¡son míos!—, le dio un manotazo en la cara.

En mi pecho sentí impotencia por no poder llegar a tiempo, pero los accidentes y conflictos se dan en cualquier momento, no avisan. Me acerqué rápidamente para intervenir, me coloqué de cuclillas. —"¿Qué pasó amigo?", Víctor se mostraba confundido, lo abracé y lloró desconsolado, mientras le daba su espacio, pensaba en cómo podría abordar la situación, porque ambos alumnos no se comunicaron

de manera asertiva; de acuerdo a su edad están en proceso de aprender a interactuar y resuelven sus conflictos con reacciones involuntarias.

Con su manita señaló a su compañero, —me pegó— mencionó con su voz entrecortada. Le pregunté mirando a los ojos —“¿Por qué te pegó?—, —No sé— dijo subiendo los hombros y agachando la cabeza—. Pedro se acercó preocupado y le sobó la carita con ternura.

Les recordé los acuerdos de convivencia que elaboramos al inicio del ciclo escolar y con apoyo de un dibujo les pregunté, —¿Qué significa este acuerdo?— Pedro con su voz segura menciona —Está compartiendo—, Víctor recostado en mi hombro y con voz bajita dijo —le presta juguetes—. Con una voz clara, les mencioné que la acción realizada por los dos, no fue correcta, debemos solicitar apoyo a la maestra cuando tengamos un conflicto, resaltando que era importante disculparse, —Se miraron a los ojitos y se abrazaron—. Regresaron a la actividad, los alumnos utilizaron diversos materiales para construir sus obras de arte.

Desde edades tempranas, es fundamental brindar espacios donde niños y niñas se sientan escuchados y puedan expresar: ¿Qué les gusta? ¿Qué les disgusta? ¿Qué les emociona o inquieta? El diálogo con ellos debe ser constante, cercano y genuino. Es necesario aprender a comunicar, porque muchos problemas se suscitan por no saber escuchar, pero sobre todo expresar ideas, intereses e incluso inconformidades.

El reto que enfrenté ante esta situación, es escuchar a mis alumnos, realizar ajustes y adecuaciones a las actividades, tomando en cuenta las ideas e intereses

de cada uno. La escuela es un espacio en donde los aprendientes interactúan con distintas personas, amplían su vocabulario, aprenden a comunicar sus necesidades, al igual que vivencian experiencias que les permiten aprender “la equidad” al ser justos, considerando las necesidades y circunstancias individuales.

Ahora podemos dar respuesta a la pregunta inicial, la mejor forma de reconstruir el vínculo de confianza para escuchar la voz de los niños y niñas, es la diversidad de espacios y estrategias que permitan la interacción social con su entorno familiar y escolar, es ahí, en donde los alumnos aprenden a participar, a escuchar y expresar con respeto, equidad y seguridad.

A partir de la estrategia por rincones, comprendí que escuchar a los niños no es suficiente, es fundamental valorar sus opiniones y considerar sus intereses sobre lo que desean aprender. A menudo estamos acostumbrados a que el maestro decida que deben aprender, sin prestar atención a esas pequeñas voces que tienen mucho por expresar. Por ello, es fundamental fomentar una enseñanza aprendizaje democrática, que permita reconocer la importancia de la democracia en la educación, principalmente desde la participación de los niños y niñas.

La participación de los niños y niñas en su aprendizaje desde edades tempranas fomenta la autonomía y la confianza, para que, en los niveles educativos posteriores, puedan tomar decisiones, expresar sus ideas con seguridad y fortalecer su capacidad para colaborar con otros para un bien común. Cuando las y los maestros aprendemos a escuchar a nuestros estudiantes podemos hacer realidad una educación democrática.

• • •



Nuestro acuerdo de convivencia, una nueva oportunidad de aprendizaje

Carlos Ángel Velázquez Islas
Hidalgo

Este relato se enfoca en la creación de acuerdos de convivencia como una alternativa democrática para solucionar problemáticas vividas en el salón de clases de 5º "B" de la escuela primaria "Adolfo López Mateos", turno matutino, institución educativa de Cd. Sahagún, en el Estado de Hidalgo.

La comunidad escolar de la escuela está compuesta por una población diversa, que incluye familias monoparentales y compuestas, con distintos niveles sociales, culturales y económicos. El ciclo escolar inició con varios conflictos en el aula: faltas de respeto, desorden e indisciplina por lo que el maestro decidió alejarse de reglamentos verticales y en cambio, generar acuerdos de manera colaborativa con sus estudiantes. Al involucrar a las y los estudiantes en la reflexión, redacción y selección de las normas, por medios democráticos como la libre expresión y la votación directa, se logró que cada estudiante se apropiara de dicho acuerdo para solucionar conflictos y mejorar la convivencia en el aula.

Este proceso participativo favoreció el comportamiento y la convivencia dentro del salón de clases y también tuvo un impacto positivo en la regulación emocional y en las relaciones familiares de las y los estudiantes, promoviendo así un ambiente escolar más democrático, armónico e inclusivo para el aprendizaje.

El maestro Carlos Ángel Velázquez Islas es Premio ABC 2010 y se ha desempeñado como docente de primaria facilitando procesos de aprendizaje y formación de habilidades de una manera menos tradicional y más centrada en sus estudiantes.

• • •

Durante mis 22 años laborando en la escuela primaria "Adolfo López Mateos" turno matutino, he vivido numerosas experiencias de diversa índole, la escuela está ubicada en una zona urbana, en una ciudad relativamente joven con apenas 73 años de historia, cuenta con una población diversa, la mayoría de la población llegó a Ciudad Sahagún desde diferentes partes de la república, atraídos por la promesa de un empleo mejor remunerado.

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, obreros y sus familias se establecieron en la ciudad, y la "López", como se le conoce a este plantel, se convirtió en una de las primeras escuelas de la localidad, con características únicas: es la primaria con mayor matrícula y la de mayor renombre por su tradición académica, evidenciada en los resultados de evaluaciones, concursos y competencias; gracias a su prestigio la demanda para ingresar a esta escuela es muy alta.

En el ciclo escolar 2024 – 2025 tuve a mi cargo el grupo de 5º “B”, conformado por 28 alumnos y alumnas con características muy diversas, pues provenían de tres grupos distintos de cuarto grado (A, B y C), cada uno con maestras o maestros diferentes y de ambientes áulicos distintos.

Esta situación dificultó al inicio la sana convivencia, ya que había estudiantes muy serios, responsables y participativos, mientras que otros mostraban conductas distintas: algunos evitaban participar, otros hablaban en voz muy alta y de manera constante, como resultado en los primeros meses del curso eran frecuentes las faltas de respeto dentro y fuera del aula, que iban desde interrumpir las participaciones, hasta llegar a agresiones físicas o verbales, expresadas en burlas, ofensas y uso de palabras altisonantes.

Debido al desorden constante que se generaba en el aula a causa de las interrupciones provocadas por el ruido excesivo, faltas de respeto entre compañeros, comentarios fuera de lugar, entre otros distractores; el docente en turno (ya fuese el maestro de computación, la maestra de inglés, el de educación física o el titular del grupo) constantemente invertíamos mucho tiempo en llamadas de atención, en hacer al grupo alguna solicitud referente al respeto mutuo o a que se guardara silencio, invitando a los niños a centrarse en el tema, a respetar turnos para hablar y poder escucharse entre sí, entre otras cosas.

Situaciones de este tipo eran constantes en el grupo y se habían normalizado entre algunos compañeros, por lo que consideré que esta problemática era potencialmente perjudicial para el desempeño de las actividades de mis alumnas y alumnos, lo que redundaría afectando su aprendizaje y entorpeciendo mi labor educativa en el grupo.

Era media mañana de un día cualquiera de la segunda semana del curso escolar, en el aula del 5º “B” se percibe un ambiente festivo entre los alumnos.

Samuel, Pepe, Juan y Luis están de pie a la mitad del

salón, platicando con algarabía. Entre risas y gritos, intentan hacer callar a los otros compañeros que hablan, ya que deseaban que los demás los escucharan, discutían sobre quién hizo mejor la actividad que se acababa de realizar, se oían palabras altisonantes que se decían entre ellos.

El resto del grupo también se encontraba alegre, había bullicio después de una pausa activa, durante la cual se pusieron de pie y realizaron algunos ejercicios sencillos, eran movimientos coordinados con frases cortas y pequeños cantos, la dinámica se llama “Hay un hoyo en el fondo de la mar”; en dicha actividad se canta y se realizan movimientos representativos de lo que se dice.

Estos movimientos son aprovechados por Samuel, Pepe, Juan y Luis, quienes al moverse de su lugar se acercaban con sus amigos o estiraban de más las manos para pegar o empujar a los y las compañeras que estaban cerca.

Ellos alzan la voz y juegan exagerando los movimientos para tocar a los compañeros cercanos, esto provocó ruido excesivo, por lo que la secretaria de la dirección subió al salón para pedir que no se levantara tanto la voz, que no se hiciera tanto ruido ni se arrastraran bancas ya que en la dirección se escuchaba el escándalo que se hacía en el salón, a lo que los alumnos respondieron con un silencio corto, mientras se retiraba la secretaria, después volvió el ruido.

Otro ejemplo ocurrió en la clase de Educación Física con el profesor Rubén, durante una actividad recreativa en la cancha de la escuela: Todos los alumnos de 5º “B” participaban con entusiasmo, vistiendo el pants institucional: uniforme deportivo color café con vivos blancos y tenis blancos.

La dinámica consistía en correr por la cancha de basquetbol, ubicada en una parte del patio escolar techada con un amplio domo metálico sostenido por diez gruesas columnas, la cancha pintada de azul rey y delimitada con líneas blancas, marcaba perfectamente el área de juego.

La indicación era que los niños persiguieran a las niñas y cuando lograban capturar a todo el equipo, se intercambiaban los roles, para atrapar a un compañero o compañera bastaba con tocarle alguna parte del cuerpo, de preferencia la espalda, este intercambio de papeles se repetía varias veces, siguiendo las indicaciones del maestro de Educación Física.

En uno de los turnos en que los niños seguían a las niñas para capturarlas, Juan en lugar de solo tocar la espalda de una compañera, le sujetó el brazo derecho y la mordió sobre la sudadera, dejando marcados los dientes en el antebrazo, al instante la niña gritó y fue corriendo a quejarse con el maestro Rubén, quien llamó de inmediato a Juan; al preguntarle lo sucedido y las razones de los hechos, Juan guardó silencio; el maestro cuestionó: - ¿Por qué mordiste a tu compañera? ¿Por qué lo hiciste? - la respuesta que dio fue: -¡No lo sé!- con total desfachatez, esbozando una sonrisa, restándole importancia a lo sucedido, esta respuesta la repitió una y otra vez ante quien lo cuestionara, ya sea el maestro titular o el de educación física, puesto que sólo se limitaba a alzar los hombros y repetía -¡No lo sé!-.

Se tomaron fotografías de las lesiones y se levantó la bitácora, solicitando la presencia de la madre de Juan quien, al acudir al aula, antes que cualquier otra cosa cuestionó con tono de desagrado si había pruebas de lo que le decían que había hecho su hijo.

La madre de Juan, en un principio se negó a entablar un diálogo conmigo, no escuchaba, ni permitía que se pronunciara una sola palabra de lo sucedido, defendiendo a su hijo y justificándolo, sin saber exactamente lo que había ocurrido.

Al paso de algunos minutos se tranquilizó, guardó silencio y me escuchó, una vez que se enteró de lo acontecido llegamos a algunos acuerdos y compromisos de su parte, los cuales permitirían mejorar el comportamiento de su hijo.

Después de varios sucesos parecidos de indisciplina, faltas de respeto, dentro y fuera del salón, todos

ocurridos en menos de una semana, consideré necesario implementar una serie de actividades para atender dicha problemática en el grupo de 5º B", por lo que decidí realizar el acuerdo de convivencia del aula con la participación del alumnado.

Este proyecto ya lo había implementado en ciclos anteriores con muy buenos resultados, recogiendo diversas experiencias en las que los grupos habían mostrado una asimilación y aceptación de los acuerdos, en contraste con la imposición de un reglamento del aula, como había pasado anteriormente.

Hace algunos años se planteó como necesidad del contexto escolar el mejorar la conducta de los alumnos y alumnas de la institución, ya que las faltas de respeto, disputas y riñas entre alumnos y alumnas iban en incremento, por lo que desde la dirección se tomó la determinación de elaborar un reglamento para las aulas.

Este reglamento se tendría que observar en todos los grupos, estaba compuesto por 10 reglas, cada una de las reglas fue propuesta por la dirección y revisadas por los docentes en consejo técnico; después se mandaron a imprimir en una lona de 80 cm por lado.

Las lonas se colocaron en todos los salones de la escuela, en el mío la puse en un lugar visible al frente del salón, después se dio a conocer tanto a alumnos y alumnas, como a familias, desgraciadamente los resultados obtenidos no fueron los deseados.

Meses después de que se implementara esta estrategia escolar, tuve una conversación con la maestra Bety, quien en ese momento atendía el 2º "B" y me proponía cambiar la redacción de las reglas, evitando la prohibición y privilegiando la afirmación, modificando de esta forma el planteamiento de cada regla, así por ejemplo cambiamos el "No correr en el salón", por "Evitamos correr en el salón", aún así los resultados seguían siendo deficientes, quedando muy por debajo de las expectativas, puesto que los problemas de indisciplina continuaban en aumento.

Fue en ese momento cuando decidí cambiar todo el esquema, elaborando un acuerdo de convivencia en el que participarían todos los alumnos y todas las alumnas del grupo, la idea era que ellos mismos propusieran las máximas que seguirían para generar un ambiente de respeto, para poder convivir sanamente y de forma cordial en el aula.

Esta nueva experiencia trajo consigo gratos resultados, ya que sorprendentemente se observó una mejor regulación de la conducta en mi grupo, pienso que al sentirse escuchados y participes en la elaboración de dicho acuerdo, se vieron más comprometidos a cumplirlo, lo tomaron con mayor responsabilidad y lo respetaron porque era suyo.

A partir de ese momento cada año elaboramos juntos maestro, alumnas y alumnos de mi grupo el acuerdo de convivencia con algunas variantes en los materiales, el tamaño del cartel, lugar de elaboración y forma de organización para realizarlo, pero siempre partiendo de las propuestas, ideas y necesidades de todo el grupo.

En esta ocasión tenía que considerar varios aspectos, por ejemplo: el salón de 5º “B” se encuentra en el segundo piso de la institución, exactamente sobre la dirección de la escuela, es un aula iluminada, con butacas de paletas individuales, un escritorio al fondo del salón, dos pizarrones, uno frente a otro.

En el pizarrón principal (el más grande) constantemente se observan algunas indicaciones sobre las actividades y aportaciones de los alumnos, sobre el escritorio algunos pliegos de papel américa, bond, mural, marcadores, tijeras y pegamento. Hay 2 lockers, una computadora, en la esquina opuesta al escritorio se ubica el rincón de lectura, ahí están los libros de la biblioteca del aula, con mesas para la lectura, estas mismas se suelen usar para realizar los trabajos en equipos.

Las butacas individuales están organizadas en dos secciones, con los pizarrones ubicados a la derecha y a la izquierda, de esta forma ambos grupos de bancas

se miran de frente, lo que favorece la interacción durante exposiciones, debates u otras actividades colectivas en las que el grupo se divide en dos grandes equipos, sin embargo, este mobiliario limita la movilidad de niñas y niños para convivir más de cerca con sus compañeras y compañeros, dificulta la integración en equipos pequeños y el uso de materiales de gran tamaño ya que las paletas son reducidas, así mismo, la distancia entre estudiantes complica la organización de comunidades de aprendizaje, por lo tanto, siempre se recurre al piso del aula o a las mesas de lectura de la biblioteca para elaborar carteles grandes.

Para iniciar la actividad de la elaboración del acuerdo de convivencia del aula, les solicité a los alumnos, pensar en las cosas que les gustaría hacer en las clases, aspectos que permitieran una mejor relación entre ellos, planteé preguntas como las siguientes: ¿cómo les gustaría ser tratados por el resto del grupo?, ¿de qué forma se manifiesta al respeto hacia los demás?, ¿qué tenemos que hacer para poder entendernos todos y llegar a acuerdos?

Algunos niños levantaron la mano para participar, pero otros intervinieron sin dudar:

Juan dijo con voz alta -¡Que todos se callen!-, Luis gritó -¡Que los niños escuchen lo que decimos los demás!-, Pepe dijo con voz chillona -¡Opinar levantando la mano!-, Oscar interrumpió diciendo -¡Hablar más fuerte para que todos escuchemos!-, Ismael gritó -¡No gritar!- y Samuel de manera apresurada sentenció - ¡Dejar de interrumpir!-.

Curiosamente quien recomendaba no gritar lo hacía gritando, quien decía no interrumpir no dejaba hablar a los otros y quien sugería que los demás levantaran la mano para participar, nunca esperaba su turno, lo que fue muy evidente no sólo para mí sino para la mayoría del grupo.

Entonces Anna dijo:

-Maestro, cómo es que Pepe quiere que los demás

levanten la mano para participar si él no espera su turno y habla interrumpiendo a los demás, Isma quiere que los demás no griten, pero él es el que siempre está gritando.-

Elena apoyó el comentario de Ana mencionando: -¡si es cierto, ellos son los que nunca respetan a los demás!, porque no dejan de hablar, además también Juan no se calla, no escucha a nadie, ni a usted, porque siempre lo están interrumpiendo-, después de estos comentarios muchos niños soltaron una carcajada y otros decían -¡Sí es cierto!-, algunos mencionaron- ellos no hacen lo que piden que los demás hagan-, a estos comentarios se sumaron otros parecidos de varios niños, ocasionando un alboroto de voces simultáneas y réplicas de unos y otros alumnos, por lo que aproveche el momento para plantear la necesidad de tener un acuerdo de convivencia del aula.

De esta manera como primer paso, se comentaron las pautas a seguir, todos tendríamos que participar activamente, mantener el orden en todo momento para entendernos mejor, trabajaríamos de forma individual, en equipos y en plenaria en distintos momentos de forma organizada, también se dieron indicaciones a seguir en cada participación oral, estas deberían de ser con voz clara y fuerte, de manera respetuosa y que se tendría que escuchar lo que los demás opinaran, de esta forma se recibieron aportaciones verbales de muchos niños y niñas, en un principio todos querían hablar y se arrebataban la palabra, era difícil entender lo que se comentaba, ya que hablaban varios al mismo tiempo, algunos para poder hacer escuchar su voz, levantaban la voz muy alto, al borde del grito.

Otros decidían mejor no participar, ya que les da pena hablar frente al resto del grupo, y fue así, como decidí utilizar lo que estaba pasando para exemplificar lo que queríamos lograr, hice hincapié en poder escucharnos para entender las aportaciones de los demás y que todas las ideas y comentarios eran importantes, por lo que tendríamos que escuchar a todo aquel que quisiera opinar, propuse que las participaciones se hicieran de forma ordenada, levantando la mano,

hablando una persona a la vez, todos los alumnos y alumnas aceptaron la condición.

A partir de ese momento resultaron muchas ideas, las cuales los alumnos y alumnas escribieron en el pizarrón, sin importar que hubiera ideas reiterativas, repetidas o complementarias a otras que ya estaban escritas; todos aportaron, por lo menos una idea.

Todas las sugerencias se consideraron, escribiéndolas en el pizarrón, después se revisaron para eliminar las ideas repetidas, elaborando una nueva redacción a partir de dos o más ideas. Se clasificaron en tres grupos, acuerdos de convivencia, acuerdos de respeto a los derechos y acuerdos de responsabilidad y deberes, luego se formaron equipos de trabajo en el aula.

A cada equipo se le dio un tema diferente y fueron recopilando las ideas que se habían dado en un principio, después cada equipo comentó y expuso sus conclusiones ante el grupo, todos y todas fueron votando, levantando la mano, sobre la pertinencia de los acuerdos mencionados por cada uno.

Al hacer la revisión, se fueron anotando nuevamente en el pizarrón y al preguntar al grupo que opinaban, tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas para agregar o cambiar algo, lo que se hacía poniéndolo a consenso del grupo, levantaban la mano para mostrar su aceptación a dicho acuerdo, aprobando la incorporación a la redacción general.

De esta forma permanecieron las sugerencias que tenían más número de votos, algunas tuvieron que modificarse en diversas ocasiones, ya que los mismos alumnos se quejaban de la redacción o de las ideas plasmadas y hasta que todos estaban de acuerdo se agregaba al texto final.

Después, cada equipo escribió en frisos los acuerdos aprobados por el grupo, una vez que estuvieron anotados, revisados, aceptados por votación y escritos en los frisos, se procedió a pegarlos en el papel mural, éste estaba dispuesto en el piso del salón, por su gran

tamaño era imposible trabajar en las butacas, se fueron agregando los frisos en papel bond y en papel américa; la mayoría de los alumnos participaron para distribuir los frisos a lo largo del papel mural.

Una vez terminada la elaboración del acuerdo de convivencia del aula, se colocó en la pared y cada alumno pasó a plasmar su palma al borde del papel mural, como firma y compromiso de aceptar, realizar y respetar dichos acuerdos.

Al final del proyecto, se invitó a las familias a conocer el acuerdo de convivencia del aula, y al mismo tiempo se les pidió su apoyo para poder implementarlo dentro y fuera del salón de clases; lo que generó un mejor ambiente en el grupo, de respeto y libertad para expresarse.

Con la participación y elaboración grupal de este acuerdo de convivencia del aula, aprendieron a regular emociones y actitudes poco a poco, hasta lograr una convivencia armónica, pacífica y libre, donde los niños y niñas aprendieron a convivir y a respetarse de forma solidaria.

Esta experiencia la considero importante porque ayudó a resolver situaciones problemáticas del aula y trascendió a su vida diaria, ya que los padres referían cambios significativos en la conducta de sus hijos, mejorando la comunicación familiar y en su caso, buscando apoyo profesional para algún niño como un acompañamiento psicológico, que redundó en una mejora social y conductual continua, en las reuniones algunos padres y madres de familia referían una mejoría en el comportamiento de sus hijos en sus casas, como por ejemplo: estaban aprendiendo a escuchar sin arrebatar la palabra.

Para mí fue una gran satisfacción y una bonita experiencia, sobre todo por haber impactado de forma tan positiva en la vida de muchos de mis alumnos y alumnas. A lo largo de mi carrera profesional he tenido muchos logros y grandes triunfos, como haber

conseguido primeros lugares en concursos de olimpiada del conocimiento infantil con varios de mis alumnos, reconocimientos a mi trayectoria y destacadas participaciones en diversas competencias.

Pero sin lugar a dudas, ninguna satisfacción se compara con haber logrado tan buenos resultados con todo un grupo, obteniendo cambios significativos en su actuar, promoviendo una comunicación constante y assertiva, además de la práctica cotidiana de diversos valores como el respeto y la tolerancia, que incorporaron a su vida diaria, como una nueva forma de ver el mundo e influyendo en sus interacciones con los demás.

A lo largo de mis 27 años de servicio, he constatado que este tipo de prácticas pedagógicas impactan positivamente en las alumnas y alumnos, contribuyendo así a la formación de ciudadanas y ciudadanos, respetuosos y responsables, que escuchan de forma crítica, reflexionando sobre las opiniones de los demás y logrando acuerdos con sus interlocutores conviviendo armónicamente.

Probablemente un área de oportunidad que se observa en este proyecto es la participación e involucramiento de los padres y madres de familia en la construcción del acuerdo, tal vez con una revisión del trabajo previo a terminar, aportando ideas e integrándolas al cartel.

Por todo esto me llevo en el corazón el reconocimiento de mis alumnas y alumnos, familias y sociedad, porque la labor docente no se queda en el aula, trasciende, impacta y perdura en la vida cotidiana de las niñas y niños, por eso sigo y seguiré implementando estrategias como esta, las cuales voy incorporando a mi práctica docente cotidiana, reffrendo así mi compromiso con mi vocación, contribuyendo a la conformación de una sociedad más tolerante, justa y democrática.

• • •



Pilar 2

La educación democrática mantiene altas expectativas de estudiantes y docentes para lograr los aprendizajes respetando la diversidad de identidades, orígenes, valores culturales y creencias de cada persona. La educación democrática es una educación equitativa y de alta calidad, accesible e inclusiva para todas las personas. Los entornos de aprendizaje democráticos son rigurosos, afirman la identidad y son culturalmente inclusivos. Estos entornos exigen altos estándares a todas las personas, respetando su diversidad de identidades, valores culturales y creencias.

Ricardo Enrique Cetina Flores

Ana Lilia de la Cruz Ruiz, Irving Ashanti Covarrubias Lara
y Ruth Hernández Rangel

Gloribella Guerrero Pérez

Pablo Uriel López Clara, Perla Rodríguez Durán
y Karen Alejandra Rodríguez Rodríguez

Vanessa Lissett Martínez Coronado

María de Lourdes Pacheco Meza y Jorge Abraham Villanueva Trujillo

Maribel Paniagua Villarruel, Alma Rosa Acosta Aldaz, Bertha Josefina Aguilar
Amaya, Fátima Noemí García Carranza,
Martha Corina Sánchez Núñez y Zaira del Rocío Barbosa Murillo

Artemio Ríos Rivera y Sandra Ortiz Martínez



Moots' Yéetel K'aaxo'ob. Raíces y selvas que cuidan al mundo

Ricardo Enrique Cetina Flores
Yucatán

Este capítulo da a conocer parte del fascinante mundo de los mayas y cómo su cosmogonía y sus prácticas culturales se manifiestan en comunidades solidarias, justas, equitativas y democráticas.

El relato muestra la importancia de la selva maya y su relación con la educación, mucho más allá de lo puramente académico, la selva es escenario de aprendizajes colectivos y ciudadanos. Las maestras y maestros comunicándose con los frutos y árboles y ejerciendo una conexión real y emocional con el entorno logran llevar a las aulas, a través de la lengua maya, la oralidad, la lectura, y la escritura con emociones que permiten identificarse con el lugar y contexto donde se vive.

Este proceso permitió que niñas y niños de primaria conectaran con su lengua materna y con su contexto para darle valor, sentimiento y cuidado a la selva, porque es la que proporciona vida y salva a la comunidad.

Ricardo Enrique Cetina Flores, Premio ABC 2017, es supervisor en una zona maya en el estado de Yucatán; ha realizado diversos proyectos con docentes, estudiantes y familias para generar mayor apropiación de la lengua y cultura maya en su zona escolar.

•••

Las maestras y maestros mayas

Mi nombre es Enrique y mi narración refiere a una estrategia para los niños y niñas mayas a través de un maravilloso equipo docente y directivo; mi función como supervisor me permitió ser facilitador de este encuentro, en donde entre todos tomamos decisiones, que no fueron fáciles ya que hubo momentos de tensión y desacuerdos en algunos aspectos, por lo que se tuvo que intervenir para orientar y promover la adecuada participación.

Es por eso que en el colectivo como Zona Escolar 038 dialogaron mucho sobre los temas libres que el pasado curso 2024-2025 ofrecieron desde la

secretaría de educación pública, en ocasiones se generaron controversias y dudas, algunas pequeñas discusiones o inconformidades, pero con la participación de todos y la libre determinación se tomaron decisiones entusiastas en colectivo, fue muy emocionante escuchar que la cultura maya merece y debe estar presente en todo el ámbito escolar y áulico, escuchar a los docentes decir que el contexto comunitario, la propia selva maya tiene una gran variedad de conocimientos, saberes y sabiduría para ofrecer y fortalecer los aprendizajes del alumnado en las aulas y escuelas.

Entonces se inició la aventura en los consejos técnicos escolares con una nueva forma de aprender para

enseñar, en donde la lengua y la cultura maya sean los ejes centrales que encaminan a los docentes a entender cómo la selva, la cultura y la lengua podrían aportar mucho a la escuela. Es importante aclarar que la educación bilingüe debe respetar la lengua y la cultura materna en su enseñanza, desde la alfabetización inicial, la adquisición de la lectura, escritura y los procesos de desarrollo de aprendizaje considerando el contexto comunitario y gradualmente ir adentrándose a conocer otras lenguas y culturas, de esta manera detonador las experiencias de aprendizaje.

No se puede describir la emoción que se vivió en el primer día de sesión, fueron llegando uno a uno con mucha expectativa, de pronto la sala se llenó de diferentes y agradables olores, las caras y gestos emotivos lo señalaban, algo iba a cambiar a partir de ese día para bien, algunos hasta pensaron que se iba a realizar la ceremonia del Janal Pixan o día de los difuntos, porque llevaron frutas de la época y coincidían con estos días, me llamó la atención de que el profesor Wilber me diga "profe yan in be'etiko'on janal pixan" lo que arrancó carcajadas, ya que no era el propósito de que se les solicitara frutas y frutos de todo tipo, así como semillas, hojas, flores, granos, etc.

Al ir sacando los productos que llevaron fue sorprendente ya que no se limitaron a lo básico, aparecieron frutos exóticos que comúnmente no se ven en el mercado como el choch, el K'anaste', alimento de serpiente, entre varios frutos que recolectaban en la selva y en sus hogares, algunos fueron al mercado a comprarlos, pero pues no les restó méritos ya que cumplieron con lo solicitado.

Al iniciar con la primera canción-juego en lengua maya, llenó de alegría la sala, cantar, jugar, brincar, moverse en la propia lengua con la música, desbordó emociones que los llenó de niñez, fue un preámbulo, iniciaron felices, alegres, divertidos, como debería ser siempre una reunión de carácter formativo.

Todos salieron a caminar en los alrededores de la sala, que para variar está rodeado de selva, flora

emblemática maya, con el propósito de que encuentren 2 frutos o flores diferentes, observar con detenimiento sus características generales, de manera que puedan responder a dos preguntas: Ba'ax ku binetik in K'ajo'oltik, Ba'ax in K'ajo'oltik (que me falta por conocerse, que conozco de ti), al conversar por mesas de trabajo sobre los frutos que encontraron y las preguntas en lengua maya que se les planteó surgieron una gran cantidad de ideas, que les llevó a reflexionar de manera analítica, a querer saber más de la planta: Ba'axten jach pim u sool (¿Por qué está muy gruesa tu cubierta?) ba'axten chak k'aan a boonil (¿Por qué tu color es naranja?), Ba'ax tu winalil ku pak'al u yanta yich le pitajayaa (¿en qué mes se siembra para tener el fruto de la pitaya?), Bix a k'aaba' (¿cómo te llamas?), Bix a sijil (¿cómo brotas?), Ba'axten ts'uuyech (¿Por qué estás muy duro?).

Les realizaron muchas preguntas de todo tipo muy interesantes a los frutos, las presentaron a sus compañeros; aunque hubo errores en los escritos, nadie juzgó, criticó o cuestionó, pero sí conversaron sobre cómo era la mejor manera de escribir las frases o palabras, recurriendo al colectivo que piensa en todos sin egoísmo, sin querer y sin generar discusiones, sino al contrario, apoyándose unos con otros para comprender mejor cómo se escriben ciertas palabras, cabe destacar que en la lengua maya se pronuncian 25 tipos de vocales y son diferentes algunas consonantes al español, muchas palabras son glotalizadas y primero se dice el adjetivo y luego el sustantivo al igual que en el idioma inglés.

Cuando les tocó seleccionar un fruto para analizarlo a detalle, todo se volvió un espectáculo, no porque sea la primera vez que se pruebe el fruto, sino porque lo tenían que observar, cuestionar, oler, probar, sentir y tratar de entender el sentido de ser de esa fruta y su propósito en este mundo. Ver el entusiasmo de los maestros en dibujar lo que cortaron, darle color, forma y sentido, que manifestaron en láminas con descripciones en lengua maya y presentándole al grupo en la lengua sin pena y con mucho entusiasmo, resultó muy emotivo escuchar a docentes que aún con

dificultad en su habla se estaban expresando en maya y los demás que su lengua materna es la maya en lugar de juzgar o criticar, apoyaron y dieron energía para que aprendan y hablen más, es algo digno de compartir porque nos retorna al maya de los pueblos que gentilmente nos enseñan y propicia la vida comunitaria.

Llegó el momento de realizar la actividad de clasificar los frutos y lo llevaron a cabo bajo criterios que ellos mismos decidieron mediante el diálogo: Ich pak'áal (frutos de siembra), Wí'ob (frutos de raíces) Neek'ó'ob (semillas o granos), U yich che'ob (frutos de árboles), U yiich aak'ó'ob (frutos de guías), observar lo interesante que generó la conversación referente a la clasificación resultó en dos momentos interesantes; como ejemplos, el cultivo del cacahuate, que muchos tenían la idea de que es un tubérculo, siendo que no lo es, su cultivo es peculiar, sus flores se acercan y besan a la tierra para que esta se pose sobre las flores, por lo que hay que darle una ayuda, enterrar las flores para que estas se conviertan en deliciosos frutos de cacahuate, esto muy poca gente lo sabe y causó admiración y sorpresa en muchos, por eso al cacahuate se le debe de sembrar en tierra suave.

De igual manera el maíz generó cierta controversia y discusión, ya que algunos lo clasificaron como fruto, otros como semilla, lo cierto es que entendieron que los frutos que dan espigas como el maíz, trigo, arroz, cebada, en sus lugares de desarrollo fueron cuna de grandes civilizaciones milenarias; fue el pensamiento general a que dio voz esa reunión; frutos, frutas, semillas, tubérculos, raíces, hojas, generaron que las mentes se abran desde su propia cultura, lo importante que surgió en esta etapa, es que nadie posee la verdad y no se busca encontrar quién tiene la razón, sino que se reflexione y se practique el diálogo y el aprendizaje mutuo.

Pero aun venia lo mejor, el momento de cortar, oler, probar, sentir; el aroma que expide cada fruto comestible, el sabor Ch'ujuk (dulce), Suts' (agrio), K'aj

(amargo) que caracteriza el sabor del Yokolk'ab (tierra) como se le conoce al mundo maya; en completa armonía y paz los maestros admiraban las formas, colores y detalles que tenían los frutos al cortarlos, como si estas hablaran y se comunicaran diciéndoles, "miren que hermosa soy, tengo un propósito en esta tierra que es alimentarte a ti y a todos los seres vivos; mi esencia tiene algo y es que tu cuerpo se nutra, debes conocerlo"; fue un momento mágico, la conexión entre el fruto y las personas dio como resultado hermosos dibujos con las partes distribuidas en detalle, el nombre de cada partes expuesta en láminas en lengua maya, con colores llamativos y nombradas de manera oral para que todos escuchen y opinen por si algún detalle se omitió, el respeto en la escucha y la participación fue general, en algunos casos generó asombro ya que algunos maestros no conocían los nombres y el sentido de sus componentes, otros desconocían si esa parte era comestible y hasta medicinal.

La emoción surgió a flor de piel, cuando les tocó visitar la selva de una comunidad llamada Xtulin, porque se tuvo que recorrer senderos y observar de cerca las plantas y árboles de los alrededores y preguntar por qué algunos crecen con espinas como el Ya'ax che' (ceiba), ya que este árbol desde que brota está lleno de espinas, va creciendo lentamente, hasta llegar a convertirse en un gigantesco árbol, el más sagrado de los mayas; otros grandes árboles llegan a su madurez en poco tiempo y son los que se usan para construir las casas que habitan en las comunidades, por eso se apresuran a crecer ya que serán útiles en poco tiempo, todo tiene sentido y explicación, uno de estos árboles es el tsalam, que tiene formas caprichosas que embellecen los hogares y se desarrolla rápidamente.

Cada árbol y planta en este Yok'olkab (mundo) tiene un propósito, una utilidad es por eso que hay que cuidarlas, entenderlas y darle su espacio de crecimiento y desarrollo. Los maestros, platicando con ellos, preguntaron: Ba'axten yantech kí'ix (¿Por qué tienes espinas?); descubrir que el árbol llamado subin

es muy útil que crezca a lado de un árbol de guanábana, porque los insectos se posicionan en el subin, permitiendo que el fruto de la guanábana crezca grande y deliciosa sin usar algún insecticida; aprender que el árbol del chechen y el chakaj siempre crecen, ya que el primero aunque es una madera preciosa su resina es muy tóxica, con tocarle provoca a las personas erupciones en la piel provocando una terrible comezón, que solamente es curada con las hojas del chakaj. La naturaleza es impresionante por eso son conocimientos invaluables que la sabiduría maya proporciona al mundo.

Entre risas, bromas y diversión los maestros interactuaron con las plantas, entendieron que dan frutos de colores para llamar la atención de los animales en su madurez; aves e insectos son atraídos para alimentarse por el color y olor de la fruta; como ejemplo en la península de Yucatán y el oriente es muy apreciado el chile maax, por su delicioso sabor y su extremo picor, es tan pequeño que mide menos de medio centímetro y tiene una gran variedad, hay redondos, alargados, otros que brotan parados o de cabeza pero de un sabor especial; sin embargo no puede ser plantada como cualquier otra, para que esta plántula germe y se desarrolle, debe ser tragado el fruto por un ave y esta a su vez realizar el proceso digestivo que permita fertilizarse y al ser expulsadas las semillas están germinadas en la tierra.

En este sentido todas las reflexiones y planteamientos que conversaron en lengua maya, se llevarán a cabo de manera amena, divertida, con chispa de ingenio, mucho pensamiento crítico, participación democrática y respetando la diversidad de ideas, pensamientos y palabras.

La Selva

Aventurarse en la zona escolar 038 de Chichimila, es penetrar en una ruta de la selva maya de Yucatán, México, colindante con el estado de Quintana Roo, pero no es una selva cualquiera, es el área donde nació la rebelión maya conocida como la "guerra de

castas," se encuentra en lo más recóndito del oriente del estado de Yucatán, son 11 escuelas, 7 primarias y 4 preescolares ubicados en 2 municipios; Valladolid (Xuilub, Nosoytun y Ya'axché) Chichimila (Chan Xcail, San pedro, Dzitox, Celtún, Chan Pich y Villahermosa).

La belleza de la selva maya, con paisajes verdes y de contrastantes colores, impresionantes árboles de diferentes tamaños y usos para la vida diaria, no solo adornan los montes sino que le dan vida a la fauna exótica que en ella vive o vive de ella, es el hogar de muchos animales como el Balam (jaguar), Kitam (jabalí), Kej (venado), Sak xikim (tigrillo), Jaleb (tepektzcuintle), Tsub (zereque), baj (tuza), t'uul (conejo), ku'uk (ardilla) por mencionar algunos animales terrestres; sobre las aves que aún se conservan están el Kuts (pavo de monte), Bach (chachalaca), Bech' (codorniz), Nom (perdiz), Mukuy (tórtola), Ts'unu'un (colibrí), Sakpikal (paloma de monte), Chakts'its'in (cardenal), Ch'om (zopilote), K'ali' (loro), T'u'ut (cotorro), i' (gavilán), otros animales son los rastreadores que se pueden observar en el monte maya Juuj (Iguana), Tsabkan (serpiente de cascabel), Och kan (serpiente boa), Wolpoch' (serpiente nauyaca o nariz), Chay'kan (serpiente látigo), estos son algunos pero existe una gran diversidad.

Algunos insectos que al sumergirse en la selva maya podrás observar, son los Kab (abeja), Xunam Kab (abeja melipona), Xux (avispa), K'oxol (mosquito), Yaa'ax ak' (mosca), Am (araña), Kuruch (cucaracha), Péepen (mariposa), existen demasiados insectos en la península, estos son un poco de tantos que se encuentran vagando por la selva. Entre los animales acuáticos más conocidos se encuentra el Kay (pez), K'anxok (tiburón), Ak (tortuga), A'ayin (lagarto), Lu' (bagre) este espécimen por lo regular se encuentra en los ts'ono'ot (cenotes).

No se puede dejar de mencionar a los animales sagrados mayas, que formaban parte de sus deidades como el Chakmool o Balam (jaguar), el Tsab kan (serpiente de cascabel), Kej (venado), Kuts (pavo de monte), Ak (tortuga), A'ayin (cocodrilo), Bats (mono

aullador), Ma'ax (mono araña), Sina'an (alacrán o escorpión), Sots' (murciélagos), que son animales que forman parte de los signos zodiacales mayas que eran 13 a diferencia del zodiaco occidental que son 12, los mayas observaron de manera diferente el cielo por eso la diferencia.

Las personas mayas

Pero no solamente nos referiremos a la flora y fauna de la zona escolar, sino que hay una gran diversidad en la parte humana, que representa también la riqueza cultural y social porque conviven y disfrutan de estos maravillosos lugares más de 50 personas que laboran en las escuelas, entre docentes, directivos, intendentes y demás personal, que atienden a más de 500 alumnos, con el apoyo de 400 padres y madres de familia y alrededor de 6,000 habitantes de las diferentes comunidades mayas, hay toda una vida comunitaria, cultural y vivencial que contrasta por mucho con las experiencias laborales urbanas.

En la población maya, desde tiempos ancestrales se llevan a cabo prácticas cotidianas para que la vida comunitaria sea de una manera más justa, adecuada, libre, democrática, solidaria, entre otros valores; solo por referirnos al aspecto democrático hay una frase filosófica maya que es conocida como "In lak'ech a lak'ech" que se interpreta como "Yo soy tú, tú eres yo" entendiendo esto como: si yo soy tú, no puedes actuar en contra mía porque si lo haces, tú también te dañas y viceversa; de esta manera se da a entender que no hay un concepto en lengua maya de la palabra democracia, pero que la práctica democrática se lleva a cabo desde hace milenios en la población.

Los mayas no son personas solitarias, individualistas, y egoístas sino todo lo contrario, les encanta la charla, la convivencia, la armonía, el apoyo mutuo y lo llevan a la práctica en diferentes actividades, una de las más emblemáticas es la milpa, que además de ser un proceso laboral es todo un rito, que se lleva a cabo por todo un año o sea de 365 días y que corresponde al Ja'ab (calendario maya agrícola), que consta de 18

meses de a 20 días y 5 días sagrados, también utilizan el calendario tsolk'in o sagrado de 260 días. 13 meses de 20 días cada uno y un tercer calendario que reunía a el agrícola con el sagrado para las cuentas largas y que les servía para hacer sus predicciones relacionadas como las labores agrícolas y los nacimientos.

Los habitantes de la población se ponen en acuerdo mutuo para apoyarse, esto lo hacen de acuerdo a sus vecindades, que sus milpa estén cercanas, deciden mediante charlas continuas el orden en que van a trabajar las milpas, esto corresponde al desmonte, quema, siembra y cosecha; a lo que se refiere es que preparan la tierra entre todos los involucrados, se coordinan sobre los días, lo que se realizará individualmente y colectivamente, los días que se llevará a cabo cada actividad, cuando se trabaja en colectivo todo es parejo, el esfuerzo es igualitario y por lo tanto los resultados son igual para todos; son más eficientes, fluidos, rápidos, divertidos, las charlas amenas y la convivencia hacen menos pesado el duro trabajo del campo, pero también se dan mejores cosechas y más abundantes, lo que beneficia a las familias para su alimentación y sobrevivencia.

Pero igual de maravillosas son las actividades colectivas que se realizan como rituales, para agradecer a las deidades por la cosecha lograda, ellos ofrendan los primeros frutos a través del Sak'ab (atole de maíz nuevo crudo) al monte, sol, lluvia, tierra y el viento; posteriormente la ofrenda que se realiza en los hogares, en donde preparan el sabroso pibinal (elote enterrado), el Sa' (atole nuevo, salado o dulce) con su chile Maax (piquín) o Chak ik (rojo) el delicioso Iswaj o tortilla de maíz nuevo natural o de manteca, esto lo hacen en equipo, participando todos los que apoyaron en la milpa, con sus familias en ocasiones hacen entre todos un rito o participan en cada una de las familias haciendo varios ritos.

Ceremonias mayas

Participar en las ceremonias mayas que dan gracias a la tierra por los frutos recibidos representa una

emoción indescriptible, porque no solamente refiere a la satisfacción material de alimentarse, sino que lleva una escala espiritual de agradecimiento por la gracia recibida. La milpa es un claro ejemplo de valores que se practican en el pueblo maya, pero aún hay más eventos que se realizan en donde practican valores culturales solidarios.

Los jóvenes cuando contraen matrimonio y deciden unirse para conformar una nueva familia, todas las familias se unen para apoyar a la nueva pareja, no solo para la ceremonia del matrimonio, sino también para proporcionarles el terreno en donde se construirá la nueva casa de la pareja, que se hará de madera y techo de huano (palma), las personas acuden para cortar las maderas y el material para los techos, pero hay que esperar que la luna nueva esté en su momento, sino la madera pronto se llenará de bichos que la pudrirán, la luna juega un papel muy importante para los hogares mayas, es la aliada principal, porque hace que las casas sean fuertes, que soporten vientos huracanados, pero también ayuda a que la nueva pareja viva en armonía, amor, comprensión y apoyo mutuo, de esta manera los hijos llegarán en un ambiente saludable, por eso es importante que la comunidad participe en apoyo a la nueva pareja, respetando los tiempos lunares y el universo.

En los rituales sagrados también se observan prácticas interesantes; para la gente maya es muy importante celebrar el Jets'méek', es una ceremonia que se realiza para que los bebés caminen rápido, pero no solamente en el aspecto físico sino para su vida también o sea un adecuado desarrollo, para los niñas se realiza a los 3 meses de nacida y para los niños 4 meses, el motivo de los tiempos es que las mujeres se deben apoyar en el K'oben, es decir las 3 piedras del fogón, que son rocas duras y fuertes como debe desarrollarse una mujer y con el que alimentarán a su familia, recordando también a nuestra primera madre de acuerdo a las creencias mayas y se encuentra manifestado en la constelación del universo como las 3 Marías en el plano occidental y el k'oben en la astronomía maya, y en los hombres a los 4 meses que

representan las puntas de la milpa y los puntos cardinales, en la constelación se encuentra en la osa menor y en la astronomía maya como el pecarí o jabalí y también simbolizando los 4 puntos cardinales del mundo y la mesa del centro, la importancia que los mayas le dan al nojol (sur), xaman (norte), chikin (poniente), lak'in (oriente) y el yaxché (ceiba), que simboliza el punto central o centro de la tierra, lo manifiestan en su cosmovisión sobre la creación y lo recrean en cada jets'méek' que realizan en sus bebés.

Se comienza colocando una mesa de madera en el centro del hogar, inician dando 9 vueltas alrededor de la mesa en el lak'in (oriente), si el bebé es niño inicia el padrino abrazándolo de lado de su cintura y abriéndole las piernas con cuidado, las vueltas inician de acuerdo a las manecillas del reloj y en la última se entrega el niño a la madrina y da otras 9 vueltas en sentido contrario, estas deben realizarse de manera ágil y dando los consejos debidos para la vida del bebé, mientras los invitados y familiares observan y le tiran en la cabeza del bebé la cáscara de la pepita de calabaza que van pelando y comiendo esto lo hacen para que el bebé no sea olvidadizo en el futuro.

Hay 3 elementos que no deben de faltar en la mesa ceremonial, lo primero que se toma para darle a probar al niño es el je' o huevo duro, que significa abrir, para que el niño abra su inteligencia, se abra a la vida, se abra en la salud; después se le da el k'aj o pinole que es maíz tostado y significa recordar, para que el niño o niña recuerde siempre lo que aprende, no se olvide de sus padres y las personas importantes de su vida, recuerde su cultura y su lengua materna, luego el top o pepita de calabaza que significa brotar y sirve para que brote su conocimiento, su sabiduría, les nazca sus ideas; debajo de la mesa se les ponen algunos elementos de acuerdo al sexo del bebé, agujas, tijeras, cuadernos, lápices, coas, hachas, etc. otros alimentos que se les pueden poner son los caldos de chaya, frijoles y pollo, con diferentes significados como para que el bebé sea fértil, aprenda a comer de todo entre otras cosas.

Una de las ceremonias más importantes que se realizan en las comunidades es el Ch'aachak, que sirve de rogación para pedir a las deidades la gracia de la lluvia para las milpas, en esta participan todas las familias, se vuelve en un evento comunitario generalizado, se lleva a cabo en lo más profundo de la selva, generalmente a un costado de un Ts'ono'ot (Cenote); en la parte previa de la preparación de lo que se utilizará participan hombres y mujeres, pero en la ceremonia debido a que se hace en lugares de muy difícil acceso y toda la noche, solo participan hombres, entre ellos muchos niños que tienen una importante misión en el evento que es la de cantar o croar como las ranas que salen en los días de lluvia por los 4 puntos cardinales. Ellos preparan los alimentos que se consumirán durante la jornada, preparan panes de 13 capas representando los cielos de la cosmogonía maya y panes de 9 capas representando los mundos inferiores de la creación, las capas son a base de masa de maíz, frijoles, pepita molida de calabaza y una cruz en medio representando la ceiba o el árbol sagrado de los mayas, con estos panes cocidos bajo la tierra preparan unas deliciosas sopas con pollo de patio y se comen los panes sobrantes en porciones, para las personas participantes estos alimentos son sagrados porque un Men o sacerdote maya les reza con mucha fe en la lengua nativa, hace invocaciones, peticiones, plegarias; al día siguiente los señores llevan a sus familias alimentos que ellos mismos prepararon, algo interesante que sucede en estas ceremonias, es que el Men sin tocar a las gallinas sino con solo decirles unas palabras éstas mueren y se les prepara en los alimentos y ofrendas.

En la cultura maya a excepción del Ch'aachak donde solo participan hombres, en la mayoría de las ceremonias si participan mujeres como en el Jets'lu'um que la realizan para curar los terrenos de algún mal viento, esto ocurre cuando en algún predio los animales domésticos no logran sobrevivir, eso indica que el terreno debe ser curado a través de un rito, en este caso el Men reza en maya los 4 puntos cardinales y lo purifica con el humo de chile seco quemado Chakik.

Realizar muchas actividades que permiten la convivencia, el trabajo comunitario, familiar constantemente, con apoyo igualitario, equidad, solidario, democrático, etc. Así se podría continuar relatando cada ceremonia o acto como las fiestas patronales, día de muertos, bodas, bautizos, servicios colectivos a la comunidad, gremios, novenarios, defunciones, accidentes, etc., tiene como algo común, que los valores mayas se hacen presente, prevaleciendo el respeto.

El sentido del respeto en la cultura maya se manifiesta en muchos aspectos, siempre se pide permiso para realizar diferentes acciones en donde la naturaleza está involucrada. Antes de entrar a un monte a cazar para alimentarse, cortar madera para su casa, cortar leña, ir a su milpa a trabajar, se les pide permiso a los señores del monte a través de ofrendar algo con devoción y sinceridad; también se respeta a las personas mayores, se reconoce y se busca su sabiduría como orientación, ellos representan el conocimiento y la palabra del antiguo maya.

Las niñas y los niños mayas

Pero qué sentido tiene para un maestro analizar, reflexionar y conocer mucho sobre la cultura, lengua, plantas, animales y contexto maya si no lo lleva al plano escolar y áulico; lo que siguió fue que tomaron la decisión de llevar esta estrategia que tiene por nombre pautas para pensar en lengua indígena (PAPELE) con sus estudiantes.

Los cantos y juegos en lengua maya entusiasmaron y animaron a las niñas y niños de la escuela primaria "Ignacio Ramírez Calzada" de la población de Celtún, municipio de Chichimila; cabe notar que en esa comunidad todos son maya hablantes y conocen de plantas y animales de la región, además de las costumbres y tradiciones, por lo que les encantó saber que sus siguientes actividades escolares, se llevarán a cabo en su propia lengua, partiendo de lo que conocen, para ir adentrándose en el mundo de lo natural y cultural propio.

Los rostros infantiles mostraron emoción al descubrir cómo las plantas a través de sus frutos escondían secretos interesantes y que les dan sentido a las formas, colores, aromas y sabores. Los aprendizajes fueron divertidos, lúdicos y con sentido de pertenencia cultural. Fueron aprendizajes que dieron continuidad, fortalecieron y desarrollaron la herencia cultural maya ya que se realizaron acciones desde la propia lengua, cultura, contexto en donde viven y los maestros se apropiaron de una nueva estrategia de enseñanza para la vida, al desarrollar lo aprendido con sus estudiantes.

Hubo mejores y más productivas tareas, la participación de los infantes no solamente fue más copiosa sino reflexiva y profunda, entendieron que de sus alrededores se puede aprender mucho y mejor,

que la selva les habla, les da vida a través de sus frutos, que los cuida, por eso deben ser recíprocos las niñas y los niños también deben cuidar a la selva. Sus aprendizajes fueron más significativos con sentido de pertenencia cultural e identidad; los aportes que la selva les proporciona les permite redignificar su lengua y cultura nativa, que no se pueden permitir perder sus valores y sabiduría que se ha conservado de generación en generación a través de milenios de vida. Las actividades fortalecieron sus aprendizajes, pero también les permitió adquirir nuevas habilidades pertinentes para su vida diaria, hacer mejores personas en su familia, escuela y comunidad; aprender a comunicarse adecuadamente, a cuidarse a sí mismo y a convivir con los demás de manera comprensiva.

•••



Ruta pedagógica del Rey Lector

**Ana Lilia de la Cruz Ruiz,
Irwing Ashanti Covarrubias Lara
y Ruth Hernández Rangel**

Tamaulipas

El artículo muestra que la democracia infantil se construye mediante literacidades situadas; prácticas de lectura y escritura ancladas en contextos reales. La Ruta Pedagógica del Rey Lector reorganiza bibliotecas y rutinas para garantizar elección informada, reglas co-construidas, uso público de la palabra (fotovoz, bitácoras breves)

y diálogo intergeneracional (Mochila Viajera). Estas acciones activan procesos de reconocimiento, memoria y cuidado, propios de la ciudadanía temprana; las y los niños argumentan, deliberan, acuerdan y registran decisiones; las familias son parte de estas lecturas y comparten experiencias; el y la docente migran a un rol de facilitador y documentador. La escuela se convierte en espacio democrático donde se ejercitan turnos, responsabilidades y acuerdos. Los resultados incluyen mayor autoeficacia comunicativa, participación sostenida y lazos escuela-comunidad más fuertes.

La literacidad, así entendida, no solo mejora competencias lectoras; repara tejido social y habilita a niñas y niños para participar, recordar e incidir en sus entornos.

Ana Lilia de la Cruz Ruiz, Premio ABC 2018, supervisora de preescolar enfocada en acompañar a su equipo docente para generar proyectos innovadores y centrados en el aprendizaje de niñas y niños con un enfoque participativo y que desarrolle de manera integral las habilidades de cada estudiante.

Irwing Ashanti Covarrubias Lara es Asesor técnico pedagógico comprometido con transformar la educación, impulsar la innovación y fortalecer las prácticas docentes. Trabaja con pasión por una enseñanza de calidad. Su meta es contribuir a un cambio educativo real y sostenible.

Ruth Hernández Rangel cuenta con una maestría en comunicación académica; actualmente se desempeña como Jefa de Sector enfocada en la gestión educativa para mejores oportunidades de las niñas y niños.

...

Introducción

Hablar de democracia en el preescolar puede parecer prematuro; sin embargo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos recuerda que la ciudadanía se aprende viviendo —no memorizando— sus valores. En la Zona 19 de Río Bravo, Tamaulipas, la iniciativa El Rey Lector transformó las bibliotecas escolares y de aula en espacios donde niñas y niños eligieron libros, realizaron reglamentos, credenciales para préstamo de libros, tuvieron una mochila viajera y dialogaron con adultos sobre lo leído. Más que un concurso, la Ruta Pedagógica que recorrió nueve jardines públicos se convirtió en un laboratorio de participación genuina y de escucha activa, ilustrando cómo la lectura compartida puede sembrar las primeras prácticas de deliberación, corresponsabilidad y cuidado mutuo.

En la Zona de Preescolar No.19, perteneciente al Sector No.17, la lectura no es una actividad aislada ni un evento que se espera una vez al año. Es una constante que inicia, como cada ciclo escolar, en los primeros días de septiembre con la puesta en marcha de una estrategia nacional de fomento lector que, en esta región, adoptó un nombre propio; Ruta Pedagógica del Rey Lector.

A diferencia de las prácticas más comunes, donde la etapa final se desarrolla en espacios externos, esta experiencia eligió caminar hacia adentro; visitar los jardines de niños, mirar sus bibliotecas, reconocer el trabajo que día a día realizan las docentes y, en algunos casos, las bibliotecarias. Las aulas se adaptaron con libreros y estantes a la altura de las y los pequeños, alfombras suaves, cojines y rincones silenciosos donde la lectura pudiera realizarse.

Con entusiasmo, maestras y alumnos elaboraron juntos un reglamento propio, escrito con palabras sencillas e ilustrado con dibujos. Algunas instituciones contaron con el apoyo de madres y padres de familia para adecuar espacios y fortalecer el sentido de comunidad. Incluso se diseñaron credenciales con la fotografía de cada lector, un gesto que convirtió la biblioteca en un lugar de pertenencia.

La Mochila Viajera fue el puente que llevó los libros más allá de la escuela; hacia los hogares, las manos de madres, padres, abuelos, autoridades locales y miembros de la comunidad, quienes aceptaron la invitación de leer en voz alta.

El préstamo semanal de libros venía acompañado de un registro en cuadernos de evidencias y de actividades realizadas en casa; dibujos, breves escritos con ayuda de la familia, y comentarios sobre lo que más gustó, lo que se entendió o el mensaje que dejó la historia. Así, las y los niños aprendieron no solo a cuidar el acervo, sino a valorar la lectura como un acto afectivo y colectivo.

La interdisciplinariedad de la Nueva Escuela Mexicana permitió que las bibliotecas se convirtieran en herramientas vivas; un lugar para investigar, reforzar conocimientos y trabajar valores a través de fábulas y cuentos. Cada jardín de niños, atendiendo lineamientos de las convocatorias estatales o federales, eligió a sus representantes para el concurso. Estos llegaban con un portafolio de evidencias, un registro de libros leídos y tres títulos favoritos, era un verdadero placer observar y percibir la satisfacción de cada niño.

Durante la Ruta Pedagógica, el jurado —integrado por dos especialistas— pedía a las y los participantes que eligieron uno de esos libros y lo leyeron libremente. Algunos niños y niñas relataban cómo se los habían leído en casa; otros inventaban fragmentos, otros más leían las imágenes. A diferencia de las preguntas cerradas habituales (“¿Te gustó el libro? ¿Por qué? ¿Qué le cambiarías?”), en esta experiencia se buscó que el diálogo abriera puertas: “¿Qué personaje del cuento te gustaría ser?”, “¿Estarías dentro o fuera del cuento? ¿Por qué?”, “¿Qué personaje sería tu familia?”. Estas preguntas y otras más despertaban la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión de vivencias, dejando atrás las respuestas breves para dar paso a narraciones llenas de matices.

En este recorrido, las bibliotecas se revelaron como algo más que un conjunto de estantes y libros; fueron

espacios de confidencia, juego, imaginación y reflexión crítica, donde cada niña o niño descubrió que la lectura no solo cuenta historias, sino que también las crea.

En el Jardín de Niños Arcoíris, un pequeño alumno inició la lectura de su cuento con una seguridad que sorprendió a los presentes. Relataba cada parte con claridad, como si las palabras hubieran nacido en su propia voz.

Sin embargo, cuando llegó el turno de las preguntas del jurado, el niño suspiró y, con la misma franqueza con la que había narrado el cuento, dejó escapar una confesión que iba más allá de la trama;

—¿Sabes que mi mamá se va a ir a trabajar los domingos? Ya no la veré ni viernes, ni sábado, ni domingo.

No voy a tener con quién jugar, no sé quién me leerá los cuentos, porque mi papá, mi abuelita y mi abuelito llegan después de las ocho.

Enumeró horarios con exactitud, repitió que iba a quedarse solo. A petición suya, su madre estaba presente en la pequeña biblioteca del aula; querían que fuera testigo de la participación de su hijo, pues aquel plantel rara vez se sumaba a actividades externas.

La escena la desarmó por completo. Al finalizar, se acercó con lágrimas en los ojos y un agradecimiento sincero. Aquella revelación la hizo reflexionar sobre el valor irremplazable de su presencia y la urgencia de buscar alternativas para que su hijo no se sintiera solo. Para la supervisión, fue otra lección de la Ruta Pedagógica del Rey Lector; la lectura no solo forma lectores, también construye puentes de escucha entre niñas, niños y sus familias; a veces, el libro más importante es el que ellos relatan sobre su propia vida.

En el Jardín de Niños Luna Nueva, la pequeña Nam —de apenas cinco años— eligió un cuento sobre una abuelita. No se limitó a narrar; convirtió la lectura en un

espejo de sus propios recuerdos. Cuando el jurado le preguntó qué personaje le gustaría ser, respondió sin titubeos;

—La abuela.

—¿Por qué? —insistió el jurado.

—Para que me apapachen.

—¿Y qué es apapachar?

—Es cuando te dan un abrazo apretado con mucho cariño, y que no me ignoren, que me cuiden.

—¿Tienes abuelita?

—Sí, ya se murió. Estaba en silla de ruedas y nadie le hacía caso.

La niña explicó que en su casa no había libros, pero que ella inventaba cuentos y canciones para su hermanita. Durante la sesión improvisó una historia y la cantó, creada en ese mismo instante. El jurado le preguntó qué le gustaría recibir si fuera la abuela, y ella, tras una pausa, dijo con los ojos brillantes, y apretando sus labios antes de responder;

—Que nunca me falten esos abrazos.

Su respuesta transformó la pregunta en una lección de empatía; un recordatorio de que un acto tan simple puede ser el mayor anhelo de quien se siente olvidado.

En el Jardín de Niños Resplandor, un alumno eligió un libro que hablaba de estrellas, animales y el cuidado de la Tierra. A diferencia de muchos de sus compañeros, dominaba la lectura convencional. Tras compartir varios textos, el jurado comenzó la ronda de preguntas. Él pedía una y otra vez:

—Préstame el libro, déjame buscarlo.

Ante la negativa, insistió con una mezcla de paciencia y firmeza, hasta que, con humor, dijo;

—Ay, maestro, ya me tienes aburrido; mira, hasta me estoy despeinando.

El jurado entonces comprendió que el niño buscaba respuestas precisas dentro del texto. Aquella escena reveló la importancia de reconocer los saberes previos y ajustar las rúbricas para que tanto lectores emergentes como consolidados puedan mostrar su comprensión de manera auténtica.

En el Jardín de Niños Mazahua, una pequeña lectora llevó tres libros de princesas. A sugerencia del jurado, eligió La Sirenita. Narró con calma, observando cada ilustración y sonriendo en cada página. Luego, el jurado propuso un juego: trasladar la historia a su vida.

—¿Qué personaje te gustaría ser?

—La Sirenita.

—¿Quiénes serían los príncipes?

—Mis papás; ellos serían mi príncipe y mi princesa.

—Si tu vida tuviera una bruja, ¿quién sería?

—Mi abuela, porque me regaña y me maltrata cuando mis papás no están.

—¿A quién llevarías en un barco?

—A mis papás y a un tío que me defiende.

—¿Y a quién dejarías en tierra?

—A mi abuela. No la llevaría.

El silencio que siguió fue pesado. La maestra, impactada, confesó después que desconocía la situación familiar. La biblioteca se había convertido, sin proponérselo, en un confesionario donde la ficción permitía nombrar dolores reales.

En el Jardín de Niños Nochebuena, brilló una lectora que acumulaba más de ciento veinte títulos leídos desde el inicio del ciclo. Respaldada por familias que atesoran libros y cultivan la lectura, abordaba cada texto con voz segura y pausada, describiendo imágenes y modulando diálogos con naturalidad. Al pedirle que inventara una historia, cerró los ojos y comenzó: "Había una vez una princesa nacida de una gota de lluvia posada en el corazón de una flor..."

En dos minutos construyó un relato completo, lleno de imágenes ricas en vocabulario; rocío perlado, pétalos de coral, brisa violeta. Cuando el jurado preguntó de dónde surgía tanta imaginación, respondió que los libros "le prestan palabras nuevas" y le dan ideas.

La seguridad y dominio narrativo la convirtieron en la ganadora de la zona escolar, demostrando que leer con constancia expande el lenguaje, afina la sensibilidad y otorga la seguridad de quien sabe que su voz puede crear mundos.

En la Zona 19 de Preescolar, abrir las bibliotecas de aula y la biblioteca escolar al flujo constante de libros, voces y experiencias ha desencadenado transformaciones visibles. En los niños, el cambio se percibe en un vocabulario más rico, en la confianza para expresarse y en la capacidad de relacionar la ficción con su propia vida; desde aquel pequeño que confesó el temor a la soledad de los domingos hasta la niña que, hablando de La Sirenita, señaló a su "bruja" familiar.

Las personas lectoras consolidadas se convierten en modelos para sus pares; las creadoras de cuentos —como la princesa nacida de una gota de lluvia— muestran que la lectura alimenta la imaginación y abre la puerta para que las y los niños se atrevan a escribir sus propios relatos.

En la comunidad, la estrategia ha tejido lazos nuevos y profundos. Padres y madres descubren que un cuento puede revelar emociones que sus hijas e hijos no expresan en la conversación diaria. Abuelos que antes apenas cruzaban el portón escolar se convierten en narradores de periódicos, revistas e historias locales, demostrando que no se necesita un título universitario para ser un lector valioso. El aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un punto de encuentro, donde toda la comunidad escolar convive, dialoga y colabora en el proceso de aprendizaje de las y los alumnos.

Para las maestras y maestros, la Ruta Pedagógica del Rey Lector ha significado un cambio de paradigma; del papel de "explicadores" al de facilitadores que escuchan, dialogan y documentan. En cada sesión descubren con mayor claridad los saberes previos de los niños, como aquel lector que insistía en volver al texto para fundamentar sus respuestas. La experiencia los lleva a diseñar estrategias más flexibles y preguntas más abiertas, reconociendo que cada niño avanza en la lectura desde un punto distinto y que todos pueden participar de manera significativa.

La experiencia confirma que la biblioteca —sea un estante modesto en el aula o un espacio escolar completo— puede convertirse en un auténtico espacio democrático desde los primeros años de vida escolar. En ella, los niños aprenden a tomar decisiones, a opinar, a respetar acuerdos y a participar en actividades comunes que fortalecen su sentido de pertenencia.

Involucrarse en la elección de libros, en la organización de turnos de lectura, en el cuidado del acervo o en la elaboración de reglamentos fomenta desde temprano competencias ciudadanas, así como la capacidad de escuchar y valorar las ideas de otros.

Para el personal docente, abrir la biblioteca de aula de manera cotidiana no solo es una estrategia de fomento lector, sino también una oportunidad para observar las

interacciones, registrar avances y detectar necesidades que no siempre se revelan en actividades formales. Convertir la biblioteca en un espacio vivo, donde la voz de cada niño sea escuchada, ayuda a que la lectura deje de ser una actividad aislada para integrarse como parte natural de la vida escolar y comunitaria.

Habilitar la biblioteca como un lugar abierto todos los días, con materiales accesibles, reglas claras y oportunidades reales de participación para los niños. Invitar a familiares, vecinos y miembros de la comunidad a leer o compartir historias amplía las perspectivas y fortalece los vínculos. La biblioteca, entendida como un espacio de diálogo, decisión y colaboración, no solo forma lectoras y lectores competentes, sino también ciudadanía crítica y participativa.

• • •



Infancias que aprenden: el poder formativo de la educación preescolar, la clave para el desarrollo integral

Gloribella Guerrero Pérez

Tamaulipas

Este capítulo ofrece una mirada profunda al valor formativo de la educación preescolar desde la experiencia vivida en el Jardín de Niños "Valentín Gómez Farías", ubicado en el poblado Loma Alta, Tamaulipas. La autora relata cómo este espacio, fundado en 1990 por iniciativa comunitaria, se ha convertido en un pilar educativo y social que refleja el compromiso colectivo por garantizar una educación inicial digna y transformadora.

A lo largo del texto, se destaca la relevancia del entorno sociocultural, familiar y económico en el que se desarrollan las infancias, y cómo la escuela ha sabido responder a esa diversidad a través de una pedagogía sensible, contextualizada y profundamente humana, subrayando el compromiso del colectivo docente por atender las necesidades específicas de cada estudiante.

A través de la experiencia de Gael, un niño con características del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se narra cómo la directora con el equipo docente buscó formación, adaptaron prácticas y transformaron el entorno escolar en un espacio verdaderamente inclusivo. Uno de los momentos más significativos del texto es cuando Gael, por primera vez, se integra a una actividad grupal y expresa su aprendizaje a través de una figura de plastilina moldeada con sus propias manos.

Este gesto simbólico se convierte en emblema del poder que tiene una educación inclusiva, comprometida y amorosa.

Gloribella Guerrero Pérez, Premio ABC 2021, es directora de preescolar comprometida con la educación preescolar como pilar de la trayectoria educativa, su trabajo se enfoca en que su equipo docente tenga las herramientas necesarias para generar espacios de aprendizaje incluyentes y acogedores para sus estudiantes.

•••

En el corazón del estado de Tamaulipas, a la cuenca del Río Guayalejo se encuentra el Poblado Loma Alta, del Municipio de Gómez Farías, un pequeño pueblo de aproximadamente 2200 habitantes, rodeado por las estribaciones de la Sierra Madre Oriental, esta región es un verdadero paraíso para los amantes de la naturaleza, una localidad cercana a la Reserva de la Biosfera el cielo, un lugar único y fascinante, donde la biodiversidad es palpable en cada rincón, con un

clima semicálido subhúmedo, con lluvias en verano que trae más vida y color a la región.

En pleno centro del Poblado junto a una iglesia, un edificio modesto, pero con gran significado para la comunidad, se encuentra ubicado El Jardín de Niños Valentín Gómez Farías perteneciente a la zona 72 del sector 13 de preescolar, fundado en el año de 1990, como resultado del esfuerzo conjunto de los ejidatarios

del poblado, maestras y maestros comprometidos con la educación y autoridades educativas que compartían una visión clara: ofrecer a las niñas y niños del lugar, la oportunidad de acceder a una educación preescolar.

La iniciativa surgió de la necesidad sentida por la comunidad de contar con un espacio educativo propio para la primera infancia, etapa fundamental en el desarrollo de las personas. Conscientes de la importancia de brindar a las y los más pequeños las herramientas necesarias para iniciar su trayectoria escolar con bases sólidas, los habitantes del ejido gestionaron, organizaron y colaboraron activamente para hacer realidad este proyecto.

Hoy, a más de tres décadas de su fundación, el Jardín de Niños sigue siendo un referente educativo en el poblado, reflejo del compromiso social y del poder transformador de la educación cuando nace del corazón del pueblo. Desde su origen, impulsado por la voluntad de los ejidatarios, maestras y autoridades que soñaban con un espacio digno para la primera infancia, ha representado mucho más que un lugar de enseñanza: es un símbolo de lucha, esperanza y desarrollo comunitario. Año con año, abre sus puertas a decenas de niñas y niños que comienzan ahí su trayecto escolar, recibiendo las bases fundamentales para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, a pesar de que este servicio es primordial para garantizar una educación integral y equitativa desde los primeros años de vida, aún se sigue luchando para que se le otorgue el valor real que merece dentro del sistema educativo. La educación preescolar no es una etapa opcional ni secundaria: es el cimiento de todo lo que viene después. Por eso, docentes, familias y comunidad siguen alzando la voz, trabajando incansablemente para que se reconozca su importancia y se le destinen los recursos, la atención y el respeto que verdaderamente necesita.

Nuestra escuela es un reflejo de la diversidad y complejidad de la sociedad en la que vivimos. Al realizar entrevistas con miembros de nuestra comunidad escolar, pudimos conocer más a fondo la realidad de

nuestras familias y cómo se estructuran. Descubrimos que nuestra comunidad escolar está formada por una variedad de familias, algunas nucleares, otras monoparentales y algunas más extensas. En estas familias, ambos padres juegan un papel fundamental en el cuidado y la crianza de los hijos, pero predomina más la participación de las madres de familia, muchas de ellas se dedican exclusivamente al cuidado de sus hijas y sus hijos, mientras que otras trabajan al igual que los padres como empleados, propietarios de negocios o en dependencias gubernamentales, tanto municipales como federales.

En cuanto a la escolaridad de los padres, madres y tutores de familia, encontramos una gran variedad, algunos tienen preparatoria terminada, mientras que otros tienen secundaria terminada o licenciaturas, desafortunadamente, también hay algunos que no tienen ningún estudio formal. Esta realidad nos muestra que nuestra escuela es un lugar donde la diversidad es la norma, donde las familias vienen de diferentes orígenes y tienen diferentes necesidades y desafíos, como escuela, debemos estar preparados para apoyar a todas estas familias y ayudar a nuestros estudiantes a alcanzar su máximo potencial, independientemente de sus circunstancias.

La institución cuenta con tres aulas, cada una equipada con baño mixto y una bodega individual con aire acondicionado. Además, dispone de una dirección, una cocina-comedor, una biblioteca escolar y una bodega adicional. En el exterior, se encuentran dos baños con fosa séptica, una explanada cívica techada con foro, y una barda perimetral reforzada con malla ciclónica. El mobiliario incluye sillas, mesas, muebles organizadores y pizarrones, así como diversos materiales didácticos diseñados para favorecer el aprendizaje integral de las y los alumnos.

Las calles que rodean a la institución se encuentran pavimentadas, lo que facilita el acceso peatonal y vehicular, tanto para estudiantes como para el personal docente y familias. La comunidad cuenta con servicios básicos como agua potable, energía eléctrica y red de

drenaje, lo que contribuye a un entorno más seguro y saludable para el desarrollo de las actividades escolares. El contexto socioeconómico de la zona es de nivel medio, caracterizado por una población trabajadora y resiliente, las principales fuentes de empleo son la agricultura, el comercio local y el ejercicio de diversas profesiones.

La escuela es de organización completa, se atienden los tres grados de educación preescolar, cuenta con una Directora, tres docentes frente a grupo, dos personal de apoyo y asistencia educativa, una docente de inglés y un maestro de educación física, juntos buscamos lograr la misión de nuestra escuela; ser una institución educativa de referencia en la educación preescolar, reconocida por ofrecer una formación integral y amorosa que favorezca el desarrollo pleno de niñas y niños en sus dimensiones cognitiva, emocional, social y física. Aspiramos a construir una comunidad de aprendizaje inclusiva, creativa y participativa, donde se cultiven valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la responsabilidad.

En el corazón de nuestra escuela late un compromiso profundo: formar infancias con pensamiento crítico, sensibilidad social y un amor inagotable por el conocimiento. Soñamos con niñas y niños capaces de transformar su entorno con una mirada humana y colaborativa, donde cada paso que dan está lleno de propósito y conexión con el mundo que les rodea. Para hacer esto posible, nos sumergimos en prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, donde el aprendizaje es significativo, activo y gozoso desde los primeros años de vida. Cada día es una oportunidad para sembrar curiosidad, fomentar el diálogo y construir puentes hacia un futuro lleno de posibilidades.

Consejo Técnico escolar un espacio de reflexión, compromiso y comunidad de aprendizaje

Con el inicio de un nuevo ciclo escolar, nuestro colectivo docente se reunió para participar en el Taller

Intensivo de Formación Continua. Este evento anual es una oportunidad valiosa para reflexionar sobre nuestro trabajo y fortalecer nuestras habilidades como educadoras y educadores. Durante el taller, tuvimos la oportunidad de analizar y reflexionar sobre nuestro recorrido hasta ahora, desde la implementación del Plan de Estudio y los Programas Sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana, hasta la construcción del Programa Analítico y la elaboración de la planeación didáctica, con los proyectos de aula, de escuela y comunitarios.

Uno de los propósitos fundamentales del taller fue fortalecer el Programa Analítico de nuestra escuela, en la lógica de la Nueva Escuela Mexicana, este programa es clave para transformar la realidad de nuestra comunidad escolar y lograr una sociedad más justa, libre, democrática, inclusiva y equitativa. También reflexionamos sobre la importancia de la planeación didáctica y del trabajo por proyectos como una estrategia clave para concretar los elementos del Plan de Estudio 2022. En este sentido, la elaboración de documentos de Orientaciones fue fundamental para guiar nuestro trabajo estos momentos de reflexión no sólo se dieron con el colectivo docente sino con la compañía de nuestra Supervisora escolar quien en su momento comentó la importancia que tiene nuestra labor docente para poder aterrizar y darle sentido a los Proyectos con visibilidad a nuestra escuela. En esta ocasión, también tuvimos la oportunidad de participar en la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua, una herramienta valiosa para identificar nuestras necesidades y fortalecer nuestro trabajo como educadores.

Recuerdo el taller que vivimos como colectivo docente, un espacio donde nos sumergimos en el propósito de fortalecer el Programa Analítico de nuestra escuela, alineado con la visión de la Nueva Escuela Mexicana. Fue emocionante comprender cómo este programa podría ser la clave para transformar la realidad de nuestra comunidad escolar, llevándonos hacia una sociedad más justa, libre, democrática, inclusiva y equitativa.

En aquellos días de trabajo intenso, reflexionamos profundamente sobre la importancia de la planeación didáctica y del trabajo por proyectos. Entendimos que esta estrategia era fundamental para concretar los elementos del Plan de Estudio 2022, y la elaboración de documentos de Orientaciones se convirtió en una guía esencial para nuestro camino.

Esos momentos de reflexión no fueron solo nuestros como docentes; tuvimos el acompañamiento valioso de nuestra Supervisora escolar, ella resaltó la trascendencia de nuestra labor para aterrizar y darle sentido a los Proyectos, dotándolos de visibilidad en el día a día de nuestra escuela y como parte de esa experiencia, también tuvimos la oportunidad de participar en la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua. Fue una herramienta valiosa que nos permitió identificar nuestras necesidades como educadores y, con ello, fortalecer aún más nuestro trabajo para el beneficio de nuestras infancias.

Para nuestra sorpresa, este Taller nos estaba preparando para los retos pedagógicos que se vendrían a lo largo del ciclo escolar, y que como colectivo daríamos lo mejor de nosotros y nosotras, para poder atender cada una de las necesidades que presentarían nuestros niños y niñas. Nos dimos cuenta de que no solo estábamos adquiriendo herramientas y estrategias para abordar las Barreras de Aprendizaje y la Participación, sino que también nos estábamos fortaleciendo el compromiso que íbamos adquirir con la educación inclusiva y equitativa, a mirar más allá de las limitaciones y enfocarnos en las posibilidades, a creer en el potencial de cada niño y niña, y trabajar como colectivo para crear un entorno de aprendizaje que fuera verdaderamente inclusivo.

Bienvenidos al Jardín de Niños “Valentín Gómez Farías”

El primer día de inicio del ciclo escolar fue un momento emocionante y lleno de expectativas. Di la bienvenida a mis compañeras y compañeros del

colectivo, brindándoles un mensaje que buscaba inspirar y motivar para el nuevo ciclo que comenzaba, fue un momento de encuentro y renovación de energías, donde se sembraron las bases para el trabajo colaborativo y los objetivos compartidos del año escolar, mientras el saludo y la motivación llenaban el ambiente, las y los estudiantes comenzaban a llegar, entre ellos Gael.

Gael entra por esa puerta gris, pequeña y desconocida, apretando la mano de su madre una mujer que refleja seriedad, angustia e indecisión, contrario a lo que se observa en su hijo, inquieto, apresurado y ansioso, algunos niños y niñas lloran y se abrazan a mamá, otros se ven felices, juegan, saltan y sonríen, conversan en las pequeñas mesas de trabajo, abrazan con gusto a sus maestras, y exploran los materiales, adornos y detalles que hay para ellos. Se escucha el timbre, los y las estudiantes más grandes se van en fila hacia una cancha un espacio conocido, y las más pequeñas y pequeños se observan temerosos, sensibles e inseguros, se despiden de sus mamis y comienza la aventura del primer día.

Mientras Gael permanece cerca de su mamá, aferrado ahora a su dedo índice, llevándolo de un lado a otro, mientras salta, gira, y corre. Podría decirse que feliz y contento por estar en el lugar correcto. Comienzan los honores a la Bandera, las y los alumnos de tercero integran la escolta. Gael suelta la mano de su mamá y se integra al grupo de estudiantes, avanzando y mirando fijamente la bandera, admirado por sus colores, queriendo tocarla, ansiando llevarla entre sus manos. De pronto subió al foro y, por accidente cayó, en ese momento se paró la ceremonia de honores para atender la situación. De inmediato se llevó a Gael al centro de salud cercano en compañía de su mamá, ahí lo revisaron y nos indicaron que estaba bien, que solo había sido un golpe superficial que debía mantener en reposo y observación en casa.

Durante el trayecto a su casa, la mamá de Gael mencionó que le habían dicho que su hijo tenía Autismo pero que ella no había indagado más en el

tema, que quería esperar más tiempo para comenzar a tratarlo y que esperaba en el Jardín de Niños pudieran orientar y apoyar. De primer momento escuchar que ella tenía la esperanza puesta en nuestra escuela para que su hijo fuera descubriendo el mundo y la interacción con niños de su edad, fue sin duda, un gran compromiso. Sus palabras hicieron que me sintiera con la responsabilidad de hacer lo mejor que pudieramos para favorecer los procesos de desarrollo aprendizaje. Así comenzó la aventura y los retos que enfrentaríamos como maestras.

Cuando faltan recursos, sobra corazón: la escuela que soñamos puede ser una realidad

Una vez que empecé a conocer el caso de Gael, debía proponer un trabajo en colectivo, en donde cada una de las docentes pudieramos tener las herramientas para brindar lo que el alumno necesitaba, no fue tarea fácil porque no teníamos ni idea de cómo ir incluyéndolo en las actividades. Al principio, comenzamos buscando información en internet, donde rescatamos las principales características del Trastorno del Espectro Autista.

En reuniones de consejo técnico, comentábamos sobre lo que se observaba en las clases, el desempeño del niño y de cómo en ocasiones se dificultaba el control del grupo y el estar al pendiente también de las crisis que el niño presentaba.

En una ocasión, llegó una convocatoria para un diplomado sobre la detección de autismo, pero desafortunadamente éste tenía un costo, el cual no podíamos costear ninguna de las maestras que integramos el colectivo de la escuela. Sin embargo, para nuestra buena suerte, nuestra supervisora me avisó de una reunión cercana a mi comunidad, en la que estaría la Secretaría de Educación del Estado, y nos invitó a asistir y aprovechar la oportunidad para gestionar lo que necesitáramos.

Así que preparé mi oficio y me dirigí al lugar de la reunión. Al llegar a la sala de juntas, me encontré con muchas colegas, con sus carpetas en mano y miradas llenas de esperanza por obtener algún beneficio para sus escuelas. Y es que así somos las y los directores, gestores incansables que buscamos lo mejor para nuestro centro de trabajo.

Una vez que dio inicio la reunión, la Secretaria de Educación nos brindó un caluroso saludo y comenzó a hablar sobre lo que se ha avanzado en el sector educativo, al escuchar su mensaje pude darme cuenta que durante mis 15 años de trayectoria docente, nunca había tenido la oportunidad de estar ante una autoridad educativa de esta índole, lo que me dejó un aprendizaje valioso: cuando las autoridades educativas muestran esta disposición de hacer *“más territorio y menos escritorio”* se puede encontrar un vínculo en el cual las y los docentes que nos encontramos en las escuela nos sintamos acompañados, escuchados y valorados.

Cuando llegó mi turno, realicé la petición para que pudieramos tomar el diplomado, explicando la situación que enfrentábamos al atender a una población de estudiantes con diferentes barreras de aprendizaje y participación. Señalé que esta formación, nos permitiría brindar una mejor atención a nuestros estudiantes. Afortunadamente, la respuesta fue favorable y nos apoyó, no sólo a nuestro colectivo sino también a 35 docentes de la región para tomar este diplomado. Sin duda, esta será una de las experiencias de formación más enriquecedoras que siempre recordaré.

Cuando Gael moldeó un ave: signos de integración y transformación docente

Nos embarcamos en esta aventura pedagógica junto con la supervisora, la asesora técnica pedagógica, dos docentes frente a grupo y yo como directora, con el propósito de fortalecer nuestra labor docente, aprender y brindar lo mejor para nuestro alumno. Lo hicimos con la firme convicción de ir replicando lo

aprendido a favor de nuestra escuela, pero también de nuestra zona escolar.

Desde el inicio del Diplomado, comenzamos a descubrir y comprender la profunda importancia que tiene, como docentes, el saber identificar características del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en nuestros alumnos. Esta capacidad de observación y conocimiento nos permite actuar de manera oportuna, realizando los ajustes razonables necesarios para ofrecerles una educación que responda verdaderamente a sus necesidades particulares.

El primer paso fue analizar los hitos del desarrollo y realizar los test para la detección de TEA, además de realizar una entrevista a la mamá de Gael para conocer cómo fue su embarazo y el nacimiento y así entender mejor el contexto familiar del alumno. Después aplicamos herramientas útiles ante esta condición, como el método de Análisis Conductual Aplicado (ABA), con una serie de actividades específicas para el alumno y el método TEACH, en el cual se elaboraron materiales didácticos enfocados a las rutinas.

Una vez aplicadas cada una de las herramientas, conforme avanzaban los días íbamos descubriendo que Gael se integraba poco a poco al grupo, participando por períodos más largos. También descubrimos que cuando tenía una crisis, podíamos intervenir de manera más efectiva, aplicando técnicas de respiración y de calma, desviando su atención y comprendiendo mejor el origen de su frustración.

Las aulas se transforman, adaptando materiales para Gael, se colocaron paredes sensoriales con materiales concretos en los cuales el alumno podía recurrir en los momentos que necesitara, y se colocaron imágenes de apoyo para que el niño fuera adquiriendo la rutina dentro del Jardín de Niños, señalando momentos como en el trabajo en el aula, el patio, el desayuno, lavarse las manos, y la hora de salida.

Recuerdo aquel día en que, mientras trabajaba con el grupo de segundo grado, repartí los libros para la

actividad. También tomé uno especialmente para Gael, que coloque en un espacio en la mesa junto a sus compañeros e indiqué que se sentara para iniciar la actividad, pero no sucedió. Gael continuó caminando por el salón y explorando diversos materiales a su alrededor. Este tipo de acciones las realizaba con la intención de que poco a poco se fuera integrando a las actividades del grupo, haciendo siempre los ajustes razonables necesarios para que pudiera participar según sus propias necesidades.

La lámina de trabajo mostraba diversos animales del zoológico. Iniciamos con una conversación para rescatar saberes previos: "¿conocen el zoológico?", "¿qué animales han visto?", "¿cuál les gustaría conocer?". Entre preguntas y respuestas, la atención se fue centrando en la imagen. Fue entonces cuando, casi sin darme cuenta, observé a Gael sentado en su silla, con el libro abierto frente a él y los ojos bien atentos, siguiendo con interés lo que ahí se mostraba. Eva, una niña muy expresiva y entusiasta, comenzó a señalar con su dedo los animales de la ilustración, nombrándolos uno a uno, y Gael la escuchaba con una mezcla de atención y emoción en el rostro.

De pronto, se levantó y caminó hacia la mesa donde se encuentran los materiales disponibles para todos, pero especialmente para él cuando los necesita. Tomó un poco de plastilina y comenzó a moldear con gran concentración. Me acerqué con curiosidad, observando cada uno de sus movimientos. Cuando terminó, colocó la figura cerca del libro y la tomaba una y otra vez, muy satisfecho con lo que había hecho: una figura que claramente representaba un ave. Comprendí entonces que estaba expresando, a su manera, lo que había visto y aprendido durante la actividad, sentí una emoción ya que la pequeña ave de plastilina se convirtió en el símbolo de que la escuela sigue cumpliendo su misión: ser un "espacio digno para la primera infancia" y la prueba de que "la educación preescolar es el cimiento de todo lo que viene después", además de que el ser Maestra va más allá de enseñar contenidos, es dar esperanza, es enseñar con amor.

Ese momento fue profundamente significativo: por primera vez, Gael se integró de manera activa a una actividad grupal y comunicó lo que aprendió a través de una creación propia. Fue un instante que me recordó la importancia de crear espacios inclusivos, atentos y sensibles a los ritmos y formas de aprender de cada uno de nuestros alumnos.

Un Camino de Inclusión y Aprendizaje: La Experiencia con Gael

Llevar a cabo esta práctica pedagógica con Gael ha sido un viaje de aprendizaje constante, lleno de retos que nos han hecho crecer como comunidad educativa. Al principio, la falta de conocimiento acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA) fue un desafío que enfrentamos con determinación, pero conforme comenzamos a implementar herramientas específicas y a transformar nuestras aulas para hacerlas más inclusivas, algo mágico empezó a suceder, poco a poco, fuimos motivando a todo el colectivo docente, creando una comunidad de aprendizaje donde cada miembro aportaba y aprendía al mismo tiempo.

Como directora del Jardín de Niños, esa ha sido la mayor satisfacción profesional: el sentir que cada paso firme que dimos dio fruto, ver a Gael poco a poco recibir lo que necesita en nuestra escuela, adaptarse, participar y expresarse de maneras que nunca imaginamos, ha sido un regalo para todos nosotros, cada pequeño logro de Gael nos ha recordado el poder transformador de una educación inclusiva y amorosa.

Este proceso nos ha enseñado que la inclusión no es solo una meta, sino un camino de aprendizaje continuo, nos ha mostrado que cuando trabajamos juntos como comunidad educativa, con apertura y disposición para aprender y adaptarnos, podemos crear espacios donde cada niño, independientemente de sus características, encuentra lo que necesita para crecer y desarrollarse y en ese sentido, Gael ha sido un maestro silencioso pero poderoso para todos nosotros, enseñándonos sobre la importancia de la empatía, la adaptación y el amor en la educación, porque la verdadera enseñanza es la que se hace de corazón a corazón.

•••



De la falda al pantalón: historias de resistencias y aprendizajes en una telesecundaria ubicada entre las montañas de Veracruz

**Pablo Uriel López Clara,
Perla Rodríguez Durán
y Karen Alejandra Rodríguez Rodríguez**
Veracruz

Este capítulo presenta una experiencia transformadora en la Telesecundaria “Francisco Díaz Covarrubias”, ubicada en la comunidad rural de Emiliano Zapata, municipio de Cosautlán de Carvajal, Veracruz. A través de las voces entrelazadas de Pablo Uriel, entonces director de la escuela, y dos alumnas, Karen y Perla, se narra cómo esta escuela se convirtió en un espacio de aprendizaje seguro, donde las ideas podían ser expresadas a pesar de no ser especialmente populares, generando resistencia frente a los estereotipos de género.

La historia destaca la importancia de la equidad de género como base fundamental para una escuela libre de cualquier forma de discriminación y con justicia social. En un contexto cultural conservador y marcado por el machismo, la comunidad escolar enfrentó el reto de reflexionar y transformar sus prácticas. La decisión de Karen de usar pantalón en lugar de la falda, inicialmente por comodidad y luego como acto de resistencia, junto con la excelencia académica y la participación internacional de Perla, ejemplifican cómo la inclusión y el acompañamiento pueden empoderar a las y los estudiantes y abrirles nuevas posibilidades.

El capítulo muestra que construir una escuela democrática implica reconocer la diversidad, dar voz a quienes han sido invisibilizados y transformar la educación para garantizar respeto, igualdad y libertad para todas y todos.

Pablo Uriel López Clara, Premio ABC 2021 es actualmente supervisor de telesecundarias modalidad frecuentemente asociada con entornos socioeconómicos vulnerables por lo que para el maestro es prioridad que todas las y los estudiantes de su zona puedan estar, aprender y participar en la escuela.

Karen Alejandra Rodríguez Rodríguez, entusiasta y talentosa alumna del quinto semestre de bachillerato, espera con ilusión cumplir sus sueños, comenzando por estudiar Derecho, como primer paso para poder ayudar a las y los demás.

Perla Rodríguez Durán, estudiante de excelencia académica que cursa el quinto semestre de bachillerato, su mayor sueño es convertirse en una gran doctora, poder ayudar a las personas y marcar una diferencia positiva en sus vidas.

•••

Preludio

Durante mi vida personal y mi trayectoria académico-profesional, siempre me he sentido más cómodo al lado de las mujeres, en un contexto social y educativo donde las diferencias aún generan exclusión y desigualdad. Como parte de la comunidad LGBTTIQ+, he vivido de cerca lo que implica ser y comportarse diferente; además, como estudiante de excelencia académica, muchas veces fui blanco de burlas o agresiones por sobresalir. ¿Por qué cuento esto? Porque ahí está el origen de mi mirada. Cuando pienso en hablar de democracia en la escuela, inevitablemente regreso a las historias de Karen y Perla.

Hablar de una vida en comunidad no se limita a votar o a tener normas comunes: es reconocer la dignidad del otro, del que piensa distinto, del que rompe moldes. Por eso, hablar de equidad de género es también hablar de justicia y participación. No puede existir una escuela verdaderamente incluyente mientras las niñas y jóvenes sigan enfrentando desigualdad, exclusión o silenciamiento por el simple hecho de ser mujeres. Una escuela que no cuestiona estereotipos, uniformes impuestos o comentarios que invalidan, no está educando en libertad. Las historias de Karen y Perla son también mi historia: historias de lucha por el derecho a ser, a aprender, a tener voz.

Nos encontramos por primera vez en la distancia en agosto de 2020, cuando ellas ingresaron a la Telesecundaria "Francisco Díaz Covarrubias", en plena pandemia por COVID-19. Yo era el director de la escuela y, aunque la educación se desarrollaba en modalidad a distancia, la cercanía con sus maestras y maestros me permitió conocerlas a través de sus trabajos y participación. Fue hasta el regreso a las aulas, en 2021, que nuestras historias comenzaron a entrelazarse con más intensidad.

Nuestra escuela se ubica en un contexto rural del centro del estado de Veracruz, en la localidad de Emiliano Zapata, municipio de Cosautlán de Carvajal, una región cafetalera enclavada entre montañas y

caminos sinuosos. Es una comunidad entrañable que aprendí a querer como si fuera mi tierra. En ese lugar resignifiqué mi vocación y fue ahí donde, en 2021, viví una de las experiencias más importantes de mi carrera: ser galardonado con el Premio ABC de la organización Mexicanos Primero, en la categoría Ser Líder. Nada de eso hubiera sido posible sin el encuentro con esta escuela, que, aún hoy, desde mi rol como supervisor, sigo recordando como un parteaguas en mi trayectoria.

Allí comprendí que mientras los procesos educativos no se humanicen, no será posible dignificar el trato que brindamos a nuestros estudiantes, sin importar su género, condición o la popularidad de sus ideas.

Karen y Perla llegaron a mí como dos jóvenes inquietas, brillantes, distintas. Por un lado, la autenticidad de Karen, a veces incomprendida, otras veces coartada, es un ejemplo de cómo ser una misma puede ser una gran fortaleza, si en el camino se encuentra a quienes impulsan a no perder la esencia. Por otro lado, Perla, con su disciplina y alto sentido de la responsabilidad, enfrentó situaciones de violencia simbólica al destacar académicamente en un entorno donde, para algunos, sobresalir siendo mujer era imperdonable.

¿Qué tienen en común estas dos historias? Ambas estuvieron en una posición de vulnerabilidad por el simple hecho de ser mujeres. Estoy convencido de que ni la autenticidad de Karen ni la excelencia académica de Perla habrían sido cuestionadas si fueran hombres heterosexuales.

Así, nuestras voces se mezclan para contar un par de historias que no son heroicas por ser excepcionales, sino por ser profundamente humanas.

La voz de Uriel

El ruido externo indicaba que era la hora del recreo, era una mañana soleada donde el majestuoso paisaje montañoso de Cosautlán lucía en su esplendor tras una

noche de lluvia. Karen entró a la dirección donde estaba el Direc Uri, como ella acostumbra a llamarme, y como cada receso, la puerta permanecía abierta, esperando a quien quisiera pasar. Pero en esta ocasión el encuentro de nuestros rostros no fue el usual: Karen estaba molesta y sus expresiones faciales lo delataban. Con su voz, tan dulce como siempre, alcanzó a decirme:

—Direc, ¿puedo traer pantalón en lugar de la falda del uniforme?

En mi cabeza, la respuesta fue un inmediato y contundente “claro que sí”. Sin embargo, decidí preguntar, quizás por intuición, quizás por convicción pedagógica:

—¿Por qué?

Ella me miró y respondió con simpleza:

—Es que es más cómodo.

No hubo más que decir. La autorización fue concedida, aunque, siendo sincero, ya me había dado cuenta semanas atrás de que Karen prefería el pantalón.

Desde mis primeros años como docente he cuestionado muchas de las prácticas escolares que se nos presentan como incuestionables. Entre ellas, la costumbre de imponer a las y los estudiantes reglas que las personas adultas no estamos dispuestas a cumplir o siquiera a explicar. Con el tiempo, y al tener la oportunidad de asumir la dirección de esta telesecundaria, supe que quería construir un espacio donde esas reglas tuvieran sentido, y donde cada estudiante pudiera sentirse escuchado, escuchada.

Karen no solo pidió permiso para usar pantalón. Sin proponérselo trae a la conversación una reflexión que sigue siendo urgente sobre los cuerpos, los roles y la libertad dentro de la escuela. Su incomodidad con el uniforme no era un capricho: era una forma de

resistencia cotidiana. Así, esa petición sencilla de Karen se convirtió en un símbolo vivo de resistencia y cuestionamiento, un acto que iluminó nuestras prácticas educativas y que ahora ella misma nos cuenta con sus palabras.

La voz de Karen

Usar pantalón en vez de la falda del uniforme fue, en un principio, una decisión basada en la comodidad. Siempre he sido muy activa, “hiperactiva”, dirían algunos, y el pantalón me permitía moverme con mayor libertad. Una falda, en cambio, limita muchas acciones.

Al principio, tenía cierta incertidumbre sobre cómo iban a reaccionar en la escuela, pero nunca fue un obstáculo para mí. Confiaba en que el Direc Uri, como siempre lo llamo, era una persona abierta. Y así fue: de su parte nunca sentí una mirada de juicio. Al contrario, siempre nos brindó un espacio donde podíamos expresarnos con libertad y sentirnos seguras.

En cambio, sí noté críticas por parte de algunos maestros, sobre todo los de mayor edad. Lo entendí: en el contexto rural donde crecí, ver a una niña usando pantalón en lugar de falda resultaba impactante.

Sin embargo, quienes más me preocupaban eran mis propios compañeros. Ellos eran, a veces, los más duros. Y para mi sorpresa, las reacciones estuvieron divididas. Recuerdo que el primer día me sentía un poco incómoda, pero un grupo de niñas se me acercó con entusiasmo y me dijeron:

—¡No manches! Qué padre que puedas usar pantalón. ¿A poco no te dijeron nada los maestros? Yo también lo quiero usar.

Ese momento me dio mucha seguridad. Me sentí acompañada.

Claro que también hubo comentarios negativos. Un compañero de grupo me soltó:

—Ya te crees niño por usar pantalón.

Cuando escuché eso, lo primero que sentí fue inseguridad. Sabía que podía haber reacciones negativas, pero ya vivirlo me llenó de dudas. Aunque el pantalón me hacía sentir bonita y cómoda, esos comentarios lo hicieron tambalear todo. Llegué a pensar en dejar de usarlo.

Luego vino el enojo. Me molestaba profundamente que alguien se sintiera con derecho a opinar sobre mí o sobre mi cuerpo sin que yo se lo pidiera. A veces creemos que un comentario es inofensivo, pero quien lo recibe puede cargar con una herida emocional.

Aun así, con el tiempo, transformé todo eso. Después de procesarlo, esos mismos comentarios se convirtieron en una fuente de empoderamiento. Hoy porto el uniforme que quiero con orgullo. Es mi decisión y eso no afecta mis capacidades intelectuales. Al contrario: sentirme cómoda me hace sentir más segura y capaz en mi entorno.

He aprendido que venimos de una cultura profundamente machista. Lo noté desde pequeña: frases como “no llores, porque pareces niña” o ver cómo a algunas niñas se les niega la posibilidad de estudiar solo por ser mujeres. Parecen cosas pequeñas, pero marcan profundamente.

En mi comunidad, la mayoría de las decisiones en el hogar las toman los hombres. Y aunque hay excepciones, muchas veces las mujeres quedan relegadas. He visto cómo algunas niñas ya no pueden continuar con sus estudios porque sus padres deciden que deben casarse o dedicarse a la casa, como si no existieran otros caminos posibles para ellas.

Afortunadamente, mis padres, aunque no son los más liberales, han intentado criarme de otra forma. Nunca me impidieron soñar o expresarme. Eso me ha dado fuerza para resistir, para aprender a dialogar sin renunciar a mis ideales.

Sé que no es fácil que no te afecten las opiniones de los demás. Pero he aprendido a escuchar, a abrirme al diálogo, sin dejar de lado mis valores. Porque también tengo derecho a defender mi voz, aunque a otros no les guste.

Lo que comenzó como una decisión por comodidad, terminó siendo un acto con mucho más significado. Hoy entiendo que usar pantalón fue una forma de decir: yo puedo, yo decido y yo elijo. No me detendrán las normas sociales que dicen que una niña “no debe” hacerlo. Yo elegí hacerlo... y lo volvería a hacer.

La voz de Uriel

A raíz de la polémica generada por el caso que parte del colectivo docente nombró como “la niña del pantalón”, comprendí que hablar de género en la escuela no es solo un tema de normas, sino de poder, de visibilidad y de libertad.

Me quedó claro lo urgente que era seguir fortaleciendo la formación de nuestra comunidad frente a los estereotipos de género. Así que invité a una amiga maestra para impartir un pequeño taller sobre equidad en la educación. El taller, sin embargo, resultó aún más controversial: algunos colegas consideraron exagerado señalar como machista frases como “Calladita te ves más bonita”, defendiendo que “las niñas buenas son las más serias”.

Acompañar al personal en su proceso de deconstrucción fue —y sigue siendo— un reto. Gestionar el conflicto no fue sencillo. La brecha generacional entre las y los integrantes del colectivo, por ejemplo, dificultaba llegar a acuerdos en muchos momentos. En varias sesiones de diálogo, comprendí que muchos de los estereotipos de género que prevalecían en el equipo docente —especialmente entre quienes tenían más años en el servicio— no eran simples opiniones, sino creencias profundamente arraigadas, heredadas de contextos que también les habían limitado.

Esa comprensión me llevó a acompañarles con mayor empatía, dándoles espacio para reflexionar sin imponerles el cambio. Permití que cada quien transitara su proceso a su ritmo. Al final, logramos construir el acuerdo más importante: tratemos a nuestras y nuestros estudiantes como lo que son, seres humanos con los mismos derechos, especialmente el derecho a aprender en libertad y sin miedo. Aunque ya no dirijo la telesecundaria de Emiliano Zapata, ahora como supervisor escolar de otra zona, al sur del estado de Veracruz, sigo convencido de que la formación continua del personal docente es pieza clave para transformar la experiencia escolar. Paralelamente, he seguido enfocando mi energía en quienes están más abiertos al cambio: las y los estudiantes, quienes, con su fuerza, cuestionamientos y valentía, nos enseñan a mirar de nuevo lo que creíamos inamovible.

Si Karen transformó las reglas desde su imagen y su presencia, Perla lo hizo desde su voz y sus palabras. Su participación en un encuentro internacional de estudiantes no solo me marcó como directivo, sino que me mostró hasta dónde puede llegar una historia cuando la comunidad escolar decide acompañarla.

La voz de Perla

El seis de julio de 2022 lo recuerdo muy bien, ya que ese día viví una de las mejores experiencias de mi etapa en la telesecundaria. Nuestra escuela está en una comunidad rural de Veracruz, y nunca imaginé que desde ahí podría conectarme con jóvenes de tantos países. Me sentía muy orgullosa de mí misma; estaba feliz y emocionada por participar. Hoy sé que ese momento marcó un antes y un después en mi vida.

En el encuentro participaron estudiantes de Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú. El maestro Julio, de Chile, nos preguntó sobre nuestra experiencia como jóvenes frente al uso de redes sociales. La conversación fue transmitida en vivo por Facebook, y no olvidaré cómo personas de todo el país me mandaban mensajes que me hacían sentir aún más segura.

Al principio, tenía mucho miedo. Pensaba que no era lo suficientemente buena o que me iba a costar mucho hablar frente a tanta gente. Además, desde antes había escuchado comentarios que ponían en duda mis logros solo por ser mujer. Pero durante el evento, algo cambió. Dentro de mí se repetía una frase: "Perla, eres más valiente y capaz de lo que pensabas". Me di cuenta de que tengo ideas valiosas, que puedo compartirlas y conectar con personas distintas, incluso si piensan diferente.

Lo mejor fue salir de mi zona de confort. Aprendí a confiar más en mí y a no dejar que el miedo me frené. Fue una experiencia que me ayudó a crecer, no solo como estudiante, sino como persona. Y desde entonces, sé que quiero seguir aprendiendo de otras culturas, trabajando en equipo y demostrando que las niñas como yo también podemos alzar la voz.

La voz de Uriel

Perla estaba sentada frente a mi computadora en la oficina de la dirección, hablando con jóvenes de Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú. En la ventana, su mamá, una de sus maestras y yo, los tres con lágrimas en los ojos, observábamos esta escena que nos llenaba de orgullo. Llegar a ese momento no fue sencillo. Ya había escuchado comentarios con anterioridad de que Perla no se merecía las calificaciones que tenía ni las oportunidades que se había ganado; que simplemente en la escuela sobrevaloramos su esfuerzo porque no era tan "inteligente" como otros estudiantes varones que destacaban en otras disciplinas.

Cuando su maestra de grupo me comentó que había gestionado la posibilidad de que uno o una de nuestras estudiantes pudiera participar en el "Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Secundaria", dejó en mis manos la decisión de elegir a quien nos representaría como escuela. Honestamente, no lo dudé. El primer nombre que vino a mi mente fue: "Perla". Pocos días antes del evento, había tenido la oportunidad de hablar con ella y su familia, quienes

me habían externado las dificultades por las que ella estaba pasando al tener que lidiar con comentarios que la desacreditaban y que habían sido constantes en su escolaridad previa.

Al conocer esta situación, tuve claro que lo que Perla necesitaba era seguridad y reconocimiento de su potencial. Pero también me percaté de la oportunidad que se presentaba para visibilizar una historia de esfuerzo que, independientemente del género, muestra cómo la responsabilidad, el compromiso y la dedicación siempre tienen posibilidad de reconocimiento. Esos valores los encontré en Perla desde que la conocí, y estoy seguro de que esta elección sentó un precedente académico: todas las niñas de esta comunidad tienen la oportunidad de brillar y de llegar a donde se lo propongan.

Voces entrelazadas: Karen y Perla

Nuestras experiencias en la telesecundaria transformaron profundamente nuestra manera de pensar. Contribuyeron a reafirmar lo que significa ser mujer y la importancia que tenemos en la sociedad. Sin duda, la telesecundaria nos hizo entender que no hay mundo justo ni pleno sin la participación y el reconocimiento de las mujeres. Y que somos igual de valiosas y necesarias que cualquier otra persona.

Seguimos soñando con un futuro académico y profesional donde seamos mujeres de excelencia, brillantes y poderosas. Deseamos ser esas profesionistas que pongan en alto el nombre de las mujeres y las inspiren a brillar. Hoy sabemos que merecemos ser tratadas con respeto e igualdad, pero también queremos sentirnos seguras, saber que al salir de casa podremos regresar bien y caminar por las calles sin temor alguno.

Creemos que nuestras historias, vividas en esa escuela que nos hizo creer en nosotras mismas, pueden inspirar a muchas niñas y jóvenes de nuestro país. Queremos que comprendan que no importa cuántos obstáculos encuentren por ser mujeres, siempre es

possible construir espacios seguros donde puedan expresarse sin miedo y con la certeza de que serán escuchadas. Ese lugar puede ser su escuela, si no dejan de esforzarse y luchar por alcanzar todo aquello que se propongan. Así como nosotras, ellas también podrán superar esos retos y muchos más.

Nos parece fundamental transmitir este sentimiento de querer dejar una huella positiva en el mundo, aunque al principio resulte difícil o incómodo. Sin duda, nuestro camino en la telesecundaria nos abrió muchas puertas, pero, sobre todo, nos ayudó a descubrir el rumbo que queremos seguir.

Nos encantaría que en nuestra comunidad llegaran nuevas ideas y se abrieran más oportunidades para todas. Nuestro sueño más grande es construir un colectivo de mujeres que se reconozcan fuertes y capaces. Aunque sabemos que lo somos, queremos aportar a la confianza de cada una para que explote todo su talento. Estamos seguras de que en este lugar viven seres humanos inigualables que pueden destacarse en muchos ámbitos, pero necesitamos un impulso, necesitamos que crean en nosotras, tal como lo hizo nuestra telesecundaria.

Coda: La voz que sigue resonando

Esta escuela entre las montañas y con olor a café que enseñó a Perla y a Karen a creer en ellas, también me enseñó a creer en mí, a confiar en el proceso de mejora como un cambio que nos alcanza si tenemos la resiliencia para transitar un sistema complejo, donde lo ideal es montar una ola a la vez. Lo vivido con ellas, es solo una muestra de los muchos casos que se presentaron con nuestras y nuestros estudiantes; la manera de abordarlos fue similar: mirarles como seres humanos con grandes potencialidades antes que como obstáculos.

Aprendimos a escuchar más a nuestros estudiantes, a ver la diversidad como una aliada que nos permite mejorar rompiendo con creencias que, aunque nos han acompañado durante mucho tiempo, hoy ya no

son vigentes frente a generaciones que exigen un mejor trato, basado en el bienestar colectivo. Esto nos exigió replantearnos muchos de nuestros acuerdos y generar nuevos que incluyeran sus voces y opiniones, hacerles parte y escuchar lo que para ellas y ellos era importante.

Historias como las recién narradas nos enseñaron que las escuelas requieren cuestionar el modelo adultocentrista sobre el cual se basan muchas de nuestras relaciones. Como directivo, en ese momento, aprendí a no perder de vista que mi rol fundamental es salvaguardar la integridad y el bienestar de las y los adolescentes a mi cargo, velar porque su derecho a aprender sea respetado, incluso a pesar de las estructuras verticales que prevalecen en nuestro sistema, donde es fácil perder de vista lo importante: nuestras y nuestros estudiantes.

La escuela se transformó en un espacio donde fue posible abordar temáticas que antes poco se cuestionaban. A partir de talleres, conferencias y proyectos, dialogamos sobre los derechos de las mujeres, la salud sexual y reproductiva, el bienestar emocional y la salud mental. Lo más importante fue la integración de gran parte del colectivo en estas actividades; su interés y motivación fueron piezas clave. Esta tarea implicó buscar sus pasiones y talentos, explorar sus intereses, e incluirles cuando se sintieran listas y listos, a su tiempo, no al mío.

Aunque con el tiempo dejé de ser director de esa telesecundaria que tanto nos dio a todas y todos, ahí dejé raíces profundas. Poco a poco, el equipo que consolidamos ha emprendido caminos diferentes; pero en cada oportunidad que tenemos para reunirnos, noto que seguimos sin perder de vista lo importante: el bienestar de nuestras y nuestros estudiantes. Aunque mantenemos opiniones y visiones distintas, prevalece el compromiso con el diálogo y la toma de acuerdos, incluyendo las voces de quienes más nos necesitan: ellas y ellos.

Desde la nueva función que desempeño como supervisor escolar en el cálido sur del estado de Veracruz, sigo pugnando por una educación basada en el diálogo abierto y permanente con cada uno de los agentes educativos con los que interactúo. Admito que es difícil y complejo generar un cambio a mayor escala, pues implica que todas y todos estemos dispuestos a vencer nuestras creencias limitantes, mismas que a veces se refugian en una verticalidad que puede hacernos avanzar, pero que también nos acomoda al ceder responsabilidades “al nivel que sigue”.

Sin embargo, ese es ahora mi reto: acompañar con la cercanía suficiente para motivar el cambio, sin presiones y con paciencia, pero centrado en una sola convicción: que mi comunidad educativa crea en sí misma.

• • •



La diversidad nos enriquece: una propuesta viva de educación democrática desde la inclusión y la colectividad

Vanessa Lissett Martínez Coronado

Nuevo León

El artículo reflexiona sobre la inclusión educativa como una práctica viva de democracia en una escuela primaria, a partir de la experiencia “La diversidad nos enriquece”.

El relato se centra en la historia de Luis, un estudiante con discapacidad visual que, tras la pandemia, enfrentaba sentimientos de exclusión y barreras en la participación escolar.

La intervención colectiva —docentes, familias, estudiantes y la Unidad de Educación Inclusiva (UDEI)— permitió replantear la forma de convivir y aprender en el aula, promoviendo actividades colaborativas y estrategias de acompañamiento que reconocieron las distintas capacidades como una oportunidad de crecimiento.

A través del testimonio y la vivencia cotidiana de una directora de UDEI en el estado de Nuevo León, la experiencia muestra cómo la apertura al diálogo, la empatía y la corresponsabilidad favorecieron no sólo la integración de Luis, sino también la transformación de las relaciones entre pares y docentes. El texto destaca la importancia de entender la diversidad como un eje democrático que invita a repensar la práctica docente, colocando en el centro el sentir y la voz de cada actor escolar para construir comunidades educativas más justas, inclusivas y participativas.

Vanessa Lissett Martínez Coronado, Premio ABC 2011, ha dedicado su trayectoria profesional a trabajar por la inclusión educativa, actualmente es directora y dedica su tiempo a que las escuelas de su unidad escolar cuenten con herramientas y mecanismos para que todas las niñas y niños puedan aprender y convivir en la escuela.

•••

Vivencia postpandemia

Fueron días difíciles. Volvíamos a las aulas tras el confinamiento por la pandemia, pero conforme pasaban los días sentíamos que algo se había quebrado en nuestras comunidades escolares: las miradas eran esquivas, los juegos se habían vuelto agresivos, y los silencios, muchas veces, hablaban de miedo. Lo anterior, se vio reflejado en actos de

exclusión a la población más vulnerable, que, al tener una condición de discapacidad, estaban expuestos a las burlas y maltratos, derivando en problemas emocionales agudos en las y los estudiantes.

Recuerdo especialmente el caso de Luis, un niño de cuarto grado con discapacidad visual. Durante los primeros días, evitaba participar en actividades

colectivas o de equipo. "A veces me siento triste porque siento que siempre me hacen a un lado, ellos piensan que no soy capaz", dijo una mañana mientras apretaba su bastón. Ese sentir no era solo suyo: era el de muchos niños que no encontraban un lugar para encajar. Al percibir este rechazo por sus compañeros, Luis solía quedarse en una esquina del patio durante el recreo o con su maestra en el aula. Sus ausencias en la escuela eran cada día más frecuentes, hasta que su banco quedó vacío por una semana completa. "Nadie quiere jugar conmigo porque no veo como ellos", me dijo un día con una franqueza que me dolió profundamente, ya que conozco su historia y el proceso de duelo que aún viven él y su familia tras perder la visión unos años atrás al sobrevivir de un cáncer muy agresivo.

Experiencias como ésta donde los abusos de tipo verbal y psicológico como el aislamiento y amenazas constantes estaban presentes, fueron señaladas por otros padres y madres de familia y estudiantes. Fue ahí que nos percatamos que Luis no era el único alumno que externaba temor por acudir a su escuela; las crisis de ansiedad, el fenómeno del cutting en nuestros adolescentes e incluso casos severos de depresión e ideación suicida, eran, por desgracia, parte del día a día de nuestras escuelas. Era evidente que la dinámica de convivencia que se generaba en las escuelas representaba un factor de riesgo para nuestros estudiantes; las familias se sentían distantes, las y los docentes abrumados, y las niñas y los niños... confundidos, desbordados emocionalmente, algunos invisibilizados. Necesitábamos hacer algo que fuera más allá de talleres o charlas aisladas. Teníamos que reconstruir el tejido humano de la escuela, generar vínculos desde la emoción, la escucha y la acción compartida.

Ante tal hecho, el equipo de Unidad de Educación Inclusiva (UDEI) XXIV en colaboración con el personal docente y directivo de 6 escuelas del estado de Nuevo León, desarrollamos el proyecto denominado "La diversidad nos enriquece", el cual respondió a esta necesidad con una mirada pedagógica, sensible y

transformadora, forjando este desde la empatía, la inclusión y la responsabilidad social.

Regreso a una escuela que se abre a la diversidad

Como equipo de UDEI tuvimos varias visitas a la casa de Luis para acompañarlo en su proceso de regreso a la escuela, ya que como directora me preocupaba que él terminaría por abandonarla. En lo personal, le platicué el plan que teníamos pensado llevar a cabo para intentar que las cosas cambiaron... que todo iniciaba con una obra de teatro y que para esto necesitábamos de su ayuda ya que él tendría un papel importante. Muy emocionada aceptó el reto, la maestra de grupo no se quedó atrás y adaptó el guion al sistema braille y se lo compartimos con apoyo de su madre, quien le grabó en audio las partes que le tocaban, y así empezó a ensayar por las tardes.

Una mañana de octubre Luis se sintió listo para regresar, por lo que el patio central de la escuela se transformó en un espacio cálido (como él lo describió), donde el sol iluminaba suaves decoraciones hechas por las y los estudiantes: mariposas de papel, manos entrelazadas, aves multicolores y carteles colocados en las ventanas alusivos al respeto y la convivencia armónica, algunos de estos con pictogramas y otros con elementos del sistema braille y la lengua de señas mexicana. En la parte frontal del acceso a la escuela se visualizaba un escenario con lonas de imágenes como un bosque, una granja, un sembradío y un castillo de color esmeralda; como complemento estaban colocadas estratégicamente unas decoraciones de cartón y otros elementos improvisados con relieve para que Luis pudiera experimentarlos a través de sus manos. Esta experiencia fue muy emotiva, ya que, al explorar el patio, palpar las decoraciones en relieve y leer las frases en braille, se dibujó una gran sonrisa en su rostro.

Bajo dicho escenario se albergó la representación de la obra "El Mago de Oz", cuyos personajes

simbolizaban dos características: una diferencia que ellos consideran su mayor limitante (falta de atención, dificultades en la memoria, falta de empatía y poco valor) y una fortaleza de la cual aún no eran tan conscientes. En la trama, amenizada con música y bailables, donde participan docentes y estudiantes, los personajes avanzaban por el camino amarillo y vencían adversidades gracias a sus diferencias, logrando reconocer la riqueza de la diversidad. Pero lo que más conmovió a toda la comunidad escolar fue ver a Luis en el escenario interpretando al hombre de hojalata con su maestra a su lado tomándolo de la mano. Aunque inició con su voz temblorosa, ésta se volvió segura conforme avanzaba la obra e incluso se llevó los aplausos de todos por su interpretación. Cuando terminó, rompió en una sonrisa amplia y dijo: *"Nunca pensé que yo pudiera actuar frente a todos"*.

Como cierre de la obra, algunos grupos de primaria cantaron con sus manos la canción "Color de esperanza" en lengua de señas mexicana (LSM) como una forma de incorporar formas distintas de comunicar el mensaje de manera incluyente. En los grupos de preescolar seleccionaron la canción de su saludo matutino "Hola, hola", ya que fue propuesta por las y los alumnos.

Alrededor las estaciones lúdicas vibraban con vida (algunas en el patio, otras en las aulas), éstas ofrecían distintas experiencias sensoriales: mesas con materiales táctiles, plastilina, cuentos en relieve, tarjetas con pictogramas, letreros en braille, lengua de señas mexicana y audios narrativos. La comunidad respondió con entusiasmo: un padre diseñó algunos materiales adaptados para los juegos, otro consiguió tubos de plástico y los cortó a la medida para simular bastones; madres y abuelas cosieron disfraces con velcro para facilitar su uso; y los más simbólico fue ver cómo las familias, con apoyo del equipo de UDEI, se turnaban para narrar cuentos en las estaciones multisensoriales.

Las actividades propuestas partían de la literatura con el objetivo de situar a las y los alumnos en la realidad que viven algunos de sus compañeros por las distintas

condiciones de vida, personales o sociales. Fue a través de esta experiencia que, cuentos como: "Mi hermano Luca" que explica las características del autismo; "Super Lucía", que habla de la discapacidad motriz; "¿Cómo dicen mamá las jirafas?", que refleja el poder de una comunicación diferente al habla (LSM); "Una cosa terrible me pasó", que proyecta situaciones difíciles que pueden enfrentar los niños y la necesidad de externalizarlas; "El niño invisible", que refleja el sentir de aquellos niños y niñas que se les dificulta socializar; entre otras historias, lograron cobrar vida a través del teatro de sombras, guíñoles, lectura en voz alta, audiolibros, videos, imágenes con relieve y textos en braille. Complementando la experiencia con actividades que les permitieron no solo reflexionar sino vivir y experimentar las distintas condiciones teniendo como objetivo: "la sensibilización por medio de la empatía".

A raíz de la experiencia en la actividad "una cosa terrible me pasó", en algunos de ellos surgió tanto el reconocimiento de sus propias realidades (ambientes familiares donde existe la violencia o el abandono paternal), como la necesidad de expresarlas en un ambiente seguro por medio de la palabra, la escritura e incluso la búsqueda del contacto físico a través de un abrazo de sus maestras y maestros. Lo anterior, nos fue de gran utilidad para acompañarlos y darles posteriormente espacios en los que trabajaran vivencias traumáticas de maltrato, puesto que era la primera ocasión que lo externaron se realizó un trabajo profundo con las familias.

En dichos espacios se rescataron algunos momentos muy simbólicos: en un aula se observó a una niña de un preescolar (cuya dificultad radica en expresarse a través del habla), enseñando a su compañero cómo decir "amigo" en LSM. En otro grupo, se realizaban dibujos empleando solo la boca, actividad dirigida por una madre de familia y su hija con parálisis cerebral, las cuales se miraban con ternura y orgullo mientras guiaban el proceso de la actividad. En el patio de una de las escuelas primarias, Luis le enseñaba a sus compañeros y compañeras (que tenían los ojos

vendados) a desplazarse con apoyo de un bastón, y en otro momento, se observaba a él mismo disfrutando de una experiencia deportiva con material adaptado, con una gran sonrisa.

Posterior a las actividades, se crearon espacios de diálogo donde cada grupo se sentaba en un círculo y reflexionaron respecto a los aprendizajes que el proyecto les generó, definieron qué valores les gustaría que formaran parte de la cultura escolar, eligiendo el amor, el respeto, la honestidad, la empatía, la tolerancia, la justicia y la colaboración. Lo más poderoso fue escuchar lo que decían los propios alumnos, vimos emerger una empatía espontánea, sin paternalismo ni obligación. María, una niña de cuarto grado, me dijo durante una actividad: *“Antes me daba miedo acercarme, no sabía cómo hablarles. Pero ahora ya sé que eso los lastima”*. Mariana, de quinto grado, me sorprendió con una frase que aún guardo: *“Antes yo pensaba que ayudar a alguien con discapacidad era hacerle un favor, pero ahora entiendo que también me ayuda a mí a ver diferente”*. Estas frases sintetizan una transformación profunda: el paso del prejuicio al vínculo.

Propusieron una manera de plasmarlo, primero quisieron hacer carteles, lo discutieron mucho porque *“estos se maltratan y duran poco”* decían, por lo que al final decidieron elaborar un mural que durara muchos años y les permitiera recordar lo vivido. Recuerdo a Esteban, un niño con dificultades de lenguaje, que alzó la mano y dijo con esfuerzo: *“Yo quiero hacer dibujos grandes en la pared para que todos los vean”*, siendo secundado por sus compañeros y compañeras. Esa frase fue el punto de partida para incluir un mural colaborativo, rescatando sus propuestas que fueron la esencia del proceso: plantearon que *“debe tener muchos colores”* como una de las características para representar sus diferencias ya que *“cada quién lo pinta del que más le guste”* comentaron.

Seleccionaron el árbol como un símbolo de la comunidad, donde el tronco y sus ramas debían contener palabras que representan a la escuela:

aprendizaje, comunidad, crecimiento, conocimiento, convivencia, libertad, entre otras. Un aspecto significativo, fue que deseaban elegir algo con lo que se identificaran para sentir que eran parte de esa expresión artística, claramente solo tuvieron que voltear a su alrededor y observar a la ventana donde justo pasaba un grupo un numeroso de mariposas monarca (ya que estaban de visita en su viaje anual), *“que sean mariposas”* gritaron con entusiasmo, nada más representativo que esta simbología para reflejar en el mural ese sentido de pertenencia hacia su tierra.

Ante los primeros esbozos propuestos, algunos alumnos como Luis no se veían entusiasmados porque era algo en lo que él no podía participar por su condición; las y los compañeros se cuestionaron respecto a formas de incluirlos. Fue en ese momento cuando surgió como propuesta: *“Y si lo hacemos en braille”* *“Sirve que así aprendemos de Luis”*. quienes interpretaron la canción en LSM propusieron incluir el abecedario en dicho mural para poder descifrar los mensajes. De esta manera, era más representativo y les daba mayor simbolismo a los aprendizajes adquiridos y, sobre todo, ahora si se sentían todos incluidos. Luis realizó, en su máquina perkins¹, los mensajes y el abecedario en braille para que fuera la base del mural *“para que no se vayan a equivocar”* comentó entre risas. Partiendo de ahí, se convocó a los miembros de la comunidad que se quisieran unir, por lo que terminó siendo una construcción colectiva y bastante colorida.

Fue gratificante ver a niños y niñas disfrutar de esta representación artística, practicar la lengua de señas y el braille a partir de sus nombres y descifrando los mensajes plasmados en el mural, apoyados por Luis claro está, quien se aseguró que todo estuviera correcto palpando el relieve que se añadió para que él pudiera disfrutar la obra. Cabe señalar que, al compartir esta primera experiencia con directivos, docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto en

¹ La **máquina Perkins** es un dispositivo mecánico de escritura en braille, creado para facilitar que las personas ciegas o con discapacidad visual puedan leer y escribir.

otras escuelas, se sumaron con entusiasmo a replicar la práctica para plasmar sus propios aprendizajes a través de murales. En algunos cambiaron las mariposas por un pájaro de la región “el colibrí”, pero conservaron elementos centrales como el árbol y la proyección multicolor para reflejar las diferencias que los caracterizan.

Sentido pedagógico de la experiencia: cuatro pilares para la acción

El proyecto se concibió como una acción colectiva y generó redes horizontales de apoyo, sin jerarquías, donde todas y todos los actores educativos se sintieron responsables del proceso y sus resultados. Derivado de la experiencia guardamos en la memoria colectiva un cúmulo de escenas profundamente humanas donde se encontraron formas de participar, de comunicarse, de expresarse, desarrollando la empatía hacia aquellos compañeros y compañeras a los que en algún momento le otorgaron alguna etiqueta, creando conciencia de su situación ante experiencias vívidas, que los situaron en otras realidades.

Las maestras estuvieron presentes acompañando a sus grupos, atentas, emocionadas y participando en las actividades, algunas haciendo ajustes para algunos de sus estudiantes. Las familias que acudieron al llamado y apoyaron con la escenografía y los disfraces de sus hijas e hijos, además, algunas participaron activamente en la lectura de los cuentos, otras observaron el impacto social y emocional de dichas actividades en sus hijas e hijos y decidieron participar en la elaboración del mural posteriormente; el personal de la UDEI diseño y coordinó cada actividad, acompañando desde la cercanía a los padres y madres que formaron parte. En una de ellas, vi a la mamá de Daniela —una niña con parálisis cerebral— narrando un cuento a otros niños, mientras les mostraba cómo interpretar los gestos y las palabras de su hija. “Nunca pensé que mi hija pudiera participar así”, me dijo después, con lágrimas en los ojos.

En otra aula, la mamá de Enrique lo acompañaba en el desarrollo de las actividades y apoyaba su

comunicación con los compañeros y compañeras, experiencia que le sirvió para reflexionar sobre la importancia de los tableros de comunicación.

Niños y niñas de distintos grados, algunos con discapacidad, otros con dificultades sensoriales o para expresarse oralmente, lograron participar activamente sin necesidad de ayuda. Se experimentaron períodos de risas, lágrimas empáticas, concentración, juegos colaborativos, complicidad. Se escucharon preguntas con genuino interés acerca de la discapacidad, reflexiones espontáneas de cómo podían apoyarse entre ellos, conversaciones sinceras y propuestas de cómo mejorar la convivencia en las escuelas. También se percibieron silencios significativos: silencios de escucha, de respeto, de asombro ante lo compartido. Los estudiantes mostraron que cuando se les confía la palabra, emergen propuestas significativas.

En este sentido, la acción educativa se volvió transformación del entorno ya que, la construcción de un mural comunitario en cada escuela representó un ejercicio de memoria viva y compromiso comunitario, un testimonio colectivo de lo que se puede construir cuando se reconoce al otro como valioso y un espacio al que todos pueden regresar para recordar los aprendizajes.

Retos enfrentados y logros

Los retos no fueron menores. Se enfrentó la resistencia al cambio por la desconfianza de los docentes en nuevas formas de enseñanza, la falta de tiempo, la rigidez de algunos marcos escolares. La clave fue construir juntos, invitando, nunca imponiendo. Nos acercamos con humildad a las maestras, reconociendo su trabajo diario y preguntando: “*¿Cómo crees tú que podríamos hacer esto posible con tu grupo?*”. Ese gesto de respeto generó confianza. Recuerdo claramente una reunión inicial con el colectivo docente donde una maestra expresó, sin rodeos: “*¿Y si no puedo? Nunca he trabajado así!*” Ese temor era legítimo y nos llevó a replantear todo: en lugar de ofrecer capacitaciones formales, optamos por

acompañar desde la cercanía, modelar experiencias en las aulas, estar presentes sin juzgar. La clave fue generar confianza, escuchar más que instruir, y celebrar cada pequeño paso.

También fuimos testigos de otros cambios silenciosos pero profundos. Una docente que en un inicio expresó dudas sobre su capacidad para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, al finalizar el proyecto escribió en su bitácora: *“Antes me preocupaba no saber cómo enseñarles. Hoy me doy cuenta de que también aprendo de ellos”*. Y no fue la única. Muchos docentes comenzaron a planificar con lentes nuevos, preguntándose: ¿cómo pueden participar todos? Algunos otros que se mostraban inicialmente escépticos: *“Yo no sé cómo adaptar todo esto”*, decía una maestra de primer grado; tras participar en los talleres breves, observar las actividades y ver a sus estudiantes involucrarse, su mirada cambió. *“Me di cuenta de que no se trata de hacer más, sino de hacerlo distinto”*, comentó luego.

La comunidad respondió con entusiasmo: un padre diseñó adaptaciones para los juegos; una abuela cosió disfraces con velcro para facilitar su uso; las familias se turnaban para narrar cuentos en estaciones multisensoriales. La horizontalidad no fue un discurso, fue una práctica cotidiana que desdibujó jerarquías y tejío redes reales. Las familias vivieron procesos de apertura, pasaron de ser observadoras ocasionales a protagonistas activas. Algunos padres y madres que al inicio asistían a las escuelas solo cuando “era obligatorio”, terminaron donando materiales, escribiendo mensajes en los murales, acompañando a sus hijas e hijos en las actividades, otras comenzaron a asistir a los talleres para padres y madres que anteriormente lucían casi vacíos. Un padre que en un inicio se mostraba reacio expresando que *“es una pérdida de tiempo que los niños estén jugando en lugar de estar en sus salones”*, terminó pintando junto con su hijo en el mural. Al final, dijo: *“Nunca pensé que venir a la escuela de mi hijo pudiera emocionarme tanto”*, agradeciendo la experiencia. En una reunión de cierre, un padre dijo emocionado: *“Me siento parte de*

algo bueno, y eso también me cambia a mí como papá”.

También hubo tensiones emocionales, especialmente en contextos donde el dolor de niñas, niños y familias era profundo, costó convencer a Luis de regresar puesto que los temores de él y su madre estaban latentes y eran genuinos. Estos desafíos se afrontaron con sensibilidad, responsabilidad y acompañamiento cercano por parte de las y los docentes especialistas y el personal de psicología. En cada paso estuvimos presentes, apoyamos cuando era necesario como contención emocional y le dábamos libertad cuando él se sentía seguro. Al final, su principal logro fue recuperar la confianza en su escuela.

En retrospectiva, me doy cuenta de que este proyecto no solo transformó a los estudiantes o al clima escolar, sino también a quienes lo acompañamos. Personalmente, redescubrí el poder de escuchar sin prisa, de dejarme sorprender por lo que niños y niñas son capaces de imaginar cuando se sienten vistos y seguros. Esta experiencia me conmovió más de lo que imaginé. No fue fácil sostener emocionalmente los momentos de resistencia, de tensión, de incertidumbre. Hubo días en que me pregunté si realmente estábamos logrando algo. Pero cada sonrisa, cada palabra nueva, cada escena de encuentro entre niñas y niños que antes no se hablaban, me devolvía la certeza de que sí: estábamos sembrando algo distinto. Cambió mi forma de mirar, ya no busco “soluciones para incluir”, sino “condiciones para convivir”, entendí que acompañar desde la sensibilidad y el respeto, sin juicios, permite abrir puertas que estaban cerradas desde hace mucho tiempo. Hoy, mi práctica es más humana, más atenta al contexto, más abierta al error, más dispuesta a construir con otros desde la horizontalidad.

El principal objetivo era reconstruir el sentido de pertenencia en las escuelas. Queríamos que todos los niños y niñas se sintieran parte de su comunidad educativa, donde la diversidad generara interés, respeto y aprendizaje. Más allá de esto, se logró que

las y los docentes descubrieran que enseñar de forma inclusiva no solo es posible, sino enriquecedor; la participación activa y entusiasta de todos los y las estudiantes, el involucramiento de las familias, mejorar los climas escolares y la consolidación de redes entre escuelas y servicios de apoyo. Algunos docentes redescubrieron el sentido de su labor. Una maestra de primer grado compartió en una reunión final: *"Yo pensaba que enseñar era seguir un plan. Ahora entiendo que también es mirar con atención, escuchar con el corazón y confiar en que todos pueden, aunque lo hagan diferente"*. Otra docente confesó que este proyecto la había ayudado a sanar viejas heridas personales sobre sentirse excluida en su propia infancia. Como comunidad, aprendimos que cuando se crean condiciones para la participación, todos florecen. Que la escuela puede ser ese lugar donde la dignidad, la esperanza y la democracia se vuelven posibles, concretas y cotidianas.

En conclusión, "La diversidad nos enriquece" no fue solo un proyecto pedagógico; fue una declaración de principios, una apuesta por la vida compartida. En un

contexto marcado por la vulnerabilidad, esta experiencia fue un faro de ternura, de empatía y de justicia. Mostró que es posible construir una escuela donde todas las voces cuenten, donde la democracia, se viva y siembre en cada acción, en cada gesto, en cada mirada; un lugar donde cada persona se sienta bienvenida, vista y respetada tal como es.

La importancia de esta experiencia pedagógica radicó en que permitió que niños y niñas que muchas veces han sido invisibles dentro del sistema escolar tuvieran voz, protagonismo y alegría. Y también porque tocó el corazón de los adultos, abriendo nuevas formas de mirar, de enseñar y de acompañar. Hoy, esas escuelas siguen caminando, con murales que recuerdan lo vivido y con comunidades más fuertes, más empáticas, más humanas. Y lo más valioso: niños y niñas que saben que en su escuela tienen un lugar, una voz y una esperanza. Pero más allá de los indicadores, descubrimos que cuando la diversidad se nombra, se visibiliza y se celebra, todos ganamos. No solo incluimos a quienes estaban fuera, también nos transformamos por dentro.

• • •



Lo que pasa por tu mente pasa por tu vida: la importancia de una educación integral y transformadora

**María de Lourdes Pacheco Meza
y Jorge Abraham Villanueva Trujillo**
Tamaulipas

En el presente capítulo compartimos la experiencia de cómo la Educación Física es la plataforma ideal para que niños y niñas reciban una educación integral y transformadora. Para ello, tomamos como punto de partida los problemas detectados en el alumnado de nuestra escuela primaria José Vasconcelos, como el creciente índice de sobrepeso, conductas inapropiadas, impuntualidad y bajo rendimiento académico, los cuales analizamos en colectivo docente; como educadores físicos diseñamos e implementamos un proyecto educativo para promover la práctica sistemática de la actividad física a través del deporte handball, con el objetivo de activar las habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales de nuestros estudiantes de 5° y 6° grado, por ser los grados más afectados.

El proyecto despertó gran interés en el alumnado, y a través de actividades transversales se logró una conexión de saberes, personas y recursos para el bien de la comunidad escolar, con una puesta en acción de principios, valores, hábitos activos y saludables, que contrarrestaron las problemáticas y así comprobaron por sí mismos que lo que pasa por su mente pasa por sus vidas, solo basta que crean en el gran potencial que poseen para lograr sus objetivos.

María de Lourdes Pacheco Meza docente de Educación Física en primarias y ganadora del Premio ABC 2021 y Jorge Abraham Villanueva Trujillo, Supervisor de Educación Física No. 19, son docentes convencidos de que la Educación Física, además de promover habilidades motrices y salud física, también contribuye al desarrollo integral de sus estudiantes al promover aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

•••

Al pie de la Sierra Madre, en el centro del estado de Tamaulipas, se encuentra Ciudad Victoria, la cual se caracteriza por ser una ciudad limpia y amable, con sitios de interés turístico y cultural. Esta ciudad capital es sede de gran diversidad de instituciones educativas disponibles para todas las edades, desde centros de desarrollo infantil, preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrados, todas ellas con

la encomienda de brindar una educación humanista que favorezca la transformación social.

En el céntrico Fraccionamiento del Valle de esta ciudad, se encuentra la escuela primaria José Vasconcelos, una institución de organización completa (por contar con tres grupos de alumnos por cada grado y cada docente atiende un solo grupo de un

solo grado), con una infraestructura grande y muy bonita, que cuenta con todos los servicios públicos y con edificios en óptimas condiciones para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a la alta demanda de inscripción, se integran tres grupos por grado, oscilando cada uno entre los 36 y 40 alumnos, por lo que el recreo se tiene que realizar en dos horarios diferentes, uno para los grupos inferiores (de primer a tercer grado) y el otro para los grupos superiores (de cuarto a sexto grado), con la finalidad de optimizar el uso de las instalaciones y evitar al máximo los accidentes, haciéndose hincapié al alumnado a que eviten correr, que se mantengan sentados en las mesitas del comedor y jardineras durante su tiempo de descanso, lo que a su vez limita la oportunidad de activarse físicamente.

Su colectivo docente está conformado por una directora, dos subdirectoras, 18 docentes titulares frente a grupo, 2 docentes de Educación Física (EF), 4 docentes de inglés, 2 docentes de Red Escolar, 1 docente de artes, una psicóloga y 4 docentes de educación especial. Es un colectivo comprometido a brindar la atención al alumnado con un toque humanista, para formarlos académicamente, reforzando actitudes positivas y valores como la disciplina, la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, entre otros. El proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por una tendencia a enfatizar mayormente en las áreas académicas por sobre las demás áreas, de tal suerte que se atiborra de actividades de pensamiento matemático y de lectoescritura al alumnado.

El nivel socioeconómico de las familias es de medio a medio alto, la mayoría de los padres, madres o tutores son profesionistas y trabajan en las diferentes secretarías de gobierno, y debido a la imperiosa necesidad de que tanto la madre como el padre trabajen, los tiempos de convivencia con sus hijos e hijas se ven muy limitados, y al término de la jornada escolar generalmente los tienen que llevar a sus centros de trabajo y dejarlos en un rincón del área mientras terminan su jornada de trabajo, o bien, los

dejan en casa de algún familiar, limitados de espacio y de atención, frente a un monitor o con un dispositivo electrónico para mantenerlos entretenidos para que no hagan desorden mientras pasan por ellos.

Una mañana de clases muy peculiar

Al inicio del ciclo escolar, cuando las mañanas son aún muy calurosas en Ciudad Victoria, sucedió algo que, como educadores físicos, consideramos de gran relevancia mencionar como preámbulo de nuestra práctica a compartir:

Apenas corría la segunda semana de clases cuando a Iker y su familia se les hizo tarde y llegaron diez minutos después del timbre de entrada a la puerta de acceso, la maestra de guardia al verlos en franco apuro dejó pasar al niño y le hizo la invitación a su padre para que procuren ser más puntuales. Abrumado por la situación y, a sabiendas de que como todos los días se le atiborraría de actividades de pensamiento matemático y de lectoescritura, Iker se apresuró a recorrer todo el largo pasillo de la gran escuela para ingresar a su aula, emocionado y contento porque ese día le tocaba la sesión de EF, su asignatura favorita.

Al llegar a la puerta y pedir permiso para entrar, la maestra de grupo justo estaba pidiendo el cuaderno para revisar apuntes y tareas, por lo que volteó a verlo y le dijo:

— “Pasa Iker, deja tu cuaderno de tareas en el escritorio, y ve a tu banco a trabajar con lo que está puesto en el pizarrón”.

Con un gesto de preocupación, Iker dejó tímidamente su cuaderno y se dirigió a su banco. Sus amigos, Mateo, Emilio y Mauricio al ver su semblante trataron de animarlo con bromas, al tiempo que le preguntaron por qué llegó tarde, a lo que Iker les respondió:

— “Mi papá y mi mamá otra vez estuvieron discutiendo anoche, y me costó trabajo dormir, y

pues el desvelo provocó que se nos quedáramos dormidos y llegara tarde”.

Al oírlo, sus amigos le respondieron que no se preocupara, que eso era cosa de adultos, y que se iba a solucionar, al tiempo que jugueteando le picaron las costillas para hacerlo reír. Ante el ruido, la maestra tomó el cuaderno de Iker y en tono molesto le dijo:

—“A ver Iker, ¿cómo es posible que, aparte de que llegas tarde, llegas con el cuaderno casi en blanco, sin la tarea del día de hoy, te pones a juguetear con tus compañeros en lugar de realizar la actividad que puse en el pizarrón?, ¡tendrás que dedicar parte del recreo para ponerte al corriente, al igual que tus compañeros! ¡Siempre es lo mismo con ustedes, se la pasan platicando y haciendo desorden en clase, pónganse a trabajar!”

Preocupado y con sentimiento de culpabilidad, Iker miró a sus amigos y asintió con la cabeza, al tiempo que empezó a realizar la actividad indicada, estableciéndose un gran silencio, pero con la confianza y tranquilidad de que al menos estaría junto con ellos en el recreo.

Al sonar el timbre para salir al recreo, la maestra le pidió a Iker y sus amigos que bajaran al área de comedor y se sentaran en una mesa cercana a ella para que se pusieran a trabajar con lo establecido, dando margen para que almorzaran juntos. De este modo, lo que al principio parecía un castigo se transformó en un espacio de aprendizaje ameno y compartido durante su recreo, dando pauta a que el día fuera más llevadero para Iker. Después del recreo, llegó el momento más esperado por Iker y sus amigos, la sesión de EF, la cual disfrutaron al máximo, interactuando con sus compañeros y compañeras.

Cartas sobre la mesa en colectivo docente

Este tipo de situaciones fueron observadas por diversos docentes, y se volvieron tema de conversación en el recreo, ya que tendieron a ser repetitivas en la mayoría de los grupos de quinto y sexto grado durante el transcurso de los días subsecuentes, lo cual se convirtió

en un foco de atención. Llegado el momento del Consejo Técnico Escolar (CTE), el cual es el órgano colegiado de mayor autoridad en cada escuela de educación básica en México, integrado por el Director y el personal docente), todos los y las docentes compartimos con la Directora las problemáticas latentes en nuestro alumnado, siendo el común denominador de todos estos grupos: la impuntualidad e inasistencia, la falta de cumplimiento de tareas, el bajo rendimiento académico, el incremento de conductas inapropiadas y de los índices de sobrepeso en el alumnado. Por lo que, en colectivo, consideramos de gran importancia detenernos a analizar el por qué los alumnos y las alumnas llegan tarde y/o se ausentan de clases, no muestran interés por realizar tareas y por qué están tendiendo a hacer desorden y a subir de peso cada vez más y más.

Como estrategia, optamos por buscar de manera conjunta alternativas de solución en las que se involucrara todo el personal, tomando como punto de partida la aplicación de instrumentos de investigación al alumnado, tales como entrevistas y encuestas, para brindarles un espacio de escucha activa sobre sus intereses y necesidades, con el fin de hacerlos sentir importantes, comprendidos y considerados en el diseño de proyectos educativos.

Los resultados arrojaron que la mayoría del alumnado tenía problemas sociales, entre los cuales destacaron: desintegración familiar, ya sea por divorcio, o por muerte del padre o madre, o de los dos; altos índices de sobrepeso, por malos hábitos alimenticios y falta de espacio y tiempo para activarse físicamente fuera del horario de clases; así como una ausencia de apoyo para realizar sus tareas, por la falta de tiempo de atención de sus tutores, producto de sus agendas apretadas de trabajo.

La Educación Física como promotora de una educación integral y transformadora

Ante este contexto, se dio el espacio para que cada docente realizará sus propuestas, surgiendo proyectos

para abordar las problemáticas detectadas, pero todos ellos enfocados a reforzar principalmente el área cognitiva del alumnado. Al ver que era un gran abanico de oportunidades, nosotros como docentes de EF propusimos un proyecto en el que se potencialice el desarrollo de las habilidades no solo cognitivas, sino también físicas, sociales y emocionales del alumnado, de una manera armónica e integral. De este modo, surgió la creación del Club Deportivo de Handball, estableciéndose como requisitos que los alumnos y las alumnas que deseen integrarse mantengan un promedio mínimo de 8.5 y buena conducta, y que asistan regular y puntualmente a cada sesión en un horario de 6:50 a 7:50 horas. de lunes a viernes. Lo cual abrió un gran espacio para que niños y niñas que no tenían oportunidad de activarse físicamente fuera del horario de clases y que no destacan en lo académico, tuvieran la oportunidad de potencializar sus habilidades en algo que corresponda más a sus intereses y necesidades, y que sea fuente de motivación para que se comprometan a cumplir con los requisitos establecidos.

Con el apoyo de la Dirección de la escuela y de los y las docentes de grupo, el proyecto se presentó a los alumnos y alumnas, quienes al sentir que su realidad era comprendida, entendida y atendida, lo comunicaron con gran emoción a sus tutores, para que asistieran a la reunión de información, y firmaran la carta permiso para que se integraran al Club.

Desde el primer día de actividades del Club de Handball, Iker y sus amigos asistieron con gran interés, mostrando en cada sesión un gran deseo de aprender y mejorar la práctica de este joven deporte. Por ser un deporte nuevo para nuestro alumnado, les pedimos que en su hora de computación investigaran qué es el handball y sus reglas de juego, y que elaboraran un pequeño reporte de ello en el cuaderno.

Como parte de las actividades transversales, en cada sesión procuramos hacer una retroalimentación de las reglas de juego, destacando la importancia de saber leer y escribir para poder conocer y practicar no solo

este sino cualquier otro deporte, y les hicimos ver que las nociones de espacio y tiempo son de gran relevancia para desempeñarse en cada situación de juego, y que lo más importante era que cada día se esforzaran por mejorar su desempeño en relación con lo que habían logrado ellos mismos el día anterior, y que si algo se les dificultaba no se dejaran ensimismar, que recordaran que lo que pasa por su mente pasa por su vida, y que ahí estaban en equipo para apoyarse mutuamente.

Con el paso de los días, Iker y sus amigos fueron los primeros en dominar lo técnico y lo táctico del juego, y ante la admiración de sus compañeros (as) y amigos (as), les sugerimos que ayudaran a los demás, haciéndoles ver que sí podían mejorar, que recordaran la máxima del Club “lo que pasa por tu mente pasa por tu vida”, que confiaran en su potencial, lo cual los hizo sentirse parte importante del club y a comprometerse más en cada actividad.

Las semanas transcurrieron, y cada vez que había oportunidad las maestras y maestros de grupo nos comentaban que esos niños y niñas de handball sí que eran todo un caso, como queriendo hacernos ver que era difícil que cambiaran, por lo que optamos por motivar más al alumnado para que dieran su mejor esfuerzo cada día por alcanzar el promedio mínimo establecido, al tiempo que se aplicaban en la práctica del handball.

Llegada la convocatoria de los Juegos Deportivos Escolares de la Educación Básica (JDEEB), como docentes titulares de EF la presentamos a la Dirección de la escuela, y con plena autorización se citó a reunión a los niños y niñas, con sus respectivos tutores, para brindarles de manera oportuna toda la información al respecto, aclarando dudas e inquietudes, y reiterando la importancia de representar a la escuela no solo en la cancha de juego, sino en todo momento y en todo lugar, con una puesta en juego de valores y actitudes positivas por parte de alumnos y alumnas, tutores y familiares. La propuesta fue aceptada con gran gusto y emoción por todas y

todos, estableciéndose el compromiso de redoblar esfuerzos para participar en los JDEEB, a fin de lograr una gran proyección y obtención de resultados destacados que pusieran en alto el nombre de nuestra institución.

Fueron semanas de arduo trabajo, que implicaron entrenamientos matutinos, algunos juegos de fogueo vespertino entre semana, y participación en ligas municipales los sábados y domingos, e incluso, se invirtió tiempo de sus vacaciones de diciembre y de semana santa. Días en los que cada niño / niña y sus familias tuvieron que reorganizarse de manera que pudieran asistir a cada actividad puntualmente, así como aplicarse para cumplir con las tareas escolares, mantener buen promedio y buena conducta para seguir formando parte de este proyecto.

Al concluir el primer trimestre, en pleno CTE, las y los docentes de grupo comentaron con cierto asombro que los niños y las niñas que fueron etiquetados como "focos rojos" estaban mostrando mejoras, ya no llegaban tarde ni faltaban, ya empezaban a cumplir con tareas y procuraban mantener buena conducta, y que su promedio académico estaba mejorando, salvo algunos contados casos, que de manera conjunta se tenían que trabajar y se turnaron al equipo de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas muestras de avances las compartimos con gran gusto a los niños y niñas del club y a sus respectivos familiares, motivándolos a que siguieran esforzándose por trabajar de manera conjunta.

Por su parte, los padres y madres de familia expresaron su asombro de los cambios que estaban operando en sus hijas e hijos, ya que ahora ellos solos se dormían temprano y eran los primeros en despertarse y decirles a tiempo que ya estaban listos para que los llevaran a la escuela, cuando anteriormente llegaban tarde a clases porque batallaban para levantarlos o para que se alistarán; y en fin de semana ya no batallaban para que se levantaran temprano, ya que por sí solos se levantaban para que los llevaran a los partidos a los que eran convocados; además, consumían más agua y

empezaban a dejar de lado su gusto por la comida chatarra, la ropa ya les empezaba a quedar bien, y hasta de cierta forma holgada; eso los motivó a reorganizarse en familia para seguir apoyándolos en la participación de este proyecto, tomando acuerdos para dejar de lado sus diferencias y problemas familiares y /o conyugales. Y gracias a ese trabajo conjunto, niñas y niños siguieron mostrando mejoras en lo académico al tiempo que siguieron avanzando exitosamente etapa tras etapa en los JDEEB.

Ya en la etapa de supervisión regional de los JDEEB, las niñas concluyeron su participación al quedar en segundo lugar, no obstante, con mucho entusiasmo siguieron asistiendo tanto a los entrenamientos como a los partidos para apoyar a los niños, sus compañeros y amigos, manteniéndolos al corriente con apuntes y tareas para que ellos fueran a jugar cada que les tocaba, lo que favoreció que siguieran avanzando a las siguientes etapas con el menor rango de problemas con sus maestras y maestros de grupo.

En la cotidianidad de las actividades, los niños empezaron a manifestar en diversos momentos fricciones entre ellos, por lo que implementamos como estrategia un campamento escolar en fin de semana; con autorización de la Dirección de la escuela, y con el apoyo de padres y madres de familia trasladamos a los niños al balneario La Peñita, ubicado en Llera de Canales, a orillas del río Guayalejo, un lugar paradisiaco, donde entre todos se llevó a cabo la selección y limpieza del área para armar e instalar las casitas de campaña. Al término, se les solicitó a los familiares que se ubicaran en un lugar aparte, para que dejaran al alumnado desarrollar las actividades de manera independiente.

Durante cada actividad, con su respectiva transversalidad, se procuró que los niños fueran autosuficientes y responsables de sus propias cosas y alimentos, saliendo a flote hábitos y costumbres, lo cual sirvió para que reflexionaran y valoraran todo el gran potencial que poseen y que solo basta que tomen con responsabilidad y disciplina, y con una actitud

proactiva, el rol que les toca jugar no solo en el juego del handball, sino en el juego de la vida misma.

Por la noche, se llevó a cabo la tan esperada actividad de la fogata y la búsqueda del tesoro, actividades en las que se reforzó la importancia de afrontar miedos y trabajar en equipo. Al término, se les entregó una cartita escrita por sus papás mamás (solicitada de manera discreta días previos al campamento) y se les pidió a cada uno que buscara un lugar y una pose especial en la que pudieran leerla con mente y corazón abierto. La dinámica fue tan emotiva, la mayoría se conmovió hasta las lágrimas al ver todo el amor y confianza que sus familias les profesaban entre líneas, así como su admiración por todos los cambios que habían mostrado y su agradecimiento y felicidad por cuánto todo este proceso estaba impactando en sus vidas y en su familia.

Al día siguiente, al término de las actividades del campamento, llegaron los papás y mamás, y los niños se abalanzaron hacia ellos y los abrazaron con gran emoción, dándoles las gracias por todo el amor y el apoyo que les han brindado. Sin duda, esta experiencia permitió que cada quien regresara a sus respectivos hogares con mayor entusiasmo y un cambio de actitud.

El apoyo siguió siendo incondicional por parte de padres y madres de familia, compañeras y compañeros de escuela, y docentes, hasta que los niños lograron coronarse campeones a nivel estatal. Este logro provocó un gran alborozo de tal magnitud que lo compartieron de manera conjunta, sin hacer menos a nadie, reconociendo que todos fueron parte esencial de ese gran triunfo, tanto dentro como fuera de la cancha, y pudieron constatar que lo que pasa por su mente pasa por su vida, y que una actitud proactiva es fundamental para el logro de una educación transformadora e integral.

Para reflexionar...

Esta experiencia permitió a nuestro alumnado constatar que la educación integral puede dotarlos de las

herramientas necesarias para potencializar sus habilidades y perspectivas, y de esta manera puedan contribuir a las soluciones de un objetivo común. Y que es importante que en cada institución en la que se integren se involucren en actividades escolares que estén acordes a sus intereses y necesidades, procurando un punto de equilibrio entre su desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, para que se logre su desarrollo integral e impacte de manera significativa en sus vidas. Pero, sobre todo, aprendieron a confiar en el gran potencial que poseen, y a tener bien presente que lo que pasa por su mente pasa por sus vidas, y tanto alumnos como padres madres de familia experimentaron el deporte escolar como una herramienta poderosa para formar en valores, unir familias y fortalecer a la comunidad. Además, cabe destacar que el deporte les abrió las puertas a niñas y niños para que pudieran ingresar a la escuela secundaria donde deseaban continuar sus estudios.

Entre docentes...

Es de gran relevancia que, como colectivo docente, nos demos a la tarea de indagar sobre las problemáticas, las necesidades e intereses de nuestro alumnado, para que una vez detectadas se analicen de manera conjunta y se proceda al diseño e implementación de proyectos de enseñanza colaborativos centrados en el alumnado, con la transversalidad correspondiente entre disciplinas, procurando un desarrollo armonioso de las dimensiones cognitiva, física, social y emocional del alumnado, para garantizar el derecho a una educación integral de NNA.

Así mismo, es importante que se promuevan entornos de aprendizaje co-construidos, en los que se fomenten los valores democráticos y comunitarios, tales como: la comunicación abierta, la cooperación, la equidad, la igualdad y la participación activa, con una puesta en acción de responsabilidad compartida en la comunidad, en la que alumnos, familias y docentes jueguen un rol esencial en la creación de entornos positivos enfocados al logro de un bien común.



Haciendo más con menos: asesores y asesoras de inclusión, hacia una educación equitativa, accesible e inclusiva para todas las personas

**Maribel Paniagua Villaruel, Alma Rosa Acosta Aldaz,
Bertha Josefina Aguilar Amaya, Fátima Noemí García Carranza,
Martha Corina Sánchez Núñez y Zaira del Rocio Barbosa Murillo**

Jalisco

Sembrar la inclusión en los lugares más alejados, allá donde no llega la educación especial y que cada niño y niña tengan un lugar digno en su escuela, es posible. Este texto narra la siembra colectiva de un proyecto innovador que se realiza en Jalisco, México para expandir los servicios de educación especial y hacer posible una educación inclusiva, que dé respuesta a todas y todos.

El texto aborda algunos aspectos vividos al implementar el *Proyecto de asesores y asesoras de inclusión* como la desilusión vivida frente a alumnos o alumnas expulsados o sin una respuesta educativa y también los caminos que se han vislumbrado frente a esa y otras problemáticas y la forma en que la zona 81 de preescolar lo está concretando en uno de los lugares más alejados de nuestra área de influencia y que representa un espacio de esperanza y posibilidad de dar mejores frutos para los niños y niñas. ¡Los invitamos a sembrar con nosotros!

Maribel Paniagua Villaruel, Premio ABC 2015; Alma Rosa Acosta Aldaz, Bertha Josefina Aguilar Amaya, Fátima Noemí García Carranza, Martha Corina Sánchez Núñez y Zaira del Rocio Barbosa Murillo, son un equipo de supervisoras y docentes de educación especial y preescolar, que han logrado generar espacios compartidos de aprendizaje y abrir posibilidades para la inclusión de las niñas y niños.

...

1. Muchos Cristhian que atender. De la derrota a la creación, la voz de Maribel, Supervisora de la zona 16 de Educación Especial

Hoy vino la señora Mariana a traer a su hijo al CAM José Vasconcelos (Centro de Atención Múltiple). Lugar que da atención a personas con discapacidades severas en edad escolar, donde tenemos la oficina de la supervisión de la zona 16 de Educación Especial, se

trata de una oficina bien iluminada con una mesa al centro en lugar de escritorio, en la que hay una credenza abierta con juguetes que llaman la atención de inmediato. Viene con Cristhian, un niño espabilado que interactúa con los adultos con toda naturalidad. Le pregunté su nombre, de dónde viene y dónde vive, me dice: *Me llamo Cristhian y vivo en Valle de los Molinos en la calle...* Le pregunto si sabe por qué están aquí y él me dice: *me corrieron de la escuela porque no sé leer y me porto mal*. La señora Mariana empieza a llorar y me cuenta que la escuela la citó durante meses, cada

semana y que tenía que faltar a trabajar para ir a las citas, —hasta que me lo corrieron porque yo no iba.

El asunto me cimbró. Ahí estaba Cristhian pidiéndome los juguetes de la credenza, ajeno al llanto de su madre. La interrogué sobre escuelas con apoyo de educación especial cerca de su domicilio. Me dice que no, que no había ninguna. Contuve a la señora y, con el corazón en el estómago me puse a hacer llamadas, estaba triste, pero también enojada por lo que sucedía.

Así como Cristhian, hay una enorme cantidad de niños y niñas que vienen con sus familiares a pedir ser inscritos en una escuela de apoyo a personas con discapacidades severas, denominados Centros de Atención Múltiple, (CAM) aun cuando no tienen discapacidad. Los maestros y maestras como los que expulsaron a Cristhian parecen no tener salida o no tener la formación para dar una respuesta a los cientos de Cristhian que hay en cada zona escolar.

A raíz de esto, Zaira Barbosa (asesora de la zona 16) y yo (supervisora de la zona) nos preguntamos ¿qué estamos haciendo nosotras para que esos niños y niñas que pertenecen a los lugares más aislados tengan los apoyos que requieren?, ¿cómo nos aseguramos de que todas las maestras y maestros sepan qué ofrecer a sus estudiantes sin importar su variabilidad?

Estas preguntas se relacionan con la búsqueda de una “educación equitativa de alta calidad y accesible e inclusiva para todas las personas”, un pilar fundamental de la educación democrática (Nathan, 2024)¹, además, devuelve el derecho a aprender a quienes estaban quedando fuera del sistema y promueve la corresponsabilidad entre supervisoras y supervisores, asesoras y asesores, directivos, docentes y familias.

¹ Nathan, Linda (2024). Nathan, L. F., Mendonca, J. F., & Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). Designing democratic schools and learning environments: A global perspective. Palgrave Macmillan. de acceso libre en la red <https://doi.org/10.1007/978-3-031-46297-9>

Así nació en el 2021 el proyecto de *Asesores y asesoras de inclusión, hacia una escuela inclusiva*, —que en su primer año trabajó con todo un sector— y que buscaba dar respuesta a la expulsión de una gran cantidad de estudiantes con problemas de conducta, las dificultades del profesorado para atender a la diversidad y al cierre de una escuela en la que no pudimos hacer nada para evitar otra expulsión. Este proyecto consiste en proponer un especialista a una zona escolar que trabaje en colaboración con el supervisor o supervisora, sus directivos y docentes a favor de la inclusión. En busca de que más estudiantes como Cristhian estuvieran en la escuela, de promover culturas, políticas y prácticas inclusivas en las zonas escolares y ampliar la cobertura de los servicios de educación especial.

—¡Qué atrevida! - me dijo una amiga supervisora cuando le conté del proyecto. —Si con los equipos de USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) no pueden, ¿cómo van a lograrlo con una sola persona para una zona?

Hoy se atiende con este modelo a 65 escuelas de 12 zonas escolares de 4 sectores: 2 de preescolar y 2 de primaria. En este artículo elegimos compartir la experiencia de la zona 81 de preescolar por ser una de las que mejor representa la experiencia, además de estar en las zonas más alejadas del área de influencia de la zona de educación especial más cercana, a donde no había llegado la educación especial.

Con esfuerzo sostenido, el proyecto se ha centrado en tres principales líneas de acción:

1. Construir un lenguaje común con supervisoras y supervisores, directivos, los y las asesoras y demás que desean sumarse de nuestros equipos de USAER, mediante los Trayectos formativos que han puesto en el centro las preguntas ¿Cómo atendemos la diversidad? y ¿Cómo mejoramos lo que hacemos día a día?
2. Dar voz a nuestras asesoras y asesores para reflexionar sobre lo que hacen a partir de

Comunidades de práctica y la revisión permanente de la experiencia con las supervisiones escolares. Nos reunimos una vez cada trimestre a reflexionar lo que hemos hecho, lo que hemos logrado, las dificultades que enfrentamos, y las nuevas rutas que tomaremos.

3. Asegurar a cada estudiante un lugar digno en el aula y la escuela y el apoyo a los y las docentes que los atienden.

2. Escribiendo nuevos caminos, en palabras de la supervisora Bertha de la zona 81 de preescolar

Empezaba el ciclo escolar 22-23, la noticia de que a la zona 81 de preescolar llegaría una asesora de inclusión, nos llenó de grandes expectativas, pues el ingreso de estudiantes con alguna condición crecía. Recuerdo con claridad la reunión de apertura, en el patio del Jardín de Niños, Mirador del bosque, le dimos la bienvenida a Alma y la presenté. En un gesto que hoy cobra un significado más profundo, le regalé una pluma y le dije: con ella escribiremos historia. Y vaya que lo estamos haciendo; ¡no solo en papel, sino en la forma misma de enseñar y entender nuestra labor! Aquella bienvenida marcó un antes y un después. Empezamos a ver con otros ojos nuestra tarea: que cada uno de nuestros estudiantes no sólo permanezca en la escuela, sino que realmente aprenda. Esto implicó resignificar cómo aprenden y para ello, emprender un viaje, literal y metafórico.

Recorrimos una hora por los caminos sinuosos de la sierra de San Cristóbal de la Barranca, allá donde no habían llegado los servicios de educación especial. Llegamos a una escuelita llena de color, en la punta del cerro. Entre terracería y curvas nos acompaña José, chofer de la presidencia, quien al recorrer la sierra nos cuenta historias de cada comunidad. Maravilladas por sus paisajes, montañas, cascadas y sus árboles llenos de mangos, ciruelas y tamarindos el camino se hace corto.

Fuimos recibidas con una mezcla de asombro y desconfianza en las miradas de las niñas, los niños y las madres de familia, figuras siempre presentes en la escuela, pues la atención de educación especial nunca había llegado a la comunidad. La educadora estaba visiblemente nerviosa, deseando tal vez, que nuestra presencia no fuera para señalar errores en su salón de clases, ya de por sí lleno de carencias.

Fue muy grato ver como al final de esa primera reunión y tras explicar el motivo de nuestra visita y compartir el rol de apoyo que Alma la asesora de inclusión tendría con las educadoras y los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, la tensión inicial se transformó en esperanza, colaboración y compromiso de todas. A partir de ahí, el trabajo tomó forma, además a la zona 81 se han sumado la psicóloga Cori y la maestra de apoyo Fátima. Hoy, puedo afirmar que aquella pluma simbólica ha iniciado una nueva historia en nuestra zona escolar. Cambió nuestra forma de enseñar, fortaleció nuestro compromiso con la inclusión y nos recordó que la verdadera democracia escolar se construye día a día.

3. Del temor a la transformación: El rol y las voces de las asesoras de inclusión

Así describe Alma la primera asesora su experiencia: La invitación para ser asesora de inclusión me sacudió. De repente tuve preguntas, miedos y sombra de asesores pasados, aquellos que se limitaban a señalar errores desde la puerta del aula, sin involucrarse. Sin embargo, en mi experiencia como docente, forjé la convicción de convertirme en la asesora que yo siempre quise tener, es decir, una que realmente ayudará a transformar, se sumará y le diera vida al compromiso. Lo que fue ocurriendo desde 2021 a la fecha, es que, en cada jardín visitado, las maestras dejan de tener miedo de abrir sus puertas y ensayar nuevas prácticas. Ahora, al recorrer los Jardín de niños de la zona, ya no somos “las asesoras” sino las compañeras, las que llegan con carpetas llenas de ideas, pero también con la disposición de arremangarse para sumarse al trabajo.

Para muestra un botón: Algunos ejemplos de actuaciones democratizadoras

A continuación, compartimos algunas acciones pedagógicas transformadoras dentro del proyecto de Asesoría de inclusión en la zona 81 y la 16.

3.1 Estaciones multisensoriales

La maestra de apoyo Fátima nos relata: La visita al jardín de San Cristóbal de la Barranca dejó una huella profunda, en la que coincidieron dos figuras clave de este proyecto; la Dra. Maribel y la maestra Pina, ambas supervisoras. Esa mañana marcaría un antes y un después.

Durante esa visita en el salón de 2º, yo acompañaba a las y los niños mientras coloreaban sentados en su mesita, una hoja impresa de un regalo, estábamos cerca de la Navidad, el ambiente era tranquilo, casi silencioso. Algunos niños seguían concentrados coloreando, otros comenzaban a desconectarse. Al salir del aula, la doctora Maribel, con esa mirada asertiva y observadora compartió una idea que nos encendió una lucecita: *Aprovechemos mejor los tiempos y espacios del aula. Habló con ejemplos simples pero potentes, ¿cómo una hoja!?, ¿qué más podemos hacer con ella o qué más podemos hacer a partir del proyecto central de Navidad?*, y nos nutrió de por lo menos 20 posibilidades, así esa hoja que teníamos en las manos podía convertirse en una experiencia viva, si dejábamos que cada estudiante tomase la palabra, si les abríamos espacio para decidir, crear, ser y expresarse.

Esa conversación nos quedó rondando: ¿y si proponemos reorganizar el aula con más libertad?, ¿y si creamos estaciones? Así fue que en diciembre de 2024 se empezó a gestar la propuesta de las Estaciones Multisensoriales: pequeños espacios diseñados para explorar, imaginar, construir y expresarse, inspirados en el método Waldorf (Espiñeira Caderno, 2010; Steiner, 1919)². En el Jardín de Niños Eduardo Matos, la transformación inició. Las estaciones

surgieron con los materiales que reunimos, así creamos una para la pintura, otra para explorar con los sentidos, otras para leer, construir, juego, música y expresión teatral.

El aula se llenó de energía y de preguntas.

- ¿Qué se hace aquí, maestra?
- ¿Ya puedo pasar a la de lectura?

Fue en este nuevo contexto donde la maestra Lucía Cárdenas, compartió su experiencia: *La posibilidad que abrió para mí el trabajo en estaciones fue muy grata, ya que me permitió observar las habilidades que tienen... además de ver que este momento no es guiado. O sea, es un momento de ellos, para ellos, donde tienen la libertad de hacer lo que les gusta, es bastante enriquecedor...*

3.2 Afinando la mirada en las Estaciones: detectar y atender las aptitudes sobresalientes

Cori, la asesora de la zona 81 en funciones de psicología nos recuerda que identificar y atender a estudiantes con aptitudes sobresalientes no es un lujo, sino un derecho. En la zona 16, y por tanto en la 81, este compromiso se asume desde el aula, a través de dos rutas principales: **los proyectos cotidianos y las estaciones multisensoriales**.

a) Los proyectos cotidianos:

Llegamos al Jardín Marcos Castellanos, el grupo trabajaba en el proyecto “los moditos de mis paisanitos”, buscaban palabras de otros lugares para compararlas con las suyas, una alumna preguntaba:
—¿Chacharitas? ¿Qué es eso?
—En mi casa les decimos tiliches, —comentaba otra.

² Espiñeira Caderno, S. (2010, 25 de enero). Segunda parada: estaciones de aprendizaje (II). DidactiRed (Instituto Cervantes). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_10/25012010.htm

Yo, mientras tanto, acomodo las estaciones; buscaba que la maestra comprendiera que, con éstas, los niños y niñas pueden aprender mientras juegan, descubren, y se motivan en serio. Ahí estaba Tadeo (alumno sobresaliente socioafectivo), queriendo organizar a sus compañeros, mencionando la rutina que tenían en el día —primero terminamos la actividad y después ya nos organizamos en las estaciones- poniéndose en el centro, —yo voy a elegir la estación de pintura.

Otros proyectos a través de los que pudimos detectar alumnos fueron: “Movimiento y Salud: un gran comienzo” en el jardín de niños Angela Peralta, pudimos ver a Erick que corría más rápido que los demás, mostraba agilidad y destreza en las actividades de educación física.

b) Estaciones multisensoriales:

En cuanto a las Estaciones multisensoriales, nos sirvieron como actividades exploratorias para visibilizar a los alumnos y alumnas sobresalientes, buscábamos que fueran espacios dinámicos que nos permitieran ver cada aptitud:

- Pintura: la creatividad, expresión artística y originalidad.
- Disfraces y juego simbólico: la imaginación, habilidades socioafectivas y roles.
- Música: sensibilidad auditiva, ritmo y expresión corporal.
- Construcción: habilidades espaciales, lógica y solución de problemas.
- Lectura. Acercamiento a los textos, lenguaje, diálogo, memoria, creatividad.
- En el Jardín de la maestra Gabriela las estaciones se extendían a la comunidad a través del huerto.

En la intervención, sin concluir la detección que se extiende todo el ciclo, diseñamos Programas de enriquecimiento con experiencias significativas como Día del movimiento, Rally con familias, juego de roles, circuitos psicomotoras. En lo extraescolar, Erick viajó a CDMX a competir en carreras quedando campeón.

Hoy en día, las educadoras ya han iniciado en la detección, creemos que, si seguimos por esta ruta, pronto la zona 81 será capaz de visibilizar el talento y las aptitudes sobresalientes del mismo modo que las barreras que enfrentan las y los estudiantes. Gracias también a los trayectos formativos, de los que hablaremos más adelante se ha ampliado el concepto de lo “sobresaliente” y muchas docentes, como la maestra Viridiana Olivos nos dicen: *Sé que desde que inicia un ciclo escolar, hay diversidad y que ningún alumno es igual a otro, cada uno aprende y se desenvuelve de acuerdo al entorno en el que ha crecido (...).*

3.3 Madrinas de lenguaje, el relato de Fátima

Cuando entré al Jardín de niños más grande que atiendo, el clamor fue: *¿Y qué hacemos con los problemas y dificultades de lenguaje?*, me entregaron una lista con más de 60 estudiantes, a decir verdad, mi primera reacción fue de renuencia —me parecía increíble que tantos estudiantes presentaran trastornos de lenguaje—, así que inicié con las evaluaciones y en efecto eran 63.

Me decidí por el programa Padrinos de lenguaje diseñado por la Zona 16 de especial, que nace del deseo de brindar a cada estudiante con dificultades en el desarrollo del lenguaje el apoyo que requiere. Consiste en trabajar con voluntariado. En este caso fueron madres de familia las madrinas, para que, con materiales adecuados y acompañamiento constante, trabajasen en pequeños grupos de 4 a 5 estudiantes, fortaleciendo sus habilidades comunicativas. El trabajo voluntario consiste en asistir 2 días a la semana en sesiones de 30 minutos cada una, a trabajar actividades prácticas y divertidas, como lectura y expresión de cuentos, historias, ejercicios fono-articuladores, juegos de roles, entre otros con un subgrupo. El trabajo lo realizamos en el gran salón de usos múltiples, las madrinas se distribuían por toda el aula, cada una con sus materiales y yo orquestando.

En un primer momento hubo sólo 4 madrinas, repartir tantos alumnos entre ellas parecía casi imposible, eso no nos detuvo, por lo que insistimos en el apoyo de las familias, se citó a una nueva reunión y se anotaron otras 4 madrinas. Siendo 8, cada madrina tenía 3 subgrupos de 3 a 4 estudiantes por día.

Al inicio, las y los alumnos llegaban temerosos, pues no sabían porque solo ellos salían de sus salones: Yo no quiero ir, mencionó Adrián, su maestra apenada, le insistió, comentándole que iban a ir a jugar, que solo era un momento. Finalmente se convenció. Adrián se quedó observando desde una esquina lo que sus compañeros hacían con sus madrinas, me acerqué a él, sin forzarlo a trabajar le dije:

— ¿Quieres acompañarme a ver qué están haciendo tus amigos?

— No, yo quiero ir a mi salón.

Traje conmigo a un grupo de niños, nos sentamos junto a Adrián y comenzamos con los ejercicios y juegos, todos estaban emocionados, era algo novedoso para ellos, lo invitaron a jugar, él solo se reía, aún tímido.

En la siguiente sesión, cuando fui por ellos a su salón, Adrián se puso de pie enseguida, la maestra le preguntó: Adrián ¿estás seguro de que quieras ir hoy?, y él, entusiasmado dijo que sí, se puso al inicio de la fila y fuimos directo al salón de usos múltiples. Las maestras poco a poco integran en sus actividades diarias las de las madrinas: leer, contar historias, hacer trabajos.

Comenzamos a jugar y ellos felices, el acompañamiento de las madrinas fue significativo, pues implica un vínculo cercano, ¿Mi hada madrina mágica no vino hoy?, preguntó Esteban, asombrado al ver que su madrina había faltado.

La señora Fátima Flores, madre de una niña con problema de lenguaje y madrina comentó: *Estoy muy agradecida... mi niña ha avanzado muchísimo, incluso su confianza en hablar. Antes se desesperaba y*

frustraba porque no le entendíamos. Ella misma identifica y reconoce cuando pronuncia mal y se corrige. Como la señora Flores, muchos familiares reconocen los avances, lo que nos invita a seguir trabajando.

3.4 La formación en el foco, voz de la ATP Zaira

Imagina un grupo de entre 48 y 55 personas en sesiones presenciales organizadas por la supervisión y asesoría de la zona 16 de E.E., supervisoras y supervisores, directivos de las zonas atendidas por asesores, personal de algunas USAER, una que otra educadora y maestro de grupo, asesores y asesoras reunidos para aprender y construir un lenguaje común alrededor de temas de inclusión por turno, en total cerca de 100 participantes este ciclo. La tercera edición en el ciclo escolar 2024 - 2025,

Actualizaciones del DUA 3.0, dice Alma, fue de gran impacto en la zona 81. Hemos denominado a lo que nos reúne Trayectos formativos, con la idea de que lo que reflexionamos llegue a las aulas y regrese al espacio de formación como una experiencia para compartir, en 5 sesiones anuales en las que lo que sucede en las aulas alrededor de la inclusión es el foco.

Desde la planeación de estas sesiones, se piensa en los equipos para que puedan nutrir su propia experiencia, con base en sus contextos, este ciclo, hubo trabajo previo de los y las participantes viendo videos, haciendo lecturas o realizando algún pequeño curso que ofrece “Plena Inclusión”, el próximo año tendremos nuestro propio sitio de formación en la zona 16 para que más personas puedan acceder a la formación incluso de manera autogestiva. En cada sesión, se identifican barreras y se diseñan soluciones reales para el aula, utilizando la IA, diversas bibliografías y nuestras experiencias como apoyo. La psicóloga Cori, asesora y coautora del artículo, destaca que: *estos trayectos han ayudado a transformar la práctica en la zona 81, el impulso de la supervisora Pina ha garantizado que se lleve a la práctica.*

La formación se ha centrado en construir un proceso horizontal donde el diálogo, la escucha y la co-construcción son esenciales, muchas zonas escolares del proyecto, al igual que la zona 81, se llevan las temáticas o se inspiran en ellas para trabajar con su zona. Como afirma la directora Griselda López del Jardín de niños Agustín Melgar, *esta formación ha sido detonante de cambio al vincular la teoría con las estrategias que se incluyen en la planeación y con el acompañamiento continuo en las aulas, en el que los equipos de educación especial reflexionan junto a los docentes sobre qué prácticas funcionan y cómo mejorarlas.*

4. De lo dicho... al ideal hay mucho trecho

Toda la experiencia que hemos narrado, se enmarca principalmente en el pilar de la educación democrática a la que aspiramos: **una educación equitativa de alta calidad y accesible e inclusiva para todas las personas** (Nathan, 2024), y representa la búsqueda como dijimos al inicio, de escribir nuevas historias con aquella pluma simbólica a la que alude la maestra Bertha en su relato y con otras plumas de esa naturaleza que vamos entregando a cada asesora o asesor que se suma al trabajo de una zona escolar. Hoy esas plumas simbólicas escriben en 12 zonas atendidas por asesores y asesoras de inclusión, en las que la expulsión del alumnado con problemas de conducta, aprendizaje o autismo, así como otras barreras que impida aprender o participar, se eliminan probando nuevas actuaciones, focalizado la formación de docentes, apostando por la reflexión y el diálogo, ofreciendo herramientas para el trabajo cotidiano y resolviendo los retos de la compleja tarea de educar.

Entre los aprendizajes más importantes que podemos compartir, están los de saber que la colaboración facilita la tarea, que siempre hay obstáculos, pero que colaborando se pueden resolver. Que la inclusión se hace realidad con el esfuerzo sostenido y compartido, con cada docente que deja de tener miedo a ser visitado y pide la compañía y el apoyo a su tarea. Descubrimos que la transformación se logra sólo

cuando se implica a la comunidad, que cualquier rol que todavía ejercemos desde la verticalidad, puede hacerse más fácil si colaboramos, si reflexionamos y nos escuchamos.

En cuanto a los retos:

Las comunidades lejanas y sin servicios de educación especial están ahí esperando respuestas. Una gran cantidad de docentes siguen trabajando en solitario con la desesperanza que ello conlleva. Hay todavía muchos Cristhian, que no son atendidos o que son expulsados de las escuelas, esa realidad nos conmueve y nos mueve a la acción. Hemos realizado muchos encuentros con las autoridades educativas de educación básica y educación especial que conocen el modelo de asesores y asesoras de inclusión y sus ventajas, sin que hayamos hasta el momento logrado que permee en la realidad de nuestro estado. Hoy la supervisora de la zona 16 Maribel Paniagua Villarruel y Zaira Barbosa, participan en la comisión de reorientación de los servicios de educación especial y confiamos en que el modelo de asesores y asesoras de inclusión pueda ser introducido en esos lineamientos a nivel estatal, la maestra Bertha por su parte además de estar en las reuniones citadas ha insistido al respecto.

Hemos avanzado en la instrumentación de actuaciones exitosas como las que aquí narramos, en toda la zona 16 de Educación Especial y sus zonas y escuelas atendidas, además madrinas y padrinos de lenguaje, obtención de prestadores de servicio social para los CAM, la creación de sitios de apoyo al trabajo de las zonas: uno de lectura, uno de Diseño Universal, un Blog <https://educacionespecialzona16.wordpress.com/> sin embargo el avance como un rasgo de la diversidad dista mucho de ser uniforme, no buscamos la uniformidad, pero hay tareas y resultados que debieran estar presentes por principio en las realidades educativas poniendo en el centro las prácticas inclusivas.

Buscando formar y formarnos

El próximo ciclo nacerá nuestro sitio de formación, abierto a cualquier docente o directivo, con materiales

breves y claros que puedan usarse cuando se necesiten, tantas veces como se quiera y para animar la reflexión sobre la inclusión. Sabemos que ahí también se gestará parte de la transformación.

Cerrar este ciclo nos deja la certeza de que la inclusión no se decreta: se construye, se ensaya, se afina, y sobre todo, se comparte. En las reuniones de zona, más de una vez hemos imaginado un espacio donde todas las experiencias —desde una actividad inicial hasta una transformación profunda— puedan encontrarse y multiplicarse. Ese sueño está a punto de volverse realidad: durante el ciclo 2025 - 2026 cada zona escolar trabajará en su propio sitio para documentar y compartir lo que ha funcionado, las buenas prácticas y desde la zona 16 tejeremos el hilo que los une en un gran ecosistema de prácticas inclusivas. Un lugar vivo, hecho de historias, imágenes y aprendizajes que nos permitan asomarnos a otras aulas y volver con nuevas ideas.

En nuestras aulas, las madrinas y padrinos de lectura y lenguaje han mostrado que la alfabetización y la comunicación son llaves para abrir todos los demás aprendizajes. El reto ahora es llevar esa magia al corazón de cada clase, no como actividad extra, sino como parte natural del día a día de cada escuela

atendida y de cada aula. Queremos que ningún niño ni niña se quede fuera del mundo de las palabras, y que la ayuda llegue dentro de su aula, en su propio tiempo y con sus compañeros.

Y, porque nadie debería enseñar en soledad, fortaleceremos el acompañamiento a las y los docentes desde el trabajo colaborativo entre supervisiones y servicios de apoyo. A partir del ciclo escolar 2025-2026, las directoras y directores de toda la zona 16 de cualquier servicio, se sumarán a los equipos de supervisores y supervisoras en los encuentros trimestrales para reflexionar juntos sobre logros y retos, y de ahí surgirán más proyectos: talleres críticos, estaciones fuera del aula, proyectos STEAM, huertos y espacios comunitarios donde aprender sea también convivir. Así, paso a paso, entre todos, seguiremos haciendo de cada escuela un lugar donde la inclusión no sea un discurso, sino la manera en que vivimos y enseñamos.

Soñamos y les invitamos a soñar en escuelas y aulas en las que cada niño y cada niña encuentren un lugar de dignidad que le ofrezca lo que necesita sin condiciones, y en el que cada una y cada uno, docentes, familias y alumnos aprendan cada día.

• • •



Construir la singularidad de la voz: tarea para democratizar la enseñanza

Artemio Ríos Rivera
y Sandra Ortiz Martínez
Veracruz

El artículo analiza la importancia de fomentar la singularidad de la voz de las y los estudiantes como un eje fundamental para democratizar el aprendizaje. A través de la experiencia del proyecto "Escribir como Lectores" (Ecl) enfocado en telesecundarias (modelo para llevar la educación secundaria -12 a 15 años- que surgió como una propuesta para zonas rurales, durante varias décadas la televisión fue la herramienta principal para la enseñanza) del estado de Veracruz y particularmente mediante el caso de Iván, un alumno que enfrentó exclusión escolar y bullying. Se explora cómo la lectura y la escritura creativa, en diálogo con la experiencia personal y familiar, contribuyen al desarrollo de la confianza, la autonomía y la participación democrática en el aula. El texto destaca la relevancia de metodologías inclusivas y horizontales que propician el reconocimiento y la legitimidad de las ideas propias de los estudiantes, así como la integración de la comunidad y los autores en la vida escolar. Se subraya que la educación democrática requiere valorar la voz singular de cada estudiante y generar prácticas que les permitan expresar, compartir y publicar sus textos originales, vinculando así literatura, investigación y vida cotidiana, en contextos de equidad e inclusión.

Artemio Ríos Rivera, Premio ABC 2018, se ha desempeñado como docente de secundaria, asesor técnico pedagógico y maestro en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Es un apasionado de la cultura y ha dedicado su trabajo a la promoción de la lectura y la escritura entre las y los jóvenes como un medio de aprendizaje y disfrute.

Sandra Ortiz Martínez, pedagoga, con estudios de Maestría en Teoría Crítica. Ha colaborado en proyectos de innovación e investigación educativa, que fomentan entornos equitativos, inclusivos y de justicia social, algunos con población migrante, indígena y personas en condición de analfabetismo y rezago educativo. Actualmente colabora en Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

• • •

¿Quiénes son aquellas personas que se atreven a decir su opinión de manera pública?, ¿son personas diferentes, con una dotación mayor de valentía o inteligencia que los demás?, ¿cómo formaron su voz y aprendieron que valía la pena hacerla oír a los demás? Está claro que las prácticas de interacción en las que participamos desde la infancia y la juventud, nos preparan para una vida adulta y nuestra participación en la democracia.

Valorar el flujo abierto de ideas y opciones de expresión, independientemente de su popularidad, implica propiciar prácticas de escritura en las escuelas que se alejen de copiar y pegar, parafrasear textos o acudir, de manera exclusiva o acrítica, a lo que arroje la inteligencia artificial. La lectura y la escritura tendrían que ser pensadas como un proceso creativo y reflexivo que enfrenta lo que se investiga y se dilucida con la propia experiencia de vida de estudiantes, familiares y

docentes. Descubrir las ideas propias es explorar y leer el entorno a partir del diálogo con los textos y los contenidos que se estudian. Renovar prácticas de lectura y escritura para hablar, escribir, descubrir la singularidad y el valor de lo que se vive en el contexto, con la familia y los amigos.

En este marco, queremos compartir un fragmento de la experiencia que se construye en algunas aulas con la metodología de Escribir como Lectores (EcL)¹, con alumnos de varias escuelas telesecundarias del centro del Estado de Veracruz. Entre esas escuelas está, en la ciudad de Xalapa, la telesecundaria 21 de Marzo, entre esos alumnos se encuentra, a quien en este texto llamaremos Iván.

Un día, en esa escuela se dan cita madres de familia de segundo grado. No caben en el salón, por ello, deben sacar sillas al pequeño patio y sentarse a la intemperie. Es un espacio entre salones que tiene aproximadamente 25 metros cuadrados de área. La escuela tiene tres patios, todos con superficies pequeñas. La escuela tiene muchos alumnos para un espacio tan pequeño, 12 grupos de 20 estudiantes cada uno. Por la falta de un lugar adecuado, el grupo ve interrumpido su trabajo por los compañeros y compañeras de los otros salones que salen al baño, adicionalmente al desagradable olor que emana de los sanitarios.

En este grupo de alumnos, alumnas y mamás, están Iván, su hermano y la abuelita de ambos. Iván tiene casi 15 años, es moreno, alto y ligeramente pasando de peso: Iván aprendió a leer y escribir en quinto grado de primaria, era un alumno en condición de extraedad², sufría bullying y era etiquetado por sus maestros en esas categorías donde se cree que están los que ya no aprenden o aprenden poquito. Estaba en un ambiente escolar poco democrático, es decir, construido para unos cuantos, para aquellos que avanzan sin dificultad y se pueden adaptar adecuadamente al entorno escolar, donde la escuela no responde a las necesidades específicas de los alumnos.

Aunque fueron convocados padres y madres de familia, han llegado sólo algunas madres y abuelas. Fueron citadas a las 8:00, pero como debían resolver el desayuno y las actividades matutinas de la familia, sólo han podido acudir a partir de las 9:00 am. Se han reunido para acompañar las actividades que en salón desarrollan la maestra, el asesor y el estudiantado. Las mamás van a escribir un relato sobre “un día raro”, a propósito de la lectura de “Los días de Lía”, la novela de Edmée Pardo que leen sus hijas e hijos en el salón por ese tiempo. El personaje principal, una adolescente de 12 años, tuvo un día raro porque además del divorcio de sus papás vivió su primer día de menstruación. Con base en la reflexión que habían tenido en el aula, las mamás van a colaborar a recuperar un día raro en sus vidas y escribir sobre eso, acompañadas de sus hijos.

Coordinando la sesión está la maestra Elizabeth y el asesor que viene desde la supervisión escolar. La abuelita de Iván está muy nerviosa, él está un poco apenado porque no vino su mamá, sin embargo, como todas las señoras son de una colonia popular no se sienten fuera de contexto, lo que les genera incertidumbre es que les dicen que van a escribir con sus hijos o sus nietos. La abuelita tímida y apenada dice que ella es analfabeta, que no sabe leer ni escribir.

El sol molestaba a los participantes además de la incomodidad del espacio. Como habitantes de una colonia en donde las condiciones cotidianas suelen ser

1 Escribir como Lectores es una propuesta de mediación en lectura y escritura diseñada por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), promovida en Iberoamérica por la Fundación SM y operada en México por el Centro Educativo Narciso Bassols (CENB).

2 Aunque oficialmente no existe una normativa sobre la edad en que niñas, niños y adolescentes deben cursar cada fase o grado escolar, por las edades en que se indica que deben inscribirse de forma inicial a un nivel escolar, existe un consenso sobre la edad esperada en que deben cursar cada grado; al esperarse, también, que aprueben cada grado escolar de forma consecutiva. De esta manera, la reprobación de uno o más grados escolares genera la condición extraedad, que se considera un indicador grave de bajo desempeño escolar, dado que comúnmente se asocia a la deserción o abandono escolar.

poco confortables avanzan sin quejas, atienden la actividad sin muchas dilaciones.

Iván recordará después que su abuelita lo acompañó y que ambos construyeron un texto, así lo recupera en sus propias palabras:

Principalmente yo le platicué del proyecto [a la abuelita], de lo que estábamos haciendo y ella me prestaba atención. Mi hermano le había platicado lo que había hecho él.... y ella pues ahí nos iba ayudando, contándonos algunas cosas para empezar la actividad, que era... escribir un relato de nosotros contado por ella... Creo que me dictó...ah...ya, ya, ya, ya...era sobre un día raro, era la actividad sobre un día raro, ella estuvo ahí y me contó sobre un día raro que ella tuvo y yo escribía.

En la observación de la actividad, los pequeños equipos se escuchaban emocionados y alegres. En el caso de Iván, su recuerdo es así:

La sentía contenta la verdad de que se acordaba, a ella le gusta también mucho platicar sus anécdotas a nosotros, sus nietos, y la sentía muy contenta cuando se acordaba de algunas cosas.

Cuando Iván llegó a la Telesecundaria tuvo la oportunidad de construir una experiencia con sus propias capacidades y con su voz, a diferencia de la que tuvo en la primaria. A partir de la lectura de una novela –como lo propone EcL– con todo su grupo, los maestros a cargo, fuimos sugiriendo temas de diálogo que detonaban pequeñas investigaciones, para volver a dialogar en colectivo con el texto. Con estos elementos rescatábamos la vida cotidiana de alumnas y alumnos, por ejemplo: si los papás de los personajes se divorciaban, investigamos sobre el divorcio, platicábamos sobre las problemáticas personales y luego se escribía al respecto; recuperaban la novela, los resultados de su indagación y la lectura de su propia realidad.

Iván no era exactamente retraído, hablaba y participaba cada vez más conforme fue ganando seguridad en lo

que podía aportar en clase, su inseguridad e inhibición se fundaban en su idea de que no era un buen estudiante. Las huellas del bullying que había sufrido se manifestaban en la desconfianza en aprender. Fue importante para él descubrir que tenía muchas cosas que contar, escribir y revisar en sus textos, en la perspectiva de hacerlos públicos. Al ser escuchado y escuchar las problemáticas de sus compañeros, incluso de los docentes, Iván empezó a encontrar un lugar en el mundo: ahí en la escuela; según nos cuenta en una entrevista posterior, ya como alumno de bachillerato.

El proyecto Escribir como Lectores, lo desarrollamos durante dos ciclos escolares de 2021 a 2023. Fueron dos años de trabajo con el mismo grupo y docente, Elizabeth Hernández, quien fue maestra en ambos grados.

Cuando Iván estaba en primer grado, el grupo leyó la novela *Hasta el viento puede cambiar de piel* de Javier Malpica, en segundo leyó *Los días de Lía* de Edmée Pardo.³ En ambos casos, la elección de las novelas por el equipo interinstitucional integrado desde SM, el CENB y la coordinación de EcL en Veracruz se debió a la actualidad de las temáticas abordadas, centradas en la realidad nuestro país y a que los personajes principales son adolescentes de primaria alta o secundaria. *Hasta el viento puede cambiar de piel* habla de la desaparición de las mujeres y la problemática sobre su búsqueda en la que se involucran un grupo de niños y niñas de la escuela de la comunidad. En *Los días de Lía* la novela trata de una adolescente (Lía) y su hermano menor (Mateo), que enfrentan la separación de sus padres y lo que conlleva el cambio de la situación familiar justo en el momento en que Lía empieza a tener “sus días”, es decir cuando tiene la menarquía.

Es importante señalar que las novelas que se leen en EcL son de escritores mexicanos, vivos y especialistas

³ Ambas publicaciones son de la Editorial SM y obtuvieron el premio “El barco de vapor”.

en literatura infantil y juvenil. Una de las razones para tomar en cuenta esas características es que al final de las actividades con la novela, el escritor o escritora tiene un encuentro con el alumnado donde dialogan sobre sus producciones escritas, y otras evidencias, alrededor de la lectura desarrollada durante casi seis meses, entre las que se encuentran las antologías escolares.

Una parte importante de los trabajos se realizaron en plena pandemia de COVID 19, a pesar de eso, algunas actividades fueron presenciales. Así lo señala la maestra del grupo: "... se implementaron diversas estrategias, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, además de su autonomía como lectores y escritores. Al inicio las sesiones fueron virtuales, posteriormente presenciales."⁴

El Encuentro entre Escritores con Javier Malpica tuvo que realizarse a distancia de manera sincrónica, en el patio de la escuela se reunieron alumnas y alumnos, expusieron sus trabajos y ante la cámara se llevó a cabo el diálogo y entrevista al escritor.

En el caso de Edmée Pardo, el encuentro fue presencial, muy emotivo, en él participó toda la comunidad escolar, incluyendo padres y madres de familia.

Las juventudes viven con especial significado este encuentro: sus lecturas, escritos y vivencias adquieren relevancia en el diálogo con el autor o la autora de los textos que anuda precisamente esa serie de vivencias; se viven como escritores y perciben la importancia de su pensamiento y la forma de expresarlo, de dialogar con otras voces, otras escrituras, otras percepciones de la realidad que les sirven de herramientas para entender la propia.

En los talleres de EcL de la telesecundaria, a diferencia de sus experiencias previas, Iván no estaba ubicado en ninguna categoría, como todos y todas, jugaba con el contenido, inducía significados y entramados, leía,

interpretaba, investigaba y al escribir contaba ese recorrido en primera persona. Dialogaba con los personajes del texto y luego con su realidad, se preguntaba abiertamente por problemas personales y podía incluir sus respuestas en sus escritos.

Empezó a sentir temor ante la posibilidad de publicar lo que escribía, era muy personal y difícil de compartir, más allá de la confianza generada en el aula y con sus compañeros. Por ello, los maestros sugerimos que era momento de convertir en ficción sus propias historias: cambiar la persona de enunciación, cambiar nombres, proponer que el espacio de la narración fuera imaginario. A continuación, compartimos unos fragmentos de un texto de Iván donde inventa la biografía de un personaje secundario de la novela que leyó:

La historia perdida de Lulú Mistral

*Nació en los tiempos antes del hombre. Sus padres fueron dos dioses... Quetzalcóatl y la titana Gea... Lulú y sus tres hermanas fueron nombradas como espíritus de los vientos... se les encomendó la tarea de vigilar la humanidad. Para llevar a cabo sus tareas todos los espíritus no podían parecer, ricos, inteligentes y poderosos... su paciencia explotó al ver a una mujer embarazada ser perseguida por su marido. Para golpearla, el hombre, por lo que se convirtió en tornado rojo y se llevó al marido al centro del desierto. Le ofreció ayuda a la mujer dándole un don a su bebé y quitándole la fuerza a todos los hombres.*⁵

En la ficción el sufrimiento que padecen las víctimas puede ser nombrado y tener justicia, se puede hablar de lo vivido en nombre de otros para no volverse a sentir en riesgo. Así, Iván encontró en la lectura, la

4 Acosta Argüelles, Aguilar Melgarejo y otros (2022). Antología escolar. Todos podemos cambiar de piel. Escuela Telesecundaria 21 de marzo. Xalapa, Ver. México.

5 Acosta Argüelles, Aguilar Melgarejo y otros (2022). Antología escolar. Todos podemos cambiar de piel. Escuela Telesecundaria 21 de marzo. Xalapa, Ver. México. La versión del fragmento fue revisada por el autor.

escritura y el dibujo, nuevas motivaciones para él, pues podían contar su propia voz, leer dejó de ser “el peor de los castigos”, como antes pensaba. Al escribir ya no era incompetente, sabía que luego de revisar sus textos estos podían ser más comprensibles, también que se valía ser “imaginativo” en ello, pues conoció las convenciones para escribir.

En la antología escolar *Los días raros...* la docente frente al grupo expresa su percepción sobre el programa: “Sin duda alguna los objetivos planteados a través de este programa de lectura... los resultados son sorprendentes, al comparar el antes y después de nuestros lecto-escritores. Sus habilidades comunicativas se han desarrollado de manera notable. Y prueba de ello son la selección de escritos que se comparten a través de esta compilación de trabajos.”⁶

Recuperar la historia de Iván y algunas voces de una experiencia específica de EcL es un intento de mostrar la fuerza con la que un texto puede convocar el pensamiento, la voz y la vida de un joven; un texto que se deja recorrer con libertad, sin la presión de tener que decir qué se entendió o memorizar un fragmento, o varios para después responder un examen o un cuestionario como control de lectura. En este caso, EcL invita a comunidades académicas y estudiantiles a pensar en la historia y los personajes como entes cercanos que preguntan desde sus lugares por cada una y uno de sus lectores. Por ello, Iván no fue el único que encontró una nueva relación con la lectura y escritura.

En EcL no se apuesta a salvar a nadie, sino a convocar a todas y todos de forma particular, para que en la polifonía de las otras voces, las y los estudiantes encuentren un nuevo timbre en su propia voz. Las alumnas y los alumnos se muestran satisfechos de su desempeño pues logran ver con nitidez que sus textos, al ser escritos desde vivencias significativas y al ser

revisados con acompañamiento, mejoran. También su experiencia en la escuela es mejor, en ella pueden pensar y hablar de sí mismas y mismos, de su relación con sus pares y sus familias.

La educación democrática es una educación equitativa de alta calidad, accesible e inclusiva para todas las personas. Acceder a la escuela no es lo mismo que aprender elementos valiosos. Por ello, las escuelas ubicadas en contextos pauperizados o marginados deben cuidar que todas y todos puedan lograr aprendizajes significativos desde la valoración de la cultura local. Eso implica que las prácticas deben encaminarse a que todos logren expresar su propia voz, a mirar y contar sus propias vivencias a través de la lectura, la escritura, la oralidad y otras expresiones plásticas como el modelado, dibujo o la expresión corporal.

En el proyecto de escritura no todas y todos parten del mismo nivel en el uso de herramientas de lectura y escritura, ni con todas las personas se logra el mismo avance, pero el reto es que lean y escriban textos originales que, en un ejercicio intertextual, relacionen la literatura, la investigación (de campo o bibliográfica) con la experiencia propia de vida. En EcL lo importante es que todas y todos corrigen sus textos y logran escritos para ser publicados, no hay concursos o selecciones, es un ejercicio de compartir los saberes que se van construyendo. Se espera que todo el alumnado logre textos originales, que expresen singularidad, que sean textos cuidados para ser publicados.

Como un ejercicio que celebra y refuerza las actividades de lectura y escritura está el *Encuentro entre escritores*. Ya se mencionó que al final del proyecto la escritora o el escritor asiste a la escuela para dialogar con quienes escribieron como lectoras y lectores; pero es necesario destacar que no se trata de una entrevista unidireccional sino de un diálogo horizontal en el que escritores y escritoras de la escuela presentan sus evidencias de escritura, hablan de su experiencia leyendo y escribiendo, sugieren nuevos comienzos o

6 Acosta Argüelles, Aguilar Melgarejo y otros (2023). Antología del programa Escribir como Lectores Los días raros... Escuela Telesecundaria 21 de marzo. Xalapa, Ver. México.

finales para la novela, problematizan y preguntan con curiosidad sobre el ejercicio imaginativo de la autora o autor, proponen nuevos derroteros para personajes secundarios o incidentales. Reconocen las convenciones y las posibilidades de la ficción porque también se ejercitaron en esa escritura, sin dejar de lado la escritura no fictiva, por ejemplo, investigar y escribir sobre los anfibios o la utilidad y características de las toallas sanitarias.

Hablar, comunicar ideas desde el lugar de quien conoce una práctica brinda confianza, seguridad y un vínculo de cierta intimidad con la autora o el autor, es decir, hablan con autoridad y conocimiento. Esto es fundamental porque la horizontalidad del diálogo se funda en ello y no en la actitud amable o condescendiente de quien sabe frente a quien es amateur en un campo. Claro está que no elimina la diferencia entre la experiencia entre unos y otros, pero da un lugar común para conversar e intercambiar en un ambiente de confianza mutua.

En este cambio de perspectiva para desarrollar actividades de lectura y escritura se actúa con honestidad y respeto frente a la inteligencia y experiencia de las juventudes que estudian la secundaria. Se les brinda un lugar para que puedan mirarse en el mismo sentido. Los temas y abordajes en las novelas nos ofrecen la oportunidad de tratar temas complejos con cuidado y con el rodeo que permite la literatura, sin candidez o ingenuidad, es decir, que las delicadas problemáticas emocionales o de otro tipo son abordadas de forma directa desde la historia de alguien más —un personaje de ficción— y ello permite

que cada una y uno se pregunte para sí, sin el riesgo de sentirse juzgado o lastimado. Las y los aprendientes construyen una visión propia sobre sus propias experiencias de vida, al tiempo que pueden mirar a su alrededor con empatía y comprensión.

En un espacio respetuoso las juventudes, como Iván, aprenden que su palabra y sus vivencias son valiosas, que son ellas quienes deben decidir qué y cómo lo cuentan. Sus vidas como estudiantes y como personas son entramados para reconocerse e interpretarse a sí mismas. Es posible que lo que hemos vivenciado en las escuelas desde la propuesta de Ecl, no sea parte de la propuesta original, sino parte del diseño que realizamos los docentes ante la lectura de la realidad escolar ante las propuestas pedagógicas que pretendemos implementar.

Una escuela democrática es la que se preocupa por dar a todos sus alumnos una atención personalizada para mediar de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Se brinda atención a todos, pero se detiene en uno por uno, de acuerdo a las necesidades grupales e individuales. Por eso, en el centro de este ensayo ponemos el caso de Iván, que no era el alumno de más prestigio por sus cualidades sociales o académicas, sino uno más que necesitaba escuchar su voz y que ella tuviera un lugar importante en su propia historia y en el pequeño mundo que es la escuela. La escuela debe esforzarse para que cada persona sea importante ahí, porque esa confianza será la base para que caminen con orgullo de sí mismas afuera, en su estar en el mundo.

•••



Pilar 3

La educación democrática promueve y reflexiona sobre el bien común mediante el diálogo crítico y empático, la escucha activa y la reflexión crítica para alcanzar el consenso y el compromiso. Estudiantes y adultos desarrollan la capacidad de comunicarse, debatir y sintetizar diversos puntos de vista para llegar a decisiones que favorezcan el bien común y respeten la humanidad de cada persona.

César Javier Aguilar Rodríguez

José Castañeda Ochoa y Evangelina Cervantes Holguín

Luis Manuel Colín Huerta

Patricia González Cano y Julio César Gómez Torres.

Ana María Hernández Ontiveros

Marbelia Molina Martínez

Juana Leticia Rangel Villanueva



Cuando el aula es un refugio: se educa con el corazón y las voces de las niñas y los niños se transforman

César Javier Aguilar Rodríguez

Tamaulipas

La Escuela Primaria Venustiano Carranza, ubicada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, es un espacio educativo comprometido con la infancia, la empatía y la esperanza. Se encuentra en un contexto urbano de nivel socioeconómico medio-bajo. Destaca el grupo 3ºB, guiado por el maestro César Javier Aguilar Rodríguez, donde se vive una experiencia profundamente transformadora a través de la inclusión, colaboración, el acompañamiento emocional, el bien común, la participación activa, con el propósito de mejorar nuestra aula, escuela y comunidad para que así las y los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo y funcional.

Las historias de Ximena, una niña empática y reflexiva, y Mateo, un niño marcado por el abandono y la violencia, ilustran cómo el aula puede convertirse en refugio. La participación en la XIX Jornada Electoral Infantil permitió a las y los estudiantes vivir la democracia desde el juego, el arte y el diálogo, fomentando el respeto, la paz y la corresponsabilidad. Ximena propuso actividades que ayudaron a Mateo a sentirse integrado, sembrando en él una semilla de esperanza.

En este ejercicio pedagógico demostró que educar va más allá de los contenidos: se trata de formar ciudadanía sensible y crítica. En esta escuela, la justicia, inclusión y empatía no solo se enseña, se vive día a día, con el corazón como guía y la comunidad como sustento.

César Javier Aguilar Rodríguez, Premio ABC 2022, es un maestro de primaria apasionado por transformar el aprendizaje en una experiencia viva, significativa y llena de sentido. En su aula, cada día se convierte en una oportunidad para descubrir, crear y experimentar. Diseña proyectos donde el juego, la curiosidad y la tecnología se entrelazan para que sus estudiantes comprendan el mundo que los rodea y que aprendan a pensar con libertad y a construir conocimiento desde su propio contexto, creando así ciudadanos del mundo.

•••

En la perla del estado, que es el corazón de Ciudad Victoria, Tamaulipas, entre las calles Bravo y Allende de la Colonia Tamaulipas, se erige una institución educativa que, día con día, se convierte en un refugio de aprendizaje y formación para decenas de niñas y niños: la Escuela Primaria Venustiano Carranza. Su

nombre resuena con historia, pero lo que verdaderamente le da vida son las voces de las y los alumnos que, cada mañana, cruzan su portón con mochilas llenas de sueños y cuadernos aún por escribir. Esta escuela pertenece a la Zona Escolar 089 del Sector 10, y se encuentra inmersa en un entorno

plenamente urbano, donde el ir y venir cotidiano de las familias, los comerciantes y las infancias conforman una comunidad activa y resiliente.

Las calles que la rodean narran su propia historia. Casas modestas, pero dignas, se alinean unas junto a otras, mientras pequeñas tiendas de abarrotes, papelerías, tortillerías y comercios que ofrecen los servicios necesarios para el día a día de las familias. A tan solo unos pasos, la Escuela Primaria Marte R. Gómez comparte la cuadra, como si juntas dibujaran un paisaje de compromiso educativo.

El nivel socioeconómico predominante es medio-bajo, aunque eso no ha sido impedimento para que la mayoría de las familias cuenten con servicios públicos esenciales: agua potable, energía eléctrica y drenaje; elementos vitales que no solo mejoran la calidad de vida, sino que también sostienen el funcionamiento adecuado del entorno escolar. Internet y teléfono han comenzado a integrarse también en los hogares, facilitando el acceso a nuevas formas de aprendizaje. Así, el contexto, aunque modesto, se revela como un terreno fértil para el desarrollo académico y humano.

Una escuela que respira compromiso

Al traspasar la reja de entrada de la escuela, las y los estudiantes se encuentran con una amplia explanada que les da la bienvenida con calidez. Desde temprano, padres de familia apoyan con entusiasmo el rol de vialidad, asegurando que la llegada de las y los niños sea segura y ordenada.

A la izquierda se ubican los grupos de sexto, junto con la dirección escolar, el aula de cómputo y la biblioteca. A la derecha, los grupos de quinto y cuarto; más adelante, otro edificio acoge los salones de primero, segundo y tercer grado.

La vida escolar transcurre de 8:00 a 13:00 horas, tiempo en el que los pasillos cobran vida entre risas, pasos apresurados, voces que se mezclan con el repique del timbre. En una comunidad comprometida

con la educación, la escuela ofrece una infraestructura sólida y espacios funcionales como comedor, cooperativa, canchas, biblioteca, centro de cómputo y aulas equipadas con tecnología.

Con 12 salones, un aula de medios y una sala USAER, atiende a más de 325 estudiantes con apoyo de un equipo de 30 personas. Durante el recreo, los patios se llenan de convivencia organizada.

La escuela participa en programas como USAER, Inglés y Red Escolar, promoviendo inclusión, bilingüismo y uso de tecnología, todo dentro de un ambiente que favorece el aprendizaje integral. Con una misión enfocada en la calidad educativa y una visión de corresponsabilidad con las familias, la institución se esfuerza cada día por ofrecer una educación transformadora. Aquí, enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino formar personas con valores y sentido de comunidad.

El corazón del aula: el grupo 3ºB

En medio de este entramado educativo, hay un grupo que palpita con energía especial: el grupo 3ºB, a cargo del maestro César Javier Aguilar Rodríguez. Conformado por 25 estudiantes, de los cuales 11 son niñas y 14 son niños, este grupo representa una mezcla viva de curiosidad, entusiasmo y potencial.

De acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, las y los estudiantes de este grado se encuentran en una fase de transición: pasan de la etapa preoperacional a la de operaciones concretas.

Esto significa que están comenzando a desarrollar un pensamiento más lógico, aunque todavía limitado a situaciones concretas. Es una etapa fascinante, en la que el egocentrismo infantil cede paso a una mayor empatía, comprensión del entorno y capacidad para resolver problemas con mayor razonamiento.

En esta aula, no solo se aprenden matemáticas o lenguaje. Se aprende a compartir, a escuchar, a

equivocarse y volver a intentar. Se forjan vínculos y se siembra la semilla de la ciudadanía. Cada alumno es único, auténtico y especial con su propio ritmo, historia y forma de aprender, y es allí donde radica la riqueza de este grupo: en su gran diversidad, en sus preguntas sin filtro, en sus miradas curiosas que se posan sobre el mundo esperando entenderlo todo.

Desde el primer día de clases, Ximena una niña del tercer grado, me llamó la atención por su mirada curiosa y su mente inquieta, siempre llena de preguntas.

Es una alumna destacada, de esas que participan con entusiasmo, que escuchan con atención y que no dudan en compartir lo que piensan, sus padres muy responsables y siempre al pendiente de ella.

Tiene una sensibilidad especial para observar lo que ocurre a su alrededor, y he aprendido que en su pequeño corazón habitan tanto sueños grandes como preocupaciones que no deberían pesar tanto en alguien de su edad.

En los últimos meses, he notado cómo Ximena ha comenzado a hablar, con una madurez que sorprende, sobre algunas situaciones que vive en su comunidad. Ha sido testigo de episodios de violencia que, aunque ella intenta comprender, claramente la afectan. Lo preocupante es que esa violencia no solo está en la calle; también la ha percibido en su entorno escolar e incluso dentro del aula con algunos de sus compañeros, en especial con Mateo, quien es un niño que arrastra sobre sus hombros un dolor que ningún infante debería conocer. Su mirada, a veces desafiante, otras veces ausente, refleja un mundo interior marcado por la pérdida y el abandono.

Su padre víctima de la delincuencia se ha convertido en un número más del sistema, y su madre lo ha dejado desamparado, ella incapaz o tal vez simplemente rota por la misma violencia, lo dejó atrás para formar otra familia y Mateo queda al cuidado de su tía, quien hace su mejor esfuerzo por cuidar de él, pero al estar sola, ella se ve en la necesidad de salir adelante teniendo la

gran responsabilidad de trabajar y llevar el pan a casa, motivos por los cuales el pequeño pasa mucho tiempo sin supervisión de un adulto. Desde entonces, Mateo se ha visto obligado a sobrevivir, no solo en lo material, sino también emocionalmente.

En clase, sus conductas a menudo se traducen en agresividad. A veces interrumpe, otras, responde con gritos o empuja a sus compañeros. Ximena, con esa forma tan honesta de mirar el mundo, lo ha notado. No desde el juicio, sino desde una mezcla de desconcierto y compasión.

Como maestro, cada uno de estos gestos me angustia. Me duele ver cómo Mateo reacciona, pero más me duele entender desde dónde lo hace. No es maldad lo que habita en él, sino una profunda herida que no ha sanado. Me esfuerzo cada día por ofrecerle contención, por ser ese adulto que no huye, que no lo etiqueta, que no lo abandona. Pero no siempre es fácil.

A veces, cuando Mateo se pierde en el caos de su propia conducta, cuando su enojo lo lleva a gritar o a empujar, cuando golpea sin razón aparente o lanza palabras duras como piedras, muchos solo ven eso: al niño difícil, el problemático.

Pero yo he aprendido a mirar más allá. He aprendido a quedarme después del estallido, a sentarme a su lado, y a escuchar lo que nadie más se ha detenido a escuchar.

En esos momentos de calma, cuando el bullicio del salón se apaga y sólo quedamos él y yo en un rincón cualquiera, me habla. Me mira con esos ojos grandes llenos de sombra, y empieza a sacar, pedacito a pedacito, todo lo que lleva dentro. Me dice que a veces se siente como si no encajara en este mundo. Que extraña a un hombre al que nunca conoció: su papá, que falleció antes de que él pudiera siquiera decirle "te amo" con sus propias palabras.

"Yo lo quiero mucho, maestro", me susurra. "Aunque nunca lo vi, yo sé que él me hubiera cuidado. A lo

mejor mi vida sería diferente... si él estuviera, tal vez yo no sería así". Y entonces baja la mirada, como si se avergonzara de llorar. Pero yo sé que esas lágrimas no son debilidad, son verdad.

También me habla de su mamá, esa figura que él anhela como un faro en medio de la tormenta. "La extraño. Yo la quiero mucho, aunque ya tenga otra familia con otro señor y otros hijos. Yo quiero estar con ella... con mis hermanitos. Quiero que me abrace y me diga que me quiere". Lo dice con la voz quebrada, como si tuviera miedo de que al decirlo en voz alta se hiciera más real la apatía de su madre.

Mateo carga un duelo demasiado grande para sus hombros pequeños. Carga un abandono que no merece, un vacío que ningún niño debería conocer. Y sin embargo, ahí está, sobreviviendo a diario, lanzando gritos que son gritos de ayuda disfrazados de rabia. En su interior, Mateo solo quiere una cosa: ser visto, ser amado, ser aceptado.

Y yo, en mi humildad como maestro, intento cada día ser ese refugio. No puedo cambiar su pasado, no puedo traer de vuelta a su padre ni obligar a su madre a tenerlo en sus brazos. Pero puedo ofrecerle un momento de paz. Puedo hacerle sentir que, al menos en este pequeño salón, él sí importa.

Aquí, entre libros, cuadernos, lápices y pizarrones, he decidido que mi salón sea su lugar seguro, donde pueda ser abrazado por sus demás compañeros, compañeras y maestro. Un sitio donde no tiene que pelear para existir, donde puede llorar sin ser juzgado, donde una palabra amable, una mirada compasiva, y un silencio acompañado pueden significar el mundo, donde cada agresión se responda con un acto de amor o bondad, como un te quiero mucho o un abrazo fuerte que le haga sentir que estamos con él.

Porque, aunque Mateo ha sido rechazado por la vida, yo me niego a rechazarlo. Porque detrás de su enojo, vive un niño que solo quiere ser abrazado y acompañado.

Y cuando él sonríe, aunque sea por un instante, siento que se detiene el mundo, sé que esa pequeña luz vale más que todo. Porque en ese segundo, Mateo no está solo. Está en casa. Aunque sea por un momento, está en casa.

Y mientras observo, yo también me pregunto: ¿cómo enseñamos a nuestros estudiantes sobre la paz, cuando la violencia se ha vuelto parte de su cotidianidad? ¿Cómo les enseñamos a convivir cuando algunos de ellos apenas han aprendido a sobrevivir?

Intento que el aula sea un refugio, un espacio donde el respeto, la empatía y la escucha sean posibles. Intento mostrarles que la violencia no es normal, aunque la veamos todos los días. Y, sobre todo, intento recordarles —y recordarme— que detrás de cada conducta hay una historia que merece ser comprendida.

En ese proceso, no solo he sido testigo del cambio en Mateo, sino también del despertar de la conciencia en otros estudiantes, como Ximena, quien comenzó a observar su entorno con una mirada más crítica y compasiva. A través de las vivencias cotidianas, fue comprendiendo que su realidad, aunque distinta, no está desconectada de las historias que la rodean.

Todo esto hizo que Ximena reflexionara que hay realidades duras, que impactan poco a poco en su comunidad, afectando también en su rendimiento académico.

A veces, la veo ausente, como si estuviera en otro lugar. Otras veces, callada, como si guardara algo que no sabe cómo expresar. Sé que no es falta de interés, porque conozco su capacidad y su enorme deseo de aprender. Es más bien como si su mente estuviera ocupada resolviendo asuntos más grandes que una simple multiplicación o un dictado.

Lo que más admiro de Ximena es que, a pesar de todo, sigue buscando comprender el mundo que la

rodea. No solo aprende los contenidos escolares; va más allá. Quiere entender por qué ocurren las cosas y cómo podemos hacerlas diferentes.

Y es precisamente eso lo que me recuerda, cada día, que la escuela no solo debe ser un espacio para enseñar conocimientos, sino también un lugar seguro donde escuchar, cuidar y acompañar a nuestros estudiantes en su camino, especialmente a quienes, como Ximena y Mateo, están creciendo entre luces y sombras.

Un ejercicio de participación de niñas y niños que sembró conciencia, empatía y esperanza.

Como docente, a lo largo de los años he vivido muchas experiencias educativas significativas, pero pocas tan profundas y transformadoras como la que recientemente vivimos en nuestra escuela primaria. Un día, llegó a nuestras manos una nueva convocatoria impulsada por la Secretaría de Educación de Tamaulipas, el Congreso del Estado y el Instituto Electoral de Tamaulipas: la XIX Jornada Electoral, "Experiencia Democrática en la Escuela Primaria 2025".

En ese momento, supe que no sería una actividad más, dada la problemática de violencia que existe en la comunidad, escuela y aula.

Esta jornada tenía un propósito claro: fomentar la participación estudiantil en un proceso democrático que simulara la elección de diputadas y diputados, tal como sucede en nuestro estado. Pero lo que realmente nos motivó como colectivo docente fue la posibilidad de generar una experiencia educativa que dejará huella en nuestras niñas y niños.

Muy pronto la emoción comenzó a recorrer los pasillos. Se escuchaban voces entusiastas, risas, ideas, sueños... y líderes estudiantiles que, poco a poco, comenzaron aemerger. Recuerdo especialmente a Ximena, con una mirada firme y un corazón lleno de

ideales. Ella estaba convencida de que su voz merecía ser escuchada, y sus propuestas me convocaron profundamente: erradicar la violencia desde la empatía y promover una cultura de paz, respeto, arte y amor al prójimo. Propuso actividades físicas como el deporte y el baile, acompañadas de alimentación saludable, e incluso el dibujo como herramienta de paz, pensando especialmente en sus compañeros más inquietos, como Mateo.

Durante esta jornada, las y los estudiantes formaron dos partidos políticos: el Partido Escolar Transformador (P.E.T.) y el Partido Escolar Supremo (P.E.S.). Organizaron campañas, debatieron con respeto, recorrieron los salones y presentaron propuestas y ejercieron su derecho al voto en una jornada que simuló a la perfección una elección real. Fue un verdadero ejercicio de ciudadanía en su estado más puro.

Lo más hermoso fue ver cómo cada propuesta estaba construida con el corazón: espacios más limpios y seguros, campañas por el respeto y la inclusión, conciencia ambiental, salud y equidad de género. Era como ver el reflejo de un futuro esperanzador gestarse ante mis ojos.

La escuela se transformó en un foro democrático donde todas las voces eran escuchadas, donde el pensamiento crítico florecía y donde los valores se vivían, no sólo se enseñaban.

Ximena, decidió postularse como candidata a diputada. Su propuesta no hablaba de dulces ni de privilegios; hablaba desde el corazón. Hablaba de devolverle al aula la sonrisa a través de la activación física, el deporte y el arte. Y lo decía con una convicción que nos hizo escucharla de verdad. Propuso sesiones de movimiento, pequeños espacios para pintar, dramatizar y jugar. Ella no lo sabía, pero estaba proponiendo puentes para sanar.

Cuando Mateo comenzó a participar en estas actividades, algo se transformó. No fue un cambio de

la noche a la mañana, pero sí fue un respiro. Durante esas sesiones de arte y juego, Mateo era otro. Sonreía, reía con sus compañeras y compañeros, pintaba con fuerza, con colores que no imaginábamos que él eligiera. Corría con libertad, como si su cuerpo se liberara de un peso invisible. Y por unos minutos —a veces por una hora entera— dejaba de ser el niño herido para convertirse en un niño feliz.

Ximena, las niñas y niños del grupo se acercaban a él. No desde la compasión, sino desde la empatía.

Y eso Mateo lo percibía. Le gustaba que lo eligieran en los equipos, que lo invitaran a pintar, que su dibujo fuera colgado en el pasillo. En esos breves instantes, él se sentía parte. Aceptado, querido, único, auténtico y especial.

Sé que los cambios en Mateo no fueron permanentes. Después de cada actividad, la realidad volvía: la tía trabajando, las tardes solitarias, la rabia por no tener a quien abrazar en casa. Pero lo que Ximena logró fue sembrar una semilla. Porque Mateo ya sabía lo que era sentirse acompañado, aunque fuera por unos momentos. Y eso, para un niño como él, lo cambia todo.

Como maestro, no puedo evitar emocionarme al ver cómo una propuesta estudiantil puede tener tanto peso. Ver a Ximena asumir el papel de líder con esa sensibilidad fue un recordatorio de que la democracia no solo se ejerce en las urnas, sino también en el arte de escuchar al otro y de construir comunidad.

Hoy, cuando Mateo tiene un mal día, a veces él mismo propone “¿podemos pintar otra vez?”, “¿hoy no jugamos?”. Y aunque sus heridas no han sanado del todo, ya tiene un espacio donde puede respirar.

Gracias, Ximena, por demostrar que hasta la política escolar puede ser un acto de amor y comprensión.

Gracias, Mateo, por enseñarnos que incluso el alma más rota puede volver a vibrar con solo un poco de color, un poco de juego... y mucho corazón.

Desde mi rol como maestro, puedo decir con certeza que esta iniciativa no fue solamente una estrategia educativa: fue una vivencia profundamente humana, transformadora y poderosa. La democracia, ese concepto que a veces se percibe como lejano o complejo, cobró vida en nuestra escuela. La vimos tomar forma en los gestos, en las palabras, en los abrazos entre estudiantes que pensaban diferente, pero se respetaban. La vimos crecer en cada voto emitido con orgullo, en los gestos amables entre estudiantes que pensaban diferente, pero sabían escucharse y respetarse.

La vimos reflejada en el orgullo con el que cada niña y cada niño depositó su voto, sintiéndose parte de algo más grande que ellos mismos. Fue entonces cuando comprendieron, de manera tangible, que su voz importa, que su opinión construye, y que ser escuchados es parte de sus derechos como ciudadanía en formación.

En el grupo de 3ºB, este proceso no pasó desapercibido. Fue una oportunidad para detenernos, mirar hacia adentro y crecer juntos. Sin embargo, no todos los alumnos comprendieron desde el principio el valor profundo de esta experiencia. Mientras algunos se entusiasmaron rápidamente con la idea de elegir, proponer y debatir, otros mostraron desinterés, confusión o incluso desconfianza. No sabían cómo participar o no se sentían parte del proceso.

Ahí fue donde mi tarea docente tomó un giro decisivo. Comprendí que no bastaba con permitirles votar o hablar. Necesitaban ser guiados, sensibilizados y acompañados emocionalmente para entender que la democracia no es solo un evento o una jornada, sino una manera de vivir en comunidad. Tomé decisiones pedagógicas importantes: organicé asambleas dentro del aula, les propuse crear reglamentos entre todos, practicar el diálogo respetuoso, asignar roles rotativos para la toma de decisiones diarias, como qué actividad hacer al terminar la clase o qué libro leer juntos.

Estas pequeñas acciones fueron sembrando un sentido de corresponsabilidad, respeto y empatía. Poco a

poco, las y los alumnos que antes se mantenían al margen comenzaron a involucrarse. Empezaron a observar cómo sus compañeros los escuchaban, cómo sus propuestas eran tomadas en cuenta, cómo también ellos podían influir positivamente en el ambiente del aula.

La experiencia no sólo transformó el ambiente del grupo, también modificó mi propia práctica docente. Entendí que enseñar democracia es, en el fondo, enseñar a vivir juntos. Y vivir juntos implica escuchar, ceder, proponer, argumentar, respetar el disenso y construir consensos.

Lo vi reflejado en los momentos más simples: cuando alguien levantaba la mano antes de hablar, cuando un alumno ayudaba a otro a entender su boleta, cuando dos ideas opuestas encontraban un punto medio.

Lo que comenzó como un proyecto impulsado por una jornada cívica, se convirtió en una experiencia de transformación colectiva. Hoy, cuando observo al grupo de 3ºB, ya no veo solo estudiantes: veo ciudadanía en formación, pequeñas y pequeños líderes capaces de dialogar, de cuestionar con respeto, de actuar con responsabilidad.

Y quizás, lo más valioso de todo, es que aprendimos —ellos y yo— que la democracia no empieza en las urnas, sino en el aula, en casa, en cada espacio donde se construyen vínculos y se ejercita la escucha activa y el respeto mutuo. Porque cuando un niño comprende que su palabra cuenta, que su elección tiene peso, está listo para empezar a cambiar el mundo, aunque sea desde un rincón pequeño como lo es nuestro salón de clases.

Lo más valioso de esta actividad fue que esta experiencia fue vivencial. A través del juego, el debate, la reflexión y el trabajo en equipo, los estudiantes no solo comprendieron cómo funciona una elección: se sintieron parte de ella.

Se reconocieron como actores sociales con voz, con

derechos, con ideas valiosas. Fue una lección de civismo, pero también de humanidad.

Y mientras observaba todo esto, comprendí que educar no es sólo enseñar contenidos, sino formar seres humanos capaces de transformar su realidad. Esta jornada sembró una semilla de conciencia y participación que, estoy seguro, germinará con fuerza en los años por venir.

Cuando la educación se conecta con la vida real, cuando apela al corazón y al pensamiento, deja huellas imborrables. Y este proyecto, sin duda, lo hizo.

Hoy sé, más que nunca, que el futuro de nuestro estado empieza en casa y desde las aulas, con niñas y niños que creen en el poder de su voz, en la fuerza de sus ideas y en la posibilidad de construir un mundo mejor.

En nuestra escuela primaria, la democracia no se aprende... se vive.

Y como maestro, vivirla junto a mis estudiantes ha sido uno de los más grandes privilegios de mi vocación.

Hoy, me quedo con una certeza: esta experiencia no puede ser un hecho aislado. Debe ser el comienzo de algo más grande. ¿Qué sigue? Seguir construyendo aulas que abracen, que escuchen, que comprendan. Replicar este ejercicio en cada rincón posible, contagiar a otros docentes, confiar en el poder de las niñas y los niños para transformar su entorno.

Quiero seguir sembrando espacios donde la democracia se viva, donde el arte sane, donde la palabra construya. Que cada niño, como Mateo, y cada niña, como Ximena, encuentren en la escuela no solo un lugar para aprender, sino para ser escuchados, reconocidos, acompañados. Porque cuando el aula es un refugio, se educa con el corazón... y entonces, las voces pequeñas se vuelven grandes, poderosas, capaces de cambiar el mundo.

•••



Semillas de educación democrática en el desierto chihuahuense

**José Castañeda Ochoa
y Evangelina Cervantes Holguín**

Chihuahua

En el corazón de Ciudad Juárez, Chihuahua, se documenta una experiencia de formación docente que busca dar vida a los principios de la educación democrática. Esta narrativa se construye sobre la convicción de que educar es un acto que debe cimentarse en la inclusión, el diálogo, la participación y reflexión crítica permanente. Guiados por las perspectivas transformadoras de Paulo Freire y Linda Nathan, se concibe la formación docente no como una mera transmisión de conocimientos, sino como una práctica profundamente transformadora y colaborativa.

En este sentido, la narrativa pedagógica emerge como una poderosa estrategia para tejer un vínculo entre la investigación y la docencia, permitiendo a los educadores analizar y recontar su propia práctica. El análisis de esta experiencia demuestra que, incluso en contextos marcados por la adversidad, es posible generar cambios profundos en la visión y la práctica de las y los docentes. La clave reside en crear espacios inclusivos y creativos que reconozcan y potencien al profesorado como auténticos agentes de cambio.

Para narrar este proceso, recuperamos las voces y experiencias de Evangelina y José, dos docentes del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), una institución pública dependiente del Gobierno del Estado de Chihuahua, que tiene la tarea de formar a quienes forman.

José Castañeda Ochoa, Premio ABC 2016, tiene amplia experiencia como maestro de educación secundaria y como formador de docentes, ocupación que actualmente le permite llevar procesos de innovación y reflexión a maestras y maestros en el CCHEP y en la Jefatura de Enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas de tal manera que lleguen a las aulas no sólo con conocimientos técnicos sino con la vocación que su profesión requiere.

Evangelina Cervantes Holguín. Profesora-investigadora en la UACJ y Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), del Gobierno del Estado.

Ha sido docente de preescolar, pregrado y posgrado, directora editorial, coordinadora de programas de licenciatura y maestría, consultora y dictaminadora de revistas científicas nacionales e internacionales.

Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Especialista en Género y Educación, Licenciada en Derecho, Licenciada en Educación Preescolar.

...

Coincidimos un sábado en una escuela en el centro de Ciudad Juárez. No se trataba de una escuela común, sino de una institución histórica que ha sido testigo del devenir educativo en la región: la Escuela No. 29.

Durante sus más de ochenta años, sus largos pasillos y altos ventanales cuentan una historia singular. A lo largo del tiempo, ha funcionado como escuela para niñas, institución mixta, jardín de niños, centro de educación para adultos, inspección escolar y, desde hace más de tres décadas, como una institución de formación docente, específicamente centro de posgrado.

Aquel sábado de 2010 marcó un punto de inflexión. Evangelina iniciaba su camino como coordinadora de la Unidad Juárez del CCHEP, mientras que José, con su experiencia como docente de secundaria, animaba al profesorado desde la academia de Español. De ser maestros de educación básica, la Escuela 29 nos descubría como formadores de formadores. La encomienda era tan clara como desafiante: acompañar a otros colegas en el fortalecimiento de sus competencias docentes, una tarea que exige no solo conocimiento pedagógico, sino también una profunda dosis de empatía y compromiso.

Ser docente es en sí mismo una labor compleja que se configura entre sueños y múltiples desvelos. Pero ejercer la docencia en Ciudad Juárez supone un desafío de una magnitud distinta. En el contexto internacional, esta ciudad fronteriza enclavada en el desierto chihuahuense suele ser etiquetada como tierra sin ley, un lugar donde la vida cotidiana se construye entre violencia, militarización, feminicidio, migración y pobreza. Paradójicamente, Juárez ocupa una posición privilegiada al albergar más de 300 industrias maquiladoras; no obstante, este aparente dinamismo económico contrasta con la cruda realidad de una población que sobrevive con ingresos limitados y acceso restringido a los servicios básicos como saneamiento, alumbrado, salud y vivienda.

En el ámbito educativo, las escuelas enfrentan múltiples carencias: infraestructura deficiente, rotación constante del personal docente, escasa participación familiar y

retos que implica atender a una población estudiantil en constante movilidad. Sin embargo, es precisamente en este contexto donde las escuelas adquieren su significado más profundo; se convierten en refugio para una parte de los casi 300 mil niñas, niños y adolescentes que encuentran entre sus muros no solo conocimiento, sino también un resguardo para su dignidad y su futuro.

Fue en este contexto de desafíos profundos y resiliencia donde surgió, no como una opción, sino como una necesidad imperante, la creación de espacios de formación docente que sirvieran tanto para el encuentro como para pensar de manera colectiva en posibilidades de transformación. Aquí es donde el CCHEP, Unidad Juárez, encontró su sentido más profundo: erigirse como un lugar donde maestras y maestros en servicio pudieran reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias, diseñar propuestas y, sobre todo, ensayar formas de educación democrática para convertirlas en iniciativas tangibles de cambio pedagógico y compromiso social.

Así asumimos este rol de formadores con un cariño profundo, un compromiso inquebrantable y, por supuesto, con emociones encontradas. Pronto, en ese caminar conjunto, comprendimos que cada instante de la vida escolar, por pequeño que parezca, encierra una oportunidad de aprendizaje. El timbre que anuncia la entrada, el ritual del pase de lista, una conversación improvisada en los pasillos, la tensión en una reunión con los padres de familia, la dinámica sesión del consejo técnico, o incluso la celebración del cumpleaños de algún colega; todo se convertía en material vivo para nuestra reflexión pedagógica.

En 2015, movidos por la búsqueda constante de vincular la investigación educativa con la práctica docente, José (encargado del curso de Evaluación Educativa) y Evangelina (Coordinadora de la unidad de posgrado) propusieron a los estudiantes elaborar narrativas pedagógicas como producto final de la asignatura, partiendo de la pregunta detonadora ¿cómo podemos capturar lo que realmente importa en

el aula? Esta decisión nació por la inquietud de innovar, por desplazar las estrategias tradicionales de formación centradas en lecturas teóricas descontextualizadas y evaluaciones estandarizadas, por aquellas que ofrecían una oportunidad de reflexión auténtica sobre su propia práctica.

En el trayecto, los maestrantes documentaron sus experiencias. La maestra Cinthia narró su experiencia:

—Vengo de una familia de profesores. Creí que la evaluación se reducía a exámenes y boletas. Durante mis prácticas con mi grupo de quinto grado, me enfrenté a una realidad que me desconcertaba. Mis actividades en clase parecían funcionar, pero llegaban los exámenes y las calificaciones eran desastrosas. Recuerdo pensar: definitivamente no tienen hábito de estudio. Me obsesioné con encontrar instrumentos más precisos. Implementé escalas de colores y rúbricas detalladas. Llenaba mis registros de símbolos y colores: verde, amarillo, rojo... Identificaba a mis 'alumnos en alerta roja', pero los exámenes seguían siendo bajos.

El maestro José propuso al grupo la siguiente pregunta: ¿estamos evaluando aprendizajes o solo midiendo resultados? Esa pregunta resonó en la maestra Cinthia, a partir de ahí fue documentando su experiencia durante el semestre y al finalizar el curso nos compartió: -Revisé las carpetas de trabajo de mis alumnos, llenas de sus esfuerzos, y me enfrenté a la verdad. He estado tan empeñada en que pasen un examen que no he visto su proceso. Este niño, al que marqué en rojo, ha mejorado enormemente en su participación. Y esta niña, aunque falla en el examen, sus trabajos escritos muestran una comprensión profunda. La evaluación debe ser un diálogo, no un monólogo del examen. Cinthia concluyó su relato ante nosotros con una convicción que nos conmovió: "Emitir una calificación va más allá de segregar en un examen con tinta roja lo que está bien y lo que está mal. Es conocer la parte en la que se requiere mayor atención, tanto en la enseñanza para el maestro como el aprendizaje en el alumno".

La decisión de elaborar narrativas pedagógicas se enriqueció con cada experiencia compartida. Después de escuchar a la maestra Cinthia, la maestra Laura tomó la palabra para narrar sus primeros y abrumadores días en preescolar: -Todo marchaba aceptablemente hasta el primer corte de evaluación y con él, la temida cartilla. Recuerdo que abrí el manual y pensé ¿cómo se supone que traduzca los descubrimientos y los progresos únicos de cada niño? La supervisora, en una de sus visitas sorpresa, fue directa: "Laura, necesito que esté registrado en el sistema a más tardar el viernes. Es un requisito, no una sugerencia".

Las historias de Laura y Cinthia se convirtieron en pieza fundamental de la narrativa pedagógica colectiva. Nos mostraron que la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico son un campo de batalla cotidiano. Reforzamos una convicción crucial: la evaluación, cuando es auténtica, es un pilar fundamental para las escuelas democráticas.

Estas narrativas cristalizaron nuestra decisión, se revelaron como herramientas poderosas para documentar no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la evolución y las reflexiones críticas del docente. Esta comprensión nos llevó a un debate más profundo sobre el propósito mismo de la evaluación. En una escuela democrática, la evaluación no puede ser un instrumento de jerarquización y control unidireccional. Por el contrario, debe convertirse en una práctica reflexiva, dialógica y formativa.

En las aulas, los discursos oficiales se alejaban de la complejidad del trabajo diario. La narrativa pedagógica, en cambio, se alineaba perfectamente con los pilares de la educación democrática: incentivaba la participación activa, el consenso, el diálogo crítico y compasivo, la escucha activa y la reflexión profunda.

Nuestros estudiantes en el CCHEP son docentes en servicio de educación básica, media superior y superior, con especialidades y funciones diversas. Frecuentemente foráneos, provenientes de la capital u

otras regiones del estado y del país. Cada sábado, entre las 8:00 y las 14:00 horas, este diverso colectivo se reúne para leer, debatir, investigar, exponer y escribir, en un esfuerzo constante por vincular lo aprendido con su labor en las aulas. En ese intercambio emergen las realidades que atraviesan la vida escolar: el rezago en lectoescritura y matemáticas, el fantasma del acoso escolar, la falta de hábitos saludables, la asfixia de la sobrecarga administrativa, la escasez de materiales y, quizás el más silencioso de todos, el agotamiento emocional.

Magaly, con sus más de veinte años de docente en educación primaria, tiene una sonrisa cansada pero los ojos llenos de fuego. Su narrativa no comienza con teorías pedagógicas, sino con los niños de carne y hueso que llegan a su aula. Cuando habla sobre el rezago nos comparte: "Me duele aquí —presionando su pecho—, cuando un niño de quinto grado llega con un vacío que nosotros tenemos que llenar contra reloj. A veces, siento que estoy construyendo la casa por el techo, sabiendo que las paredes están a punto de ceder. El otro día, en el recreo, vi a Kevin aislado, como un fantasma junto a la pared; no eran golpes, era algo peor: la indiferencia. A veces, siento que estoy vendando heridas con curitas mientras ellos salen a jugar en un campo minado. Anoche estuve hasta las once llenando un formato para reportar los 'avances significativos' de la semana, mientras los cuadernos de ejercicios de matemáticas sin revisar estaban en mi mochila, reprochándome. La sobrecarga administrativa es un monstruo que se alimenta de nuestro tiempo de calidad".

Antonio, profesor de secundaria, es más joven pero no menos cansado. Su frustración es más visceral, una rabia contenida que expresa con las manos mientras habla: "Intenté hacer una clase con los dibujos que hice en el pizarrón con un marcador que ya se está secando. La escasez de materiales nos obliga a ser magos, a inventar recursos de la nada y eso se conecta con lo otro, alumnos que llegan sin desayunar, que su única hidratación es un refresco, ¿cómo le explicas la clase a un estómago vacío? Luchamos contra problemas de base que están fuera de las paredes de

la escuela, pero cuyas consecuencias las pagamos dentro del aula. El agotamiento emocional es el que más nos está ganando, no es el cansancio físico de corregir, es el desgaste mental de contener. Soy profesor, sí, pero también soy psicólogo, mediador, etc. Llegas a casa y no tienes nada más que dar, ni a tu familia, ni a ti mismo. Es una fatiga del alma.

Estas historias tejidas con los hilos rotos del rezago, la burocracia y el desgaste, son también un testimonio de resistencia. Las voces de Magaly y Antonio, lejos de ser un lamento, son un acto de valentía: el de nombrar las sombras para, entre todos, encontrar la manera de seguir iluminando las aulas. En el paisaje educativo contemporáneo, las narrativas de docentes como la Maestra Magaly y el Profesor Antonio no son sólo un catálogo de carencias, sino un poderoso testimonio que evidencia la urgencia de transitar hacia modelos de escuelas democráticas. Sus experiencias revelan cómo la estructura escolar tradicional agudiza los desafíos y sofoca la respuesta educativa.

Frente a esto, Magaly y Antonio ilustran el germen de una alternativa democrática. Su intercambio no es solo catártico; es un acto de co-construcción de saber pedagógico. Cuando Antonio adopta una estrategia de Magaly para abordar el rezago, o cuando ambos identifican el agotamiento emocional como una consecuencia de la falta de autonomía y apoyo, están practicando la esencia de una comunidad de aprendizaje: la horizontalidad, la corresponsabilidad y la reflexión acción colectiva.

Sus voces constituyen un argumento sólido a favor de escuelas donde la participación real de los docentes en el diseño curricular y la gestión institucional permitan dar respuestas contextualizadas y efectivas a los problemas. Donde se mitigue la asfixia burocrática y convierta a los profesores en agentes activos, no en víctimas pasivas del sistema. El anhelo que subyace en su discurso es el de una escuela que no solo hable de democracia, sino que la viva en sus estructuras, sus relaciones y su cotidianidad, transformando las actuales condiciones de

agotamiento en posibilidades de una educación conectada con la vida.

En este contexto concebimos la formación docente no como una transmisión vertical de conocimiento, sino como un espacio democrático genuino, donde las experiencias, preocupaciones e ideas de cada persona se escuchan y se valoran por igual. Nos inspiramos primero en la convicción de Paulo Freire de que educar es un acto de amor y coraje que solo se realiza en actos de libertad y compromiso. Luego, con la idea de *escuelas democráticas* de Linda Nathan: la idea de emplear la palabra democracia “para describir una cultura que considera a los jóvenes, los maestros, las familias y las comunidades como tomadores de decisiones clave”. Así, imaginamos las aulas del CCHEP como espacios donde se promueve activamente la participación, la equidad y la justicia social; donde la democracia en la escuela no es un concepto abstracto, para convertirse en una práctica cotidiana que se construye en el diálogo, la reflexión crítica y la colaboración.

El ejercicio de las narrativas pedagógicas se convirtió en nuestro laboratorio vivo. Un espacio para explorar el papel de la escritura en el fortalecimiento de la conciencia crítica del profesorado. Al escribir sobre su propia práctica, las y los docentes hicieron mucho más que documentar hechos: se observaron así mismos, descubrieron patrones ocultos, identificaron retos y, lo más importante, vislumbraron posibilidades de cambio que antes permanecían oscurecidas.

Con estas narrativas, pronto descubrimos que, detrás de cada docente, hay una historia que entrelaza hechos, proyectos e ilusiones de su vida profesional. Para el profesorado, la vida en la escuela es una extensión de su vida personal; no hay una frontera clara entre una y otra. Lo anterior nos hizo pensar/nos sobre el tipo de formación docente que queríamos promover y, sobre todo, nuestro papel como formadores.

En lugar de imponer un modelo único, optamos por facilitar un proceso abierto y sensible, donde cada docente pudiera narrar su experiencia con absoluta libertad, integrando sus saberes, emociones y propuestas. El resultado fue un mosaico de relatos que encarnaban los principios de la educación democrática: pluralidad de voces, equidad en la participación, compromiso con el bien común y colaboración con la comunidad.

Pero ¿cómo vivir la docencia y forjar escuelas democráticas en una ciudad de contrastes como Juárez, donde la prisa, el miedo y la pobreza se filtra por las grietas de las paredes escolares? ¿Cómo sostener la esperanza cuando los recursos escasean y la enseñanza se convierte, con frecuencia, en una lucha en solitario? Si las escuelas son un reflejo de la sociedad en la que están situadas, entonces los centros escolares en Ciudad Juárez no están exentos de normalizar la violencia, la discriminación y la injusticia que las rodea. Entre pensar la escuela como lugares de reproducción y control sobre qué hacer, qué aprender o cómo actuar, o como espacios liberadores para pensar críticamente, optamos con convicción por lo segundo: entender la educación, especialmente la que germina en la escuela, como una experiencia profundamente liberadora, comprometida con la diversidad, el debate, el desacuerdo y la co-construcción del conocimiento.

En la experiencia internacional, fundar escuelas que privilegian la democracia —desde una noción que se aleja de la lógica occidental centrada en la libertad individual para orientarse a la libertad resultado del esfuerzo colectivo—, ha resultado en una historia de experiencias, obstáculos y lecciones aprendidas. En este contexto, la idea de escuelas democráticas nos inspiró a soñar con entornos inclusivos, donde primen la equidad, el diálogo y las voces de estudiantes, docentes, familias y comunidad, para juntos construir un mundo más humano. Así, durante los últimos años, como parte del proyecto educativo institucional, realizamos tres acciones cuya experiencia se describe a continuación.

Encuentro de Educación-Acción

La idea del Encuentro de Educación-Acción surgió en el 2016 al observar los trabajos de titulación elaborados por el estudiantado. Descubrimos proyectos de intervención educativa llenos de valor y resultados prometedores, pero condenados a permanecer en el anonimato del aula, no se compartían ni discutían más allá de su contexto inmediato. Era evidente la falta de espacios para el diálogo horizontal entre docentes de distintos niveles y especialidades que permitieran la retroalimentación y la generación de soluciones colectivas a problemas comunes.

Ante esto, creamos un evento anual donde las y los estudiantes pudieran presentar sus proyectos de intervención educativa orientados a atender alguna problemática escolar o de aula desde una perspectiva situada, colaborativa y con compromiso social.

El maestro Carlos, subdirector de una escuela secundaria, observaba con preocupación cómo una apatía silenciosa se extendía entre el colectivo docente y el alumnado. Frente a este panorama, Carlos se propuso combatir esa indiferencia generalizada con una respuesta contundente que no yacía en un plan rígido, sino en un faro que guiara el camino: "Sobre todo la voluntad y el gusto por lo que haces". El proyecto titulado "Transformando Nuestra Comunidad Escolar (TNCE)", planteó como objetivo: fortalecer el sentido de pertenencia y la resiliencia de la comunidad escolar, a través de un modelo de convivencia basado en el trato respetuoso, la comprensión empática y la atención personalizada, donde se promueva la voluntad y la motivación necesarias para identificar y solucionar de manera colaborativa las problemáticas que enfrentan en su entorno educativo.

Esta convicción surge de una verdad profunda, para que un adolescente se enfrente a sus desafíos y transforme su realidad, primero debe sentirse parte de ella. No se trata de imponer soluciones, sino de cultivar el terreno humano donde estas puedan brotar. Por ello, el corazón de esta iniciativa late en tres pulsos

fundamentales: el trato que dignifica, la comprensión que une y la atención que reconoce la singularidad en cada estudiante. El maestro Carlos imagina, a través del proyecto TNCE, una escuela donde el sentido de pertenencia no es un cartel en la pared, sino la experiencia diaria de ser escuchado, valorado y tenido en cuenta. Un espacio donde las problemáticas —desde la convivencia hasta el desánimo académico— no se afrontan con decretos, sino con la voluntad colectiva de una comunidad que se sabe escuchada y capaz. El proyecto TNCE es un viaje de regreso a lo humano, como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana. Busca tejer una red de confianza donde la empatía sea el lenguaje común, donde el gusto por aprender, por crear y por convivir sea el motor que impulse cada acción. Aquí, el lema no es una frase vacía, sino el principio rector: es la fuerza interior que convierte un deber en un deseo, y un problema, en una posibilidad.

El encuentro de Educación-Acción no solo fortaleció la confianza profesional y rompió el aislamiento entre docentes, sino que visibilizó el valor de la experiencia docente como conocimiento legítimo. Se convirtió en un canal para el flujo libre de ideas y en un semillero de soluciones colectivas para el bien común.

Laboratorio de ideas

El Laboratorio de ideas nació en el 2019 como respuesta a dos tensiones identificadas: la sensación de limitación que expresaban algunos docentes para explorar contenidos emergentes y fomentar la creatividad, además de la necesidad institucional de difundir nuestra oferta educativa de manera más amplia.

Con la colaboración del equipo docente, diseñamos un espacio fuera de la estructura curricular formal con talleres breves y gratuitos, donde cualquier persona interesada (docentes, estudiantes, madres y padres de familia, investigadores, promotores culturales) pudiera compartir sus saberes a través de la animación de procesos innovadores de intervención educativa.

El Laboratorio se transformó gradualmente en un

espacio creativo, de fortalecimiento a la docencia, dirigido al profesorado de todos los niveles educativos y personas interesadas en procesos alternativos de enseñanza y aprendizaje con ganas de intercambiar ideas y construir, en colectivo, nuevos sueños. A través de los talleres mensuales se abordaron temáticas vinculadas al arte, la cultura local, el aprendizaje comunitario y la inclusión. Más allá de ser una estrategia de difusión, se consolidó como un espacio que fomentó la educación intercultural y el compromiso con la comunidad. Permitió recibir en el plantel a personas que desconocían la institución, su oferta y modelo pedagógico. En conjunto, el Laboratorio fomentó la educación inclusiva.

Hackatón Pedagógico

A inicios de 2025, implementamos por primera vez el Hackatón Pedagógico, inspirados en experiencias internacionales de innovación colectiva. Esta iniciativa respondía a la necesidad de acortar la brecha entre la reflexión, la acción y la búsqueda de formas alternativas para incentivar la formación para la investigación y atender la recomendación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)¹, respecto a implementar un laboratorio de casos que facilite el intercambio, análisis y transformación de situaciones, contenidos y prácticas propuestas por los propios estudiantes y docentes del posgrado. Además, en clase se discutieron problemáticas escolares que pocas veces se transforman en acciones concretas de aplicación inmediata.

El formato intensivo del Hackatón ofreció la posibilidad de diseñar, prototipar y presentar soluciones a problemáticas concretas de la práctica escolar, mediante metodologías participativas, trabajo interdisciplinario, aprendizaje mutuo, reflexión crítica y pensamiento creativo, siempre enfocado en el bien común y la dignidad de las personas.

En conjunto, cada una de estas iniciativas encarna las características de las escuelas democráticas: colocar al centro de la formación docente la experiencia profesional, la reflexión crítica y el reconocimiento del

profesorado como agente de cambio. Además, coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana al apostar por trayectos formativos incluyentes, pertinentes, humanistas, interesados en escuchar las voces de los grupos históricamente silenciados.

La experiencia del CCHEP en Ciudad Juárez es un testimonio vivo de que la educación democrática no es un ideal distante, sino una práctica alcanzable cuando se cultiva desde la colaboración, el diálogo crítico y la acción colectiva. Iniciativas como el Encuentro de Educación-Acción, el Laboratorio de ideas y sueños y el Hackatón Pedagógico han demostrado que, incluso en contextos marcados por la adversidad, es posible transformar la visión y las prácticas docentes, reforzando el compromiso con la equidad, la inclusión y el bien común.

Junto a nuestros estudiantes, docentes noveles y experimentados, nativos y foráneos, urbanos y rurales, normalistas y universitarios, hemos asumido la democracia no como un destino, sino como un proyecto inacabado que exige esfuerzos permanentes y creatividad ante las incertidumbres propias de la práctica educativa. Hemos avanzado en la comunicación con nuestros estudiantes, sus colectivos y comunidades, aunque reconocemos que aún queda camino por recorrer, especialmente en involucrar a las autoridades educativas en esta conversación democrática, pues la escuela sigue siendo el último eslabón de una cadena de mando centralizada.

A las y los docentes que lean estas palabras, la invitación queda abierta: sigamos construyendo espacios colaborativos donde todas las voces sean escuchadas y valoradas. La democracia en el aula y la escuela no se decreta; se aprende, se practica y se vive día a día. En cada timbre, en cada reunión, en cada proyecto compartido, se siembra la posibilidad de un futuro más justo y humano. Este es nuestro legado: la certeza de que otro modo de educar es posible, y de que ese cambio empieza aquí, entre nosotros.

¹ La DGESuM, instancia dependiente de la Secretaría de Educación Pública, es responsable de orientar las acciones de política educativa para las instituciones formadoras de docentes en todo el territorio nacional.



Dialogar, jugar y descubrir, una experiencia de enseñanza y aprendizaje

Luis Manuel Colín Huerta

Estado de México

La narrativa analiza la importancia del juego como eje central para promover un aprendizaje significativo y democrático en la educación primaria, a partir de la experiencia pedagógica desarrollada en un grupo de primer grado, en una escuela semiurbana de Toluca, Estado de México, donde se examina cómo las dinámicas lúdicas son una vía para el reencuentro, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

La experiencia se realizó cuando se retomaron las clases después del cierre por la pandemia de COVID - 19 y lo que inició como una solución a los retos que afrontábamos en ese momento, se convirtió en una convicción que mantengo en mi práctica docente: que el juego debe ser parte del aprendizaje. Lo valioso de esta intervención pedagógica es que el juego siempre tiene una intención profunda, aun cuando surge de la espontaneidad del grupo, no es un acto improvisado, sino una creación consciente y sensible que fomenta aprendizajes académicos y también emocionales y ciudadanos.

El texto subraya cómo el juego, lejos de ser una distracción o un premio, se resignifica como un lenguaje compartido que democratiza el aula, promueve la inclusión y fortalece el pensamiento crítico, mientras se enfatiza que aprender jugando constituye un derecho fundamental y una estrategia pedagógica poderosa, capaz de conectar los intereses, emociones y saberes de los estudiantes, especialmente en realidades escolares diversas y en contextos educativos desafiantes.

Luis Manuel Colín Huerta, Premio ABC 2022, ha sido maestro y director de primaria y desde hace varios años descubrió que el aprendizaje a través del juego es la llave para lograr que las niñas y niños adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse plenamente; para ello diseña materiales y actividades lúdicas que convierten el aula y la escuela en un espacio interesante y vivencial para sus estudiantes.

• • •

Cuando el juego enseña, tres relatos de aprendizaje y descubrimiento

Elián, fue el primero en entrar, apenas cruzó la puerta del salón de clases, se detuvo con curiosidad e incertidumbre, todo estaba distinto, las ventanas del salón de clases habían sido cubiertas con bolsas de

plástico negras; el aula estaba en penumbra, no había fecha ni nada escrito en el pizarrón, no había libros de texto, ni cuadernos, en su lugar, sobre las mesas había linternas, velas, papeles de colores translúcidos, cartones, espejos, sombras recortadas y un silencio lleno de asombro y preguntas.

Los demás niños comenzaron a llegar, algunos se quedaron en la puerta, extrañados, desconcertados, mientras otros avanzaron con una mezcla de curiosidad y emoción, lo siguiente rompió el silencio:

—¿Maestro, se fue la luz?
—¿Veremos una película?
—¿Haremos una obra de teatro?
—¿Por qué puso bolsas negras en la ventana?
—¿Qué vamos a hacer?

Me mantuve observando y escuchando sus preguntas en el centro del salón, esperé, hasta que finalmente dije:

—Hoy no vamos a ocupar ni los libros ni los cuadernos, vamos a jugar, pero no cualquier juego, vamos a jugar a descubrir qué hace la luz, cuándo aparece, cuándo se va, cuándo cambia.

Esa fue la chispa, nadie lo sabía, pero ese día comenzaba un proyecto que transformaría la manera de estar y aprender en el salón de clases, de manera que el juego no era un descanso de la enseñanza y del aprendizaje, sino el pretexto para explorar el fenómeno de la luz desde lo cotidiano, lo creativo y lo colectivo.

Entonces propuse: ¿qué se puede crear con lo que ven aquí?, Elián, con una linterna en sus manos, fue el primero en proponer un experimento: cambiar el color de la luz con los papeles translúcidos de colores, en seguida, las ideas fueron surgiendo, juegos espontáneos, sombras que se achicaban y se agrandaban, sombras que bailaban, oscuridad total, luces por todos lados, el salón se volvió un laboratorio, teatro, taller, foro de diálogo, de descubrimiento y de aprendizaje.

Con el transcurso de las horas y de los días el grupo fue construyendo reglas para jugar, diseñando dinámicas de participación, reglas para seguir jugando; así lograron compartir y escribir historias que hablaban de la luz, de la oscuridad, también lograron dar explicaciones sobre el fenómeno de la luz, cómo

viaja e incluso describieron conceptos como refracción, reflexión, opacidad, translúcido, transparencia e intensidad; aprendían porque jugaban y jugaban porque les importaba lo que pasaba en ese espacio transformado.

Es necesario mencionar que no todo era entusiasmo, también hubo momentos de desacuerdo, donde no lograban organizarse, ahí justo es donde tenía que mediar; un día en medio de una dinámica en el patio de la escuela donde tenían que reflejar la luz del sol con un disco compacto, Elián se frustró diciendo:

—Esto no sirve, ya me aburrí, ya no quiero jugar. Detuve el juego y propuse un nuevo tipo de conversación:
—¿Qué podemos hacer diferente? ¿Qué aprendemos cuando algo no sale bien?

Surgieron nuevas ideas de trabajar con los discos y la luz dentro del salón, como encontrar arcoíris al ponerlos a contraluz de las velas o las linternas, algunos lo encontraban y otros no, pero entre ellos se aconsejaban para poder lograrlo, así el error dejó de ser motivo de enojo y se volvió experiencia y la frustración no fue un obstáculo sino parte del camino; el juego revelaba emociones, tensiones, pero también capacidades desconocidas como argumentar, escuchar, construir juntos y ser creativos, mientras alumnas, alumnos y maestro jugaban.

Con el tiempo el proyecto pasó del patio a la comunidad, observaron la posición del sol durante la tarde y las sombras que proyectaba, así como las etapas de la luna; entrevistaron a personas mayores sobre cómo se iluminaban las casas antes de la electricidad, construyeron de tarea cajas oscuras, el aprendizaje no se limitó al espacio escolar, se abrió al diálogo con otros para aprender y descubrir.

Desde esta mirada, el juego no es un descanso del aprendizaje, sino un camino para acceder a él desde lo cotidiano, lo emocional, lo colectivo; las y los maestros muchas veces tememos romper la rutina,

desdibujar los márgenes entre enseñanza y espontaneidad, pero ese día que no se ocuparon libros, ni pizarrón, y el salón se oscureció: comenzó un proceso donde el salón se llenó de curiosidad, de preguntas, de sentido, de diálogo, de descubrimiento, porque estudiantes y maestro descubrieron que el juego puede ser sin lugar a dudas un lugar profundo para aprender.

Una vez que comprendí que el juego tenía un poder que iba más allá del simple entretenimiento y que podía abrir caminos al aprendizaje genuino, me pregunté si esa misma fuerza lúdica podría acompañar el proceso de lectoescritura, si era posible dejar atrás los formalismos de la enseñanza y aventurarme a crear algo distinto, más humano y cercano a las niñas y niños, de esa inquietud nació la búsqueda del tesoro, una experiencia donde el juego se transformó en un espacio de confianza, descubrimiento y aprendizaje compartido, en el que cada alumno avanzaba a su propio ritmo, guiados por la curiosidad y la alegría de aprender junto a las y los demás.

Era viernes por la mañana y el aire fresco del patio parecía invitar a algo distinto, sobre las mesas trapezoidales de los estudiantes estaban colocadas varias hojas con indicaciones escritas, cada una doblada y numerada, los equipos se formaron con la ronda infantil pares y nones, donde todos y todas cantaron y formaron equipos equitativos, conformados en grupos pequeños de niñas y niños, quienes brincaban de emoción, unos preguntaban una y otra vez si realmente íbamos a salir al patio para jugar, o que de qué trataba el juego de la búsqueda del tesoro.

Así en equipos, les pedí que tomaran una hoja de la mesa, que leyera las indicaciones que ahí se decía para encontrar un tesoro, fue todo lo que dije, no controlé cada paso sino que cada equipo partió hacia donde se le indicaba, me mantuve cerca, atento, observando cómo los equipos se organizaban, cómo las estrategias se tejían entre lectura, intuición y afecto, mi papel fue sugerir, alentar, sostener el ritmo, guiar si era necesario, sin interrumpir la autonomía del grupo.

Ariadna y Sebastián quedaron juntos por azar, él apenas comenzaba a leer con fluidez, y era de los que se frustraba con facilidad al no reconocer una palabra, mientras ella contaba con más seguridad al leer, pero a veces impaciente; el primer reto fue encontrar la hoja número uno, estaba escondida entre las plantas del jardín del acceso a la escuela, con un mensaje claro:

Camina hacia el árbol más alto, mira detrás de él, allí verás la pista siguiente.

Sebastián tomó la hoja, dudó... pasó su dedo sobre las palabras.

—Caa... cami... camina...

—Camina, dijo Ariadna con suavidad.

—Camina... hacia... el... el... árbol, continuó él.

Ella no le arrebató el papel, solo lo acompañó con paciencia, y así fueron descubriendo pista tras pista:

—Da... cinco pasos... hacia... donde sale el sol...

—Camina... hacia la cancha de fútbol... y mira dentro de la portería...

Con cada instrucción, Sebastián se atrevía más, Ariadna empezó a dejar que él leyera completo, la lectura no era ahora un ejercicio solitario ni una obligación de salón, sino una herramienta compartida para lograr algo emocionante y retador, yo, desde lejos, observaba sus gestos, sus intercambios, ese modo sutil en que uno aprendía del otro, no necesitaban que les dijera cómo hacerlo, sino que validara ese espacio donde se les permitía aprender en libertad.

Cuando encontraron la pista final que era un par de acuarelas con pinceles, para dibujar un croquis de su escuela y una carta de felicitación, ambos corrieron a mostrarla.

—¡La encontramos! gritó Sebastián, ¡Y yo leí casi todo!

Ese día, el aprendizaje no se midió con una lista de cotejo ni con el croquis de la escuela donde se ubicaran espacialmente con la rosa de los vientos, se midió en la sonrisa de Sebastián, en su confianza

renovada, en la complicidad que se creó con Ariadna y en cómo el juego dio sentido a lo que hasta entonces le costaba: leer para descubrir, leer para vivir, y así entendí una vez más que mi tarea no es dictar el camino, sino crear las condiciones para que cada quien lo trace con sus propias herramientas.

También en el pensamiento matemático decidí abrir la puerta al juego, convencido de que aprender a razonar no debía limitarse a ejercicios de repetición, sino a descubrir el sentido de las cosas, quise que las niñas y los niños pensaran desde lo tangible, imaginaran y sintieran la emoción de construir su propio entendimiento, fue así que nació la caja sorpresa, una experiencia donde el juego se convirtió en una oportunidad para preguntar con curiosidad, razonar con libertad y transformar lo abstracto en algo tangible, vivo y significativo.

Aquella mañana, al llegar al aula, los estudiantes se encontraron con una caja envuelta en papel kraft, colocada sobre una mesa en el centro del salón, no tenía etiqueta ni adornos, solo una frase escrita en el pizarrón: ¿Qué hay dentro de la caja?

Pero esta vez no se trataba solo de adivinar, la consigna era clara: no se podía tocar el objeto, ni sacudir la caja, ni abrirla hasta al final del reto, solo se podía preguntar con intención de obtener pistas para imaginar que hay dentro de la caja, observar las respuestas y deducir, mientras yo únicamente podía responder con un sí o no, nada más.

Era el grupo quien debía construir sentido, la caja contenía un cuerpo geométrico y los estudiantes lo sabían.

—¿Tiene caras planas?
—Sí.
—¿Es un cubo?
—No.
—¿Tiene triángulos?
—Sí.
—¿Todas sus caras son iguales?

—Sí.
—¿Tiene más de seis caras?
—Sí.

Con esas pistas, y varias más, cada equipo comenzó a trabajar, sobre sus mesas coloqué hojas de colores, tijeras, lápiz adhesivo, cinta; el aula se transformó en un laboratorio de ideas, recortes, pruebas, errores y deducciones, algunos equipos comenzaron a formar pirámides, otro, con más imaginación más allá de la geometría construyó un cuerpo humano partiendo de triángulos como cabeza, torso y extremidades, mientras otro grupo intentó una figura estrellada, cada equipo, desde su creatividad y experiencia, estaba poniendo en juego conocimientos previos, habilidades de razonamiento y una enorme motivación por descubrir.

Fue el equipo de Julián y Mireya, dos estudiantes que usualmente permanecían en silencio, quienes sorprendieron al grupo, casi en voz baja, observando cada pista escrita por sus compañeros, comenzaron a trazar triángulos equiláteros, midieron, recortaron, discutieron.

—Si todas las caras son iguales y son triángulos, hagamos pirámides.
—Y si juntamos dos pirámides por la base, ¿qué pasa?

No sabían el nombre de la figura, pero construyeron la forma con precisión, lógica y diálogo entre pares.

—“Formamos esto... no sabemos cómo se llama, pero con las pistas vimos que podía ser así”, explicó Mireya.
—“Es como dos pirámides unidas por la base, con ocho caras iguales”, añadió Julián, levantando con timidez el modelo que ambos habían creado.

Cuando lo colocaron junto a la caja, el salón observó con atención, todos los ojos se volvieron hacia su figura, mientras observaban lo que los demás habían construido, abrimos la caja, ahí estaba: un octaedro de acetato, transparente y perfectamente simétrico, similar al que ellos habían elaborado.

El aula estalló en aplausos, no solo por haber acertado, sino por haberlo descubierto desde la colaboración, la escucha, el ensayo-error y el respeto por los tiempos del otro, ese día, quienes casi nunca participaban, encontraron en el juego un lenguaje donde podían expresarse con libertad, sin miedo a equivocarse.

Julián y Mireya no brillaron por levantar la mano más rápido, sino por haber confiado en su intuición, en su lógica, y en el otro y eso fue profundamente significativo, aunque la clase tenía como propósito introducir el concepto de cuerpos geométricos, se volvió una experiencia emocional y cognitiva mediante el juego y la indagación, donde no se conocía el nombre ni características de los cuerpos geométricos pero todos exploraron, imaginaron, razonaron y, sobre todo, aprendieron a partir de esta actividad, el grupo estaba listo para profundizar en el contenido formal: nombres, propiedades, clasificaciones, vocabulario técnico, pero esta vez, con sentido, pues ya lo habían vivido, tocado, construido.

Como maestro, no di respuestas ni expliqué el contenido, fui presencia, escucha, mediación, acompañé desde la horizontalidad, sabiendo que a veces basta con no interrumpir la magia que se da cuando los niños y niñas juegan y se apropián del conocimiento con alegría, ese día también quedó claro que el juego no sólo enseña; también revela, revela talentos ocultos, voces que estaban guardadas, formas distintas de pensar, revela que cuando se juega con respeto, con intención y con libertad, el aula se transforma en un lugar donde todos, sin importar su ritmo pueden brillar.

Jugar, el puente perfecto entre el reconocimiento del estudiante y el aprendizaje

Durante los veinticinco años que llevo como docente, he caminado por aulas muy distintas: desde escuelas multigrado en comunidades rurales, donde el pizarrón, el gis y el entorno son la única herramienta y la luz del sol que entra por ventanas de plástico reflejada en los

pisos de polvo marca el ritmo del día; hasta planteles en zonas urbanizadas con edificios modernos, pero con los mismos desafíos humanos: lograr que las y los alumnos aprendan con sentido.

A lo largo de ese tiempo, he buscado siempre cumplir con los planes y programas de estudio vigentes, convencido de que el conocimiento debe ser accesible para todas las personas, por lo que me he enfocado especialmente en reforzar las áreas de lectura y matemáticas, pilares fundamentales para que las y los estudiantes comprendan, interpreten y resuelvan situaciones; pero también he procurado no descuidar aquellas asignaturas que muchas veces se dejan de lado por falta de tiempo como, historia, ciencias, geografía, formación cívica y ética, entre otras, y es ahí donde reside uno de los grandes retos de la educación: formar de manera integral, no fragmentada, desde una visión que reconozca que el saber está conectado.

En esa búsqueda, me he dado cuenta de que el recurso más poderoso que tenemos las y los docentes no está solo en los libros o en los formatos de planeación, sino en algo mucho más íntimo y vital: nuestra creatividad, esa capacidad para transformar una idea en experiencia, una hoja en juego, una pregunta en proyecto, esa habilidad para mirar más allá de los formatos, y resignificar el currículo desde la realidad concreta de nuestros alumnos.

Y así, con ese espíritu, conservo la convicción de que la educación no se logra repitiendo fórmulas, sino atreviéndonos a proponer nuevas rutas, porque si bien el plan de estudios nos marca un rumbo, la forma en que llegamos a él puede y debe ser profundamente nuestra, situada, sensible y creativa.

Durante estos años he notado que, a pesar de las mejores intenciones que se tienen como docente, el currículum, el tiempo escolar fragmentado, las formalidades administrativas del medio educativo, y las evaluaciones estandarizadas terminan por empujar la enseñanza hacia una desconexión con los intereses

genuinos de las y los alumnos; muchas veces, la urgencia por cumplir con lo planeado desplaza la posibilidad de escuchar y de observar con atención lo que los niños y niñas traen consigo como su voz, su contexto, su espontaneidad, su deseo de saber.

Y es ahí donde las prácticas comienzan a alejarse de su sentido, enseñar, deja de ser un acto significativo y se convierte en una sucesión de actividades que ni interesan, ni retan al estudiante y que poco o nada promueven el pensamiento crítico o el uso real de lo aprendido en el aula, fue cuando empecé a preguntarme con honestidad si eso era lo que realmente quería seguir replicando, pues tras varios intentos forzados por captar la atención de mis alumnos con ejercicios de libros de texto o en sus cuadernos, muchas veces descontextualizados de su realidad, comprendí que necesitaba otra vía, decidí entonces diseñar secuencias didácticas basadas en el juego, no como premio ni relleno, sino como una vía para desarrollar aprendizajes conectando con sus intereses, para mirarles con atención y sentido; fue así como me hice una pregunta decisiva: ¿aceptaría que mis propios familiares recibieran una enseñanza semejante, tan distante, rígida y descontextualizada?

En medio de esta inquietud volví la mirada a mis inicios, recordé con nitidez aquellas primeras experiencias como educador en las aulas del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), donde el salón no tenía muros fijos y la enseñanza no empezaba con el timbre, sino con el saludo a la comunidad, donde el aprendizaje no era una lista de contenidos, sino una construcción cotidiana nacida de lo que el entorno ofrecía: el fogón, la milpa, la lluvia, la fiesta del pueblo, las historias de los abuelos; recordé lo mucho que me emocionaba enseñar cuando los niños y niñas eran el punto de partida, cuando el aula se adaptaba a ellas y ellos y no al revés.

Ese reencuentro conmigo mismo, con mi vocación, me hizo reconocer que mi papel como docente no era simplemente aplicar un programa, sino comprometerme a crear condiciones para que el

aprendizaje tenga sentido, a rescatar aquello que durante años he observado con claridad, que lo que realmente moviliza a los estudiantes es jugar, dialogar, experimentar, curiosear, imaginar, explorar; eso es lo que los pone en marcha, lo que despierta su pensamiento, lo que los conecta con el mundo.

Y comprendí que era momento de cambiar las prácticas, no solo ajustar o adaptar, sino transformar, dejar atrás la enseñanza mecánica y repetitiva, para abrir paso a prácticas acordes a la infancia, a su naturaleza inquieta y creativa, era tiempo de enseñar jugando, de hacer del juego no un recurso esporádico, sino una vía legítima y potente para aprender.

Es aquí donde recordé y tomé con firmeza, la decisión de que los juegos tradicionales, los juegos de mesa y aquellos inventados con creatividad propia serían una herramienta clave para desarrollar aprendizajes significativos, no solo en lectura y matemáticas, sino también en todas las demás asignaturas y campos formativos, juegos para aprender historia, para descubrir la ciencia en lo cotidiano, para conversar sobre ciudadanía, para ubicarse en el espacio con la geografía o para entender la vida a través del arte.

Fue así que un simple rompecabezas dejó de ser solo una imagen para armar, se convirtió en una oportunidad para hablar de geografía al reconstruir mapas físicos y políticos, para identificar partes del cuerpo humano en esquemas o para comprender cómo se distribuyen los sistemas y aparatos del cuerpo en una lámina que toma forma paso a paso, pieza a pieza.

El memorama, ese clásico juego de encontrar pares, sirvió más allá de fortalecer la memoria visual, al crear pares con letras y sonidos, con imágenes y palabras, sílabas y significados, se convirtió en un recurso lúdico para iniciar a los niños en la lectoescritura, facilitando el reconocimiento de estructuras lingüísticas, la conciencia fonológica y el vínculo entre el signo y su sonido.

La lotería, por su parte, dejó de ser solo un juego para ganar, se transformó en una dinámica para leer en voz alta, reconocer palabras, clasificar figuras geométricas o agilizar el cálculo mental, bastaba cambiar el set de cartas, adaptarlas a los contenidos curriculares, y de inmediato, el juego se tornaba en una actividad rica en habilidades cognitivas.

El dado también cobró nuevas dimensiones, ya no era únicamente un cubo con puntos, podía tener imágenes, palabras clave, preguntas o números que definían el rumbo de una historia, una discusión, una dinámica de repaso o un reto matemático; lo mismo pasó con canciones tradicionales como la papa caliente o el lápiz, que comenzaron a usarse no para elegir al que contestaba al azar, sino para lanzar preguntas abiertas, expresar dudas, compartir ideas.

Las rondas y canciones infantiles también se resignificaron, bastaba modificar la letra para introducir a un nuevo tema, que podía ser, la contaminación, la biodiversidad, las emociones, los valores, la equidad; Incluso los juegos de competencias, que en otros contextos fomentan la rivalidad, se volvieron una oportunidad para trabajar en equipos, favorecer la colaboración y fortalecer la empatía, con la idea de aprender juntos, de reconocer que ganar es comprender, compartir y construir saberes entre todas y todos.

Esta experiencia cobró fuerza y profundidad al regresar a las clases presenciales después del confinamiento por la pandemia del COVID-19, las aulas habían estado vacías por meses; los patios, en silencio, y si algo era urgente en ese regreso, más allá de cubrir los contenidos rezagados, era recuperar el contacto humano, volver a mirarnos, a conversar, a reír, a jugar... a ser comunidad escolar.

Volver a la escuela no podía ser simplemente reanudar la rutina como si nada hubiera pasado, la intervención docente también necesitaba replantearse desde otro lugar más humano, más sensible, más consciente del momento que vivíamos, una intervención donde niñas y

niños fueran realmente tomados en cuenta, donde el aula no fuera un espacio de silencios impuestos, sino un lugar donde se pudiera jugar, convivir, aprender con alegría y sentido.

Fue entonces cuando la creatividad docente se volvió indispensable, pero no como algo accesorio, sino como una forma de resistencia pedagógica, de adaptación, de empatía profunda, en ese momento, el juego tomó aún más significado: ya no era solo una estrategia, sino una necesidad emocional, social y cognitiva, jugando nos reencontramos, y en ese reencuentro, aprendimos de nuevo a estar juntos.

Esta propuesta se materializó especialmente con un grupo de primer grado de primaria, donde el interés por el juego es nato, espontáneo, vital, eran alumnos con trayectorias escolares distintas, marcadas por el aislamiento y la virtualidad; pero todos compartían algo que los unía: la curiosidad, las ganas de preguntar, de moverse, de compartir, de aprender, eran niñas y niños inquietos, algunos con dificultades de leer, otros con situaciones de conducta, pero todas y todos compartían el brillo especial cuando se trataba de jugar, ese brillo se convirtió en la clave para repensar cómo enseñar, cómo mirar más allá de tecnicismos pedagógicos y calificaciones numéricas, convirtiendo el aula en un espacio de oportunidad y descubrimiento.

La escuela donde ocurrió esta experiencia se encuentra en una comunidad semiurbana de Toluca, Estado de México, una zona donde conviven realidades diversas, estudiantes que caminan largas distancias para llegar, otros que vienen de colonias cercanas; algunos con apoyo familiar cercano, otros con responsabilidades adultas desde muy pequeños, un mosaico social que exige miradas pedagógicas flexibles, contextualizadas y comprometidas.

Y fue ahí donde los espacios mismos comenzaron a hablar, el patio se convirtió en sala de juego, escenario de competencias cooperativas, pista para aprender a medir distancias o a jugar con los puntos cardinales; las huertas de las y los alumnos, pequeñas parcelas

familiares, se volvieron laboratorios de ciencia al jugar al explorador o al recolector, las calles de la comunidad fueron rutas para mostrar lo aprendido, para hacer del aprendizaje algo público, algo compartido.

El aula, lejos de ser el único espacio de aprendizaje, se volvió punto de partida, la biblioteca fue lugar de encuentro con los cuentos que luego se dramatizaban en obras teatrales, en teatros guiñoles, mientras que las áreas verdes de la escuela se transformaron en circuitos de juego, observación e indagación, cada rincón ofrecía algo, cada espacio podía convertirse en un territorio para aprender desde el cuerpo, la emoción, la pregunta y el juego.

Estas vivencias no fueron hechos aislados, ni juegos sueltos en medio de la rutina escolar, al contrario, fueron parte de una propuesta intencionada y consciente que buscaba resignificar la enseñanza y el aprendizaje desde la experiencia, desde la emoción, desde lo colectivo, a medida que el juego fue tomando su lugar en la planeación, comenzaron a surgir momentos únicos, donde el aula se convertía en escenario de descubrimiento, en espacio de diálogo, en un lugar de encuentro.

Cada dinámica lúdica se convirtió en una puerta hacia el aprendizaje significativo, y cada estudiante encontró en ellas una forma distinta de expresarse, de involucrarse, de conectar con los contenidos, es así como algunos casos, como los antes narrados, se volvieron especialmente memorables, no solo por la creatividad del momento, sino por la transformación profunda que provocaron en quienes participaron.

Así, aquello que comenzó en tiempos de pandemia, como respuesta a la incertidumbre, se transformó con el tiempo en una verdadera manera de ser docente, pues descubrí cómo el juego puede transformar la enseñanza, por eso, hoy, desde la dirección escolar, esta experiencia guía mi práctica, promoviendo el juego como un acto pedagógico y humano que une, transforma y da sentido al aprendizaje compartido, demostrando que estas vivencias no fueron actividades aisladas, sino parte de un

enfoque permanente que nutre la vida escolar y fortalece la comunidad educativa.

Un diálogo sobre lo que descubrí jugando

El juego, más allá de ser una pausa o una distracción, me mostró su capacidad para abrir el diálogo, democratizar el aula, dar voz a quienes pocas veces la tienen; juegos donde todas y todos pudieran participar, expresar sus ideas, compartir sus hallazgos, equivocarse sin miedo y proponer sin censura, desde esa horizontalidad donde cada quien enseña y aprende al mismo tiempo.

Las historias de Elán, Sebastián, Ariadna, Mireya y Julián no son solo anécdotas: son testimonio de lo que ocurre cuando dejamos que el juego, el diálogo y el descubrimiento guíen la experiencia educativa, cuando oscurecimos el aula, no solo dimos inicio a un proyecto sobre la luz, también abrimos paso al asombro y a la posibilidad de ver con otros ojos; aquella ocasión que salimos al patio en la búsqueda del tesoro, no solo seguimos pistas, también tejimos vínculos, confianza, y la lectura dejó de ser una tarea escolar para convertirse en un puente hacia lo posible; y cuando colocamos una caja cerrada en medio del salón de clases, no solo exploramos cuerpos geométricos, sino que dimos espacio para que quienes aprenden en silencio, pudieran construir, deducir y compartir desde su silencio activo.

En estas experiencias, puede notarse que el juego más que una dinámica, es un lenguaje compartido, una manera de pensar y sentir, un terreno fértil para aprender desde la emoción y la cooperación; es ahí donde se puede reflejar, que el aula no necesita estar llena de explicaciones, sino de oportunidades para que emergan preguntas, hipótesis, errores y logros compartidos.

El juego se volvió entonces, una forma de enseñar... pero también, y quizás más importante, una forma de estar con las niñas y los niños, de reconocer sus tiempos, de atender su emocionalidad, de cuidar los vínculos como base del aprendizaje, fue así como el juego comenzó a ocupar un lugar central en mi práctica

docente, no como entretenimiento ni como tiempo muerto, sino como puerta de entrada al aprendizaje profundo, así que cada vez que lo aplicaba de forma consciente, veía cómo mis estudiantes se involucraban más, se expresaban con libertad, y sin darse cuenta, aprendían haciendo, sintiendo, preguntando, equivocándose y volviendo a intentar.

El juego fue tomado como un pretexto poderoso, un interés genuino de la infancia convertido en oportunidad pedagógica, a veces para abrir la clase y despertar la atención; otras para experimentar contenidos de forma vivencial, otras para propiciar la participación de quienes se resisten a levantar la mano; al principio, costó que entendieran que jugar no era solo algo propio del recreo, unos reían, otros se resistían, pero pronto comenzaron a pedir los juegos e inventar otros, la participación aumentó y lo más importante, el ambiente del aula cambió, se respiraba confianza, incluso, hubo mañanas en las que cantábamos para comenzar el día con alegría, y otras donde un simple juego de manos servía para saludarnos y reencontrarnos emocionalmente, también hubo momentos en los que el juego nos permitió respirar, relajarnos, empatizar.

Uno de los mayores desafíos fue el tiempo, pues integrar el juego a los contenidos requería más planeación y creatividad, también hubo momentos de caos, donde el juego se desbordaba y a ser sincero, muchas veces me costó retomarlo como experiencia de aprendizaje, ahí fue donde aprendí a observar y a ajustar mis estrategias, a pensar secuencias flexibles y a acompañar sin perder el sentido pedagógico.

Así, el juego se convirtió en una pauta dentro de la planeación, una herramienta metodológica legítima, dejó de ser algo extra, y pasó a ser parte estructural del proceso didáctico, con objetivos claros, con propósitos definidos, aprendí a pensar las clases como secuencias donde el juego podía abrir, desarrollar o cerrar un tema, fue así que empecé a registrar qué tipo de juego funcionaba mejor con qué tipo de contenido, y a observar con atención cómo se modificaban las actitudes de las y los alumnos al aprender jugando.

Gracias al juego, un alumno que tenía dificultades para leer comenzó a liderar una búsqueda del tesoro leyendo las instrucciones con entusiasmo; otro, que solía aburirse e interrumpir la clase, encontró en el juego un espacio donde su energía y creatividad eran necesarias, dejando de sentirse fuera de lugar y comenzó a participar activamente, liderando propuestas, organizando equipos y motivando a otros compañeros y compañeras, pues el juego le dio un propósito, una función al interior del grupo y con ello una forma de pertenecer; además aquellos que muchas veces permanecían en silencio encontraron en el juego un lenguaje donde sus saberes podían significarse, y donde sus ideas fueron escuchadas y valoradas.

Mientras jugábamos, también dialogamos, nos equivocamos, nos reímos, creamos, y volvíamos al contenido con otra disposición, y todo eso no restaba valor académico, al contrario, lo potenciaba, porque el conocimiento, cuando se construye desde el deseo, la emoción y el vínculo, no se olvida, se vive, se encarna, y se transforma en experiencia.

Estas son solo algunas de muchas historias de aprendizaje que surgieron a partir del juego... historias que seguirán apareciendo cada vez que se confíe en las niñas y niños, en su deseo de descubrir y en el poder transformador de aprender jugando. Porque al final, dialogar, jugar y descubrir no son solo momentos aislados del currículo, ni premios para después de la tarea, son, en sí mismos, formas profundas de aprender, es así como en ese salón de clases de una escuela semiurbana, con materiales sencillos y voces múltiples, niñas, niños y su maestro demuestran que aprender jugando no es una concesión, sino un derecho; y que cuando el juego es compartido, respetado y con propósito, se convierte en la forma más poderosa y humana de educar.

Así, el juego no solo recuperó su lugar natural en la infancia, sino que se volvió eje articulador de una intervención pedagógica más humana, más cercana, más significativa, porque después de todo, aprender no es llenar cuadernos, sino construir sentido, y el juego, en ese proceso, es el puente perfecto.

•••



Escuela Multigrado: donde la educación integra y transforma

Patricia González Cano
y Julio César Gómez Torres

Hidalgo

Así late el escenario multigrado en Hidalgo: una escuela donde las carencias son evidentes, pero donde brilla la vocación, las ganas de aprender, el instinto creativo y el compromiso profundo con la comunidad. Las líneas siguientes muestran un escenario en el que las docentes son la viva imagen de la resiliencia y la vocación; donde cada estudiante lleva en la mirada el anhelo de crecer y cada rincón del aula despliega sus dones y se viste con deseos de superación. Es el testimonio de una pedagogía profundamente humana, un acto de ética y transformación que abre puertas y ventanas para que circulen las ideas y el ser levante el vuelo en plenitud hacia todos los rumbos, llenando sus almas de nuevos saberes.

Patricia González Cano, Premio ABC 2009, ha sido maestra de primaria y formadora de docentes en servicio, en ambas ocupaciones se ha dedicado a generar espacios de aprendizaje para todas y todos donde la educación sea un motor de transformación personal para sus estudiantes y también para la sociedad en general.

Julio César Gómez Torres es maestro de primaria y maestro de la escuela Normal Superior de México; se desempeña también como redactor de la revista Educación 2001.

...

Anidada en un paisaje que parece susurrar historias, donde la neblina se posa sobre el espacio donde está la escuela, ocultándose a nuestras ansiosas miradas; solo poco a poco nos va revelando su secreto: los sencillos muros de la escuela primaria “José Vasconcelos; allí donde el viento se arremolina entre los árboles y el amanecer. Es una pequeña escuela multigrado para una treintena de niños y niñas, que reciben enseñanza de dos jóvenes profesoras que han optado por forjar su futuro junto a estos niños ávidos de conocer y una comunidad generosa ansiosa de prodigarse a quienes quieran ayudar a los más pequeños a descubrir el mundo que los rodea. Y diariamente cumplen esta tarea fielmente en sus dos aulas, unidas pared con pared, haciendo aún más estrecho el sentido de comunidad de esta escuela.

Además de las dos aulas en que reciben clases; la escuela tiene también un espacio para usos múltiples que aloja un aula de medios con un par de computadoras con conexión a internet para uso de las niñas y los niños. En ese mismo lugar está una pequeña biblioteca con materiales variados, para uso de las y los alumnos que les apetezca leer. Ubicada en la localidad “Las Mesas de Tlaxocoyucan”, un nombre tejido por la tierra misma, debe su nombre a una cordillera cercana a la localidad y semeja una serie de mesas, dispuesta para recibir a los comensales, además de la abundancia de cierto tipo de hierbas comestibles, que se conocen popularmente como “quelites”. Toda la localidad se encuentra rodeada de cerros; es una amplia extensión cubierta de matorrales, hierbas bajas, salpicadas por árboles

que brindan esporádica sombra; es una extensa llanura perteneciente al municipio de Huasca de Ocampo, en el estado de Hidalgo. El plantel parece sacado de un fotograma antiguo, como de aquellas películas, que llenaron la pantalla grande de nostalgia, entre mediados de los años 40 y hasta bien entrados los años 70.

Recientemente se construyó, por iniciativa de la comunidad, una vereda de concreto, abierta sobre la malla ciclónica, que une la entrada principal con las aulas para tomar clases. Es tan nueva que en los rostros de los niños aún brilla la alegría del estreno, el recuerdo del lodazal que en tiempos de lluvia era un reto y que ahora es solo una anécdota. Gracias a él, llegan a sus salones con los zapatos limpios y el corazón anhelante de nuevos saberes, tal como su maestra les enseñó.

Desde el umbral de la escuela, la mirada vuela sin fronteras, perdiéndose en el campo hasta tocar, a casi dos kilómetros, el caserío de la cabecera municipal. Las aulas, sin embargo, se oponen a la dispersión natural del entorno y abren sus puertas para recibir a las y los estudiantes y mostrar a sus miradas curiosas su escaparate de objetos didácticos desafiantes que invitan a ser revisados, manipulados; en una palabra, estudiados, por iniciativa propia, bajo la guía ordenada de la maestra o imitando a sus compañeros más osados. Las docentes no se quejan, ellas transforman cajas en libreros, botellas en macetas, piedritas de colores en fichas didácticas y palitos en regletas. La creatividad aquí no es una opción, es una herramienta de supervivencia pedagógica.

Nuestra llegada a la escuela, de la localidad de "Las Mesas de Tlaxocoyucan, se produjo luego de largas conversaciones con Selene, a quien conocimos en la aurora de su carrera como maestra de nuevo ingreso allá por el año 2019 y acompañamos con Tutoría. Hoy ella guía los pasos de las y los más pequeños, mientras que Norma, quien es a la vez faro y timón, atiende a las y los alumnos mayores y dirige el rumbo de la escuela.

La práctica docente en la escuela multigrado

Un murmullo de voces infantiles ya comenzaba a congregarse frente a la escuela. Al llegar, las dos maestras, con naturalidad cotidiana, organizaban a las y los alumnos para ingresar a sus respectivas aulas y dar comienzo así a la jornada escolar del día. La algarabía, esa música de promesas que anuncian un nuevo día, se fundía con el silencio respetuoso que da inicio a la jornada escolar. La vida en la escuela marcaba el ritmo de la comunidad.

En el salón de la maestra Selene, el espacio mismo era una invitación al día de trabajo, ella había dispuesto diversos materiales, distribuidos a propósito para motivar la curiosidad de los niños y las niñas y poner en marcha el motor de sus aprendizajes. Libros, juguetes, fichas, piedritas de colores, macetas de cartón y una gran bocina mediante la cual la maestra distribuía música a través de su teléfono celular, a veces por elección propia, otras atendiendo al deseo de algún estudiante o a la necesidad de alguna actividad.

Las bancas o sillas de los alumnos no estaban ordenadas por filas, sino un círculo de confianza, todas mirando hacia el centro donde un gran tapete de foami de mil colores, se ofrecía como un territorio más para el aprendizaje.

Al comienzo del día, las niñas y los niños acuden a su lugar eligiendo el sitio de su preferencia: pueden sentarse en alguna de las butacas, pero también tenderse sobre el tapete o incluso el derecho a pasear a compartir un susurro con algún compañero, alternando esto con la realización intermitente de la tarea encargada. Hay total libertad de elegir la manera en que se integran a los trabajos diarios; no es obligatorio seguir una rutina. No es un argumento de orden o disciplina. Lo principal es brindar un ambiente cómodo y libre para estudiar.

Lo que más atrajo nuestra atención fue la actitud de todas y todos; incluso nos atrevemos a decir que se

veían relajados y felices. Parecía una convivencia armoniosa, fomentada por las maestras como parte de su plan de clases, que nosotros tuvimos la oportunidad de observar. La alegría de las y los niños era espontánea, natural. En ningún momento esta libertad del ambiente de trabajo se convirtió en fuente de desorden o abandono de las tareas. La motivación era una llama encendida en cada mirada.

El espacio y los materiales están siempre a la disposición de las y los estudiantes. Si en algún momento lo necesitan simplemente se acercan a él y lo toman. La enseñanza deja de ser responsabilidad de un maestro o maestra y el mundo en sí mismo, organizado por las y los docentes se convierte en fuente de aprendizaje. Ni la edad ni el género son motivo para excluir a quien quiera aprender en este grupo. Lo único que hace falta es que cada quien quiera aprender junto con los demás.

Este año, un nuevo alumno se incorporó al grupo: Daniel. Él vino desde una escuela de educación especial para inscribirse a esta escuela de educación "regular", a petición de su madre, quien, por cierto, lo acompaña cada día como una sombra protectora, auxiliándolo en lo que su condición de autismo le demanda. Daniel fue abrazado por el grupo desde el primer instante. Las actividades que requieren habilidades especiales son conducidas directamente por la maestra Selene. Daniel participa en todo, independientemente de tener ocupaciones distintas a las del resto del grupo.

Nos maravilló la naturalidad de la interacción grupal, sin artificios ni imposiciones.

La jornada comienza con el ritual del "sentir": Tras recibir y saludar a cada uno por su nombre esbozando una gran sonrisa, la maestra Selene lanza al aire una pregunta sencilla y profunda: "¿Cómo se sienten hoy?". Tras un breve silencio y para que el ejercicio no se disuelva en el olvido, diseñó una tabla en la que cada niño o niña registra su estado de ánimo de una manera muy gráfica; nadie dijo algo distinto de "bien" o "feliz".

La maestra Selene, no quería dejar pasar la oportunidad de escuchar y atender a quien pudiese

necesitar ayuda o consejo; en los días que estuvimos allí eso nunca ocurrió, parecía que gritaban al unísono: "Aquí todos nos sentimos seguros, contentos y aprendiendo." Ni siquiera Daniel, que acababa de incorporarse, mostró el más leve signo de desazón o incomodidad. Él también pegó un gran salto para dejar su huella de felicidad: "Me siento feliz".

Pasaron casi dos horas que los alumnos y la maestra Selene llevaban conviviendo en una relación pedagógica recíproca, no sólo de ella hacia las y los alumnos a quienes les tocaba el papel de aprendices, quien a su vez expresaba el reconocimiento a la buena acción llevada a cabo por alguno de sus pupilos o la buena idea que surge de pronto en la conversación entre condiscípulos. La maestra y ellos integraban un cogollito de viejos amigos, entre los que nunca escuchamos expresiones irrespetuosas; el empeño por aprender era siempre más reconocido que la ostentación presumida.

No parecía haber distancias entre la que enseña y los que aprenden; se intercambiaban los roles de enseñante y aprendiz entre varios alumnos o alumnas o, también, entre las maestras con sus estudiantes.

Dentro de las actividades del día, las y los alumnos están reconociendo a su comunidad, lo que la distingue de otras, lo que la hace parecida a otras; ellas y ellos eligen dibujar con la técnica que prefieran lápices de colores, carboncillo o lo que su imaginación les sugiera. Como remate, la docente solicita que acompañen su trabajo con tres adjetivos calificativos. Esa indicación nos sorprendió, porque hasta este momento todas ellas estaban referidas a la sensorialidad y a la motricidad era la primera instrucción de carácter abstracto, la escritura de un signo y, por tanto, de un conocimiento curricular, sin embargo, todo mundo sabía de qué se trataba, no necesitaron preguntar: "¿qué es un adjetivo?", ni calificativo, ni descalificador. Todos sabían qué tenían que poner. Entonces manos a la obra y cada uno se enfascó en su trabajo.

Después de un tiempo, la actividad se relajó y los niños y las niñas comenzaron a moverse: unos iban

con la maestra a recibir su aprobación, otros acudían con otros niños a mostrar sus obras.

Casi todos acudieron a la banca de Ingrid, una de las alumnas que tenía un impresionante juego de plumones de grueso estuche con más colores que los del arcoíris; Ingrid, permitía su uso generoso a quien quisiera.

Siempre vimos que quienes tomaban un plumón, lo usaban y volvían a colocarlo en el estuche; no por allí nomás, sino que regresaba al mismo estuche de donde lo tomaron. En ningún momento ese ir y venir de plumones de un lugar a otro del salón causó conflictos y tampoco estuvo la maestra regañando o dando consejos sobre la propiedad privada. Ingrid, compartía alegremente la propiedad sin regatearles derecho a usarlos a quien los necesitara y tampoco escuchamos que les reconviniera “pero me los devuelven eh”.

Solitos cada uno lo hacía sin necesidad de reconveniciones didácticas. Vimos la alegría sostenida de niñas y niños sin la algarabía que desata el anuncio del recreo en escuelas en que deben pasar del trabajo escolar a la alegría de los juegos en el recreo; aquí no tenían esta frontera, entre las tareas escolares y el juego, eran allí una continuidad.

Por ahí de las diez treinta, los ánimos de todos se prepararon para el recreo, ese esperado paréntesis de descanso y juego, siendo también un espacio, fuente de sabiduría y aprendizajes. Incluso en ese momento las maestras, colaborando en equipo, diseñaron actividades que mientras jugaban eran llevados, sin forzarlos a descubrir nuevas cosas, con ello, poco a poco y sin darse cuenta iban realizando las tareas sugeridas por el currículo actual, la clase parecía responder, de alguna manera, a una suerte de actividad lúdica, como que no seguía un orden, ni apuntaba a un propósito preciso.

La segunda parte de la jornada escolar, que se inició un poco antes del recreo retomó el tema del día y la tarea pasó de ser una tarea básicamente experiencial, vivencial y personal a la propuesta de un trabajo más formal donde todos los niños de la escuela participarían en una investigación.

Como parte de los trabajos de la jornada, invitaron a la señora Margarita Soto, gran conocedora de la región, para que las niñas y los niños la entrevistaran como su fuente principal de información y construir su relato sobre la historia de la comunidad. Luego de hacer el guion de la entrevista, conducido por las maestras, los niños y las niñas se dispusieron a formular preguntas a la invitada; en ese momento una persona, abuelo de uno de los niños, se sumó a la elaboración de la crónica en especial con la participación de las y los estudiantes mayores, pero sin excluir a ninguno. Los entrevistados hacen hincapié en que la comunidad se desarrolló más con la colaboración de los habitantes que con apoyo de los gobiernos. Aunque sí, en algunos casos hubo participación oficial y/o estatal.

Hubo un momento en que parecía una escuela convencional, las maestras explicaron en qué consistía una investigación, qué pasos se debían seguir para investigar. Les dijeron que tenían que encontrar una fuente de información que les dijera las características de la comunidad: Un libro, revistas, periódicos o bien una persona que supiera todo sobre su comunidad: ¿Cómo era antes de que ellos nacieran? ¿Dónde estaban las casas y las demás construcciones? ¿Si se conservaban todas o algunas ya habían cambiado? ¿Qué personas importantes vivieron ahí? ¿Qué hicieron? ¿Dónde vivían? ¿A qué se dedicaban?

La presencia de la señora Margarita provocó cierta conmoción entre las niñas y los niños, que se mostraban un poco inquietos por conocer los saberes de la invitada y se arremolinaban en torno suyo para ser los primeros en escuchar sus respuestas. Pronto fue difícil responder a las preguntas y fue necesario poner un poco de orden para continuar con la investigación. No tardó mucho en llegar el orden y todos se pusieron a ejecutar el guion de la entrevista sin mayor problema.

Daniel, el niño con condición de autismo, se integró también a los trabajos; a él le fue entregado un material que podía estar manipulando mientras todos los demás hacían las tareas encargadas. Daniel estuvo acompañado en todo momento por su mamá, que siempre guio los

trabajos de su hijo dentro del mismo espacio en que los demás niños estaban reuniendo los materiales para hacer su entrevista y redactar la historia de la comunidad.

Este trabajo parecía difícil, pues por la naturaleza de la actividad no parecía apropiada para mantenerlos juntos en todo momento, parecía que era necesario separar a los niños en pequeños grupos para realizar tareas específicas, sin embargo, se hicieron equipos con todos los grados, cada uno enfocándose a lo suyo, pero a la vez colaborando entre todos para complementar la tarea. Para hacer este trabajo se distribuyeron tareas entre todos, los más chicos y los más grandes, cada uno de acuerdo con sus capacidades.

No sabemos a ciencia cierta si los niños entendían cabalmente de qué se trataba, pero su actitud no parecía de indecisión, estaban dispuestos a dar ese giro a la educación que la maestra les proponía: la iniciativa, la colaboración, los intereses en un tema cercano y propio de la región, los proyectos y la vinculación con la comunidad, como lo señala la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM).

Las docentes en constante formación profesional

Curioseando entre los materiales didácticos exhibidos, nuestra vista se detuvo en un libro que llamó poderosamente nuestra atención: “Pedagogía de la tolerancia”. Pensando que se trataba de un material para los niños y niñas, preguntamos casi de inmediato: “*¿Este libro qué hace aquí?*” “¡Ah! Nos dijo la maestra Norma, en cuya aula nos encontrábamos en ese momento: “*Ése, nos lo acaban de entregar. Es parte de los materiales para nuestra formación continua*”. Como puse cara de desconcierto la maestra Norma se apresuró a aclarar: “*No, no lo leemos y comentamos entre las dos. Nos reunimos los maestros y maestras de las doce escuelas multigrado de las 12 regiones del municipio y entonces lo analizamos y comentamos.*” Es así como realizamos la formación continua entre todos los docentes de las escuelas multigrado del municipio.

Esta respuesta nos deja convencidos que la vinculación entre maestros es la clave para la superación de una profesión solitaria, y que se necesitan más espacios de diálogo y discusión entre docentes a fin de fortalecer un mejoramiento continuo de la enseñanza. De alguna manera este proceso se inició hace ya un cuarto de siglo.

—Agradezco, maestra Norma,— “su paciencia y ayuda para entender mejor este sistema de educación”.

La escuela multigrado y los pilares de la escuela democrática

En esta escuela, se produce un flujo constante y multidireccional de ideas. Se vive un encuentro pedagógico entre las maestras (Selene y Norma) y sus estudiantes; así como entre los integrantes de la comunidad que participan como invitados.

Las maestras han creado las condiciones dentro de sus aulas y en la escuela misma, para que todas y todos tengan acceso a los materiales de estudio y puedan participar para aclarar dudas, expresar emociones, ideas o brindar explicaciones a los demás. Además de ser suyo un aula en que todos actúan en favor de todas las personas.

La presencia y participación de Daniel, puso de relieve que a los alumnos de esta clase les resulta casi natural colaborar en el bien común y cada uno se siente acogido en las actividades grupales.

Cuando se invitó a miembros de la comunidad para colaborar en la construcción de una reseña sobre la historia del lugar, las niñas, los niños y los adultos actuaron como colegas, exponiendo sus dudas, o declarando sus propias ideas, como si entre quienes participaban no hubiera un largo trecho entre sus edades. Su colaboración fluyó de manera natural, sin conflictos, sin imposiciones de un grupo sobre el otro, es simplemente una escuela donde se vive la democracia.

Porque en estos espacios la educación no es solo tarea de las maestras, sino de todas las personas involucradas. Se enseña con la tierra, con la historia, con la vida diaria.

Aunque hay días de cansancio por las lluvias, por el frío extremo o porque los caminos se hacen inaccesibles, todas y todos regresan por una simple razón. Su escuela es más que un edificio: es un refugio, una esperanza, una brújula en medio de tantas carencias.

Quien observa desde fuera podría pensar que la escuela está en desventaja, y pues tal vez lo esté en términos de infraestructura, presupuesto y visibilidad institucional, pero hay algo que las estadísticas no alcanzan a medir: la profundidad emocional y humana de lo que se vive ahí. En estos espacios humildes la pedagogía florece sin etiquetas sofisticadas, por ello lo que ocurre en escuelas como esta, merece ser visto, valorado y replicado.

Las escuelas multigrado son la muestra viva de que la educación es posible, incluso en la adversidad. Son un ejemplo de lo que significa enseñar desde la entrega, aprender desde la esperanza y construir comunidad desde la raíz.

Algunas reflexiones

La modalidad de trabajo “multigrado”, brinda enormes oportunidades para las escuelas, pues pueden dejar de lado esa segmentación por grados, por asignaturas y por edades que complicaba la construcción de verdaderos aprendizajes en función de los saberes de las y los niños y de la comunidad, lo cual siempre confundió mucho a los maestros en el momento de diseñar su práctica docente. Se advierten grandes fortalezas como metas claras y bien definidas, trabajo colegiado y colaborativo, organización escolar, vínculo con la comunidad, identidad, autonomía profesional docente, inclusión educativa, entre otras.

Si el enfoque humanista significa orientarse por los intereses, las inquietudes y necesidades de los educandos y no por los dictados curriculares, entonces sí, podemos afirmar que las maestras de esta escuela se guían por ese enfoque, es decir, por lo que sus estudiantes esperan de

la escuela. Antes de que se abran las puertas de esta escuela los niños y las niñas se van reuniendo ante ellas, expectantes, ansiosos pero felices de los encuentros con sus amigas y amigos, pero también de nuevas experiencias, de nuevas cosas para hacer otras ideas para aprender, no sólo otras cosas que escribir o cuentas que resolver, sino dibujar emociones nuevas para vivir sin temor a los exámenes, eso no les preocupa.

Ellos y ellas están pensando en sí mismos, en sus familias, en cómo se va transformando cada uno con las enseñanzas que se realizan en la escuela. No hay aislamiento, no hay niños o niñas separados, desde un principio están todos juntos en las tareas que proponen las maestras, unos simplemente ejecutando tareas, otros comentando lo que piensa al respecto, otros explicando por qué se debe hacer como él o ella dicen; unos más debatiendo lo que otro piensa; no parece salón de clases, sino un taller de aprendizajes donde la materia prima son ellas y ellos mismos. Este ambiente, el creado por las maestras y el expresado por las niñas y los niños. Tanto las y los estudiantes, como las maestras parecen disfrutar lo que hacen; en ningún momento parecen cansados, fastidiados o aburridos. Realmente eso nos producía alegría.

Contrariamente a lo que hemos visto en muchos salones de clase, no vimos que las maestras estén constantemente haciéndose notar, interrumpiendo el ritmo de los trabajos de las niñas y los niños, hay respeto a lo que hacen y cómo lo hacen, porque no están tratando de escapar a las tareas que encargan. Parece que ellas supieran lo que les gusta hacer a los niños y a las niñas, y a las maestras parece satisfacerles cómo participan ellas y ellos, como si les gustaran los trabajos escolares. Una buena sincronía entre maestras y estudiantes; por eso, siempre se les ve contentos a unos y a otras; el trabajo no es una carga sino una manera de realizarse que se disfruta. Así lo revelan los semblantes de las maestras, pero también la alegría que ilumina los rostros de las y los pequeños.

La presencia inefable y bienhechora de las maestras multigrado

Nunca es más atinada la expresión de que la calidad de

las escuelas es una resultante de la calidad de sus docentes, de su vocación, su preparación, su pasión y entrega en la formación de los niños y niñas que en ellas se forman, tanto como del tipo y suficiencia de los recursos materiales que puestos en manos de las y los maestros multigrado los convierten en conocimientos, habilidades y actitudes que los forjarán como hombres y mujeres de bien.

A diferencia de las escuelas primarias de organización completa, que son las que cuentan con alumnos de todos los grados, un maestro o maestra para cada grado y grupo y se localizan, sobre todo en las ciudades, en las escuelas multigrado cada maestro o maestra debe comenzar por organizar su propio currículo, de acuerdo con sus circunstancias, pues en una misma aula conviven, escuchan clase y realizan actividades escolares, niños y niñas de diversos grados; los maestros multigrado deben planificar la distribución de estas actividades sin que ellas no sólo no interfieran con los aprendizajes de los alumnos, sino que, por el contrario, los enriquezcan, haciendo de la diversidad una oportunidad para el crecimiento de quienes forman parte..

Desde que ingresamos a este plantel, tuvimos la certeza de que Selene y Norma desempeñan la docencia en esta escuela no como un mero asunto burocrático de adscripción, sino como una decisión propia que en determinado momento de su ejercicio docente. Ambas docentes, Selene y Norma coinciden al afirmar “*la docencia en escuelas multigrado, significa, sobre todo, aprender*”. No tienen un programa hecho, sino que tienen que construirlo.

Selene y Norma involucran las emociones en la concepción de su ejercicio profesional; de hecho, la docencia la conciben primero como una actividad emocional, más que técnica: “*Es un acto de amor*”, afirma Selene; y este amor, acota Norma: “*requiere tener una grande pasión y vocación*”.

No podríamos soslayar, sin cometer una injusticia, la propia voz de las docentes de esta escuela en la concepción personal del sentido de una escuela multigrado, construida a partir de sus propias experiencias. Veamos la expresión de su pensamiento, sin intermediarios:

“Es una de las experiencias más enriquecedora que me ha permitido crecer como ser humano y también profesionalmente, -nos refiere Norma, directora y docente de los grados superiores de esta escuela-, retándome cada día a enriquecer mis estrategias, con una invitación constante a ser creativa, para motivar a mis alumnos y alumnas a despertar un interés genuino por su educación, entregada y comprometida”.

Por su parte Selene, docente de los grados inferiores despliega así su pensamiento en torno a la enseñanza en una escuela multigrado:

“La escuela multigrado, tiene sus propias cualidades que le dan fortaleza en medio de la desigualdad. La falta de oportunidades está presente de diversas maneras en las escuelas multigrado e influye sobre la práctica docente”. “Puedo mencionar varias desventajas como: la falta de recursos económicos, infraestructura, mobiliario, material didáctico, indiferencia social y gubernamental, lejanía de la escuela, entre otras”.

“Ante tal escenario surgen ciertas preguntas: Cómo actuar como docente, cuál debe ser nuestro papel, cómo enfrentar tales circunstancias. Las respuestas las fui encontrando en el camino. Aprendí a mirar las escuelas multigrado, anteponiendo sus cualidades, pero sin dejar de ser consciente de aquellas desigualdades en las que están inmersas”.

En Selene y Norma, vislumbramos el germen de un nuevo tipo de docentes y un nuevo tipo de escuelas decididas a construir comunidades en torno a los valores que día a día ellas impulsan desde sus aulas y desde la comunidad donde viven sus alumnas y alumnos.



¡A leer se ha dicho!

Ana María Hernández Ontiveros

Chihuahua

Este capítulo expone la experiencia de una maestra rural en comunidades de la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, donde la lectura se consolidó como una estrategia pedagógica y social para democratizar la educación. El texto recupera diversas prácticas que nacieron con el propósito de acercar los libros a niñas, niños y familias en contextos de alta marginación, pobreza y violencia.

La narración integra testimonios y vivencias que muestran cómo la lectura trasciende su dimensión instrumental para convertirse en un acto de resistencia, esperanza y comunidad. Se destacan las voces de estudiantes y madres de familia que, al descubrir el placer de leer, transformaron su relación con el aprendizaje y con la vida cotidiana.

El análisis articula estas experiencias con los cuatro pilares de la educación democrática: la dignidad, al reconocer el valor de cada persona; la comunidad, al fortalecer lazos colectivos; la voz, al abrir espacios de expresión; y el bien común, al promover la participación compartida.

Ana María Hernández Ontiveros, Premio ABC 2008, ha llevado la educación a zonas rurales y alejadas demostrando que todas las niñas y niños, en todas las latitudes, tienen el derecho a aprender y a contar con una docente comprometida que acompañe y guíe tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales.

• • •

Desde la “cueva de la lectura” hasta las mochilas viajeras, desde el campamento literario hasta las cartas que cruzaron cercos, cada estrategia narrada nació de la convicción de que la palabra compartida puede transformar realidades. Aquí, la educación democrática se escribe en presente: en la voz de María que lee para su abuela, en el avión de papel de Héctor para Armandito, en la risa tímida de los niños que me enseñan su lengua ódame. Aquí, la educación democrática inicia así:

El camino era estrecho, de tierra suelta, rodeado de pinos y barrancas. La camioneta con redillas que nos dio *ride* en la caja llena de mercancía se detuvo, después de ocho horas de camino desde la cabecera municipal de Guadalupe y Calvo, Chihuahua. Se dirigía, a partir de ahí, a otro rancho. Había llegado el momento de bajar, de caminar, de comenzar una travesía que no solo me llevaría a una comunidad remota de la Sierra Tarahumara, sino al descubrimiento profundo de lo que significa ser maestra rural...

No sabía entonces que además de enseñar a leer, debía defender también la palabra como un acto de esperanza, en estos lugares donde algunos sucesos machistas borran caminos y las oportunidades escasean; pero hay una gran voluntad. Leer, fui viendo: no es solamente una habilidad, es una forma de resistir, de pensar, de imaginar otros mundos posibles, por eso la lectura se volvió mi estrategia, mi consigna: ¡A leer se ha dicho!

Y ahora estaba ahí, en una curva sin nombre sobre la terracería, tan lejos de mi familia como cerca del llamado de mi vocación. La tierra estaba húmeda por la neblina, y a lo lejos se alcanzaba a oír el rumor de un río escondido entre los árboles. Me ajusté la bufanda, respiré hondo y miré el camino que faltaba recorrer: todavía dos horas a pie o a caballo para llegar a la comunidad. Caminé. En ese entonces no sabía montar, pero tampoco sabía decir que no.

Recuerdo con especial ternura aquella tarde en que fui montada en el burrito con tres de mis alumnos, rumbo a su casa. Me habían invitado a comer y me prestaban su medio de transporte. Al llegar, su madre, con el mandil manchado de maíz y la sonrisa limpia, me dijo:

—Maestra, usted viene de tan lejos a enseñarles a nuestros hijos todo lo que están aprendiendo. Ellos están emocionados porque encontraron una maestra que los quiere y les enseña. Pero mire, ellos también le están enseñando a usted. Ya aprendió a montar en burro... aunque le haya costado una buena caída.

Todos reímos. Y es cierto: ellos también me enseñaban. Me enseñaban a confiar, a resistir el frío, a esperar el zumbido de una avioneta como quien espera un milagro. Me enseñaban a vivir con lo esencial.

Un buen día, de los primeros en el rancho, el comisariado ejidal iba conmigo por la vereda que lleva a la escuela, para revisar y firmar unos documentos. Se acercó al panteón que estaba a un costado. Era hermoso, lleno de flores silvestres y lápidas humildes. Me dijo con seriedad:

—De todas estas tumbas, maestra, solo dos son de muerte natural. Los demás que murieron por enfermedad, se quedaron allá en Sinaloa o en el camino, donde lucharon por la vida.

Esa frase me quedó clavada. Y entendí que educar en estas tierras no es solo enseñar a leer y escribir. Es resistir con ellos. Es dar esperanza donde todo parece perdido. Es no permitir que la violencia les arrebate también los sueños.

La violencia, es ahora, una sombra constante: balaceras, calles vacías, madres que lloran en silencio, niños que juegan a ser sicarios, como si fuera un rol más. A veces, en medio del recreo, un disparo rompe el cielo, y se hace un silencio seco, espeso.

¿Cómo se enseña a leer en un mundo que cruce? Con amor. Con paciencia. Con presencia.

Hoy, 38 años después, ya jubilada como asesora técnico-pedagógica, regreso de un viaje a la Ciudad de México. Fui convocada por Mexicanos Primero, junto con otros maestros y maestras de todo el país. Tuvimos el privilegio de reunirnos con la doctora Linda Nathan, escritora y catedrática de Harvard, quien nos ha inspirado con su mirada clara sobre la educación democrática, y la forma en que podemos transmitirlo de manera más viva, más real. Entre compañeras y compañeros con un bagaje profesional y cultural admirable, compartimos nuestras experiencias, nuestras luchas, nuestros logros. Fue un espacio de escucha, de diálogo profundo, de aprendizaje.

Pero al emprender el regreso a la comunidad donde ahora radico, entre esos cerros hermosos cubiertos de pinos siempre verdes —donde habitan personas indígenas de la etnia ódame (tepehuana) y algunos pocos rarámuris (tarahumaras)—, la realidad me esperaba con un rostro distinto.

No puedo llegar. Los caminos están tomados por el miedo. En las últimas horas hubo detonaciones, muertos, una bomba, calles desoladas. La presidencia

municipal detuvo sus labores. La presidenta manda mensajes desde su casa, intentando calmar a la población. Un niño fue herido. Un niño. Y mientras estoy aquí, varada en la capital, esperando que haya un momento de calma para volver a casa, recuerdo ese panteón y aquellas palabras:
—Solo dos son de muerte natural, maestra.

Las preguntas se clavan en el pecho: ¿Qué ha cambiado? ¿Qué tanto hemos avanzado si la vida sigue siendo tan frágil, tan amenazada?

Y, sin embargo, el maestro rural está ahí. Sosteniendo. Acompañando. Leyendo en voz alta mientras allá afuera silban las balas. El maestro rural democratiza la educación con su cuerpo, con sus pasos, con su ternura rebelde. Va donde nadie más quiere ir. Y aunque no todo se puede cambiar, sí se puede sembrar...

Como alguien un día lo sembró en mí: unos padres, un maestro, un tío, un libro, una esperanza. Todos, cada persona, podemos ser semilla para otros.

—Maestra, quiero llevarte este libro a mi casa para leérselo a mi abuelita. Ella ya no ve, pero le gusta que le cuente. —me dijo María, una niña ódame, con voz dulce y decidida.

Esa frase sencilla y luminosa de María, me recordó por qué hacemos lo que hacemos. Porque leer —en medio del polvo, del silencio, de la pobreza— también es una forma de compartir ternura, de sostener memoria, de dignificar la vida. Ese deseo de llevar las letras a quienes no las pueden ver ni leer, pero sí sentir, fue para mí una semilla. Una confirmación de que, incluso en los rincones donde las palabras habitan tan poco, la lectura puede abrir caminos.

En esa pequeña voz que quería narrarle a su abuela, estaba la esperanza, la libertad de decir, de escuchar, de elegir, de ser. Y también estaba la certeza de que la misión de la maestra rural no solamente es enseñar a leer, sino hacer de este acto, un gesto de equidad, de cambio, de rebeldía amorosa.

Y entonces, como si la lectura llamara con fuerza desde los rincones más vivos de la escuela, llegan las historias pequeñas que dan indicios de transformación, ocurren una mañana cualquiera, pero quedan para siempre en muchas vidas:

Jesús Manuel llega corriendo al Jardín, su ropa está llena de tierra, los mocos le cruzan la nariz, como si él no lo supiera. Se apresura, porque sabe que lo espera Pamela en la cueva de la lectura. Un rincón lleno de almohadas y tapetes, hechos por sus compañeros, con ayuda de sus mamás. Un espacio cálido, cubierto de libros colgantes, como si las palabras crecieran desde las ramas invisibles del techo. Es un lugar mágico, al que pueden entrar primero quienes llegan antes de la hora de entrada, como un premio secreto para los más puntuales, o como un abrazo anticipado que les da la bienvenida al día.

Allí no solo se lee. Se ríe, se pregunta, se escucha. A veces se llora también. Pero, sobre todo, se comparte.

Han pasado seis años desde que se formó aquella cueva. Una tarde, recibo una llamada. Es Pamela. Ahora cursa la primaria, ha crecido, ha cambiado. Pero lo primero que me dice es:

—Maestra, quiero estar otra vez en su cueva de la lectura.

Leer por gusto, por placer, fue siempre el primer paso. Solo quien se enamora de la lectura puede descubrir su verdadero poder: que da alas, permite decir lo que sentimos, escuchar al otro, construir ideas juntos. Esa fue mi apuesta: que niñas, niños y comunidades enteras vieran en la lectura una herramienta para vivir la democracia. Estar en contextos marcados por el analfabetismo y la espera de ayudas materiales, genera un anhelo profundo: Que algo despierte la aspiración de un mundo con mayores oportunidades y con ello, las ganas de trabajar para construirlo. Así nacieron muchos proyectos, entre ellos, el Campamento Literario:

Llegan al atardecer, entre piedras y ramas verdes, cruzando el suave cauce del río. Vienen madres, padres, abuelos y más, seguidos de sus niños. Cargan

cobijas, almohadas y una emoción difícil de ocultar: ¡el campamento literario está por comenzar!

Ya están escondidos, en distintos puntos del terreno, algunos tesoros: los libros más queridos, dulces y paletas.

Cada quien tiene una tarea. Algunos encienden la fogata para asar bombones más tarde. Una maestra, experta en el arte de contar, prepara su voz y sus cuentos para hechizar al anochecer.

Otros cuelgan una sábana blanca, sujetándola con bastilla a un mecate: servirá de telón. Detrás de ella, las madres —algunas tímidas— esconden su nerviosismo escénico. Solo sus manos, sus títeres, saldrán a escena. Los personajes han sido creados por sus hijos días antes, especialmente para este momento. La maestra revisa el audio, lo sube con fuerza: será la voz de cada títere cuando las palabras no salgan.

En otro rincón, se alinean pequeñas sillitas como en un cine. Adentro huele a chocolate caliente y galletitas recién hechas. Algunas madres, más desenvueltas, se disfrazan para dramatizar el cuento favorito de todos. La maestra ensaya su carcajada inesperada: - ¡ja, ja, ja, ja! ¡Creían que era una viejita buena, pero nooo... soy una! - acto que seguro arranca miradas de susto, que terminan en risa y ensayos para imitar a la malvada bruja.

En el patio, se extienden cobijas. Acostarse ahí con un hijo entre los brazos y leerle el libro elegido es un acto de amor. Algunas madres no saben leer...

Se escucha a Luis, con su carita chorreada y sonriente, susurrar:

—No importa mamá, también se leen los dibujos.

La maestra abraza y lee a quienes llegaron solos, sin compañía. Y así, en medio de un paraje paradisíaco, rodeado de montañas y árboles, el escenario se engalana con libros. Libros que circulan con equidad, que se abren por igual para grandes y chicos. Todos tienen la oportunidad de leer por placer.

Para cerrar, la emoción crece. Cada niño prende su

linterna, misma que prestará a quien lo acompaña, y juntos salen a buscar sus tesoros escondidos. Las estrellas comienzan a cubrir el cielo. Se oyen risas, susurros y pasos emocionados entre la hierba. La lectura se volvió fiesta. La comunidad, una sola voz.

Como maestra rural, anduve por distintas veredas: cambié de comunidad, pero no de propósito. En cada lugar, el acceso a la lectura era limitado. Aunque algunas familias sabían leer y escribir, lo hacían solo para lo indispensable, sin descubrir aún su poder para imaginar otros mundos, ampliar horizontes y avivar nuevas aspiraciones.

Fue en una de esas comunidades donde me encontré con Armandito, era un niño neurodivergente, que requería tiempos distintos y acompañamiento específico para acercarse a la lectura, que me enseñó como tantos otros, que no hay un solo camino para llegar a los libros y que algunas rutas requieren más paciencia, creatividad y ternura, su historia me llevó a imaginar nuevas formas de acompañar y a crear junto con mis estudiantes una de las estrategias más entrañables: Los padrinos y madrinas de lectura.

Armandito rara vez se quedaba quieto. Mientras los demás niños seguían una lectura en círculo, él reptaba bajo las mesas como si buscara un tesoro. A veces gritaba de repente, otras, simplemente desaparecía del grupo. Tenía una energía desbordada y una mirada vivaz que, sin embargo, no encontraba ancla. La lectura, para él, parecía tan lejana como la luna. Yo intentaba con todo: títeres, canciones, cuentos dramatizados... y aunque lograba momentos breves de conexión, algo me decía que aún no encontraba la llave que abriría su mundo lector.

Entonces surgió la idea: apadrinarlos, la cercanía personal de alguien. Hacer que las y los niños de la primaria vecina escribieran cartas a mis pequeños. Les llamamos Cartas con destino. Les contaban cosas sencillas: qué les gustaba leer, si tenían mascotas, qué soñaban ser de grandes. Los mayores eran los padrinos, mis niños los ahijados.

Cuando a Armandito le llegó su carta, venía dentro de un sobre azul, decorado con estrellas dibujadas con crayón. Su padrino se llamaba Héctor, un niño de tercero que decía querer ser inventor. “Te haré un avión de papel especial, para que vuele hasta Marte”, escribió.

Desde entonces, Armandito esperaba con emoción los días de intercambio. Guardaba su carta debajo del tapete de lectura y me la mostraba como un trofeo. “¿Ya vienen los padrinos?”, preguntaba una y otra vez.

El día que los alumnos de la escuela primaria nos visitaron, lo recuerdo con nitidez. El sol se colaba entre los árboles del patio, había globos atados en la reja. Los padrinos llegaron con libros en mano. Héctor buscó a Armandito apenas cruzó la puerta. Traía consigo su promesa: un avión de papel hecho con páginas viejas de revista, adornado con dibujos.

Se sentaron juntos en una esquinita del patio. Héctor leyó en voz alta *El niño que tocaba las estrellas*, mientras Armandito lo miraba con los ojos muy abiertos, las manos cruzadas sobre las piernas. No se movió, no gritó. Solo escuchó. Al final, Héctor lanzó el avión de papel al cielo. Armandito lo atrapó en el aire, como si hubiese atrapado un sueño.

Aquel día, algo cambió. Armandito, poco a poco, comenzó a quedarse más tiempo en los círculos de lectura. Iba por los libros con menos miedo. Se volvió curioso. Y cuando llegaban nuevas cartas, era el primero en preguntar: ¿Me escribió mi padrino?

Y así, en cada comunidad, la lectura me seguía mostrando caminos posibles. Entre cerros, aulas multigrado y comunidades llenas de dignidad —pero marcadas por un bajo nivel lector— confirmé una y otra vez que, en estos contextos, el maestro o la maestra son indispensables para acercar a niñas, niños y familias a esta poderosa herramienta democrática que es la lectura. En algunos lugares, organicé círculos para leer con madres de familia: mujeres que, al descubrir el placer de leer, comenzaron a acompañar con más confianza los aprendizajes de sus hijas e hijos.

Y cuando parecía que nada podría detener ese impulso lector, llegó la pandemia por COVID-19: ese golpe seco e inesperado que a todos nos cambió la vida. Nadie estaba preparado. Las aulas quedaron en silencio, las puertas se cerraron y el miedo se instaló en cada casa.

Quiero compartir también algo que hicimos en ese tiempo, porque al igual que otras experiencias que he narrado, ésta nació del deseo profundo de no soltar la mano de las niñas, los niños y sus familias, aun en la distancia. En otros lugares, las clases siguieron por televisión o internet, pero en caminos de tierra, donde algunos hogares carecen de luz y teléfono, esa realidad era inaccesible. Así nació las mochilas viajeras, una estrategia humilde, pero llena de esperanza para mantener viva la lectura y el aprendizaje.

Cada semana, una mochila con cinco libros visitaba un hogar distinto. Iba llena de letras, pero también de propuestas para imaginar: cambiar el final de un cuento, representar escenas con disfraces improvisados, dibujar lo que más les gustó. A veces era la primera vez que alguien en casa sostenía un libro entre las manos. Y aunque no todos sabían leer, todos podían participar. Usamos pictogramas, imágenes, relatos orales.

Lo importante era compartir. La lectura se volvió un puente. Las casas se transformaron en pequeñas bibliotecas vivas, donde una niña leía en voz alta para su hermano menor, o donde un papá, que nunca fue a la escuela, ayudaba a colorear una historia.

Ahí estaba la dignidad: en reconocer que toda persona puede aprender si se le brinda la oportunidad. Estaba la comunidad, cuando la mochila pasaba de casa en casa como un lazo que nos unía. Se expresaba la voz, cuando cada familia interpretaba e imaginaba. Y el bien común florecía con cada historia compartida. Podría contar decenas de anécdotas —tantas que bien darían para un libro— porque escuchar a las familias narrar lo que vivieron, fue profundamente conmovedor. En algunos hogares hubo fotos, videos, dibujos que me compartieron; pero, sobre todo, hubo emoción, ternura y muchas ganas de seguir aprendiendo juntos.

Cierro los ojos y vuelvo al principio.

Han pasado más de tres décadas desde que empecé a andar los caminos de la escuela rural. Veredas de tierra, cerros y voces pequeñas que me enseñaron a mirar con otros ojos, sembrando semillas de lectura en territorios donde cada historia, cada intento, cada niña y cada niño, fueron mi inspiración.

Con estrategias nacidas del cariño, el juego y el respeto, la lectura fue encontrando su lugar: en una cueva de almohadas, en una mochila que regresaba cargada de emotivas vivencias, en una escena actuada en familia, en el trueque de palabras entre lenguas distintas.

Con los años, he visto florecer esos brotes: jóvenes que salieron de lo más profundo de la sierra para estudiar una carrera profesional, mujeres y hombres que rompieron barreras, que hoy son docentes, médicos, ingenieros, licenciados; también quienes se quedaron ahí o salieron para ser grandes emprendedores, otras personas muy destacadas y exitosas en las tareas que realizan. Muchos de ellos, fueron mis estudiantes.

Claro, también están las otras historias —las que duelen—, las de quienes no encontraron camino, o quedaron atrapados en un entorno sin opciones. Pero, aun así, creo que el objetivo permanece: hacer posible que cada persona viva con dignidad, que se supere sobre sí misma y alcance la plenitud de su vida, su felicidad.

Hoy sé que leer por placer, es apenas el inicio; el verdadero camino es el que sigue: usar una palabra conquistada para imaginar, para transformar, para participar. Porque la lectura, como la educación misma, puede ser un acto de justicia en territorios marcados por la marginación. Leer abre puertas invisibles.

Recientemente, visité la comunidad Río de Loera, en Guadalupe y Calvo, un lugar hermoso enclavado en la parte baja de la sierra, donde los pinos dan paso a naranjos y limones, y el clima es un poco más cálido.

Cruzado por aguas cristalinas que corren entre piedras y arenas, rodeado de cerros, parece que solo tiene un pedacito de cielo. Ahora no hay escuela, los niños son pocos...

Allí pescando, estaban Alberto, Cacho, Arturo y Javier, niños de entre ocho y diez años, que no tienen la oportunidad de asistir a clases, que no saben leer, pero sí saben mucho. Me enseñaron que en su lengua ódame, “tortilla” se dice táscare y “gallina”, tacuco. Trato de repetirlo, ellos sueltan una risita tímida y divertida, Me dicen: “¡No te sale, maestra!” Y yo también me río con ellos.

Han pasado tantos años... Sigo aprendiendo y encontrando que todavía hay mucho por hacer. Leer, enseñar y acompañar en estas tierras ha sido sembrar semillas que a veces florecen despacio, pero siempre con fuerza. Cada palabra compartida, cada niño que descubre su voz, cada madre que se atreve a leer junto a sus hijos, son brotes de esperanza que resisten al olvido.

La educación democrática, aquí, no es un concepto abstracto: se vive en la mirada de quienes aprenden y de un maestro que guía sin temor a la lejanía e incomodidades, en la comunidad que se sostiene, en la dignidad que se reconoce y en el bien común que se construye con cada acto de amor y constancia.

Al cerrar este capítulo, reitero que la tarea continúa: la semilla de la lectura seguirá creciendo en los lugares más recónditos, con el acompañamiento sostenido de una educadora, que con su vocación inspire y provoque la posibilidad de imaginar otras realidades, que ayude a transitar por senderos distintos, a escribir una democracia que se sienta y se respire en cada vereda, cada aula, cada hogar. Así, toda letra sembrada hoy, seguirá abriendo caminos para que la palabra sea de todos y todas, es decir, que la educación se convierta realmente en el acto más profundo de libertad.

•••



Intervención efectiva

de los Consejos Escolares de Participación Social en la educación preescolar

Marbelia Molina Martínez

Guerrero

Donde nace una escuela, nace también la esperanza. Este capítulo cuenta la historia de cómo, en un rincón de Guerrero, un sueño compartido despertó la motivación, y recordó a todas y todos que la educación no es tarea de unos cuantos, sino una obra colectiva en la que las familias tienen un papel insustituible. En 1999, en el barrio de Tecalpulco, Tlapehuala; Guerrero, México, la maestra Marbe fundó el Jardín de Niños Rosaura Zapata, en una comunidad donde se combina el encanto de lo rural con rasgos semiurbanos. Lugar donde muchos niños y niñas caminaban largas distancias para estudiar. Con la ayuda de un grupo de madres decididas y solidarias se consolidó este proyecto educativo, nacido del esfuerzo colectivo y no de la burocracia. El mayor logro fue forjar una cultura de participación social y democrática fortaleciendo la identidad y compromiso de la comunidad con la educación.

La importancia de construir escuelas democráticas radica en abrir las puertas para que las familias participen activamente en las decisiones, convirtiéndose en aliadas en la formación de sus hijos e hijas. De esta manera, se garantiza a las y los estudiantes un entorno de aprendizaje colaborativo, donde cada voz cuenta y cada esfuerzo suma para crecer juntos.

Marbelia Molina Martínez, Premio ABC 2017, es supervisora de nivel preescolar y su trabajo parte de la convicción de que la escuela requiere de la participación de todas las personas; para ello, ha acompañado Consejos Escolares de Participación Social de tal manera que las decisiones se realicen con su comunidad educativa y así, madres y padres de familia, docentes y estudiantes se apropien del aprendizaje y la convivencia escolar.

• • •

"Portento de mujer u hombre son aquellos que entregan sus mejores tiempos, sus días, sus años, incluso su salud y hasta su vida, por alcanzar un ideal, por hacer realidad un sueño, por cumplir un anhelo... Y todo, por el bien de la niñez, de la juventud y de la sociedad, sin esperar nada a cambio."

Contextualización

La Zona Escolar 132 de educación preescolar se ubica en el municipio de Tlapehuala, al noroeste de la capital del estado de Guerrero. Esta pequeña comunidad, con alrededor de diez mil habitantes, combina el encanto de lo rural con rasgos semiurbanos. Sus calles están pobladas por familias que, generación tras generación,

han mantenido vivas sus tradiciones: la elaboración del sombrero de palma, el pan de vaqueta y la música regional interpretada con tamborita y violín.

El río Balsas, su principal recurso hidrológico, atraviesa la región como un hilo de vida. Sin embargo, el clima, abrasador y subhúmedo, impone su fuerza: en los meses de mayo y junio las temperaturas superan con facilidad los 45 °C.

La rutina diaria transcurre entre calles que claman por una mayor cultura de corresponsabilidad con el medio ambiente, donde la limpieza es escasa y los perritos callejeros vagan con hambre, esperando que alguna mano bondadosa les ofrezca alimento y un hogar.

En el campo, el maíz y el sorgo marcan el ritmo de las cosechas, mientras que de la tierra brotan plantas comestibles y medicinales como el chípil, el pápalo quelite y la verdolaga, tesoros verdes que enriquecen la dieta y la tradición culinaria de sus habitantes.

Cuando la participación social transforma la escuela

En los inicios del Jardín de Niños “Rosaura Zapata” las necesidades eran evidentes y numerosas: mesas de madera insuficientes para el trabajo diario, sillas que no alcanzaban para todos y pequeños que, con paciencia, se sentaban en viejas cubetas de plástico para poder aprender. Era una escuela que apenas abría sus puertas, pero ya estaba llena de sueños por cumplir.

Recuerdo con gratitud la voluntad de algunos padres de familia. Uno de ellos, de corazón generoso, me dijo: “Maestra Marbe, yo soy carpintero, puedo fabricar y donar unas mesas y sillas”. Otro, Don Justo, ofreció sus manos y su experiencia como plomero para mejorar los sanitarios. ¿Cómo no recordar al señor Marcos? Un inmigrante de noble corazón que, aunque no era padre de familia de la institución, vivía en el recuerdo de aquel barrio donde se levanta nuestro Jardín de niños. Era una mañana de mayo, de esas en las que el sol de la Tierra Caliente se siente como un abrazo ardiente.

—Maestra —dijo con voz firme pero cálida—: “ya no radico en Tlapehuala, pero guardo un cariño especial por este barrio. Soy de origen humilde y no tuve la oportunidad de continuar mis estudios...” Pero quiero que estos niños tengan las oportunidades que yo no tuve. Sacó entonces una bicicleta, traída desde Estados Unidos y dijo: —Quiero que la rifemos para recaudar fondos y mejorar la escuela-. Además, ofreció un lote de cuatro mesitas de madera, hechas con esmero, para nuestras aulas.

De esas experiencias comprendimos que la verdadera riqueza no se mide en lo que uno guarda, sino en lo que uno entrega con amor.

Abrir las puertas de la escuela a madres, padres, estudiantes, personal docente y directivo, así como a otros miembros de la comunidad, no solo resolvió necesidades materiales. También fortaleció vínculos de confianza, corresponsabilidad y diálogo, recordándonos que la educación crece cuando se construye en comunidad y con el corazón.

La Experiencia de una intervención efectiva

Soy la maestra Marbe, educadora de vocación y actualmente supervisora de la zona 132 de Educación Preescolar. Hoy quiero abrir mi corazón y compartir una historia que marcó mi vida profesional como **Maestra Fundadora** del Jardín de Niños Rosaura Zapata, una institución que —literalmente— nació de entre las piedras, que surgió desde la ladera de un cerro y cerca del legendario río Balsas, y que hoy, con orgullo, puedo decir que se ha convertido en un ejemplo vivo de **trabajo colaborativo, participación social y educación con sentido democrático**.

Esta escuela preescolar, lleva el nombre de la gran precursora de la educación inicial en México, Rosaura Zapata Cano, fue promotora del establecimiento de Jardín de Niños en México (1904), directora y profesora de la Escuela Nacional de Maestros; Inspector general de Jardines de Niños de la

Secretaría de Educación Pública (1928) y vicepresidenta del Congreso Mundial de Educación Preescolar. La fundación de este Jardín de Niños se da en octubre de 1999, al final del siglo pasado, en el Barrio de Tecalpulco, en Tlapehuala, Guerrero. México.

En febrero de ese mismo año, cuando las autoridades educativas me encomendaron una tarea difícil pero profundamente significativa: emprender la creación de un nuevo plantel para atender a la niñez de esta zona marginada. Lo primero fue realizar un censo de la población infantil en edad preescolar. Descubrí entonces una realidad preocupante: muchos niños y niñas del barrio se veían obligados a caminar largas distancias para asistir a jardines de niños ubicados en el centro del pueblo o en el barrio de Cajarito, y durante la temporada de lluvias, era casi imposible llegar a clases.

El segundo reto fue encontrar un terreno adecuado para la construcción del plantel. La esperanza de que algún vecino donara un espacio fue inútil. Sin embargo, un día doña Chucha Mondragón, vecina del barrio, notificó:

—¡Maestra Marbe, ya tenemos un posible terreno para el kínder! —exclamó, con el rostro iluminado por la esperanza.

—¡Qué buena noticia, doña Chucha! —respondí, sorprendida y agradecida.

—Así es, maestra. El terreno pertenece a doña Reina Cruz, la viuda de quien en vida fue conocido como "el Tamborcito".

Aquel breve intercambio marcó un antes y un después. Fue la chispa que encendió el siguiente paso: iniciar el diálogo con la dueña del terreno y, más adelante, movilizar a toda la comunidad para reunir los recursos necesarios.

Este terreno en venta, ubicado sobre la calle Guadalupe Victoria. Con el censo realizado y un posible espacio en mente, iniciamos la búsqueda del apoyo comunitario, apelando al compromiso social de las familias del barrio.

Fue así como, a finales de marzo de 1999, se integró el Primer Comité de Padres de Familia, pero en realidad, no fueron padres, fueron grandes mujeres. Fueron ellas, madres, vecinas, cuidadoras, quiénes levantaron la voz, tomaron la iniciativa y se organizaron: Alicia Domínguez, Angelina Mondragón, Rosa Iriarte, Rosaura Felizola, Diocelina Felipe, Mariana Campos y Alejandra Gutiérrez. La primera gran tarea fue la de reunir el dinero para adquirir el terreno. Visitamos casa por casa, negocio por negocio, hablando con cada habitante del barrio, tocando puertas y corazones.

No fue fácil. Pasaban los días y el objetivo parecía lejano. Pero la fuerza de la comunidad unida, el espíritu de solidaridad, la conciencia de que la educación es un derecho que se construye con la participación de todos, nos dieron aliento. Porque esta escuela no nació de un escritorio ni de una orden burocrática. Nació del corazón de una comunidad, de la esperanza de madres y padres, de la confianza en que juntas y juntos podíamos construir un mejor futuro para nuestras niñas y niños.

Han transcurrido 26 años desde la fundación de nuestro Jardín de Niños, y hoy es palpable una transformación profunda y significativa. Gracias al **trabajo colaborativo, compartido y corresponsable** entre docentes, madres y padres de familia, autoridades y comunidad. La escuela evolucionó hasta convertirse en un Jardín de Niños de Organización Completa, con una infraestructura física mejorada y adecuada para el desarrollo integral de las niñas y los niños.

La matrícula escolar creció notablemente, pasando de solo 8 alumnos en sus inicios a más de 100 estudiantes actualmente inscritos, reflejo del compromiso colectivo por garantizar el derecho a educación de los niños y niñas.

Sin embargo, el logro más valioso de toda esta experiencia no ha sido lo material, sino la construcción de una auténtica cultura de participación democrática. Gracias al funcionamiento activo de los Consejos Escolares de Participación Social —órganos colegiados

en la escuelas en México en los que directivos, docentes, madres y padres de familia, así como otros miembros de la comunidad escolar, unen esfuerzos para tomar decisiones conjuntas y promover acciones que fortalezcan la calidad y equidad educativa, mejoren la infraestructura escolar y fomenten una ciudadanía activa— se ha fortalecido el sentido de comunidad, identidad colectiva y compromiso con la educación entendida como un bien común.

Hoy, esta escuela no solo forma académicamente: forma ciudadanía, promoviendo la inclusión, el diálogo, la corresponsabilidad y el respeto, pilares esenciales de una educación democrática. Acompañar este proceso de transformación también fue una parte fundamental en mi propio crecimiento profesional. Tras once años de ejercer con compromiso y entusiasmo la función directiva, hoy tengo el privilegio de desempeñarme como Supervisora de Jardines de Niños. Esta responsabilidad me ha permitido ampliar mi visión sobre el quehacer educativo y profundizar en el acompañamiento a las escuelas, particularmente en el fortalecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social, pieza clave en la vida escolar y en la construcción de comunidades educativas más participativas y democráticas.

Lamentablemente, he observado que, en muchos planteles educativos de nuestro país, estos Consejos existen únicamente de manera administrativa, sin una participación activa o significativa. En la mayoría de los casos, su función se limita al registro en plataforma, sin que exista un verdadero involucramiento en la vida escolar.

Esta situación me ha llevado a realizar un trabajo de investigación y observación directa en diversos Jardines de Niños, con el objetivo de identificar las causas que explican la falta de operatividad de estos Consejos y proponer estrategias que fomenten su funcionamiento efectivo, participativo y democrático.

En una reunión entre directoras, comenzó a surgir un tema que coincidía en todas las escuelas: la dificultad

para que los Consejos Escolares de Participación Social funcionen como deberían. Soledad rompió el silencio, confesando qué en su experiencia, los padres de familia casi no tienen tiempo para reunirse, mucho menos para organizar actividades. Laura asintió, añadiendo que en su comunidad el problema no es solo la falta de tiempo, sino también el desinterés de muchas familias por integrarse y formar parte del consejo.

Paty compartió que, aunque algunos padres sí desean participar, las actividades productivas a las que se dedican les dejan muy poco margen. “Al inicio del ciclo escolar se entusiasman —dijo—, pero poco a poco se desmotivan cuando ven que otros no se involucran.” Agustina reforzó la idea: la falta de tiempo y, en algunos casos, la desconfianza hacia la institución, hacen que muchos no participen de forma activa. Lorena Yazmín agregó otro punto clave: desde el inicio, el consejo se integra solo de manera formal. Se da a conocer el nombre de los comités y, ocasionalmente, se elabora un plan sencillo, pero sin seguimiento real. “Pasa lo mismo que con otros proyectos educativos —comentó—, se queda en papel”. Paula explicó que, en su jardín, la sobrecarga administrativa también influye: los padres forman parte de varios comités —salud, contraloría, protección civil, asociación de padres— y tantas reuniones terminan por cansarlos. Andrea reconoció que a veces la falta de compromiso no es solo de los padres, sino también de la escuela, que no siempre le da al consejo la funcionalidad que debería tener. Margarita habló de la dificultad para reunir un consejo completo: “La mayoría trabaja y, aunque intentemos organizarnos en fines de semana, el tiempo sigue siendo el mismo: escaso.” Finalmente, Ma. de Jesús cerró con una frase que resumió el sentir de muchas: “A este Consejo Escolar, los padres de familia casi no le dan la importancia que merece.”

Aquel intercambio dejó claro que, más allá de las normas y los nombramientos, la verdadera participación social requiere tiempo, compromiso y un sentido de pertenencia que todavía está por fortalecerse.

Después de conocer y escuchar los testimonios de mis compañeras directoras, decidí elaborar una entrevista dirigida ahora a los padres de familia, con el propósito de conocer su perspectiva sobre la participación en los Consejos Escolares de Participación Social. Esta entrevista fue aplicada a una muestra representativa de padres de familia de diversos Jardines de Niños, con el fin de obtener una visión más amplia y detallada sobre su involucramiento en dichos consejos.

En las entrevistas que se realizaron a las familias, les preguntamos por qué habían elegido nuestra escuela para sus hijas e hijos. Algunas respuestas fueron sencillas y prácticas: “*Por la cercanía a nuestra casa*”, dijeron algunas madres; otras mencionaron que les quedaba de camino a su trabajo. Pero, en la mayoría de los casos, la elección iba mucho más allá de la ubicación. Había algo más profundo. Varias familias coincidieron en que lo que realmente las convenció fue la confianza que les inspiraba el trato de las maestras —*Me gusta cómo atienden a los niños*— compartió la señora Diana, madre de familia. Quisimos conocer también cómo se valoran a sí mismas las familias en su participación dentro de la escuela. Fue entonces cuando le preguntamos a doña Cuca -la señora que vende elotes en la esquina de la placita-: “*¿Asiste usted a las reuniones que convoca la escuela a los padres de familia?*” Ella bajó la mirada y, respondió con gran sinceridad que me hizo reflexionar: “*La verdad, casi no voy. Entre el trabajo y la casa no me queda mucho tiempo. Sé que son importantes, pero a veces no puedo organizarme*”. Sus palabras me dejaron pensando... detrás de esa respuesta no había desinterés, sino una realidad: el peso de la rutina, la doble jornada, las luchas invisibles que viven día con día muchas madres y padres para sostener a sus familias.

Después conversamos con doña Balbi. Le preguntamos: “*¿Apoya usted la gestión escolar?*” Ella sonrió antes de contestar: “*No mucho... siento que siempre llaman para cooperar dinero o para cosas que yo no entiendo bien. A veces pienso que mi opinión no haría diferencia*”. Al escucharla, sentí que en sus palabras se reflejaba algo más que una simple negativa:

la sensación de estar lejos, de que su voz no siempre cuenta, de que los Consejos Escolares parecen ser espacios ajenos, más centrados en lo administrativo que en escuchar las necesidades de las familias.

Esta experiencia me ha dejado muy claro que, más allá de los números de asistencia o de las actas firmadas, la verdadera participación solo florece cuando logramos que cada madre y cada padre se sientan parte, escuchados y valiosos.

El diálogo igualitario no solo nos permitió conocer las motivaciones de las familias, sino también vincular sus experiencias con las problemáticas que las directoras habían señalado previamente respecto a los Consejos Escolares: la escasa participación de algunos padres, la falta de información sobre la función real de los consejos y la percepción de que solo se les convocaba para asuntos administrativos. Las entrevistas confirmaron estas inquietudes, pero también mostraron que, cuando las familias se sienten escuchadas y valoradas, están más dispuestas a involucrarse de manera significativa. A partir de estos hallazgos se tomaron varias acciones concretas: se organizaron reuniones informativas para explicar, con un lenguaje claro y accesible, la importancia de los Consejos Escolares como espacios de toma de decisiones colectivas; se establecieron canales de comunicación más cercanos con las familias, promoviendo el diálogo horizontal; y se impulsaron actividades colaborativas en las que madres y padres no solo apoyaran con recursos materiales, sino también con ideas y propuestas para enriquecer la vida escolar.

Escuchar a las familias en un diálogo abierto, respetuoso e igualitario, nos permitió reforzar vínculos afectivos que no se construyen de un día para otro. En cada palabra, en cada mirada, se podía sentir la valoración sincera que tienen por nuestra escuela y por quienes, día a día, ponemos el corazón en educar.

Reflexiones finales

La historia de la fundación del Jardín de Niños “Rosaura Zapata”, en Tlapehuala, Guerrero —uno de los estados

más vulnerables de nuestro país— me ha enseñado que, cuando una comunidad se une por un mismo sueño, las piedras se convierten en cimientos y las carencias en fortalezas. En el corazón del barrio de Tecalpulco descubrí que la educación tiene el poder de transformar destinos y que el amor por la niñez es capaz de mover montañas. Este camino me mostró que educar no es solo transmitir conocimientos, sino sembrar esperanza, escuchar a la comunidad y reconocer que cada niña y cada niño merece una escuela que los abrace. Yo misma he comprendido que aprender del trabajo colectivo y confiar en que, aun en medio de la adversidad, la unión y el compromiso pueden abrir horizontes de justicia y dignidad.

Esta no es solo mi historia, sino la de todas y todos quienes creyeron que un futuro mejor podía levantarse ladrillo a ladrillo, abrazo a abrazo, hasta hacerlo realidad. Hoy, este jardín es más que una escuela: es un legado de cultura social, corresponsabilidad, compromiso y auténtica democracia, forjado con el esfuerzo y el corazón de una comunidad que decidió construir y soñar. Aquí no solo se forman conocimientos académicos, también se forma ciudadanía, cultivando inclusión, diálogo, corresponsabilidad y respeto, pilares fundamentales de una educación democrática.

He aprendido que los Consejos Escolares de Participación Social son mucho más que un requisito administrativo. Para mí, han sido un espacio vivo donde se entrelazan las voces de madres, padres, maestras, directivos y de toda la comunidad, con el propósito compartido de enriquecer la vida escolar y dar a la educación un verdadero sentido social. Cuando estos consejos funcionan con autenticidad, transparencia y corresponsabilidad, se convierten en motores de cambio que impulsan mejoras reales, fortalecen la cultura de colaboración y hacen que la escuela se sienta como un proyecto de todas y todos.

En un país como el nuestro, donde la diversidad social y cultural es tan amplia como los retos educativos que enfrentamos, he descubierto que los Consejos Escolares de Participación Social son una oportunidad invaluable para tender puentes entre la escuela y la comunidad. Gracias a ellos es posible recuperar la confianza en la educación pública y sembrar ciudadanía desde la infancia. Por eso estoy convencida de que reconocer su valor y trabajar para fortalecerlos no es solo una estrategia de gestión escolar: es también una apuesta por una educación más justa, incluyente y profundamente humana.

...



Telesecundarias aprendiendo comprensión lectora con educación democrática

Juana Leticia Rangel Villanueva

Aguascalientes

“No se puede” Es una frase utilizada por algunos docentes cuando se les presentan nuevas formas de prácticas educativas para aplicar dentro de sus aulas, pero ante el grave problema de comprensión lectora que enfrentan las y los estudiantes de secundaria de acuerdo a diferentes pruebas nacionales e internacionales, era fundamental cambiar el “no se puede” por el trabajo en equipo para generar mejores estrategias de aprendizaje.

Así, el equipo de Supervisión de Telesecundarias desarrolló estrategias para fortalecer habilidades de comprensión lectora en sus comunidades escolares; para esto se recurrió a directivos y docentes de la zona con experiencias exitosas para impartirlas y se generaron microtalleres donde se les enseñan técnicas para implementar dentro de sus escuelas de manera lúdica, creativa, innovadora y democrática.

El texto reflexiona sobre qué es la comprensión lectora y por qué no se han conseguido resultados favorables con las y los estudiantes en nivel básico de educación; con estas preguntas como punto de partida se narra una experiencia que demostró que la lectura no tiene que ser un proceso aburrido y extenuante para las y los estudiantes, sino que puede ser atractivo para ellas y ellos.

Juana Leticia Rangel Villanueva, Premio ABC 2022, se desempeñó como docente, directora y supervisora de telesecundaria y enfocó sus esfuerzos a mejorar competencias lectoras en las y los estudiantes; con el colectivo docente generaron proyectos para despertar el interés de las y los adolescentes de manera lúdica recordando que la secundaria también es una etapa para divertirse y aprender, además acompañó y motivó a las y los jóvenes de su zona escolar para que continuaran con su trayectoria escolar y cumplieran sus sueños y aspiraciones.

•••

Como inicié este texto, lo primero que escuché de varios directores y docentes cuando llegué a la Zona Escolar No. 19 de Telesecundaria, Jesús María, Aguascalientes, en la presentación del Proyecto “Lectuala” (proyecto destinado a desarrollar y aplicar herramientas que favorezcan la lecto-escritura para favorecer la comprensión lectora de toda la comunidad escolar) fue el “no se puede”, pero ¿qué era lo que no se podía?

Al inicio, la comprensión lectora representaba un problema para las y los estudiantes de todas las escuelas de la zona, según lo expresado por el cuerpo docente, lo que se reflejaba en los resultados de las pruebas externas. Por ello, la Supervisora Juana Leticia Rangel Villanueva y la ATP Sandra Ruth Campos Dondiego realizaron un diagnóstico para evaluar cómo se encontraba toda la comunidad educativa en este tema. Fue desconcertante descubrir que las y los

estudiantes no tenían un buen nivel de comprensión lectora, incluso en secundaria, y aún más sorprendente constatar que directivos y docentes desconocían que la comprensión lectora es un proceso; la mayoría creía que bastaba con que los estudiantes leyeron un texto y respondieran algunas preguntas relacionadas para considerarla adquirida.

Por lo que el equipo de Supervisión se dio cuenta que debía de empezar enseñando a directivos y docentes el proceso de la comprensión lectora, es decir, un proceso de varios pasos de lectura que concluyen con ésta, pero cómo hacerlo si a la gran mayoría de directivos, docentes y estudiantes no les gusta leer por diversión lo ven como una tarea obligatoria y no como una actividad que puede realizarse por gusto.

Se diseñaron dos microtalleres, uno sobre “Comprensión Lectora” y otro sobre “Motivación”, con el objetivo de que el personal educativo comprendiera el proceso de la comprensión lectora. El microtaller de comprensión lectora incluyó técnicas de lectura, subrayado, elaboración de sumillas y esquemas creativos (como esquemas cognitivos, lapbooks, book boxes, carpetas desplegables y notebooks). El de motivación abordó la escucha activa, la creatividad y la innovación en el aula. Ambos se basaron en experiencias exitosas de directivos (Esmeralda y Christyan) y docentes (Mychele y Ana Sofía), quienes compartieron sus prácticas con sus compañeros para que directores y docentes pudieran reconocer su propio nivel de comprensión lectora, identificar cómo la enseñan a los estudiantes y conocer nuevas alternativas de prácticas educativas para aplicar en el aula.

Cada microtaller tuvo una duración de una jornada educativa de seis horas y se realizó por colegiados de primer, segundo y tercer grado en días diferentes. Aunque cada escuela tenía características propias, los grados compartían la misma currícula. Los directivos se integraron a uno de los colegiados para recibir la información y vivir el aprendizaje junto con los docentes. Al finalizar cada microtaller, se convocó a una reunión con directivos para evaluar y dialogar sobre cómo se daría el seguimiento, la asesoría, el

acompañamiento y la evaluación del proyecto “Lectuaula”, considerando las particularidades de sus contextos, docentes, estudiantes y familias, así como las metas establecidas en SisAT (Sistema de Alerta Temprana, conjunto de herramientas y procedimientos que permitía identificar oportunamente a las y los estudiantes en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela).

Aquí se comentará cómo se trabajó en la Telesecundaria No. 19R “Jesús María”, escuela de organización completa, de concentración que cuenta con 1 director técnico, 6 docentes, 4 PAE y 156 estudiantes. La característica principal de la escuela es la gran cantidad de estudiantes con NEE (necesidades educativas especiales). Se atiende desde estudiantes autistas en diferentes niveles, con síndrome de Down, ciegos, hipoacúsicos (disminución de la capacidad auditiva, ya sea en uno o ambos oídos, y en diversos grados), con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), por mencionar algunos.

Cada docente tiene 2 o 3 estudiantes NEE, por lo que la primera respuesta fue “no se puede”, “¿cómo quieren que trabajemos con todos los estudiantes el proyecto?” “¿cómo quieren que incluyamos a los estudiantes NEE?”, las y los docentes pensaban que iban a tener dificultades al emplear las estrategias ya planeadas, que iba a ser muy complicado adaptarlas, consideraban que los estudiantes no podrían realizar los esquemas creativos, mucho menos leer todo un libro; es donde la realidad golpea duramente, porque no todas las escuelas cuentan con USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

Entonces ¿Qué pasa con el Proyecto “Lectuaula”, con los estudiantes NEE? en reunión se acordó entre directivos, docentes y equipo de supervisión de que, para ser incluyentes en todos sentidos, los estudiantes tendrán que leer el libro seleccionado por el grupo, elaborar el esquema creativo de acuerdo con sus propias capacidades y competencias, además se realizará una evaluación que se acomode a sus NEE.

Al asistir a la escuela para el seguimiento es muy

gratificante observar que a las y los estudiantes, si se les deja colaborar, crear y aprender junto a sus compañeros y lo hacen sin complejos, sin temor y no existe el: “no puedo”. Así que ellos también participan en las demostraciones de lo aprendido sin importar su situación de NEE, también nos percatamos que las familias se sienten orgullosas al ver los progresos en el aprendizaje y habilidades sociales de sus hijos e hijas.

En la escuela el director muestra interés en la implementación del proyecto, pero no se compromete totalmente ya que su plantilla de personal docentes (3 hombres y 3 mujeres) es compleja, tiene 4 docentes con más de 20 años de servicio y 2 con menos de 10 años; los más antiguos no ven futuro al proyecto mientras que los más jóvenes se comprometen desde el inicio. Por esta razón se acompaña al director desde la primera reunión para explicar el proyecto, mencionando el diagnóstico de SisAT de lectura y escritura de textos, para al final invitarlos a participar en “Lectuaula”, de esta manera con acuerdos después de un diálogo intenso se logra que van a leer un libro por bimestre y realizarán un esquema creativo, para esto podrán sugerir un libro y por votación determinar cuál sería leído.

Fue un desafío seleccionar el primer libro para las y los docentes ya que no estaban acostumbrados a leer temas distintos a los educativos, se necesitó de respeto y escucha activa para elegir el primer libro, posteriormente cada bimestre el libro elegido era aceptado por todas y todos.

Todos inician el proyecto revisando los libros de las bibliotecas de aula y escolar, posteriormente conversan con sus estudiantes sobre qué libro quieren leer para el primer bimestre, se les presenta el proyecto en diapositivas para que quede claro, se les dan a conocer las rúbricas de evaluación de SisAT, tanto de lectura como de textos, ya en este momento las y los docentes cuentan con una batería de esquemas creativos sencillos para iniciar, entregados por la ATP; al final se establecen fechas de seguimiento, asesoría y acompañamiento a la comunidad educativa por el equipo de Supervisión.

En primer grado, el colegiado fue tomando forma a partir de la ayuda mutua entre docentes para implementar el Proyecto con esquemas creativos. Una docente, con menos años de servicio, impulsó la creatividad y el trabajo innovador, mientras que el otro aportó su experiencia.

Las y los estudiantes iniciaron sus lecturas con copias de cuentos breves, debido a su déficit en lectoescritura. Se trabajaron técnicas de lectura como el subrayado —destacar las ideas más importantes de un texto— y el sumillado —resumir el contenido mediante breves anotaciones en los márgenes—, utilizando post-it.

A partir del segundo bimestre, las y los estudiantes comenzaron a decidir qué libro leer y qué esquema creativo elaborar; siempre hubo quienes innovaron en la presentación del libro. En las visitas nos comentaron: “ya nos empieza a gustar leer porque es divertido y tenemos la libertad de poner la información en el esquema como queremos, sin que nos digan ‘ahí no va’”; “generalmente hacíamos lo común: quién es el autor, personaje principal, personajes secundarios, inicio, desarrollo y final”; “antes solo leíamos para contestar cuestionarios, elaborar resúmenes o síntesis y eso era aburrido, así que mejor no leíamos y contestábamos lo que se nos ocurría o lo que habíamos escuchado de otro compañero”; “ahora podemos ser creativos con nuestros trabajos”.

Desde el segundo bimestre, las demostraciones se realizaron como cafés literarios, donde se compartieron los trabajos. Como supervisora, me gusta hacer diversas preguntas para provocar una interacción más crítica entre estudiantes, docentes e invitados. Resulta interesante cómo responden sobre por qué eligieron el libro, qué esquema creativo utilizaron, qué aprendieron y si lo recomiendan o no; incluso se escucha decir: “ese libro a mí no me gustó”. Cada respuesta debe argumentarse. Este tipo de preguntas suele generar caos en el aula porque las y los estudiantes quieren contestar al mismo tiempo; ahí es donde deben intervenir las reglas de participación democrática para que todas las voces sean escuchadas de forma ordenada.

Ahora hablemos de las docentes de **segundo grado**, una docente tiene más de 20 años en el servicio muy comprometida con los aprendizajes, la otra tiene menos años pero es igual de responsable, ambas trabajan en conjunto para el desarrollo del proyecto, planeación de las asignaturas, etc., ambas opinan en las reuniones de asesoría y acompañamiento “que es más fácil compartir el trabajo e ideas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes que hacerlo de manera aislada”, por lo que se reúnen frecuentemente para dialogar y ocasionalmente con el director si tienen que resolver algún problema de enseñanza-aprendizaje.

Aquí el proyecto avanza de manera efectiva, los estudiantes seleccionan sus libros de acuerdo con sus preferencias e intereses siempre respetando la diversidad de pensamientos dentro del aula, conforme van trabajando las técnicas del proyecto los libros son más extensos, así como más complejos los esquemas que seleccionan por medio de una votación. Los comentarios de los estudiantes son similares a primer grado, ya les empieza a gustar leer, les encanta recortar, pegar, colorear y buscar ideas en internet para hacerlos más atractivos.

En una visita de seguimiento, una de las docentes platica que un día en la clase de artes en donde estaban elaborando los estudiantes su esquema creativo, ella también realizaba el propio para exponerlo con sus compañeros, varios estudiantes se acercaron por lo que les platicó sobre el libro que leyó, así opinan como se ve mejor si le pega pone ciertas imágenes, le llevan cosas para que las pegue y comparten sus puntos de vista del esquema, al final refiere “*mi esquema no quedó como yo quería, pero si como les gustó a mis estudiantes*”.

Esto deja ver la gran relación que se dio entre docente y estudiantes durante el ciclo escolar, además de la empatía que se generó entre ellos al darse cuenta que todos leían y tenían que presentar un esquema. En estos grupos los esquemas creativos se extendieron a las asignaturas de español y ciencias por petición de los estudiantes, al final de cada bimestre realizan una demostración de lo aprendido ante las familias en la reunión de firma de boletas.

En las visitas a las aulas vemos que los colegiados de primer y segundo grado van tomando forma con la ayuda que se dan entre docentes para implementar el proyecto “Lectuaula”. Al platicar con los y las estudiantes se puede detectar que tienen un mejor dominio en el subrayado y sumillado en los libros que leen, mayor creatividad, producción de textos e innovación en sus trabajos. Su comprensión lectora ha mejorado, así como su desempeño en oratoria, diálogo entre pares y presentaciones diversas.

¿Qué pasó en los grupos de **tercer grado**? Estos no trabajaron juntos, los 2 docentes al tener más de 20 años de servicio consideran que no necesitan uno del otro, por lo que deciden trabajar por separado; uno de ellos no creía en el proyecto por eso el equipo de supervisión trabaja el primer bimestre muy de cerca con el grupo todo lo relacionado al proyecto, a partir del segundo bimestre se les deja trabajar por sí solos. Lo que se encontró al dar seguimiento y acompañamiento es que el grupo siendo muy hiperactivo y kinestésico impulsaron al docente a comprometerse con el proyecto tanto que podían leer libros de su interés y preferencia, como elegir los esquemas creativos que quieren trabajar, de igual modo lo motivaron a trabajar con las técnicas del proyecto en las asignaturas de español, ciencias e historia.

También observamos que era más constante el diálogo entre estudiantes y docente para acordar en cómo trabajarían las asignaturas con las estrategias del proyecto, en este grupo en particular se formaron grupos de líderes creativos en las asignaturas que apoyan al docente con su práctica educativa, conforme avanzaba el ciclo el docente que pensaba “*no se puede trabajar con alguien más porque es innecesario*”, se dio cuenta que tenía que adaptarse a las necesidades y propuestas que sus estudiantes requerían. Reconoció que trabajar con apertura, escucha activa y dejarlos participar en actividades escolares mejoran sus aprendizajes siendo de esta forma como se comprometió con “Lectuaula”, el grupo al finalizar cada bimestre hace una demostración de lo aprendido con padres de familia y autoridades en la hora de artes.

En cuanto al otro docente adoptó el proyecto pero no de forma comprometida porque decía “tenemos años trabajando la comprensión lectora”, “los estudiantes no aprenden a leer ni a comprender, solo es algo más para perder el tiempo”, así que se necesitó el apoyo de la supervisión y dirección para lograr que aplicará las técnicas propuestas con los estudiantes, pero solo conseguimos que pusiera a leer a los estudiantes un libro que les interesaría y elaborarán esquemas creativos tipo lapbook durante todo el ciclo escolar, conforme lo fue aplicando se dio cuenta que era un proyecto que favorecía el aprendizaje y desarrollo de habilidades en las y los estudiantes, pero al no tener un diálogo cordial con ellos, al final del ciclo escolar presentan sus trabajos en una demostración nombrada “Museo de la lectura” en donde elaboraron murales con sus esquemas, los expusieron a los padres y madres de familia e invitados.

¿Cómo se da la incorporación de padres y madres de familia al proyecto? Es decisión de cada escuela porque cada una avanza a un ritmo diferente, pero todas los incorporan, algunas en demostraciones de lo aprendido, otras los tienen leyendo para que participen en los cafés literarios (es un espacio, donde se fomenta el encuentro, la discusión, el análisis de obras literarias y el intercambio de ideas), también presentan esquemas creativos o leen libros y entregan sus trabajos a los docentes a través de sus hijos.

Al final del ciclo escolar, cada escuela en una reunión general (las escuelas no son grandes en número de estudiantes la de mayor tamaño es 156 y la menor de 35 estudiantes) estipulan cómo van a dar a conocer “Lectualla”, por lo que se tienen diferentes formas de presentar el proyecto como son: **Feria de la lectura** (exponen todos los trabajos en la cancha en tendederos, mesas, escritorios, los estudiantes exponen y responden preguntas, también hay actividades diversas como el dado preguntón, frases célebres, pancartas de libros, etc.), **Cine lectura** (cada grupo proyecta una película de un libro leído, los estudiantes tienen la libertad de entrar a ver la película que deseen, al final se comenta sobre las diferencias encontradas entre el libro y película respetando todas las opiniones), **Teatro lectura** (cada grupo selecciona un libro leído durante el ciclo escolar,

elaboran marionetas de teatro guiñol para representar lo más importante del libro, al final existe un intercambio de ideas con las personas invitadas), **Kermés de la Lectura** (se exponen en unas mesas los libros que tienen en la biblioteca de aula y los libros que leyeron junto a sus trabajos con alguna comida típica de una kermés, los estudiantes explican sus trabajos y le prestan un libro a quien lo pide para leer, en estas demostraciones participan: la comunidad escolar, invitados y familias ya sea como espectadores o exponiendo sus trabajos).

Es así como directivos y docentes pueden apreciar que “SÍ SE PUEDE” enseñar la comprensión lectora en una Telesecundaria de forma democrática, ya que al fomentar la lectura se promueve el pensamiento crítico, participación ciudadana, empatía, comprensión, ser equitativos, respeto a la diversidad y la justicia en la toma de decisiones, siempre y cuando toda la comunidad educativa se comprometa a lograr este fin.

Así se logró que entendieran que la comprensión lectora es un proceso que va desde aprender a leer con fluidez, precisión, tener atención a los errores, usar correctamente la voz, tener seguridad y disposición para tener una buena comprensión lectora, además se debe tener un diálogo abierto entre toda la comunidad educativa para que el aprendizaje se dé, de una manera simultánea entre todas y todos los participantes en los procesos de enseñanza - aprendizaje y la frase “no se puede”, debe dejar de mencionarse dentro de las aulas y escuelas.

Finalmente como supervisora aprendí que es más fácil que los docentes apliquen estrategias, técnicas, prácticas didácticas y/o pedagógicas, cuando sus propios compañeros les enseñan lo que ya aplican en sus grupos a través de microtalleres, así se crea una sinergia de aprendizajes en donde todos aprenden a ser más lúdicos porque aunque se trabaje con adolescentes de 11 a 14 años a estos todavía les gusta investigar, recortar, pegar, colorear al igual que a los docentes cuando se les enseña como elaborar los esquemas creativos, por ello es importante voltear a ver el capital humano que innova dentro de sus aulas y ya trabajan en la zona escolar.

• • •



Pilar 4

La educación democrática se basa en estructuras de toma de decisiones colectivas con estudiantes, personal docente y administrativo, familias y miembros de la comunidad para resolver los desafíos más urgentes de cada uno y de la sociedad. Las escuelas democráticas organizan a estudiantes, personal docente y administrativo, padres, instituciones sociales y a la comunidad en general de forma colaborativa para alcanzar sus objetivos y resolver los desafíos más urgentes de cada uno y de la sociedad. Las democracias son proyectos colectivos.

Las estructuras, prácticas y políticas de toma de decisiones colectivas deben mantenerse a lo largo del tiempo y actualizarse cuando sea necesario. Los entornos de aprendizaje democráticos acogen y valoran continuamente todas las voces y reflexionan sobre el proceso y los resultados, considerando los desafíos de nuestro tiempo y nuestro futuro incierto.

Jacqueline Espinosa Bautista y María Isabel Fonseca Alonzo

Alma Gloria González González

Mirtha Idalia Niño Lerma y Verónica Mireya Moreno Rodríguez

Verónica Leticia Ojeda Vega

María Guadalupe Rodríguez

Rafael Sampedro

Marilú Sarmiento Chanona



La importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales y la colaboración

Jacqueline Espinosa Bautista y María Isabel Fonseca Alonzo

Guerrero

Esta práctica psicoeducativa, resaltó la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales y la colaboración interprofesional en una comunidad escolar, durante el periodo de COVID-19. El equipo interdisciplinario se conformó por docentes de grupo, docente de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), familias, niñas, niños de primaria y psicólogas escolares. Se utilizó una metodología de investigación acción, en donde se tiene la premisa de que las y los participantes son los expertos sobre su propio contexto y por ende son sus fortalezas y recursos personales los que brindan las soluciones a toda área de oportunidad. Se ejemplifican breves casos de niños donde se muestra la urgencia de la atención emocional antes o a la par que la atención académica, y se resalta la necesidad de que la colaboración sea permanente para asegurar el bienestar integral de las comunidades educativas, utilizando estrategias lúdicas, creativas y de arte.

Jacqueline Espinosa Bautista y María Isabel Fonseca Alonzo, ganadoras del Premio ABC 2022, son psicólogas escolares y han dedicado su trayectoria a generar estrategias de acompañamiento socioemocional para niñas, niños, jóvenes y docentes, con la convicción de que el aprendizaje socioemocional es una condición fundamental para los aprendizajes cognitivos y para el fortalecimiento de la sociedad.

• • •

Contexto general de la escuela

La presente colaboración se llevó a cabo en una escuela primaria pública del turno vespertino, ubicada en la zona sur, de la Ciudad de México. La escuela, se destaca por tener gran diversidad de estudiantes, a ella asisten también niñas y niños que viven en casas-hogares cercanas a la escuela. El número de estudiantes por grupo, va desde 15 a 30 niñas y niños. En cuanto al contexto sociofamiliar, la mayoría de las familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos o medio-bajo, y están constituidas principalmente por madres, padres, abuelas, abuelos, hijas e hijos. En el

caso particular de los niños provenientes de la casa-hogar, su cuidado está a cargo de profesionales con formación en educación y pedagogía. La escuela cuenta con servicio de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y con la colaboración de psicólogas con especialidad en psicología escolar (autoras de la presente práctica), por la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

La estrategia

Es de conocimiento general que las personas estamos compuestas por células, por huesos, por músculos,

nervios, etc. Pero, ¿dónde entran las emociones? históricamente no se les ha dado importancia, aunque es un hecho que experimentamos emociones y sensaciones que recorren cada parte de nuestro ser. Aunque, es verdad que ocurren a nivel cerebral; las emociones se sienten y se manifiestan desde la cabeza hasta los pies y nos acompañan durante toda la vida.

Las emociones que experimentamos, así como las habilidades aprendidas para expresarlas y gestionarlas, influyen no solo en nosotras como personas individuales, sino también en nuestro papel como personas sociales, impactando a lo largo de nuestra vida, en nuestros logros y bienestar. No es sorprendente, que en el contexto de la pandemia, con la cantidad de emociones aflictivas que se experimentaban, se evidenciara el papel que la salud mental y las habilidades socioemocionales tienen para la vida y para hacer frente a las crisis.

Era el año de 2020, atravesamos la contingencia por la pandemia de Covid-19, todo el mundo se encontraba paralizado, con incertidumbre, interrogantes, experimentando y sintiendo emociones más intensas que otras veces, entre ellas; nostalgia, añoranza, tristeza, desesperación y esperanza. Fue el caso de todas las edades y por supuesto de las infancias. Algunas y algunos tenían oportunidad de salir a parques o de tener una computadora personal para tomar sus clases escolares a distancia, pero otros más, tenían que conectarse desde un solo teléfono celular o esperar a que mamá y/o papá desocuparan su computadora para poder conectarse a su clase o hacer su tarea.

Era importante buscar la manera de que los aprendizajes llegaran a las casas de cada estudiante y de que no se perdieran los contenidos de cada asignatura. El reto de la conectividad era grande, había estudiantes que disponían de un celular o una computadora en casa, otros y otras más, caminaban por las calles de su colonia para encontrar internet, solos o acompañados de un cuidador, indefensos ante las inclemencias del tiempo, en ocasiones buscando refugio del viento o lluvia. Les veíamos acercando su teléfono al poste de luz donde llegaba la señal de

internet y asomando su carita por la pantalla, diciendo “maestra, no escucho bien”, “maestra, ¿lo puedes repetir?, me sacó el internet”.

Así como ese reto, había numerosos, algunos no tan evidentes y que inclusive pasaban desapercibidos, las emociones a veces no se notan a simple vista, en ese momento era primordial ponerlas en el foco de atención y darle salida a todo lo que se experimentaba.

La pandemia les quitó a las infancias, la posibilidad de salir de casa, ir a la escuela, aprender y jugar con sus amistades, para las personas adultas fue todo un reto ¿Cómo estaba siendo para las infancias? ¿Qué emociones experimentaban? ¿Qué actividades hacían? Y una de las preguntas principales ¿Cómo co-construir un espacio en el que puedan experimentar diversión, alegría, calidez, cercanía a través de la virtualidad?

El tiempo apremiaba y necesitábamos saber cómo se estaban sintiendo frente al aislamiento, eran demasiadas preguntas que contestar en poco tiempo y con tanta distancia física de por medio. En este primer momento nuestra atención se centró en conocer las necesidades de niñas y niños, para esto se buscó y adaptó un instrumento que nos permitió conocer no solo sus necesidades, sino también las fortalezas que cada niño y niña tenían y los retos que enfrentaban a nivel emocional. Para nosotras era muy relevante no mirar exclusivamente lo que no había, lo que se debía conocer eran sus habilidades y fortalezas como parte fundamental, porque cada persona tiene habilidades y estas siempre son un punto de partida muy valioso.

Se aplicó el instrumento con autorización de las familias, se les compartió el objetivo y su importancia. Además, se pidió el consentimiento de cada estudiante, notamos que generalmente solo se solicitan permisos a las familias y fue importante visibilizar la voz de las infancias como miembros fundamentales de la comunidad escolar. La escucha y participación de cada integrante, facilita la creación de espacios seguros y democráticos. La aplicación del instrumento tuvo que ser en línea, a través de un formulario de google forms,

mismo que se contestó de manera individual durante una videollamada de meet, donde se encontraba la docente frente a grupo, la docente de UDEEI, la psicóloga del grupo, así como niñas y niños acompañados por sus cuidadores.

El trabajo que realizamos como comunidad escolar tuvo como pilar fundamental la colaboración, escucha y participación de todas y todos quienes la integran, una de las herramientas infalibles, permitiendo que las cosas se dieran en un contexto tan complejo como fue la pandemia. La colaboración, es una palabra maravillosa, va más allá de lo que puede hacer una persona y se centra en lo que se logra al compartir, co-crear, cooperar, contribuir en conjunto, teniendo un camino común y en la mira el mismo objetivo. Qué importante es hacer comunidad y tener una red de colaboración en tiempos difíciles.

La práctica inició en la virtualidad, que fue el resultado del confinamiento, ese primer día nos sentamos frente al ordenador, en la plataforma de meet y observamos a cada uno de los estudiantes conectarse desde sus diferentes espacios. La mayoría del grupo estaba acompañado por alguien de su familia o bien por cuidadores en la casa hogar donde se encontraban algunos estudiantes. Mientras el resto de estudiantes se unía a la sesión destinada a fortalecer las habilidades socioemocionales, vimos expresiones de incertidumbre, caras serias, algunas risitas reprimidas, signos de pena o timidez.

Ahí estaba Carlitos, tímido, desafiante y desinteresado en la actividad que se estaba realizando, todas y todos sus compañeros prestaban atención, pero él no, se sabía porque miraba a diferentes lados, excepto a la pantalla; así mismo, se veía de edad mayor al resto del grupo, Carlitos, perteneciente a una casa hogar; tomaba sus clases desde una mesita con muchos objetos sobre de ella.

Desde las primeras sesiones, se le preguntaba “*¿Cómo estás, Carlitos?*”, y no respondía, “*¡Qué gusto que nos estés acompañando!*”, “*¿Qué te gustaría hacer?*”,

seguía sin responder y a veces miraba hacia abajo. Entonces, se planeó una reunión con su cuidadora de la casa-hogar, donde estuvo la docente de grupo, la docente de UDEEI, la subdirectora y nosotras, como psicólogas escolares. En la reunión la cuidadora, nos compartió que era la tercera vez que repetía el mismo año escolar. En cuanto a su situación familiar, nos contó que sus progenitores se encontraban privados de la libertad, desde varios años atrás. La cuidadora, también comentó que, a raíz de la pandemia, cuando se le llamaba a Carlitos para hacer sus actividades escolares, o realizar dinámicas con sus compañeros y compañeras; él no quería hablar, gritaba y no quería trabajar.

Las reuniones para dar seguimiento a Carlitos, se programaron de manera quincenal. En la siguiente se dialogó con las docentes sobre la importancia de atender el bienestar socioemocional de Carlitos, más allá de considerar solo su desempeño académico, como sucedió en el pasado. Lo primordial era procurar su bienestar, prestando más atención a sus emociones y sentimientos, que a los resultados escolares. Era fundamental que él estuviera emocionalmente bien para poder aprender. Fue fundamental validar su emoción y hacerle saber que lo que sentía estaba bien, era normal y trataba de comunicarle algo.

En las siguientes sesiones con el grupo; se le seguía preguntando al niño “*¿cómo estás, Carlitos?*” y se continuaba haciendo énfasis en respetar su derecho a no querer participar con su voz, mostrando nuestro interés en escucharle, “*no importa que no respondas, cuando estés listo, lo puedes hacer...*”

En las reuniones quincenales, se proponían actividades para seguir fortaleciendo las habilidades socioemocionales; porque también los resultados del instrumento diagnóstico arrojaron que Carlitos y la gran mayoría de las niñas y niños, confundían tristeza con enojo. En colaboración, se decidió diseñar infografías que brindaran pautas de bienestar para las familias, ante los llamados “berrinches” o “explosión emocional”. Otra acción que se realizó fue diseñar e

implementar mini talleres con las familias y estudiantes para compartir recursos que fomentaran el bienestar emocional.

La mayoría de las estrategias se basaron en el juego. En una de las sesiones virtuales con el grupo, se mencionó que se trabajaría con un tema lúdico novedoso, donde las niñas y niños compartieron sus juegos favoritos, al no obtener respuesta de Carlitos se le preguntó a su cuidadora con qué lo veía jugar y ella respondió, “*es verdad, a veces no habla, pero juega con los among us*” (personajes de un videojuego que pertenecen al espacio y tienen forma de nave espacial).

Después de dialogar en conjunto con el equipo multidisciplinario, se desarrolló una “oca de las emociones de los among us”, la cual consistió en un tablero con casillas, en cada casilla se colocaron preguntas que daban pie a hablar sobre las emociones, algunas fueron: “¿Qué emociones sientes el día de hoy?”, “¿Qué es lo que te asusta?”, “Cuando te enojas ¿Qué haces para llegar a la calma?” etc. En esa ocasión, Carlitos quiso participar; al escuchar “*among us*”, miró frente a la pantalla, se acercó lentamente y sonrió, de inmediato se le dijo “*Carlitos, ¿nos puedes contar cuál es tu among us favorito y cómo se juega?*” el niño empezó a hablar con una sonrisa y participó en la oca.

A partir de esa sesión se notaba el interés de Carlitos, preguntaba “*¿Otra vez vamos a jugar a los among us?*”. También se le notaba más integrado, es importante mencionar que el grupo tuvo un papel muy importante en la integración de Carlitos. Durante las sesiones se hacían juegos, les decíamos, “*vamos a lanzar la pelota imaginaria a través de la pantalla y alguien tiene que tomarla y volverla a lanzar a alguien más*”. Los compañeros de Carlitos le lanzaban la pelota, él notó que lo estaban incluyendo en el juego y que, además, tenían cosas en común, a ellos también les gustaba jugar con los “*among us*”, sonreían e incluso se escuchaban sus risas cuando activaban el micrófono.

También se trabajaron actividades en relación con el enojo y la desesperación que la cuidadora reportó que Carlitos experimentaba en la casa hogar. Una de estas actividades llevó por nombre “*Ponle la llama al enojo*” (adaptación del juego tradicional mexicano, “ponle la cola al burro”), la cual consistió en que los alumnos colocaran la llama que representaba el enojo del personaje llamado Furia, de la película de intensamente. En este caso se le denominó “*un señor enojo*”. Durante la sesión, además de trabajar con las emociones que les hacían sentir mal, notaban la transformación a risas, diversión y asombro para llegar a emociones como la alegría, tranquilidad y sobre todo la calma.

Cuando la docente de grupo notó que Carlitos se estaba involucrando más, comenzó a crear videos llamativos para invitar a él y al grupo a las próximas sesiones, en estos videos se le veía con sombreros de pirata, cascos de bombero o de algún otro personaje. Esto motivó y permitió que las emociones de la docente y de los niños y niñas conectaran.

Se adecuó al contexto mexicano, en formato virtual, el programa RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions), del autor Marc Brackett. Así, en combinación con juegos mexicanos tradicionales adaptados, se crearon memoramas virtuales de las emociones, se leyeron cuentos como “*Cuando estoy enojado*”, “*Cuando estoy triste*”, “*Ramón el preocupón*”, “*El monstruo de las emociones*”, etc.

Tras un ciclo escolar, con dos sesiones semanales, Carlitos empezó a sonreír más y después de seis meses de trabajar con él, por iniciativa propia, invitó a sus ahora “amigos de la casa-hogar” a participar en sus sesiones de “socioemocional”, como las llamaba él. Otro de los logros que se evidenció, fue cuando su cuidadora contó que, cuando se enojaba, ya no gritaba ni se alteraba, ahora se alejaba de la situación y aplicaba “la técnica de respiración de la oruguita” y regresaba. También se percató de que Carlitos empezó a compartir sus materiales con los niños de la casa hogar, situación que antes no se presentaba.

Las sesiones para el desarrollo socioemocional tuvieron efectos positivos para la comunidad escolar. Estos se observaban de manera individual y grupal. Así como el caso de Carlitos, hay muchos más que evidencian el poder de priorizar las habilidades socioemocionales y la colaboración. La docente frente a grupo, mencionaba: *"Las sesiones de desarrollo socioemocional les han dado alegría y sentido de pertenencia a los niños y niñas, tan importante en estos tiempos"* Quién además, había cambiado la perspectiva que tenía en un inicio sobre su capacidad para hablar de las emociones, cuando se dialogaba sobre en qué parte participaría cada una, ella decía *"...nada más el cierre, porque lo demás no lo sé, ahí las especialistas son ustedes"*, conforme pasaban las sesiones expresaba un poco más sobre sus sentimientos e incluso experiencias, se mostraba muy contenta, hacía bromas, y les expresaba lo feliz que la hacía verlos conectados y disfrutando.

En cuanto a los estudiantes, conforme avanzó el ciclo, se veían sus caritas más sonrientes, interactuaban más entre sí a través del chat, pidiendo y ofreciendo su amistad o palabras de consuelo hacia quien expresaba sentirse triste. Expresaban su gusto por el espacio construido *"Hoy me desperté muy feliz, porque es el día de mi clase"*, la psicóloga mencionaba Paco al hacer referencia a nuestras sesiones, *"Me gusta porque aprendemos y estamos aquí juntos"*, decía Paola. A la mitad del ciclo, un niño mencionó: *"Me siento muy bien y estoy aprendiendo mucho, eso me emociona, muchas gracias"*.

El impacto experimentado por las familias también se dio a notar *"...él cambió mucho, ya se expresa un poco más, ya ve que antes no quería hablar ni nada..."* compartía la abuelita de Ramiro, quien en un principio, lo poco que dijo fue que no le interesaba hacer amigos, a la mitad del ciclo compartía *"Mi miedo es no ser aceptado... por eso prefiero estar solo"*, con todo el trabajo en conjunto, las actividades y la colaboración entre docentes y familia al final le externó a una de sus compañeras a través del chat *"Quiero conocerte a ti y a mis compañeros"*.

La participación de los familiares, también fue diferente,

una docente resaltaba *"Ahora las familias ya hasta preguntan por el estado emocional de sus hijas e hijos dentro del salón de clases, cuando al principio ni querían asistir a las juntas, esto del juego y de la alfabetización emocional es un excelente camino"*. Las relaciones dentro de la comunidad escolar fueron favorecidas y se notó una mayor participación.

Además de la importancia de lo emocional se resaltó el papel de la colaboración *"Creo que cuando existe un trabajo colaborativo, en este caso viéndolo como escuela, tuvo mayor impacto porque nuestros alumnos y alumnas siempre tienen que estar al centro de nuestra educación, el trabajar con las familias les ayudó a implementar diversas estrategias que aporten o que sumen al perfil de egreso y sobre todo, que se puedan minimizar las barreras que enfrentan cada uno de nuestros alumnos o alumnas apoyándonos en los tres contextos que es el familiar, el áulico y el escolar, además de que la convivencia entre las familias aumentó a través de la intervención socioemocional"* contaba la maestra de UDEEI.

Conclusiones

La práctica hace énfasis en conocer el contexto educativo y demuestra que acercarse a la comunidad escolar con una actitud respetuosa, empática, solidaria y mirar desde las fortalezas y desde la colaboración, hacen a una comunidad, democrática. Esta práctica señala la importancia de reconocer, validar y aprender sobre las emociones. Como psicólogas abogamos por el aprendizaje socioemocional en los contextos escolarizados. Creemos firmemente que la inclusión de la educación socioemocional en el currículum, en todos los niveles educativos es prioritario. Si bien se encuentra como eje articulador de los planes y programas, aún falta un seguimiento formal y estrategias que favorezcan estas mismas habilidades en todos cada uno de los miembros de la comunidad escolar. En esta práctica nos encontramos con el miedo de los docentes a hablar sobre las emociones, un miedo natural que ha sido reforzado a lo largo de los años, se requieren acciones de acompañamiento.

Creemos firmemente que se requiere de la colaboración e integración de profesionales que sumen al bienestar de la comunidad escolar, además de trabajar en construir relaciones libres de adultocentrismo, donde se escuchen las voces de cada integrante, relaciones que estén basadas en la horizontalidad y colaboración. Las psicólogas y psicólogos escolares pueden contribuir a sumar esfuerzos. Actualmente existen psicólogas y psicólogos dentro del sistema educativo, pero únicamente para el departamento de educación especial y en ocasiones deben estar a cargo de muchas escuelas, lo que dificulta el seguimiento y enfoque. Prácticas como esta, existen más y demuestran la necesidad de un seguimiento generoso y digno para cada grupo en particular, que sin duda llevaría al camino de una sociedad más democrática.

Reflexiones

El trabajo que llevamos en comunidad no fue sencillo, poder conectar con la comunidad escolar fue muy retador. Al saber los estados emocionales de miedo, tristeza, soledad, incertidumbre, que enfrentaban las infancias, sentimos la necesidad imperante de trabajar cada día para hacer menos pesado el aislamiento, claro, en la medida de lo posible.

Llegar a la escuela en ese momento, conociendo a

docentes y directivos a través de la cámara, nos implicó una mayor sensibilidad y escucha. Desde el momento en que llegamos sabíamos que nuestra labor era asumirnos como integrantes de la comunidad escolar y entablar relaciones de colaboración. Buscamos alejar la visión que se tiene de alguien que va llegando y va a decir cómo son las cosas, esto, sin demeritar el conocimiento que teníamos, pero considerando que cada persona tiene saberes y cuando estos se conjuntan el proceso y resultado son más provechosos.

La práctica permitió asumirnos como profesionales que defienden los derechos de las infancias e incrementar la convicción de ser promotoras del fortalecimiento de habilidades socioemocionales, porque si hay bienestar psicológico, todo lo demás estará bien. Somos psicólogas escolares que buscan constantemente la práctica reflexiva y nos posicionamos desde una mirada centrada en las fortalezas y la colaboración para co-construir resultados amables para toda la comunidad escolar. Finalmente, destacamos la necesidad y urgencia de la sociedad en el acompañamiento emocional de todas las personas y principalmente de las infancias y sus comunidades escolares. Es fundamental ir más allá de la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos para rescatar el valor de los centros educativos como lugares seguros y como espacios pertinentes para fortalecer las habilidades socioemocionales.

• • •



Democratizando a través del arte y el ejercicio de una gestión directiva eficaz

Alma Gloria González González

Sonora

Esta práctica de gestión directiva describe la experiencia de transformación escolar vivida a través de un proyecto centrado en el desarrollo de talleres artísticos, en un centro de educación preescolar ubicado en la ciudad de Cananea, Sonora, México, el cual atiende a una población de estudiantes que permanecen en la escuela en una jornada de tiempo extendido debido a que sus progenitores laboran fuera de casa la mayor parte del día.

En esta experiencia el arte fue utilizado como una estrategia de contención emocional y de desarrollo de habilidades físicas y cognitivas para apoyar a los niños y niñas a sobrellevar la ausencia diaria de sus familias. Además, resalta el impacto de una función directiva democrática y eficaz que da voz y participación a todas y todos los actores educativos para estrechar lazos de colaboración que repercutieron en la creación de espacios y ambientes propicios para el aprendizaje y la atención de las necesidades socioemocionales de las y los preescolares.

Mtra. Alma Gloria González González, Premio ABC 2008, actualmente es supervisora en el nivel preescolar, ha dedicado su trayectoria docente a optimizar procesos de gestión en las escuelas para garantizar que sus estudiantes tengan todas las condiciones necesarias para estar bien y aprender en la escuela, parte de su convicción de que el preescolar es una etapa de gran impacto en el desarrollo de las niñas y los niños y por ello deben estar al centro del proceso educativo, con sus docentes como guía bajo un sostén cálido y empático.

• • •

“Si se siembra la semilla con fe y se cuida con perseverancia, solo será cuestión de tiempo recoger sus frutos”.

Thomas Carlyle

Contexto escolar

Absorta en mis recuerdos, con la mirada perdida y la sensación de frío en la piel evocando los duros inviernos que se viven en la ciudad de Cananea, Sonora, viene a mi memoria la imagen de Chelita, quien cuando le tocaba su guardia, llegaba desde las seis de la mañana para recibir a las y los pequeños en el Centro de Atención y Desarrollo Infantil donde laboraba desde hacía algunos años.

Con cierta precipitación por la premura del tiempo para iniciar temprano su día, aún recuerdo como iban llegando padres y madres a dejar a sus hijos e hijas al lugar donde se les atendía por largas horas, mientras ellos buscaban su sustento, principalmente como empleados de la minera de cobre más grande de México, empleados del municipio, de comercios locales, del magisterio, del sector salud, empleadas domésticas, también de las tres empresas maquiladoras de la localidad, entre algunos otros.

Una mayoría llegaba desde las seis y media de la mañana, algunos peques aún adormilados y envueltos en sus cobijas como pequeños polluelos asustados por dejar el regazo de mamá o papá. Chelita acogía con cariño a cada uno de ellos y después de un breve chequeo médico los pasaba de acuerdo con su edad a la salita correspondiente con sus maestras.

Las y los preescolares permanecían aparte, su rutina diaria era tomar su desayuno, reposar o jugar un rato en ese espacio mientras llegaban las nueve de la mañana para ser trasladados a nuestros salones “prestados” de preescolar que estaban ubicados al fondo del mismo edificio.

Transcurría su jornada educativa matutina con la maestra Heidi quien atendía al grupo de tercer grado y conmigo, quien me hacía cargo del grupo de segundo. Diez minutos antes del mediodía llegaba Amalia, educadora del turno vespertino, con su saludo lleno de serenidad, que caracterizaba su personalidad; tras sus pasos aparecía Grethel, su asistente educativo quien llenaba el ambiente de una gran algarabía, ambas diariamente entraban a nuestras aulas para solicitar la salida de las y los peques que se quedaban en sus labores escolares por la tarde, a quienes pasaban al comedor para que tomaran sus alimentos.

Con su apetito satisfecho, regresaban a las aulas del preescolar para desarrollar la jornada vespertina hasta las cuatro, a esa hora eran entregados de nuevo con el personal del Centro de Desarrollo Infantil ya que sus padres los recogerían hasta las cinco de la tarde.

Esa escena cotidiana fue el telón de fondo el año en que regresé a mi terruño y la casualidad me llevó al Jardín de Niños “Cananea” el cual operaba dentro del edificio del Centro de Atención y Desarrollo Infantil (CADI).

Una escuela de organización incompleta, como era el caso de nuestro preescolar, no cuenta con un director o directora efectiva sin grupo, generalmente este puesto queda a cargo de la o el docente con mayor número de años en el servicio, por esta razón, tomé la comisión de educadora y directora a la vez.

Aquí empezó una gran historia, que se prolongó por veinte años, en los que laboré en este jardín de niños, tiempo en el que paulatinamente se fueron gestando cambios hacia la mejora en aspectos de gran impacto para nuestra comunidad educativa.

Corría el ciclo escolar 2003-2004, yo aún tenía el doble cargo como directora del preescolar y educadora del grupo de segundo grado, integrado por 25 niñas y niños de 4 años, con ojos vivaces, una inquietud natural permanente y el deseo de saberlo todo, quienes llegaron a mis manos con la confianza de madres y padres que contaban con poco tiempo para la convivencia familiar y la escuela constituía una alternativa a sus necesidades.

Estas mismas características describen al grupo de tercer grado de mi compañera Heidi, el cual estaba integrado por 18 niñas y niños de 5 años. Su trabajo reflejaba la gran madera de educadora que poseía, con frecuencia me sorprendían las actividades innovadoras que realizaba con su grupo, siempre con una complicidad con sus estudiantes ante las sorpresas que les brindaba y una idea brillante en la mirada, además poseía un carisma especial que la hacía una persona muy querida por todos.

Juntas empezamos a pensar que era importante brindar algo más a esos pequeños que pasaban tanto tiempo en la escuela, también sabíamos que sus contextos no favorecían lo suficiente una cultura del aprendizaje, por

lo que era necesario ampliar su abanico de oportunidades.

Cierto día, al estar platicando después de clases en compañía de Amalia y Grethel nos preguntamos: ¿Qué tipo de actividades podrían ser el recurso ideal para enriquecer la educación y posibilitar un mayor esparcimiento de las niñas y niños de nuestro plantel? recuerdo que Heidi propuso que el juego y la actividad motriz eran fundamentales, yo expresé que la literatura era otro aspecto que no podíamos dejar fuera, Amalia y Grethel, coincidieron con nuestras propuestas y expresaron que lo importante era que fueran actividades de mucho gozo para nuestros estudiantes.

De pronto caímos en la cuenta de que la actividad que podía incluir todo lo propuesto era “el arte”; pero surgió una preocupación más y expresé: “ninguna de nosotras somos especialistas en arte”, hubo un breve silencio; entonces sentí la palmada suave de Heidi en mi espalda, quien con su hermosa sonrisa y sus palabras me hizo sentir ánimos diciéndome: “estamos juntas en esto, lo vamos a lograr”.

Grethel expresó: “maestra Alma, usted sabe que somos equipo y lo podemos lograr”, agradecí estos gestos y después todas nos miramos expectantes; en ese momento Amalia opinó: “Tendremos que prepararnos más para enfrentar este reto y la única forma es investigar, analizar y crear juntas la estrategia que utilizaremos para poner en práctica nuestro proyecto”.

En esos años aún no teníamos mucho acceso a las redes, por lo que decidimos acudir a la biblioteca de la ciudad para consultar algunos libros que nos pudieran orientar sobre lo que buscábamos. Con la emoción contagiada entre docentes que tienen clara su misión en la educación, nos citamos un sábado por la mañana e iniciamos nuestra búsqueda.

Encontramos varios libros que hablaban sobre el impacto de la expresión artística en la etapa infantil, dialogamos en torno a su contenido, establecimos

acuerdos y confirmamos que íbamos en la dirección correcta, ya que el arte era la mejor opción, pues es una herramienta poderosa que nos provoca un placer inigualable, favorece el desarrollo integral y al mismo tiempo brinda actividades que constituyen un soporte emocional para afrontar situaciones difíciles. Nuestros pequeños estaban en esa situación ya que pasaban largos períodos del día lejos de sus familias.

La literatura consultada nos dejó claro que el arte debe desarrollar la individualidad de cada estudiante, por lo que establecimos el acuerdo de cumplir con su didáctica respetando las formas de expresión de cada uno de los niños y niñas, evitando interferir mediante patrones impuestos por nuestro actuar. Se dice fácil, pero en realidad tuvimos que desaprender algunas cosas, como pretender que todos hicieran las mismas producciones, dar indicaciones sin tomar en cuenta lo que las y los niños piensan, y querer que sus obras fueran hechas de acuerdo a la convencionalidad del mundo adulto; todo ello fue objeto de diálogo en nuestras reuniones semanales técnico pedagógicas en las cuales autoevaluamos nuestro desempeño y afinamos las áreas de oportunidad.

Tejiendo sueños

A finales de 2003 llegó una convocatoria a nivel federal que invitaba a participar en el Programa Escuelas de Calidad. Por primera ocasión abría la oportunidad de ingresar a las instituciones del nivel preescolar y entre los criterios de selección se mencionaba que solo serían aceptadas las escuelas con mayor población escolar, cláusula con la que no cumplíamos, pues solo estaban inscritos 43 estudiantes en el plantel.

Desde el momento en que conocimos la convocatoria nuestra imaginación voló y tejimos sueños en torno a todo lo que nos podía aportar este recurso económico para nuestro proyecto de actividades artísticas. Con la esperanza como guía, nos atrevimos a elaborarlo de acuerdo con lo solicitado, a pesar de saber de antemano que no teníamos una alta posibilidad de ser elegidas.

Como directora encargada tuve algunas orientaciones por parte de las autoridades estatales para diseñarlo, después convoqué al personal docente a varias reuniones técnicas, hicimos también reuniones de información y consulta con las familias, así como con nuestros estudiantes, ya que la iniciativa era para ellas y ellos y sus opiniones serían muy valiosas para fortalecer el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa. Cuando les preguntamos a los niños y las niñas qué soñaban para su escuela, sus respuestas fueron un torbellino de imaginación: querían "un avión para el área de juegos" "un patio con muchas flores", "un arenero", "que hubiera conejos para alimentarlos", "un lugar especial para cantar y bailar". "muchos cuentos", en fin, sus deseos y los de sus familias se convirtieron en el corazón de nuestro proyecto.

Esta iniciativa implicó dedicarle muchas horas extra, tiempo que dimos con un gusto enorme ya que somos maestras con una convicción profunda que deviene del entusiasmo y gozo por aprender y acompañarnos como colectivo, además de brindar opciones de desarrollo a todos por igual y con más peso a quienes más lo requieren, en la búsqueda de lograr una sociedad más justa y democrática.

La primera decisión que tomamos fue que cada una de nosotras iba a impartir el taller con el que se sintiera más identificada, se podía elegir entre la conducción del taller de literatura, artes gráficas y plásticas, danza y expresión corporal, en el turno matutino; y artes gráficas y literatura por la tarde, también decidimos que serían una vez a la semana y estructuramos los pasos de su secuencia didáctica. Algo que nos pareció conveniente fue integrar equipos, mezclando niños y niñas tanto de segundo grado como de tercero, de esta manera se daría la posibilidad de una convivencia más diversa, logrando así que la experiencia fuera más rica.

Las familias, al conocer el beneficio que este proyecto traería para sus hijos e hijas se mostraron con gran entusiasmo de apoyarnos y hubo propuestas en cuanto a las actividades que les gustaría que vivieran las y los

pequeños en los talleres; además, como el Programa Escuelas de Calidad aportaba un monto económico inicial y la escuela debía reunir una cantidad como corresponsabilidad, sobre la cual el estado otorgaría un peso por cada peso que el plantel reuniera, se dio entre la comunidad de padres y madres el compromiso de realizar actividades para reunir esta contrapartida.

Una iniciativa surgida en reunión con la comunidad de madres y padres tuvo que ver con el hecho que más nos aquejaba: la necesidad de un edificio propio y, además, que fuera adecuado para que las actividades artísticas se llevaran a cabo de la mejor manera.

Otra situación que nos preocupaba era que tampoco se tenía equipo y materiales didácticos para este fin por lo que durante una de las reuniones la Sra. Elsa, madre de Mael, solicitó la palabra para plantear a la asamblea la posibilidad de trazarnos la meta de lograr la construcción de una "Sala de Arte" y equipar a la escuela con materiales de acuerdo con cada taller. La sala enmudeció por un momento, quizás reflexionando sobre el gran esfuerzo que se debía hacer, pero pasados unos minutos, la Sra. Beatriz, quien fungía como presidenta de la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia animó a los presentes argumentando que la educación de sus hijos e hijas valía eso y aún más, que debíamos aprovechar la oportunidad que nos brindaba este Programa y tratar de reunir una contrapartida suficiente para lograr estos planes.

No fue una petición nuestra, la idea surgió de ellas y ellos, yo como una persona inquieta y de firmes convicciones apoyé la moción mediante una intervención convincente que salió del fondo de mi alma. Se procedió a votar sobre la propuesta a mano alzada y todos aceptaron. Fue el primer gran acto de una democracia que nacía, no en un discurso, sino en una necesidad compartida.

Así fue como a inicios del año 2004 integramos un proyecto muy completo y bien estructurado, en el cual justificamos la importancia de favorecer las actividades

artísticas a través de un Plan Estratégico de Transformación Escolar y su Plan Anual de trabajo, donde incluimos una nota muy especial por medio de la cual argumentamos que las escuelas con menos matrícula son más desfavorecidas que las de organización completa y por un principio de equidad era justo que nos dieran la oportunidad de ingresar al programa.

Ese mes de espera fue una mezcla de esperanza vehemente y un realismo que nos susurraba al oído que no nos hiciéramos ilusiones. Cada mañana, al llegar a nuestros salones "prestados", la pregunta flotaba en el aire, tácita entre nosotras. Contra todo pronóstico, un día nos llegó la gran noticia: la escuela había sido seleccionada para ingresar al programa a pesar de la desventaja en la que nos encontrábamos, con lágrimas en los ojos compartí con mis compañeras este gran triunfo, ellas mostraron en sus caritas la alegría de la esperanza cumplida y el esfuerzo recompensado, también conversamos sobre la gran responsabilidad que implicaba este hecho, pues este era solo el comienzo de una complicada sinfonía en la que todos y todas debíamos tocar como si fuéramos una orquesta en un magnífico concierto.

Al darlo a conocer a toda la comunidad de padres y madres de familia, a quienes citamos a reunión de información después de sus labores, se sintió la algarabía, hubo felicitaciones, comentarios en torno a la manera en que ellos podían colaborar con el proyecto y definitivamente motivó a toda la comunidad educativa hacia el logro de un fin común, generando lazos de solidaridad muy fuertes entre familias, estudiantes y maestras.

A raíz de esta gran noticia, nos organizamos en compañía de varias madres para visitar al presidente municipal y darle a conocer nuestro proyecto escolar, además se le planteó la necesidad de la donación de un terreno contiguo al edificio del Centro de Atención y Desarrollo Infantil para la construcción de aulas que albergaran a nuestros grupos de preescolar y fueran funcionales para llevar a cabo los talleres artísticos.

Dichos talleres iniciaron en el mes de marzo de 2004, aún sin tener espacios y materiales adecuados, pero ya con la ilusión de brindar experiencias muy enriquecedoras a las y los pequeños, habría que esperar algunos días para que se realizara la sesión del cabildo y conocer el veredicto sobre la solicitud de la donación del terreno.

Sin embargo, no todo fue sobre ruedas, ya que surgieron retos que nos obligaron a reunirnos en colectivo para analizarlos y tratar de dar soluciones de manera consensuada, uno de ellos fue el hecho de que algunos niños (varones), no se sentían cómodos en el taller de danza y expresión corporal, el cual había quedado a cargo de la maestra Any, una madre de familia que tenía estudios en este ramo y quien amablemente se ofreció a colaborar de manera gratuita.

La situación de molestia probablemente se debía a los estereotipos que se promueven en las culturas familiares. Para desarraigar estas ideas, fue necesario dialogar con los padres y madres con relación a que la actividad de baile y la expresión corporal desarrolla en la infancia la capacidad de aprender a controlar su cuerpo y moverse con mayor precisión impacta en su desarrollo cognitivo estimulando su memoria, la concentración y la atención. Además, les brinda la posibilidad de comunicar sus emociones y sentimientos a través del movimiento, reduciendo su estrés y favoreciendo su autoconfianza. Esto logró una concientización sobre el valor pedagógico de este taller y las y los progenitores se comprometieron a dialogar con sus hijos para animarlos a permanecer en esta clase.

Un sueño realizado

Con el arribo del mes de abril llegó la noticia de que la donación del terreno había sido aprobada, por iniciativa del presidente municipal, se nos donaba también un aula propiedad del CADI que se encontraba en un sitio contiguo donde sería ubicada nuestra sala de arte, así comprobamos que cuando en

una comunidad surge la unión tras un objetivo que beneficia a todas y todos, y en este caso a nuestra niñez, se ejerce la democracia, generando un empoderamiento que cristaliza sueños.

En esas fechas llegó también el primer recurso económico del programa, adquirimos cajas repletas de libros cuyas páginas eran una promesa, instrumentos musicales que esperaban ansiosos las manitas infantiles que les darían su ritmo, caballetes de madera robusta que serían testigos de la primera creación de un niño o de una niña.

El apoyo de las familias fue fundamental en la realización de este sueño, no solo en las actividades que se emprendieron para lograr los recursos económicos, sino también con su interés por conocer sobre el impacto del arte en la vida de sus pequeños.

Para atender este aspecto dimos a conocer las actividades realizadas en cada taller y sus propósitos educativos, esto fue una forma de mantener una comunicación más estrecha entre la escuela y la familia, ya que no se tenía contacto diario con una mayoría de ellos debido a que dejaban a sus hijos e hijas antes del horario de nuestra jornada laboral y por la tarde los recogían cuando ya habíamos terminado.

Otra forma de dar a conocer a las familias los logros de sus hijos e hijas mediante la expresión artística, fue a través de demostraciones de clase de cada taller que realizamos en un horario accesible para que todas y todos pudieran asistir. A propósito de estos eventos de demostración, recuerdo con especial añoranza la ocasión en que al terminar una presentación la mamá de Daniela se me acercó con el agradecimiento en su rostro y emocionada en voz bajita me dijo: "Maestra Alma, yo no sé qué magia hacen ustedes aquí, pero mi Dany, que en casa era una niña que casi no hablaba, ahora canta todo el día". En ese instante, supe que cada hora extra, cada reunión, había valido la pena.

El 28 de mayo de 2004 inició la excavación para los cimientos de nuestra Sala de Arte, comenzaba una

nueva era para el Jardín de Niños Cananea, el olor a cemento fresco evocaba un nuevo comienzo, cada ladrillo colocado era una nota que componía la sinfonía de la música de un sueño cumpliéndose, las y los peques emocionados observaban a través de los cristales este gran acontecimiento y expresaban "están haciendo nuestra escuelita".

Dentro de esta sala se proyectó albergar tres salones, uno para el grupo de segundo grado, otra sala equipada con un templete y espejos para danza y expresión corporal, teatro y música y un aula más para literatura. Su inauguración sería hasta septiembre de 2005, ya que continuamos en el Programa de Escuelas de Calidad por seis años consecutivos gracias a que se cumplió a cabalidad con la rendición de cuentas.

Esto nos permitió cada ciclo escolar irnos trazando metas a corto, mediano y largo plazo y avanzar paulatinamente en la gestión escolar, especialmente en la mejora de prácticas docentes, sustentada en nuestra profesionalización mediante la preparación constante y el diálogo colectivo. Nos sostenía una motivación intrínseca por ofrecer una educación alejada del tradicionalismo.

En el ciclo escolar 2008-2009 hubo cambios en la asignación del personal a cada taller, debido a que se estableció una colaboración con el Instituto Tecnológico Superior de Cananea y se logró la participación en este proyecto de la maestra Paty, especialista en teatro y expresión corporal, quien impartía esta clase en dicha institución y mediante nuestra gestión se autorizó que acudiera cada semana a impartirlo a nuestra escuela, lo cual resultó muy gratificante para las y los niños por el dinamismo de la clase.

Otro cambio que nos vimos obligadas a hacer se debió a que la madre de familia especialista en danza ya no le era posible acudir a la escuela a impartir el taller por las mañanas y este pasó a desarrollarse por las tardes de manera optativa para quienes lo quisieran tomar, así que finalmente quedaron inscritas solo niñas

ya que ningún niño tuvo ese gusto. Su decisión fue respetada porque la inclusión no es obligar, sino ofrecer, y la democracia también consiste en saber escuchar una rotunda “negación”.

Con apoyo comunitario, conseguimos un piano para los estudiantes, de esta manera complementamos las opciones artísticas que se ofrecían en nuestra escuela.

Mientras tanto, había que buscar alguna maestra que conociera los secretos de las notas musicales por lo que nos acercamos con la maestra Ana María, quien poseía una chispa para emocionar a las y los peques con su encanto musical, ella aceptó la propuesta de acudir a nuestra escuela una vez por semana a impartir la clase de música y sus honorarios los cubrimos con recursos del Programa Escuelas de Calidad. Esta experiencia fue el deleite de nuestros pequeños, ya que tuvieron la oportunidad de bailar, cantar y escuchar en vivo hermosas melodías que despertaron su gusto y sensibilidad musical.

Hoy en día retomando estas memorias, reflexiono sobre el hecho de que el piano no llegó por una gestión central, sino por una red de voluntades. Fue una gran lección de democracia en acción, la prueba de que cuando un sueño es compartido, la comunidad entera se convierte en una orquesta cuyas acciones aparecen al igual que un instrumento musical: en el momento justo en que la sinfonía lo requiere.

A estas alturas del proyecto nuestros niños y niñas gozaban de experiencias musicales, de danza, expresión corporal, artes gráficas y plásticas y su taller de literatura, mismo que tuve el privilegio de impartir y de brindar apoyo a la maestra Irma Irene, quien estaba a su cargo por la tarde; una maestra de educación especial que nos cayó del cielo cuando fue asignada como parte del equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que ese año se integró a nuestra escuela. Se caracterizaba por su bondad con los niños, además de una enorme paciencia, lo cual hacía que todos nos sintiéramos cómodos en su compañía.

La estructura del taller de literatura fue pensada para que las bondades del arte se vieran reflejadas en cada momento de la sesión, buscando un aprendizaje riguroso pero que respetara los procesos de aprendizaje de las y los preescolares, además, manteniendo siempre altas expectativas sobre su desempeño. Esto merece una descripción más detallada, con lo que se pretende mostrar el cuidado que se tuvo para generar un ambiente democrático en el que fuera respetada su individualidad y al mismo tiempo se generara un sentido de colectividad.

Esta clase partía siempre de una dinámica inicial que era un preámbulo a la actividad central, en la cual las y los niños tenían la oportunidad de aprender a desarrollar sus sentidos mediante experiencias de disfrute y concentración, por ejemplo: un juego en el que nos movíamos al son de diversos ritmos, permitiendo la expresión personal y evitando solo seguir el patrón que la maestra realizaba para que las y los pequeños tuvieran la posibilidad de expresión libre con el propósito de favorecer la creatividad y el pensamiento divergente.

Una vez aguzados sus sentidos se les presentaba la obra literaria sobre la que giraría el taller, mencionando el título y autor de la obra, siempre señalando con nuestro dedo índice la direccionalidad de la escritura y procurando emplear una entonación de voz motivante, incluso simulando la voz de los personajes, lo cual provocaba la expectación de nuestro exigente público, ya que los preescolares son muy espontáneos y si algo les aburre no hay disimulo y empiezan a inquietarse.

Otro aspecto que nos pareció relevante en el desarrollo de este taller fue la selección de las obras literarias, las cuales distaban mucho de los tradicionales cuentos de princesas rescatadas por sus héroes que finalizaban en un: “se casaron y fueron muy felices”; en vez de esto adquirimos libros que trataban temas disruptivos que fueran una provocación para el diálogo y el debate en cada sesión. Así por ejemplo mediante “El libro de los cerdos” del autor inglés Anthony Browne tuvimos una charla en la que cada uno opinó sobre si el trabajo del hogar solo corresponde a mamá o todos debemos

apoyar, en ese mismo sentido de propiciar un pensamiento crítico en las y los niños fueron todas las historias que formaron parte de este taller, creando así entornos de aprendizaje democráticos.

Luego se realizaba una actividad relacionada con el tema del libro que se había compartido y para el cierre de la sesión, se propiciaba una autoevaluación del trabajo desarrollado mediante una asamblea, generando un diálogo horizontal entre todos los participantes. En cada sesión estábamos democratizando el aprendizaje, les ofrecíamos no sólo historias, sino las herramientas para cuestionar, crear y encontrar su propia voz en el relato del mundo.

Lo aquí narrado es la secuencia de un solo taller; sin embargo, en ese mismo tenor se llevaban a cabo los demás, siempre en una continua búsqueda de que en cada sesión se viviera la libertad de acción, poniendo en juego la creatividad; pero sobre todo buscando el disfrute y alivio emocional de nuestros pequeños(as).

Proyectando nuestros logros hacia la comunidad

A través de entrevistas radiofónicas, presentación de cierres de cada taller, exposiciones de trabajos y puestas en escena en festivales logramos que nuestra población, en la que la mayoría nos conocía, tuviera noticia sobre el impacto de la labor sistemática que hacíamos a través del arte en nuestro plantel.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos podemos decir con mucha satisfacción que los avances en el desarrollo de la autonomía de las y los niños fueron muy notorios, por lo que creamos una reputación de escuela de excelencia que aumentó su demanda y paulatinamente avanzamos a ser una escuela de organización completa que llenaba su cupo desde el primer día del período de inscripciones.

Del mismo modo, a través de los talleres y las clases regulares, fueron sorprendentes los logros en cuanto al avance de las y los niños en el proceso de adquisición

de la lectura y la escritura ya que el personal docente comprendió cómo favorecerla de una manera muy significativa y amena especialmente en el taller de literatura, dejando atrás prácticas tradicionalistas.

En cuanto al impacto de este tipo de actividades en el área emocional considero que fue todo un éxito, ya que nuestro objetivo, basado en resolver la problemática de ofrecer a los pequeños y pequeñas la posibilidad de incursionar en actividades formativas que les apoyaran durante su larga estancia en la escuela, fue alcanzado con creces.

La mejora en el trabajo pedagógico cotidiano del equipo docente fue notoria, debido al crecimiento profesional que se fue dando de manera conjunta y permanente, lo cual trajo innovaciones y más proyectos al paso de los años como el fomento a la lectura mediante una infinidad de estrategias que permitieron democratizar a través de involucrar a toda una comunidad en las iniciativas.

También fortalecimos el aprendizaje de nuestros estudiantes a través del uso de la tecnología, implementando clases de computación para todo el alumnado. Años más tarde incursionamos en el modelo de una comunidad de aprendizaje en la que creamos ambientes lúdicos en todos los espacios de la escuela.

Gracias al trabajo colaborativo que realizamos por varios años, nos consolidamos como un jardín de niños ejemplar que aprendió a lograr objetivos y resolver desafíos de manera democrática.

A manera de colofón

Después de tanta experiencia acumulada a lo largo de cuarenta años de servicio en la educación preescolar, en donde he transitado desde la función de docente frente a grupo, directora de escuela y a partir del ciclo escolar 2021-2022 como supervisora de varios jardines de niños, no me queda la menor duda de que la pieza fundamental para detonar el cambio hacia la mejora de las instituciones educativas es la del

directivo, pues su misión es la de saber sensibilizar y contagiar el entusiasmo hacia la creación de ambientes propicios para el aprendizaje en todos los integrantes de una comunidad educativa.

Se requieren cualidades muy diversas, una de ellas es tener la convicción de servicio hacia los demás en una relación igualitaria; propiciando la participación, el diálogo permanente, la toma de decisiones consensuada, la búsqueda de la mejora continua, predicando con el ejemplo, tomando cada reto como una oportunidad de crecimiento; pero sobre todo viviendo la docencia de una manera apasionada, ya que es la única profesión que tiene por misión lograr el desarrollo integral del ser humano, aspiración que cobra más relevancia en la escuela pública ya que es aquí donde convergen poblaciones más vulnerables.

El proceso vivido en la gestión escolar por tantos ciclos escolares no ha sido fácil, ha habido errores, áreas de oportunidad que mejorar, sobre todo en cuanto a aprender a gestionar mis emociones y tratar de ser asertiva con el personal que ha estado a mi cargo. Con el tiempo he comprendido que no todas las personas tienen desarrollado por igual ese ímpetu por querer la mejora escolar constante, la experiencia vivida en cada función nos provee de aprendizajes valiosos que nos permiten crecer como personas, en mi caso, esto me ha servido para entender que todo cambio implica un

proceso, el cual puede ser fácil en la medida de la disposición de las personas, pero a veces sumamente difícil porque hay culturas escolares donde el *statu quo* está muy arraigado.

Considero imprescindible mencionar la importancia que reviste el poner en práctica la ética profesional, la necesidad de congruencia entre el pensar, decir y actuar, sin duda esto genera un clima de confianza entre la comunidad educativa, lo cual se constituye como un pilar para lograr una sinergia que continúe creciendo y sea el motor del cambio e innovación en beneficio de quienes diariamente asisten a la escuela para forjarse como ciudadanos íntegros.

Hoy que recuerdo todas las experiencias vividas en mi querido Jardín de Niños Cananea y encontrándome lejos de este terruño, cuando paso frente a su edificio en mis retornos esporádicos a esta ciudad minera, escucho las voces infantiles en sus espacios que evocan a mi memoria aquellos pequeños que transformaron sus miedos con pinceles en sus manos, con sus pies inquietos bailando sobre el templete, con su imaginación desbordada mediante las historias de cuentos que los hicieron soñar y entiendo que la mejor gestión no se mide en documentos, sino en la capacidad de sembrar una semilla y tener la paciencia apasionada de verla florecer.

• • •



El Arte de construir la democracia desde el aula

**Mirtha Idalia Niño Lerma
y Verónica Mireya Moreno Rodríguez**

Tamaulipas

Este capítulo analiza las prácticas que se viven en el día a día dentro de la Escuela Secundaria General Federalizada No. 3 para crear ambientes inclusivos que posibiliten la formación no solo de buenos y buenas estudiantes sino también de buenos ciudadanos y ciudadanas capaces de involucrarse en su aprendizaje y en los asuntos de su comunidad. A través de las experiencias de acompañamiento de la USAER se narran las diferentes fases de este proceso que involucra a directivos, docentes y estudiantes, mismas que van desde la planeación colegiada que realizan las y los docentes para integrar las necesidades de las y los estudiantes en su planeación académica hasta la participación activa de estos en la construcción de su aprendizaje. Destaca, cómo a partir de transformar la forma de enseñar se logra desarrollar en las y los estudiantes su capacidad de participar, involucrarse y tomar decisiones, lo que lleva a concluir que la escuela es un pilar fundamental para co-crear la democracia.

Mirtha Idalia Niño Lerma, Premio ABC 2021, tiene una amplia trayectoria en la educación especial apoyando a estudiantes, docentes y comunidades escolares para lograr procesos inclusivos para todas las personas sin importar el origen o la condición porque parte de la convicción de que la educación es para todas y todos y los procesos de aprendizaje no pueden dejar a nadie atrás.

Verónica Mireya Moreno Rodríguez es maestra de nivel superior e investigadora nacional. Tiene experiencia en el desarrollo de proyectos de incidencia social que contribuyen al desarrollo de políticas públicas para grupos vulnerables en la administración pública en el Estado de Tamaulipas.

...

Introducción

Una de esas tardes de café, la charla llevó a Mirtha y a Verónica como de costumbre a pasar horas y horas tratando de entender el comportamiento en el aula de sus alumnas y alumnos, se preguntaban constantemente *¿Cómo es que nuestras alumnas y alumnos aprenden?, ¿por qué llegan a la universidad con deficiencias en lectura y escritura?, ¿por qué se les complica tanto hacer un análisis crítico?, ¿por qué no todas y todos*

tienen la misma facilidad para participar y expresar sus ideas?

Ante tantos cuestionamientos Mirtha, como maestra de educación preescolar con conocimientos de educación inicial, comenta: “ese es un problema consecuencia de la falta de atención desde la primera infancia”. Verónica se queda pensando y después de unos minutos exclama, “haber explícame, cómo eso afecta en que mis estudiantes en la universidad no sean

capaces de realizar un argumento, de comprender lo que leen, de redactar más allá de copiar y pegar”.

Sonriendo Mirtha dice, “tiene todo que ver: la atención en la primera infancia favorece el desarrollo físico, motriz, emocional y cognitivo de niñas y niños. Entonces, sin esta base, ¿cómo quieres que desarrollen su máximo potencial cuando sean adultos?”.

“Pero si eso es tan importante —comenta Verónica—, ¿qué están haciendo en el nivel básico para atender esas problemáticas?”.

“Justo —contesta Mirtha—, cuando ingresé a la Secretaría de Educación empecé en el nivel de preescolar. Era tanto mi entusiasmo por hacer de mi trabajo un lugar increíble, que al ver cómo llegaban mis alumnas y alumnos me di cuenta de que tenía que aprender muchas más cosas para atender todas sus necesidades”.

“Esas caritas llenas de júbilo y ganas de aprender me hicieron sentir la necesidad de ofrecer cosas distintas, entonces decidí seguir capacitándome para saber qué más debemos ofrecer como escuela para solventar las carencias que presentan, esto me permitió incidir desde el nivel de educación inicial, preescolar, primaria hasta el nivel de educación especial. Siempre dispuesta a buscar acciones diferentes y esto me llevó a impulsar la atención en el nivel de secundaria en la modalidad de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) donde actualmente trabajo”.

“Sabes Vero, la USAER es una modalidad que pertenece a Educación Especial, desde ahí brindamos acompañamiento, apoyo técnico, metodológico y emocional a las escuelas de educación básica específicamente en el nivel de secundaria para en conjunto y dentro de los propios espacios físicos de la escuela y con su propio personal, desarrollar estrategias que ayuden a aquellas alumnas o alumnos que enfrentan barreras en su aprendizaje o que viven con alguna discapacidad para desarrollar su máximo potencial”.

“Oye, Mirtha, eso está muy interesante. Entonces, ¿ustedes, junto con las y los docentes de la escuela, generan y aplican estrategias que ayuden a las y los estudiantes a que se les facilite su enseñanza?”

“Sí —contesta Mirtha—, con eso buscamos transitar de la integración a crear aulas inclusivas que faciliten el aprendizaje de todas y todos. Pero, además, buscamos que las alumnas y los alumnos desarrollen su capacidad para participar, involucrarse en su aprendizaje y tomar decisiones sobre qué y cómo aprender.”

“Qué interesante esa actividad que desarrollan desde USAER Mirtha, porque pensando más allá de las aulas, esos conocimientos y habilidades que ustedes ayudan a desarrollar en las y los estudiantes no solo se reflejarán en su educación superior, sino que también va a incidir en ellos y ellas como ciudadanía y en su participación en la vida en sociedad.”

Después de esa reflexión, ambas exclaman: “Entonces, con esa estrategia, no solo se están formando alumnas y alumnos, sino que también se está construyendo una ciudadanía que, en un futuro próximo, tendrá los elementos necesarios para participar en democracia.”

Se miran y con la complicidad que las caracteriza, deciden observar de cerca este proceso y contar la historia de cómo formando alumnas y alumnos desde el nivel básico en ambientes inclusivos, es posible formar buenos estudiantes y ciudadanos más reflexivos, críticos e involucrados en su aprendizaje y en los asuntos públicos de su comunidad y el país.

Al pie de la Sierra Madre, donde comienza la historia

Esta historia gira alrededor de la Escuela Secundaria General Federalizada No. 3 “Prof. José Guadalupe Longoria García” de la Zona Escolar No. 14, una institución pública contemplada como una escuela inclusiva, de organización completa, laborando en turno matutino, concentrada en la zona urbana al sur poniente

de Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Ubicada en la Colonia América de Juárez denominada así en honor al Benemérito de las Américas Lic. Benito Juárez García.

El nivel socioeconómico del contexto que rodea la escuela es bajo, los trabajos de las familias de los estudiantes son eventuales, varían entre albañilería, carpintería, empleadas de servicios, los menos con trabajos formales en el gobierno del estado y la iniciativa privada. Por lo general habitan en casas de material, aunque algunas con techo de lámina, cuentan con servicios básicos como agua, luz, drenaje. Habitualmente son familias extendidas con hacinamiento, en donde niñas y niños son criados por abuelas que apoyan al cuidado de ellos.

Desde la explanada de la escuela se puede observar la Sierra Madre Oriental, una enorme cordillera que enmarca y define nuestro estado, y dicen por ahí nos defiende de los huracanes con su imponente cadena montañosa la cual está cubierta de arbustos y plantas suculentas que soportan el calor de sol. Aquí no se ve mucha diferencia entre las cuatro estaciones del año, es tan caluroso que podemos pasar navidades como si fuera una tarde de primavera con 40 grados centígrados.

Esta escuela fue fundada por el Prof. Mariano Báez Aguilar, inició en casas prestadas, pero luego logró conseguir un terreno amplio para edificarla. Recuerdo en 2003 cuando llegamos a ofrecer el servicio de USAER solo había un espacio pequeño para la dirección y oficinas, dos aulas, y un techo de estructura cubierta de una parra que les ofrecía su sombra tanto a docentes como a estudiantes para tomar sus alimentos y convivir a la hora del recreo. Desde ese espacio se podía observar un terreno amplio listo para construir el sueño de una infraestructura que acogiera a todos los estudiantes que llegaban a inscribirse con la ilusión de aprender, con el deseo de convivir, de encontrar a sus amigas o amigos y dispuestos a descubrir el mundo.

Sin importar que no existiera algún espacio para atender a la población con discapacidad ahí nos

quedamos el personal de USAER, debajo de un árbol escuchando historias de vida compartidas por las y los estudiantes y familias, dispuestos a apoyar a quien lo necesitara. Con el paso del tiempo la escuela evolucionó, se cumplió el sueño y se amplió la infraestructura. Hoy se cuenta con 18 salones para atender los grados de primero, segundo y tercero, así como talleres, laboratorios de cómputo y de ciencias, aulas para habilidades digitales, espacio para USAER, una biblioteca adaptada que aún le falta modificarse, una enorme cancha donde hacen eventos cívicos y culturales.

Su crecimiento ha ido de la mano del contexto social que la rodea, tanto las familias, los comercios, las tiendas, el centro de salud, la cancha de fútbol, el tianguis y el jardín de niños por mencionar algunos. Basta un recorrido por sus calles para reconocer a esta institución como parte de ellos, como una aliada ocupada de forjar jóvenes capaces de tomar decisiones, de buscar su porvenir, de actuar con democracia buscando la paz y la verdadera ciudadanía, principal objetivo que persigue esta institución.

La transformación del diálogo a la acción

Pensando las dos en cómo sería un proceso de formación donde los estudiantes tuvieran voz y se considerarán sus necesidades para un aprendizaje efectivo, llegamos al consenso que teníamos que observar los diálogos entre las y los profesores, y cómo toman decisiones a la hora de hacer la ruta escolar.

Con esa idea en mente nos adentramos a las reuniones del Consejo Técnico Escolar (órgano colegiado donde participan personal docente y directivo además de otros actores como personal de educación especial que se encuentran involucrados en el proceso de mejora educativa), así llegó el mes de agosto del 2024 en donde reunidos cerca de 50 maestras y maestros se dispusieron a construir juntos el viaje lleno de retos y desafíos para el nuevo ciclo escolar, conscientes que

son una escuela que se ha ido transformando, que busca ser inclusiva, caracterizándose por participar, escuchar y valorar a cada estudiante.

Con ese fin, la maestra Mónica, subdirectora de la secundaria, abrió el diálogo con todo el colegiado de docentes presentes. En ese espacio de análisis, algunos profesores comentaron que era fundamental contar con un diagnóstico real para identificar problemas y definir acciones concretas, lo cual nos pareció prioritario. Si no se sabe dónde estamos, es difícil trazar un rumbo. Contar con un colegiado comprometido en transformar prácticas, salir de espacios ausentes y sin sentido, era el momento ideal para activarnos y aplicar los talentos que habíamos desarrollado en nuestro quehacer docente. Percibíamos el contexto y, a partir de ese sentir, queríamos dejar atrás tradiciones e imposiciones para construir nuevas formas de trabajar.

Los murmullos gritaban: “*¿cómo definir la ruta educativa si se necesitaba el diagnóstico real?*” Aunque ya tenían información del año pasado que denotaba el bajo nivel en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, también estaba el hecho de que nuestros estudiantes se sienten solos, estresados y muestran una falta de atención y cariño por parte de sus madres y padres ¡Así, imposible!

Ese momento nos pareció apropiado para intervenir y proponer que sería importante considerar lo que se hace en el aula. Invitamos a las y los docentes a reflexionar si la forma de impartir la clase propicia el aprendizaje significativo para las y los estudiantes. Expusimos, que, si se promoviera con mayor frecuencia el intercambio de saberes entre iguales, se facilitaría la comprensión, la asimilación y la apropiación del conocimiento.

Esto generó muchas participaciones de los docentes, todas en un sentido crítico y con respeto. Destacó el sentir de los que expresaron la importancia de no cuantificar la enseñanza. Este comentario nos dio el punto de partida para orientar el diálogo a la forma de enseñar y de respetar a cada estudiante.

De pronto el maestro Iván, quien imparte la clase de matemáticas comentó con un nudo en la garganta: “*como queremos que aprendan a sumar, a restar o multiplicar si vienen vacíos del alma y del estómago, yo prefiero verlos sonreír compartiendo lo mío para que se alegren, por eso, desde el ciclo escolar 2023-2024 pongo más atención en la mirada de mis estudiantes. Ahora enseño jugando*”.

En ese momento el ambiente cambió, con este solo comentario comprendimos que teníamos que abrir nuestra mente para llegar al corazón de las y los estudiantes.

Esto nos llevó a tomar decisiones en colegiado (líderes educativos, maestras y maestros responsables de diferentes disciplinas, orientadores, y personal de Educación Especial), poniendo de por medio no solo nuestros saberes, sino también el alma. Decidimos salirnos de lo que dicta estrictamente la norma y construir una ruta educativa que reconociera el derecho de las y los estudiantes a aprender desde sus propias experiencias, su gusto por las artes, el movimiento y el deseo de participar en actividades concretas y lúdicas, combinando a la vez los saberes de otros.

En unísono los docentes decidieron buscar nuevas formas inclusivas de evaluar, que permitan valorar el logro de cada estudiante reconociendo sus fortalezas y debilidades, el caso es no aplicar un indicador que no es funcional para todos los estudiantes por sus formas diferentes de aprender.

Firmes comentaron que además dentro de esos procesos es prioritario considerar la salud mental de las y los estudiantes buscando el bienestar de todas y todas en un marco de respeto a sus derechos humanos y bien común.

Nuevos paradigmas para transformar la enseñanza

Estas decisiones que el cuerpo colegiado tomó, nos dejaron pensando si realmente se pretende transformar

la enseñanza, ¿cuál es el camino para seguir para valorar más allá de solo depositar información en los estudiantes y registrar un número en sus boletas de calificaciones? En nuestra osadía por respondernos esta interrogante, lanzamos al aire esa pregunta.

El maestro Efrén quien se distingue por ser muy participativo, fue el primero que comentó: “tenemos que identificar bien a nuestros estudiantes, es necesario comprender el proceso más que colocar un número, es decir, comprender los niveles de aprendizaje y no solo determinar cuantitativamente lo que sabe y lo que no, tenemos que trabajar con lo que se tenga, esto, porque creemos que para el nivel secundaria los estudiantes han alcanzado el dominio de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, pero la realidad es otra”.

Al escuchar esto, Verónica volteó como si hubiera saltado de su silla, y miró a Mirtha y le susurró: “¡justo!, eso me pasa con mis estudiantes en la Universidad. Igual que el maestro Efrén, pienso que traen un bagaje de conocimiento que les permitiría construir un proyecto de investigación, pero no, algunos ni siquiera tienen los conocimientos básicos. ¡Qué gran realidad me acaba de caer!, debemos dejar de suponer e indagar más.”

La voz del maestro Mariano lo secundó, y pensativo expresó: “tradicionalmente la forma de enseñar es trabajando con actividades donde el estudiante tiene que cumplir y como docentes tenemos la responsabilidad de analizar ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿para qué se aprende? y ¿cómo se usa lo aprendido?; si queremos formar estudiantes capaces de tomar decisiones es tiempo de modificar nuestras prácticas, salir de los dictados, de seleccionar contenidos que no se alcanzan y menos si no son funcionales en nuestro contexto ante la diversidad de nuestro alumnado, por eso, nuestra tarea de ir a observar y evaluar a los estudiantes es primordial”.

Cuando escuchó al maestro Mariano a Beatriz psicóloga de la USAER se le iluminó su cara, como si dijera hasta que alguien pensó en observar las

necesidades de las y los estudiantes, y aprovecho esta oportunidad para expresar “me preocupa las condiciones de salud mental que presentan los estudiantes, constantemente viven crisis de pánico, de miedo y de ansiedad, este problema se agrava porque los docentes no saben cómo hacer frente a esas situaciones”, hizo una pausa y después de forma muy sentida dijo “los estudiantes nos necesitan a todos, necesitamos estar alertas”.

Entre pasillos y aulas se construye el cambio

Por fin llegó el día de inicio de clases y, como parte de mis actividades de acompañamiento desde la USAER, llegué a la escuela en punto de las 7:00 de la mañana. Recuerdo que era un día cálido, con un sol resplandeciente a pesar de la hora temprana. Feliz de iniciar en este proceso me adentré a los pasillos de la escuela hasta llegar al área asignada para USAER, ahí saludé a las maestras y maestros, posteriormente revisé las actividades a realizar en esa semana.

En punto de las 9:45 de la mañana me dirigí al grupo de 2º “D”, en ese trayecto me asaltó la duda: ¿cómo me van a recibir los estudiantes?, ¿qué pensará la maestra Mónica titular de la disciplina de Formación Cívica al verme llegar a su grupo?, y cuál fue mi sorpresa, llegué primero. Entré sigilosa y me recibieron cerca de 25 estudiantes inquietos. Pude observar que algunos estaban comiendo, eso me llamó la atención pues venían de recreo. Al acercarme a ellos, les pregunté por qué tenían alimento y me dijeron: “no alcanzamos a almorzar en el recreo maestra”. Esto, aunque se me hizo fuera de lugar decidí darles unos minutos para comer.

Cinco minutos después, entró la maestra Mónica e inició la clase, recuerdo muy claro que el tema era hablar de las poblaciones migrantes. La maestra abrió el diálogo con sus estudiantes, tratando de explorar qué saben sobre el tema, mientras ella iniciaba yo me adentré a las filas de las y los estudiantes, en eso de manera tímida siento un pequeño tirón en mi blusa, era

Bety, una de las alumnas del grupo, me dice entre susurros: “oiga maestra cerca de mi casa viven unas personas que son de Colombia” y al escucharla le dije: “comenta esto en grupo para ver qué opinan tus compañeras y compañeros.” Fue así como se inició un diálogo que las y los llevó a construir su propio conocimiento, pues hablaron de regiones, lenguas, por qué viajaban a otros lugares, qué derechos tenían, algunos pensaron que eran población callejera, pero otros expresaron son personas como tú o como yo.

Cuando concluyó el diálogo, la maestra comenzó a dictar. Al notar que no todos tomaban notas y que varios estaban distraídos, me dije: “Mirtha, es momento de hacer tu trabajo; recuerda que aquí hay estudiantes que aún no aprenden a escribir.” Entonces tomé un plumón y empecé a escribir el dictado en el pizarrón. Esa simple acción generó un silencio total en el aula: todas y todos los estudiantes se volcaron de inmediato a copiar el dictado en sus cuadernos.

Pero, alcancé a observar que algunos no lograban comprender, y se me ocurrió darle vida a la escritura y empecé a dibujar. Confieso que no lo hago muy bien, pero eso no les importó. Al contrario, esa simple acción despertó su imaginación y convirtió sus cuadernos en un lienzo donde pudieron plasmar lo que entendieron, dando así la oportunidad de expresarse.

La maestra Mónica sorprendida, exclamó: “no me había dado cuenta de que algunos no saben escribir y eso me permite acercarme a ellos y ofrecerles seguridad, pero, sobre todo dejar que se expresen de otra manera”.

Con esa respuesta, le comenté: “podemos dejar que ellos aprendan juntos, verá que se sorprenderá.”

A la semana siguiente, durante mi recorrido matutino por los pasillos de la escuela —esos pasillos que día a día me sorprendían más— alcancé a ver a la subdirectora trabajando con un grupo de segundo grado. Ante la ausencia del maestro titular, ella decidió no dejarlos solos y hacerse cargo de la clase personalmente.

Alcance a escuchar que de forma muy solemne les decía “jóvenes y señoritas, hoy voy a ser su maestra de Educación Física”, eso sin duda captó mi atención así que busqué un rincón y me senté cómodamente en un escalón de la explanada y me dispuse a observar esa escena poco común, de entrada pude observar cómo propiciaba la participación y muy seria les preguntó “les gustaría que entre ellos pusieran una rutina de activación”, pude ver como todas y todos participaban, gustosos se involucraban en las muestras de activación física, al final se veían agotados pero felices por aprender juntos.

Al dialogar con la subdirectora sobre esta acción, me dijo: “Uno tiene que interactuar con los estudiantes; no puedo estar resolviendo todo desde mi escritorio.” Le comenté: “Estos son los espacios donde juntos tomamos decisiones, y qué bonito es ver sus caras llenas de alegría y sentir que sus palpitaciones reflejan el deseo de mejorar las prácticas.”

Así llegó la tercera semana de mi acompañamiento. Recuerdo que iba llegando a la escuela, dispuesta a comenzar mis actividades, cuando de pronto me llamó la atención un grupo de estudiantes parlanchines que bailaban alrededor del maestro Grimaldo, conocido como el profe de Historia. Mi curiosidad me ganó y me acerqué un poco para ver qué causaba tanta algarabía. Como no lograba entender del todo, decidí preguntarle.

Él, con una sonrisa, respondió: “Mis estudiantes me sorprendieron; tomaron la decisión de aplicar un proyecto.” Podía notarse la satisfacción en su rostro y, muy orgulloso, agregó: “Maestra, yo quería organizar equipos, pero me di cuenta de que ellos lo hicieron solos. Además, me dijeron: ‘ya traemos evidencias, pues visitamos todos los grupos’. Al ver esos resultados, me dije: ‘sí, estamos transformando las prácticas, y mis alumnas y alumnos son ejemplo’.”

No hice más que felicitarlo y celebrar que el cambio tan anhelado puede ser posible.

Con el paso de los meses, un día que llegué a la escuela a mitad de semana me escapé a observar y escuchar a la maestra Yahaira, quien imparte Ciencias, específicamente Biología, en grupos de primero y segundo grado. Tenía mucho interés en interactuar con ella cada vez que la veía, y por fin pude preguntarle: *¿cómo se siente ser maestra?* No sé qué me emocionó más, si su respuesta o su rostro, que reflejaba tanta felicidad al decir: *"pues ha sido gratificante, he tenido algunos obstáculos, pero en si ha sido muy reconfortante estar frente a grupo"*.

Durante nuestra charla, pude notar que, a pesar de atender a 120 estudiantes, ella conoce a cada uno, les dedica tiempo y los escucha. Pero no solo eso: adapta sus actividades de menor a mayor complejidad, dándoles libertad a sus estudiantes para que plasmen sus ideas de distintas maneras. Cuando la cuestioné sobre por qué hacía esto, ella muy convencida comentó: *"incluir no es ajustar, es dar oportunidad de que participen como puedan, en una comunidad tan diversa se construye la personalidad de todos y la clave es el respeto."* Ese comentario me marcó; pude observar cómo pequeñas acciones son capaces de transformar un entorno.

El sábado, sentada con Verónica y compartiéndole todas mis vivencias en la escuela, le comentaba, llena de sorpresa y satisfacción, cómo el equipo docente había tomado tan en serio las decisiones acordadas al inicio del ciclo escolar y cómo, poco a poco, estaban transformando su forma de enseñar. Habían empezado a observar de verdad a sus estudiantes.

De pronto, Verónica dijo: *"Mirtha, suena muy bueno ese actuar de los docentes, pero vamos a lo más importante: ¿cuáles han sido las reacciones de los alumnos?"*.

Emocionada, respondí: *"¡Eso es lo mejor de esta transformación! Ahora se puede ver cómo los estudiantes se sienten cada vez más seguros y con la confianza de involucrarse en la construcción de su propio aprendizaje"*.

En la escuela, ahora se utilizan los proyectos como trabajo final para evaluar cada trimestre. Se ve a estudiantes emocionados realizando maquetas, pirámides, células y otros productos, usando cualquier material a su alcance. Esa práctica realmente está haciendo la diferencia.

Pensativas, esas dos amigas siguieron su tarde de sábado disfrutando del café. El tiempo voló, pero no cerraron la charla hasta concretar cuál sería el siguiente episodio en este proceso de transformación.

La participación de las y los estudiantes en su transformación

Deseosas de continuar este proceso, acordamos que nuestra siguiente aventura por la escuela sería observar el actuar de las y los estudiantes, cómo se involucran en su proceso de aprendizaje y cómo esto desarrolla su conocimiento y habilidades.

Dispuesta a cumplir con esa misión, Mirtha llegó la siguiente semana, ansiosa por ver qué seguía en su agenda de acompañamiento dentro de las actividades de USAER. Su emoción fue mucha al descubrir que la agenda, cual cómplice de estas dos amigas, tenía marcado acompañar en clase al maestro Mariano, quien imparte tres disciplinas: Geografía, Artes y Tutorías, una persona que, con solo platicar con él, hace que puedas imaginarte dentro de una de sus clases.

Recuerdo que, en días anteriores, me topé con él por los pasillos de la escuela y, con gran satisfacción, me presumía que sus estudiantes eran talentosos. Como estaban al término del tercer trimestre, para el cierre les propuse presentar proyectos finales en la clase de Tutorías, para que expusieran sus temas de interés y esto sirviera para evaluar sus conocimientos, habilidades y aptitudes.

Algo que reconozco de este maestro es su necesidad de generar expectativas altas entre sus estudiantes. Cuando le pregunté, muy intrigada: *"¿Cuál es la*

finalidad?", él, con firme convicción, contestó: "Maestra Mirtha, cuando los docentes usamos este tipo de criterios para evaluar, estamos incentivando la creación de ambientes de aprendizaje democráticos, donde aprender a aprender involucra a todas y todos, se comparten saberes y se transforman realidades, y eso cambia nuestro mundo."

Ante tales declaraciones, claro que mi interés creció y por nada del mundo me perdería esa clase. Cuando por fin llegó el día, me encaminé al salón, apresurada y llena de emoción. Me topé con el maestro Mariano antes de llegar; en el trayecto me compartía que, en esta ocasión, había elegido a su alumno Mateo para que impartiera la clase.

Entramos al salón en punto de las 10:40 a.m. Recuerdo que el día estaba medio nublado, con un viento fuerte que parecía murmurar, anunciando lo que estábamos a punto de presenciar. Al llegar, vi a 25 estudiantes, en cuyos rostros se podía leer la incertidumbre sobre lo que realizarían ese día, ya que Mateo les había encargado traer hojas de colores para trabajar.

Justo al entrar, el maestro Mariano y yo nos quedamos boquiabiertos, ya que Mateo, montado en su papel, nos da la bienvenida y, muy solemne, puntualiza: "Maestros, ya estoy listo, ¿puedo comenzar?"

Yo, al ver que el maestro Mariano no respondía por la emoción, le comenté: "Adelante, Mateo, que yo también voy a ser tu alumna." Inmediatamente, el maestro Mariano se une comentando: "Yo también seré tu alumno."

Al vernos, todas y todos los estudiantes asumimos nuestro rol, y como todo buen estudiante, nos fuimos a tomar nuestro lugar entre el grupo. Ellos se miraron extrañados. Desde ahí pude observar que el ambiente del salón se sentía en suspense; había inquietud por saber qué se iba a trabajar. Algunos se sentaron en sus bancos, otros en el piso y algunos más usaron el escritorio y una mesa para trabajar.

Mateo empezó y, con una sonrisa que denotaba seguridad, comenzó a dar las instrucciones: "Hoy usaremos nuestras manos para elaborar una ranita. Quiero contarles que a mí me gusta el origami; se le llama así porque, además de ser una técnica, es un arte. Así que vamos a usar la creatividad, verán que es divertido".

De pronto, Sergio, un compañero, expresó: "Yo no pude traer mis hojas". Inmediatamente, otro compañero contestó: "Yo te comarto". Ese gesto de bondad y compañerismo hizo que el aula se sintiera en un ambiente colaborativo.

Después de esa interrupción, Mateo continuó compartiéndoles: "Con el papel podemos elaborar diferentes figuras de origami. A mí me gusta porque me desestreso y empiezo a doblar y doblar, y me hace imaginar cosas agradables. Así que pueden tomar una hoja de papel". Acto seguido, les lanza una pregunta: "¿Cuál es la forma que tiene?" Inmediatamente, Regina, otra compañera, dice: "Es un rectángulo". A lo que Mateo aplaude y dice: "Muy bien, Regina, de esta forma podemos aprender muchas cosas como el perímetro y los ángulos; podemos sumar. Pero ahora vamos a formar un cuadrado".

En el aula se notaba el interés de todas y todos. Muy atentos, empezaron a hacer el primer doblez, y Mateo observó que no todos iban al mismo ritmo. Se acercó a quienes iban más lento para apoyarlos y alcanzó a escuchar que, en voz baja, les decía: "A veces se necesita tener habilidad con las manos y paciencia".

Después se dirigió a todas y todos los estudiantes y mencionó: "Compañeros, cómo ven, si los que ya terminaron se acercan a ayudar a los que aún no pueden doblar el papel". Esta invitación inesperada y ver cómo los estudiantes más avanzados corrían a ayudar a sus compañeros nos hizo ver cómo, con pequeñas acciones, es posible lograr empatía y solidaridad entre pares.

Entre más avanzaba la clase, pude observar cómo a Mateo le fascina hacer figuras de origami. En el

diálogo con sus compañeros les platicaba: "Me gusta el movimiento de los papeles y con eso se demuestra cómo, con el origami, se empieza haciendo nada, luego se transforma y al final se obtiene una recompensa".

Nosotros, conmovidos, veíamos cómo él seguía metido en su papel de maestro, respondiendo y atendiendo dudas, siempre con una sonrisa. Se acercaba y les dedicaba el tiempo necesario para aprender a diseñar su ranita de papel, hasta a mí y al maestro Mariano tuvo que rescatarnos.

Conforme avanzó la clase, pudimos ver cómo todas y todos, poco a poco, iban formando triángulos de diferentes tamaños; lograban sumar, doblar y construir. Conforme iban terminando, ponían su ranita sobre su mesabanco en señal de objetivo logrado. Esto inundó el aula de un clima de alegría y satisfacción.

Una vez que todos los mesabancos se llenaron de ranitas de papel de todos colores y tamaños, Mateo, muy serio, se dirigió al grupo y nos dijo: "El origami no solo es doblar papeles, es un arte, y eso me sirve porque todo tiene un rumbo, todo tiene un principio y un fin. Con el origami se aprenden muchas cosas: desde hacer uso de las matemáticas, se aprende a resolver problemas más complejos; también, si practicamos, nos ayudará a calmarnos y desestresarnos. Pero lo más emocionante es que también pueden crear historias partiendo de sus figuras; pueden usar su imaginación para hacer un cuento donde, al abrirlo, salga el personaje, interactuar con él, darle vida a lo que hace y, al terminar, se guarde".

Al escuchar esta reflexión de Mateo, me reí de mí misma: yo quería enseñarles y terminé aprendiendo nuevas formas de incentivar el pensamiento crítico entre mis estudiantes. Entonces me acerqué a Mateo y le pregunté: "Mateo, ¿qué sentiste siendo maestro por un día?"

Él sonrió y me dijo: "Empecé a buscar qué figura podría enseñar para que aprendieran la forma de doblar. Practiqué y, en el momento, descubrí que todos aprendemos diferente. Yo les decía: 'Tú puedes, inténtalo, que yo estoy aquí para motivarte', y eso me permitió ser paciente. Terminé bien contento, pues todos, con una simple hoja de papel, construimos y aprendimos."

Cuando terminó la clase, el maestro Mariano y yo reflexionamos, y comentó: "Mateo no solo nos enseñó a doblar una hoja, fue un aprendizaje para nosotros como docentes, mostrando cómo, a partir de actividades pequeñas, se puede incentivar la participación de nuestros alumnos y alumnas."

Reflexiones

El acompañamiento en la Escuela Secundaria Federalizada No. 3 nos lleva a reflexionar sobre cómo, como maestras, hemos estado inmersas en seguir planes de estudio y lineamientos, dejando de lado nuestra verdadera tarea: enseñar a todas y todos por igual, sin etiquetas.

Esta experiencia, vivida en un contexto real, nos enseñó que el acompañamiento es necesario en cualquier nivel educativo y nos plantea el desafío de trabajar por un cambio de paradigma en la escuela, en el que se transformen los roles y el papel de cada uno de los actores.

A través del diálogo y la participación comprendimos que, para lograrlo, es indispensable construir una escuela democrática que propicie la reflexión entre los agentes educativos, permita transformar las prácticas, tomar decisiones y replantear la forma de enseñar más allá del contenido temático.

Como maestras, siempre en busca de retos y desafíos, aprendimos que interactuar en los contextos escolares es una experiencia que permite construir conciencia hacia el bien común, dialogando y

aprendiendo entre iguales. Sabemos que esta transformación es un proceso constante que marcará el impulso para trabajar respetando a cada alumna y alumno. Estamos ansiosas por iniciar un nuevo viaje escolar, en el que rescataremos la voz de las y los docentes, de las y los estudiantes y de la comunidad, compartiendo saberes a través de destellos de luz que pueden cambiar el mundo.

Estamos seguras de que esta experiencia resonará en la comunidad, porque la democracia se construye con ideales positivos, y los mayores representantes

de estos ideales son nuestros estudiantes, quienes hoy están en la secundaria y, mañana, llegarán a la universidad aportando nuevas ideas para transformar el pensamiento crítico y fomentar la ciudadanía, la paz y la democracia.

Sin lugar a duda, lo más valioso ha sido nuestro diálogo profundo, que nos permitió visualizar el presente y proyectar el futuro, reafirmando que la educación es el pilar fundamental para transformar realidades.

• • •



Quijotes solitarios

Verónica Leticia Ojeda Vega

San Luis Potosí

En esta historia, que se desarrolla en la Escuela Primaria "Julián Carrillo" en San Luis Potosí, se narra la transformación de la soledad docente en una experiencia de comunidad mediante proyectos STEAM. Tejida con las vivencias de Laura, madre de María y Lupita, y con la propia experiencia de Verónica, apoyada por sus hijas universitarias, la narración muestra cómo la resiliencia, el amor y el conocimiento compartido se convirtieron en herramientas para enfrentar la adversidad. En un contexto de violencia y precariedad, la robótica, la ciencia y el arte permitieron reducir la soledad, fortalecer lazos intergeneracionales y abrir horizontes de inclusión, esperanza y bien común.

Verónica Leticia Ojeda Vega, Premio ABC 2013 es una maestra de primaria que ha dedicado su trabajo a vencer las carencias materiales y tecnológicas de las comunidades educativas donde trabaja porque sabe que todas las niñas y niños sin importar su origen tienen derecho a aprender y a formarse en habilidades STEAM que les impulsen a continuar sus trayectorias educativas para que lleguen a cumplir sus aspiraciones en el campo profesional que decidan.

•••

"Soñar el sueño imposible, luchar contra el enemigo invencible, correr donde los valientes no se atrevieron, alcanzar la estrella inalcanzable. Ese es mi destino."

Miguel de Cervantes Saavedra

La frase de Cervantes con la que inicia este capítulo, siempre me ha acompañado, tanto que la primera comunidad que formé llevó el nombre de "Quijotes Solitarios". Durante mucho tiempo me sentí sola en el salón de clases, como si las paredes se cerraran sobre mí y el murmullo de los niños no alcanzara a apagar esa sensación de aislamiento. Soy Verónica, maestra de primaria

En 2013, al recibir el Premio ABC, algo se transformó en mí. Ese reconocimiento no fue un punto de llegada sino una ventana abierta. Descubrí que el aula podía

desbordarse, hacerse comunidad y tender puentes más allá de sus muros. Desde entonces, mi camino se llenó de indagación, aprendizaje autoorganizado y proyectos STEAM. Poco a poco, esa brújula me condujo hacia un destino inesperado: la educación aeroespacial.

Ser docente en México es exigente y agotador. A veces parece que el sistema pesa más que los sueños. Sin embargo, mi curiosidad y mi deseo de investigar me empujaron a seguir adelante, a soñar y a construir nuevas realidades, ahora de la mano del aprendizaje en comunidad y en red.

Cada ciclo escolar trae consigo nuevas experiencias: rostros que llegan, voces que resuenan, historias que se entrelazan. Algunas pasan como hojas arrastradas por el viento, efímeras; otras, en cambio, permanecen y se convierten en huellas imborrables en la memoria. Esta historia es una de esas huellas, parte de mi vida, y hoy la comparto con ustedes.

La escuela en tiempos de encierro

El ciclo escolar 2019-2020 lo partió en dos la pandemia por SARS-CoV-2. La declaratoria mundial nos sumió en una incertidumbre que atravesaba cada hogar, cada aula vacía, cada conversación digital que intentaba suplir la presencia.

Laura era una madre de familia de dos alumnas: María estudiante de cuarto año y Laura, que empezaba el primer año. Laura vivía un momento especialmente difícil y la desesperación se reflejaba en sus ojos cuando me confesó que su hija María, de apenas diez años, le había rogado abandonar la escuela. María había pasado gran parte de su infancia en hospitales, luchando con diagnósticos médicos y con un déficit de atención que convertía cada clase virtual en una tortura. Su ansiedad crecía a diario hasta hacerla sentir incapaz de ser estudiante.

Mientras tanto, su hermana Lupita, más pequeña, se desvanecía en silencio. Tenía problemas de lenguaje que la cohibían, y la canalización a educación especial

parecía una etiqueta que pesaba sobre ella. Su tristeza se alimentaba de la sensación de que toda la atención recaía en María.

Al mismo tiempo, mi propia hija universitaria atravesaba un laberinto de depresión, ansiedad y epilepsia. Vivir la universidad en esas condiciones era un calvario: lejos de ser un espacio de crecimiento, se convertía en un sitio hostil, incapaz de reconocer la vulnerabilidad de quienes la habitan. Los entornos académicos pueden ser implacables, y aquellos que deberían comprender y acompañar, a menudo olvidan la dimensión humana que nos sostiene.

En medio de esa realidad, yo me preguntaba: ¿qué heridas dejará este encierro? ¿Cómo podremos reconstruir la confianza cuando la escuela, en todos sus niveles, se ha vuelto un lugar de miedo o de ausencia? México fue uno de los países que más tiempo mantuvo cerradas sus aulas: más de 250 días, una cifra que nos convirtió en parte de una estadística dolorosa.

Lo curioso es que, mientras yo cargaba con estas preguntas, Laura y yo —aún desconocidas— compartíamos vivencias semejantes. Coincidíamos en la misma escuela primaria pública, sin darnos cuenta, unidas por las mismas incertidumbres que marcaron a tantas familias en aquellos días.

Robótica en medio de la tormenta

El ciclo 2020-2021 me asignaron como maestra de aula de medios. Debía atender a más de quinientos alumnos sin recursos tecnológicos y con una conectividad mínima, era un reto abrumador. Pensé: *¿cómo enseñar tecnología donde no hay computadoras, ¿cómo hablar de futuro cuando el presente se desmorona?* Y sin embargo mi principal preocupación, como madre y maestra, era el tema de la salud mental, tanto de mi hija como de mis estudiantes.

Con esa preocupación como motor, durante este periodo desarrollé diversos proyectos de indagación STEM centrados en las emociones, intentando que los

estudiantes entendieran y compartieran sus vivencias durante la pandemia, por esto me llevó a ganar un premio nacional como docente STEM, recibí una beca para mi escuela y el acercamiento a un proyecto nuevo. **First Lego Challenge** es un programa educativo que promueve el interés y las competencias de niñas, niños y jóvenes en temas de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas.

No sabía nada de robótica, pero mi hija —estudiante de Ingeniería en Sistemas Inteligentes— me dijo: “Mamá, lánzate. Aprende con ellos. Yo te ayudo”; ella se convirtió en mi guía y compañera durante esta aventura, motivándome a explorar nuevas áreas en la enseñanza.

Por su parte, Laura hizo lo mismo por María, su hija quién había hecho la petición de darse de baja de la primaria. Yo acababa de conocerlas a ambas y se embarcaron conmigo en este suceso que transformó no sólo a nuestras familias, sino a toda la comunidad escolar. Lo que empezó como un intento desesperado se convirtió en tabla de salvación. María, que quería abandonar la escuela, encontró en la robótica un lenguaje distinto. Descubrió que podía construir, que las matemáticas y la mecánica podían ser su refugio.

Ese fue el inicio de un movimiento que transformó a toda la comunidad escolar. Abrimos las puertas del plantel a proyectos de ciencia y tecnología, conectamos con docentes de España y Argentina, y convertimos el encierro en un puente hacia el mundo.

María, aquella niña cansada de luchar, hoy se prepara para iniciar el bachillerato. Ama la mecatrónica y las matemáticas, y participa en un equipo de robótica del Tec de Monterrey (institución de educación media superior y superior privada en México). Su historia es prueba de que un aula puede salvar vidas cuando se convierte en comunidad.

El grupo imposible

En 2024 la vida y la escuela nos pusieron nuevos retos. Me asignaron el grupo con fama de ser el más

conflictivo del plantel, un desafío que exigía paciencia y vocación y, también resiliencia. Eran 31 estudiantes marcados por la inestabilidad: en cinco ciclos escolares habían pasado por hasta tres maestros distintos cada año.

Sus historias estaban atravesadas por la violencia, incluso por peleas físicas entre padres de familia dentro de la misma escuela. México vive una violencia social que no se detiene en las calles, también irrumpen en las aulas y la figura del docente, cada vez más demeritada por el sistema, carga con todo, con escasas herramientas y enfrentando casos extremos de agresión que suelen quedar impunes.

Ese grupo, además, incluía al menos cinco estudiantes con déficit de atención con hiperactividad sin tratamiento. A ello se sumaba que yo atravesaba una situación familiar, que me hacía prever un ciclo especialmente difícil. El día en que me asignaron la clase sentí que me entregaban una bomba de tiempo, preguntaba una y otra vez: *¿Por qué a mí? ¿Por qué ahora? ¿Qué haré?*

El primer día lo confirmó: Apenas a minutos de iniciar, en una dinámica de integración, un alumno terminó herido. El caos se extendió como un presagio de lo que vendría.

Y, sin embargo, en medio de ese desconcierto, fue Lupita, la hija menor de Laura, quien me sostuvo. Se acercó y pidió estar en mi grupo. *“Quiero un espacio donde pueda respirar”*, me dijo con voz tímida. Esa súplica sencilla me dio la fuerza que necesitaba para no rendirme.

Comenzamos un ciclo marcado por la violencia y el bajo rendimiento académico. Pero poco a poco, teniendo como uno de mis principales objetivos superar las barreras socioemocionales, la comunidad se fue tejiendo:

Una asociación civil local nos brindó apoyo gratuito cada semana, dos psicólogos nos visitaban para

trabajar con estudiantes y con madres y padres de familia, lo que resultó esencial para fomentar la cohesión y el bienestar en la comunidad escolar.

El arte se convirtió en refugio para que las niñas y los niños expresaran su dolor y fue una herramienta poderosa para sensibilizar y fomentar la toma de conciencia sobre las vivencias de la comunidad escolar.

La indagación STEAM nos permitió enfrentar problemas reales y transformarlos en proyectos colectivos; se gestionó la colaboración con el Tecnológico de Monterrey, institución que acompañó al grupo durante más de medio semestre, a través de actividades y sesiones de inducción en robótica, llevadas a cabo incluso en las propias instalaciones del instituto.

Paulatinamente, el caos cedió lugar a la esperanza. La estructura y el trabajo colaborativo permitieron que los procesos se consolidaran, logrando que el grupo encontrara su cauce y las dinámicas de aprendizaje y convivencia comenzaran a fluir de manera natural. Poco a poco, todo el engranaje educativo empezó a funcionar de forma armónica.

Al terminar el ciclo, un alumno me entregó una carta:

“Quiero que nunca olvide que para mí siempre será la última mejor maestra que pude tener en la primaria. Gracias por sus enseñanzas y consejos que nos servirán mucho en el futuro. Gracias por aceptarnos tal y como somos. Gracias por traernos a las psicólogas”

Entendí que, aunque la ruta había sido dolorosa, habíamos logrado construir algo que los acompañaría siempre. Ante ese descubrimiento, lloré...

Lupita: resiliencia hecha niña

Para Lupita, aquel grupo se convirtió en un verdadero espacio de renacimiento. Su voz, antes apagada, comenzó a florecer, y con ella surgió una etapa de

auténtica felicidad. Mes a mes, compartimos experiencias que abrían nuevas ventanas al mundo: visitas a museos, conciertos y obras de teatro que la ayudaban a descubrir la riqueza del arte y la cultura como parte de su aprendizaje.

Aunque ya conocía la indagación como método, en esta ocasión pudo vivirla en comunidad. Dos veces por semana acudíamos en grupo a investigar en internet, explorando juntos, aprendiendo a colaborar, a contrastar ideas y a buscar información relevante para nuestros proyectos. Cada sesión era un laboratorio de descubrimiento y de confianza compartida.

Fue entonces cuando participó en el Reto Bebras, un desafío internacional de lógica matemática que marcó un antes y un después en su relación con las matemáticas. Descubrió, junto con sus compañeros, que podía comprender, resolver y disfrutar problemas que antes le parecían inalcanzables. Tiempo después, en Expociencias, tuvo la oportunidad de mostrar públicamente los frutos de esa transformación: presentar con orgullo los resultados del proceso de aprendizaje colectivo.

De la mano de su madre, Laura, se sumó también a la First Lego Challenge. Madre e hija encontraron en la robótica un puente inesperado para reconectar: proyectos que las involucraban a ambas y que les devolvían la complicidad. Para Lupita cada engranaje ensamblado era también un lazo tejido con su madre.

Más tarde, llegó un reto mayor en la International Aerospace Academy, donde trabajamos junto a docentes y estudiantes internacionales en un proyecto sobre la posibilidad de habitar Marte. Lupita dudó, quiso abandonar, pero el equipo la sostuvo. El resultado fue sorprendente: su propuesta de *“Chinampas espaciales”* obtuvo el tercer lugar internacional en el USA Mars Innovate Challenge.

El impacto trascendió aún más con el proyecto colectivo *“El universo en mi escuela”*, liderado por estudiantes y con la participación activa de Lupita y su

madre. La iniciativa fue reconocida con el Premio Nacional Memoria y Tolerancia por su labor en favor de la convivencia y la justicia desde un aula pública en San Luis Potosí, se permitió el encuentro de comunidades de aprendizaje que tejen y que suman más.

Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo de una gran amiga de sueños la Mtra. María del Carmen Calvillo Ramírez, a nuestra directora de escuela y a todo el personal de nuestra institución en la cual construimos todos, al municipio de nuestra localidad Soledad de Graciano Sánchez, a mi gran amiga Mary Herrera de CUSAME, al Mtro. Felipe Ojeda y comunidad de la Sec. Técnica No. 67, Instituto Potosino de Bellas Artes, al PNSL, al Mtro. Javier Montiel líder de la comunidad Internacional Aerospace Academy, a Misión Solidaridad en México del Space Center Houston. Esto es muestra de que el impacto positivo en la educación es una suma de voluntades que unen a la construcción de un proyecto común.

Por primera vez, Lupita se sintió plenamente aceptada. Encontró amigos, un grupo que la valoraba y un lugar donde su esfuerzo daba frutos visibles. Ese espacio de aprendizaje se convirtió en un refugio y, al mismo tiempo, en una plataforma para alzar el vuelo.

La comunidad que soñamos

Al mirar atrás, comprendo que lo que parecía soledad se transformó en encuentro. Esta historia se desarrolla en la Escuela Primaria Pública "Julián Carrillo", en San Luis Potosí, México, un lugar señalado por la seguridad pública como un territorio con altos índices de violencia, especialmente en el ámbito familiar. En medio de esa realidad adversa y de la precariedad que atraviesa cada rincón de la escuela, nació la certeza de que incluso en los contextos más duros puede florecer la esperanza.

Aquellos *Quijotes Solitarios* dejaron de caminar aislados para descubrir que el aprendizaje por indagación compartido abre caminos insospechados. En la voz de Laura, en la fuerza de María, en la sensibilidad de Lupita y en tantas otras mujeres y niñas, se tejió una historia de resiliencia que nos recuerda que el amor -de madres, de hijas y de sí mismas- es capaz de sostenernos aun en los momentos más oscuros.

La escuela, aun en su fragilidad, fue refugio y puente. Allí, la ciencia, la robótica, el arte y la indagación STEAM se convirtieron en aliados para sanar heridas y transformar la desesperanza en oportunidad. El conocimiento compartido sembró confianza, redujo la soledad y fortaleció lazos entre generaciones, mostrando que la inclusión y el bien común no son ideales abstractos, sino realidades que pueden vivirse día a día en el aula.

Hoy sabemos que cada problema puede resignificarse como una oportunidad para crear soluciones innovadoras. Laura, la madre de María y Lupita, lo dijo mejor que nadie:

"Cuando mi hija quería dejar la escuela, yo ya estaba agotada. Pero al verla tan feliz con los proyectos decidí apoyarla. Hoy mis hijas son más seguras, sonríen, se atreven a soñar. Ahora los problemas son para ellas oportunidades. Sé que construirán un futuro distinto".

La historia de esta comunidad -que dialoga con astronautas, comparte saberes con el mundo y ha hecho eco hasta en el universo- nos recuerda que la educación es, ante todo, un acto de esperanza colectiva. Porque cuando las niñas, sus madres y sus maestras descubren que no están solas, cuando la resiliencia florece en medio de la adversidad, entonces los sueños imposibles dejan de ser quimeras y se convierten en realidades que transforman vidas.

• • •



Pequeñas voces, grandes proyectos: la experiencia con la comunidad en preescolar

María Guadalupe Rodríguez Carrillo

Veracruz

El artículo proyecta el impacto del desarrollo y trabajo de proyectos comunitarios en el nivel preescolar, a partir de que la docente escucha la voz de sus estudiantes, dando fuerza a sus voces y llevando a cabo un trabajo colaborativo con la comunidad escolar, con la participación activa de niños, niñas, madres, padres de familia y autoridades institucionales que hacen sinergia para hacer realidad las ideas que surgen de la voz de alumnas y alumnos de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Narciso Mendoza", particularmente en voz de Santiago, que logró contagiar a sus compañeros y compañeras para llevar a cabo un proyecto innovador que reúne a dos generaciones y que desarrolla la creatividad, el pensamiento crítico, el lenguaje artístico, la expresión oral y corporal, la toma de decisiones, la empatía, el amor y el respeto, siendo la escuela ese espacio democratizador donde es respetada la diversidad, donde las ideas y voces de los niños y niñas son el pretexto perfecto para potenciar el desarrollo de Proyectos comunitarios y con ello un desarrollo integral, inclusivo y humanista, donde la guía del docente como agente transformador juega un papel fundamental para el desarrollo de proyectos con gran impacto social.

María Guadalupe Rodríguez, Premio ABC 2019, es maestra y directora de preescolar y ha llenado su escuela de proyectos innovadores y creativos que ponen a sus estudiantes al centro del aprendizaje porque parte de escuchar sus opiniones e intereses, además sabe que incluso las y los más pequeños pueden generar acciones con impacto positivo en la comunidad demostrando que la escuela no está aislada, sino que desde los primeros años es parte fundamental del cambio social.

• • •

En el día a día en la escuela, desde que estoy abriendo la reja de colores del Jardín de Niños "Narciso Mendoza" para recibir a los niños y niñas y darles paso para vivir una nueva aventura en el espacio escolar, escucho esas vocecitas desbordadas de felicidad dando los buenos días, vienen de casa con tantas cosas por contar, con esa carita de alegría por volverse a reunir con sus compañeros y compañeras, van caminando con su mochila en mano, listos para entrar al salón de clases, el cual es su lugar seguro,

pues es el espacio donde los niños y las niñas son escuchados, donde su voz y sus ideas cuentan, donde tienen la libertad de proponer, de crear, de compartir, de equivocarse, de reír, de sentir, de aprender, de convivir, ese espacio con esas ventanas amplias, donde los materiales, sillas y mesas cambian constantemente de acuerdo a su estilo, canal y ritmo de aprendizaje, donde conviven y aprenden entre pares, en esos tapetes que son testigos de varias charlas sobre alguna vivencia en casa, sobre la mascota, sobre

una planta, sobre la lluvia, sobre el desayuno, sobre algo que hicieron con su familia. Conversan sobre algo que les preocupa, algo que les causa emoción, duda, asombro y que quisieran conocer o que tienen intención de hacer y llegan desbordados de emoción a platicarlo con sus compañeros de clase.

Así sucedió aquella mañana de diciembre en el momento de la plenaria, donde los niños y niñas de tercer grado de preescolar se encontraban sentados en círculo para dialogar acerca del nuevo proyecto en el cual iban a empezar a trabajar, se fueron escuchando las participaciones una a una de las niñas y los niños, donde algunos comentaron el nuevo proyecto debe ser de ¿cómo podemos sembrar unas plantas en nuestra escuela?, otros decían el proyecto debe ser de los dinosaurios, otros querían conocer acerca de ¿cómo se hacían los helados?, ideas que se fueron plasmando en un organizador gráfico de papel bond blanco conocido como friso que se encontraba pegado en el pizarrón para que los niños y niñas además de tener la libertad de expresarlo de manera oral, también lo hicieran de manera escrita favoreciendo en los niños y las niñas el lenguaje escrito.

De repente llegó el turno de **Santiago** quien a diferencia de sus compañeros que todos expresaron de manera oral sus ideas sentados en su silla, él se levantó y con pasos firmes se dirigió al centro del círculo de la plenaria, mirando a los ojos a sus compañeros, aquellos ojos que tenían esa mañana un brillo especial, que se mostraban ansiosos de contar su idea al mundo entero, porque para muchos ese grupo de compañeros significa su mundo entero, y colocado al centro cuando todos sus compañeros voltearon hacia él y lo observaban **dijo con voz fuerte y clara** lo que yo quiero hacer en este nuevo proyecto es ayudar **a las personas que menos tienen**, a los que sufren, a los que no tienen qué comer, que están solos pasando frío.

De repente un momento de silencio en el aula, **Santiago** había logrado captar la atención de todos los preescolares, pero no solo eso, los había dejado

mudos por un momento, se empezaron a mirar entre ellos, mientras los observaba, podía ver a los niños y niñas mirarse a los ojos, estableciendo y haciendo conexión con la mirada y en un coro unísono el silencio se rompió en el momento en el que todos comenzaron a decir: *“sí yo también quiero ayudar a los que menos tienen”*.

Se escucharon nuevamente esas vocecitas diciendo *“hay que ayudar a los niños que no tienen a sus papás y están solitos”*, otros decían *“y si les llevamos comida a las personas que están en la calle”*, y cada uno de los niños y las niñas daba sus ideas, de lo que en su proceso de metacognición, experiencia inmediata, vivencias, contexto y el bagaje de conocimientos que a su corta, pero significativa edad, poseen acerca de lo que para los niños y niñas definía a **aquellas personas que menos tienen**, primera premisa de la cual parte este magnífico proyecto comunitario.

De repente con voz fuerte y clara se pone de pie **Imaly** y dice: *“debemos de ayudar y llevar comida a los abuelitos, pues ellos ya no tienen a nadie que los visite y necesitan mucho AMOR”*, eran muchas las ideas que surgieron en ese momento entre los niños y niñas de tercer grado, por lo que al escuchar sus diálogos comencé a intervenir para guiar y orientar el proceso inicial de planificación de lo que estaba segura por el interés que estaban mostrando los niños sería una gran aventura de aprendizajes significativos y profundos para la vida de esos pequeños estudiantes con ideas geniales y con un corazón lleno de amor y cariño para dar y compartir.

Fue entonces cuando les hice la siguiente pregunta detonadora para llevar a mis alumnos a ese proceso de reflexión. Para ustedes ¿quiénes serían las personas que menos tienen? y ¿por qué consideran que es así?, la primera en participar fue Sara diciendo *“yo digo que las personas que no tienen son aquellas que no tienen para comer como las personas que viven en la calle porque además de que no tienen comida, no tienen una casa donde vivir como los niños que luego*

veo en el parque que andan pidiendo para comer—, en ese momento le pedí a Sara que escribiera sus ideas y pregunté a los demás integrantes del grupo, ellos ¿qué opinan? del comentario de Sara.

Miguelito toma la palabra y dice, —yo estoy de acuerdo en lo que dice Sara, porque cuando voy al parque he visto algunos niños que piden les regalemos para un “taco” o también hay una escuela maestra que es un internado y ahí van muchos niños a estudiar, aprenden a cantar y bailar, pero están ahí mucho tiempo porque sus papás trabajan y no pueden llevarlos con ellos, y ahí les dan de comer para que no pasen hambre y juegan con otros niños y hacen sus tareas—.

En ese momento **Santiago** vuelve a tomar la palabra y comenta —ándale maestra, eso estaban platicando ayer con mis papás de la película que vimos donde las personas ayudan en esta época de Navidad a las personas que no tienen para comprar su comida o que pasan mucho frío y no tienen un suéter o los niños que no tienen unos juguetes así que deberíamos de hacer algo para ayudarles—.

Imaly, Daniela y Keren comienzan a decir que no solo los niños son los que menos tienen, que hay abuelitos que están solitos y que también les hace falta suéteres y comida, después Kilian menciona que ellos podrían hacer comida para llevar a las personas.

Por lo que, además de darles a los niños la oportunidad de expresar sus ideas, también se les pidió que fueran escribiendo y representando con dibujos sus respuestas a las preguntas en el friso para que no se fueran a olvidar. Una vez que se escucharon las respuestas de todos los niños y niñas, les comenté que era importante elegir un grupo de personas para iniciar nuestro proyecto comunitario.

Para ello, llevaron de tarea investigar dos grupos de personas que son consideradas vulnerables (en términos de adultos), personas que menos tienen en términos de los alumnos y alumnas de tercer grado de educación preescolar, y les comenté que de acuerdo a

su investigación ellos tendrían que votar para elegir al grupo de personas con las que íbamos a dar inicio a este proyecto, así como también íbamos a escuchar las propuestas de las actividades que les gustaría hacer y así se fueron a casa manteniendo ese gran entusiasmo por iniciar este proyecto.

A la mañana siguiente llegaron muy emocionados, pues desde la entrada a la escuela Daniela mencionó la siguiente frase —maestra ya sé a qué personas vamos a poder ayudar—, Carlos —maestra buenos días ¿te cuento mi investigación?—, ya sé cuáles son los grupos vulnerables, tan solo de escuchar ese lenguaje en el aula, Carlos lo empezaba a adoptar también pero ahora con un conocimiento más profundo pues él ya había hecho su investigación.

Imaly dijo llegando —maestra debemos ir a presentar un baile a los adultos mayores del grupo “Esperanza”— ahorita te voy a contar mi tarea, su emoción era notoria, el interés prevalecía, ellos habían hecho la tarea con mucho entusiasmo y estaban ansiosos por compartir su primera investigación de este proyecto con sus compañeros y compañeras de clase.

Ya en el salón de clases, se dio la bienvenida a la jornada de trabajo y las niñas y los niños se colocaron en medio círculo para iniciar la plenaria matutina. Ese día el objetivo era escuchar sus investigaciones y, de manera democrática, decidir con qué grupo vulnerable de la ciudad de Perote, Veracruz iniciarían su proyecto comunitario de apoyo a quienes más lo necesitan.

Para mi sorpresa, al abrir el espacio a sus participaciones, la mayoría había centrado sus investigaciones en dos grupos vulnerables a los que deseaban ayudar: los niños que acuden al internado Aquiles Serdán y las personas adultas mayores del grupo Esperanza, ambos en la ciudad de Perote. Finalmente, tras la votación, el grupo Esperanza resultó elegido con 9 votos a favor de los 10 alumnos de tercero de preescolar del Jardín de Niños Narciso Mendoza. Así, decidieron iniciar el proyecto comunitario en apoyo a hombres y mujeres de la

tercera edad con diferentes capacidades y condiciones.

Una vez que los estudiantes tenían claro a qué grupo vulnerable iban a ayudar, les pedí que escribieran y dibujaran en su friso de papel bond blanco que estaba pegado en el pizarrón, sus ideas y propuestas de lo que ellos querían hacer para brindarles esa ayuda de la que ellos hablaban. De manera inmediata en voz de Sara surgió la propuesta de llevarles de comer como postres, sopa, ensalada, pollo, la cual quedó plasmada en el friso. Santiago dijo *–yo digo que hay que llevarles suéteres y cobijas, para que no tengan frío–*. Nataly dijo: *–maestra y si bailamos la canción de la piñata para que ellos se sientan felices–*, la cual era una ronda musical que habíamos empezado a trabajar con motivo de las fiestas navideñas y para favorecer la expresión musical y corporal de los estudiantes. Daniela y Keren dijeron que había que hacerles unas tarjetas con unos muñecos de nieve y un arbolito de navidad, para que ellos estuvieran muy contentos en casa.

Se escucharon las ideas de cada uno de los niños y niñas generando esos espacios en el aula donde ellos pueden expresar sus ideas, dialogar entre pares, construir aprendizajes, planificar y proponer una serie de actividades que ellos deseaban hacer, fue entonces que hice una recapitulación al grupo de sus propuestas e iniciaron manos a la obra para poner en orden lo que iban a realizar, pues hasta ese momento no dimensionábamos la magnitud del impacto de esa pequeña idea de Santiago que detonó en un magnífico proyecto con un gran impacto social.

El primer paso fue investigar en dónde se reunía el grupo “Esperanza” de los adultos mayores para que los pudieran visitar y llevar a cabo todo lo que las niñas y niños habían propuesto, para ello nos auxiliamos de madres y padres de familia quienes nos ayudaron a investigar la dirección del lugar donde se reúnen los adultos mayores del grupo “Esperanza” y también el nombre de la persona encargada por parte del DIF municipal de dicho grupo.

Al ver la dimensión de lo que los alumnos y alumnas querían hacer, reuní a madres y padres de familia para comentarles el proyecto que había surgido en el aula de viva voz de los niños y niñas y les comenté las actividades que ellos pretendían llevar a cabo pues sin duda era un proyecto educativo que iba a requerir el trabajo colaborativo de la comunidad escolar y la participación activa de madres y padres de familia, siendo éste un apoyo valioso y significativo para poder llevar a cabo el proyecto.

Al platicar con madres y padres de familia las actividades que sus pequeños querían llevar a cabo, mostrándoles los organizadores gráficos donde se encontraban plasmadas sus ideas, nos enfrentamos con la primera barrera pues los primeros comentarios por parte de ellos fueron *–ay maestra usted que hace caso a las locuras de los niños y niñas, ya verá que mañana se les pasa y ya cambian de ideas y seguro les llamará la atención otra cosa y también dirán que quieren hacer muchas cosas–*, otros comentarios fueron *–qué bonito detalle de los niños y niñas querer hacer todo eso por los adultos mayores cuente con nuestro apoyo maestra–*, y el centro de los comentarios se enfocó en cuestionar si con esas actividades los niños y niñas iban a aprender algo.

Sin duda cada uno de los comentarios era valioso y respetable en este mundo de diversidad de pensamiento y opiniones, así que mi función en ese momento fue de concientizar a madres y padres de familia de la importancia de validar y apoyar las opiniones de los alumnos y alumnas, haciendo que su opinión cuente, que ellos sientan que sus propuestas e ideas son importantes y sobre todo valiosas, y que aquello que para ellos eran “locuras”, para los niños y niñas era un verdadero plan de trabajo para poder ayudar a los que en sus términos y concepciones son las personas que menos tienen. Así que les pedí a madres y padres de familia que pasaran al aula y escucharan de viva voz las ideas y propuestas de los niños y las niñas.

Cuando madres y padres de familia escucharon las actividades que los niños y niñas querían llevar a cabo con esa alegría que irradiaba en sus ojos, interés y

entusiasmo, pero sobre todo con tanto amor y con toda la convicción de llevarlo a cabo, defendiendo sus ideas, lograron contagiarlos y entonces ideas y propuestas de madres y padres de familia comenzaron a surgir para llevar ese trabajo colaborativo y lograr la meta del proyecto que era visitar a los adultos mayores del grupo "Esperanza" y hacerlos vivir una experiencia inolvidable.

Y así fue como los alumnos y alumnas en un trabajo colaborativo con madres y padres de familia comenzaron a organizar la elaboración de bufandas, de invitaciones elaboradas por los propios alumnos con motivos navideños, las llevaron personalmente con la señora Luz encargada del DIF municipal, que se quedó sorprendida de tan hermoso detalle y del gran trabajo que estaban llevando a cabo los niños y niñas en colaboración con madres y padres de familia, además se formó una comisión de alumnos y alumnas para que presentaran a las autoridades del DIF el plan de actividades que ellos querían llevar a cabo con los adultos mayores del grupo "Esperanza". La señora Luz y el director del DIF les felicitó y mostró su admiración por el trabajo que estaban llevando a cabo. Resaltando la seguridad, el lenguaje corporal, la expresión oral que los niños y niñas habían tenido al presentar su proyecto.

En los días siguientes se hicieron las tarjetas navideñas, los niños y niñas junto con madres y padres de familia elaboraron los disfraces de piñatas, con trajes muy típicos y coloridos, inspirados en la piñata tradicional de nuestro bello México, esa piñata colorida y llamativa que se rompe en las posadas navideñas, eligieron la música de la ronda musical que decidieron presentar, elaboraron sus mandiles desarrollando la expresión artística y creatividad, porque los niños y las niñas decidieron ser los chefs que iban a atender a los adultos mayores, hicieron la lista y la selección de los ingredientes para elaborar las recetas de la comida que decidieron preparar, para ello hubo tareas previas de investigación, diálogo entre las familias, y compartir en el aula de diversas costumbres y tradiciones de recetas y festejos navideños.

Etiquetaron y empaquetaron los obsequios que elaboraron para los adultos mayores, escribieron sus mensajes en las tarjetas navideñas para cada uno de los adultos mayores del grupo esperanza, hombres y mujeres que no imaginaban la gran sorpresa que los niños y niñas en un trabajo colaborativo con madres y padres de familia estaban llevando a cabo.

Hicieron sus instrumentos musicales de material reciclable para presentar un villancico navideño denominado "Ven a mi Casa esta Navidad". Y fue así como cada día ellos iban avanzando en la planificación de su proyecto trabajando en el aula de manera individual, en equipo y en colaboración con madres y padres de familia, donde cada vez mostraban mayor entusiasmo e interés por participar junto con sus hijos, siendo un proyecto que no solo impactó en la comunidad al desarrollar el trabajo de los niños y niñas de preescolar en otro contexto, sino en afianzar las relaciones afectivas entre las familias y en darle vida a la voz de los pequeños preescolares.

Llegado el día de la visita, las alumnas y los alumnos acudieron junto a sus familias, llenos de alegría, emoción y entusiasmo. Vestían trajes coloridos para presentar la ronda infantil de la *Piñata*, llevaban sus instrumentos musicales para interpretar melodías y habían preparado con esmero cada detalle para compartirlo en el salón donde se reúnen habitualmente las personas adultas mayores del grupo *Esperanza*.

A su llegada se encontraban los adultos mayores sentados en medio círculo alrededor del salón, los niños al verlos les brindaron un gran aplauso y una porra, el rostro de los adultos mayores, hombres y mujeres era de alegría, de emoción, sus ojos se les iluminaron, y los niños y niñas les dijeron que les daba mucha alegría estar ahí con ellos y que les habían preparado un baile, sin esperar hicieron la emotiva presentación de su baile que contagió a todos los adultos, y enseguida se pararon a bailar y a aplaudirles a los niños y niñas, todo en ese momento fue espontáneo, no necesitó ensayos, ni entrenamiento porque fue una expresión natural de amor y cariño por

parte de los niños y niñas hacia los adultos mayores que de repente los preescolares, comenzaron a acercarse a los adultos y los sacaron a bailar, sin que nadie se los dijera fueron y tomaron de las manos a quienes se encontraban en silla de ruedas, o a quienes tenían una andadera para caminar les brindaron sus manos para bailar al ritmo de la música desde sus asientos.

Y fue así como comenzó una gran fiesta entre dos generaciones, donde la espontaneidad, el amor, la alegría, el entusiasmo, el altruismo y esa semillita de ayudar a los demás se estaba haciendo realidad, las niñas y los niños bailaron varias canciones con las personas de la tercera edad entre risas, llantos y abrazos pasaron al momento donde ellos interpretaron un mix de villancicos navideños para los adultos mayores con sus instrumentos musicales, en ese momento las lágrimas de emoción y alegría se hicieron presentes en los adultos mayores, su alegría era algo indescriptible, y el amor con el que las niñas y los niños hicieron sus presentaciones musicales fue algo que sin duda quedó grabado en el corazón no tan solo de los adultos mayores sino de madres y padres de familia que en ese momento estaban muy conmovidos al ver lo que los niños habían logrado con esa visita a los adultos mayores, pues les habían regresado la vida a aquellos hombres y mujeres al hacerles sentir amados, valiosos, integrados, importantes, queridos, eran los protagonistas de este gran proyecto y la alegría desbordaba de sus corazones y se irradiaba en el brillar de sus ojos.

Después de aquel emotivo momento musical, los adultos mayores expresaron que para ellos fue como “desempolvar la polilla y mover el cuerpo”. Bailaron, cantaron villancicos, sonrieron y, por un instante, lograron olvidar —como ellos mismos dijeron— sus dolencias, enfermedades, tristezas, angustias y miedos.

Conmovidos, compartieron que se les puso la piel chinita al sentir el amor sincero de las niñas y los niños. Reconocieron que no les dieron miedo, sino que, por el contrario, les hicieron sentirse importantes, queridos

y valiosos, recordándoles que todavía pueden aportar algo a este mundo.

Lograron que volviéramos a recordar esos momentos de nuestra infancia, de baile, de festejos navideños que pasamos en familia, fue lo que los adultos les expresaron a los niños con un corazón agradecido y una inmensa alegría.

Pero las sorpresas para los adultos mayores aún no terminaban. Al concluir el baile y después de escuchar sus emotivas palabras, las niñas y los niños pasaron de ser alegres bailarines a pequeños *chefcitos*, listos para servir los suculentos platillos que, con apoyo de madres y padres de familia, habían preparado con mucho amor. Con sus mandiles pintados por ellos mismos con decoraciones navideñas, hicieron de ese instante algo verdaderamente especial.

Con gran entusiasmo comenzaron a servir los alimentos navideños a cada uno de los adultos mayores, de manera tan espontánea y natural que parecía como si la escena hubiera sido ensayada. Para mí fue un momento invaluable observar su capacidad de organización, ejecución y desenvolvimiento, pues asumieron por completo su papel de servicio a la comunidad. Verlos hacerlo con tanto ahínco, amor y naturalidad fue conmovedor: resolvían cómo llevar los platos con comida y disfrutaban intensamente ese acto de dar.

Estaban viviendo el sueño que ellos mismos habían expresado: apoyar a “los que menos tienen”, “los que necesitan amor” y “los que necesitan comida”. Lo que no sabían era la magnitud de lo que este gesto significaría para los adultos mayores, ni el impacto social que tendría. Tal fue su relevancia, que el desarrollo de este proyecto y la visita fueron publicados el 10 de diciembre de 2024 en la página oficial de Facebook del DIF de la ciudad de Perote, dando una gran proyección al trabajo realizado en el nivel preescolar.

Y llegó el momento de la tercera sorpresa que las y los estudiantes habían preparado con mucho cariño para los adultos mayores: la entrega de tarjetas con

mensajes navideños que ellos mismos escribieron, pintaron y decoraron. Con el listado que la señora Luz nos proporcionó de las personas que conformaban el grupo Esperanza, las niñas y los niños eligieron a cuatro adultos —hombres y mujeres— para dedicarles tarjetas y bufandas, elaborando detalles personalizados para cada uno de ellos.

Fue la culminación más emotiva llena de amor, agradecimiento, lágrimas de alegría, de emoción, un momento de muchas emociones pues al ver los adultos los detalles que ellos les llevaron, muchos de ellos no pudieron contener las lágrimas, que contagieron a las madres de familia que habían sido partícipes de este maravilloso y significativo momento, los niños los abrazaron y les dieron tanto amor que como mencionó doña Juanita no hay palabras para agradecerles todo lo que hicieron por nosotros en este día, gracias por devolvernos las ganas de seguir en esta vida, por hacernos sentir queridos y gracias por esos abrazos llenos de amor que nos alimentaron nuestro corazón, don Jorge un hombre con su cabello todo de blanco, comentó —qué bonito ver que no les damos miedo, pues muchos niños al vernos con nuestro pelo blanco ya les damos miedo, ya no se nos quieren acercar, ya nadie quiere jugar con estos viejos— en ese momento Sara corrió a abrazarlo con esa espontaneidad que la caracteriza y sus palabras fueron —nosotros siempre los vamos a querer—.

Los adultos mayores les brindaron un fuerte aplauso a los niños y niñas, y a madres y padres de familia agradeciéndoles todas sus atenciones, en ese momento les pregunté a los alumnos y alumnas si alguien más quería decir algunas palabras y en voz fuerte Santiago dijo —yo hoy me siento muy feliz de estar con ustedes y nunca se sientan tristes porque nosotros los queremos mucho— al término de sus palabras los aplausos se hicieron escuchar y después las niñas y los niños a una sola voz dijeron gracias por recibirnos los queremos mucho y les brindaron un aplauso.

Al terminar las palabras y aplausos doña Lupita dijo: —quiero además agradecer a la maestra Lupita, por ser

el medio para que las niñas y niños hoy estuvieran aquí y nos devolvieran esa vida que necesitamos cada mañana que nos despertamos, por ser ese agente transformador y llevar a cabo estos proyectos con sus alumnos y alumnas que tienen un gran impacto social, por enseñar a los niños y niñas a desenvolverse en diferentes medios y por potencializar los aprendizajes de sus niños y niñas, por traer hoy con estos pequeños tanta alegría y amor a nuestros corazones.—

Y con esas sencillas pero significativas palabras, en ese momento comprendí la magnitud de lo que había sucedido, de cómo aquellas “locuras” como fueron denominadas en un inicio las ideas de los niños y niñas, habían logrado que tanto madres y padres de familia, docentes, adultos mayores y autoridades del DIF municipal estuvieran reunidos en ese momento para ser partícipes de cómo la escuela al desarrollar estos proyectos comunitarios con un trabajo colaborativo y con la participación de toda la comunidad escolar puede ser el medio para darle vida a la voz de los niños y niñas que aún a su corta edad fueron capaces de revolucionar la idea de que los aprendizajes no solo son números y letras.

Como docente quisiera resaltar que la metodología de proyectos comunitarios es una herramienta que me permitió trasladar el aprendizaje de los niños y niñas a otros espacios, brindando a los estudiantes experiencias vivenciales y significativas para su aprendizaje, darle presencia a sus voces y que éstas fueran escuchadas, colocando a los niños y niñas en situaciones desafiantes y diversificadas donde tuvieron que utilizar la expresión oral para entablar una plática con diferentes autoridades, exponer sus ideas con madres y padres de familia, haciendo un uso funcional del lenguaje en un contexto real de la vida cotidiana de los estudiantes, para dar solución a una necesidad de comunicación.

Los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de ser los principales actores de su proceso de aprendizaje pues la metodología del desarrollo de proyectos me ha permitido situar a los alumnos y alumnas en el centro

de su proceso de aprendizaje llevándolos a establecer conexiones adecuadas entre sus conocimientos previos y nuevas ideas, partiendo de un planteamiento motivador de sus contextos inmediatos y que surgen de viva voz de las niñas y los niños, donde mi rol fue ser una guía y facilitadora en su proceso de construcción de aprendizaje creando escenarios donde entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración, enseñándoles a gestionar siendo ciudadanas y ciudadanos activos y partícipes de una sociedad, poniendo en práctica todas sus habilidades y desarrollando su capacidad de escucha, diálogo, toma de acuerdos para resolver las situaciones o problemas que ellos iban enfrentando para poder lograr de manera exitosa el desarrollo de este proyecto.

Logré revolucionar el trabajo colaborativo con madres y padres de familia, quienes al inicio se unieron con cierto escepticismo sobre lo que sus hijos podían aprender. Como docente, ha sido muy gratificante demostrar, a través del trabajo cotidiano en el aula y en distintos contextos, que su participación activa en proyectos como este transforma su manera de pensar y les permite comprender de forma vivencial cómo aprenden hoy las niñas y los niños.

Ellos son nativos digitales, están en constante contacto con nuevas personas y medios de comunicación, sus diálogos y necesidades son diferentes, y esto me reta a ser una agente educativa transformadora, vanguardista e innovadora, capaz de estar a la altura de sus demandas. En este proceso, madres y padres de familia se han convertido en partícipes activos de la educación de sus hijos e hijas, desarrollando una visión renovada y más amplia de lo que significa la educación preescolar.

Con estos proyectos comunitarios y de transformación social he logrado visibilizar el trabajo que se desarrolla en el nivel preescolar y dar proyección a la educación humanista y democrática que se impulsa con las niñas y los niños del Jardín de Niños Narciso Mendoza. Es una educación que apuesta por el desarrollo de la intuición, la sensibilidad, los valores y la aventura, y

que evita que el aprendizaje se limite a la memorización, a procedimientos únicos o estandarizados.

En su lugar, se propone otra vía de aprendizaje basada en la libertad, el gozo, la creatividad, la motivación y el gusto por descubrir, siguiendo caminos diversos y significativos. A través de estos proyectos hemos establecido vínculos con la comunidad y con otras instituciones, dando a conocer a nivel municipal, estatal y nacional el impacto de nuestro trabajo, y logrando que la voz y la presencia de la educación preescolar sean escuchadas y valoradas.

Es fundamental no desvalorizar ni minimizar la opinión de las niñas y los niños por el hecho de ser pequeños. Como adultos debemos confiar en su potencial transformador, capaces de convertir una simple idea en un gran proyecto. Nuestro papel es acompañar sus procesos de aprendizaje más allá de los resultados, asegurando que sientan que su voz cuenta y que sus ideas serán respaldadas. En este camino, ellas y ellos mismos tendrán la oportunidad de validar si sus propuestas son viables o no.

Escucharlos no solo les brinda confianza, sino que también fortalece en ellos un pensamiento crítico y reflexivo, con la capacidad de planificar, ejecutar y dar solución a necesidades o problemas reales. La escuela, entonces, debe ser un espacio donde el error se asuma como parte natural del aprendizaje y donde se pueda aprender de manera libre y feliz a partir del contexto inmediato. De esta forma, los proyectos no solo generan conocimientos, sino también habilidades diversas que contribuyen a su crecimiento integral.

Con el desarrollo de este proyecto se abrieron las puertas para el desarrollo de otros proyectos, pues el Director del DIF municipal de Perote, quien se encontraba ahí les pidió a los niños que los acompañaran al desfile navideño que se presenta en las principales calles de la ciudad, donde participan diferentes, empresas, instituciones y escuelas de diferentes niveles, pues el director les dijo a las y los

pequeños que ese maravilloso bailable de las piñatas tenía que ser visto y deleitado por más público, fue algo que jamás esperamos que sucediera, pero en ese momento madres, padres de familia y niños aceptaron muy felices de poder participar con ellos en el desfile Navideño, que sin duda significó una gran oportunidad para proyectar el trabajo y desarrollo artístico de los niños en otros espacios y uniendo dos generaciones con una gran diferencia de edad pero con muchas cosas en común por vivir y compartir y así fue que iniciaron nuevas historias y proyectos a partir de ello, teniendo en el futuro varios encuentros como tardes de juegos, festejo del día de reyes, tarde de cuentos, de pintura, de baile, de cocina, etc.; que permitió que el proyecto no solo concluyera esa mañana de diciembre sino que dio apertura a nuevos proyectos sociales con el grupo "Esperanza" de los adultos mayores, esas dos generaciones que encontraron una manera de compartir, de aprender juntos, de tener muchas vivencias y aprendizajes para la vida.

El proyecto comunitario que llevaron a cabo las niñas y los niños tocó el corazón de muchas personas, comenzando por madres y padres de familia. Al concluir la primera etapa, ellos habían transformado su percepción sobre el aprendizaje de sus hijos, al ver que no necesitan planas para empezar a escribir. Comprendieron que el lenguaje escrito adquiere mayor significado y relevancia cuando tiene un propósito personal: escribir una carta, los ingredientes de una receta, su nombre para dar identidad a algo que elaboraron, o sus ideas en una tarjeta. Todas estas experiencias resultaron significativas porque constituyen aprendizajes vivenciales, que conectan el conocimiento con la vida cotidiana de los niños.

Las madres de familia coincidieron en que no tan solo aprendieron lo académico sino que fortalecieron sus valores de solidaridad, empatía, tolerancia, respeto, amor, atendiendo el enfoque humanista de la educación y desarrollando habilidades motoras, artísticas, creativas, desarrollando su autonomía y trabajo colaborativo y quedaron muy contentas de que

este proyecto se hubiera llevado a cabo y participaron de manera activa en las actividades que se desarrollaron, no por imposición sino porque el trabajo que se fue desarrollando las motivó a apoyar las ideas y propuestas de los niños y niñas.

Como docente, me deja una gran satisfacción ser guía, orientadora y generadora de espacios y oportunidades continuas donde los estudiantes puedan construir su aprendizaje a partir de situaciones y vivencias inmediatas. Esto rompe con la educación tradicional, en la que solo el docente decide qué hacer sin considerar la opinión de los alumnos. Cuando se toma en cuenta su voz, surgen proyectos innovadores basados en sus intereses, y el aprendizaje se vuelve liberador, lleno de emoción y con participación activa.

Además, este enfoque favorece el desarrollo integral del alumno, trabajando de manera interdisciplinaria bajo la premisa del goce y disfrute del proceso de aprendizaje, aprendiendo entre pares. El docente se convierte en una guía que integra las ideas de los estudiantes, llevándolos a desarrollar aprendizajes significativos en su contexto inmediato, donde tienen la oportunidad de indagar, investigar, comparar ideas, narrar, reflexionar, tomar decisiones, resolver problemas, trabajar en equipo, proponer y respetar acuerdos, y aprender de sus errores como parte de su proceso educativo.

Es por ello que, como docente, invito a todos mis colegas a nunca permitir que las voces de los niños y niñas se apaguen. Ellos llegan al espacio escolar con un cúmulo de ideas, habilidades y conocimientos, y está en nuestras manos ser agentes transformadores de la educación. Los proyectos comunitarios se presentan como la metodología idónea para potenciar todas esas capacidades, donde el tema solo es el pretexto y el medio para lograr aprendizajes significativos y para la vida de nuestros estudiantes.

Debemos comprender que la escuela y el aula no pueden ser únicamente espacios privilegiados para formar estudiantes, sino que también son lugares

donde los niños y niñas aprenden en interacción con la comunidad y la familia, construyendo aprendizajes a través de un proceso educativo holístico, humanista e incluyente. Así, todos y todas pueden ejercer sus derechos y participar con libertad. Como decía María Montessori: ***“La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir: ahora trabajan como si yo no existiera”.***

Es por ello que esta narración tiene un mayor énfasis en el pilar 4. Las escuelas democráticas organizan de manera colaborativa a los

estudiantes, padres, las instituciones sociales y la comunidad en general para lograr sus objetivos y resolver los desafíos más urgentes de ellos y de la sociedad para un bien común.

Fue un placer haber compartido esta significativa experiencia de aprendizaje, esperando que en el momento que la leas te lleve a revolucionar tus ideas y pensamiento, para seguir siendo ese transformador social que la educación necesita.

Con cariño la maestra Lupita

• • •



Un mapa para nuestro horizonte educativo

Rafael Sampedro Martínez

Puebla

En el corazón de la Sierra Norte de Puebla, se encuentra la comunidad de Patoltecoya, perteneciente al municipio de Huauchinango. En este entorno, la escuela primaria *General Rafael Cravioto* es mucho más que un edificio escolar: es un punto de encuentro donde convergen las historias, saberes y aspiraciones de niñas, niños, docentes y familias.

Este relato surge a partir de mi llegada como director técnico durante el ciclo escolar 2022-2023, un momento que marcó el inicio de un proceso de escucha, observación, diálogo y diagnóstico socioeducativo. Al dialogar con los actores educativos en diversos momentos descubrí que la vida escolar y sus procesos de interacción y desarrollo estaban atravesando por tres desafíos: En el aula las profesoras y profesores evidenciaban retos en sus prácticas docentes, las cuales ellos mismos consideraron como rutinarias, un enfoque pedagógico que, a menudo, privilegiaba el cumplimiento formal sobre el aprendizaje significativo, algunas clases eran mecánicas e impersonales; una capacidad docente sólida en compromiso, pero limitada por la falta de herramientas y formación continua; y una voluntad colectiva que, aunque presente en lo individual, mostraba resistencia a transformar de manera comunitaria las prácticas establecidas desde una perspectiva dialógica y democrática.

Rafael Sampedro Martínez, Premio ABC 2012, es un maestro rural de primaria que sabe que el aprendizaje significativo, lúdico e innovador puede llegar a los rincones más alejados para que ninguna niña o niño deje la escuela. Como director, ha sido guía y sustento para su equipo docente recordando que la escuela es un espacio de co-construcción democrática tanto en los aspectos pedagógicos como en temas emocionales y sociales.

• • •

El Desembarco

Si queremos resultados diferentes, no hagamos siempre lo mismo.

A. Einstein.

En el ciclo escolar 2022-2023 inaugurando un nuevo capítulo en mi vida, llegué a la escuela primaria *General Rafael Cravioto*, aquel momento fue mucho más que un simple cambio de adscripción, mi nombramiento, aunque fruto de un proceso administrativo formal de la USICAMM, representaba en su esencia la oportunidad de encarnar una misión

pedagógica largamente postergada en esta comunidad. El viaje a la orilla de la presa de Necaxa generó en mí una serie de recuerdos, emociones y reencuentros ya que ocho años atrás en esta escuela atendí por tres meses un grupo de primer grado cuyos alumnos y alumnas ahora estudian el bachillerato. Me intrigaba saber y conocer cómo habían cambiado las familias, la escuela, y el docente Jairo que fue mi compañero en ese tiempo.

La mochila que cargaba aquel día, llena de esperanza, entusiasmo y una profunda emoción, no contenía un anhelo vago de cambio, sino un propósito deliberado y estructurado. Mi llegada tenía como objetivo fundamental ser el catalizador para la transformación de prácticas educativas que, por diversas circunstancias históricas, habían quedado estancadas. Durante muchos años, la escuela había operado sin la figura de un director técnico dedicado exclusivamente a la gestión educativa. Aunque la maestra Marisol y el maestro Jairo asumieron con buena voluntad durante varios años la responsabilidad de ser directores comisionados, se generó una inercia en la que las rutinas se volvieron costumbres y las costumbres derivaron en una tradición pedagógica que, si bien ofrecía la comodidad de lo conocido, carecía del dinamismo y la reflexión crítica necesarios para responder a los desafíos del presente.

Mi función, por tanto, no era la de un mero administrador que supervisa horarios y gestiona recursos. Mi propósito era introducir y cultivar una cultura de mejora continua, un ciclo virtuoso de diagnóstico, acción y reflexión que rompiera con el estancamiento. Se trataba de instaurar la pregunta constante y colaborativa: "¿Dónde estamos, hacia dónde queremos ir y cómo podemos llegar allí juntos?". Esto implicaba la implementación de una planeación estratégica que no fuera un documento burocrático destinado a un archivo, sino un "mapa" vivo, un horizonte común dibujado con las voces de todas y todos: docentes, estudiantes y familias.

Este proceso de transformación no podía ni debía ser un capricho personal o una improvisación. Tenía que

estar firmemente anclado en los principios filosóficos, éticos y legales de la Nueva Escuela Mexicana. Este marco no era una simple directriz a cumplir, sino la brújula moral y pedagógica de toda la escuela.

Filosóficamente, significaba transitar de un enfoque centrado en la memorización y el cumplimiento formal, a uno profundamente humanista, que reconoce a cada niña y niño como un ser integral, con emociones, saberes comunitarios y un potencial crítico que debe ser despertado, no silenciado.

Éticamente, implicaba construir una comunidad donde el diálogo igualitario, la inclusión y la justicia social no fueran discursos, sino prácticas cotidianas. Se trataba de asegurar que la escuela fuera un espacio seguro para la libertad, donde se aprende a participar, a disentir con respeto y a construir consensos para el bien común.

Legalmente, se trataba de alinear cada una de nuestras acciones con el marco normativo que garantiza el derecho a una educación de excelencia, equitativa e inclusiva, asegurando que nuestra autonomía de gestión se ejerciera con responsabilidad y con una clara rendición de cuentas a nuestra comunidad.

Así, la "profunda emoción por la posibilidad de la transformación educativa" que sentí al llegar, era la emoción de saber que tenía la oportunidad, y la responsabilidad, de acompañar a esta comunidad escolar en su transición de la inercia a la innovación, del cumplimiento a la creación, y de la costumbre a la reflexión consciente. Mi peregrinaje apenas comenzaba, y su destino era claro: contribuir a que la escuela "General Rafael Cravioto" no solo existiera, sino que floreciera.

El Mapa de Nuestro Territorio

Tras las primeras semanas de socialización, de caminar los pasillos de la escuela "General Rafael Cravioto" y dejar que el ritmo de Patoltecoya se asentara en mis emociones, me dediqué a la tarea de realizar un

diagnóstico socioeducativo. No fue sólo un proceso de listas de cotejo y frías estadísticas, sino un ejercicio de escucha profunda y observación atenta. Conversé con las y los maestros en el murmullo de la sala de profesores, entre el aroma a café y el zumbido de insectos multicolores que nos visitaban. Observe a las y los niños en el patio, sus juegos, sus alianzas, sus historias y sus conflictos. Escuché con empatía a las pocas madres que se acercaban a la escuela con la incertidumbre, la duda o la queja. Poco a poco, con las piezas de estas historias y realidades, se fue tejiendo un mapa, un retrato hablado de nuestra comunidad educativa.

Este diagnóstico pormenorizado me reveló que nuestras necesidades y áreas de oportunidad se agrupaban en tres áreas sustantivas, cada una con sus propios desafíos, sus realidades complejas y sus historias particulares: el área del enfoque, el área de la capacidad y el área de la voluntad.

El Área del Enfoque: ¿Hacia Dónde Miramos?

La primera gran área era la del enfoque, la de nuestra brújula pedagógica. Descubrí que nuestra mirada colectiva estaba, a menudo, desenfocada. El desafío era una profunda inercia que nos llevaba a priorizar la forma sobre el fondo, el cumplimiento sobre la transformación. Veía planeaciones impecables en su formato, pero sin alma, diseñadas para satisfacer un requerimiento administrativo más que para encender la chispa de la curiosidad en un niño. La realidad era un sistema donde, por costumbre, se valoraba más la memorización que la comprensión crítica.

La historia que mejor ilustra este desenfoque es la de una clase que observé durante una visita técnica al aula de tercer grado. La planeación de la docente indicaba que se abordaba el campo formativo "Saberes y Pensamiento Científico". La maestra Ingrid, una joven entusiasta, había pedido a las y los niños que dibujaran el ciclo del agua. Los cuadernos se llenaron de nubes, flechas y soles dibujados con una precisión admirable.

Sin embargo, cuando les pregunté qué significaban esas flechas o por qué el sol era importante en su dibujo, la mayoría me respondió con un silencio tímido o con frases aprendidas de memoria del libro de texto. Conocían el esquema, pero no comprenden el fenómeno. No sentían el asombro de pensar que el agua de la presa de su comunidad era la misma que viajaba en esas nubes que coronan los cerros. Cuando me reuní con la maestra Ingrid para realizar la retroalimentación de la observación le pregunté sobre las causas que impedían que los estudiantes pudieran relacionar los contenidos con su realidad inmediata, la maestra, un poco nerviosa mencionó que no tenía claras las razones. Entonces a través del diálogo igualitario platicamos y reflexionamos sobre el enfoque educativo, el cual estaba puesto en que el dibujo fuera correcto, no en que el aprendizaje fuera significativo. La maestra Ingrid después del ejercicio reflexivo advirtió que estábamos enseñando a los niños a copiar el mundo, no a interpretarlo y transformarlo, un principio fundamental de la filosofía de Paulo Freire que anhelábamos practicar.

El Área de la Capacidad: ¿Con Qué Herramientas Contamos?

La segunda área era la de la capacidad, la de nuestras herramientas y habilidades para materializar un cambio. Aquí encontré una paradoja. Tenía frente a mí a un cuerpo docente con una enorme capacidad para el trabajo en equipo y un inquebrantable compromiso ético con su profesión. Las y los maestros se apoyaban, compartían materiales y resolvían problemas cotidianos con una solidaridad admirable. Sin embargo, esta fortaleza convive con un desafío mayúsculo: la falta de herramientas y formación continua para generar prácticas pedagógicas innovadoras.

La realidad es que enfrentan grandes dificultades para gestionar su propia formación. El acceso a programas de capacitación actualizados era escaso, y la sobrecarga laboral dejaba poco tiempo o energía para la autoformación. Esto se reflejaba en una dificultad para organizar situaciones de aprendizaje que

promovieran un rol activo en las y los estudiantes y para atender la diversidad en el aula. La historia que encarna esta área es la de la maestra Jessica, quien, después de una charla informal, intentó aplicar una estrategia de aprendizaje basada en proyectos. Su entusiasmo era genuino y las y los alumnos respondieron con una motivación excelente, pero a mitad del camino, el proyecto se estancó. Jessica se sintió abrumada, sin un modelo claro a seguir, sin recursos para guiar la investigación de las y los niños y sin estrategias de evaluación formativa para medir el progreso real. Su capacidad de motivar era inmensa, pero le faltaban las herramientas, la capacitación específica, para canalizar esa energía de manera efectiva.

El Área de la Voluntad: ¿Qué Nos Impulsa a Movernos?

Finalmente, la tercera y quizás más compleja, era el área de la voluntad. No me refiero a la voluntad individual, que existía en abundancia, sino a la voluntad colectiva de cambio. El gran desafío aquí era una cultura de resistencia tácita, una fuerza invisible anclada en la costumbre y encapsulada en la frase "no es necesario". Esta resistencia no nacía de la apatía, sino del miedo a lo desconocido y de la comodidad de lo familiar. La realidad era un colectivo que, si bien mostraba una participación moderada en la gestión de la escuela, se mostró reacción a alterar las estructuras profundas de su quehacer diario.

La historia que define esta área ocurrió durante una junta de consejo técnico. Propuse dedicar una parte de nuestro tiempo a crear un proyecto para vincularnos más con las familias, nuestra área más crítica de mejora. Nadie se opuso abiertamente. Hubo asentimientos, sonrisas amables, pero ninguna propuesta concreta. El aire se llenó de un silencio cortés que era, en sí mismo, una respuesta. Era la voluntad de seguir haciendo lo conocido, aunque supiéramos que no estaba dando los resultados esperados, especialmente en el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes. Y en nuestra desconexión con la comunidad.

Estas tres áreas —enfoque, capacidad y voluntad— no eran un veredicto, sino un punto de partida. Eran nuestro mapa. Un mapa que, con sus zonas de luz y sus territorios por explorar, nos mostró con honestidad dónde estábamos parados. Y solo reconociendo el verde de nuestro campo, con su tierra fértil pero también con sus zonas áridas, podríamos alzar la vista hacia el azul del cielo, no como un sueño lejano, sino como un posible destino, un horizonte educativo democrático que podíamos empezar a construir, juntos.

La Fisura en el Muro

Y ninguna historia encarnó estas tres realidades con más claridad que la que viví una calurosa mañana de viernes con Daniel.

Los días viernes por la mañana minutos antes de la jornada diaria los docentes y yo nos reunimos en la sala de maestros para revisar y comentar el diseño de las planeaciones. Una mañana de principios de octubre, Daniel, o "el maestro Dani" como le dicen afectuosamente sus estudiantes, se acercó a mi mesa. Dani es un joven de mirada inteligente, el más callado del grupo, el que siempre escucha y asiente. Caminaba con un folder entre las manos y el ceño ligeramente fruncido y me entregó su planeación semanal.

Era un documento impecable, impreso con tablas y colores perfectamente alineados, pero no generaba entusiasmo; reconocí de inmediato su origen: una plantilla descargada de internet, con procesos de aprendizajes esperados copiados sin contexto, sin tener en cuenta la realidad de nuestros niños y niñas, de sus nombres, de sus historias. Era un documento diseñado para cumplir, no para transformar la realidad educativa de nuestra escuela, la cual seguía considerando la idea tradicional de la planeación pedagógica vista como requisito administrativo y burocrático, pero no como un proceso reflexivo, creativo y dinámico, centrado en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes y su vinculación con la comunidad de Patoltecoya. Fue en ese instante que advertí un área de oportunidad formativa para que el colectivo docente viera la planeación como

un ejercicio de autonomía profesional del docente para contextualizar los contenidos y metodologías a la realidad de su aula y su entorno.

Dejé que el silencio se asentara por un momento y lo miré por encima de mis lentes, no con la autoridad del director, sino con la complicidad de un colega: "¿Tú la hiciste, Dani?", pregunté con calma, sabiendo que la pregunta era una invitación, no una acusación.

El silencio que siguió fue denso, casi palpable. Daniel titubeó, se acomodó el pelo en un gesto nervioso y su voz fue apenas un hilo: "La tomé de un sitio... la adapté un poco, pero... no me dio tiempo de hacerla yo... completa". Un sudor leve perlaba su frente. Sus colegas, sentados en la misma mesa verde y azul fingieron no escuchar, pero sus cuerpos estaban tensos, sus miradas clavadas en sus tazas o en sus celulares, delatando una atención absoluta.

Decidí entonces compartir una parte de mi propia historia, un fragmento de mi vulnerabilidad. "Dani, ¿sabes que yo también entregué mi primera planeación que no era mía? Hace muchos años", le confesé mientras daba un sorbo a mi café. "Me sentí perdido, abrumado. Me daba un miedo atroz empezar desde una hoja en blanco". Le hablé de que planear no es un mero trámite burocrático para satisfacer una supervisión, sino un acto de profundo respeto hacia uno mismo y, sobre todo, hacia las y los estudiantes. No se trata de tener todo bajo control, de prever cada minuto de la clase. Se trata de tener una intención clara, un norte, un por qué.

Vi cómo la vergüenza en el rostro de Daniel se iba transformando en escucha. Esa mañana no cambió todo. Pero algo, una pequeña fisura en el muro de la costumbre, comenzó a abrirse. Una grieta por donde, tal vez, podría empezar a fluir un nuevo tipo de diálogo, uno más honesto, más humano, más democrático.

Sembrando las Semillas del Cambio

La conversación con Dani no fue un punto final, sino el verdadero comienzo. El mapa del diagnóstico cobró

vida en su historia, y a partir de ahí, nuestras acciones comenzaron a tener un por qué.

Para que la historia de Dani no se repitiera, para que la buena voluntad de maestras como Jessica no se ahogara en la frustración, formamos un círculo de estudio entre nosotros como una estrategia central para dedicar actitud, tiempo y espacio a los procesos de formación. Estas reuniones semanales se convirtieron en un espacio de diálogo y aprendizaje colectivo, donde los maestros leían y discutían textos pedagógicos para construir un lenguaje común y compartir estrategias efectivas.

Una de las iniciativas clave surgidas de estos círculos fue el proyecto virtual de formación docente "RESET EN TU AULA". Esta estrategia se diseñó específicamente para apoyar a los docentes noveles y a los practicantes normalistas, quienes a menudo enfrentan mayores desafíos al inicio de su carrera. El propósito fundamental de "RESET EN TU AULA" fue abordar de manera sistemática los cuatro rasgos del perfil docente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los principios que la sustentan.

A través de este proyecto, se buscó enriquecer las competencias docentes en las siguientes áreas:

Un docente que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana: El círculo de estudio promovió la reflexión sobre el compromiso ético de la profesión, un punto fuerte ya presente en el equipo, pero que se buscaba encauzar hacia prácticas más innovadoras.

Un docente que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia: Se abordó la necesidad de superar la enseñanza basada en la memorización para transitar hacia una que fomentara la comprensión crítica y el aprendizaje significativo, atendiendo la diversidad en el aula.

Un docente que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los

niños o los adolescentes y para ello es urgente dotar a las y los maestros de herramientas concretas para crear estas nuevas situaciones de aprendizaje.

Un docente que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad: El proyecto buscó activamente romper con la resistencia a transformar las prácticas establecidas y la desconexión con la comunidad, fomentando la creación de proyectos que vincularan más a las familias.

De este modo, los círculos de estudio, potenciados por iniciativas como "RESET EN TU AULA", se convirtieron en el motor para que el colectivo de la "General Rafael Cravioto" dejara de esperar soluciones externas y se asumiera como un grupo de investigadores de su propia práctica, capaces de enfrentar sus retos y co-crear un horizonte educativo más democrático y significativo para la comunidad de Patoltecoya.

Para atender el corazón de la escuela, a esos niños que necesitaban más que datos, creamos en cada salón los "rincones de diálogo". Con algunos costales bordados, una alfombra vieja y cojines, construimos espacios seguros donde las y los alumnos pueden ir voluntariamente cuando se sienten abrumados, tristes o enojados. Allí pueden dibujar, escribir o simplemente estar en silencio, sabiendo que un docente los acompañará no como juez, sino como un compañero empático. Porque en la "Rafa Cravioto" (como le decimos con cariño a nuestra escuela) hemos decidido que no solo asistimos para aprender, sino para ser mejores seres humanos.

En nuestra escuela enclavada en el corazón de la Sierra Norte de Puebla, uno de los desafíos más complejos era la desconexión con las familias y una cultura de resistencia al cambio que frenaba el avance colectivo. Para derribar los muros de esa "voluntad" temerosa y tejer lazos más fuertes con la comunidad, la escuela decidió transformar radicalmente su enfoque, dejando de convocar reuniones meramente informativas. En su lugar, nacieron las "Tertulias Dialógicas Literarias", una

iniciativa que convirtió la lectura en un puente para el encuentro y la participación activa de las madres y los padres de familia en el fomento de hábitos lectores.

Invitando a madres, padres y abuelos a las aulas y la biblioteca con una taza de chocolate o café en mano, se creó un espacio donde sus voces y las de los maestros pudieran encontrarse a través de la literatura y los saberes comunitarios. La respuesta fue significativa. Durante dos ciclos escolares, la participación de las familias no solo fue constante, sino que impactó profundamente en su vida cotidiana, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

El viaje comenzó durante el ciclo escolar 2023-2024 con la lectura de "El infinito en un junco" de la escritora española Irene Vallejo. Este libro se convirtió en la chispa que encendió la curiosidad y la reflexión entre los asistentes. A través de sus páginas, los padres y madres de Patoltecoya se sumergieron en la historia de los libros, inspirándose y redescubriendo lo maravilloso del acto de leer. La obra de Vallejo les permitió conectar con el valor profundo de la lectura como un legado para sus hijos.

Para el siguiente ciclo escolar, 2024-2025, el grupo eligió "Cómo hacer que te pasen cosas buenas" de la psiquiatra española Marian Rojas. La dinámica de las tertulias, celebradas cada miércoles, alcanzó un nuevo nivel de profundidad emocional. Este libro se convirtió en un catalizador para que los participantes compartieran sus sentires y experiencias más personales. La confianza que se fue tejiendo sesión tras sesión, al disfrutar colectivamente del texto, permitió que las conversaciones se adentraran en las emociones de cada uno. En más de una ocasión, las reflexiones compartidas llevaron a los asistentes a confrontar errores del pasado y a un profundo desconocimiento de sí mismos, generando momentos de gran vulnerabilidad y conexión humana que culminaron, en varias ocasiones, en llanto.

Así, las tertulias literarias se consolidaron como mucho más que un club de lectura. Se transformaron en un

espacio seguro y sanador donde la comunidad pudo crecer junta. Esta estrategia no solo logró vincular de manera activa y exitosa a las familias con la vida escolar, sino que también convirtió a la escuela "Rafa Cravioto" en el verdadero centro de una comunidad que aprende, dialoga y se construye en conjunto.

Para la realización de los "Talleres de Saberes Compartidos". Invitamos a madres, padres, abuelas y abuelos a las aulas, a la biblioteca y a los jardines, y con una taza de chocolate o café en la mano, sus voces y las nuestras se encontraron en la literatura y en los saberes comunitarios. Ocuparon las aulas para enseñar a las y los niños oficios y tradiciones, a bordar, a cultivar el huerto, a contar las leyendas de la Sierra. La escuela dejó de ser un edificio al que se envían a las hijas y los hijos para convertirse en el centro de una comunidad que aprende y construye en conjunto.

Un Horizonte en Construcción

El eco de estas transformaciones no tardó en trascender los muros de la "Rafa Cravioto". Lo que comenzó como pequeños gestos —un rincón de diálogo, una tertulia con café, un taller de saberes compartidos— se convirtió en un movimiento que llamó la atención de otras escuelas de la zona. La nuestra pasó de ser vista como una institución más a ser reconocida, por la propia supervisión escolar, como la más innovadora: la única capaz de integrar una estación de radio escolar que transmitía tanto en tiempo real como de manera asincrónica, mezclando la voz de niñas y niños con música creada gracias a la tecnología y la inteligencia artificial. Las canciones, nacidas de historias locales y sueños infantiles, viajaban por plataformas digitales, cruzaban cerros y ríos, y llegaban a oídos lejanos, llevando consigo un pedazo del corazón de Patoltecoya.

Este proyecto, que en un inicio parecía un experimento curioso, terminó por ser un puente intergeneracional. Las y los adultos mayores de la comunidad, lejos de sentirse ajenos a la tecnología, se sumaron con entusiasmo: vinieron a contar leyendas frente al micrófono, a grabar recetas, a relatar los días de la cosecha y la historia de la

presa de Necaxa. Sus voces, profundas y cálidas, no sólo alimentaron la memoria colectiva, sino que enseñaron a las niñas y niños a valorar la experiencia como un tesoro. Así, entre cables, risas y grabaciones, se tejieron lazos nuevos: la abuela que enseñaba a un niño a hilar palabras con la misma paciencia con que se hila la lana; el abuelo que, con su relato pausado, lograba que un grupo entero contuviera la respiración.

Entre tantas historias que marcaron este tiempo, hay una que guarda el pulso de todo lo vivido. A inicios del ciclo escolar 2024-2025, la señora Elisa Pérez —madre de familia y voz constante en nuestras actividades— escribió un texto breve pero poderoso sobre la importancia de la educación y el papel insustituible de las familias en el aprendizaje de sus hijos. Lo publicó en el blog de la organización *Mexicanos Primero*, y al leerlo, muchos se reconocieron en sus palabras: no era un discurso académico, sino una carta de amor a la escuela, un recordatorio de que el cambio verdadero nace de la comunidad misma.

Hoy, al mirar atrás, sabemos que el camino recorrido no ha sido fácil. Ha requerido paciencia para esperar las cosechas y coraje para sembrar en tierras a veces áridas. Hemos aprendido que innovar no es solo traer algo nuevo, sino transformar lo cotidiano para que cobre sentido profundo. La "Rafa Cravioto" ya no es solo un edificio en medio de la sierra: es un laboratorio vivo de sueños y aprendizajes, un ejemplo de que, cuando la escuela y la comunidad caminan al mismo paso, el horizonte se ensancha.

Y así, entre el verde de nuestros montes y el azul inabordable del cielo, seguimos escribiendo nuestra historia. Una historia que se escucha en la radio escolar, que se lee en un blog, que se cuenta en las tertulias y que, sobre todo, se vive cada día en las miradas de niñas y niños que, gracias a este esfuerzo colectivo, han aprendido no solo a copiar el mundo, sino a imaginarlo y transformarlo. Porque aquí, en Patoltecoya, ya sabemos que el futuro no se espera: se construye, palabra a palabra, canción a canción, abrazo a abrazo.



De regreso a la escuela

Marilú Sarmiento Chanona

Chiapas

Esta historia, contada desde la voz de Marilú Sarmiento Chanona, nos acerca a una escuela primaria de Chiapas donde la participación comunitaria transforma la vida educativa. A través de la memoria personal de la autora, se revela un viaje desde la invisibilidad hacia un liderazgo que rompe muros y redefine la relación escuela-familia. Relata el surgimiento del proyecto “De Regreso a la Escuela”, una idea que invita a las familias a ser parte viva de la vida escolar: dirigir y llevar a cabo los honores a la Bandera, como detonador de otros proyectos. Los retos no faltaron, pero estos fueron superados con perseverancia y trabajo colaborativo.

El proyecto, ya con catorce años, evidencia impactos: mejora en la autoestima, la motivación y el aprendizaje de las y los alumnos, genera un clima de confianza favorable entre docentes y familias e impacta positivamente en la organización de la escuela. Más allá de lo académico, la escuela se entiende como un espacio de diversidad cultural. El testimonio de docentes, alumnas y madres subraya que la educación democrática ocurre en comunidades dinámicas y participativas, donde la invitación a tomar la escuela como propia cambia vidas y forja una cultura de cuidado y responsabilidad cívica.

Marilú Sarmiento Chanona, Premio ABC 2013, es directora de primaria y sabe que la escuela requiere de la participación de todas y todos; por ello, además de trabajar con su equipo docente para que sus estudiantes cuenten con estrategias de aprendizaje pertinentes y creativas, también ha fortalecido a la comunidad de madres y padres para que formen parte de las decisiones y actividades escolares demostrando el impacto que esto tiene en el aprendizaje y el bienestar de las y los estudiantes.

• • •

Esta historia tiene lugar en una hermosa escuela primaria, situada en el estado de Chiapas, al sur de la República Mexicana. Una escuela colmada de árboles que son a la vez testigos y guardianes de las emociones y momentos que allí se viven; de la diaria presencia de niños, niñas, maestras y maestros... en suma: de toda una comunidad cuya existencia cobra un sentido muy especial, pues a lo largo de las cinco horas en las que este espacio se llena de risas,

aprendizajes, desafíos y logros, se crea una atmósfera llena de vida, esperanza y sueños compartidos.

Miremos con atención los árboles, y abajo, una amplia cancha. Los niños alrededor, atentos a lo que ocurre en el centro. Una escolta, conformada por adultos acompaña el momento; un baile que se ejecuta, pero no con alumnos, ni profesores. ¿Y qué significa esto? ¿No se supone que deben ser los niños los

protagonistas de este escenario? Es el inicio de una nueva etapa en la escuela.

Pero vamos por partes...

Antes de ser directora, pasé muchos años como maestra en escuelas urbanas y semiurbanas.

Soy la segunda de diez hijos y crecí en un rancho, lejos de la capital. No pude asistir al preescolar por la situación económica de mi familia, pero el hogar fue mi primera escuela y mis padres, mis primeros maestros. Pese a la pobreza, me inculcaron valores y aprendizajes que aun conservo.

A los diez años, mis padres me enviaron a vivir con tres tíos en la ciudad para que pudiera estudiar. Cursé el quinto grado con un maestro comprensivo, que percibía mi tristeza lejos de mi familia. En la casa, yo hacía las tareas del hogar, era otra: tenía que barrer, trapear y limpiar. Yo era quien hacía el trabajo del hogar. Eso era manejable, pero sufrí maltratos físicos constantes por parte de mis tíos.

Mi etapa en la secundaria fue difícil; me sentía inferior y pasaba desapercibida entre mis compañeras. Nadie reparaba en mí, y con el tiempo me volví casi invisible.

Al terminar, mis tíos me inscribieron en la Normal para ser maestra de primaria, considerando que era la mejor carrera para una mujer. Ingresé con una autoestima muy baja y seguía sin destacar entre mis compañeros. Sin embargo, el director me elegía para portar la Bandera en los desfiles, un pequeño gesto que me hizo sentir valorada.

Aún así, mientras los estudiantes destacados recibían reconocimiento, yo permanecía en el anonimato, sentada en la última fila, soñando con volver a mi familia, aunque nunca lo logré. Mis tíos cumplieron su compromiso, pero el costo personal fue muy alto.

Cuando comencé a trabajar, me asignaron primer grado. El grupo me robó el corazón desde el primer

instante: los niños pequeños estaban viviendo su primera experiencia escolar. Yo puse todo mi esfuerzo para que esa etapa fuera inolvidable para ellos. Así fue como me inicié en la experiencia más maravillosa de mi vida: la de ser maestra.

En aquel entonces, tanto los profesores como los directivos trataban a toda costa de mantener al margen a madres y padres de familia; se les convocabía únicamente para darles las boletas de calificaciones de sus hijos, manteniéndolos a una conveniente distancia. Así aprendí que los padres y madres de familia *deberían permanecer lo más lejos posible de la escuela*, ya que, si se les abrían las puertas, "podían meterse hasta la cocina". Lo que esta coloquial frase construía, en realidad, eran muros invisibles... y a la vez increíblemente sólidos. Cuando, años después, asumí la dirección de "mi" escuela, aquel bagaje de ideas me acompañaba.

Pero... algo en el aire de este nuevo lugar era distinto. Yo, la invisible, de pronto me convertí en la directora de una escuela primaria importante, ubicada en un céntrico lugar de la capital del estado. Esta era la oportunidad que la vida me ofrecía para "materializarme", para hacerme visible y trascender, para dejar huella. No tardé mucho en comprender que la educación distaba mucho de ser un laboratorio, ni recaía solo en el personal docente. Comprendí que se trataba de un esfuerzo compartido, algo que involucra también a madres y padres de familia.

Con la certeza de que, para el crecimiento personal e institucional, se necesita salir de la zona de confort y atreverse a probar cosas nuevas, me dediqué con entusiasmo a buscar alternativas que fortalecieran la participación de toda la comunidad escolar, en los haceres y los procesos educativos cotidianos. A fin de cuentas, para eso era yo la directora.

Aunque tenía una visión general de lo que quería lograr, en el camino me encontré con varias ideas que, al analizarlas a conciencia, no terminaban de convencerme, y las descartaba una tras otra. Debería

ser algo viable, realista, que no interfiriera directamente con los docentes y sus clases; que no tomara tiempos excesivos, pero que fuera relevante para todos. Así, pasé días llenos de reflexión y búsqueda, en los que no perdía la esperanza ni la motivación.

De repente, un día, algo cambió: casi de manera mágica, una idea empezó a tomar forma en mi mente y, a medida que la visualizaba, empecé a sentirla con más intensidad: imaginé a los padres y madres de familia participando activamente en actividades propias de los alumnos, compartiendo momentos de aprendizaje, diversión y colaboración. Esa imagen me llenó de entusiasmo y claridad. Fue en ese instante cuando surgió con fuerza el proyecto *De Regreso a la Escuela*, que no era solo un nombre bonito. Era una declaración de principios. Se trataba de que las familias vinieran a la escuela... a ser la escuela; a revivirla, a reappropriarse de ella.

La propuesta tomó forma con una rapidez febril, como si hubiera estado esperando todo este tiempo para ser descubierta. Consistía en que, de febrero a julio, cada lunes, un grupo de padres y madres de familia, coordinados por el maestro titular de cada grupo, se hiciera cargo íntegramente de los Honores a la Bandera. Abro otro paréntesis para comentar que, en México, cada lunes hacemos una ceremonia cívica, misma que convoca a toda la escuela en torno al patio principal. En sí misma, puede no ser tan significativa, porque siempre se espera que suceda lo mismo: la escolta, que porta la bandera, recorre el patio principal; se entrega la bandera; se canta el Himno Nacional, acompañado por la banda de guerra (tambores y corneta), y se hace una remembranza de las fechas históricas más importantes de la semana. Sin embargo, ¿qué pasa cuando hay un *giro de tuerca* y algo distinto sucede? ¿Cuándo es la misma comunidad escolar (y no solo los docentes o la directora) la que planea cada detalle, la que ensaya con el corazón puesto, involucrando a estudiantes y a padres de familia? Pues sucede que esta ceremonia se convierte en algo de verdad significativo: un acto que busca fomentar un sentido de identidad y de pertenencia en la propia comunidad escolar.

La propuesta fue justamente que en nuestra Ceremonia fueran los padres y madres de familia quienes dirigieran el programa; formaran la escolta; constituyeran la banda de guerra; leyieran las efemérides y, como “cereza del pastel”, al finalizar el acto cívico, deleitaran a los presentes con un bailable del folclor mexicano.

Era un plan que exigía un compromiso que iba mucho más allá de firmar una boleta. Exigía tiempo, esfuerzo y coraje. Con una determinación firme y llena de entusiasmo, comencé a dar forma al proyecto, dedicándome a planear y organizar cada detalle. Reflexioné sobre sus objetivos, las ventajas y desventajas, y consideré todos los aspectos importantes que debía tener en cuenta. Por supuesto, había días en los que dudaba y me desanimaba; pero a medida que mi visión se fue aclarando, sentía enorme alegría tan solo de imaginarlo.

Por fin llegó el día, tan esperado, para presentar el proyecto ante el personal docente. Después de compartir todos los detalles y pormenores, algunos de los profesores expresaron su rechazo, argumentando que requería más tiempo del que podían dedicar, y que resultaba muy difícil lograr que los padres y madres de familia se comprometieran plenamente. Los argumentos se apilaron uno sobre otro: la “falta de compromiso” de los padres, las complicaciones logísticas, el tiempo extra no remunerado para los docentes... Por un momento me sentí ingenua: una soñadora sin remedio. La idea, que en mi mente brillaba con fuerza, parecía desmoronarse ante mis ojos. Salí de esa reunión con el ánimo por los suelos... más no derrotada. Aquellos argumentos, lejos de desanimarme, sirvieron para fortalecer mi determinación y buscar nuevas formas de avanzar.

Unos días después de presentar el proyecto, algunos docentes se me acercaron; noté que mostraban cierto interés. Entonces aproveché la oportunidad para volver a la carga, motivándolos e invitándolos a ser parte de esa aventura. Con ese pequeño equipo de valientes, decidí seguir adelante. Sabía que su ejemplo podría ser contagioso.

El siguiente paso era el más aterrador: presentar la propuesta a los padres y madres de familia. En un principio, más que rechazarla, predominaron los sentimientos de temor y duda. Algunos expresaron:

—Yo nunca he estado en la escolta.

Otros confesaron:

—Jamás formé parte de la banda de guerra.

Y otros más admitieron: "

—Yo no sé bailar.

Era una declaración de "no puedo". En definitiva: era el miedo a mostrar su vulnerabilidad; de exponerse frente a sus hijos. Fueron momentos de expectación y nerviosismo, incluso de tensión. A pesar de ello, se dio inicio al proyecto, con limitada participación de madres y padres de familia. El grupo de sexto grado "C" fue el primero en aceptar el reto, impulsado por su entusiasta maestro. Esto fue suficiente. ¡El telón se levantó!

Los ensayos se convirtieron en el nuevo corazón de la escuela. Se realizaban al término de la jornada escolar, por las tardes, y en fines de semana. La cancha, usualmente silenciosa a esas horas, se llenó de un nuevo tipo de vida. En un principio, todo era torpeza y risas nerviosas. Se veía a padres y madres de familia, hombres y mujeres que durante el día eran comerciantes, empleados o amas de casa, luchando por coordinar sus pies en una marcha, por seguir el ritmo de un tambor. El profesor de educación física, con infinita paciencia, les enseñaba a marcar el paso, a girar, a mantener la postura.

En cada uno de estos momentos, las familias estaban allí, acompañadas por sus hijos, quienes, llenos de orgullo y alegría, coreaban juntos:

—¡Tú puedes, papá! ¡Tú puedes, mamá!

Los roles se invirtieron. Los niños se convirtieron en los maestros de la paciencia y el aliento. Los padres, en

alumnos humildes y dedicados. Unas mamás aprendían a tocar el tambor. Un grupo de papás que antes apenas se saludaban en la puerta, ahora se ayudaban a ajustar los tambores, bromeando sobre su propia falta de coordinación. La comunidad se estaba construyendo no a través de discursos: se estaba forjando con sudor, risas y esfuerzo compartido. Los ensayos se extendían, y al final, unos traían café y otros, pan dulce para compartir.

Finalmente, llegó el gran día. El primer lunes de honores a cargo de los padres y madres de familia de sexto grado. Había un nerviosismo palpable que contagiaba a todos. Los padres participantes llegaron temprano, vistiendo los trajes que habían acordado como uniforme. Se notaban incómodos, pero en sus ojos brillaba una luz de determinación y orgullo. Ante el asombro de toda la comunidad escolar, se apropiaron del escenario, demostrando sus habilidades, fruto de largos y dedicados ensayos. Cuando la banda de guerra comenzó a tocar, el sonido no era perfecto, pero era el sonido de la valentía. La escolta avanzó por la cancha, con la espalda recta y la mirada fija al frente. Recorrió el patio con una dignidad que enmudeció a todos. En sus rostros se reflejaba el nerviosismo, quizás ansiosos de que el tiempo avanzara más rápido, pero llenos de una admirable mezcla de valor y alegría, misma que contagió a todos los presentes.

El programa cerró con el bailable: los pies zapateaban en el concreto. Más que una presentación, era una celebración. Una celebración de quiénes eran ellos; de su cultura, de su comunidad. El aplauso que estalló al final fue atronador, un reconocimiento de toda la escuela a su valentía y entrega.

Podría decirse que el momento culminante fue ver los rostros de los niños de sexto grado. No había burla en sus miradas. Había asombro. Estaban viendo a sus padres no como las figuras cotidianas que los llevaban a la escuela o les decían que hicieran la tarea, sino como ciudadanos, como protagonistas de un acto solemne. Estaban descubriendo una nueva dimensión

de las personas que más amaban. Ese día, el aprendizaje sobre civismo fue más profundo que cualquier lección del programa de estudios.

Y fue así como los muros, esos que con tanto celo se habían construido durante décadas, se derrumbaron; no por decreto, sino por el poder de una bandera, de un tambor, y de un zapateado.

El camino no fue sencillo; uno de los mayores retos fue coordinar los horarios de los ensayos, considerando los múltiples trabajos y compromisos de las familias. Otro reto importante fue la falta de motivación e interés de algunos profesores y padres y madres de familia para involucrarse activamente.

Para afrontar los retos, se organizaron ensayos en horarios alternativos: al finalizar la jornada laboral, en las tardes y durante los fines de semana, asegurando que la escuela permaneciera siempre abierta y accesible para todos. En reuniones, yo compartía con profesores, padres y madres de familia, las ventajas del proyecto, motivando su participación en la planificación de las ceremonias. Con paciencia, dedicación y perseverancia, logramos avanzar significativamente, aumentando y fortaleciendo la participación y el compromiso de toda la comunidad escolar.

A los 10 años de haberse iniciado este proyecto, tuve una idea que me llenó de entusiasmo: si los padres y madres de familia ya habían entrado a la escuela, ¿por qué no integrar también a las generaciones de alumnos que cumplían 50 años de haber egresado? Así, decidí que cada ciclo escolar se invitaría a dos generaciones: una en el evento de inauguración del proyecto, en el mes de febrero, y otra en la clausura, en julio, para rendirles un merecido reconocimiento por sus años de historia. De inmediato desempolvamos los archivos de la escuela, para localizar a esos exalumnos.

Como en todo inicio, el camino no fue sencillo, pero la claridad de mi visión y mi pasión por valorar a la comunidad educativa, me permitieron superar todos los obstáculos. Pronto, logré conformar el primer

grupo de WhatsApp de exalumnos, mismo que se convirtió en un espacio lleno de recuerdos y emociones, en el que afloraron sentimientos de reencuentro, nostalgia y alegría por volver a conectar con aquellos que habían sido parte fundamental de la historia de la escuela.

Llegó el mes de febrero, y con él, la tan esperada materialización del proyecto. Los suaves y alegres sonidos de la marimba resonaban en el aire, dando la bienvenida a los padres y madres de familia por décimo año consecutivo...y a la primera generación invitada de exalumnos. En cada rincón de la escuela se percibía una emoción profunda; una mezcla de nostalgia, orgullo y alegría que llenaba el ambiente y unía a toda la comunidad en un momento en verdad emotivo y especial.

Es así como se ha ido consolidando este proyecto, hasta cumplir 14 años. Un proyecto que ha llenado de esperanza el tiempo y el espacio de la escuela, convirtiéndola en un centro de aprendizaje y crecimiento. Quizá su éxito se deba a que no está limitado a una única actividad, sino que ha sido un detonador para más proyectos; además, ha contribuido a una nueva forma de organización de la escuela, a través de comités de participación colectiva: lectura en voz de padres y madres de familia en las aulas; prácticas de protección civil y seguridad escolar; salud escolar; alimentación saludable; cuidado del medio ambiente, entre otros.

Estos espacios colaborativos permiten compartir saberes, decisiones y responsabilidades, fomentando un sentido de pertenencia y un compromiso cotidiano con la calidad educativa, la seguridad de nuestra comunidad y el cuidado del entorno. Cada comité se convierte en un motor de cambio, armonizando diversas voces para construir una escuela más inclusiva, segura y sostenible.

Hoy en día, tanto los docentes como yo, comprendemos que la educación transformadora no sucede en la estrechez de un aula, sino en todo el

espacio vibrante, incluyente, de la escuela, donde la comunidad entera se reconoce, se abraza y decide caminar junta.

He aquí el testimonio de uno de los profesores: "Recuerdo que, al iniciar mi labor docente en esta escuela, la participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares era muy escasa; no era recurrente verlos participando directamente. Cuando inició este proyecto, todos estábamos con la expectativa de lo que iría a pasar, ya que era algo nuevo para los docentes, padres y madres de familia, y alumnos en general. Y pues ya han pasado muchos años, de los cuales creo que solo puedo hablar de aspectos positivos del mismo, ya que es una actividad que une a los padres y madres de familia; además el docente al ser parte también de la organización, se siente más respaldado y animado, y qué decir de los alumnos...creo que el ver a sus papás dentro de la escuela participando, es algo motivador e inspirador para ellos y esto se ve reflejado en el ánimo e interés dentro del aula".

El testimonio de una alumna: "Al ver a mis papás participar en actividades de la escuela, siento alegría, me siento importante porque dejan de hacer cosas para estar conmigo, estoy orgullosa de ellos". Y las palabras de dos madres de familia:

1) "Para mí representa un gran honor poder ser parte de la educación de mis hijas. Gusto de poder

participar en este proyecto *De Regreso a la Escuela*, el cual nos permite a nosotros, padres de familia, poder involucrarnos con las actividades de los hijos, porque aquí participamos todos".

2) "Muy a gusto, muy cobijados el ser parte de todos los proyectos que se realizan al interior de esta escuela. Nosotros nos involucramos hasta donde nos permite participar la directora, que es en todo".

A catorce años de haberse iniciado el proyecto *De regreso a la Escuela*, los resultados han sido motivadores. Se han dado pasos hacia una educación democrática, fomentando la participación activa, la colaboración, el compromiso y dando pie a nuevas formas de organización para el logro de los objetivos. En los alumnos, se ha fortalecido la autoestima; están motivados, y como consecuencia, ha habido una mejora en su aprendizaje. Los padres y madres de familia brindan mayor apoyo a sus hijos en las tareas escolares. En los docentes y padres de familia, se ha favorecido la comunicación constante, el apoyo mutuo, y se ha creado un clima de confianza. Pero más allá de lo académico, la escuela se ha convertido en un sitio lleno de vida, en el que conviven en armonía distintos valores, lenguajes, costumbres, tradiciones y formas de pensar. Esta diversidad ha enriquecido a toda la comunidad escolar, y ha creado un ambiente de respeto y colaboración. Asuntos, todos estos, que realmente trascienden y sirven...para la vida.

• • •



Un mosaico de voces: aprendizajes de las escuelas democráticas

Maura Rubio Almonacid

Mexicanos Primero

Un libro sobre escuelas democráticas

La labor de maestras y maestros a menudo se abre paso frente a diversos desafíos que amenazan el derecho a aprender. Garantizarlo es fundamental para formar estudiantes respetuosos de los derechos humanos y la dignidad de las personas. Problemas como la exclusión, la escasez de recursos y la violencia colocan a las comunidades escolares ante escenarios complejos, donde las decisiones docentes definirán cursos de acción que pueden fortalecer o erosionar los valores de la democracia.

La aspiración por una educación democrática es global; sin embargo, su construcción es un proceso situado, arraigado en las realidades y desafíos cotidianos de cada comunidad escolar. ¿Cómo se vive esta experiencia en México? Orientados por la visión de que la educación debe garantizar el derecho a aprender, maestras y maestros presentan en este libro sus testimonios acerca de cómo promueven una

formación basada en los ideales de la democracia y nos muestran cómo la escuela puede ser un espacio donde florece la educación democrática, incluso en contextos de adversidad.

El libro es fruto del entusiasmo y compromiso de quienes colaboraron, de un trabajo cuidadoso de coordinación, pero sobre todo, de la forma como se narró cada historia. Más que una recopilación de casos, esta obra es el resultado de un proceso de escritura colaborativa que convirtió la experiencia en conocimiento compartido. En este capítulo final reflexionamos sobre los aprendizajes que dejó este proceso, en tres dimensiones. La primera habla sobre el proceso de elaboración de las narraciones; la segunda se refiere a los rasgos comunes de las escuelas democráticas; y la última, sintetiza las lecciones que dejó este proceso, el cual contribuyó a generar una mejor comprensión sobre cómo la democracia se construye desde las escuelas.

Escribir para aprender y compartir

¿Cómo relatar las experiencias docentes para dar cuenta de lo que es una escuela democrática en su día a día? ¿Cómo condensarlas y destilar lo más significativo para convertirlas en una narración inspiradora de aprendizajes en las comunidades escolares? El marco para la reflexión y elaboración de estas narraciones es aportación de Linda Nathan, profesora de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard y educadora, en su sentido más amplio, con una larga trayectoria. Su libro *Designing Democratic Schools and Learning Environments. A Global Perspective*, y los cuatro pilares que propone para la educación democrática, fueron el andamiaje que dio forma a los relatos.

El proceso de escritura en el que colaboraron docentes, asesores, psicólogas educativas, directores y supervisores escolares e incluso algunos estudiantes, acompañados por el equipo coordinador, abrió el camino para resignificar lo que es una escuela democrática desde la experiencia vivida. Se empleó una estrategia centrada, la escritura narrativa, la revisión entre pares y la reflexión crítica, propuesta por Linda. Al reconstruir su propia historia, la estrategia se tradujo en una experiencia de aprendizaje profesional para las y los docentes.

En cada caso, maestras y maestros exponen la situación escolar problemática, identificando a las personas involucradas; relatan los hechos y, a partir de ahí, hablan de las decisiones que tomaron y sus consecuencias, a los retos que enfrentaron y las soluciones que encontraron. Las historias se complementan con los logros de la intervención y su impacto en la comunidad escolar. Por último, incluyen las reflexiones y aprendizajes derivados de la experiencia.

Poner esto por escrito fue clave para lograr la inteligibilidad de las intervenciones. Reflexionar y escribir sobre la propia práctica docente emergió como un catalizador para comprender los alcances de

la experiencia desde la perspectiva de las escuelas democráticas. En general, el ejercicio permitió a las y los participantes resignificar lo que vivieron, vincular su quehacer cotidiano con los pilares de la educación democrática y consolidar su experiencia como un aprendizaje para compartir.

El trabajo colaborativo basado en el diálogo fue el cimiento que sostuvo y enriqueció el proceso. Mediante diversas estrategias, las y los participantes afinaron paulatinamente sus textos y fortalecieron competencias relevantes para el quehacer docente. Contar la propia experiencia a un colega y escuchar atentamente la suya, reflexionar en colectivo, así como la revisión sistemática entre pares fue muy fructífero. Ayudaron a mejorar habilidades como la escucha activa, el pensamiento crítico y la capacidad de síntesis. Además, generó una conexión emocional entre las y los participantes.

Las narraciones se elaboraron dentro del género de la escritura creativa de no ficción, en el cual se relatan historias verídicas con libertad creativa, expresando lo que la o el autor pensaba y sentía a lo largo de la experiencia que relata. En virtud de que este género literario se adentra en la experiencia personal para interpretarla, los relatos se convierten en un recurso de comprensión al compartir las enseñanzas de las vivencias narradas desde perspectivas personales. Basados en hechos reales, los textos son auténticos, emotivos, a veces sorprendentes, y despiertan empatía de manera natural. Además, cuando se refieren a contextos marginados o violentos, proyectan la voz de las comunidades que, con frecuencia, está silenciada. Son testimonio de cómo la escuela puede convertirse en un espacio potenciador, acogedor y esperanzador. Revitalizan con elocuencia la confianza en el potencial transformador de la educación, que se revela al leer la voz de docentes, estudiantes y familias.

Este género literario, combinado con las revisiones recíprocas a lo largo del proceso de redacción, generó aprendizajes valiosos que fueron expresados por maestras y maestros:

· *La escritura como llave para la comprensión.* Estructurar sus experiencias en una narración permitió que tomaran perspectiva de los hechos, los analizaran críticamente y comprendieran su dinámica y resultados pedagógicos. El proceso fue valorado como una oportunidad de aprendizaje colaborativo y crecimiento profesional. Las narraciones, además, pueden inspirar iniciativas de innovación de las prácticas educativas de las escuelas.

· *La revisión colaborativa como espacio de co-creación.* El diálogo entre pares enriqueció los textos. Las diversas perspectivas ayudaron a esclarecer ideas, cuestionar supuestos y mejorar la coherencia general. Resultaron narraciones más sólidas, capaces de generar conversación con una diversidad de lectores.

· *La escucha activa como vínculo para la creación.* Escuchar y ser escuchado en una atmósfera de cuidado y de respaldo mutuo, fortaleció la participación y los lazos entre quienes tejieron el entramado narrativo del libro. La retroalimentación respetuosa y empática generó confianza e impulsó la mejora.

Esta forma de trabajo fue adecuada para los niveles escolares de la educación básica, desde preescolar hasta secundaria, así como para quienes, como profesionales de la docencia, realizan su labor en el aula, la escuela, la supervisión escolar o en espacios de profesionalización docente.

Aunque la experiencia fue mayormente positiva, también surgieron algunas tensiones, inevitables en un proceso complejo como este. Hubo inseguridad al escribir, falta de claridad, diferencias de opinión en las revisiones, y el apremio del tiempo. Aun así, con perseverancia, disciplina, empeño, determinación para concluir el relato y, sobre todo, entusiasmo compartido, los textos terminaron de tomar forma.

Quizás su mayor valor reside en su capacidad para inspirar y catalizar el potencial de la práctica docente

cotidiana. El proceso dejó un beneficio inestimable: propició aprendizajes clave para que las y los participantes lleven las estrategias de trabajo a sus propios contextos escolares, lo que traduce los aprendizajes en beneficios para las comunidades escolares. Proponen un abanico de opciones que planean poner en práctica en sus aulas, escuelas y zonas escolares. Entre las iniciativas se destacan las siguientes:

· *Fomentar la participación estudiantil.* Hay un compromiso claro de dar más voz y protagonismo a las y los estudiantes mediante asambleas escolares, acuerdos de convivencia, roles rotativos y círculos de diálogo para fomentar la corresponsabilidad y que todas y todos aprendan a escuchar y ser escuchados.

· *Implementar metodologías colaborativas.* Las y los maestros proponen aplicar en las aulas la revisión entre pares de estudiantes para que aprendan a darse retroalimentación respetuosa, utilizar la escritura narrativa como herramienta de reflexión y elaborar diarios para que tanto docentes como estudiantes, registren experiencias significativas, las comprendan y aprendan de ellas.

· *Fortalecer la comunidad de aprendizaje docente.* Las prácticas colaborativas se aplicarán también en el trabajo con colegas. Se busca transformar las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en espacios de diálogo horizontal y reflexión, con el objetivo de convertir al equipo de trabajo en una poderosa comunidad profesional del aprendizaje.

· *Promover la vinculación con la comunidad escolar.* Se plantean acciones orientadas a involucrar de manera más efectiva a madres y padres de familia. Se propone la escucha activa para comprender sus necesidades, así como talleres y actividades diversos para fortalecer la colaboración entre la escuela y las familias.

Estas iniciativas muestran los alcances que puede tener la reflexión y la comprensión de las experiencias a

partir de su narración. Al introducir en las escuelas prácticas basadas en el diálogo, la cooperación y la corresponsabilidad, los principios de la educación democrática se incorporan a la cultura escolar.

Escuelas democráticas: ¿qué tienen en común?

Los testimonios ofrecen una perspectiva personal sobre los problemas escolares cotidianos que plantean desafíos y, a la vez, posibilidades para promover, en su contexto, prácticas que fomentan la convivencia democrática. Las historias son ricas en aprendizajes derivados de las decisiones que se tomaron. Abordan de cerca, y desde múltiples ángulos, cuestiones de participación, deliberación, agencia, liderazgo, mediación y corresponsabilidad que expresan el compromiso de sus autores y autoras con una educación basada en los ideales de la democracia: libertad, igualdad, justicia, participación, respeto a los derechos humanos y, en última instancia, la protección de la dignidad de cada persona.

Los testimonios muestran que la escuela democrática se define por el sentido de las relaciones que se establecen entre sus integrantes. No se limita a eventos cívicos o a las normas institucionales, sino que se construye a diario con el diálogo respetuoso, la participación activa y la corresponsabilidad.

Esta comprensión desafía la visión educativa convencional centrada en la figura docente y abre paso a una pedagogía basada en el reconocimiento del otro, donde cada integrante de la comunidad escolar es protagonista. Se reconoce su capacidad de agencia para actuar y tomar decisiones con autonomía; iniciar cursos de acción con propósito (objetivos, metas, sentido); gestionar el entorno con eficacia; usar su imaginación y creatividad para movilizar los recursos hacia los objetivos que se persiguen; y, en una palabra, ser agente de cambio que, en su cotidianidad, fortalece la cultura democrática.

Al mirar las experiencias de manera integral, se advierten algunos desafíos comunes. Las soluciones que se pusieron en práctica muestran que la innovación educativa no emana de disposiciones centralizadas, sino de la capacidad, distintiva de las comunidades escolares, para responder con creatividad a sus propias realidades. Problemas estructurales como la exclusión, la violencia o la precariedad de recursos, impulsaron decisiones basadas en la empatía y la confianza. Cada caso evidencia que el cambio surge cuando se coloca a las personas y a su aprendizaje en el centro del proceso educativo.

Los desafíos no son casuales, sino síntomas de fracturas del sistema educativo. Para valorar el alcance de las soluciones propuestas, es importante considerar la envergadura de los problemas que esas fracturas generan en las escuelas y, por consiguiente, en la garantía del derecho a aprender.

· *Exclusión, violencia y deterioro del tejido social.* La exclusión, en sus múltiples formas, es una barrera para el aprendizaje y la participación (BAP). El estudiante Iván en Veracruz sufrió acoso escolar y, en el Estado de México, Kevin fue afectado por la violencia; mientras, en otras entidades, algunos niños eran marginados por discapacidad, como Luis (visual) o Cristhian, o Gael (TEA) y Armandito por neurodivergencia. A esto se suma la exclusión por identidad de género, como la experimentó Karen al desafiar los estereotipos en su telesecundaria. Este fenómeno se agudiza en contextos de alta vulnerabilidad y violencia, como los de Ciudad Juárez, Ecatepec o la Sierra Tarahumara, donde la escuela se convirtió en un espacio de contención en medio de la descomposición social. Mientras en otros

· *Precariedad de recursos e inercia institucional.* La falta de recursos materiales y de docentes especializados también es una BAP. El caso de Gael en Tamaulipas evidenció limitaciones para atender el autismo, mientras que una escuela multigrado en Hidalgo, operaba en un entorno de marcadas carencias. Estas situaciones dejan poco espacio para prácticas

pedagógicas pertinentes, lo que produce un ciclo de estancamiento que requiere un esfuerzo extraordinario para romperse. Ejemplos de esta inercia son la formación docente excesivamente teórica en Chihuahua o el modelo de enseñanza secundaria en Tamaulipas que propiciaba la repetición de los contenidos educativos, más que la construcción de aprendizajes con base en la participación.

· *Desvinculación entre escuela, familia y cultura.* La desconexión entre el currículo escolar y la vida de los estudiantes ocasiona que los contenidos resulten poco relevantes para niñas y niños. En Yucatán, por ejemplo, mientras la lengua originaria se pierde poco a poco, la cultura maya no se incorporaba al proceso de aprendizaje. En otro caso, la participación de madres y padres de familia —frecuentemente reducida a cumplir con un requisito administrativo— hizo realidad un jardín de niños en Guerrero. Asimismo, el aislamiento emocional de las y los estudiantes tras la pandemia destacó la importancia de los vínculos afectivos como condición indispensable para el aprendizaje.

Frente estos problemas, maestras y maestros no esperaron instrucciones de alguna autoridad educativa. En su lugar, generaron un repertorio de soluciones creativas que comparten la idea de situar a las personas, sus emociones, sus relaciones y, sobre todo, su aprendizaje en el centro del quehacer educativo. Revelan una visión que más allá de las definiciones teóricas, se ancla en la realidad cotidiana de la comunidad escolar. Los relatos evidencian su notable capacidad para crear estrategias innovadoras que responden a las realidades específicas de sus estudiantes y comunidades, a menudo en contextos de alta marginación o con recursos limitados. Estas estrategias no son una trivialidad, sino modelos replicables de innovación que demuestran cómo la creatividad y la colaboración pueden transformar radicalmente la experiencia escolar.

Las escuelas democráticas que se presentan en este libro comparten las siguientes características:

· *Cultura de diálogo y escucha.* Un cimiento fundamental es la creación de ambientes donde todas las voces —incluso las que incomodan— son escuchadas y valoradas para favorecer acuerdos. El diálogo respetuoso es la base para mediar conflictos y concertar soluciones.

· *Reconstrucción de vínculos.* El denominador común de las transformaciones más significativas fue promover que las familias fueran co-creadoras del entorno educativo —lo que fortalece su capacidad de agencia. Estrategias como la "Mochila Viajera", en una escuela de educación preescolar en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, llevaron la lectura a los hogares. En Cananea, Sonora, la comunidad de madres y padres de familia apoyó una iniciativa de educación artística y lideró la construcción de la "Sala de Arte", mientras que en Guerrero, hizo posible un jardín de niños. La implicación directa de la abuela de Iván en su proceso de escritura validó su experiencia, y el proyecto "De Regreso a la Escuela" en Chiapas, hace responsables a madres y padres de familia de la ceremonia cívica.

· *Inclusión y respeto a la diversidad.* Una escuela democrática reconoce y aprecia el valor de la diversidad. La inclusión implica garantizar que cada persona se sienta parte de la comunidad y pueda aportar desde su singularidad.

· *Participación y corresponsabilidad.* Una solución transversal fue el desplazamiento de un paradigma centrado en la figura de la o el maestro a uno participativo que valida todas las voces: docentes, directivos, estudiantes y familias. Esta participación no se limita a opinar, sino que implica compartir la responsabilidad en la toma de decisiones, la solución de problemas y el bienestar común. La escuela democrática es, en esencia, un ecosistema de participación y corresponsabilidad. El proyecto "Escribir como Lectores" en Veracruz reconoció la singularidad de la voz de las y los estudiantes, conectando el currículo con sus vidas. En Hidalgo, la creación colaborativa del "acuerdo de

convivencia" reemplazó un reglamento impuesto, por un compromiso auténtico. En Tamaulipas, el recreo motivó la promoción de la cultura cívica. El liderazgo de las alumnas Karen y Perla en el proyecto "De la falda al pantalón" muestra la decisión de una escuela de respaldar el derecho a ser quien se es. A su vez, la experiencia donde el estudiante Mateo enseñó origami a sus compañeras y compañeros, así como a sus docentes, invirtió los roles tradicionales, mostrando que en un aula democrática todas las personas aprenden de todas.

· *Atención al bienestar emocional.* Al resignificarse como medios para atender necesidades socioemocionales y fomentar la inclusión, el arte, el juego y el deporte también contribuyen con los objetivos de las escuelas democráticas. El proyecto de handball en Tamaulipas vinculó la responsabilidad académica con la participación deportiva; en el Estado de México, la inclusión de un estudiante se facilitó con un videojuego, y con los "rincones de juego" en un preescolar de Puebla, se promovió la autonomía de niñas y niños para decidir y colaborar. A su vez, el arte contribuyó al bienestar socioemocional de Ania, con mutismo selectivo, y la llevó a expresarse a través de la pintura, y a Daniel, a procesar un duelo mediante el dibujo. Finalmente, en San Luis Potosí se generó un ambiente de cooperación en un grupo considerado "imposible", desarrollando un proyecto STEM (Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas).

· *Construcción cotidiana.* La democracia no se limita a eventos cívicos o votaciones formales. Por el contrario, se construye paso a paso en las decisiones, las relaciones interpersonales y las prácticas pedagógicas cotidianas. Se ejerce al resolver un conflicto, al abrir un espacio de diálogo o al proteger la integridad de un estudiante. Se instaura en los espacios de convivencia, en la toma de decisiones y se convierte así en un aprendizaje para la vida.

Estas soluciones, nacidas de la práctica contextualizada y de decisiones bien pensadas, resolvieron problemas inmediatos, pero sobre todo, revelan un conjunto de principios fundamentales sobre el significado de educar para la vida democrática, activa, responsable y respetuosa.

Escuelas democráticas: ¿qué lecciones nos deja esta experiencia?

Más allá de las estrategias específicas, las historias de este libro convergen en una serie de lecciones que contribuyen al fortalecimiento de la escuela democrática en el contexto de México. Las siguientes proposiciones pueden servir como referencia para orientar la práctica en el aula y la escuela, y en su caso, a la política educativa.

· *La democracia es una práctica cotidiana.* Las experiencias muestran que la cultura democrática se aprende viviéndola. Varios ejemplos ilustran cómo, a partir de las decisiones que se tomaron, la escuela se convirtió en un laboratorio de formación ciudadana donde se aprende a escuchar, argumentar, negociar, y asumir responsabilidades compartidas.

· *La inclusión cataliza la innovación institucional.* Con frecuencia es indispensable innovar para incluir. Gracias a pedagogías basadas en la ética del cuidado –aun de forma implícita–, se generan cambios que benefician a toda la comunidad escolar y se promueve el derecho a una educación inclusiva y equitativa.

· *Un ambiente escolar seguro es indispensable para el aprendizaje.* Como titulares de derechos, niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la paz y a disfrutar de condiciones que garanticen su desarrollo integral. En escuelas afectadas por la violencia en cualquiera de sus formas, generar ambientes escolares seguros es condición para el aprendizaje, pero además, favorece la garantía del derecho a una educación que se desarrolle en un

ambiente seguro y respetuoso de los derechos de la infancia y la adolescencia. Cuando maestras y maestros priorizan el bienestar de las y los estudiantes, se abren las puertas a la participación, la confianza y el aprendizaje significativo.

· *La innovación florece cuando la escuela se vincula con su contexto.* Soluciones potentes surgieron al conectar el currículo con el saber local y los intereses de los estudiantes. Familias e integrantes de la comunidad aportan saberes y recursos que genera un ecosistema de aprendizaje más rico y colaborativo y un sentido comunitario que a menudo es invisibilizado.

· *El liderazgo democrático construye comunidad.* A diferencia del liderazgo impositivo, aquel que dialoga, acompaña, y promueve la participación, construye una escuela democrática. Hace de la escuela un espacio donde la integración de la diversidad de propuestas es motor de cambio, la participación fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad y la práctica educativa impulsa la formación temprana de ciudadanía.

Estas lecciones no surgieron de manera espontánea. Son el resultado de una estrategia metodológica diseñada para catalizar la reflexión de quienes redefinen la escuela como una institución donde la cultura democrática se nutre a diario. En conjunto, ofrecen un horizonte claro para transformar las escuelas —y quizá también la política educativa— desde la autonomía y la capacidad de agencia de las comunidades escolares.

La construcción de escuelas democráticas en México es un mosaico que resulta de las decisiones cotidianas que toman maestras y maestros, orientadas hacia un mismo propósito. Cada iniciativa aporta una pieza

esencial para avanzar hacia una educación más justa y esperanzadora. Estas experiencias muestran con elocuencia que la formación democrática surge cuando docentes, estudiantes y familias trabajan juntos como protagonistas.

La escritura colaborativa permitió vislumbrar que la escuela democrática no es un modelo acabado, sino un proceso que se teje, se vive y se transforma en lo cotidiano y se reafirma con la comunidad de aprendizaje. Este ejercicio invita a seguir explorando metodologías narrativas que permitan a las y los docentes construir, compartir y transformar sus prácticas desde su propia voz y del diálogo.

Hoy, en un contexto donde la democracia enfrenta amenazas y retrocesos, hay mucho por hacer desde el campo de la educación. La relación entre ambas tiene una larga historia. Desde hace más de un siglo, John Dewey proponía que la escuela funcionara como un microcosmos democrático, en el que las y los estudiantes aprendieran haciendo, ejercitaran la participación y descubrieran que la democracia es, ante todo, una forma de vida compartida. Sostenía que la educación es fundamental para reconstruir colectivamente la sociedad hacia formas más igualitarias y justas, donde el vínculo empático y la cooperación son fundamentales.

A partir de los relatos, es claro que la democracia no solo se aprende en los libros. Con su labor diaria, maestras y maestros son la pieza clave de un círculo virtuoso donde niñas, niños y adolescentes, aprenden que es posible una convivencia basada en el diálogo, la participación, la corresponsabilidad y el respeto a los derechos, orientada a su vez, por ideales como la libertad y la igualdad. Las historias y enseñanzas de este libro hacen una contribución pequeña, pero significativa para fortalecer las escuelas democráticas.

• • •





ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

UNA PERSPECTIVA DESDE MÉXICO

