



Análisis comparativo de los procesos de implementación del modelo de Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras

Sistematización comparada de experiencias, aprendizajes, desafíos y proyecciones regionales



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



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 la [Organización Mundial por la Educación Preescolar \(OMEP\)](#), América Latina 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 texto: Carolina Osorio Agudelo a partir de los datos de investigación contruidos colectivamente por las comunidades de aprendizajes del proyecto.

Equipo regional: Nelsy Lizarazo (coord. general), Carolina Osorio (especialista en Género), Tamara Montalvo R. (especialista en monitoreo, evaluación y aprendizaje), Desirée López de Maturana Luna (coordinadora OMEP), José Miguel Valenzuela (especialista metodológico) e Iliana Lo Priore (especialista en Modelo Inclusivo).

Equipos nacionales:

Guatemala: Victor Cristales (coordinador nacional), Liss Pérez (investigadora principal), Braulia Amado Gonzalez (asistente de Investigación), Britzeidy Maribel Cac Cho (promotora territorial), Rosario (promotora territorial).

Honduras: Aminta Margarita Navarro (coordinadora nacional) y Karla Marlene Rodríguez (investigadora principal), Emilse Cortés (promotora territorial).

Se agradece a todas las organizaciones aliadas al proceso, las comunidades educativas que generosamente abrieron sus puertas al diálogo.

Revisión y aportes: Nelsy Lizarazo Castro y Tamara Montalvo R.

Diagramación: Carolina Osorio Agudelo

ISBN: 978-85-5679-028-6

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes.

CEP 01254-000

São Paulo - SP - Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

clade@redclade.org

www.redclade.org

Junio de 2026

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

Introducción	... 4
1. Contextos territoriales y condiciones de implementación	... 5
2. Transformaciones en las prácticas docentes y en la experiencia de aprendizaje infantil	... 6
3. Desarrollo infantil y cambios observados en niñas y niños	... 7
4. Participación familiar y funcionamiento de las comisiones mixtas y gestoras	... 8
5. Inclusión, género y masculinidades	... 9
6. Condiciones institucionales y transformaciones en la gestión escolar	... 11
7. Barreras estructurales y limitaciones	... 12
8. Sostenibilidad del modelo y condiciones para su continuidad	... 13
9. Potencial de expansión, escalamiento e institucionalización	... 14
10. Aprendizajes estratégicos y recomendaciones para la proyección regional	... 14
11. Proyección regional del modelo en América Latina y el Caribe	... 15
12. Conclusión general	... 16
13. Referencias	... 18

Introducción

El presente análisis comparativo se construye a partir de la sistematización final del proyecto “Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras”, desarrollado entre 2024 y 2026 en comunidades rurales de ambos países. El documento busca analizar de manera integrada las transformaciones, tensiones, aprendizajes y desafíos observados durante la implementación del modelo pedagógico inclusivo, recuperando las voces de niñas y niños, docentes, familias, autoridades educativas, equipos nacionales y equipo regional.

La comparación entre Guatemala y Honduras no tiene como propósito establecer jerarquías entre experiencias ni identificar procesos “más exitosos” que otros. Por el contrario, parte del reconocimiento de que ambos procesos se desarrollaron en contextos sociales, culturales, institucionales y territoriales distintos, atravesados por desigualdades estructurales, dinámicas comunitarias específicas y trayectorias históricas particulares. Desde esta perspectiva, el análisis comparativo permite identificar tanto elementos comunes como diferencias significativas en la manera en que el modelo fue apropiado, reinterpretado y sostenido en cada territorio.

El análisis se sustenta en las ocho variables definidas en la sistematización general del proyecto:

1. Transformaciones en las prácticas docentes y en la experiencia de aprendizaje infantil.
2. Desarrollo infantil y cambios observados en niñas y niños.
3. Participación familiar y funcionamiento de las comisiones mixtas y/o gestoras.
4. Inclusión, género y masculinidades.
5. Condiciones institucionales y transformaciones en la gestión escolar.
6. Barreras estructurales y limitaciones.
7. Sostenibilidad del modelo y condiciones para su continuidad.
8. Potencial de expansión, escalamiento e institucionalización.



Estas variables permitieron analizar el proyecto desde una perspectiva integral que articuló derechos de la infancia, inclusión, género, participación comunitaria y Aprendizaje Dialógico (AD).

Asimismo, este documento se encuentra alineado con el enfoque metodológico de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y con la concepción de sistematización de experiencias desarrollada por Oscar Jara Holliday (2011), quien plantea que sistematizar implica reconstruir críticamente las prácticas para comprender los sentidos, aprendizajes y transformaciones que emergen de ellas.

En ese sentido, el análisis comparativo no se limita a describir actividades o resultados, sino que busca comprender cómo las comunidades educativas vivieron el proceso, qué cambios identificaron en sus relaciones y prácticas cotidianas, qué tensiones persistieron y cuáles son las condiciones necesarias para proyectar el modelo hacia el futuro.

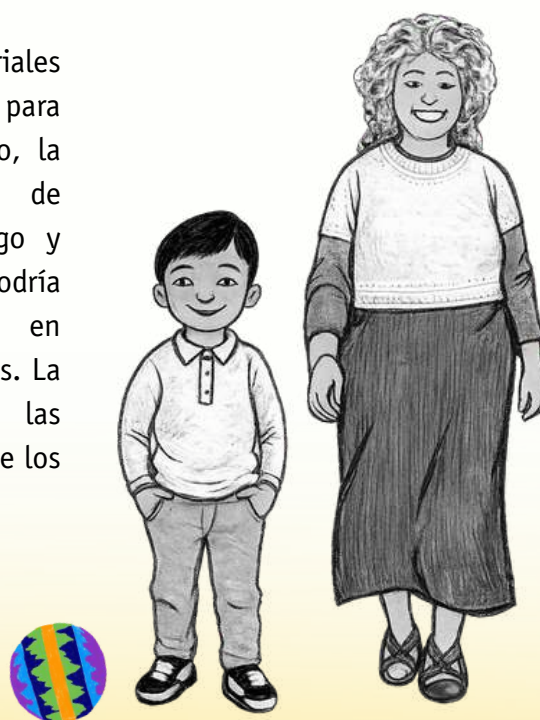
1. Contextos territoriales y condiciones de implementación

Uno de los primeros hallazgos que surgió de la comparación entre Guatemala y Honduras es la importancia del contexto territorial y la influencia que tuvieron las características territoriales, culturales e institucionales en la forma en que el modelo fue apropiado y desarrollado por las comunidades educativas.

En Guatemala, el proyecto se implementó en comunidades rurales de Santa Cruz Verapaz, Alta Verapaz, en las que la vida comunitaria, los vínculos familiares y la identidad cultural ocupaban un lugar central en la organización social. Las relaciones previas entre familias, escuelas y comunidad facilitaron procesos de articulación colectiva que posteriormente se reflejaron en el funcionamiento de las comisiones gestoras¹ y en la participación de madres, padres, familias y/o cuidadoras/es, docentes y autoridades educativas. Al mismo tiempo, las escuelas enfrentaban limitaciones importantes relacionadas con infraestructura insuficiente, espacios reducidos para el juego y escasez de recursos pedagógicos.

En Honduras, la experiencia se desarrolló en Danlí y Yuscarán, territorios que también enfrentaban desigualdades económicas y educativas, aunque con dinámicas comunitarias diferenciadas. Las voces de docentes, familias y equipos nacionales mostraron una realidad marcada por las exigencias laborales de las familias, la migración y las dificultades para sostener procesos educativos comunitarios de largo plazo. Aun así, se observaron condiciones favorables para el diálogo sobre género, corresponsabilidad y participación familiar, especialmente en relación con el cuestionamiento de roles tradicionales de cuidado.

En ambos países, las condiciones materiales continuaron representando desafíos significativos para la educación de la primera infancia. Sin embargo, la experiencia demostró que la existencia de acompañamiento pedagógico, espacios de diálogo y mecanismos de participación comunitaria podría generar transformaciones relevantes incluso en contextos atravesados por limitaciones estructurales. La capacidad de adaptación del modelo a las particularidades de cada territorio constituyó uno de los aprendizajes más relevantes del proceso.



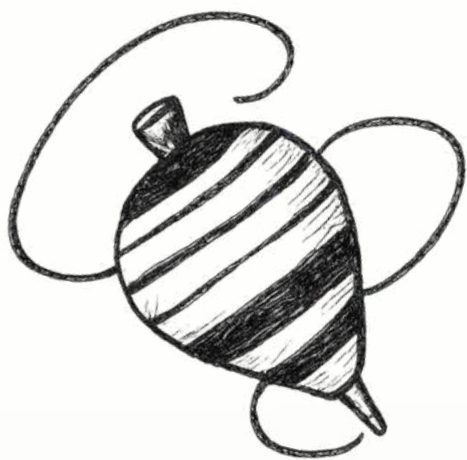
¹ En Guatemala, el nombre “Comisión Mixta” fue adaptado al contexto local y sustituido por “Comisión Gestora” para evitar confusiones con una figura ya existente dentro del Ministerio de Educación. Según explicaron actores del proyecto, durante reuniones con asesores ministeriales se señaló que el término “comisión mixta” estaba asociado al pacto colectivo entre el sindicato de trabajadores de la educación y el Ministerio de Educación. Por ello, se recomendó utilizar denominaciones como “coordinación gestora” o “comisión gestora comunitaria”, con el fin de diferenciar claramente los espacios comunitarios impulsados por el proyecto y facilitar su comprensión por parte de las familias y comunidades educativas.

2. Transformaciones en las prácticas docentes y en la experiencia de aprendizaje infantil

Las evidencias recogidas en Guatemala y Honduras mostraron que uno de los cambios más consistentes del proyecto se produjo en las prácticas pedagógicas. Docentes, equipos nacionales, autoridades educativas y familias coincidieron en señalar una transición gradual hacia formas de enseñanza más participativas, dialogantes y centradas en las experiencias de niñas y niños.

En Guatemala, las transformaciones estuvieron estrechamente vinculadas a la incorporación de herramientas concretas como las tertulias dialógicas, el uso de imágenes, cuentos, canciones y dinámicas corporales. Las y los docentes describieron un proceso de apropiación metodológica que les permitió diversificar sus estrategias de enseñanza y generar espacios en los cuales las niñas y los niños pudieran expresarse, dialogar y relacionar los contenidos escolares con su vida cotidiana. Las directoras y autoridades educativas valoraron especialmente esta innovación pedagógica, destacando su compatibilidad con los lineamientos nacionales de educación inicial.

En Honduras, los cambios aparecieron asociados principalmente a una transformación en las relaciones pedagógicas. Las y los docentes comenzaron a otorgar mayor importancia a la escucha activa, al diálogo y a la participación infantil como elementos centrales del aprendizaje. Desde la perspectiva del equipo nacional, el proceso permitió desplazar prácticas más directivas hacia dinámicas que reconocían a niñas y niños como sujetos capaces de opinar, argumentar y construir conocimientos a partir de sus propias experiencias.

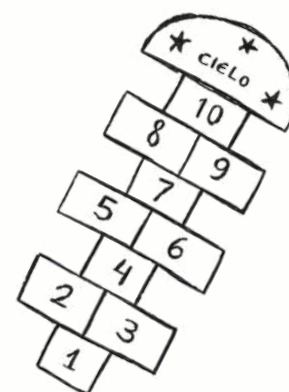


Las voces de las familias en ambos países complementan esta mirada al señalar que las niñas y los niños regresaban a sus hogares con mayor entusiasmo por aprender, compartiendo relatos, reflexiones y experiencias desarrolladas en la escuela. De igual forma, las observaciones realizadas por los equipos nacional y regional, mostraron que las transformaciones pedagógicas estuvieron acompañadas por cambios en la forma en que docentes y estudiantes se relacionaban dentro del aula, favoreciendo ambientes más participativos y respetuosos.

Aunque existen diferencias en las trayectorias de implementación entre los dos países, la experiencia comparada permitió afirmar que los cambios observados trascendieron la incorporación de nuevas técnicas didácticas. Lo que emergió es una concepción distinta de la educación infantil, basada en el Aprendizaje Dialógico (AD) fundamentado en la escucha, el diálogo, la participación y el reconocimiento de las niñas y los niños como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

3. Desarrollo infantil y cambios observados en niñas y niños

La comparación entre Guatemala y Honduras permitió identificar transformaciones consistentes en el desarrollo infantil, particularmente en las formas de participación, expresión, convivencia y construcción de aprendizajes. Las evidencias recogidas mostraron que los cambios observados trascendieron el ámbito académico y abarcaron dimensiones emocionales, sociales y relacionales que resultan fundamentales en la primera infancia.



En Guatemala, las familias, docentes y equipos de acompañamiento destacaron avances en la autonomía, la confianza y la capacidad de expresión de niñas y niños. A lo largo del proceso, se observó una participación más activa en las actividades pedagógicas, una mayor disposición para compartir experiencias personales y una creciente capacidad para expresar opiniones, emociones y reflexiones relacionadas con su vida cotidiana. Los relatos evidenciaron que niñas y niños que inicialmente se mantenían en silencio o participaban poco comenzaron a intervenir con mayor seguridad en los espacios colectivos.

Asimismo, las actividades desarrolladas favorecieron la construcción de habilidades vinculadas a la escucha, el respeto por los turnos de palabra y la convivencia entre pares. Las narrativas de niñas y niños reflejaron actitudes de empatía, solidaridad e inclusión, especialmente frente a situaciones de exclusión o vulnerabilidad. También se observaron cambios en la comprensión de normas de convivencia y en la capacidad para resolver conflictos mediante el diálogo. En relación con el género, aunque persistieron algunas ideas tradicionales, las actividades realizadas durante las visitas a los territorios mostraron una mayor apertura para cuestionar estereotipos y roles tradicionalmente asociados a niñas y niños, favoreciendo visiones más igualitarias sobre los juegos, las actividades y las responsabilidades de cuidado.

En Honduras se identificaron transformaciones similares. Las familias reportaron mejoras en la adaptación escolar, la comunicación, la interacción con otras personas y el interés por participar en las actividades educativas. Docentes y equipo nacional destacaron avances en la expresión oral, la argumentación y el pensamiento crítico, observando que niñas y niños comenzaron a formular preguntas, explicar sus razonamientos y relacionar los contenidos escolares con experiencias de su entorno familiar y comunitario. Asimismo, las actividades realizadas durante las visitas a los territorios permitieron observar una mayor apertura para cuestionar estereotipos y roles tradicionales de género. Aunque persistieron algunas ideas asociadas a modelos convencionales de feminidad y masculinidad, los discursos de niñas y niños mostraron posiciones más igualitarias respecto a los juegos, las tareas de cuidado y las posibilidades de participación de mujeres y hombres, evidenciando cambios que, en términos comparativos, aparecieron con mayor fuerza que en Guatemala.

Un elemento especialmente relevante en ambos países fue el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Las evidencias mostraron a niñas y niños con mayor seguridad para expresar afectos, reconocer emociones y establecer relaciones de cooperación con otras personas. Las prácticas pedagógicas centradas en el diálogo parecieron haber contribuido a generar entornos en los cuales la participación y la expresión emocional eran reconocidas como componentes legítimos del aprendizaje.



En conjunto, las experiencias de Guatemala y Honduras sugirieron que el modelo favoreció procesos de desarrollo integral que fortalecieron tanto las capacidades cognitivas como las emocionales y relacionales. La participación activa, la confianza para expresar ideas, la empatía y la construcción colectiva de aprendizajes aparecieron como resultados compartidos en ambos contextos.

4. Participación familiar y funcionamiento de las comisiones mixtas y gestoras

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia comparada está relacionado con las transformaciones observadas en la relación entre escuela, familias y comunidad. En ambos países, el proyecto promovió espacios de encuentro que favorecieron una mayor participación familiar en la vida escolar y fortalecieron los vínculos entre los distintos actores involucrados en la educación de la primera infancia.

En Guatemala, las comisiones gestoras se consolidaron como espacios de diálogo, organización y reflexión colectiva. Las madres, padres, familias y/o cuidadores/as, docentes y autoridades educativas coincidieron en señalar que estos espacios contribuyeron a generar relaciones más cercanas entre las familias y las escuelas, promoviendo una participación que trascendió la asistencia ocasional a reuniones. Las evidencias mostraron que muchas familias comenzaron a involucrarse de manera más activa en el seguimiento de los aprendizajes, el acompañamiento de tareas y las actividades comunitarias impulsadas por el proyecto.



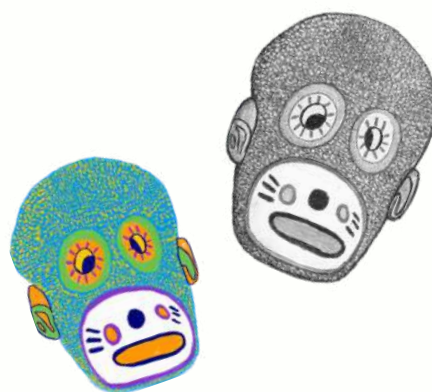
El caso hondureño presentó resultados similares a través de las comisiones mixtas. Estos espacios facilitaron el intercambio de experiencias, el análisis de temas relacionados con la crianza y el cuidado, y la construcción de acuerdos colectivos en torno a la educación infantil. Tanto docentes como integrantes del equipo nacional destacaron que las comisiones funcionaron como mecanismos de articulación entre la escuela y las familias, permitiendo que los aprendizajes promovidos en el aula encontraran continuidad en el entorno familiar.

A pesar de estos avances, ambos países compartieron desafíos importantes. La participación continuó siendo predominantemente femenina, con una presencia mucho más constante de madres, abuelas y otras cuidadoras que de padres o cuidadores masculinos. Las exigencias laborales, los patrones culturales tradicionales y las responsabilidades diferenciadas de cuidado continuaron limitando la participación de muchos hombres en los espacios escolares.

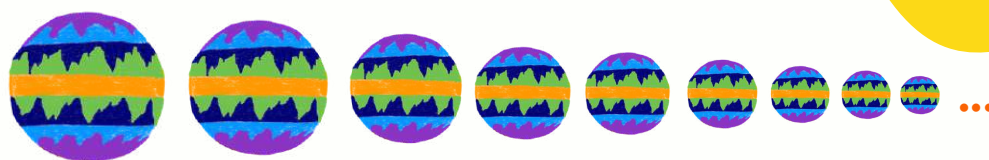
La comparación mostró que las comisiones gestoras y mixtas constituyeron uno de los aportes más relevantes del modelo, al generar condiciones para la construcción de un diálogo horizontal fortalecido por la confianza, la circulación de información y la corresponsabilidad educativa. Al mismo tiempo, pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias específicas que permitan ampliar la participación masculina y fortalecer la sostenibilidad de estos espacios en el largo plazo.

5. Inclusión, género y masculinidades

Las evidencias recogidas en Guatemala y Honduras mostraron que el enfoque de género constituyó uno de los componentes más innovadores y desafiantes del proyecto. A diferencia de otros temas pedagógicos, las discusiones sobre cuidado, corresponsabilidad y masculinidades implicaron procesos de reflexión que interpelaron creencias, prácticas familiares y normas culturales sumamente arraigadas en las comunidades participantes.



En ambos países, docentes, familias, autoridades y equipos de implementación coincidieron en señalar que el proyecto abrió espacios para cuestionar la asociación tradicional entre el cuidado de las infancias y la responsabilidad exclusiva de las mujeres. Las actividades desarrolladas promovieron conversaciones sobre la participación de los hombres en la crianza, el trabajo doméstico y el acompañamiento educativo, generando reflexiones que trascendieron el ámbito escolar y alcanzaron la vida cotidiana de muchas familias.

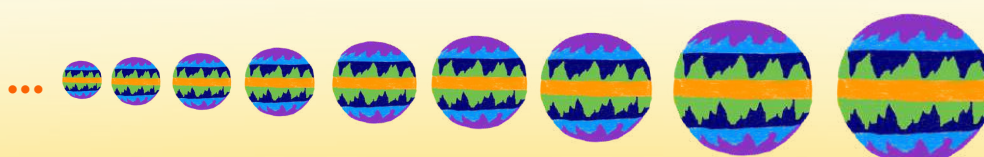


En Guatemala, las discusiones sobre masculinidades cuidadoras adquirieron especial relevancia dentro de las comisiones gestoras y los espacios formativos. Diversos actores reconocieron que comenzaron a cuestionar prácticas naturalizadas relacionadas con la distribución desigual de las tareas domésticas y de cuidado. Asimismo, las y los docentes iniciaron procesos de reflexión crítica sobre sus propias prácticas pedagógicas, revisando de qué manera los estereotipos de género podían reproducirse en las dinámicas escolares, los materiales utilizados y las expectativas depositadas en niñas y niños. Al mismo tiempo, persistieron resistencias vinculadas a concepciones tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres, especialmente en algunas familias y comunidades.

En Honduras, los testimonios evidenciaron avances similares. Las actividades impulsadas por el proyecto favorecieron reflexiones sobre la corresponsabilidad familiar, la participación de los padres en la educación de sus hijos e hijas y la posibilidad de que niñas y niños desarrollen intereses y habilidades sin restricciones asociadas al género. Tanto docentes como integrantes del equipo nacional destacaron que el abordaje gradual y contextualizado del tema permitió abrir espacios de diálogo que resultaron bien recibidos por gran parte de niñas, niños y las comunidades.

Las voces de niñas y niños constituyeron uno de los indicadores más significativos de cambio. En ambos países aparecieron discursos que cuestionan la asignación rígida de actividades, juegos o profesiones según el género, así como una mayor aceptación de la participación compartida de hombres y mujeres en las tareas de cuidado. Aunque persistieron algunos estereotipos, las narrativas infantiles reflejaron una apertura hacia relaciones más igualitarias desde edades tempranas.

La comparación permitió concluir que los avances más visibles no se expresan únicamente en cambios de comportamiento, sino también en la apertura de procesos de reflexión colectiva sobre el cuidado, la crianza y la igualdad de género. Si bien estas transformaciones culturales suelen desarrollarse a largo plazo y requieren continuidad, acompañamiento y estrategias sostenidas para enfrentar resistencias todavía presentes en ambos contextos, el hecho de haber instalado estos temas en la agenda de discusión de escuelas, familias y comunidades constituye un logro significativo. La posibilidad de analizar, cuestionar y dialogar sobre normas y prácticas tradicionalmente naturalizadas representa un paso importante hacia relaciones más equitativas y corresponsables.

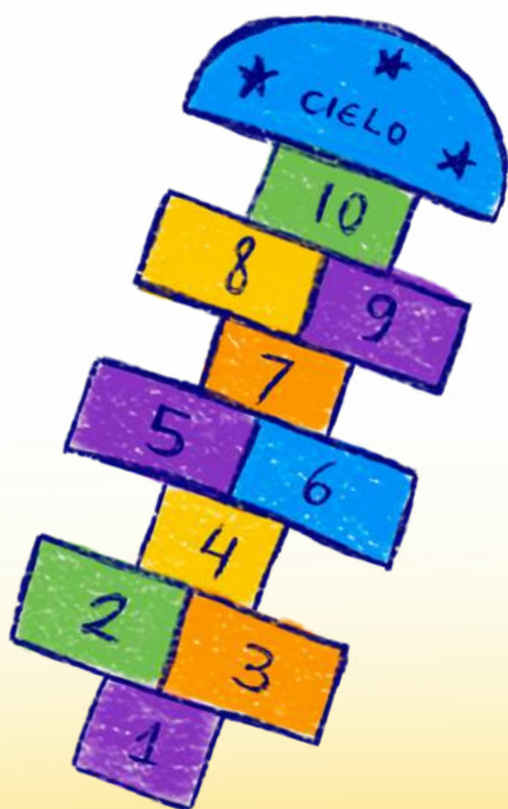


6. Condiciones institucionales y transformaciones en la gestión escolar

Más allá de los cambios observados en las aulas y en las familias, la experiencia desarrollada en Guatemala y Honduras produjo transformaciones en la manera en que distintos actores institucionales comprendieron la educación de la primera infancia y su vínculo con las comunidades.

En Guatemala, las autoridades educativas entrevistadas reconocieron que el proyecto fortaleció prácticas ya contempladas en las políticas nacionales de educación inicial, particularmente aquellas relacionadas con la participación familiar, la inclusión y el trabajo comunitario. La valoración positiva de las metodologías implementadas facilitó la construcción de alianzas entre escuelas, autoridades locales y equipos técnicos, generando condiciones favorables para la legitimación institucional de la experiencia.

La adaptación de la figura de la comisión mixta a la denominación de comisión gestora constituyó un ejemplo de esta capacidad de articulación institucional. El cambio respondió a recomendaciones realizadas por autoridades educativas locales con el propósito de evitar confusiones con estructuras ya existentes dentro del sistema educativo. Esta adecuación permitió una mejor apropiación del modelo dentro del contexto guatemalteco y reforzó la relación entre el proyecto y las dinámicas institucionales del territorio.



En Honduras, las autoridades y equipos de dirección escolar destacaron la contribución del proyecto al fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad. Aunque el proceso no implicó modificaciones organizativas equivalentes a las observadas en Guatemala, sí favoreció una mayor apertura institucional hacia metodologías participativas y hacia la incorporación de temas vinculados con inclusión, género y participación familiar.

La comparación evidenció que los cambios institucionales no se expresaron necesariamente mediante reformas formales o normativas. En ambos países, las principales transformaciones se relacionaron con una mayor disposición de los actores educativos para trabajar de manera articulada con las familias y con la incorporación de enfoques pedagógicos que reconocieron la participación comunitaria como parte del proceso educativo.

7. Barreras estructurales y limitaciones

La implementación del modelo permitió identificar obstáculos que exceden el ámbito pedagógico y que condicionan las posibilidades de transformación educativa en ambos países. Estas barreras aparecieron de manera consistente en los relatos de docentes, familias, autoridades y equipos de implementación.

Una de las principales limitaciones estuvo relacionada con las condiciones materiales de los centros educativos. Se identificó que, en Guatemala las escuelas participantes enfrentan restricciones de espacio, insuficiencia de mobiliario y escasez de áreas destinadas al juego y al desarrollo de actividades lúdicas y/o pedagógicas. En Honduras, se identificaron dificultades similares asociadas a la disponibilidad de recursos didácticos y a las condiciones generales de infraestructura.

A estas limitaciones se suman factores vinculados a las condiciones de vida de las familias. Las exigencias laborales, la precariedad económica y las responsabilidades domésticas restringieron las posibilidades de participación sostenida en reuniones, actividades escolares y espacios de formación. Estas dificultades afectaron especialmente a las mujeres, quienes continuaban asumiendo la mayor parte de las tareas de cuidado y acompañamiento educativo.

Otro desafío compartido estuvo relacionado con la persistencia de normas culturales que dificultaban la transformación de prácticas y creencias arraigadas. Las resistencias observadas frente a temas vinculados con género, masculinidades y corresponsabilidad reflejaron procesos de cambio que requieren tiempos más prolongados que los contemplados por la duración del proyecto.

Finalmente, los equipos nacionales de ambos países coincidieron en señalar que la consolidación de nuevas prácticas pedagógicas requería acompañamiento continuo. Los avances observados durante la implementación mostraron un potencial significativo, pero también pusieron de manifiesto la necesidad de sostener procesos de formación y seguimiento para evitar que los cambios dependan exclusivamente de la presencia de los equipos externos.



8. Sostenibilidad del modelo y condiciones para su continuidad



Las evidencias recogidas en Guatemala y Honduras mostraron que la sostenibilidad del modelo dependió menos de la disponibilidad de recursos complejos y más de la capacidad de consolidar procesos de apropiación local y fortalecimiento institucional.

En ambos países, docentes, autoridades y los equipos nacional y regional coinciden en señalar que uno de los principales logros de la experiencia radicó en la incorporación de prácticas que pueden continuar desarrollándose dentro de las escuelas. En particular, destacaron la apropiación progresiva de los principios del Aprendizaje Dialógico, que promueve la construcción colectiva del conocimiento a partir del diálogo igualitario; la inteligencia cultural; la transformación; la creación de sentido; la solidaridad; la igualdad de las diferencias y la dimensión instrumental del aprendizaje. A partir de este enfoque, el uso del diálogo, las tertulias, la escucha activa, el trabajo con imágenes y las estrategias participativas fueron percibidos como herramientas accesibles que pueden mantenerse una vez concluido el proyecto, ya que no dependían de recursos complejos sino de formas de relación y organización pedagógica que pueden integrarse a la práctica cotidiana.

Sin embargo, la continuidad de estas prácticas requirió determinadas condiciones. Entre ellas se destacaron la formación permanente de docentes y equipos directivos, el fortalecimiento de los espacios de participación familiar, la existencia de referentes locales capaces de acompañar nuevos procesos y la articulación con estructuras institucionales que respalden las innovaciones pedagógicas promovidas.

Las experiencias de ambos países también evidenciaron que la sostenibilidad estuvo estrechamente vinculada con el nivel de apropiación alcanzado por las comunidades educativas. En comunidades en las que docentes, familias y autoridades percibieron el modelo como una herramienta útil para responder a necesidades concretas de sus territorios, las posibilidades de continuidad resultaron mayores.

La comparación permitió concluir que la sostenibilidad debe entenderse como un proceso gradual de institucionalización y apropiación colectiva. Más que depender de acciones puntuales, requirió la construcción de capacidades locales que permitan mantener y adaptar las propuestas pedagógicas a lo largo del tiempo.

9. Potencial de expansión, escalamiento e institucionalización

La experiencia desarrollada en Guatemala y Honduras mostró condiciones favorables para la expansión del modelo hacia otros territorios y comunidades educativas. Uno de los principales factores que sustentó este potencial fue la flexibilidad metodológica de la propuesta, que permitió adaptarla a contextos diversos sin perder sus principios fundamentales.



Tanto docentes como autoridades y equipos de implementación del modelo coincidieron en que las herramientas promovidas por el proyecto podrían incorporarse a la práctica educativa cotidiana sin requerir inversiones extraordinarias. La centralidad del diálogo, la participación, la escucha y la vinculación con las experiencias de niñas y niños facilitó su integración en distintos entornos educativos.

Otro elemento relevante fue la compatibilidad observada entre el modelo y los marcos normativos existentes en materia de educación inicial. Particularmente en Guatemala, las autoridades identificaron puntos de convergencia entre la propuesta y las orientaciones curriculares nacionales, lo que amplió las posibilidades de institucionalización.

Sin embargo, la expansión del modelo requirió procesos de acompañamiento, formación y adaptación contextual. La experiencia comparada evidenció que el escalamiento resultó más viable cuando se apoyó en actores locales capaces de apropiarse de la propuesta y ajustarla a las características específicas de cada territorio.

10. Aprendizajes estratégicos y recomendaciones para la proyección regional

La comparación entre Guatemala y Honduras permitió identificar aprendizajes que trascendieron los contextos nacionales y ofrecieron orientaciones relevantes para futuras iniciativas dirigidas a la primera infancia. Uno de los principales hallazgos fue que las transformaciones educativas adquirieron mayor consistencia cuando involucraron simultáneamente a niñas y niños, docentes, familias, comunidades e instituciones. Los cambios observados fueron más sólidos donde existieron espacios de diálogo, corresponsabilidad y participación sostenida entre los distintos actores.



Otro aprendizaje relevante estuvo relacionado con la importancia de partir de las experiencias cotidianas de niñas y niños como base para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de vincular los contenidos educativos con la realidad familiar, comunitaria y cultural territorial favoreció una mayor participación infantil y una apropiación más significativa de los aprendizajes.

Asimismo, la experiencia mostró que los procesos vinculados con la inclusión, el género y la corresponsabilidad requirieron abordajes graduales, contextualizados y sostenidos en el tiempo. Los avances observados en ambos países reflejaron la importancia de generar espacios seguros para la reflexión colectiva, reconociendo que las transformaciones culturales suelen desarrollarse de manera progresiva.

Un aprendizaje transversal particularmente relevante fue el valor de incorporar principios propios de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el desarrollo de procesos comunitarios. La construcción colectiva de diagnósticos, la participación activa de los distintos actores educativos, la reflexión permanente sobre la práctica y la adaptación continua de las estrategias de intervención permitieron que las acciones respondieran de manera más pertinente a las necesidades y características de cada territorio. Este enfoque favoreció procesos situados de aprendizaje y fortaleció el sentido de apropiación de las comunidades sobre las transformaciones impulsadas por el proyecto.

A partir de estos aprendizajes, se recomienda fortalecer los procesos de formación continua dirigidos a docentes, equipos directivos y actores comunitarios; desarrollar estrategias específicas para promover la participación de padres y cuidadores masculinos; consolidar mecanismos permanentes de articulación entre escuela y comunidad; y reforzar los vínculos entre las iniciativas territoriales y las políticas públicas de educación inicial. Del mismo modo, cualquier estrategia de expansión debería preservar la flexibilidad metodológica que permitió adaptar el modelo a las características particulares de cada territorio.

11. Proyección regional del modelo en América Latina y el Caribe

Las experiencias desarrolladas en Guatemala y Honduras aportaron elementos relevantes para el debate regional sobre educación de la primera infancia, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales, diversidad cultural y limitaciones institucionales.



La implementación del modelo demostró que es posible promover cambios significativos mediante metodologías accesibles, participativas y culturalmente pertinentes. Asimismo, puso de relieve la importancia de fortalecer los vínculos entre educación, comunidad y cuidado como componentes centrales de los procesos educativos durante los primeros años de vida.



Otro aporte relevante radicó en la integración de enfoques de inclusión, género y participación comunitaria dentro de una propuesta pedagógica que dialogó con las realidades locales. La experiencia comparada sugirió que este tipo de iniciativas podían contribuir a ampliar las oportunidades educativas de niñas y niños, al tiempo que fortalecían capacidades comunitarias para el cuidado y la corresponsabilidad.

Desde esta perspectiva, el modelo constituyó una referencia valiosa para otros países de América Latina y el Caribe interesados en impulsar propuestas educativas que articulen calidad pedagógica, participación social e inclusión.

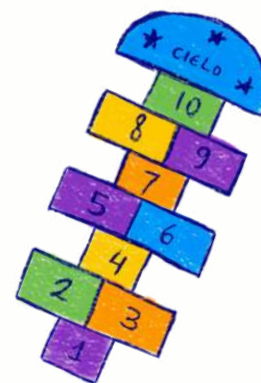
12. Conclusión general



La experiencia comparada desarrollada en Guatemala y Honduras muestra que la construcción de propuestas educativas inclusivas para la primera infancia requiere integrar dimensiones pedagógicas, comunitarias e institucionales, así como situar los procesos educativos en las realidades territoriales, culturales y sociales de cada contexto. Los resultados alcanzados indican que la participación, el diálogo y la corresponsabilidad constituyen elementos fundamentales para fortalecer los procesos educativos y ampliar las oportunidades de desarrollo de niñas y niños.

Las transformaciones observadas en ambos países se expresan de manera diversa según los contextos, pero comparten una característica común: la generación de espacios que reconocen a niñas y niños como participantes activos/os de los procesos educativos, promueven una mayor implicación de las familias y fortalecen las capacidades de docentes y comunidades para acompañar el desarrollo infantil. La experiencia también demuestra que los cambios adquieren mayor relevancia y sostenibilidad cuando se desarrollan como procesos situados, contruidos a partir de los saberes, necesidades y dinámicas propias de cada territorio.

El análisis comparativo permitió identificar tanto elementos compartidos como particularidades propias de cada contexto nacional. Las diferencias observadas entre Guatemala y Honduras estuvieron asociadas principalmente a condiciones territoriales, culturales, comunitarias e institucionales específicas, más que a variaciones en la implementación del modelo. Este hallazgo refuerza la importancia de comprender los contextos como parte constitutiva de los resultados alcanzados y de reconocer que los procesos de transformación educativa se expresan de manera diferenciada según las características de cada territorio.



Al mismo tiempo, la experiencia pone de manifiesto que estos avances se producen en entornos atravesados por desigualdades estructurales, limitaciones institucionales y patrones culturales persistentes que requieren intervenciones sostenidas. En este sentido, los resultados obtenidos sugieren que la continuidad de los cambios depende de la articulación entre acompañamiento pedagógico, participación comunitaria, fortalecimiento institucional y políticas públicas que respalden la educación de la primera infancia.

Asimismo, la diversidad de actores involucrados en el proceso (niñas y niños, familias, docentes, autoridades educativas y equipos nacionales y regionales) permitió construir una comprensión más amplia de los cambios observados. La articulación entre testimonios, observaciones y análisis colectivos aportó una mirada integral sobre las transformaciones promovidas por el proyecto y sobre las condiciones que favorecieron o limitaron su desarrollo.

En conjunto, el proyecto deja aprendizajes relevantes sobre la importancia de impulsar propuestas flexibles, contextualizadas y culturalmente pertinentes, capaces de promover procesos situados que dialoguen con las características y realidades de cada territorio, fortaleciendo la inclusión, la participación y la justicia educativa desde los primeros años de vida.



13. Referencias

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia.

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). (2023). Convocatoria de propuestas: Conocimiento e innovación para aprendizaje inclusivo de la primera infancia y preparación para la escuela. IDRC / GPE KIX. <https://idrc-crdi.ca/es/convocatoria-de-propuestas-conocimiento-e-innovacion-para-aprendizaje-inclusivo-de-la-primera>

CLADE, OMEP, & EDUCO. (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. CLADE.

CLADE. (2025a). Situación de la educación de la primera infancia rural en Guatemala y Honduras: un diagnóstico regional desde la Investigación Acción Participativa. <https://redclade.org/mediateca/situacion-de-la-educacion-de-la-primera-infancia-rural-en-guatemala-y-honduras-un-diagnostico-regional-desde-la-investigacion-accion-participativa/>

CLADE. (2025b). Masculinidades y Cuidado en la Primera Infancia: Diagnóstico y Propuestas para una Educación con Enfoque de Género en Guatemala y Honduras. <https://redclade.org/publicaciones/informe-sobre-masculinidades-en-guatemala-y-honduras/>

CLADE (2026). Sistematización de la experiencia del proyecto de pedagogía inclusiva con enfoque de género en Guatemala y Honduras. Proyecto Pedagogía Inclusiva con Enfoque de Género para la Educación Infantil Comunitaria. <https://redclade.org/publicaciones/sistematizacion-de-experiencia-modelo-de-pedagogia-inclusiva-con-enfoque-de-genero-para-la-educacion-infantil-comunitaria-en-guatemala-y-honduras/>

Jara Holliday, Oscar. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&docid=alma991007912488303936&context=L

Jara Holliday, Oscar. (s.f.). Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias. CEP, Costa Rica.

Maria Frondizi, Pablo Di Salvatore y equipo Territorio de Saberes. (2022). Cuadernillo Sistematización de experiencias Una mirada sobre nuestras prácticas. https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Cuadernillo_Sistematizacion_baja_compressed.pdf

Lopez de Maturana, D., Valenzuela, JM. & Lo Priori. (2025). Cuaderno Metodológico sobre Aprendizajes Dialógico e Investigación Acción Participativa para el proyecto “Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras”.

OMEP. (2021). El juego como derecho y como estrategia pedagógica en la primera infancia. Organización Mundial para la Educación Preescolar.

UNESCO. (2006). Atención y educación de la primera infancia: Fortalecer la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

