



• **Educando para educar**

• Año 26

• Núm. 48

• ISSN 2683-1953

• Septiembre 2026-febrero 2027

• educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

CHILDREN'S PARTICIPATION AND CITIZENSHIP IN PRESCHOOL EDUCATION THROUGH SERVICE LEARNING

Fecha de recepción: 25 de junio de 2026.

Fecha de aceptación: 27 de julio de 2026.

Johana Jaqueline Pérez Castro¹



— Narrativas docentes

RESUMEN

La presente narrativa docente tiene como objetivo dar a conocer y reflexionar sobre la experiencia vivida durante la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio orientado a la promoción de la participación infantil, el cuidado ambiental y la formación ciudadana en un grupo multigrado de educación preescolar. La construcción del relato se sustenta en la propuesta metodológica de Suárez (2007), que permite reconstruir, analizar e interpretar la práctica docente a partir de la experiencia. Para su elaboración se recuperaron observaciones, registros de diario de campo y reflexiones efectuadas durante la intervención pedagógica. La narrativa describe cómo las niñas y los niños identificaron problemáticas de su comunidad, participaron en la toma de decisiones y realizaron acciones dirigidas al bienestar colectivo. Además, reconoce a la infancia como sujeto ciudadano, capaz de expresar ideas, asumir responsabilidades, colaborar con otros y transformar su entorno desde experiencias significativas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, educación preescolar, participación social.

ABSTRACT



The purpose of this teaching narrative is to present and reflect upon the experience of implementing a Service-Learning project aimed at promoting children's participation, environmental stewardship, and citizenship education in a multigrade preschool classroom. The construction of this narrative is grounded in the methodological approach proposed by Suárez (2007), which enables the reconstruction, analysis, and interpretation of teaching practice through lived experience. To develop this account, observations, field journal records, and reflections generated during the pedagogical intervention were collected and analyzed. The narrative describes how children identified issues within their community, participated in decision-making processes, and carried out actions focused on collective well-being. Furthermore, it recognizes children as active citizens, capable of expressing their ideas, assuming responsibilities, collaborating with others, and transforming their surroundings through meaningful experiences.

Keywords: Citizenship education, preschool education, social participation.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. Correo electrónico: johanajaqueline33@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Mi práctica docente en educación preescolar constituye un proceso de construcción permanente en el que convergen experiencias, conocimientos, emociones y reflexiones que enriquecen y transforman continuamente mi manera de enseñar. A lo largo de mi formación profesional y de las experiencias vividas en contextos multigrado, he comprendido que la docencia implica mucho más que la transmisión de contenidos escolares. Enseñar significa generar oportunidades para que las niñas y los niños participen activamente en la construcción de aprendizajes significativos, vinculados con su realidad, sus intereses y las problemáticas de su entorno. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un sentido social y humano que busca formar sujetos capaces de comprender su contexto, dialogar con otros y participar de manera responsable en la vida comunitaria.

Durante este proceso, he reconocido que la infancia no es una etapa de preparación para la ciudadanía futura, sino un momento en el que las niñas y los niños ya ejercen formas de participación, toman decisiones, expresan opiniones y construyen relaciones con los demás. Por estas razones, considero fundamental ofrecer experiencias educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales, valores democráticos y actitudes de corresponsabilidad que les permitan involucrarse de manera activa en la mejora de su entorno. La escuela, especialmente en educación preescolar, representa un espacio privilegiado para promover estas experiencias, ya que posibilita el encuentro entre los aprendizajes escolares y las necesidades reales de la comunidad.

En este sentido, el aprendizaje-servicio (ApS) se ha convertido en un enfoque fundamental en mi práctica docente, pues permite la vinculación del aprendizaje académico con acciones concretas orientadas al bienestar común y al cuidado del entorno. Su relevancia radica en la capacidad de articular de manera significativa los contenidos curriculares con experiencias prácticas, sociales y comunitarias, con lo que se favorece que los alumnos aprendan a partir de situaciones reales y cercanas a su contexto. Esta metodología no constituye una actividad complementaria o ajena al currículo, sino una forma de desarrollar los propósitos educativos mediante la participación activa de los estudiantes en proyectos que buscan responder a necesidades identificadas en su comunidad.

A través del aprendizaje-servicio, las niñas y los niños tienen la oportunidad de involucrarse en acciones que posibilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con la colaboración, la toma de decisiones, la participación social y el compromiso con los demás. De este modo, el aprendizaje trasciende los límites del aula y adquiere un sentido práctico y social que fortalece tanto la formación académica como el desarrollo ciudadano desde edades tempranas. Como señalan Puig et al. (2011), el aprendizaje-servicio “es una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular” (2011, p. 45), característica que lo convierte en una herramienta metodológica eficaz para la promoción de aprendizajes activos, significativos y contextualizados.

La presente narrativa docente surge de la necesidad de recuperar, analizar y reflexionar sobre una experiencia pedagógica llevada a cabo con esta metodología en un grupo multigrado de educación preescolar. Más que describir una serie de actividades realizadas, se busca reconstruir los significados que emergieron durante la intervención, reconocer los aprendizajes construidos por los alumnos y reflexionar sobre las transformaciones que dicha experiencia generó en mi propia práctica docente.

A tal fin, se retoma la propuesta de documentación narrativa de Suárez (2007, p. 5), quien argumenta que “documentar narrativamente experiencias pedagógicas implica reconstruir sentidos sobre lo vivido y producir saber pedagógico desde la propia práctica docente”. Desde este postulado, la escritura narrativa se convierte en una herramienta de reflexión que hace posible la interpretación de la experiencia educativa, la comprensión de las decisiones tomadas durante la intervención y el reconocimiento de los conocimientos que se generan en la práctica cotidiana.

Esta narrativa se construyó a partir de notas de observación, registros de diario de campo, evidencias fotográficas y reflexiones surgidas durante las sesiones del seminario Narrativas Docentes. Estos insumos permitieron reconstruir la experiencia vivida durante la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio en un grupo multigrado de educación preescolar, centrado en la identificación de problemáticas comunitarias y en la participación activa de las niñas y los niños para contribuir a su atención.

Mediante este ejercicio de reflexión, se busca compartir una experiencia que evidencie el potencial del aprendizaje-servicio para el fortalecimiento de la participación infantil y la formación ciudadana desde la educación preescolar, al mismo tiempo que se recuperan los aprendizajes profesionales que esta experiencia dejó en mi trayectoria docente.

DESARROLLO

A lo largo de mi formación y de mi ejercicio docente he comprendido que la enseñanza no puede separarse de quien soy como persona. Las maneras de relacionarme con los niños, de construir experiencias dentro del aula y de entender la educación están profundamente vinculadas a mi historia personal, valores, emociones y experiencias que han marcado mi vida. Soy una persona risueña, paciente y sensible, y con el tiempo he descubierto que estas características no quedan fuera del aula, sino que forman parte de mi práctica docente, ya que cada decisión pedagógica que tomo, cada palabra que utilizo y cada espacio que pienso y construyo con mis alumnos reflejan también la persona que soy.

Cuando inicié mis primeros acercamientos a la docencia tenía una visión muy distinta acerca de lo que significa enseñar en educación preescolar. Si bien tenía muy claras las responsabilidades, pensaba que las principales obligaciones consistían en mantener el control del grupo, organizar actividades y asegurar que los niños aprendieran los contenidos establecidos en la planeación. En ese momento creía que una buena docente es aquella que logra que todo ocurra exactamente como lo había planeado. Sin embargo, conforme fui viviendo experiencias reales dentro del aula, comprendí que la enseñanza no funciona de manera lineal y que muchas veces los aprendizajes más importantes surgen precisamente de aquello que no estaba planeado.

Mi interés por la formación ciudadana surgió a partir de una experiencia personal que me llevó a cuestionar la manera en que convivimos como sociedad. El día de mi graduación de la licenciatura, después de la ceremonia, acompañé a mis padres al supermercado. Mientras ellos hacían algunas compras, yo permanecí en su camioneta esperándolos. Durante ese tiempo observé cómo una mujer, cuyo auto estaba estacionado junto a la camioneta de mis padres, abrió la portezuela y golpeó la camioneta. Al percatarme de lo sucedido, descendí para ver si había ocurrido algún daño y conversar con ella. No obstante, lejos de encontrar una disposición al diálogo, la situación se tornó tensa. La señora reaccionó de manera agresiva y comenzó a expresarse de forma irrespetuosa. Minutos después, cuando regresé al vehículo por mi teléfono celular, volvió a abrir y cerrar la portezuela con fuerza golpeando de nuevo la camioneta antes de retirarse mientras continuaba insultándome.

Aunque pudiera parecer un incidente cotidiano, aquella situación permaneció en mi pensamiento durante varios días. Lo que más me impactó fue la actitud con la que se desenvolvió el conflicto. No podía evitar preguntarme por qué algo tan sencillo no había podido resolverse mediante una disculpa, una conversación respetuosa o el reconocimiento de una responsabilidad. Me pregunté qué nos lleva, como sociedad, a reaccionar con indiferencia, agresividad o falta de empatía ante hechos que afectan a otras personas.

A partir de esa reflexión, pensé en el papel de la familia, la escuela y la comunidad en la construcción de formas de convivencia basadas en el respeto y la responsabilidad. Entendí que muchas de las actitudes que observamos en la vida cotidiana no son espontáneas, sino el resultado de aprendizajes contruidos a lo largo de la vida. Fue entonces cuando empecé a relacionar estas inquietudes con el concepto de ciudadanía, no entendida únicamente como el conocimiento de derechos y obligaciones, sino como la capacidad de convivir con otros, actuar con empatía, asumir las consecuencias de nuestros actos y contribuir al bienestar común.

Esta experiencia me llevó a preguntarme qué podemos hacer desde la educación para formar personas más conscientes del impacto de sus conductas en los demás. Ya como docente de educación preescolar, recién egresada en ese momento, encontré en esta pregunta una motivación importante para reflexionar sobre la necesidad de promover la ciudadanía desde la infancia.

Fue por ello que el tema de la ciudadanía comenzó a adquirir un significado especial en mi formación profesional. Comprendí que la educación preescolar representa una oportunidad privilegiada para que los niños aprendan a dialogar, escuchar a los demás, resolver conflictos de manera pacífica, participar en la toma de decisiones y reconocer que forman parte de una comunidad. En esta perspectiva, promover la ciudadanía desde los primeros años de vida constituye una tarea fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad más respetuosa, participativa y comprometida con el bien común.

La educación ciudadana suele no constituir una prioridad para muchos padres y madres de familia, quienes tienden a valorar principalmente aquellas habilidades que han sido sistematizadas y socialmente reconocidas como aprendizajes escolares, tales como el conteo, la lectura o la escritura. Si bien son relevantes, la sobrevaloración de estas habilidades ha contribuido a relegar otros aprendizajes igualmente fundamentales, como el desarrollo de actitudes solidarias, la ayuda entre compañeros, el respeto por el medio ambiente y la preocupación por el bienestar común. En este sentido, he llegado a la conclusión de que la formación ciudadana no es un aspecto secundario o implícito, sino que ocupa un lugar central en el proceso educativo.

Aquí es pertinente referir la idea de Reyes y Rivera (2018, p. 62) acerca de que “es fundamental reconsiderar la formación ciudadana para generar los espacios cada vez más amplios de participación en esta incierta era de globalización”. Tal idea resulta especialmente relevante en el ámbito de la educación preescolar, ya que la formación ciudadana no debe limitarse a la transmisión de conocimientos cívicos, sino orientarse a la creación de experiencias que permitan a las niñas y los niños participar de manera activa en la toma de decisiones, expresar sus opiniones y comprometerse con el bienestar colectivo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio constituye una alternativa pedagógica que favorece la construcción de una ciudadanía activa desde la infancia al vincular los aprendizajes escolares con acciones concretas dirigidas a la mejora del entorno y de la comunidad, en especial desde la educación preescolar, en la que se configuran las primeras nociones de convivencia, corresponsabilidad y pertenencia social. Sin embargo, la escasa atención otorgada a este nivel educativo ha provocado que dichas experiencias se desarrollen de manera limitada, aislada o dependiente exclusivamente de la iniciativa docente.

He realizado mi práctica docente principalmente en un contexto multigrado, en la comunidad de la Presa de Guadalupe, en el municipio de Guadalcázar, estado de San Luis Potosí (México), un espacio rural en el que las condiciones sociales y materiales atraviesan el proceso educativo. La comunidad presenta problemáticas multicausales, ausencia de servicios básicos, quema de basura, perros sueltos, dificultades de comunicación, familias separadas a causa de la migración y condiciones económicas complejas. En un inicio veía estas situaciones únicamente como obstáculos para el aprendizaje; sin embargo, con el tiempo, comprendí que estas realidades forman parte de la vida de los niños y que no pueden separarse de lo que ocurre dentro del aula. En las conversaciones, cada preocupación o experiencia que los alumnos comunicaban estaba profundamente vinculada al contexto en el que estaban creciendo, por lo que entendí que enseñar implica también comprender la comunidad y aprender a leer sus necesidades.

A estos desafíos se sumó mi propia experiencia profesional. Recuerdo que al egresar de la escuela normal sentí abrupto el tránsito hacia la práctica docente. Pasé de estudiante a docente unitaria responsable de una escuela multigrado, una función que implicaba no solo enseñar, sino también asumir tareas administrativas, organizativas y de gestión, que pocas veces se experimentan durante

la formación inicial. En ocasiones sentía que había sido lanzada a una realidad para la que aún no me sentía completamente preparada. Aunque contaba con el acompañamiento de la supervisión escolar, la distancia geográfica propia de las comunidades rurales hacía que gran parte de las decisiones cotidianas tuvieran que resolverse de manera autónoma.

Durante ese proceso experimenté momentos de incertidumbre, dudas e incluso miedo. Hubo ocasiones en las que me cuestioné si estaba tomando las decisiones correctas o si en realidad era capaz de responder a las necesidades de mis alumnos y de la comunidad. No obstante, también descubrí la importancia de las redes de apoyo profesionales. Encontré acompañamiento en mis compañeras docentes unitarias, quienes contaban experiencias similares y comprendían los retos particulares de trabajar en contextos rurales. De igual manera, mis compañeras y compañeros de la maestría, en especial aquellos con mayor trayectoria profesional, se convirtieron en una fuente invaluable de orientación, consejo y aprendizaje. Sus experiencias me permitieron reconocer que las dudas forman parte del proceso de convertirse en docente y que la práctica profesional se construye día a día a través de la reflexión, el intercambio y el acompañamiento entre colegas.

Gracias a estas experiencias comprendí que la docencia no es una tarea que se ejerza en soledad. Aunque muchas veces me encontré físicamente sola frente al grupo, nunca estuve completamente sola. Las conversaciones con colegas, las reflexiones compartidas en la maestría y el acompañamiento recibido me ayudaron a construir una mirada más crítica, sensible y humana sobre la educación. Fue precisamente en medio de esas dificultades donde comencé a reconocirme no solo como una maestra responsable de enseñar contenidos, sino como una profesional capaz de aprender constantemente de otros, de sus contextos y de las experiencias que surgen dentro y fuera del aula.

En medio de este proceso de adaptación profesional, poco a poco fui comprendiendo que muchas de las respuestas que buscaba no se encontraban únicamente en los libros, las planeaciones o las orientaciones pedagógicas, sino también en la observación cotidiana de mis alumnos. Mientras intentaba entender las dinámicas de la comunidad y responder a los desafíos propios de la escuela multigrado, prestaba mayor atención a aquello que los niños expresaban de manera espontánea. Fue entonces cuando descubrí que sus preocupaciones, comentarios y experiencias constituían una valiosa fuente de información para comprender la realidad que vivían y para construir experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas y vinculadas con su contexto.

Recuerdo que uno de los aspectos que más llamó mi atención fue observar cómo los niños llegaban hablando de situaciones que vivían a diario en sus hogares y en la comunidad. Mientras yo llevaba actividades planeadas con determinados objetivos, ellos llegaban preocupados porque “el humo de la basura les cala en la nariz”, “los perros rompen las bolsas y tiran la basura en la cancha”, “las láminas de las casas salen volando cuando hace mucho aire”.

Poco a poco comprendí que los niños observan su entorno de una manera profundamente sensible, crítica y atenta. Corroboré que los adultos no siempre les brindamos los espacios necesarios para expresar aquello que piensan, sienten o perciben. Con frecuencia, otras preocupaciones ocupan el centro de nuestra atención y las voces de los niños quedan relegadas a un segundo plano. Existe la creencia de que, debido a su edad, olvidarán con rapidez lo que viven, escuchan o experimentan; sin embargo, sus comentarios y preocupaciones demuestran que son capaces de interpretar lo que ocurre a su alrededor, construir significados sobre su realidad y expresar inquietudes relacionadas con situaciones que afectan su vida cotidiana. Escucharlos me permitió reconocer que poseen una mirada valiosa sobre su comunidad y que sus experiencias constituyen un punto de partida

fundamental para la construcción de aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

Hubo un momento en particular que transformó profundamente mi manera de comprender la enseñanza y la formación ciudadana. Durante mi intervención diseñé una actividad basada en minielecciones dentro del aula. Con la intención de que los niños identificaran problemáticas de su comunidad y que, mediante el diálogo y la votación, eligieran cuál atender como grupo, preparé papeletas, hablamos acerca de qué significa votar y reflexionamos sobre la toma de decisiones pensando en el bienestar colectivo. Yo estaba convencida de que promovía la participación infantil y la ciudadanía.

Sin embargo, me di cuenta de algo que hasta ese momento no había logrado reconocer. Aunque el ejercicio parecía abierto, internamente yo ya había decidido cuál problemática consideraba más importante trabajar. Pensaba que la basura debía ser el tema principal porque era la situación que mejor se relacionaba con los objetivos de mi intervención y porque, además, era algo visible en la comunidad. Me percaté de que constantemente dirigía el diálogo hacia ese tema. No lo hacía con la intención de limitar la participación de los niños, sino porque sentía la necesidad de mantener el control del proceso y asegurar que el proyecto “funcionara”. Cuando los niños comenzaron a expresar sus ideas, algo cambió en mí. Recuerdo con claridad algunas de sus participaciones: “el humo le cala en la nariz”, “los perros pueden morder y sacan la basura”, “los botes de aerosol explotan cuando los queman”, “las láminas se vuelan y pueden lastimar”, “tiran latas de cerveza en la cancha”.

Escucharlos hablar desde su experiencia cotidiana me generó una mezcla de emociones. Sentí orgullo al reconocer su capacidad crítica para observar su entorno, pero también cierta incomodidad al darme cuenta de que yo seguía interpretando la participación desde una mirada adulta. Fue ahí donde comprendí que la ciudadanía no se enseña

únicamente explicando conceptos o realizando actividades dirigidas, sino que se construye permitiendo que los niños vivan experiencias reales de participación, diálogo y toma de decisiones.

Ese momento representó un punto de inflexión en mi formación docente. Comprendí que muchas veces los adultos hablamos sobre participación infantil, pero seguimos teniendo miedo de ceder realmente la voz a los niños. Reconocer este hecho no fue sencillo porque implicó cuestionar mi propia práctica y aceptar que incluso con buenas intenciones podía limitar la autenticidad de sus decisiones. Esta vivencia se asemeja a lo señalado por Acosta y Pineda (2007) respecto a que las niñas y los niños son sujetos sociales capaces de participar de modo activo en los espacios donde se desarrollan, siempre y cuando se les brinden oportunidades reales para expresar sus intereses, necesidades y posibilidades. Deduzco, entonces, que la participación infantil se convierte en un elemento fundamental para la formación ciudadana desde edades tempranas.

A partir de esa experiencia, mi manera de intervenir en el aula comenzó a transformarse. Empecé a escuchar con mayor atención, a realizar más preguntas abiertas y a intervenir solo cuando era necesario para acompañar el proceso, no para dirigirlo por completo. Aprendí que muchas veces los niños encuentran soluciones desde perspectivas mucho más sensibles y creativas de las que imaginamos.

Los planteamientos de Van Dijk Kocherthaler (2007) permiten entender que la ciudadanía no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones concretas que favorezcan la participación de las personas desde edades tempranas. Destacan, entre estas condiciones, el acceso a información significativa, la existencia de espacios para expresar opiniones, la escucha activa por parte de los tomadores de decisiones y la posibilidad de involucrarse en acciones orientadas al bienestar común.

Después de reconocer que estaba orientando el proyecto hacia aquello que yo consideraba importante, tuve que tomar una decisión consciente: permitir que las inquietudes expresadas por los niños se convirtieran en el punto de partida de la intervención. Esto implicó renunciar a la idea de que todo debía desarrollarse exactamente como lo había planeado y aceptar que el proceso podía tomar rumbos distintos a los que había imaginado inicialmente.

Lejos de generar desorden, esta apertura fortaleció el proyecto, pues las actividades comenzaron a responder a necesidades que los propios alumnos identificaban en su entorno. De este modo, las decisiones tomadas colectivamente dejaron de ser un ejercicio simbólico de participación, para convertirse en acciones concretas que daban continuidad a sus preocupaciones y propuestas.

Después realizamos la jornada de recolección de basura en la comunidad. Lo que al inicio parecía una actividad sencilla terminó convirtiéndose en una experiencia profundamente significativa. Los niños comenzaron a organizarse entre ellos de manera espontánea, decidían quién recogería en determinada zona, se ayudaban mutuamente y recordaban constantemente que “ya no debemos tirar basura”. Incluso, algunos externaban que querían decirles a sus familias que no quemaran basura porque “el humo hace daño” y “se podían incendiar”, pues una comunidad vecina sufrió un incidente de esa manera. Fue ahí donde comprendí que el aprendizaje realmente cobra sentido cuando los niños sienten que aquello que hacen tiene un impacto real en su entorno.

Los efectos de esta experiencia no se limitaron al grupo de preescolar. Al ser una comunidad pequeña en la que se establece una comunicación cercana entre los distintos niveles educativos, las acciones realizadas por los niños comenzaron a hacerse visibles para el resto de la comunidad escolar. En conversaciones con docentes de primaria y telesecundaria abordamos las inquietudes que los alumnos habían manifestado respecto a la basura, la quema de residuos y sus consecuencias para la salud y el ambiente. Lo que inició como una actividad desarrollada con niños de entre cuatro y seis años generó el interés de otros actores educativos.

A partir de ese interés, se organizó una jornada colectiva de limpieza en la que participaron alumnos de preescolar, primaria y telesecundaria. El docente de telesecundaria retomó la problemática ambiental en sus clases y promovió espacios de análisis donde los adolescentes reflexionaron sobre las prácticas que durante años se habían normalizado dentro de la comunidad, como la quema de basura o el abandono de residuos en espacios públicos. Durante esa misma jornada, se destacó que habían sido precisamente los alumnos más pequeños quienes habían identificado la problemática y habían decidido actuar para resolverla.

Aquello me permitió observar algo que pocas veces se visibiliza: la capacidad que tienen los niños para influir de modo positivo en otras personas cuando se les brinda la oportunidad de participar activamente. Sus acciones se convirtieron en un ejemplo para estudiantes mayores y demostraron que la ciudadanía no depende de la edad, sino de la posibilidad de reconocer una problemática, sentirse parte de ella y asumir la responsabilidad de contribuir a su solución.

En ese momento comprendí que el proyecto había trascendido los objetivos iniciales que había planteado. Ya no se trataba solo de aprender sobre el cuidado del medio ambiente, sino de experimentar una forma auténtica de participación ciudadana. Los niños habían logrado movilizar a otros miembros de la comunidad educativa generando diálogo, reflexión y acciones colectivas orientadas al bienestar común. Ver cómo una iniciativa surgida desde las voces de los más pequeños lograba involucrar a estudiantes mayores, docentes y

familias me llevó a reconocer que la ciudadanía se fortalece cuando las personas descubren que sus acciones tienen impacto y que el cambio puede comenzar incluso desde los gestos más sencillos. Estos hechos me hicieron comprender que educar para la ciudadanía implica crear oportunidades para que los niños vivan experiencias reales de participación, donde sus ideas sean escuchadas y sus acciones tengan consecuencias visibles dentro de la comunidad que habitan.

Esta visión se relaciona profundamente con la “zona de desarrollo próximo” propuesta por Vygotsky:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Esta perspectiva resulta relevante para comprender cómo las niñas y los niños construyen nuevos aprendizajes a partir de la interacción con otros y de las experiencias compartidas. Durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio, la colaboración entre compañeros, el acompañamiento docente y el trabajo conjunto con la comunidad favorecieron que los alumnos avanzaran más allá de lo que podían realizar de manera individual. De este modo, la participación en actividades colectivas se convirtió en una oportunidad para fortalecer sus habilidades de comunicación, reflexión y toma de decisiones, lo que contribuyó a su aprendizaje.

Esta situación se hizo especialmente evidente en el contexto multigrado en el que se efectuó la intervención, ya que las diferencias de edad y experiencia entre los niños favorecieron procesos constantes de apoyo mutuo. Con frecuencia, los alumnos de mayor edad acompañaban a los más pequeños durante las actividades, explicándoles procedimientos, modelando acciones y brindándoles ayuda cuando afrontaban alguna dificultad.

Este andamiaje entre pares permitió que los niños construyeran aprendizajes de manera colaborativa, lo que fortaleció no solo los conocimientos sobre el cuidado de las plantas, sino también las habilidades relacionadas con la cooperación, la comunicación y la responsabilidad compartida. Me percaté de que, a través de estas interacciones, el aprendizaje emergía de la convivencia cotidiana, lo que confirma que los compañeros también se convierten en mediadores fundamentales del desarrollo y que el aula multigrado constituye un espacio privilegiado para la construcción colectiva del conocimiento.

Observé, por ejemplo, cómo algunos alumnos que al inicio participaban poco se integraban cuando se sentían escuchados y seguros dentro del aula. Recuerdo casos de algunos niños que al principio evitaban expresar sus opiniones, pero poco a poco comenzaron a levantar la mano, proponer ideas y participar en actividades colectivas cuando percibieron que su voz es realmente importante. Estos pequeños cambios me hicieron entender que la participación no se impone; se construye mediante ambientes en los que los niños se sienten valorados y respetados.

He comprendido que los ambientes de aprendizaje no dependen únicamente de los materiales o los recursos didácticos disponibles. En contextos como el mío, donde había carencias materiales importantes, aprendí que el vínculo afectivo y la construcción de relaciones basadas en la confianza son elementos fundamentales para favorecer el aprendizaje. Muchas veces los recursos eran limitados; pero, aun así, los niños lograban construir experiencias significativas mediante el diálogo, el juego, la colaboración y la convivencia.

A medida que fortalecía los vínculos con mis alumnos, fui descubriendo que detrás de cada sonrisa, de cada silencio, incluso de algunas conductas que al inicio no comprendía, existían historias de vida que merecían ser escuchadas. Algunos niños crecían lejos de sus padres debido a la migración, otros afrontaban situaciones familiares o económicas que influían en su bienestar cotidiano, y con ello comprendí con mayor profundidad que los alumnos no llegan a la escuela dejando su realidad en la puerta, sino que la llevan consigo todos los días. Reconocerlo transformó mi manera de mirar la docencia, pues entendí que educar también significa acompañar, comprender y ofrecer un espacio seguro donde los niños puedan sentirse valorados más allá de sus circunstancias.

Resignifiqué mi manera de entender los contenidos escolares. Dejé de verlos como temas aislados que debían cubrirse solo para cumplir con una planeación y comencé a comprenderlos como herramientas para ayudar a los niños a interpretar su realidad, convivir con otros, expresar emociones y participar activamente dentro de su comunidad. Cuando los contenidos se vinculan con experiencias reales, el aprendizaje adquiere sentido y deja de ser una simple repetición de información.

En este proceso, el aprendizaje-servicio transformó profundamente mi mirada pedagógica. Comprendí que el aprendizaje no debe permanecer encerrado en el aula, sino relacionarse con situaciones reales que permitan a los niños actuar sobre su entorno. A través de estas experiencias observé cómo los alumnos desarrollaban empatía, responsabilidad, diálogo y participación colectiva mientras realizaban acciones orientadas al bienestar común.

CONCLUSIONES

Al terminar esta experiencia reconocí que el aprendizaje-servicio representa mucho más que una metodología de trabajo; se convierte en una oportunidad para comprender de manera más profunda el sentido de la educación preescolar y el papel de esta en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno. A través de las actividades desarrolladas, confirmé que las niñas y los niños poseen capacidades que con frecuencia son subestimadas por los adultos. Son capaces de observar críticamente lo que ocurre a su alrededor, identificar problemáticas, expresar preocupaciones, proponer alternativas y participar en acciones orientadas al bienestar común cuando se les brindan las condiciones adecuadas para hacerlo.

Uno de los hallazgos más significativos de esta experiencia es la comprensión de que la ciudadanía no es una condición que se adquiere en la adultez ni un conjunto de conocimientos que se memorizan en la escuela. La ciudadanía se construye cotidianamente a través de experiencias de participación, diálogo, colaboración y corresponsabilidad. Cada vez que los niños expresaban su opinión durante las asambleas, analizaban situaciones de su comunidad, tomaban acuerdos colectivos o participaban en acciones para mejorar su entorno, estuvieron ejerciendo prácticas ciudadanas reales. Esto me permitió reconocer que la educación preescolar constituye un espacio fundamental para favorecer la formación de ciudadanos capaces de involucrarse de manera consciente y responsable en la vida comunitaria.

La experiencia en esta intervención fortaleció mi convicción de que la participación infantil debe ocupar un lugar central en los procesos educativos. Durante mucho tiempo, la infancia ha sido entendida desde una mirada en la que los adultos toman las decisiones y los niños simplemente las siguen. Sin embargo, esta experiencia me permitió constatar que, cuando se generan espacios auténticos de participación, las niñas y los niños son capaces de aportar ideas valiosas y construir soluciones desde su propia perspectiva. Comprendí que promover la participación no significa únicamente permitir que hablen o expresen sus opiniones, sino garantizar que sus ideas sean consideradas, valoradas y tomadas en cuenta para las decisiones colectivas.

En este sentido, uno de los aprendizajes que más transformó mi práctica fue entender que los niños necesitan no solo ser escuchados, sino también sentirse escuchados. Existe una diferencia importante entre dar la palabra y reconocer en verdad la voz de la infancia. Los alumnos comenzaron a involucrarse con mayor interés cuando percibieron que sus observaciones sobre la comunidad son importantes, que sus propuestas pueden orientar el rumbo del proyecto y que sus acciones tienen consecuencias reales en el entorno. Cuando un niño o una niña siente que su voz tiene valor, desarrolla confianza en sí mismo, fortalece su sentido de pertenencia y comprende que puede participar activamente en la construcción de una realidad mejor.

Esta experiencia también me permitió reflexionar sobre mi rol como docente. Aprendí que enseñar implica mucho más que planificar actividades o transmitir conocimientos; supone crear oportunidades para que los alumnos exploren, cuestionen, dialoguen y construyan significados a partir de sus propias experiencias. En diversos momentos fue necesario replantear mis ideas iniciales, flexibilizar la planeación y permitir que los intereses de los niños orientaran parte del proceso. Esto me llevó a reconocer que la práctica docente se enriquece cuando hay apertura para aprender junto con los alumnos y cuando se asume una postura de escucha, acompañamiento y reflexión constante.

El contexto multigrado enriqueció particularmente este proceso, ya que hizo visible el valor de la colaboración como elemento fundamental del aprendizaje. La convivencia entre niños de diferentes edades favoreció el apoyo mutuo, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de soluciones. Observar cómo los mayores acompañaban a los más pequeños y cómo cada uno contribuía desde sus posibilidades me permitió reafirmar que el aprendizaje es una experiencia profundamente social que se construye en la relación con los demás.

Más allá de los resultados concretos, considero que el logro más importante del proyecto fue que las niñas y los niños se reconocieran como personas capaces de actuar sobre su realidad. Quizá las acciones realizadas no transformaron por completo las problemáticas identificadas en la comunidad, pero sí dejaron en los alumnos la experiencia de haber participado, de haber sido escuchados y de haber contribuido al bienestar colectivo. Esa vivencia constituye, en sí misma, un aprendizaje ciudadano de gran valor.

Finalmente, esta narrativa representa no solo la reconstrucción de una experiencia pedagógica, sino también un ejercicio de reflexión sobre mi propio proceso de formación profesional. Mirar de nuevo lo vivido me permitió reconocer los aprendizajes construidos, cuestionar mis prácticas y valorar la importancia de generar experiencias educativas conectadas con la vida de los estudiantes. Me llevo la certeza de que la educación adquiere mayor significado cuando permite a las niñas y los niños comprender que forman parte de una comunidad, que sus voces merecen ser escuchadas y que sus acciones, por pequeñas que parezcan, tienen la capacidad de generar cambios. Esta convicción seguirá orientando mi práctica docente y mi compromiso con una educación más humana, participativa y centrada en la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A., y Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. CINDE.
- Moreira, C. M. (2024). *Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizaje*. Ciencia Latina.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 45-67.
- Reyes, O. G., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Van Dijk Kocherthaler, S. C. (2007). Participación infantil: una revisión desde la ciudadanía. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales* (28), 43-66.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.