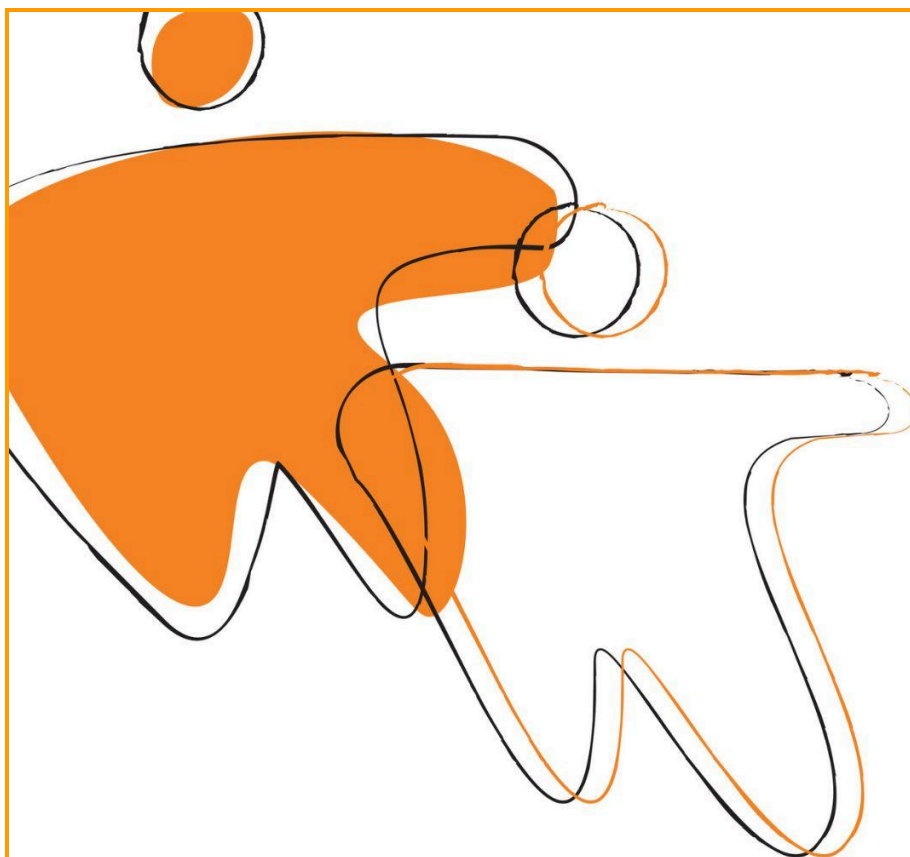




Políticas y Programas para la Atención y Educación de la Primera Infancia en Guatemala y Honduras: un análisis desde las 5As del derecho humano a la educación y el enfoque interseccional

Proyecto: Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras



Publicación realizada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, en el marco del proyecto “Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras”.

El proyecto es coordinado por la CLADE, en alianza con OMEP y en ámbito nacional con sus dos coaliciones miembros: Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala y el Foro Dakar Honduras.

Este trabajo se lleva a cabo gracias al apoyo y la subvención concedida por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.

Investigación y textos: Gabriela Arrunátegui Martínez

Coordinación regional: Nelsy Lizarazo

Investigación en territorios:

Guatemala: Oscar Azmitia

Honduras: Carla Leticia Paz

Revisión de estilo: Carolina Osorio, Marta Susana Bertollini, Tamara Montalvo

Comentarios críticos y edición: Carolina Osorio, Marta Susana Bertollini

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10. Perdizes.

CEP 01254-000

São Paulo - SP - Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

clade@redclade.org

www.redclade.org

Abril de 2025

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido de este y se mencione la fuente.

Índice

Siglas	3
I. Introducción	4
II. Contexto general de la situación de la primera infancia en Guatemala y Honduras	7
III. Metodología	10
IV. Marco normativo y jurídico que regula la AEPI en Guatemala y Honduras	12
V. Políticas públicas para la AEPI en Guatemala y Honduras	16
1. Guatemala: Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044	16
2. Honduras	20
2.1. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI)	20
2.2. Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033	22
3. Análisis comparado entre las tres políticas	26
VI. Programas de AEPI en Guatemala y Honduras	30
1. Programas de AEPI en Guatemala	32
1.1. Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII)	32
1.2. Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN)	37
1.3. Programa de Alimentación Escolar (PAE)	39
1.4. Otros programas de cooperación internacional	42
2. Programas de AEPI en Honduras	45
2.1. Criando con Amor (2015-2021)	45
2.2. Plan Crecer	48
2.3. Plan de Universalización de la Educación Prebásica	51
2.4. Currículo Educar para la Vida en Honduras	54
VII. Conclusiones	60
1. Sobre el marco jurídico de la AEPI en Guatemala y Honduras	60
2. Sobre las políticas públicas para la AEPI en Guatemala y Honduras	61
3. Sobre los programas de AEPI en Guatemala y Honduras	64
VIII. Recomendaciones	68
1. Guatemala	68
2. Honduras	70
Bibliografía	74

Siglas

Políticas y Programas en Guatemala

PPDIPI – Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2024-2044)

CECODII – Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral

PAIN – Proyecto de Atención Integral del Niño

PAE – Programa de Alimentación Escolar

Políticas y Programas en Honduras

PAIPI – Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2012)

PNPI – Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (2024-2033)

CCA – Criando con Amor (2015-2021)

PC – Plan Crecer

PUEP – Plan de Universalización de la Educación Prebásica

CEPB – Centros de Educación Prebásica

CCEPREB – Centros Comunitarios de Educación Prebásica

EDUCAS – Educación en Casa

CEV – Currículo Educar para la Vida

Instituciones y Organismos Nacionales

MINEDUC – Ministerio de Educación (Guatemala)

MSPAS – Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (Guatemala)

SENAF – Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (Honduras)

SEDESOL – Secretaría de Desarrollo Social (Honduras)

RENAP – Registro Nacional de las Personas

Organizaciones Internacionales y Cooperación

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos

USAID – Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

OMS – Organización Mundial de la Salud

Redes y Plataformas

CLADE – Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

OMEP – Organización Mundial para la Educación Preescolar

REdLEI – Red Latinoamericana de Educación Intercultural

I. Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) estableció una nueva concepción de infancia al reconocer a niños y niñas como sujetos de derechos y al designar al Estado como su garante. Posteriormente, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2010), consolidó el derecho humano a la educación de la primera infancia en las políticas públicas de todo el mundo. Se promovió la educación y atención de la primera infancia (AEPI) desde el nacimiento hasta los ocho años, priorizando a niños y niñas de 0 a 3 años a través de pedagogías centradas en actividades lúdicas y el acto de jugar, la creatividad, la cooperación y el aprendizaje activo, fomentando la autonomía y confianza en sí mismos.

Sin embargo, a pesar del amplio consenso internacional sobre la importancia de la AEPI, su implementación en leyes, políticas y acciones sigue siendo heterogénea. Mientras algunos acuerdos recientes¹ la integran como el primer ciclo de los sistemas educativos, aún prevalece una visión que la reduce a una preparación para la escuela primaria, en lugar de reconocerla como un derecho humano con valor propio (CLADE, EDUCO & OMEP, 2018). Steven Klees (2008) advierte que la prioridad dada a la expansión de la educación primaria por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y gobiernos ha relegado otras modalidades, incluida la educación inicial. Esta omisión profundiza la inequidad: 175 millones de niños y niñas no están matriculados/as en educación preescolar, y aquellos/as de familias más pobres tienen siete veces menos probabilidades de asistir que los/las de familias más ricas (OMEP, 2022).

Además de la falta de acceso, otro desafío es que las políticas públicas y programas de la AEPI en América Latina y el Caribe (ALC) no se han desarrollado plenamente desde un enfoque que promueva el aprendizaje dialógico, la interacción grupal y el jugar como pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas. Los enfoques pedagógicos predominantes suelen estar centrados en métodos tradicionales que no consideran suficientemente la importancia de un ambiente educativo participativo y

¹ Tales como las Metas Educativas 2021, promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI, 2008); la Declaración de Lima, adoptada en Reunión Regional Ministerial Educación para Todos en América Latina y el Caribe (ALC): Balance y Desafíos Post-2015 (2014); la Declaración de Incheon (2015); los ODS; Declaración de Buenos Aires E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21 (2017).

lúdico, en el que las interacciones entre pares y con adultos sean vistas como oportunidades clave para el aprendizaje. Esta falta de desarrollo limita y obstaculiza las capacidades de socialización, creatividad y pensamiento crítico en la primera infancia, perpetuando desigualdades y afectando el pleno desarrollo de las niñas y niños en contextos vulnerables.

Otro factor que agrava la situación es la falta de corresponsabilidad en el cuidado infantil. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la responsabilidad del cuidado de niños y niñas de 0 a 5 años recae de forma desproporcionada en las mujeres, muchas de las cuales son madres solas y no cuentan con apoyo suficiente ni del entorno familiar ni del Estado. De hecho, se estima que alrededor del 40% de las madres en la región son madres solas, lo que profundiza las desigualdades en términos de tiempo, recursos y oportunidades (ONU Mujeres, 2019).

Los programas comunitarios existentes cuentan con recursos limitados, situación que se acentúa en poblaciones rurales, indígenas, afrodescendientes, migrantes y personas con discapacidad. En comunidades rurales de Guatemala y Honduras, millones de niños y niñas quedan fuera de los sistemas de atención en la primera infancia. Muchos de ellos/ellas provienen de los hogares más pobres y están al cuidado de mujeres con escasos recursos educativos y económicos, lo que incrementa los riesgos de rezago en su desarrollo temprano (UNICEF, 2022).

Ante este panorama, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en alianza con la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), el Colectivo de Educación para Todos y Todas y el Foro Dakar Honduras, desarrollan el proyecto **“Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras”**. Su objetivo es generar evidencia para fortalecer y expandir un modelo pedagógico de educación comunitaria inclusiva desde un enfoque de género. Este esfuerzo parte del reconocimiento de que garantizar el derecho a la educación en la primera infancia requiere un marco legal sólido, políticas públicas con recursos adecuados y procesos de protección y reparación en casos de vulneración.

En este marco, el presente estudio analiza las políticas y programas nacionales y municipales de Guatemala y Honduras, con especial atención en su financiamiento, la situación docente y los desafíos en contextos rurales. Todo ello, con el objetivo de diseñar estrategias para escalar el modelo pedagógico de educación comunitaria inclusiva, integrando enfoques interseccionales y de género.

El documento se estructura de la siguiente manera: primero, se presenta el contexto general de la primera infancia en Guatemala y Honduras, proporcionando un panorama sobre la situación actual. Luego, se detalla el marco metodológico que orienta al estudio. Posteriormente, se exponen los hallazgos en dos secciones: la primera, aborda el análisis de políticas y programas, y la segunda, el mapeo de actores. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

II. Contexto general de la situación de la primera infancia en Guatemala y Honduras

Tanto en Guatemala como en Honduras, la primera infancia enfrenta múltiples desafíos relacionados con la pobreza, el acceso limitado a educación y salud, la desnutrición y las desigualdades estructurales, afectando especialmente a comunidades indígenas y afrodescendientes. Aunque ambos países han desarrollado políticas y programas para mejorar la educación inicial y preprimaria, la cobertura sigue siendo insuficiente, especialmente en áreas rurales. A esto se suman deficiencias en infraestructura y la falta de formación docente adecuada, lo que limita la posibilidad de garantizar una educación de calidad desde los primeros años de vida.

En este contexto, la pobreza se erige como un factor determinante en las condiciones de vida de la primera infancia en ambos países. En Guatemala, el 68.2% de los hogares con menores de 18 años viven en pobreza y el 29.1% en pobreza extrema, siendo la niñez indígena la más afectada, con un 84.9% en situación de pobreza (ICEFI, 2016). En Honduras, la pobreza impacta con mayor severidad a la infancia en zonas rurales, donde el acceso a servicios educativos y de salud es aún más limitado (Banco Mundial, 2021). Estas condiciones están estrechamente vinculadas con la desnutrición crónica, que en Guatemala afecta al 53% de los niños y niñas en áreas rurales y al 61.2% de la niñez indígena (MSPAS, INE, SEGEPLAN, 2017). En Honduras, uno/a de cada cuatro niños/as menores de cinco años sufre desnutrición crónica, lo que repercute negativamente en la totalidad de su desarrollo, afectando sus posibilidades de aprendizaje en los primeros años de escolarización (OMS & UNICEF, 2021).

Al mismo tiempo, la diversidad étnica y cultural, si bien representa una riqueza invaluable en la identidad de ambos países, también se traduce en desigualdades en el acceso a la educación, particularmente para comunidades indígenas y afrodescendientes. En Guatemala, donde conviven los pueblos Maya, Xinka, Garífuna y Mestizo, el 57% de la población indígena reside en áreas rurales, en las que el acceso a educación de calidad y en lengua materna sigue siendo limitado (PPDIPI, 2024-2044). De manera similar, en Honduras, los pueblos indígenas y afrodescendientes enfrentan

barreras adicionales debido a la falta de infraestructura educativa adecuada y la escasez de programas de educación intercultural bilingüe (Secretaría de Educación de Honduras, 2023). La enseñanza en español continúa predominando, lo que dificulta la participación y el aprendizaje de los niños y niñas cuya lengua materna es el garífuna, miskito u otras lenguas indígenas (REdLEI, 2022).

En cuanto a las condiciones de infraestructura escolar, estas afectan directamente la calidad educativa en ambos países. En Honduras, más del 30% de los centros educativos carecen de acceso a agua potable y el 87% no cuenta con sistemas adecuados de saneamiento, lo que compromete la salud infantil y el ambiente de aprendizaje (Secretaría de Educación de Honduras, 2023). En Guatemala, la educación inicial y preprimaria enfrenta desafíos similares, con infraestructura deficiente y una falta de recursos didácticos adaptados a la diversidad cultural y lingüística del país (MINEDUC, 2022).

Por otro lado, el embarazo infantil y adolescente sigue siendo un problema crítico en la región, con profundas repercusiones en la vida de las niñas y en la primera infancia. En Guatemala, en 2021 se registraron 72,077 nacimientos en adolescentes menores de 19 años, de los cuales 2,041 correspondieron a niñas de entre 10 y 14 años (RENAP, 2021). En Honduras, el acceso limitado a servicios de salud sexual y reproductiva contribuye a que muchas niñas y adolescentes enfrenten maternidades tempranas sin apoyo ni oportunidades educativas (OMS & UNICEF, 2021). Además, diversos estudios evidencian que las violaciones, los abusos y tocamientos indebidos pueden iniciar en los primeros años de vida, lo que hace fundamental fortalecer las estrategias de prevención de la violencia sexual desde la educación inicial (Fundación ANAR, 2020; Gewirtz-Meydan y Finkelhor, 2020).

Respecto a la definición del ciclo escolar de la primera infancia, ambos países han establecido marcos legales diferenciados. En Guatemala, la Ley de Educación Nacional divide la educación de la primera infancia en educación inicial (desde la concepción hasta los cuatro años) y educación preprimaria (de 4 a 6 años), organizada en los niveles conocidos como Párvulos 1, 2 y 3 (MINEDUC, 2022). Aunque la educación preprimaria es

la etapa previa a la educación primaria, no es obligatoria, lo que se refleja en una baja cobertura de educación inicial (1.1% en 2020) y una mayor pero aún insuficiente tasa en educación preprimaria (60.8%), (PPDIPI, 2024-2044). En Honduras, la Ley Fundamental de Educación (2012) establece dos niveles: educación inicial (0 a 3 años) y educación prebásica (4 a 6 años), aunque solo el último año de educación prebásica es obligatorio (Secretaría de Educación de Honduras, 2023). Para ampliar el acceso, el país implementa tres modalidades: centros de educación prebásica con contratación flexible, centros comunitarios de educación prebásica y educación en casa (Paz, 2022). Si bien estos programas han permitido aumentar la cobertura, la calidad educativa sigue siendo un reto pendiente.

En términos curriculares, ambos países cuentan con marcos normativos específicos para la educación inicial y preprimaria, aunque su implementación enfrenta importantes desafíos. En Guatemala, el Currículo Nacional Base para la Educación Preprimaria promueve un enfoque integral basado en el juego, la interacción y el aprendizaje activo (MINEDUC, 2022). No obstante, su aplicación es limitada debido a la escasez de docentes con formación adecuada y la falta de recursos en lenguas originarias. En Honduras, el currículo para la educación inicial y prebásica establece objetivos de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional (Secretaría de Educación de Honduras, 2023), pero en comunidades indígenas y afrodescendientes la enseñanza sigue impartándose mayoritariamente en español, lo que dificulta el aprendizaje de los niños y las niñas cuya lengua materna es el garífuna, miskito u otras lenguas indígenas (REdLEI, 2022).

En definitiva, la educación inicial y preprimaria en Guatemala y Honduras enfrenta múltiples desafíos que afectan la equidad y calidad de los aprendizajes en los primeros años de vida. La pobreza, la desnutrición, las desigualdades en el acceso a la educación y la falta de infraestructura adecuada continúan limitando las oportunidades para la primera infancia, especialmente en comunidades indígenas y rurales. Si bien existen esfuerzos para mejorar la cobertura y calidad educativa, persisten brechas significativas que requieren políticas y acciones un enfoque integral y sostenido para garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa desde la primera infancia.

III. Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo que combina la revisión documental con entrevistas semiestructuradas a especialistas, con el objetivo de complementar y profundizar la información obtenida en los documentos analizados.

La revisión documental se centró en el análisis de políticas y programas implementados en los últimos diez años, priorizando aquellos que estén vigentes en el momento del estudio. A través de esta revisión, se busca no solo describir las políticas, sino comprender sus implicancias y efectos en la realidad educativa y de cuidado infantil.

El análisis se basó en documentos oficiales de ministerios y secretarías de educación y desarrollo social, informes de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y OMEP, estudios académicos, reportes de evaluación elaborados por ONGs y agencias de cooperación, así como documentos proporcionados por la CLADE y la OMEP.

Los criterios de análisis de las políticas y programas fueron los siguientes:

- Objetivos: evaluar la claridad y alineación de los objetivos con las necesidades de la primera infancia y los marcos internacionales.
- Responsables: identificación de los actores encargados de la implementación y monitoreo.
- Población objetivo: análisis de la inclusión de poblaciones diversas, como comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes, niños/as con discapacidades y otros grupos vulnerables.
- Asignación de recursos: evaluación del presupuesto asignado y su distribución.
- Temáticas abordadas: acceso, calidad educativa, infraestructura, formación docente y participación comunitaria.
- Resultados esperados y reales: comparación entre lo proyectado y lo alcanzado en evaluaciones disponibles.

Además, el estudio plantea un marco de análisis basado en las dimensiones del derecho humano a la educación, sugerido por Katarina Tomasevski (Tomasevski, 2001) y complementado por Gauthier de Beco (de Beco, 2008). Estas dimensiones son conocidas internacionalmente a través del término 5As, pues en su elaboración original en inglés, son palabras que comienzan con la letra "A" (availability, accessibility,

acceptability, adaptability y accountability). Traducidas al español, las cinco dimensiones son: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y transparencia (CLADE, 2025). Se aplicará el marco de las 5As del derecho a la educación, analizando:

- Disponibilidad: si las políticas aseguran una oferta suficiente de servicios destinados al cuidado, atención y educación en la primera infancia, considerando infraestructura, personal y materiales, garantizando la libertad de la familia en la elección de la educación de sus hijos e hijas.
- Accesibilidad: si garantizan el acceso, la permanencia y la culminación, en condiciones equitativas, a los servicios evaluando barreras jurídicas, administrativas, económicas, geográficas y socioculturales.
- Aceptabilidad: si los contenidos educativos y métodos de enseñanza son pertinentes y respetuosos de la diversidad cultural y social.
- Adaptabilidad: si las políticas tienen la flexibilidad necesaria para responder a necesidades cambiantes y contextos específicos, como zonas rurales o comunidades con alta movilidad y guardan coherencia entre el derecho a la educación y los demás derechos.

Finalmente, se integró un enfoque de género e interseccionalidad, evaluando si las políticas promueven la equidad o, por el contrario, refuerzan la feminización del cuidado infantil.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a especialistas en educación y primera infancia (ver Anexo 1). Estas entrevistas permitieron obtener información cualitativa sobre la implementación y el impacto de las políticas, así como identificar desafíos y oportunidades en el sector.

Toda la información recolectada fue organizada en matrices de análisis para cada país, facilitando la comparación entre Guatemala y Honduras. Estas matrices permitieron: 1) identificar similitudes, diferencias y buenas prácticas replicables, 2) evaluar brechas existentes en políticas y programas, 3) formular recomendaciones para fortalecer la equidad y la inclusión en la AEPI.

IV. Marco normativo y jurídico que regula la AEPI en Guatemala y Honduras

El marco normativo y jurídico que regula la AEPI en Guatemala y Honduras evidencia cierto compromiso estatal con el derecho a la educación desde los primeros años de vida. A través de leyes generales de educación, decretos ejecutivos y normativas específicas para el nivel preprimario, ambos países han establecido directrices para la prestación de servicios educativos en esta etapa. La siguiente tabla presenta un resumen de las principales normativas vigentes en cada país:

Tabla 1. Normativa sobre AEPI en Guatemala y Honduras

País	Normativa	Año sanción	Año de reforma o actualización
Guatemala	Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo N°12.	1991	
	Acuerdo Ministerial N.º 193. Plan de Estudios del Nivel Preprimario. Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar del Nivel de Educación Preprimaria, Reglamento para las Escuelas Parvularias y Secciones Anexas de la República.	1996	
Honduras	Ley Fundamental de Educación. Decreto N°262. Finalidad de la Educación Prebásica definida en el art.21. Acuerdo Ejecutivo N°1358-SE- Reglamento general de la Ley.	2011	2014
	Decreto N° 73 Código de la Niñez y Adolescencia (Reformado - Decreto N° 35).	1996	2013
	Decreto N° 199 Ley del Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia (IHNFA).	1997	

Fuente: CLADE, OMEP & EDUCO (2018).

Estas normativas reflejan la adhesión de ambos Estados a compromisos internacionales en materia de derechos de la infancia, promoviendo un enfoque basado en derechos. Especialmente, las Leyes Generales de Educación consagran la educación como un derecho humano y un bien social, estableciendo la responsabilidad estatal en su pleno ejercicio desde la primera infancia (CLADE, OMEP & EDUCO, 2018). Sin embargo, la implementación de estas normativas varía según el contexto de cada país, evidenciando diferencias en su alcance y aplicación.

Un primer punto de partida es la **manera de nombrar la AEPI**. Los conceptos y términos utilizados no solo reflejan diferencias administrativas y normativas, sino que también expresan visiones sobre el desarrollo infantil, el rol del Estado y el derecho a la educación desde la primera infancia.

Tabla 2. Denominación del nivel en los sistemas educativos de Guatemala y Honduras

País	Denominación del nivel
Guatemala	Educación inicial: de 0 a 4 años. No es obligatoria y se ofrece en modalidades institucionalizadas y no institucionalizadas, con un acceso limitado en zonas rurales e indígenas.
	Educación Preprimaria o párvulos: de 5 a 6 años. Solo el último grado de este nivel es obligatorio (6 años).
Honduras	Educación inicial: de 0 a 3 años. No es obligatoria y su oferta es limitada, con atención en centros comunitarios, programas de estimulación temprana y cuidado en el hogar.
	Educación prebásica: de 4 a 6 años. Solo el último grado de este nivel es obligatorio.

Fuente: elaboración propia.

Cada una de estas denominaciones refleja inclinaciones hacia distintos modelos o paradigmas de AEPI. En países como Guatemala y Honduras, los términos más empleados son “preprimaria” o “prebásica”. De acuerdo con CLADE, OMEP y EDUCO (2018), en América Latina y el Caribe estas denominaciones están determinadas por particularidades nacionales influenciadas por factores culturales, enfoques pedagógicos, grados de autonomía administrativa y esquemas de financiamiento. No

obstante, es importante destacar que estos términos suelen estar asociados a una visión escolarizada y preparatoria de la primera infancia, centrada en la transición hacia la educación primaria o básica. Esta concepción puede invisibilizar las múltiples funciones y sentidos propios de la educación en la primera infancia, que van más allá de lo escolar y que deberían responder a las necesidades integrales del desarrollo infantil desde una perspectiva de derechos.

Sin embargo, los mismos autores advierten que, si bien esta diversidad puede interpretarse como una muestra de flexibilidad y adaptación a los contextos locales, también puede ser indicativa de una fragmentación en las políticas de AEPI. Esto se refleja en desigualdades en el acceso, falta de articulación entre los distintos niveles educativos y disparidades en la calidad de la oferta, con brechas significativas entre el ámbito público y privado, así como entre zonas urbanas y rurales.

Tabla 3. Denominación de modalidades en el sistema educativo de Guatemala y Honduras

País	Denominación de modalidades en el sistema educativo
Guatemala	1. Educación Escolarizada: se imparte en centros educativos formales, públicos y privados, con docentes con título en educación inicial y preprimaria. 2. Educación No Escolarizada: atiende a niños y niñas a través de programas comunitarios y estrategias de acompañamiento familiar, con el apoyo de promotores educativos. Incluye modalidades como: - Programa de Educación Inicial en el Ámbito Familiar (PEIAF). - Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil (CECODI). - Hogares Comunitarios (modalidad impulsada en coordinación con el Ministerio de Educación y otras instituciones).
Honduras	1. CEPB (Centros de Educación Prebásica): modalidad formal donde se imparten los tres niveles de educación prebásica en centros educativos públicos y privados. 2. CCEPREB (Centros Comunitarios de Educación Prebásica): modalidad comunitaria dirigida a niños y niñas en zonas rurales y con acceso limitado a centros escolares. Generalmente, son

	liderados por voluntarios o educadores/as comunitarios/as con formación básica en primera infancia. 3. Educas (Educación en Casa): estrategia de educación no escolarizada en la cual los padres y madres o cuidadores/as reciben materiales y orientación pedagógica para el aprendizaje en el hogar. Se implementa en áreas de difícil acceso. 4. CAIN (Centros de Atención Integral a la Niñez): espacios que ofrecen educación inicial con un enfoque integral, combinando cuidado, alimentación y estimulación temprana para niños y niñas menores de seis años. Son promovidos por instituciones gubernamentales y ONG.
--	--

Fuente: elaboración propia (Plan de Universalización de la Educación Prebásica (2014) de Honduras).

La diversificación de modalidades en la AEPI está estrechamente vinculada a otro aspecto clave dentro de los marcos normativos: **la obligatoriedad de la educación inicial**. Como ya se ha mencionado, en Guatemala, la educación preprimaria es obligatoria a partir de los cuatro años, mientras que en Honduras esta obligación comienza a los seis años. La obligatoriedad responsabiliza al Estado de la prestación del servicio, por lo cual es un indicador importante en el análisis de las políticas educativas. Como consecuencia, la cobertura educativa para niños y niñas menores de estas edades sigue siendo limitada, enfrentando barreras como la insuficiente inversión pública y la falta de infraestructura adecuada.

Además, la ausencia de una oferta estatal suficiente ha llevado a que el sector privado cubra parte de la demanda, lo que genera desigualdades en el acceso y disparidades en la calidad de los servicios educativos (CLADE, OMEP & EDUCO, 2018). Esta situación impacta de manera más significativa a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, como comunidades rurales e indígenas, en las que factores socioeconómicos y culturales pueden agravar aún más las brechas en el acceso a la AEPI.

V. Políticas públicas para la AEPI en Guatemala y Honduras

Estos marcos han impulsado el desarrollo de políticas educativas para la AEPI. Este apartado analiza las principales políticas en Guatemala y Honduras, examinando sus objetivos, enfoques, alcances y desafíos en la implementación. Se abordará primero la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044 de Guatemala, seguida de la Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033 y la Política Pública para la Atención Integral de la Primera Infancia en Honduras.

A partir de este análisis, se presenta una reflexión comparativa para identificar puntos en común, desafíos compartidos y oportunidades para fortalecer la AEPI en ambos países. Se prestará especial atención a los enfoques de derechos, intersectorialidad y financiamiento, así como a la incorporación de perspectivas de género e interculturalidad en la formulación e implementación de estas políticas.

1. Guatemala: Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044

En Guatemala, la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044 es la guía principal para la atención a la primera infancia. Representa un esfuerzo del Estado por actualizar y fortalecer su marco normativo en continuidad con el Plan de Acción a Favor de la Primera Infancia (2007-2015) y la PPDIPI 2010-2020.

Su formulación se llevó a cabo mediante un proceso participativo que incluyó consultas con familias, funcionarios públicos, sociedad civil, el sector privado, la academia y organismos internacionales. La política tiene como objetivo garantizar el desarrollo integral de la primera infancia a través de acciones coordinadas, intersectoriales y sostenibles, reconociendo a niñas y niños como sujetos activos de derechos y promoviendo su bienestar desde un enfoque de equidad e inclusión.

La PPDIPI tiene como población objetivo a aproximadamente 2.3 millones de niñas y niños menores de seis años, de los cuales un millón vive en condiciones de pobreza y

800 mil en extrema pobreza. No obstante, su implementación enfrenta un obstáculo estructural: la ausencia de un presupuesto asignado, lo que pone en riesgo su viabilidad. Históricamente, políticas similares han dependido de los presupuestos de cada entidad, generando desarticulación y limitada cobertura. Esta política mantiene ese modelo, estableciendo únicamente que se trabajará en coordinación con sectores vinculados a la primera infancia, bajo un enfoque de Gestión por Resultados, sin garantizar los recursos necesarios para su ejecución efectiva.

Para mitigar esta debilidad, la PPDPI apuesta por el fortalecimiento de alianzas con la sociedad civil y el sector privado mediante convenios, alianzas público-privadas y cooperación para el desarrollo. Si bien estas estrategias pueden contribuir a ampliar la cobertura, no aseguran la sostenibilidad a largo plazo ni garantizan la universalización del derecho a la educación en la primera infancia, lo que subraya la necesidad de una inversión pública estable y suficiente.

La política establece tres ejes fundamentales: atención integral en la primera infancia, participación e incidencia en la agenda pública y gobernanza. Dentro del primer eje, los objetivos a largo plazo incluyen alcanzar un 20% de cobertura en atención integral para menores de cuatro años y un 50% para niños y niñas de 4 a 6 años. Sin embargo, estas metas son poco ambiciosas y limitadas, especialmente si se considera que Guatemala presenta grandes brechas en el acceso a servicios esenciales de salud, educación y nutrición.

Además, la política no reconoce de manera explícita a niñas y adolescentes obligadas a ser madres, lo que representa un vacío en términos de atención diferenciada para una de las poblaciones más vulnerables. Desde un enfoque de género e interseccionalidad, la falta de estrategias específicas para este grupo perpetúa su invisibilización y limita su acceso a servicios integrales de salud y educación.

El segundo eje, orientado a la participación e incidencia, busca incorporar a la primera infancia en los planes nacionales y locales de desarrollo. Para 2044, el 30% de los gobiernos municipales deberá contar con planes que garanticen recursos para la atención integral de la niñez. Aunque esta meta apunta a fortalecer la

institucionalización de la política, su éxito dependerá de la voluntad política y del nivel de articulación entre el gobierno central y los gobiernos locales, así como de la asignación de los presupuestos locales.

Finalmente, en términos de gobernanza, se espera que para 2044 el 100% de las entidades de gobierno involucradas cuente con un presupuesto asegurado y creciente. Sin embargo, sin un mecanismo claro de financiamiento, esta meta sigue siendo una declaración sin sustento operativo ni mecanismos de rendición de cuentas.

Análisis con las 5As de la educación

- Disponibilidad: actualmente, no existen los recursos financieros ni la infraestructura necesaria para implementar la política de manera efectiva. A pesar de que se reconoce la necesidad de mayor inversión en primera infancia, la falta de un presupuesto específico limita su viabilidad. Según el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) (2020), en 2019, el Ministerio de Educación (MINEDUC) destinó aproximadamente Q16,528.8 millones (alrededor de USD 2,118 millones) a la inversión pública en niñez y adolescencia, lo cual representó el 72.7% del total de dicha inversión en ese año. Para datos más recientes, según United Way Guatemala (2023), hasta junio de 2023 el presupuesto vigente destinado a niñez y adolescencia por parte del gobierno central ascendía a Q29,465 millones (aproximadamente USD 3,777 millones), con una inversión diaria per cápita de Q12.26 (USD 1.57). Además, no se cuenta con centros especializados de atención, como los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII), lo que restringe la oferta de servicios.
- Accesibilidad: las metas establecidas (20% de cobertura para menores de 4 años) son insuficientes y no responden a la magnitud del problema. En comunidades rurales e indígenas, donde las barreras de acceso son mayores, esta política no asegura que los servicios lleguen a quienes más los necesitan. Se espera que la participación comunitaria contribuya a reducir obstáculos culturales y lingüísticos, pero no hay mecanismos concretos para garantizarlos.
- Aceptabilidad: la inclusión de enfoques culturalmente pertinentes es clave para

la aceptación de la política en comunidades indígenas, donde las prácticas tradicionales en salud y alimentación pueden diferir de las recomendaciones oficiales. Sin embargo, la política no contempla la participación de instancias como la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, lo que puede limitar su apropiación local. Además, la falta de un enfoque integral en la formación docente sobre la educación intercultural y la enseñanza en idiomas originarios es una debilidad estructural.

- Adaptabilidad: la política incorpora un componente de monitoreo y evaluación para realizar ajustes según las necesidades del contexto. Sin embargo, su continuidad dependerá de la voluntad política de futuros gobiernos y de la capacidad de los programas para adaptarse a realidades locales. La participación de los gobiernos municipales será clave, pero si no se refuerzan mecanismos de financiamiento sostenible, la implementación quedará fragmentada y dependerá de prioridades políticas cambiantes.
- Financiamiento: la PPDIP 2024-2044 es un esfuerzo relevante para consolidar un enfoque integral de atención a la primera infancia en Guatemala. Sin embargo, su éxito depende de cuatro factores clave: la asignación de un presupuesto sostenible, el fortalecimiento de mecanismos de monitoreo y evaluación, la articulación con actores locales y la incorporación de un enfoque interseccional que garantice el acceso equitativo a servicios esenciales. Sin estos elementos, la política corre el riesgo de quedar en una serie de lineamientos sin una transformación estructural en la calidad y cobertura de la AEPI en el país.

2. Honduras

2.1. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI)

Esta fue implementada en 2012, busca garantizar el respeto y la protección de los derechos de niños y niñas desde la gestación hasta los seis años. Su objetivo es proporcionar un marco orientador para la acción del Estado y otros actores en la atención integral de la primera infancia, abordando dimensiones clave como supervivencia, desarrollo, protección y participación.

En términos de acceso y cobertura, la política plantea la expansión de los servicios educativos y de atención, asegurando infraestructura, personal capacitado y materiales adecuados. Sin embargo, los informes de progreso de políticas de primera infancia en Honduras (2019 y 2024) revelan que no se ha logrado garantizar una oferta suficiente ni equitativa, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas. La fragmentación institucional y la ausencia de mecanismos de articulación han limitado su impacto, lo que impide la universalización de la educación inicial y prebásica en el país (Informe de Progreso, 2024).

A pesar de su enfoque integral, la implementación de la PAIPI ha enfrentado múltiples desafíos estructurales. Los informes de progreso (2019 y 2024) evidencian falta de coordinación entre los entes responsables de la AEPI, lo que ha generado duplicación de esfuerzos, fragmentación de recursos y estrategias desarticuladas. La dispersión de responsabilidades entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Salud y el Servicio Nacional de Apoyo a la Familia (SENAF) ha dificultado la ejecución efectiva de la política, afectando la provisión simultánea de servicios educativos y de salud para la primera infancia.

En el Segundo Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia (2024), se destaca que la falta de alineación entre programas ha derivado en servicios fragmentados en muchas regiones del país. En zonas rurales, por ejemplo, los programas de salud y educación no se complementan adecuadamente, lo que impide que los niños reciban

una atención integral. Esta situación afecta la efectividad de la política y reduce el impacto de las intervenciones estatales.

Baja cobertura y desigualdad territorial

Uno de los mayores desafíos es la insuficiente cobertura en zonas rurales e indígenas. Aunque la política establece objetivos de expansión, la desigualdad territorial y la falta de recursos han obstaculizado la llegada efectiva de los servicios. En muchas comunidades, los centros de atención no existen o funcionan sin los insumos necesarios. Además, las barreras geográficas y la escasez de transporte limitan el acceso de los niños y niñas a los servicios disponibles, incluso en áreas cercanas a los centros urbanos (Informe de Progreso, 2019).

Según el Sistema de Monitoreo del Financiamiento a la Educación (2020), la fragmentación presupuestaria es otro factor que ha restringido la expansión de la cobertura. Al distribirse los recursos entre distintas instituciones sin una planificación conjunta, se han generado ineficiencias en la asignación de fondos, reduciendo la capacidad del Estado para garantizar una infraestructura adecuada y sostenible.

Deficiencias en la formación docente y en el currículo de educación inicial

Otro problema clave identificado en los informes es la insuficiente formación docente en educación inicial. Aunque el Currículo Educar para la Vida de la Comisión Nacional Para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO) establece un enfoque pedagógico integral para la primera infancia, la formación del personal sigue siendo deficiente. Según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020), un alto porcentaje de los docentes que trabajan en educación inicial carece de formación especializada, lo que afecta la calidad del aprendizaje y el desarrollo infantil.

El Banco Mundial (2021) también ha señalado que la falta de incentivos, los bajos salarios y las precarias condiciones laborales han generado una alta rotación de docentes, lo que impacta negativamente en la estabilidad y continuidad del aprendizaje de los niños y las niñas. La ausencia de una estrategia robusta para la capacitación y

retención del personal docente sigue siendo una de las principales debilidades del sistema de educación inicial en Honduras.

Necesidad de un enfoque integral y articulado

El principal obstáculo para la PAIPI sigue siendo la fragmentación de actores y la falta de cohesión en su implementación. La desconexión entre políticas y prácticas locales ha llevado a duplicaciones de esfuerzos y a una falta de impacto a gran escala. La ausencia de mecanismos eficaces de monitoreo y evaluación ha dificultado la identificación de brechas en la atención y la mejora de los programas existentes (Informe de Progreso, 2024).

Para fortalecer la política, es imprescindible:

1. Asegurar un modelo de financiamiento sostenible, evitando la dispersión de recursos y estableciendo asignaciones presupuestarias claras para la AEPI.
2. Fortalecer la formación y condiciones laborales del personal educativo, asegurando capacitación especializada y mejoras en la estabilidad laboral.
3. Expandir la cobertura en comunidades rurales e indígenas, con estrategias de accesibilidad y pertinencia cultural.
4. Garantizar una mayor articulación interinstitucional, promoviendo una planificación conjunta entre sectores clave como educación, salud y protección social.

Si no se abordan estos desafíos estructurales, la PAIPI corre el riesgo de seguir siendo un marco normativo sin impacto en una transformación real en la educación y atención de la primera infancia en Honduras.

2.2. Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033

A diferencia de la PAIPI (2012), esta política, presenta un enfoque más amplio e integral, abarcando no solo la primera infancia, sino también la niñez y adolescencia. Su principal objetivo es garantizar una educación inclusiva y equitativa, eliminando

barreras de acceso, mejorando la calidad de los aprendizajes y asegurando la pertinencia cultural del sistema educativo.

Desde un enfoque de accesibilidad, la política reconoce la necesidad de garantizar el acceso a la educación a los grupos más vulnerables, incluyendo niños y niñas en zonas rurales, migrantes y personas con discapacidad. Para ello, establece medidas orientadas a reducir barreras económicas y geográficas, asegurando que las oportunidades educativas sean equitativas en todo el país.

En cuanto a la aceptabilidad, se enfatiza la calidad educativa y la adecuación cultural de los contenidos. La política promueve una educación que sea culturalmente relevante y en idioma materno cuando sea posible, especialmente en comunidades indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, informes recientes han señalado que la implementación de programas en lenguas maternas sigue siendo limitada y depende de iniciativas aisladas más que de una estrategia consolidada.

Respecto a la adaptabilidad, la política incorpora acciones para garantizar que el sistema educativo pueda responder a las necesidades cambiantes de los niños y niñas, considerando contextos como la movilidad humana, la discapacidad y la pobreza. Este compromiso es clave para garantizar una educación flexible y contextualizada, aunque su efectividad dependerá de la capacidad del sistema para adaptar sus metodologías y estrategias en función de las realidades locales.

Finalmente, en términos de disponibilidad, la política reconoce la necesidad de garantizar la infraestructura y los recursos educativos adecuados. Uno de sus principales objetivos es reducir el déficit de instalaciones y materiales escolares, asegurando que las aulas sean espacios seguros y equipados para el aprendizaje. Además, se menciona la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inicial y prebásica, algo que sigue siendo un desafío en el país.

La política establece un sistema de monitoreo y evaluación para asegurar su implementación efectiva. Este sistema se estructura en torno a los siguientes componentes clave:

- Sistema de Información y Monitoreo :propone la creación de una plataforma de datos para el seguimiento continuo de indicadores educativos, de salud y protección infantil. Sin embargo, experiencias previas han demostrado que estos sistemas suelen quedar desactualizados o con acceso restringido, lo que limita su impacto.
- Indicadores de Desempeño:definen métricas específicas para evaluar el progreso en educación, salud y participación infantil, aunque hasta la fecha no se cuenta con un modelo consolidado de indicadores de calidad en educación inicial y prebásica (Informe de Progreso, 2024).
- Evaluaciones Periódicas: se plantea la realización de evaluaciones internas y externas para ajustar la política según los avances detectados. No obstante, en informes previos se ha señalado que la falta de recursos ha impedido que estas evaluaciones sean sistemáticas y efectivas.
- Participación de Actores Clave: la política busca integrar en el proceso de evaluación a instituciones gubernamentales, sociedad civil y comunidades, incluyendo la voz de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, su implementación aún no ha asegurado una participación efectiva de todos los sectores.
- Transparencia y Rendición de Cuentas: se enfatiza la importancia de garantizar la publicación de resultados y la rendición de cuentas, aunque informes previos han señalado que los datos sobre financiamiento y ejecución de la política no siempre han sido accesibles para la sociedad civil.

Desafíos en la implementación de la política

A pesar de contar con un marco normativo sólido, la implementación de esta política enfrenta múltiples desafíos que podrían limitar su impacto:

- **Financiamiento insuficiente:** la asignación limitada de recursos ha sido identificada como uno de los principales obstáculos para la implementación

efectiva de la política. El Sistema de Monitoreo del Financiamiento a la Educación (2020) reveló que las asignaciones presupuestarias para la educación inicial y prebásica siguen siendo inadecuadas y fragmentadas, lo que impide la ampliación de la cobertura y la mejora de la calidad educativa. Como medida de mitigación, se recomienda aumentar la inversión en programas de educación en la primera infancia y establecer alianzas público-privadas para garantizar recursos adicionales.

- **Deficiente coordinación interinstitucional:** ;a falta de articulación entre entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales ha generado duplicidad de esfuerzos y vacíos en la atención. Conforme el Segundo Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia (2024), la dispersión de responsabilidades entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Salud y SENAF ha afectado la ejecución coordinada de programas. Una estrategia clave para mejorar esta situación es fortalecer las Comisiones Interinstitucionales para el Desarrollo de la Primera Infancia, promoviendo una gestión integrada.
- **Variabilidad en la calidad de los servicios:** la consistencia en la calidad de los programas de salud, educación y protección infantil sigue siendo un desafío. Se ha identificado la necesidad de desarrollar y aplicar estándares de calidad, formar al personal y establecer mecanismos de monitoreo efectivos. Hasta la fecha, no se ha logrado consolidar un sistema de garantía de calidad para la educación inicial, lo que deja abierta la posibilidad de servicios desiguales y con estándares deficientes (Informe de Progreso, 2024).
- **Deficiencias en la formación docente y en el currículo de educación inicial:** aunque el Currículo Educar para la Vida de CONEANFO establece lineamientos para la educación inicial, la formación del personal sigue siendo una de las grandes deudas del sistema. Según la OEI (2020), un alto porcentaje de los docentes que trabajan en educación inicial no cuenta con formación especializada, lo que impacta directamente en la calidad del aprendizaje infantil. Además, la baja remuneración y las condiciones laborales precarias han

generado altos índices de rotación de docentes, afectando la continuidad de los procesos educativos.

En síntesis, La Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033 representa un avance significativo en la promoción de una educación más inclusiva y equitativa para la infancia en Honduras. Sin embargo, su éxito depende de cuatro factores clave:

1. Asegurar un financiamiento suficiente y sostenible, garantizando recursos adecuados para la educación inicial y prebásica.
2. Mejorar la coordinación interinstitucional, evitando la fragmentación de esfuerzos y promoviendo una gestión estratégica y articulada.
3. Fortalecer la formación y condiciones laborales del personal educativo, asegurando docentes capacitados y con estabilidad laboral.
4. Implementar un sistema efectivo de monitoreo y evaluación, que permita realizar ajustes y mejorar continuamente la política.

Si estos desafíos no se abordan de manera estructural, la política corre el riesgo de quedar en un marco normativo sin un impacto real en la transformación del sistema educativo y la garantía de los derechos de la niñez y adolescencia en Honduras.

3. Análisis comparado entre las tres políticas

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que presenta un análisis de las tres políticas públicas de AEPI en Guatemala y Honduras. A través de diversas variables, se examinan los enfoques, alcances y limitaciones de cada política, permitiendo identificar similitudes, diferencias y desafíos en su implementación.

Se observa que, si bien todas las políticas comparten un enfoque basado en derechos y buscan garantizar el acceso equitativo a la educación y el desarrollo integral de la infancia, existen diferencias significativas en términos de financiamiento, articulación interinstitucional y mecanismos de monitoreo y evaluación. Un desafío común es la insuficiente asignación de recursos financieros y la falta de coordinación entre

entidades gubernamentales, lo que limita la efectividad y sostenibilidad de las intervenciones.

Además, las políticas presentan brechas en la cobertura, particularmente en zonas rurales e indígenas, en donde la infraestructura y el acceso a servicios educativos y de salud siguen siendo deficientes. La formación docente también es una debilidad transversal, ya que la capacitación en educación inicial y prebásica es insuficiente, lo que impacta en la calidad del aprendizaje.

En términos de buenas prácticas, la Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033 de Honduras destaca por su enfoque integral que abarca no solo la primera infancia, sino también la niñez y adolescencia, incorporando un sistema robusto de monitoreo y evaluación. Sin embargo, su implementación aún enfrenta limitaciones debido a la falta de financiamiento y alineación interinstitucional.

Tabla 4. Cuadro Comparativo de Políticas de AEPI en Guatemala y Honduras

Políticas/ variables	Guatemala	Honduras	
	Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044	Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI) 2012	Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033
Objetivo principal	Garantizar el desarrollo integral de la primera infancia a través de acciones intersectoriales y sostenibles, reconociendo a niñas y niños como sujetos de derechos.	Garantizar la protección y el desarrollo de la primera infancia desde la gestación hasta los seis años mediante un enfoque integral.	Garantizar una educación inclusiva y equitativa para la primera infancia, niñez y adolescencia, eliminando barreras de acceso y asegurando calidad educativa.
Población objetivo	Aproximadamente 2.3 millones de niñas y niños menores de seis años, priorizando a los que viven en pobreza y extrema pobreza.	Niños y niñas de 0 a 6 años, con énfasis en poblaciones vulnerables.	Niños y niñas en primera infancia, niñez y adolescencia, con prioridad en zonas rurales, migrantes y población con discapacidad.
Ejes estratégicos	1. Atención integral en la primera infancia. 2. Participación e incidencia en la agenda pública. 3. Gobernanza.	1. Supervivencia y desarrollo. 2. Protección y participación. 3. Educación y acceso a servicios esenciales.	1. Accesibilidad y equidad educativa. 2. Calidad y pertinencia cultural. 3. Adaptabilidad del sistema educativo. 4. Infraestructura y formación docente.
Enfoque de derechos	Reconoce a la infancia como sujeto de derechos, con énfasis en la equidad e inclusión.	Promueve la atención integral de la infancia, considerando el derecho a la educación, salud y protección.	Reconoce el derecho a la educación inclusiva y equitativa, con enfoque en diversidad cultural y grupos vulnerables.

Financiamiento	No cuenta con un presupuesto asignado. Se espera financiamiento mediante coordinación con sectores y alianzas público-privadas.	No cuenta con un modelo de financiamiento consolidado. Recursos distribuidos entre varias entidades sin planificación conjunta.	Financiamiento insuficiente. Se busca ampliar la inversión y establecer alianzas público-privadas.
Coordinación interinstitucional	Se basa en la articulación con sectores gubernamentales y no gubernamentales, pero enfrenta limitaciones en su efectividad.	Falta de articulación entre Ministerio de Educación, Secretaría de Salud y SENAF, generando duplicidad de esfuerzos.	Coordina con instituciones gubernamentales, sociedad civil y comunidades, pero enfrenta desafíos en su articulación efectiva.
Cobertura y accesibilidad	Metas limitadas: 20% de cobertura en atención integral para menores de 4 años y 50% para niños de 4 a 6 años.	Cobertura insuficiente, especialmente en zonas rurales e indígenas, con problemas de infraestructura y acceso.	Se plantea reducir barreras económicas y geográficas, aunque persisten problemas de acceso y falta de estrategias efectivas para zonas indígenas.
Monitoreo y evaluación	Incluye un sistema de monitoreo y evaluación, pero su continuidad depende de la voluntad política y del financiamiento.	Propone un sistema de monitoreo con actualizaciones periódicas, pero su implementación ha sido limitada.	Incluye un sistema de monitoreo robusto con indicadores de desempeño y evaluaciones periódicas, pero su implementación aún es deficiente.
Desafíos principales	Falta de presupuesto, cobertura limitada, ausencia de atención diferenciada para adolescentes madres, falta de un sistema robusto de monitoreo y evaluación.	Fragmentación institucional, falta de presupuesto y formación docente insuficiente para educación inicial.	Deficiencias en formación docente, falta de alineación interinstitucional, desigualdad territorial en acceso a educación inicial.

Fuente: elaboración propia.

VI. Programas de AEPI en Guatemala y Honduras

Los programas de Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) son iniciativas estructuradas y orientadas a garantizar el desarrollo integral de niñas y niños desde sus primeros años de vida. Estos programas deben integrar servicios de salud, nutrición, protección, educación y cuidado, reconociendo el carácter integral del desarrollo infantil y la importancia de la participación activa de las familias y las comunidades. Como señala la Declaración de Tashkent (UNESCO, 2022), la AEPI debe entenderse como un proceso inclusivo, basado en los derechos, que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años, y que contribuye no solo a la preparación escolar, sino al bienestar, la equidad social, la igualdad de género y el desarrollo sostenible.

En la misma línea, Achával y Aulicino (2015) destacan que las estrategias más eficaces son aquellas que adoptan un enfoque multidimensional, combinando políticas universales y focalizadas que respondan a las necesidades concretas de cada territorio y grupo social. Por su parte, Della Barba et al. (2024) advierten que, si bien la mayoría de los países latinoamericanos cuentan con marcos normativos para la primera infancia, aún persisten debilidades en la implementación efectiva de programas integrales, así como una limitada consideración del rol protagónico de las familias en su diseño e implementación. Sin embargo, ni Guatemala ni Honduras cuentan actualmente con un programa nacional integral de AEPI que articule todas estas dimensiones de forma efectiva.

En esta sección se presentan las principales respuestas en cada país. Para Guatemala, se describen:

- Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII).
- Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN).
- Programa de Alimentación Escolar (PAE).
- Programas de cooperación internacional.

Para Honduras, se analizan:

- Programa Criando con Amor (vigente entre 2012-2021).
- Plan Crecer.
- Plan de Universalización de la Educación Prebásica.
- Currículo Educar para la Vida.

A continuación, se detalla cada una de estas iniciativas y su impacto en la atención y educación de la primera infancia en ambos países desde el marco de las 5As del derecho humano a la educación- y el enfoque de género e interseccional.

1. Programas de AEPI en Guatemala

Guatemala no cuenta con un programa integral de atención a la primera infancia con un enfoque estructurado a nivel nacional. Es por ello que en esta sección serán presentadas respuestas que llenan este vacío en la política pública: i) los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII); ii) Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN); iii) Programa de Alimentación Escolar (PAE) y iv) otros programas de cooperación internacional (Programa Regional de Atención a la Primera Infancia de OEI, Proyecto Salud y Nutrición de USAID², Creciendo Contigo de ChildFund y Una Oportunidad desde Temprana Edad de APPEDIBIMI). A continuación, se detalla cada uno de ellos.

1.1. Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII)³

Los CECODII son un modelo desarrollado principalmente con el apoyo de UNICEF y basado en los principios de la PPDIIPI vigente en ese momento. Su diseño busca articular a la comunidad como un actor clave en la promoción del desarrollo infantil y garantizar la sostenibilidad del modelo a largo plazo. Son gestionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en colaboración con organismos de cooperación internacional, especialmente UNICEF. Su propósito es fomentar el aprendizaje temprano y el desarrollo integral de la infancia, brindando estimulación temprana a niños y niñas de 0 a 4 años y orientando a las familias en el cuidado y promoción del desarrollo infantil. Además, ofrecen atención a mujeres embarazadas y madres lactantes, con el objetivo de fortalecer la salud materno infantil.

Los CECODII operan en once departamentos con alta vulnerabilidad nutricional, priorizando territorios con elevados índices de desnutrición crónica infantil y limitada oferta de servicios para la primera infancia. Entre los departamentos con mayor presencia de estos centros se encuentran Alta Verapaz (departamento en el que se desarrolla nuestro proyecto de primera infancia), Chiquimula, Totonicapán, San Marcos,

² A la fecha, no se cuenta con información oficial sobre la continuidad de este proyecto, debido a los recientes procesos de reestructuración y reducción de operaciones de USAID a nivel global

³ En este enlace se pueden ver algunos videos: [CECODII](#) , [María Luisa, educadora comunitaria de CECODII en Chiquimula](#)

Quiché y Chimaltenango, mientras que otras regiones dependen en gran medida del apoyo de la cooperación internacional.

En 2023, los CECODII atendieron a 46.514 niños y niñas de 0 a 4 años. Sin embargo, su cobertura aún es limitada a nivel nacional, ya que solo se implementaron en 1.314 centros de todo el país. La expansión del programa ha estado determinada por factores financieros y la presencia de organizaciones de cooperación, en lugar de responder a una planificación estatal integral.

Análisis desde el marco de las 5Asy enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

Los CECODII operan en espacios comunitarios sin infraestructura propia, lo que limita la calidad de los entornos de aprendizaje. En la mayoría de los casos, funcionan en salones comunales, escuelas, iglesias o viviendas particulares, lo que permite su implementación en diversas comunidades, pero no garantiza condiciones adecuadas para la educación inicial.

Un desafío crítico es la falta de infraestructura adaptada para niños y niñas con discapacidad. No existen ajustes razonables en accesibilidad, materiales especializados ni formación específica para atender la diversidad funcional. No se ha identificado ningún lineamiento formal que oriente la adaptación de los espacios y servicios para este grupo, lo que supone una barrera en términos de equidad.

El MINEDUC lidera la organización de los centros, en coordinación con otros ministerios y la comunidad, pero enfrenta limitaciones estructurales en la adecuación de espacios. La inversión en mejoras de infraestructura ha sido mínima debido a la restricción presupuestaria.

En cuanto a la disponibilidad de personal, el modelo depende de educadores/as comunitarios/as voluntarios/as. En 2023, 9.587 voluntarios/as atendieron 53.499 familias, con una capacitación inicial y visitas de acompañamiento cada 2 o 3 meses. No obstante, esta estructura no garantiza estabilidad ni calidad en la atención, ya que la

formación es limitada y no sigue un esquema de profesionalización.

2. Accesibilidad

El programa prioriza departamentos con altos índices de desnutrición crónica y aguda, pero su cobertura sigue siendo insuficiente. Solo el 7% de las escuelas primarias con infraestructura básica cuentan con un CECODII, dejando sin acceso a servicios de estimulación temprana a una gran parte de la población infantil.

Si bien no hay restricciones de acceso explícitas por género o discapacidad, en la práctica, la falta de formación técnica del personal voluntario impide una atención adecuada a niños y niñas con discapacidades. Además, la cobertura en zonas rurales e indígenas es limitada, y muchas familias viven lejos de los centros, lo que implica largos desplazamientos para las madres, quienes son las principales cuidadoras.

Un vacío importante en la accesibilidad es la falta de servicios específicos para cuidadores masculinos. La estructura del programa no promueve activamente la corresponsabilidad parental, lo que perpetúa la idea de que la educación y el cuidado infantil son responsabilidad exclusiva de las mujeres. Esta omisión representa una oportunidad para fortalecer el modelo a través de estrategias que fomenten masculinidades alternativas y la participación equitativa de los padres en la crianza de los niños y niñas.

Otro obstáculo es la ausencia de datos desagregados sobre la población atendida, lo que impide evaluar si el programa está contribuyendo a la reducción de brechas de acceso para niñas y niños con discapacidad, así como comunidades indígenas.

3. Aceptabilidad

Uno de los puntos fuertes del programa es la aceptación de las comunidades, ya que los contenidos y estrategias pedagógicas se transmiten en el idioma y cultura local. Sin embargo, el acceso a materiales en idiomas mayas sigue siendo limitado, ya que la mayoría de los recursos han sido diseñados en español sin mediación cultural ni adaptación lingüística, salvo algunas excepciones con apoyo de la cooperación

internacional.

A pesar de esta aceptación, la participación familiar es baja, lo que reduce el impacto del programa en la promoción de buenas prácticas de crianza y estimulación temprana. No hay mecanismos estructurados de consulta a las familias para evaluar su percepción sobre la calidad del servicio ni su impacto en la comunidad.

Desde una perspectiva de seguridad, los CECODII han sido bien recibidos en las comunidades, y al operar en espacios comunitarios, suelen estar bajo la supervisión de las autoridades locales, reduciendo riesgos de inseguridad tanto para las madres como para los infantes.

4. Adaptabilidad

El programa tiene un esquema flexible que le permite operar en comunidades con recursos limitados y con personal sin formación especializada. Sin embargo, esta flexibilidad no debe comprometer la calidad del servicio, y en el caso de los CECODII, la falta de infraestructura, materiales y formación técnica impacta directamente en la efectividad del modelo.

No hay evidencia de que las comunidades realicen cambios o ajustes a los contenidos de forma sistemática, aunque en algunos centros donde se usan idiomas mayas puede existir cierta contextualización. Sin embargo, no existen registros documentados sobre estas adaptaciones, lo que impide evaluar su impacto.

Otro punto crítico es la ausencia de un sistema de monitoreo y evaluación, lo que limita la capacidad del programa para realizar ajustes basados en evidencia y mejorar sus estrategias. La falta de información impide identificar buenas prácticas, corregir deficiencias y garantizar que los CECODII cumplan con su objetivo de desarrollo infantil temprano.

Desde un enfoque intersectorial, la PPDPI 2024-2044 podría representar una oportunidad para mejorar la coordinación entre el MINEDUC y el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS), permitiendo fortalecer la atención maternoinfantil y

la integración de servicios de salud en los CECODII.

5. Financiamiento y sostenibilidad

El financiamiento del programa es insuficiente y poco transparente. En 2023, la inversión total fue de Q44,000,000.00 (aproximadamente USD 6 millones), pero no hay información sobre la asignación presupuestaria para 2024 ni una proyección de sostenibilidad a largo plazo.

Cada centro recibe Q52,000 anuales (aproximadamente USD 6,900), que apenas cubre equipamiento básico, sin garantizar mejoras en infraestructura, materiales pedagógicos o condiciones laborales del personal voluntario. El programa depende en gran medida de la cooperación internacional, lo que lo hace vulnerable a recortes presupuestarios y falta de continuidad en la inversión pública.

Otro desafío financiero es que el MINEDUC no cuenta con el personal suficiente para expandir el programa a nivel nacional. La sostenibilidad del modelo dependerá de la formalización de alianzas interinstitucionales y la participación de gobiernos municipales y actores del sector privado para asumir su implementación.

La falta de monitoreo y evaluación también impacta la rendición de cuentas del programa. No existen informes de impacto que justifiquen la inversión ni mecanismos de monitoreo participativo que permitan a las comunidades evaluar la gestión de los recursos.

6. Análisis de género e interseccionalidad

El programa ha priorizado departamentos con altas tasas de pobreza y población indígena, lo que es positivo desde un enfoque interseccional. Sin embargo, no hay evidencia de estrategias específicas para cerrar brechas de género en la educación inicial.

- Rol de género en el cuidado infantil: en las comunidades rurales, el cuidado de los niños y niñas sigue recayendo en las mujeres. No hay servicios específicos para involucrar a los padres en el cuidado infantil, lo que refuerza la idea de que

la educación y crianza son responsabilidades femeninas.

- Falta de datos desagregados: no se cuenta con información separada por género sobre la población infantil atendida ni sobre la participación de madres y padres en el programa. Sin estos datos, es difícil evaluar si el modelo está contribuyendo a reducir brechas de género.
- Perspectiva indígena: aunque los CECODII operan en comunidades indígenas, la falta de materiales en idiomas mayas y la escasa participación de líderes comunitarios en el diseño del programa limitan su adecuación cultural.

1.2. Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN)

En 1983, con el apoyo de la UNESCO y UNICEF, Guatemala impulsó la educación inicial a través del PAIN. Posteriormente, con la reforma constitucional de 1985, la educación preprimaria, incluyendo la educación inicial, se declaró obligatoria. A pesar de estos avances normativos, la cobertura del PAIN sigue siendo limitada y su impacto en la educación inicial no ha alcanzado los niveles esperados.

El MINEDUC implementó el PAIN como un programa oficial con financiamiento para el pago de docentes e infraestructura. Sin embargo, su cobertura es desigual y la educación inicial (0-4 años) apenas alcanza el 10% de la población infantil, con mayor concentración en áreas urbanas. Por otro lado, la educación preprimaria (4-6 años) presenta una cobertura aproximada del 60%, reflejando una expansión mayor, pero aún insuficiente para garantizar el acceso universal a la educación en la primera infancia.

Análisis desde el marco de las 5As y el enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

El PAIN cuenta con infraestructura propia en edificios escolares adecuados para la niñez, con docentes financiados/as por el MINEDUC. Sin embargo, sigue siendo considerado un "proyecto" y no una política consolidada.

La educación preprimaria por lo general no tiene infraestructura propia y funciona

como un anexo dentro de escuelas primarias, lo que limita el acceso a espacios adecuados para el aprendizaje temprano. El personal docente está compuesto mayoritariamente por mujeres con formación a nivel medio en magisterio preprimaria. Existen esfuerzos de profesionalización, pero la oferta sigue siendo insuficiente, especialmente en áreas rurales.

2. Accesibilidad

La mayor parte de los centros PAIN y de educación preprimaria están en zonas urbanas y cabeceras municipales, lo que limita el acceso de las comunidades rurales.

Se estima que hay menos de 400 centros PAIN en el país, con una cobertura insuficiente para atender la demanda. En 2018, existían 339 centros que atendían a 21.200 niños y niñas, y en 2023 la cifra aumentó a 22.600, reflejando un crecimiento mínimo. Para la educación preprimaria, la cobertura del 60% sigue siendo insuficiente para garantizar el derecho universal a la educación inicial. Se requiere un esfuerzo institucional para ampliar la cobertura en comunidades indígenas y rurales.

3. Aceptabilidad

Desde 2005, la educación preprimaria cuenta con un Currículo Nacional Base (CNB), pero la última actualización curricular en 2023 ha sido criticada por responder a intereses sindicales más que pedagógicos. La educación inicial y preprimaria se imparte mayoritariamente en español, con poca oferta de educación bilingüe e intercultural. La falta de material en idiomas indígenas sigue siendo una barrera para garantizar una educación pertinente y aceptable para comunidades mayas, xincas y garífunas.

4. Adaptabilidad

No existen evidencias de que el currículo se adapte sistemáticamente a las necesidades y contextos locales. A pesar de los esfuerzos previos por desarrollar un currículo local, en la práctica no se han implementado de manera efectiva. Las Orientaciones para el Desarrollo Curricular (ODECs) permiten cierta flexibilidad en la enseñanza, pero la falta de formación docente y de materiales adecuados limita sus alcances.

5. Financiamiento

El financiamiento para la educación inicial sigue siendo limitado. En la distribución presupuestaria del MINEDUC, la educación preprimaria recibe solo el 13% del presupuesto total, mientras que la educación primaria recibe el 69%.

El presupuesto asignado a PAIN y educación preprimaria se destina mayoritariamente a salarios, con poca inversión en infraestructura, materiales o programas de formación docente. Las comunidades rurales reciben menor inversión en educación inicial, lo que agrava las brechas de acceso y calidad entre las áreas urbanas y rurales.

6. Análisis desde la perspectiva de género e interseccionalidad

El PAIN presenta desafíos en términos de equidad y pertinencia cultural, con una cobertura aún limitada en comunidades rurales e indígenas, en donde persisten barreras socioeconómicas para el acceso a la educación inicial.

Si bien el programa tiene el potencial de atender a una población diversa, no cuenta con estrategias específicas para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, lo que limita su alcance. Además, la corresponsabilidad parental no ha sido promovida de manera estructurada, manteniendo la mayor carga del cuidado infantil en las madres.

La disponibilidad de materiales educativos en idiomas indígenas sigue siendo insuficiente, lo que dificulta la apropiación del programa en comunidades mayas, xincas y garífunas. Aunque existen iniciativas bilingües, estas no han sido sistematizadas dentro del MINEDUC.

Finalmente, las organizaciones de la sociedad civil han complementado el trabajo del PAIN con enfoques más integrales, pero la falta de una articulación efectiva con el Estado ha limitado su impacto.

1.3. Programa de Alimentación Escolar (PAE)

El PAE, creado con la Ley de Alimentación Escolar en 2017, busca garantizar la alimentación escolar, promover la salud y fomentar hábitos alimenticios saludables

para mejorar el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, enfrenta desafíos como la falta de productores locales certificados, el uso de leña para cocinar con impacto ambiental y de salud, y la insuficiente infraestructura de agua y saneamiento en algunas escuelas. Aunque el MINEDUC ha impulsado mecanismos de transparencia, es necesario fortalecer la capacitación en manipulación de alimentos y validación de menús. Un reto clave es demostrar su impacto en el desarrollo en su total enteridad de cada niño y de cada niña, permitiéndoles desplegar sus peculiares potencialidades

Análisis desde el marco de las 5As, el financiamiento y enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

El PAE garantiza menús variados con desembolsos regulares a las escuelas, gestionados por las Organizaciones de Padres de Familia (OPFs), mayoritariamente conformadas por mujeres. Sin embargo, la disponibilidad de alimentos frescos es limitada en algunas regiones, afectando la calidad nutricional y dificultando el cumplimiento de los menús.

El aumento de precios de ingredientes ha reducido la cantidad y calidad de los alimentos, ya que el presupuesto por estudiante no se ajusta a la inflación. Además, muchas escuelas carecen de cocinas, almacenamiento adecuado y acceso a agua potable, y la mayoría sigue dependiendo de leña para cocinar, lo que genera impactos ambientales y riesgos para la salud de quienes preparan los alimentos y dificulta considerablemente la implementación del servicio debido a las limitaciones en la infraestructura.

2. Accesibilidad

Aunque el PAE es gratuito, algunas escuelas solicitan a las familias insumos como leña, gas o tortillas, lo que puede representar una carga adicional para los hogares más vulnerables.

La infraestructura escolar es insuficiente para almacenar y preparar alimentos de manera adecuada, y en muchas comunidades rurales, la falta de comedores y el alto

costo de ingredientes frescos afecta la calidad de los menús. Además, debido a la limitada inversión por estudiante, en algunas escuelas el programa solo proporciona meriendas en lugar de comidas completas, reduciendo su impacto en la seguridad alimentaria infantil.

3. Aceptabilidad

Los menús han sido validados por muestras de estudiantes en cada departamento, garantizando su pertinencia cultural y geográfica. No obstante, algunos niños y niñas rechazan ciertos alimentos porque no forman parte de su dieta habitual, lo que puede afectar el aprovechamiento del programa.

Las familias perciben el PAE de manera positiva, ya que alivia la presión económica en los hogares. Además, los padres y madres participan en la selección de menús y en la gestión del programa a través de las Organizaciones de Padres de Familia (OPFs). Sin embargo, no existen estudios sistemáticos que analicen el grado de aceptación del programa a nivel nacional.

4. Adaptabilidad

El PAE ha mostrado flexibilidad, adaptando los menús según la temporada y recurriendo a raciones para llevar durante la pandemia de COVID-19. Para garantizar su sostenibilidad, se han establecido acuerdos con productores locales, pero la falta de proveedores en algunas regiones dificulta su aplicación a nivel nacional. El monitoreo y evaluación sigue siendo un desafío, y aunque hay una consultoría en proceso, se requiere un sistema sólido para realizar ajustes y mejorar su implementación.

5. Financiamiento y sostenibilidad

El PAE representa uno de los programas más grandes en términos de inversión pública en educación, con un presupuesto anual de Q3,260 millones (US\$435 millones). Sin embargo, el incremento de precios de los alimentos ha afectado la capacidad de compra del programa, sin posibilidad de aumentar la inversión diaria por estudiante sin aprobación del Congreso.

Si bien el enfoque en la agricultura familiar es un pilar clave del programa, no todos los departamentos cuentan con suficientes productores locales para abastecer a las escuelas, lo que genera dependencias de mercados externos y afecta la sostenibilidad del modelo.

El programa requiere mayor inversión en infraestructura, acceso a agua potable y equipamiento de las cocinas, puesto que muchas escuelas aún dependen de fogones tradicionales y no cuentan con espacios adecuados para la preparación y consumo de los alimentos.

6. Análisis desde la perspectiva de género e interseccionalidad

El PAE es gestionado por las Organizaciones de Padres de Familia (OPFs), donde las mujeres asumen voluntariamente la preparación de los alimentos, mientras que los hombres se enfocan en la administración. Esto refuerza la doble carga de trabajo femenino. Iniciativas para involucrar a los hombres han tenido resultados limitados, y una mejora sería remunerar el trabajo de las mujeres en comunidades con mayor carga.

El programa enfrenta barreras de pertinencia cultural y acceso, pues la mayoría de los materiales están en español, dificultando su implementación en comunidades indígenas. Aunque los menús integran ingredientes locales, los altos costos de los alimentos han reducido su calidad y cantidad. En zonas rurales, las familias deben aportar leña y otros insumos, agravando desigualdades en la ejecución del programa. Además, muchas escuelas carecen de infraestructura adecuada para la preparación y consumo de alimentos.

1.4. Otros programas de cooperación internacional

En Guatemala, la atención a la primera infancia ha sido complementada por diversos programas de cooperación internacional que buscan suplir la ausencia de una política nacional integral en este ámbito. Estas iniciativas han sido fundamentales para atender a un segmento de la población infantil, proporcionando servicios esenciales en

educación, salud y nutrición. Sin embargo, su alcance es limitado y depende en gran medida de financiamiento externo, lo que plantea desafíos en términos de sostenibilidad y cobertura universal. A continuación, se detallan algunos de los programas más destacados:

Programa Regional de Atención a la Primera Infancia – OEI. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha promovido, desde hace más de una década, acciones enfocadas en la primera infancia. En 2024, se implementó el proyecto "Transformación, Innovación y Fortalecimiento del Programa Regional de Primera Infancia", con una duración de 11 meses y 22 días, iniciando el 9 de enero y concluyendo el 31 de diciembre de 2024. Este proyecto busca fortalecer e innovar el programa mediante espacios de intercambio, generación de conocimiento y desarrollo de alianzas.

Proyecto Salud y Nutrición (PSN) – USAID. El Proyecto Salud y Nutrición (PSN) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) se implementa en Guatemala con el objetivo de reducir la desnutrición crónica y la mortalidad materno-infantil, además de mejorar el acceso a métodos de planificación familiar. Este proyecto se desarrolla en los departamentos de Huehuetenango y Quiché, brindando asistencia técnica al Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) para fortalecer el sistema de salud.

Creciendo Contigo - ChildFund. El programa "Creciendo Contigo" de ChildFund está diseñado para niños y niñas menores de 6 años y aborda cinco áreas fundamentales: desarrollo, salud, nutrición, protección y crianza positiva. Su objetivo es que la primera infancia goce de buena salud física y mental, y viva en familias estables que interactúan en paz dentro de comunidades solidarias. El programa trabaja directamente con madres, padres y cuidadores/as, fomentando prácticas positivas desde la gestación hasta los 5 años, y promueve un enfoque integral a nivel comunitario.

Una Oportunidad desde Temprana Edad - APPEDIBIMI. La Asociación para la Promoción y el Desarrollo de la Comunidad (APPEDIBIMI) implementa el programa "Una Oportunidad desde Temprana Edad", enfocado en la educación inicial no escolarizada

para niños y niñas de 0 a 4 años. Este programa desarrolla actividades lúdicas y pedagógicas adaptadas al contexto cultural y lingüístico de las comunidades, con un enfoque de derechos y género. Se estructura en dos modalidades: talleres semanales de dos horas para niños y niñas de 0 a 2 años y medio, y sesiones de tres veces por semana para niños y niñas de 3 años y medio a 4 años, involucrando activamente a madres, cuidadoras/es y otros familiares en el proceso educativo.

Estos programas de cooperación han sido vitales para suplir, aunque de manera parcial, la falta de una cobertura integral por parte del Estado en la atención a la primera infancia en Guatemala. No obstante, la dependencia de financiamiento externo y su alcance limitado resaltan la necesidad de desarrollar políticas públicas nacionales que aseguren una atención universal, sostenible y adaptada a las diversas realidades culturales y lingüísticas del país.

2. Programas de AEPI en Honduras

Honduras, al igual que Guatemala, no cuenta con un programa nacional integral para la AEPI. Inicialmente, el país implementó el programa "Criando con Amor" (2015-2021), sin embargo, este dejó de estar vigente. Actualmente, la respuesta del Estado se basa en estrategias y marcos de acción que buscan ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios para la primera infancia. En esta sección se presentan, por un lado, el i) Plan Crecer, debido a su relevancia a pesar de no estar en vigencia, y por otro, los marcos y estrategias vigentes: ii) Plan de Universalización de la Educación Prebásica y iii) Currículo Educar para la Vida. A continuación, se detalla cada uno de ellos.



Fuente: Informe de Honduras (2024).

2.1. Criando con Amor (2015-2021)

El programa Criando con Amor fue implementado en 2015 como parte de un esfuerzo del Estado hondureño para garantizar una atención integral a la primera infancia. Su objetivo principal era promover el desarrollo saludable y el bienestar de niños y niñas de 0 a 6 años a través de servicios en salud, educación, nutrición y protección, con un enfoque comunitario y de fortalecimiento familiar.

Sin embargo, el programa dejó de operar en el año 2021 tras el cambio de gobierno, evidenciando uno de los desafíos recurrentes en la sostenibilidad de políticas públicas en Honduras: la falta de continuidad en programas de largo plazo, especialmente aquellos vinculados a agendas gubernamentales específicas. Su cierre no solo

interrumpió las acciones en curso, sino que también limitó la posibilidad de consolidar aprendizajes y expandir su impacto a mayor escala.

Análisis desde el marco de las 5As y enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

Criando con Amor se diseñó bajo un modelo de atención integral que articulaba diferentes sectores, principalmente la Secretaría de Inclusión Social (SEDIS) y el Despacho de la Primera Dama. La oferta de servicios incluía acompañamiento a las familias en prácticas de crianza, acceso a controles de salud infantil, apoyo nutricional y estimulación temprana.

Sin embargo, el programa carecía de infraestructura propia y dependía de centros comunitarios y espacios habilitados en las comunidades, lo que limitaba su alcance. Además, el número de profesionales capacitados para brindar estos servicios era insuficiente, especialmente en zonas rurales, lo que afectó la calidad y continuidad de las intervenciones.

2. Accesibilidad

Si bien el programa estaba diseñado para atender a familias en situación de vulnerabilidad, su implementación se concentró en áreas urbanas y periurbanas, con menor cobertura en comunidades indígenas y zonas rurales remotas.

Las principales barreras de acceso incluyeron la dispersión geográfica, la falta de transporte adecuado y la ausencia de profesionales formados en estimulación temprana y crianza positiva en territorios alejados. La falta de recursos para ampliar la cobertura limitó significativamente su impacto en las poblaciones con mayores niveles de pobreza y exclusión.

3. Aceptabilidad

Uno de los pilares del programa fue la promoción de prácticas de crianza positiva⁴, con énfasis en la eliminación del castigo físico y el trato humillante hacia los niños y las niñas. En las comunidades donde se implementó, se observaron avances importantes: por ejemplo, en un grupo de madres participantes, el 44% utilizaba el castigo físico al inicio del programa, pero después de tres meses esta cifra se redujo al 14% (Fundación Paniamor, 2016).

Sin embargo, la aceptación del programa varió según la región. En algunas comunidades, las metodologías promovidas entraron en tensión con prácticas tradicionales de crianza⁵, lo que requería estrategias más adaptadas a los contextos socioculturales. La falta de un enfoque intercultural limitó el arraigo del programa en comunidades indígenas, en las cuales las prácticas de cuidado infantil responden a concepciones propias.

4. Adaptabilidad

Uno de los aspectos positivos de Criando con Amor fue su flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada comunidad. No obstante, la falta de recursos y la capacitación insuficiente del personal dificultaron una adaptación efectiva en todos los territorios.

El programa carecía de una estrategia clara para incorporar las particularidades culturales y lingüísticas de la población indígena y afrodescendiente, lo que redujo su pertinencia en algunas comunidades. Además, la falta de un sistema sólido de monitoreo y evaluación impidió realizar ajustes basados en evidencia sobre su efectividad.

⁴ De acuerdo a [Unicef](#) (s/f), la crianza positiva es un enfoque que promueve la educación basada en el respeto, el afecto, la comunicación y la disciplina sin violencia, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y niñas.

⁵ La crianza tradicional se caracteriza por un enfoque autoritario, donde los padres imponen reglas estrictas y esperan obediencia sin cuestionamientos. En este modelo, la comunicación suele ser unidireccional, priorizando la disciplina y el control sobre la expresión emocional de los niños y niñas ([Kuppens y Ceulemans, 2019](#))

5. Financiamiento

Desde su creación, el programa enfrentó restricciones presupuestarias. Dependía principalmente de fondos del gobierno central, con poca articulación con actores locales y de cooperación internacional que pudieran fortalecer su sostenibilidad.

El cierre del programa en 2021 reflejó la falta de asignación de recursos suficientes para consolidarlo como una política de Estado. La dependencia de ciclos políticos y la ausencia de un marco de financiamiento a largo plazo lo hicieron vulnerable a cambios de administración, lo que impidió su expansión y consolidación.

6. Enfoque de género e interseccionalidad

Si bien el programa promovía el involucramiento de las familias en la crianza, en la práctica, la mayoría de las actividades eran dirigidas a las madres, sin estrategias concretas para incluir activamente a los padres. Esto reforzó la idea de que el cuidado infantil es una responsabilidad exclusiva de las mujeres y no fomentó modelos de corresponsabilidad parental.

Además, la falta de una estrategia diferenciada para poblaciones indígenas y afrodescendientes limitó su alcance en comunidades con prácticas de crianza distintas a las promovidas por el programa. En términos de inclusión, tampoco se documentó una estrategia específica para la atención de niños y niñas con discapacidad, lo que redujo su accesibilidad para esta población.

2.2. Plan Crecer

El Plan Crecer, vigente desde 2022, fue creado por la presidencia de la República de Honduras en el marco del programa de bienestar social Red Solidaria y es ejecutado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), anteriormente SEDIS. Se diseñó como un esfuerzo gubernamental para garantizar una atención integral a la primera infancia, enfocándose en comunidades en extrema pobreza. Su objetivo es que los niños y niñas de 0 a 6 años accedan a servicios de salud, nutrición y educación, asegurando su desarrollo integral desde el nacimiento. Además, el plan busca coordinar acciones con

diversas instituciones y organismos internacionales, como UNICEF, promoviendo una atención estructurada y con énfasis en el cuidado materno-infantil (SEDESOL, 2023).

Más que una nueva intervención, el Plan Crecer representa una reestructuración de las estrategias de atención a la primera infancia en Honduras y es el principal mecanismo de implementación de la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI) (SEDESOL, 2023). Su estructura intersectorial busca superar las fragmentaciones previas en la provisión de servicios esenciales a la niñez.

Análisis desde el marco de las 5As y enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

El Plan Crecer prioriza comunidades en extrema pobreza, ofreciendo un paquete de servicios en salud, educación y nutrición. Sin embargo, la infraestructura es insuficiente, especialmente en zonas rurales e indígenas, lo que afecta la prestación de los servicios de primera infancia (SEDESOL, 2023). A nivel nacional, el déficit de centros especializados para la educación inicial limita el acceso efectivo al programa, además de la falta de recursos humanos capacitados en desarrollo infantil temprano (UNICEF, 2022).

2. Accesibilidad

A pesar de su enfoque inclusivo, las barreras geográficas y la falta de transporte adecuado continúan limitando el acceso de las poblaciones más vulnerables a los servicios del programa (Banco Mundial, 2023). En comunidades rurales dispersas, los costos de traslado y la falta de infraestructura vial reducen la participación de muchas familias. Además, la cobertura sigue siendo insuficiente para atender a toda la población infantil que se encuentra en riesgo de exclusión (SEDESOL, 2023).

3. Aceptabilidad

El programa incorpora prácticas culturales en su diseño, buscando la aceptación de la comunidad. A nivel pedagógico, el Plan Crecer ha intentado adaptar metodologías de enseñanza y crianza positiva a los contextos locales, promoviendo la participación de

las familias. Sin embargo, no existen suficientes estrategias específicas para fortalecer un enfoque intercultural en comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que limita la pertinencia cultural del programa (PNUD, 2023).

4. Adaptabilidad

El programa ha demostrado flexibilidad en su implementación al permitir ajustes en función de las necesidades locales y a través de la colaboración con actores comunitarios. Sin embargo, la falta de personal capacitado y la infraestructura deficiente han restringido su capacidad de adaptación en algunos territorios. Además, el monitoreo de la calidad de los servicios sigue siendo un desafío, lo que impide realizar ajustes basados en evidencia (SEDESOL, 2023).

5. Financiamiento

El Plan Crecer depende del presupuesto público y del financiamiento internacional para su ejecución. Sin embargo, los informes oficiales reflejan que los recursos asignados siguen siendo insuficientes para garantizar su cobertura a nivel nacional (Banco Mundial, 2023). A diferencia de otros programas de asistencia social, no se ha establecido un mecanismo de financiamiento a largo plazo, lo que pone en riesgo la sostenibilidad del programa ante futuros cambios gubernamentales (PNUD, 2023).

6. Enfoque de género e interseccionalidad

El Plan Crecer reconoce la importancia de la corresponsabilidad en la crianza y la equidad de género. Sin embargo, la mayoría de las actividades siguen involucrando predominantemente a madres y mujeres cuidadoras, sin estrategias claras para incluir activamente a padres y figuras masculinas en la educación y desarrollo infantil temprano (UNICEF, 2022). Además, aunque el programa tiene un enfoque territorializado, aún existen brechas significativas en el acceso de comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que resalta la necesidad de fortalecer la inclusión lingüística y cultural en la implementación del plan (PNUD, 2023).

2.3. Plan de Universalización de la Educación Prebásica

El Plan de Universalización de la Educación Prebásica es una iniciativa gubernamental en Honduras que busca garantizar el acceso a la educación preescolar a todos los niños y niñas, con especial atención a aquellos/as en condiciones de vulnerabilidad. Reconociendo la importancia de la educación inicial como base para el desarrollo integral, el plan pretende mejorar la cobertura y la calidad de los servicios educativos, asegurando que la niñez acceda a oportunidades de aprendizajes sistemáticos desde edades tempranas (Secretaría de Educación, 2022).

Para lograrlo, se han establecido tres modalidades de atención, adaptadas a las condiciones geográficas y demográficas del país:

- Centros de Educación Prebásica (CEPB): para comunidades con población concentrada, con aulas atendidas por docentes contratados/as de manera flexible (no necesariamente con formación en prebásica), con entre 15 y 25 niños y niñas.
- Centros Comunitarios de Educación Prebásica (CCEPREB): diseñados para comunidades dispersas, en las cuales educadores/as comunitarios/as con escolaridad de sexto a noveno grado atienden entre 5 y 14 niños y niñas.
- Educación en Casa (EDUCAS): dirigida a comunidades con poblaciones muy dispersas, en las cuales el cuidado y la enseñanza quedan a cargo de las madres, padres o cuidadores y cuidadoras, con un máximo de cuatro niños y niñas por grupo.

Este enfoque busca adaptar la oferta educativa a la realidad del país, superando barreras geográficas y estructurales para garantizar que la educación preescolar sea accesible a toda la niñez hondureña (UNICEF, 2022).

El plan se basa en cinco pilares fundamentales:

1. Acceso Universal: eliminación de barreras socioeconómicas y geográficas que impiden el acceso a la educación inicial.
2. Calidad Educativa: desarrollo de currículos adecuados, formación docente y

provisión de recursos pedagógicos.

3. Inclusión: enfoque prioritario en poblaciones rurales, indígenas y de bajos ingresos.
4. Articulación Interinstitucional: coordinación entre el gobierno, ONG y la comunidad.
5. Desarrollo Integral: atención a aspectos sociales, emocionales y físicos, además de los académicos.

Estos principios buscan abordar las deficiencias históricas en la educación preescolar hondureña y garantizar una cobertura más equitativa.

Análisis desde el marco de las 5As y enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

El Plan de Universalización ha ampliado la oferta de educación preescolar a través de distintas modalidades. Sin embargo, la disponibilidad de centros educativos sigue siendo desigual. En comunidades rurales e indígenas, la oferta es limitada, y los modelos de enseñanza dependen de educadores con formación básica o cuidadores sin preparación formal (Banco Mundial, 2021). Además, la infraestructura es insuficiente y muchas aulas funcionan como anexos de escuelas primarias, lo que afecta la calidad del aprendizaje (Secretaría de Educación, 2022).

2. Accesibilidad

Uno de los principales retos es garantizar el acceso equitativo. A pesar de los esfuerzos del gobierno, las tasas de matrícula en educación prebásica siguen siendo bajas, especialmente en comunidades rurales. Según UNICEF (2019), el 81% de los niños y niñas en áreas rurales de Honduras no recibe atención en la primera infancia, lo que refleja una brecha significativa. Factores como la falta de transporte escolar, la ausencia de centros educativos cercanos y las limitaciones económicas de las familias siguen afectando la accesibilidad al sistema educativo (Banco Mundial, 2021).

3. Aceptabilidad

El currículo implementado por el plan busca ser culturalmente pertinente, integrando elementos de la tradición local y promoviendo la enseñanza en lenguas indígenas. Sin embargo, no se ha logrado una aplicación uniforme, y en muchas comunidades, la educación sigue siendo impartida exclusivamente en español, lo que afecta la comprensión y el aprendizaje de niños y niñas indígenas (Secretaría de Educación, 2022). Además, la calidad educativa varía, ya que la mayoría de los educadores/as comunitarios/as no tienen formación docente especializada en educación prebásica, lo que limita el impacto del programa.

4. Adaptabilidad

El plan introduce un enfoque flexible, con modalidades como CCEPREB y EDUCAS, que permiten atender comunidades con baja densidad poblacional. No obstante, la formación limitada del personal y la falta de materiales didácticos adecuados restringen su capacidad de adaptación a diferentes contextos (UNICEF, 2022). En comunidades con altos niveles de pobreza, las condiciones precarias de los hogares y la falta de acceso a tecnología afectan la implementación de la educación en casa (EDUCAS), dejando a muchos niños y niñas en situaciones de desigualdad frente a las posibilidades de aprendizajes.

5. Financiamiento

A pesar de ser una estrategia gubernamental prioritaria, el presupuesto destinado a la educación prebásica es significativamente menor que el de otros niveles educativos. Según la Secretaría de Educación (2022), la mayor parte de los recursos educativos se asigna a la educación primaria y secundaria, dejando una inversión insuficiente en infraestructura, materiales didácticos y formación docente para la primera infancia. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) ofrece una licenciatura en Educación Prebásica, pero la falta de presupuesto limita la capacidad de formar suficientes docentes especializados en este nivel.

6. Enfoque de género e interseccionalidad

El Plan de Universalización de la Educación Prebásica ha mejorado el acceso de niños y niñas a la educación, pero aún existen desigualdades de género y brechas en el acceso de comunidades indígenas y rurales. Las barreras culturales y la falta de modelos educativos bilingües afectan el aprendizaje en comunidades indígenas (Banco Mundial, 2021). Además, en muchas zonas rurales, el cuidado infantil sigue siendo visto como una responsabilidad exclusiva de las madres, lo que limita la corresponsabilidad parental y refuerza roles de género tradicionales (UNICEF, 2022).

2.4. Currículo Educar para la Vida en Honduras

El Currículo Educar para la Vida, desarrollado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO) en Honduras, es una propuesta pedagógica diseñada para la educación inicial, dirigida a niños y niñas de 0 a 3 años. Este currículo se fundamenta en la idea de que la educación en la primera infancia es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social, sentando las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida (CONEANFO, 2020).

A pesar de sus avances, la implementación del currículo enfrenta desafíos estructurales, como la falta de formación docente especializada, recursos limitados y desigualdades en la cobertura. Si bien incorpora estrategias innovadoras de enseñanza y promueve un enfoque inclusivo, su impacto sigue restringido debido a la insuficiente disponibilidad de centros educativos en áreas rurales y la baja valoración social de la educación inicial.

Las principales características del Currículo son las siguientes:

1. **Enfoque Integral:** se orienta al desarrollo holístico del niño y la niña, abordando aspectos cognitivos, afectivos, sociales y físicos.
2. **Aprendizaje Basado en el Juego:** promueve el acto de jugar como herramienta de aprendizaje, estimulando el pensamiento crítico, la creatividad y la socialización.
3. **Inclusión y Diversidad:** busca ser culturalmente pertinente y atender las necesidades de niños y niñas en diversos contextos, fomentando la equidad en el acceso a la educación (OEI, 2020).

4. Participación Activa: incentiva el protagonismo de la niñez, creando espacios en los cuales los niños y niñas puedan expresar sus ideas y emociones.
5. Formación de Educadores: contempla programas de capacitación para docentes y cuidadores/as, promoviendo metodologías activas e interculturales.
6. Interacción Familiar y Comunitaria: resalta la corresponsabilidad de las familias y la comunidad en la educación infantil.
7. Evaluación Continua: propone un sistema de evaluación formativa y flexible, permitiendo adaptar la enseñanza a las necesidades del niño.

Análisis desde el marco de las 5As y enfoque de género e interseccional:

1. Disponibilidad

El Currículo Educar para la Vida busca ampliar las oportunidades educativas en la primera infancia. Sin embargo, persisten brechas significativas en la disponibilidad de centros educativos adecuados, especialmente en zonas rurales e indígenas, donde la oferta de educación inicial es limitada (OEI, 2020).

La implementación del currículo se ve restringida por:

- Infraestructura insuficiente, con muchos centros operando en espacios improvisados.
- Escasez de educadores/as formados/as en primera infancia, lo que afecta la calidad de la enseñanza.
- Dependencia de voluntariado comunitario, que, en muchos casos no tiene formación en educación inicial.

2. Accesibilidad

A pesar de que el currículo promueve un enfoque inclusivo, persisten barreras para el acceso de niños y niñas a la educación inicial. Entre los principales factores que dificultan la accesibilidad se encuentran:

- Baja valoración de la educación inicial por parte de las familias, lo que puede limitar la inscripción de los niños y las niñas en programas de aprendizaje temprano (Banco Mundial, 2021).
- Condiciones socioeconómicas adversas, como pobreza y migración, que reducen la permanencia de los niños y niñas en programas educativos.
- Costos indirectos asociados a la educación (transporte, materiales escolares, alimentación), que pueden representar un obstáculo para familias en situación de vulnerabilidad.
- Distancia geográfica de los centros educativos en comunidades rurales, lo que dificulta la asistencia regular de las niñas y niños (OEI, 2020).

3. Aceptabilidad

El currículo está basado en metodologías activas y culturalmente pertinentes, lo que favorece su aceptación. Sin embargo, se han identificado desafíos en su implementación:

- Formación insuficiente del personal docente, lo que limita la calidad de las intervenciones pedagógicas.
- Falta de materiales educativos adaptados a los contextos indígenas y rurales, lo que puede afectar la pertinencia del currículo en comunidades diversas (CONEANFO, 2021).
- Escasez de estrategias para fortalecer la sensibilización comunitaria, lo que impacta la participación de las familias en el proceso educativo.

El currículo ha buscado mejorar estos aspectos mediante la adaptación de contenidos a las prácticas culturales locales y la consulta con líderes comunitarios. No obstante, se requiere mayor inversión en formación docente y desarrollo de materiales educativos para garantizar su adecuada implementación.

4. Adaptabilidad

El currículo ha sido diseñado para ajustarse a las necesidades específicas de cada comunidad, facilitando su implementación en contextos diversos. No obstante, la adaptabilidad presenta desafíos:

- Limitaciones en la formación de educadores/as, lo que restringe la capacidad de personalizar estrategias pedagógicas según el contexto.
- Desigualdad en la dotación de recursos entre centros urbanos y rurales, lo que dificulta la adaptación del currículo en comunidades con menor acceso a materiales y tecnologías educativas (Banco Mundial, 2021).
- Necesidad de fortalecer mecanismos de monitoreo y evaluación, para asegurar que las adaptaciones sean efectivas y respondan a las necesidades locales.

Para enfrentar estos retos, se han implementado estrategias como:

- Uso de materiales didácticos de bajo costo y reciclables, permitiendo su aplicación en comunidades con recursos limitados.
- Flexibilidad en la aplicación de actividades pedagógicas, para ajustarse a distintos entornos de aprendizaje.
- Incorporación de actividades lúdicas que no requieren equipamiento especializado, asegurando la continuidad de la enseñanza en contextos con escasos recursos.

5. Financiamiento

El currículo enfrenta limitaciones presupuestarias significativas, que afectan su implementación a gran escala. Según la OEI (2020), la inversión en educación inicial en Honduras sigue siendo baja en comparación con otros niveles educativos, lo que impacta en:

- Infraestructura deficiente y escasez de materiales educativos, especialmente en comunidades rurales.

- Baja remuneración o ausencia de incentivos para educadores/as comunitarios/as, lo que dificulta la retención de personal capacitado.
- Falta de programas de formación continua para docentes, afectando la calidad de la enseñanza.

Para mejorar la sostenibilidad financiera del currículo, es fundamental incrementar la inversión estatal en educación inicial y fortalecer alianzas con organizaciones de cooperación internacional.

6. Enfoque de género e interseccionalidad

El currículo promueve un enfoque inclusivo, pero aún existen desafíos en términos de equidad de género y atención a la diversidad cultural:

- Las mujeres siguen asumiendo la mayor carga en la educación y crianza, con una baja participación de los hombres en actividades de cuidado infantil y aprendizaje temprano (Banco Mundial, 2021).
- Los materiales educativos no siempre incorporan una perspectiva de género, lo que limita la promoción de modelos de crianza corresponsables.
- Los programas de formación docente no abordan suficientemente las desigualdades de género, lo que afecta la integración de enfoques inclusivos en la práctica pedagógica.
- Barreras lingüísticas y culturales que restringen el acceso de niños y niñas indígenas a la educación inicial, ya que muchos materiales y capacitaciones solo están disponibles en español (OEI, 2020).

Para avanzar en estos aspectos, se recomienda:

- Desarrollar campañas de sensibilización sobre la importancia de la educación inicial, dirigidas a familias y comunidades.
- Promover la participación de los padres en el aprendizaje temprano, fomentando la corresponsabilidad en la crianza.
- Ampliar el acceso a materiales educativos en lenguas indígenas, garantizando una educación inclusiva para todos los niños y niñas.

El Currículo Educar para la Vida representa un avance significativo en la educación inicial en Honduras, pero su éxito depende de una implementación más equitativa y sostenible. Para lograr su universalización, es fundamental mejorar el financiamiento, la formación docente y la accesibilidad en comunidades rurales e indígenas.

VII. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones sobre el marco jurídico, las políticas y los programas de AEPI en Guatemala y Honduras. Se incluyen análisis individuales para cada país y comparaciones entre ambos, destacando los avances, desafíos y áreas de oportunidad en la implementación de estrategias para la primera infancia.

1. Sobre el marco jurídico de la AEPI en Guatemala y Honduras

- El marco normativo de Guatemala y Honduras refleja el reconocimiento del derecho a la educación desde la primera infancia, alineándose con compromisos internacionales en la materia. Sin embargo, existen diferencias clave en la forma en que cada país ha estructurado sus normativas y la obligatoriedad del nivel. Mientras que en Guatemala la educación preprimaria es obligatoria desde los cuatro años, en Honduras solo el último grado de la educación prebásica (seis años) es de cumplimiento obligatorio. Esta diferencia en la obligatoriedad influye en la cobertura y el acceso, ya que en ambos países la oferta educativa para los niños y niñas menores de estas edades sigue siendo limitada.
- La denominación de los niveles y modalidades de atención varía, reflejando diferentes enfoques sobre la educación infantil y su vínculo con el desarrollo integral. Aunque ambos países cuentan con modalidades escolarizadas y no escolarizadas, Honduras ha diversificado sus estrategias con modelos como los CCEPREB y la educación en casa (EDUCAS), mientras que Guatemala ha implementado programas de acompañamiento familiar y comunitario como el PEIAF y los CECODI.
- A pesar del marco normativo, persisten barreras en inversión pública, infraestructura y articulación intersectorial. Estas limitaciones afectan principalmente a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, como comunidades rurales e indígenas.

2. Sobre las políticas públicas para la AEPI en Guatemala y Honduras

2.1. Guatemala: Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI)

- **Limitaciones en financiamiento y viabilidad:** a pesar de que la PPDIPI 2024-2044 representa un avance en la institucionalización de la atención a la primera infancia, su implementación carece de un presupuesto asignado, lo que pone en riesgo su viabilidad. La dependencia de los presupuestos de cada entidad y de alianzas con la sociedad civil y el sector privado no garantiza la sostenibilidad del programa ni la universalización del derecho a la educación en la primera infancia. Sin una inversión pública estable, las acciones propuestas podrían quedar en meros lineamientos sin un impacto real en la cobertura y calidad de los servicios.
- **Brechas en cobertura y atención diferenciada:** las metas establecidas por la política, como alcanzar un 20% de cobertura para menores de cuatro años y un 50% para niños de 4 a 6 años, son limitadas en comparación con la magnitud de la problemática. Además, la política no aborda de manera específica a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como niñas y adolescentes madres, lo que perpetúa su invisibilización dentro del sistema de atención. La falta de estrategias diferenciadas y un enfoque interseccional refuerza las desigualdades existentes y limita el acceso equitativo a servicios esenciales de salud, educación y protección infantil.

2.2. Honduras: Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI)

- **Fragmentación institucional y desafíos en la implementación:** a pesar de que la PAIPI establece un marco normativo integral para la atención a la primera infancia, su impacto ha sido limitado debido a la falta de articulación interinstitucional. La dispersión de responsabilidades entre distintas entidades

gubernamentales (Ministerio de Educación, Secretaría de Salud y SENAF) ha generado duplicación de esfuerzos y fragmentación en la prestación de servicios. La ausencia de mecanismos eficaces de coordinación ha impedido la implementación de estrategias conjuntas en salud, nutrición y educación, lo que afecta la cobertura y calidad de los servicios para la primera infancia.

- **Brechas en cobertura y formación docente:** la desigualdad territorial en la implementación de la PAIPI sigue siendo un desafío crítico. En zonas rurales e indígenas, la falta de centros de atención, la precariedad de la infraestructura y las dificultades de acceso han limitado significativamente la cobertura. Además, la deficiente formación docente en educación inicial, sumada a la alta rotación de personal por condiciones laborales precarias, afecta la calidad del aprendizaje y el desarrollo infantil. Para que la política logre sus objetivos, es necesario garantizar un financiamiento sostenible, fortalecer la formación docente especializada y asegurar la articulación efectiva de los programas en el territorio.

2.3. Honduras: Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033

- **Avance normativo con desafíos en la implementación:** a diferencia de la PAIPI (2012), esta política presenta un enfoque más amplio e integral al incluir a la niñez y adolescencia. Su diseño incorpora elementos clave como la equidad en el acceso, la pertinencia cultural y la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, enfrenta barreras estructurales en su implementación, como la deficiente coordinación interinstitucional y la fragmentación de responsabilidades entre entidades gubernamentales, lo que ha generado duplicidad de esfuerzos y vacíos en la provisión de servicios esenciales.
- **Financiamiento insuficiente y falta de mecanismos de monitoreo robustos:** la falta de recursos adecuados para la educación inicial y prebásica sigue siendo uno de los principales obstáculos para la ejecución efectiva de la política. A pesar de establecer un sistema de monitoreo y evaluación, la ausencia de indicadores consolidados y la baja transparencia en la rendición de cuentas limitan su efectividad. Sin una inversión pública sostenida y un seguimiento riguroso de su

implementación, la política corre el riesgo de no traducirse en mejoras significativas en la cobertura y calidad educativa para la primera infancia en Honduras.

2.4. Guatemala y Honduras: conclusiones comparativas

- Diferencias en alcance y cobertura, pero con desafíos compartidos en financiamiento y articulación interinstitucional:** mientras que la PPDPI 2024-2044 de Guatemala y la PAIPI 2012 de Honduras están enfocadas exclusivamente en la primera infancia, la Política Nacional de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2024-2033 de Honduras amplía su alcance hasta la adolescencia, adoptando un enfoque más integral. Sin embargo, todas las políticas enfrentan obstáculos estructurales en su implementación, especialmente en lo que respecta a la asignación de recursos. En ambos países, la falta de un financiamiento estable ha dificultado la sostenibilidad de las políticas, lo que se traduce en una cobertura limitada y desigual, particularmente en zonas rurales e indígenas. Además, la fragmentación de responsabilidades entre diferentes entidades gubernamentales ha generado duplicación de esfuerzos y descoordinación en la prestación de servicios.
- Desafíos en la equidad del acceso y la calidad de los servicios educativos:** tanto en Guatemala como en Honduras, las políticas de AEPI buscan eliminar barreras de acceso a la educación, con un énfasis en poblaciones vulnerables. Sin embargo, la falta de infraestructura adecuada, la escasez de materiales didácticos y la formación insuficiente de docentes siguen siendo desafíos comunes en ambos países. A pesar de que las políticas hondureñas han incorporado un sistema de monitoreo y evaluación más estructurado, su impacto real ha sido limitado debido a la falta de implementación efectiva y seguimiento de los resultados. En términos de calidad educativa, la formación docente en educación inicial sigue siendo insuficiente en ambos países, lo que afecta la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de la infancia. La ausencia de estrategias de formación continua y de incentivos para la retención del personal docente compromete la estabilidad de los programas educativos.

3. Sobre los programas de AEPI en Guatemala y Honduras

3.1. Programas en Guatemala

- Los programas de AEPI en Guatemala han sido impulsados por diversas entidades gubernamentales y organismos de cooperación, pero no forman parte de una estrategia integral con financiamiento garantizado por el Estado. La cobertura sigue siendo insuficiente y las poblaciones más vulnerables—especialmente en zonas rurales e indígenas—enfrentan barreras de acceso significativas. Además, la falta de infraestructura, materiales pedagógicos y formación docente afecta la calidad del servicio. Para lograr una atención integral y equitativa, es fundamental fortalecer la inversión pública, mejorar la articulación interinstitucional y garantizar la sostenibilidad de los programas mediante políticas de largo plazo.
- **Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII):** representan una estrategia clave para la atención de la primera infancia en comunidades vulnerables, articulando esfuerzos entre el Ministerio de Educación y la cooperación internacional. Sin embargo, su sostenibilidad a largo plazo está comprometida por la falta de financiamiento estatal y la dependencia de voluntarios/as. A pesar de su enfoque comunitario, el acceso sigue siendo limitado en zonas rurales, y la infraestructura y formación docente requieren mejoras sustanciales. Además, la falta de datos desagregados impide evaluar el impacto en términos de equidad de género e inclusión de niños y niñas con discapacidad.
- **Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN):** a pesar de su estatus como programa oficial del MINEDUC, el PAIN sigue operando con una cobertura insuficiente, especialmente en la educación inicial (0 - 4 años). Su implementación prioriza zonas urbanas, dejando a las comunidades rurales con escasas oportunidades de acceso. La falta de infraestructura específica para educación preprimaria y la baja inversión en formación docente limitan la calidad del aprendizaje. Además, la falta de adecuación cultural e inclusión de

lenguas indígenas dificulta su aceptación en comunidades mayas, xincas y garífunas.

- **Programa de Alimentación Escolar (PAE):** este es uno de los programas con mayor inversión estatal y cobertura en el país, asegurando la alimentación de millones de estudiantes. No obstante, enfrenta desafíos relacionados con la calidad nutricional de los menús, la falta de infraestructura adecuada en las escuelas y la sobrecarga de trabajo en las mujeres que gestionan su implementación. Aunque el programa ha mostrado flexibilidad y capacidad de adaptación, la falta de monitoreo sistemático impide evaluar su impacto en el rendimiento académico y la salud infantil.

3.2. Programas en Honduras

- Honduras ha implementado diversas estrategias y programas para la atención a la primera infancia, pero enfrenta importantes desafíos en términos de sostenibilidad, cobertura y articulación interinstitucional. La falta de un programa nacional integral ha llevado a que los esfuerzos en AEPI dependan de planes temporales y cambios de gobierno, afectando la continuidad de las intervenciones. Aunque existen iniciativas como el Plan Crecer, el Plan de Universalización de la Educación Prebásica y el Currículo Educar para la Vida, la insuficiencia de financiamiento, la falta de infraestructura y la limitada formación docente siguen siendo barreras para garantizar una educación de calidad en la primera infancia.
- **Criando con Amor (2015-2021):** este programa representó un esfuerzo clave para la atención integral de la primera infancia, promoviendo la crianza positiva y el desarrollo infantil en comunidades vulnerables. Sin embargo, su cierre en 2021 reflejó la fragilidad de las políticas públicas en Honduras, al depender de agendas gubernamentales sin mecanismos de financiamiento sostenible. La falta de infraestructura propia y la baja cobertura en comunidades rurales e indígenas limitaron su impacto, además de la escasa participación de los padres en la corresponsabilidad de la crianza.

- **Plan Crecer:** como principal estrategia gubernamental para la atención integral de la primera infancia, busca articular servicios en educación, salud y nutrición, priorizando a comunidades en extrema pobreza. No obstante, enfrenta dificultades relacionadas con la falta de infraestructura, el acceso desigual a servicios en zonas rurales e indígenas y la insuficiencia de personal capacitado. Aunque el plan incorpora prácticas culturales y comunitarias en su diseño, su sostenibilidad está en riesgo debido a la falta de financiamiento garantizado a largo plazo.
- **Plan de Universalización de la Educación Prebásica:** este plan ha permitido ampliar el acceso a la educación inicial a través de modalidades diferenciadas, adaptadas a las condiciones geográficas y socioeconómicas del país. Sin embargo, la baja calidad de la infraestructura, la falta de formación especializada de los educadores/as comunitarios/as y la persistente brecha de acceso en comunidades indígenas y rurales siguen siendo desafíos significativos. La inversión en educación prebásica sigue siendo limitada, lo que afecta la expansión y mejora del servicio educativo.
- **Currículo Educar para la Vida:** esta propuesta pedagógica es un avance importante en la educación inicial, con un enfoque integral y participativo. Sin embargo, su implementación enfrenta barreras como la falta de materiales adecuados en lenguas indígenas, la escasez de docentes capacitados/as y la desigualdad en la dotación de recursos en comunidades rurales. Además, la baja participación de las madres, padres y cuidadores/as, así como la ausencia de estrategias claras para promover la equidad de género en la educación infantil limitan su impacto a largo plazo.

3.3. Guatemala y Honduras: conclusiones comparativas

- **Falta de programas integrales y sostenibilidad financiera:** tanto en Guatemala como en Honduras, la AEPI carece de un programa nacional integral con financiamiento garantizado. Los programas existentes dependen de la cooperación internacional y asignaciones gubernamentales temporales, afectando su continuidad. En Honduras, el cierre de Criando con Amor y la

implementación del Plan Crecer muestran la falta de estabilidad, mientras que en Guatemala, los CECODII dependen de apoyo externo sin expansión asegurada.

- **Dificultades en la cobertura y equidad territorial:** la cobertura de AEPI sigue siendo insuficiente en ambos países, especialmente en comunidades rurales e indígenas. En Guatemala, programas como PAIN y CECODII se concentran en áreas específicas, mientras que en Honduras, el Plan de Universalización de la Educación Prebásica enfrenta limitaciones por infraestructura deficiente y formación insuficiente de educadores/as. Además, en ambos casos, la falta de pertinencia cultural y lingüística dificulta la aceptación en comunidades indígenas.

VIII. Recomendaciones

En esta sección se presentan las recomendaciones organizadas por país y dirigidas a los distintos actores involucrados en la AEPI.

1. Guatemala

Para el Ministerio de Educación (MINEDUC)

- Institucionalizar la educación inicial dentro del sistema educativo nacional, creando una Dirección de Primera Infancia que garantice la sostenibilidad de los programas de AEPI con financiamiento específico y articulación interinstitucional. Esto evitaría que los programas sigan operando de forma marginal y dependan de la cooperación internacional.
- Ampliar la cobertura de los programas de educación inicial y preprimaria con un enfoque territorial y priorización de comunidades indígenas y rurales. Es necesario incluir estrategias diferenciadas para poblaciones con barreras de acceso, como niñas y niños con discapacidad, así como de familias en extrema pobreza.
- Asegurar la sostenibilidad financiera de los programas de AEPI mediante la asignación de un presupuesto específico y creciente, evitando su dependencia de fondos dispersos y de la cooperación internacional. Debe incluirse un marco de financiamiento de largo plazo en la Política de Atención Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044.
- Fortalecer la formación inicial y continua del personal educativo en educación inicial y preprimaria, garantizando que las metodologías sean culturalmente pertinentes, inclusivas y basadas en enfoques de derechos, género e interseccional. Se requiere la profesionalización del personal voluntario en los CECODII y un plan para mejorar sus condiciones laborales.
- Desarrollar y distribuir materiales educativos adaptados a los contextos culturales y lingüísticos del país, asegurando su pertinencia en comunidades indígenas y en situación de vulnerabilidad. Además, es necesario garantizar

recursos pedagógicos adecuados en los CECODII y programas de educación preprimaria.

- Fortalecer los sistemas de monitoreo y evaluación de los programas de AEPI, estableciendo indicadores claros de impacto en aprendizaje, desarrollo infantil y equidad. Se deben implementar mecanismos de retroalimentación continua con la comunidad para mejorar la pertinencia de los programas.

Para el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS)

- Asumir el liderazgo en la implementación de la Política de Atención Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044, asegurando la articulación con el MINEDUC y otras entidades claves. La salud maternoinfantil y el desarrollo infantil deben abordarse de manera integral.
- Garantizar la cobertura universal de atención primaria en salud para la primera infancia, con especial énfasis en chequeos médicos, vacunación, control nutricional y atención en salud mental infantil.
- Fortalecer la articulación intersectorial de todas las áreas de gobierno que permitan canalizar las exigencias propias del bienestar de niños y niñas, especialmente entre salud y educación, integrando servicios de estimulación temprana, nutrición y salud en los centros de educación inicial. Esto permitiría que los programas de AEPI tengan una base de bienestar integral para la niñez.
- Implementar un sistema de monitoreo del desarrollo infantil temprano, con evaluaciones periódicas en las condiciones de vida en general y en educación, salud, nutrición y bienestar emocional, en particular. Estas evaluaciones deben vincularse a estrategias de intervención temprana y seguimiento de los casos identificados.

Para las ONG

- Apoyar la escalabilidad de modelos de atención integral en primera infancia a través de proyectos piloto con evidencia sólida, promoviendo su integración en la política pública nacional.

- Coordinar esfuerzos con el Estado para evitar la fragmentación de acciones, asegurando que los programas de cooperación y del sector privado se alineen con la PPDIPi y refuercen los servicios de educación y salud en primera infancia.
- Impulsar el financiamiento de largo plazo para AEPI, promoviendo alianzas público-privadas y mecanismos innovadores de inversión en primera infancia. La sostenibilidad financiera es clave para evitar la dependencia de ciclos políticos.
- Promover una agenda de incidencia que posicione la primera infancia como una prioridad en el presupuesto nacional y en las políticas de desarrollo, asegurando su inclusión en los planes de gobierno a largo plazo.

Para organismos regionales e internacionales (CLADE, OMEP y otros actores de incidencia en AEPI)

- Aprovechar la coyuntura de la implementación de la PPDIPi 2024-2044 para fortalecer el marco normativo de AEPI en Guatemala, asegurando compromisos de financiamiento, monitoreo y calidad de los servicios.
- Impulsar la creación de fondos específicos para la primera infancia a nivel nacional y regional, garantizando recursos sostenibles y evitando la volatilidad presupuestaria que afecta a los programas de AEPI.
- Fortalecer redes de incidencia y generación de evidencia en Guatemala, promoviendo el uso de datos y evaluaciones de impacto en las políticas de primera infancia.
- Fomentar una cultura de corresponsabilidad en la primera infancia, promoviendo la participación del sector privado, las municipalidades y la sociedad civil en la implementación y monitoreo de los programas de AEPI.

2. Honduras

Para la Secretaría de Educación

- Fortalecer la educación inicial dentro del sistema educativo formal, asegurando que la educación prebásica sea obligatoria y de acceso universal. Se debe establecer una Dirección de Educación Inicial y Prebásica que garantice la

implementación efectiva de políticas y programas de AEPI con financiamiento estable y planificación estratégica a largo plazo.

- Expandir la cobertura de educación inicial y prebásica en zonas rurales e indígenas mediante la creación de nuevos Centros de Educación Prebásica (CEPB) y Centros Comunitarios de Educación Prebásica (CCEPREB), asegurando que todos los niños y niñas tengan acceso a educación desde una edad temprana.
- Garantizar la formación y profesionalización de educadores comunitarios y docentes en primera infancia, con un enfoque en metodologías inclusivas, atención a la diversidad, educación intercultural y crianza positiva. Se deben establecer programas de formación continua para mejorar la calidad educativa en el nivel inicial.
- Incluir explícitamente un enfoque de género e interseccionalidad en los currículos de educación inicial, asegurando que los materiales educativos y metodologías promuevan la equidad de género y respondan a las necesidades de poblaciones en situación de vulnerabilidad, incluyendo niños y niñas con discapacidad.
- Implementar un sistema robusto de monitoreo y evaluación para medir la calidad e impacto de la educación prebásica, asegurando que no solo se evalúe la cobertura, sino también la efectividad de las metodologías, la formación docente y el desarrollo infantil temprano.

Para la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF)

- Consolidar la implementación del Plan Crecer como política de Estado, asegurando su continuidad a largo plazo con mecanismos de financiamiento sostenibles y estrategias de implementación con enfoque territorial, priorizando a las comunidades en extrema pobreza.
- Desarrollar estrategias de atención integral a la primera infancia que articulen servicios de salud, nutrición y educación, garantizando que todos los niños y niñas reciban intervenciones oportunas para su desarrollo óptimo.

- Fomentar la participación de las familias en la educación y cuidado de la primera infancia, promoviendo modelos de corresponsabilidad parental que involucren activamente a los padres en el desarrollo infantil y reduzcan la carga de cuidado exclusiva sobre las madres.
- Asegurar un sistema de protección integral que prevenga la violencia, violación, abuso y explotación infantil, incorporando mecanismos de denuncia accesibles y fortaleciendo la capacitación del personal en derechos de la infancia y crianza positiva.

Para organismos regionales e internacionales (CLADE, OMEP y otros actores de incidencia en AEPI)

- Abogar por una mayor inversión pública en primera infancia, asegurando que el presupuesto para educación inicial y prebásica sea prioritario dentro del financiamiento educativo del país.
- Promover la creación de un fondo nacional para la primera infancia, que garantice recursos sostenibles para la expansión de programas de AEPI y la implementación de modelos educativos inclusivos.
- Impulsar la integración de la perspectiva de derechos con enfoques de género e interculturalidad en la política educativa, asegurando que los programas de primera infancia incluyan materiales pedagógicos en lenguas indígenas y estrategias para la inclusión de niños con discapacidad.
- Articular esfuerzos con redes de sociedad civil y organismos internacionales para fortalecer la incidencia política en favor de la universalización de la educación inicial en Honduras, promoviendo la creación de alianzas estratégicas para la escalabilidad de buenas prácticas.

Para las Organizaciones No Gubernamentales (ONG)

- Coordinar esfuerzos con el Estado para evitar la fragmentación de programas y fortalecer la implementación del Plan Crecer y el Plan de Universalización de la Educación Prebásica.

- Apoyar la generación de evidencia sobre la efectividad de los programas de AEPI, desarrollando investigaciones y evaluaciones que permitan ajustar políticas y estrategias basadas en datos.
- Promover modelos de atención integral a la primera infancia, fortaleciendo la educación inicial con enfoques innovadores y asegurando la equidad de acceso en comunidades rurales y en situación de pobreza extrema.
- Movilizar recursos para la mejora de infraestructura en educación inicial, colaborando con el Estado en la dotación de materiales didácticos, mobiliario adecuado y acceso a tecnología en centros de educación prebásica.

Para los actores comunitarios

- Fomentar la participación activa de las comunidades en la educación inicial, asegurando que las familias, autoridades locales y organizaciones comunitarias se involucren en la planificación, implementación y monitoreo de programas de AEPI.
- Promover espacios de sensibilización sobre la importancia de la primera infancia, generando diálogos comunitarios sobre crianza positiva, corresponsabilidad parental y prevención de la violencia infantil.
- Desarrollar estrategias locales de educación y cuidado infantil, incluyendo la implementación de modelos de aprendizaje basado en la comunidad, que permitan ampliar la cobertura educativa en contextos rurales y de difícil acceso.

Estas recomendaciones buscan consolidar un sistema de atención integral a la primera infancia en Honduras, garantizando la sostenibilidad de los programas de AEPI, la equidad en el acceso a servicios de educación inicial y la articulación intersectorial para el desarrollo infantil temprano.

Bibliografía

- Achával, O., & Aulicino, C. (2015). Estrategias de protección a la primera infancia en la experiencia internacional. *Programa de Protección Social y Programa de Educación*. CIPPEC. Serie Primera Infancia, Documento de Trabajo N° 145. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1139.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. [Convention on the Rights of the Child | UNICEF](#)
- Asociación para la Promoción y el Desarrollo de la Comunidad (APPEDIBIMI). (2024). *Programa Una Oportunidad desde Temprana Edad*. APPEDIBIMI.
- Banco Mundial. (2021). Informe diagnóstico del diseño curricular y orientaciones pedagógicas de educación inicial y educación prebásica.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), EDUCO & Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). (2018). *Derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Miradas desde América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/DERECHO-A-LA-EDUCACION-Y-AL-CUIDADO-E-N-LA-PRIMERA-INFANCIA.pdf>
- CLADE. (2025). Derechos Digitales: riesgos y avances hacia la garantía del Derecho Humano a la Educación en América Latina y el Caribe. <https://redclade.org/mediateca/derechos-digitales-riesgos-y-avances-hacia-la-garantia-d-el-derecho-humano-a-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>
- ChildFund. (2024). *Creciendo Contigo: Programa de desarrollo integral para la primera infancia*. ChildFund International.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO). (2020). *Currículo Educar para la Vida*. Gobierno de Honduras.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO). (2021). *Evaluación del impacto del Currículo Educar para la Vida*. Gobierno de Honduras.
- Congreso Nacional de Honduras. (1997). *Ley del Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia (IHNFA). Decreto N°199*. Honduras.
- Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo N°12*. Guatemala.

Congreso Nacional de Honduras. (1996). *Código de la Niñez y Adolescencia. Decreto N°73*. Honduras.

Congreso Nacional de Honduras. (2011). *Ley Fundamental de Educación. Decreto N°262*. Honduras.

Congreso de la República de Guatemala. (2017). *Ley de Alimentación Escolar. Decreto 16-2017*.

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

Della Barba, P. C. S., Cañadas-Pérez, M., Suárez-Lozano, M. T., & Chiappero, T. I. (2025). Políticas públicas para la primera infancia en los países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.5958>

Fundación ANAR (2020). Abuso sexual en la infancia y la adolescencia según los afectados y su evolución en España (2008-2019). Centro de Estudios ANAR.

Fundación Paniamor (2016). Programa Criando con Amor. <https://www.paniamor.org/Project/detail/26/criando-con-amor>

Gewirtz-Meydan, A., & Finkelhor, D. (2020). Sexual abuse and assault in a large national sample of children and adolescents. *Child Maltreatment*, 25(2), 203-214. <https://doi.org/10.1177/1077559519873975>

Gobierno de Guatemala. (2024). *Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2024-2044*. Guatemala.

Gobierno de Honduras. (2012). *Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI)*. Tegucigalpa, Honduras.

Gobierno de Honduras. (2024). *Segundo Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. Tegucigalpa, Honduras.

Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI). (2016). *Situación de la infancia y adolescencia en Guatemala: Análisis y propuestas para el ejercicio de sus derechos*. ICEFI.

Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (2020). *Boletín Contamos No. 25: La inversión pública en niñez y adolescencia en Guatemala 2019*. Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales. Recuperado de

https://www.icefi.org/sites/default/files/contamos_boletin_25_byn.pdf

Klees, S. (2008). *A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies*. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168-181.

<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC). (1996). *Acuerdo Ministerial N.º 193. Plan de Estudios del Nivel Preprimario*. Guatemala.

Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC). (2022). *Currículo Nacional Base para la Educación Preprimaria*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC). (2023). *Informe de cobertura de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil Integral (CECODII)*. Gobierno de Guatemala.

Myers, R. G. (1992). *La generalización de la educación durante la primera infancia*. En *La educación infantil: una promesa de futuro: documentos de un debate* (pp. 15-30).

Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=143344>

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS), Instituto Nacional de Estadística (INE) & Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia (SEGEPLAN). (2017). *Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil (ENSMI) 2017*. Gobierno de Guatemala.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Agenda Regional de Primera Infancia: Documento firmado en Bogotá*. [Secretaría General](#)

Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). (2022). *Estado de la educación preescolar en el mundo: Avances y desafíos*. OMEP.

Organización Mundial de la Salud (OMS) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Levels and Trends in Child Malnutrition*. OMS & UNICEF.

Paz, C. L. (2022). Políticas públicas y educación de la primera infancia en Honduras. *Espiga*, 21(43), 101-127.

Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI). (2024-2044). *Estrategia nacional para la primera infancia en Guatemala*. Gobierno de Guatemala.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2023). *Análisis de la implementación del Plan Crecer en Honduras*. PNUD.

Red Latinoamericana de Educación Intercultural (REdLEI). (2022). *Educación intercultural bilingüe en América Latina: Diagnóstico y desafíos*. REdLEI.

Registro Nacional de las Personas (RENAP). (2021). *Estadísticas de nacimientos en Guatemala*. RENAP.

Secretaría de Desarrollo Social de Honduras (SEDESOL). (2023). *Informe sobre el Plan Crecer y su impacto en la primera infancia*. Gobierno de Honduras.

Secretaría de Educación de Honduras. (2014). *Plan de Universalización de la Educación Prebásica*. Gobierno de Honduras.

Secretaría de Educación de Honduras. (2023). *Informe sobre infraestructura educativa y cobertura en educación prebásica*. Gobierno de Honduras.

Secretaría de Educación de Honduras. (2023). *Currículo Educar para la Vida y desafíos en la formación docente en primera infancia*. Tegucigalpa, Honduras.

Sistema de Monitoreo del Financiamiento a la Educación. (2020). *Análisis de la inversión en primera infancia en Honduras*. Honduras.

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2016/09/Resumen-Coloq-Calificacion-Di-Piero.pdf?utm_source=chatgpt.com

USAID (2024). *Proyecto Salud y Nutrición en Guatemala*. USAID.

UNICEF. (2022). Análisis de situación de la niñez y adolescencia en Honduras. Recuperado de <https://www.unicef.org/honduras/media/3086/file/SITAN%202022.pdf>

UNICEF. (s.f.). *La crianza positiva*. Recuperado de <https://www.unicef.org/guatemala/la-crianza-positiva>

UNESCO. (2022). Declaración de Tashkent: Transformar la educación y el cuidado de la primera infancia para 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382187>

UNESCO. (2012). Marco de Acción de París para la Primera Infancia. Reunión de la UNESCO sobre la primera infancia. [Directeur \(D-2\) du Bureau de coordination de l'action opérationnelle](#)

UNESCO (1983). *Proyecto de Atención Integral del Niño (PAIN)*. UNESCO.

United Way Guatemala. (2023, junio 1). *Las cifras de la primera infancia en Guatemala*. Recuperado de <https://unitedway.org.gt/las-cifras-de-la-primera-infancia-en-guatemala/>