



Sistematización de experiencia:

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

2026



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Canada

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 \(OMEPE\)](#) 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 OMEPE), 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.

ISBN: 978-85-5679-031-6

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.

Palabras en memoria de José Miguel Valenzuela.

Un legado que sigue inspirando.

Por: Antonia Valenzuela González.

“Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua contaminada.”

Freire, P. (2002). Pedagogía de La Esperanza. Siglo XXI Ediciones.

A primera vista, la memoria y la esperanza parecen caminar en direcciones opuestas: la memoria mira hacia el pasado, hacia lo que ya fue, mientras que la esperanza se proyecta hacia lo que aún puede ser. Pero en realidad, ambas se necesitan. La memoria nos ancla a nuestras raíces, y la esperanza nos invita a florecer hacia el futuro. Sin memoria, la esperanza se vuelve ingenua; sin esperanza, la memoria se apaga en silencio.

Recordar nunca ha sido fácil. Como seres humanos nos encontramos en una constante lucha por preservar lo más auténticos posibles nuestros recuerdos, por no dejar que el tiempo borre aquello que marcó nuestro camino. Algunos recuerdos vuelven una y otra vez, trayendo consigo lo que alguna vez fuimos. Y hay cosas que quisiéramos olvidar, pero lo que está escrito en el alma no se borra. José Miguel nos enseñó eso: a vivir el presente recordando el ayer, pero sin dejar de mirar hacia el mañana. Su enseñanza no fue solo académica, fue profundamente humana. Nos mostró que educar no es llenar de ideas la mente, sino despertar la conciencia; que la educación más valiosa es aquella que forma personas sensibles, críticas y comprometidas con el mundo que las rodea.

Educar requiere amor, paciencia y fe en el otro. Ser educador es un acto de esperanza: es creer que incluso en los corazones más heridos puede germinar la luz del conocimiento. El rol del profesor es, por eso, una forma de dar futuro a quienes a veces sienten que no lo tienen.

Freire decía que nadie educa a nadie, que nos educamos juntos en el encuentro y la palabra. El diálogo es el puente entre la memoria y la esperanza, el lugar donde las voces se reconocen y se transforman. Dialogar es escuchar con humildad, comprender con empatía, aprender del otro sin miedo a cambiar. Cuando dialogamos, la educación se vuelve viva, humana y verdadera.

Mantener viva la memoria de José Miguel no significa aferrarse al pasado, sino dejar que su huella siga guiando nuestras acciones. Su recuerdo nos invita a seguir enseñando con el alma abierta, a seguir creyendo en el poder del encuentro, a no perder la esperanza incluso cuando todo parece incierto.

Y mientras haya alguien que recuerde su enseñanza y la lleve en el corazón, José Miguel seguirá educando, seguirá inspirando, seguirá siendo esa voz que nos recuerda que incluso en la fragilidad humana habita la fuerza más pura: la de creer que un futuro mejor aún es posible.

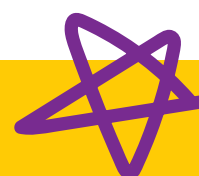
Hoy, más que nunca, su presencia se siente en cada gesto, en cada palabra. José Miguel vive en la risa compartida, en las conversaciones que siembran reflexión. Vive en cada uno de nosotros, en quienes aprendimos que enseñar no es un trabajo, sino una forma de amar. Y mientras sigamos recordando, él no se habrá ido. Solo cambió de lugar para seguir enseñando desde la memoria donde habita lo eterno.





ÍNDICE

Introducción	... 6
1. Sobre el proyecto Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras	... 6
2. Marco conceptual	... 9
2.1. Educación inicial y primera infancia en contextos rurales	... 9
2.2. Interseccionalidad, inclusión y masculinidades en la primera infancia	... 9
2.3 Pedagogía dialógica	... 10
2.4. Articulación conceptual de las variables de análisis	... 11
3. Metodología	... 11
3.1 Enfoque metodológico general	... 11
3.2 Estrategias e Instrumentos para la producción de evidencia	... 12
3.3 Territorios, participantes y criterios de selección	... 13
3.4 Procesos de sistematización y análisis de la información	... 13
4. Sistematización de evidencias	... 14
4.1 Sistematización de evidencias – Guatemala	... 15
4.2 Sistematización de evidencias – Honduras	... 33
4.3 Sistematización de evidencias equipo regional (CLADE/OMEP)	... 50
5. Conclusiones	... 57
6. Recomendaciones para fortalecer y proyectar el modelo	... 59
7. Referencias bibliográficas	... 62
8. Anexos	... 62



Introducción

La presente sistematización surge de la necesidad de escuchar las voces de todas las personas que han hecho parte del proyecto "Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras". Su propósito central es levantar evidencias de cambio y lecciones aprendidas. En ese orden de ideas, recuperar, analizar y comprender las transformaciones generadas por el modelo en los territorios participantes, a partir de las voces, experiencias y percepciones de las personas directamente involucradas: niñas y niños, madres y padres de familia, docentes, directoras, autoridades escolares, actores institucionales equipo nacional y regional.

En ese sentido, esta sistematización constituye un ejercicio reflexivo, político y comunitario que integra lo vivido con lo pensado y, desde esta perspectiva, se concibe como un espacio para reconocer lo aprendido, lo sentido y lo transformado por las comunidades educativas, así como para identificar aprendizajes útiles para su continuidad y sostenibilidad.

"La palabra sistematización, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, a 'ponerlos en sistema'. Es la noción más común y difundida de este término.

Sin embargo, en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo 'sistematización', sino 'sistematización de experiencias'" (Jara Holliday, 2011, p. 3).

Este enfoque responde al espíritu de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que valora a las comunidades como generadoras de conocimiento y como agentes centrales en la transformación de sus propias realidades. En coherencia con ello, el proceso de recolección de información se realizó mediante entrevistas individuales y grupales, así como grupos focales con diferentes actores educativos en ambos países. Además, se realizaron actividades con las niñas y niños de los territorios en Guatemala y Honduras (tertulia dialógica y actividad expresiva y lúdica). El objetivo central de dichas entrevistas fue identificar evidencias positivas de cambio, así como barreras, desafíos y oportunidades de fortalecimiento del modelo, con el fin de aportar a su sostenibilidad y posible escalamiento.

1. Sobre el proyecto Pedagogía inclusiva con enfoque de género para la educación infantil comunitaria en Guatemala y Honduras

El proyecto, desarrollado entre 2024 y 2026 en seis centros educativos rurales de Guatemala y Honduras (tres en el municipio de Santa Cruz Verapaz, Guatemala, y tres en Honduras, ubicados en los municipios de Danlí y Yuscarán), tiene como objetivo escalar una pedagogía inclusiva con enfoque de género en la educación infantil comunitaria rural de Guatemala y Honduras. La iniciativa busca fortalecer la calidad educativa, promover la corresponsabilidad en los cuidados de la primera infancia, involucrar a autoridades y comunidades, y generar conocimiento que permita la sostenibilidad y expansión del modelo. Los objetivos específicos son:

Objetivo 1. Fortalecer y escalar la educación inicial inclusiva en Guatemala y Honduras

Para cumplir este objetivo se adaptó e implementó un modelo pedagógico construido colectivamente con docentes, familias, autoridades locales y organizaciones comunitarias. El enfoque combina formación docente, sensibilización familiar y participación institucional, con el fin de que el modelo se integre de forma sostenible en los sistemas educativos.

Entre los avances principales se encuentra la sistematización del conocimiento generado en los talleres de capacitación y en los procesos de implementación. Esto ha permitido organizar los aprendizajes en un curso integral para docentes y consolidar la base conceptual para la expansión del modelo a nivel nacional.



El modelo se sustenta en metodologías como:

Aprendizaje dialógico (AD) y sus siete principios: diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias. En la práctica, estos principios se concretan en formas de organización como los círculos dialógicos, los grupos Interactivos y las tertulias dialógicas, que fomentan la participación, la colaboración y la inclusión de estudiantes y comunidad promoviendo el diálogo igualitario y la construcción colectiva del conocimiento.

Comisiones Mixtas (CM) en Honduras y Comisiones Gestoras (CG) en Guatemala¹, integradas por docentes, familias, autoridades y organizaciones sociales, como espacios deliberativos de decisión y adaptación del modelo.

Inclusión y desarrollo de nuevas masculinidades. Se busca la democratización de los cuidados de la primera infancia, al integrar y trabajar con los hombres y mujeres de las comunidades. Al trabajar las nuevas masculinidades, se tocan temas como la prevención de la violencia basada en género (violencia sexual y violencia familiar) y la crianza positiva.

Los talleres se han desarrollado con cuatro grupos clave: equipos nacionales del proyecto, autoridades locales, docentes/directivos y organizaciones de derechos humanos. Este proceso ha garantizado apropiación, articulación institucional y una base sólida para el escalamiento.

Además, han sido implementadas estrategias concretas en los centros educativos: círculos dialógicos, visitas lúdico-pedagógicas, fortalecimiento de CM/CG y talleres de masculinidades alternativas. Estas prácticas se alinearon con los principios de equidad de género del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y GPE KIX (IDRC & GPE KIX, 2023), al promover cambios estructurales en los roles de género, ampliar la participación y fomentar decisiones colectivas que consolidan la sostenibilidad del modelo.

Objetivo 2. Movilizar nuevos conocimientos que faciliten, impulsen o identifiquen las barreras para el escalamiento del modelo de educación comunitaria inclusiva

El segundo objetivo se centró en generar información que permita analizar las transformaciones del modelo en las comunidades y su potencial para integrarse en políticas públicas. Este esfuerzo ha incluido procesos metodológicos rigurosos que han respondido a los principios de Investigación en Igualdad de Género (IDRC).

Se desarrolló un [diagnóstico territorial](#) con enfoque de género e Investigación Acción Participativa. Este diagnóstico comprendió reconocimiento comunitario, entrevistas, talleres, fichas de infraestructura y mapeo de actores. También se elaboró una línea de base mixta con encuestas a docentes y entrevistas a docentes, directivos y familias, que permitió identificar necesidades pedagógicas, brechas de cuidado entre hombres y mujeres, condiciones laborales de docentes, así como dinámicas de prevención de violencias.

A partir de esta información, se co-crearon Hojas de Ruta en las Comisiones Mixtas y/o Comisiones Gestoras, orientadas a adaptar el modelo en cada territorio según prioridades específicas.

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.

Se llevaron a cabo [diagnósticos nacionales sobre políticas y programas de AEPI](#), cuyo resultado fue un documento regional que compara hallazgos de Guatemala y Honduras. También se desarrolló un estudio teórico-práctico sobre masculinidades, que aporta recomendaciones para promover corresponsabilidad en los cuidados infantiles.

Asimismo, se realizó un [análisis de los currículos educativos nacionales](#) con enfoque de género e interseccionalidad, lo cual permitió identificar oportunidades para adaptaciones curriculares pertinentes a contextos rurales. Se elaboraron [materiales pedagógicos de apoyo](#) que facilitan la implementación de propuestas curriculares más inclusivas.

El proceso incluye una evaluación participativa de avances con actores comunitarios, y una estrategia de publicación de artículos académicos e informes que sistematizan los hallazgos y fortalecen la evidencia necesaria para futuras decisiones de política pública.

Objetivo 3. Fortalecer las capacidades de docentes, educadores, líderes comunitarios, familias y autoridades para que puedan utilizar herramientas que les permitan sostener y escalar la aplicación del modelo pedagógico en los países seleccionados

El tercer objetivo promueve la creación y disseminación de recursos que permitan que docentes, familias, líderes comunitarios y autoridades continúen utilizando el modelo más allá del proyecto.

En este eje se ha priorizado la movilización regional del conocimiento, articulada con los hubs de aprendizaje del KIX. Las actividades incluyeron formación en comunicación comunitaria para equipos nacionales, diseño de una estrategia regional de comunicación, intercambio de experiencias entre Comisiones Mixtas y/o gestoras y el desarrollo de campañas educomunicativas² que visibilizaron la importancia de la educación inclusiva en la primera infancia.

Se produjeron contenidos para blogs del GPE-KIX, se diseñó y se ha mantenido una [página web regional](#) como repositorio de recursos, y se creó un [kit pedagógico/metodológico](#) y una guía de instalación que facilita el escalamiento del modelo en diferentes contextos. También se promovieron intercambios con el Centro Regional LAC y otras redes, fortaleciendo la articulación internacional.

Este eje contribuyó a la sostenibilidad del modelo al consolidar defensores/as comunitarios/as y tomadores de decisión comprometidos/as con su réplica.

El segundo resultado del objetivo 3 se enfocó en fortalecer capacidades institucionales y comunitarias. Para ello se impulsaron acuerdos de colaboración entre autoridades y comunidades, se organizaron eventos nacionales, regionales e internacionales, y se desarrollaron encuentros territoriales articulados con las CM y/o gestoras.

Objetivo 4. Gestión

El cuarto objetivo ha garantizado una administración eficiente mediante coordinación permanente, monitoreo continuo, formación en escalamiento y rendición de cuentas.

Se establecieron espacios de coordinación técnica y general, se participó en formaciones organizadas por IDRC, y se desarrolló un sistema robusto de monitoreo interno y en la plataforma IDRC, acompañado de sesiones de reflexión semestrales.

² [Campaña Somos comUNIDAD: tú y yo por la 1ª infancia 2025.](#)
[Campaña Somos comUNIDAD: tú y yo por la 1ª infancia 2026.](#)

La estrategia de comunicación del proyecto se articuló con la del IDRC. La gestión ha incluido informes técnicos y financieros semestrales y finales, con control presupuestario riguroso. El monitoreo ha permitido ajustar estrategias ante cambios en los territorios y ha contribuido a la sistematización del conocimiento generado.

2. Marco conceptual y enfoque

2.1. Educación inicial y primera infancia en contextos rurales

En este proyecto, la primera infancia se ha comprendido como una etapa vital con valor intrínseco, no solo preparatoria para la escuela o la adultez. Desde un enfoque de derechos y justicia social, se adoptó la noción de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), definida por la UNESCO (2006, citado en CLADE, 2025a), que integra cuidado, protección y aprendizajes significativos como dimensiones inseparables.

La AEPI se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), que reconoce a niñas y niños como sujetos plenos de derechos. El Estado debe asegurar condiciones para su desarrollo integral (Comité de los Derechos del Niño, 2006, citado en CLADE, 2025a). En América Latina, la OREALC-UNESCO enfatiza los primeros seis años debido a la estructura escolar de la región (CLADE, 2025a).

El proyecto se ha cuestionado la visión instrumental de la primera infancia que promueve la “sobre-escolarización” y la alfabetización temprana, lo cual debilita el rol del juego, la exploración y la afectividad (OMEP, 2021, citado en CLADE, 2025a). En contraste, la AEPI exige ambientes seguros, afectuosos y significativos (CLADE, 2025a). UNICEF (2022, citado en CLADE, 2025a) subraya que la calidad del cuidado temprano tiene efectos duraderos en la regulación emocional y el aprendizaje, por lo que se requiere articular políticas de salud, nutrición, juego y protección (UNESCO, 2006; Kochen, 2013).

Este enfoque es especialmente relevante en zonas rurales, donde la precariedad estructural convive con una diversidad cultural significativa. El proyecto ha asumido que estos territorios poseen un alto potencial transformador. Como se ha señalado, “la territorialidad importa: la infancia no es igual en una comunidad indígena del altiplano guatemalteco que en una zona periurbana de Honduras” (CLADE 2025a, p.6). Por lo tanto, la AEPI debe construirse desde un diálogo activo con las comunidades.

La evidencia (Kochen, 2013, citando a Sen y Heckman, citado en CLADE, 2025a) reafirma que invertir en los primeros años genera el mayor retorno social y económico. Por ello, adoptar una AEPI con enfoque de derechos, integralidad y pertinencia territorial constituye una postura ética frente a las desigualdades que afectan a las infancias rurales (CLADE, OMEP y EDUCO, 2018, citado en CLADE, 2025a). Esta visión exige que el Estado pase de ser un proveedor de servicios a generar condiciones estructurales para el bienestar infantil.

2.2. Interseccionalidad, inclusión y masculinidades en la primera infancia

La iniciativa ha reconocido que las experiencias infantiles están atravesadas por estructuras de poder vinculadas al género, la clase, la raza, la discapacidad y la territorialidad. La interseccionalidad, propuesta por Kimberlé Crenshaw (1989, citado en CLADE, 2025a) y desarrollada por autoras decoloniales y feministas latinoamericanas³, se entendió como herramienta analítica y ética para reconocer esta complejidad.

³ Como Rita Segato (Argentina), María Lugones (Argentina), Ochy Curiel (República Dominicana/Colombia), Martil Francke (Perú).

Aplicar este enfoque implicó desnaturalizar modelos dominantes de niñez, masculinidad, feminidad y familia, e identificar qué voces habían sido históricamente excluidas de las pedagogías de cuidado (CLADE, 2025a). La inclusión se concibió no como integración, sino como transformación profunda de las estructuras que reproducen desigualdad (CLADE, 2025b; UNESCO, 2021).

El género se asumió como una construcción relacional atravesada por sistemas patriarcales, racistas y clasistas. Las niñas indígenas, las infancias con discapacidad y las infancias trans o no binarias enfrentan mayores niveles de violencia simbólica y material (CLADE, 2025a, p.7).

El proyecto ha destacado la necesidad de problematizar los mandatos de masculinidad. Estos limitan la expresión emocional y restringen la participación de los niños en el cuidado (CLADE, 2025a). Estudios en Guatemala y Honduras (CLADE, 2025b; Juárez, 2025) muestran que la masculinidad hegemónica sigue ligada a la provisión y la autoridad, delegando el cuidado casi exclusivamente a las mujeres. Esta dinámica se agrava en contextos rurales. Como afirma Comins (2023, citado en CLADE, 2025a), construir “masculinidades cuidadoras” requiere transformar tanto condiciones materiales como imaginarios culturales.

El proyecto ha propuesto trascender enfoques compensatorios y redefine el cuidado como responsabilidad compartida y dimensión constitutiva de nuevas formas de ser hombre. Cosmovisiones originarias como la maya o la garífuna aportan perspectivas donde lo masculino y lo femenino se conciben como complementarios y no jerárquicos (Álvarez, 2006, citado en CLADE, 2025a).

La inclusión sustantiva ha exigido crear “espacios institucionales donde se aborden y trabajen las tensiones de género, poder y cuidado” (CLADE, 2025a, p.8), formar docentes capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias, y construir ambientes libres de violencia simbólica. Así se avanza hacia “una AEPI profundamente interseccional, feminista, comunitaria y transformadora” (CLADE, 2025a, p.8).

2.3. Aprendizaje dialógico

El proyecto ha adoptado el aprendizaje dialógico (AD) como una filosofía de justicia educativa que cuestiona los modelos centrados en la transmisión de contenidos. El AD (Flecha, 1997, citado en CLADE, 2025a) propone transformar el entorno educativo y las interacciones mediante el diálogo igualitario.

Este enfoque reconoce que el aprendizaje se construye en redes que incluyen a docentes, estudiantes, familias y comunidades (Aubert et al., 2008). Sus siete principios son:

1. **Diálogo igualitario:** todas las intervenciones se valoran por la validez de sus argumentos, no por el estatus o rol de quien las emite (Elboj et al., 2002).
2. **Inteligencia cultural:** reconoce la pluralidad de capacidades humanas, incluyendo conocimientos prácticos y comunicativos más allá del canon académico (Flecha, 1997).
3. **Transformación:** se busca la superación de las desigualdades mediante la transformación del entorno y no su mera adaptación (Freire, 1997).
4. **Dimensión instrumental:** el derecho a aprender incluye acceder al currículo completo —matemáticas, ciencias, lectura— sin reducir expectativas por procedencia o contexto (Apple & Beane, 1997).
5. **Creación de sentido:** el aprendizaje cobra sentido cuando conecta con las trayectorias, identidades y expectativas del estudiantado y sus comunidades (Racionero et al., 2012).
6. **Solidaridad:** el aprendizaje se promueve colectivamente, desde la ayuda mutua y la colaboración, y no desde la competencia (Aubert et al., 2008).
7. **Igualdad de diferencias:** la inclusión reconoce la riqueza de la diversidad y persigue resultados educativos equitativos para todos y todas (Racionero et al., 2012).

Estas prácticas se materializan en círculos dialógicos y/o tertulias y grupos interactivos, que han mostrado mejoras en el aprendizaje, la motivación y la convivencia (Melgar, 2015; INCLUD-ED, 2011, citados en CLADE, 2025a). El AD no es un añadido curricular, sino una reestructuración profunda de las interacciones educativas y una apuesta ética por la democratización del saber.

2.4. Articulación conceptual de las variables de análisis

Las variables de análisis articulan el marco conceptual -AEPI, interseccionalidad y género, masculinidades y aprendizaje dialógico- con la evidencia empírica de entrevistas realizadas a niñas y niños, docentes, familias, autoridades, equipos nacionales y equipo regional. Este cruce reconoce tanto las desigualdades históricas como el potencial transformador de las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo y la participación. A partir de este entrelazamiento conceptual-empírico, se identifican ocho variables que permiten comprender la experiencia de implementación del modelo en su complejidad:

1. **Transformaciones en las prácticas docentes y en la experiencia de aprendizaje infantil**, se vincula directamente con la pedagogía dialógica, que desplaza la enseñanza centrada en la transmisión hacia procesos basados en el diálogo igualitario, la creación de sentido y la solidaridad; la segunda variable.
2. **Desarrollo infantil y cambios observados en los niños y niñas**, articula el principio de que la primera infancia es una etapa con valor intrínseco; la tercera variable.
3. **Participación familiar y comisiones mixtas y/o gestoras**, recupera la centralidad de las familias como agentes educativos, un principio clave tanto en la AEPI como en la pedagogía dialógica; la cuarta variable.
4. **Inclusión, género y masculinidades**, se sustenta en la perspectiva interseccional y en la necesidad de transformar las normas de género que estructuran la educación en la primera infancia.
5. **Condiciones institucionales y transformaciones en la gestión escolar**, se vincula con la noción de que el derecho a la AEPI debe sostenerse mediante políticas, recursos y estructuras organizativas estables; la sexta variable.
6. **Barreras estructurales y limitaciones**, articula de manera directa la perspectiva interseccional; la séptima variable.
7. **Sostenibilidad del modelo y condiciones para su continuidad**, emerge como una preocupación transversal en todos los actores participantes. Desde la AEPI, esta variable tiene un carácter ético y político: garantizar derechos en la primera infancia implica construir estructuras estables que no dependan exclusivamente de iniciativas temporales o externas. Finalmente, la octava variable.
8. **Potencial de expansión, escalamiento e institucionalización**, se articula con la visión de la AEPI como prioridad estatal y con el llamado a transformar sistemas educativos enteros, no solo escuelas aisladas.

Estas variables permiten comprender la implementación del modelo desde una perspectiva integrada de derechos, diálogo, género y territorio, ofreciendo un marco sólido para analizar cambios, tensiones y oportunidades en la AEPI rural.

3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico general

La metodología de esta sistematización se diseñó para recuperar, comprender e interpretar de manera crítica las transformaciones generadas por el modelo pedagógico en los territorios, a partir de las voces, experiencias y percepciones de quienes participaron directamente en el proceso. Este enfoque reconoce que la sistematización no es solo la organización de información, sino una producción colectiva de aprendizajes significativos.

En coherencia con esta perspectiva, la metodología se basó en la lógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que otorga a comunidades, familias, docentes, niñas y niños, y equipos nacionales y regional un papel protagónico

tanto en la reconstrucción de la experiencia como en el análisis de sus sentidos. Reconocer a los actores como sujetos de conocimiento resultó esencial para comprender los cambios desde su propia perspectiva, en lugar de hacerlo únicamente desde categorías externas.

La propuesta metodológica se organizó siguiendo cuatro momentos centrales:

1. **Vivir la experiencia:** solo quienes participaron en el proyecto pueden dar cuenta del proceso y sus transformaciones. La sistematización partió, por tanto, de la experiencia concreta vivida por las comunidades educativas en Guatemala y Honduras.
2. **Realizar un plan de sistematización:** el equipo definió qué aspectos de la experiencia serían sistematizados (evidencias de cambio, barreras, aprendizajes y oportunidades), para qué se haría (fortalecimiento, sostenibilidad y posibles rutas de expansión), qué fuentes serían empleadas y cómo se organizarían los tiempos y procesos.
3. **Reconstruir el proceso vivido:** se revisaron procesos anteriores, relatos, registros, testimonios y notas de campo para reconstruir de forma crítica la secuencia de acciones, decisiones y eventos que dieron forma a la implementación. Este ejercicio permitió identificar patrones, momentos clave y elementos durante el proceso.
4. **Interpretar críticamente:** el análisis compara intenciones, resultados y variaciones surgidas en el camino. Se buscó comprender por qué ocurrieron ciertos cambios, qué elementos facilitaron u obstaculizaron los procesos, y qué aprendizajes emergieron tanto de los aciertos como de los desafíos.

Este enfoque metodológico se orientó, por tanto, a comprender las transformaciones generadas por el modelo, identificar las evidencias de cambio positivas, y reconocer también las barreras y desafíos que emergieron en la implementación, con el fin de aportar elementos útiles para el fortalecimiento futuro del proyecto. De esta manera, la metodología permitió recolectar información, además de vincular lo vivido con lo pensado, integrando experiencias, emociones, percepciones y reflexiones comunitarias. Su propósito central fue posibilitar que las voces de los territorios iluminaran el análisis, generando aprendizajes críticos que contribuyan a la sostenibilidad del modelo y orienten sus posibles rutas de expansión.

3.2. Estrategias e Instrumentos para la producción de evidencia ⁴

La producción de evidencia se sustentó en técnicas cualitativas diseñadas para promover el diálogo, la participación y la expresión reflexiva de los actores de los territorios. Estas estrategias, desarrolladas de manera colaborativa por los equipos nacionales y regionales, fueron adaptadas a las particularidades socioculturales de cada comunidad, incluyendo la interpretación en poqomchi' en Guatemala.

Instrumentos utilizados

- **Entrevistas semiestructuradas individuales,** dirigidas a docentes, directivos, madres, padres, cuidadores, autoridades educativas, equipos nacionales y equipo regional.
- **Grupos focales participativos,** organizados como espacios dialógicos comunitarios, apoyados por líneas del tiempo para facilitar la reconstrucción colectiva de la experiencia.
- **Tertulias dialógicas y actividades expresivas con niñas y niños,** que integraron juego, dibujo y modelado con plastilina para favorecer una expresión libre, cuidada y respetuosa de su subjetividad.
- **Observaciones y notas etnográficas,** que documentaron dinámicas cotidianas, interacciones y percepciones emergentes.

⁴ Ver instrumentos en [anexos](#).

Estas técnicas no se limitaron a recoger información, fueron concebidas como dispositivos pedagógicos que habilitaron la reflexión, permitiendo a los actores reconstruir su experiencia y reconocer cambios, tensiones y aprendizajes.

3.3. Territorios, participantes y criterios de selección

El proyecto se desarrolló en seis centros educativos comunitarios: tres en Santa Cruz Verapaz (Guatemala) y tres en Danlí y Ojo de Agua, Yuscarán (Honduras). La selección contempló criterios que garantizaron diversidad cultural y pertinencia territorial, privilegiando contextos rurales con presencia indígena, condiciones de exclusión estructural y disposición institucional para participar en un proceso de innovación pedagógica.

En total, se dialogó con 188 actores clave de las comunidades educativas. En Guatemala el total fue de 82 personas –2 directoras, 2 docentes mujeres, 2 docentes hombres, 10 madres y/o cuidadoras, 1 padre, 3 personas del equipo nacional, así como de 60 niñas y niños que participaron en talleres expresivos. Además, se entrevistó a 2 autoridades del sistema educativo departamental; en Honduras, participaron 99 personas –2 directoras, 6 docentes mujeres, 2 docentes hombres, 3 madres y/o cuidadoras, 2 personas del equipo nacional, además de 1 autoridad educativa, así como 83 niños y niñas.

A continuación, se presenta una tabla resumen con la desagregación de los y las participantes por país, categoría, género y rol, que permite dimensionar la diversidad de voces incorporadas en este proceso de sistematización.

Tabla 1. Resumen de la participación de actores por país

Categorías		Guatemala	Honduras	Total
Directoras		2	2	4
Docentes	Mujeres	2	6	10
	Hombres	2	2	4
Madres y cuidadores/as		11(*)	3	14
Niños y niñas		60	83	143
Autoridades educativas locales		2	1	3
Equipo nacional		3	2	5
Equipo regional (CLADE - OMEP)				5
TOTAL		82	99	188

Fuente: elaboración propia.
(*) Solo uno de los cuidadores era hombre.

Los diálogos, entrevistas y talleres fueron realizados de forma presencial en las comunidades educativas en octubre de 2025 y abril de 2026, algunas fueron realizadas virtualmente a través de la plataforma Zoom. La organización de las actividades estuvo a cargo del Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala y del Foro Dakar Honduras, y la realización de las entrevistas estuvo a cargo de las técnicas del equipo CLADE regional (coordinadora de programas y especialista en género). Finalmente, es importante destacar que el proceso se desarrolló respetando los ritmos, las dinámicas y la idiosincrasia de cada territorio, manteniendo la participación activa y la reflexión constante de los actores educativos como pilar central.

3.4 Procesos de sistematización y análisis de la información

Las conversaciones fueron registradas con autorización explícita de las personas involucradas y luego transcritas en su totalidad. Este material se enriqueció con notas etnográficas, observaciones directas y otros insumos cualitativos.

El análisis se llevó a cabo aplicando triangulación entre diferentes tipos de fuentes y técnicas, lo que hizo posible comparar datos de actores diversos (como docentes, familias, autoridades escolares, estudiantes, autoridades educativas, equipo nacional y regional) y de herramientas metodológicas variadas (entrevistas, talleres, dinámicas lúdicas), fortaleciendo así la robustez y credibilidad de los resultados.

Para los documentos finales, los testimonios fueron parafraseados y/o ajustados en aspectos formales -como la eliminación de repeticiones, expresiones coloquiales y muletillas- con el objetivo de facilitar su lectura, sin alterar su sentido, tono ni intención original.

Las acciones del proyecto se guiaron por principios de respeto, cuidado y participación libre e informada. Se aseguró el consentimiento claro de todas las personas, especialmente protegiendo a niñas y niños mediante espacios lúdicos y no invasivos. Con docentes y comunidades se promovió un trato horizontal y empático, reconociendo sus saberes y tiempos culturales.

4. Sistematización de evidencias

Para comprender estas evidencias, la sistematización articula los hallazgos empíricos con el marco conceptual del proyecto, basado en tres pilares fundamentales:

1. **La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)** como un derecho integral, que comprende el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural, y reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos desde el nacimiento.
2. **Género e inclusión desde una perspectiva interseccional**, que cuestiona las desigualdades estructurales asociadas al género, la pobreza, la territorialidad, la raza y la discapacidad, y que incorpora la reflexión sobre las masculinidades y su relación con el cuidado y la pedagogía.
3. **Aprendizaje dialógico**, que concibe la construcción de conocimiento como un proceso colectivo, construido en interacción con otros/as y basado en principios como el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la creación de sentido y la solidaridad.

A partir de este marco, se definieron ocho variables de análisis que orientan la lectura de las evidencias:

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

La sistematización se organiza en dos grandes apartados correspondientes a Guatemala y Honduras, cada uno estructurado según los actores entrevistados. Esta organización permite comprender las transformaciones generadas por el modelo desde múltiples voces, visibilizando coincidencias, tensiones y experiencias diferenciadas según la posición que cada actor ocupa dentro de la comunidad educativa. Asimismo, se incorporan amplias citas literales ajustadas y/o parafraseadas que permiten situar el análisis en la experiencia vivida y mantener la fidelidad a las voces participantes.

4.1 Sistematización de evidencias – Guatemala

Este capítulo presenta la sistematización de evidencias recogidas en entrevistas individuales y grupos focales en comunidades educativas de Guatemala, con la participación de madres y familias, docentes, directoras, niñas y niños, autoridades escolares y equipo nacional. El análisis se organiza en torno a las variables de transformación definidas en el marco teórico del modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género, integrando citas literales y/o parafraseadas como evidencia empírica del proceso.

4.1.1 Madres y familias ⁵

Transformaciones en el desarrollo infantil y formas de aprender



Las madres reportan cambios significativos en la disposición de sus hijos e hijas para aprender, en su relación con la escuela y en el interés por participar en actividades académicas y lúdicas. Estos cambios se vinculan con metodologías dialógicas, el uso de imágenes, cuentos, dinámicas corporales y actividades de expresión emocional.

Una madre expresó el cambio en hábitos alimentarios de su hijo tras las actividades pedagógicas:

“Mi hijo no comía verdura. Y yo creo que en esas conversaciones han hablado de eso y ha cambiado mucho. Entonces me decía, ‘mamá, ahora quiero comer mucha verdura’”.

Otras madres señalaron avances concretos en lectoescritura, numeración y pintura:

“Cuando entró él no sabía escribir los números, las vocales, pero ahorita [...] él ya puede contar del 1 al 20, él no podía contar y ya puede las vocales”.

“A ella le gusta estudiar, le gusta pintar. Ella hace bien sus tareas. Ella sabe pintar”.

Otras madres comentaron:

“Dicen de cuidar las plantas. Ajá. Sí, eso ha hablado mi hijo [...] cuando llega a la casa también dice ‘así nos enseñaron de cuidar las flores, las plantas y el planeta’. Entonces, un poco más de conciencia del cuidado él a veces agarra unas semillitas y las pone”.

“Y los primeros días a él no le gustaba hacer la tarea, porque no podía. Y ahora hace poco tiempo hasta me regañaba para que lo fuera a dejar a la escuela me decía ‘mamá, tú ándate, no vayas a entrar a la escuela, anda a lavar la ropa, yo voy a entrar solito’. Y ahora él solito hace su tarea”.

Estas transformaciones se registran especialmente entre quienes ingresaron al nivel inicial con inseguridades académicas y/o emocionales, encontrando en el enfoque dialógico una herramienta de apertura y motivación.

⁵ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

Cambios en la convivencia, emociones y comportamiento



Las familias identifican transformaciones en las normas de convivencia, la resolución de conflictos y el comportamiento entre pares. El testimonio de una madre relata el cambio, con la intervención de la docente (“la seño”), de comportamiento de su hijo con relación a los y las compañeras del salón:

“Como dijo la seño, que él llegaba a molestar a otros niños, yo le digo, ‘si sigues molestando a otros niños, no te voy a mandar a la escuela, porque eso no es a pelear, vas a ir a estudiar’, pero esa semana que pasó, gracias a la seño que lo corrige, me dice, ‘me porté bien mamá, ya no le pego a mis compañeros’”.

Una madre complementó ese proceso desde lo vivido en casa:

“Él se portaba mal, pero con todas las charlas y todo eso que han recibido, pues les han enseñado a cuidar a los demás y respetar a su mamá, su papá y a los adultos. Eso ha aprendido [...] y aprender a escribir y todo eso”.

Otras madres comentaron sobre la experiencia de sus hijos e hijas en la escuela:

“Y ahora él solito hace su tarea [...] Para mí, pues hace ordenadito su tarea, limpio”.

“Primero termina su tarea [...] después jugamos”.

“El primer día que entró a estudiar aquí cuando no quería. Incluso dos días estuvo llorando. Después mi papá lo regañó un poquito. Y después lo fui a recoger a mediodía y le dije, ‘hijo, ¿cómo te fue?, - mamá, fue divertido. Me divertí mucho y hasta me dieron comida y traigo tarea’”.

Las voces de las madres y familias muestran que las experiencias pedagógicas desarrolladas en el proyecto contribuyeron a fortalecer la autonomía, la motivación por aprender y la participación de niñas y niños tanto dentro como fuera de la escuela. Las entrevistas evidencian avances en habilidades de lectoescritura, expresión artística y hábitos cotidianos, así como cambios en la convivencia, la regulación emocional y el respeto hacia otras personas. Asimismo, las familias identifican una mayor disposición de niñas y niños para dialogar, pedir la palabra, turnarse al hablar, realizar tareas de manera autónoma y participar activamente en las dinámicas escolares.

Participación familiar y vínculo escuela-comunidad



Las madres describen sentirse más cercanas y escuchadas por la escuela. Algunas incluso expresan que la relación con las docentes pasó a ser de amistad y confianza:

“Somos amigas y un poquito familia [...] y le he visto mucho cambio a mi hijo y estoy satisfecha, estoy contenta”.

“Lo que me ha gustado a mí de esas reuniones que los compañeros han tenido con los niños en la escuela es la forma de trabajar”.

El grupo de WhatsApp aparece como herramienta fundamental:

“Tienen constante comunicación [...] están en un grupo de WhatsApp para estar atendiendo y que ellas se sientan contentas con el avance de sus hijos”.

Otras madres comentan sobre la dificultad de poder participar siempre:

"No siempre uno puede estar, a veces uno está, a veces no, a veces no puede venir, a veces sí se puede. Yo también soy mamá".

"Me ha costado mucho porque a la vez tengo que trabajar un poquito de algo y estar pendiente de ellos".

"Aunque como madre, pues, aunque es difícil para la madre, pero tenemos que hacer todo lo posible por nuestros hijos".

Otras madres describen el fortalecimiento de vínculos con la comunidad escolar:

"Conozco a otras madres del salón. Que antes de pronto sí, las conocía, pero no tanto como ahora".

"Yo como madre, estoy más en comunicación con las otras mamás del salón".

Las voces de las madres muestran un fortalecimiento progresivo del vínculo entre familias, escuela y comunidad educativa. Las entrevistas evidencian relaciones de mayor confianza, cercanía y comunicación con las/los docentes, así como una participación más activa en los procesos escolares. Aunque muchas madres describen las dificultades cotidianas para participar debido al trabajo y las responsabilidades de cuidado, también expresan compromiso con el acompañamiento educativo de sus hijos e hijas. Asimismo, se observa un fortalecimiento de las redes entre familias, una circulación constante de información y una mayor corresponsabilidad en el cuidado y seguimiento de los procesos educativos, favoreciendo la construcción de comunidades educativas más articuladas y participativas.

Inclusión, género y masculinidades en las dinámicas familiares



Las madres reconocen que el proyecto abrió reflexiones relevantes sobre las desigualdades en la distribución de tareas de cuidado.

Algunas participantes reflexionaron:

"Era muy difícil hacerle entender que [...] 'por favor, ayúdame a bañar al niño'".

"Y pues ahí nos pareció bien, nos hablaron sobre ellos también, cómo llevarnos con nuestra pareja y todo eso, que cuiden a los niños y cómo ayudarnos en nuestra familia, cómo respetar a los demás y todo eso, enseñar a nuestros hijos".

Y otra mujer describió su experiencia monoparental:

"Yo soy mamá y papá para mis hijos y me ha costado mucho".

Las voces de las madres reflejan que el proyecto promovió reflexiones sobre la distribución de las responsabilidades de cuidado y las desigualdades presentes en la vida familiar. Los testimonios expresan una mayor valoración de la participación de los padres en la crianza, el reconocimiento del trabajo doméstico y de cuidado realizado por las mujeres, y cuestionamientos a modelos tradicionales de género que continúan influyendo en las dinámicas familiares.

Barreras estructurales que afectan a las familias



Las entrevistas muestran que, aunque las familias valoran positivamente los espacios de participación impulsados por el proyecto, persisten barreras estructurales que dificultan una participación más sostenida y equitativa, especialmente para las mujeres, quienes continúan asumiendo la mayor parte de las responsabilidades de cuidado y acompañamiento escolar.

Una madre expresó:

“Aunque es difícil para la madre [...] tenemos que hacer todo lo posible por nuestros hijos [...] en la casa y estar al pendiente de mi hijo”.

Sobre la baja participación masculina las entrevistas señalan:

“En las reuniones por lo regular es la madre la que asiste. ¿Y qué pasa con el padre? Lo hemos dicho, trabaja”.

“Y yo entendí que la participación de hombres continúa baja, persiste”.

Una madre recién integrada al proceso expresó:

“Me parece interesante todo lo que ustedes hacen, por eso me animé a venir a esta reunión para aprender un poquito más”.

Las evidencias muestran que fortalecer la participación familiar requiere considerar las desigualdades de género, las limitaciones de tiempo y las condiciones laborales que atraviesan la vida cotidiana de las familias. Esto subraya la necesidad de estrategias diferenciadas para incluir a los padres y cuidadores masculinos. Al mismo tiempo, las entrevistas reflejan interés y disposición de madres para involucrarse en los procesos educativos cuando encuentran espacios cercanos, respetuosos y accesibles.

4.1.2 Docentes y directoras – Guatemala ⁶

Este apartado sistematiza las percepciones y experiencias del profesorado y dirección escolar, analizando las transformaciones que se observan en sus prácticas, en la cultura escolar y en los aprendizajes y conductas de las niñas y niños.

Transformaciones en las prácticas docentes



Las y los docentes y las directoras experimentaron un cambio pedagógico sustancial mediante el uso de metodologías dialógicas, la tertulia pedagógica, la expresión a través de imágenes, cuentos y dinámicas sensoriales. Las y los docentes describieron esta metodología:

“La metodología que se utiliza es pregunta, respuesta, análisis, pedir la palabra [...] y normas, porque también a veces dices no hay normas en esta etapa, cuesta un poquito, entonces hay que ir reforzando esas normas por medio del juego, de la estrategia a utilizar, se trabaja por medio de cuentos también”.

“Los niños pues estuvieron interactuando, el diálogo, y como la manera en que uno trabaja con ellos no es de que hablen de manera obligatoria [...] sino que de manera lúdica uno los va integrando [...] cuando sienten, ellos ya están hablando, ya están opinando. Entonces, casi no hay niños que se queden callados”.

Asimismo, se evidencia el enfoque humanizado de la enseñanza:

⁶ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“En cambio aquí las estrategias es que escuchen escuchen una canción, pausa, hay actividad activa antes de la clase, se canta, se trata de hacer una dinámica conforme el cuerpo para que se desestresen, de ahí entramos al tema de manera lúdica, no de una sola vez, no, para que ellos estén un poquito más relajados digamos”.

Las voces de docentes y directoras muestran una transformación progresiva de las prácticas pedagógicas hacia metodologías más participativas, dialógicas y centradas en la experiencia de niñas y niños. Las entrevistas evidencian una mayor incorporación del juego, el movimiento corporal, las dinámicas sensoriales y la expresión emocional dentro de las actividades educativas, favoreciendo procesos de escucha activa, participación y aprendizaje situado. Asimismo, las y los docentes describen un cambio en la relación pedagógica, donde niñas y niños participan con mayor libertad, expresan sus opiniones y construyen aprendizajes desde experiencias más cercanas, lúdicas y humanizadas.

Cambios en el aprendizaje infantil percibidos por docentes



Las y los docentes notan un crecimiento significativo en la autonomía y participación de las/los estudiantes, que al inicio del ciclo mostraban timidez o dificultad para seguir reglas:

“En primer lugar, más respetuosos. Hacen más caso de las reglas que uno les pone [...] y miro yo que como que tienen más ganas de ir a la escuela”.

“Los niños, he sentido que están más despiertos, ¿ya? Y tienen más alegría por aprender”.

“Al inicio del ciclo como docente, yo sí me quejaba y tuvimos la reunión con padres porque los niños venían de verdad con una conducta un poquito más fuerte, un poquito más agresiva al comienzo [...] ahora me siento un poquito más contenta con ellos”.

También observan mayor capacidad de expresión y reflexión en los niños:

“Las tertulias, contarles un cuento, las preguntas, pedir la palabra [...] sí nos ha ayudado bastante”.

Por otra parte una docente habló sobre avances en términos emocionales y afectivos:

“Están más cariñosos y comprenden más. Y también aprenden más en la casa”.

Las y los docentes identifican avances importantes en la autonomía, la participación y la convivencia de niñas y niños, quienes comenzaron a mostrar mayor interés por asistir a la escuela, seguir acuerdos y participar activamente en las actividades pedagógicas. Asimismo, las entrevistas evidencian un fortalecimiento de la expresión emocional, la autoconfianza y la capacidad de verbalizar experiencias familiares a través de cuentos, imágenes y espacios de diálogo, favoreciendo relaciones más horizontales y una mayor apropiación del espacio escolar como lugar seguro de aprendizaje y expresión.

Inclusión y género: avances y tensiones en la práctica docente



Las y los docentes relataron que el proyecto estimuló conversaciones y reflexiones profundas sobre las tareas de cuidado y el papel del padre en la crianza. Además de mostrar cambios en las narrativas con relación a la inclusión.

Algunos testimonios señalaron:

“Se necesita tener el apoyo del padre de familia, porque no podemos llevar solo las madres la carga”.

“En nuestro caso, pues como escuela tenemos en el grupo de WhatsApp no solo a la madre, sino que al padre de familia también [...] Entonces ya dejamos algo, una tarea, ellos lo hacen en su casa con apoyo de los papás”.

“También la otra cosa que me llamó mucho la atención será que el padre de familia, padre varón, puede cuidar con amor [...] fue una discusión así tremenda [...] incluso a mí me sirvió porque yo llego a mi casa y le digo a mi esposo y él me decía: ‘Sí, por ser varón también puedo cuidar con amor’. O sea, ahí hasta en la familia de nosotros, ¿verdad? Porque nace esa incógnita. De verdad, claro, nos ponen en qué pensar”.

Otros relatos muestran algunos de los principales desafíos:

“La aceptación, considero, que el romper paradigmas, la ideología, la cultura y la forma de pensar del padre de familia a veces”.

“Los niños llevan otro lenguaje. Y los padres mismos dicen ‘No, mi niño, que no tome una escoba’”.

“Porque muchas veces en nuestra misma escuelita se sigue pensando que la niña hace una cosa y el niño hace otra”.

“Son cosas que a veces están muy arraigadas en la aquí en las familias, ¿verdad?, y eso también limita la participación de las familias y de las comisiones gestoras”.

“Lo que sí lamento es que estamos tratando la manera de cambiar los roles, pero aún así no hay padres de familia, claro, debieran haber padres porque de lo contrario el padre no se va a enterar, la esposa puede ir a comentar, pero quizás no es lo mismo, pero no sé, buscar alguna estrategia que el varón llegara, ¿verdad?”.

Las entrevistas muestran avances en el cuestionamiento de los roles tradicionales de género y una apertura progresiva hacia masculinidades cuidadoras y formas más inclusivas de participación familiar. Al mismo tiempo, las voces docentes evidencian que persisten estructuras culturales arraigadas que continúan asociando determinadas tareas y comportamientos a niñas o niños. En este contexto, las y los docentes aparecen como actores clave en la promoción de cambios culturales dentro de la escuela y las comunidades.

Participación familiar y comisiones gestoras



Las y los docentes y directoras destacan la consolidación de espacios de diálogo y participación familiar sostenida en el tiempo:

“Sí, tenemos constante comunicación, están en un grupo de WhatsApp para estar atendiendo y que ellas se sientan contentas con el avance de sus hijos”.

“Las comisiones pues sí funcionan, son funcionales. Siempre hay comisiones que van conformando y se trabaja”.

“Yo siento que es la apertura que han tenido de escuchar en todos los ámbitos porque hay mamás que dicen que ya ahora ven lo importante de hacer las tareas, de acompañar, hacer las tareas con sus hijos, ¿verdad? De revisarles el cuaderno, de estar en sintonía, de escuchar a la docente, también en algún momento que el niño o la niña esté haciendo algo”.

“En nuestro caso, pues como escuela tenemos un grupo de WhatsApp y creo que nos hemos ayudado mucho [...] el padre también va observando fotografías o me llama o me visita y con la inducción de ustedes, de su personal, también les ha hecho conciencia de involucrar a más a la familia, no solo a la madre, sino que al padre de familia también”.

Además, se realizaron espacios virtuales con participación familiar interpaís:

“Hubo reuniones vía Zoom invitando a madres de familia. El tema era desaprendiendo los roles con el enfoque de la masculinidad, muy llamativo, reflexivo”.

Las entrevistas reflejan un fortalecimiento progresivo de la articulación entre escuela y familias, favoreciendo espacios de comunicación más constantes y participativos. Asimismo, las comisiones gestoras y las estrategias virtuales permitieron ampliar el diálogo comunitario sobre educación, género, cuidados e inclusión, fortaleciendo la corresponsabilidad de las familias en los procesos educativos.

Barreras y limitaciones que enfrentan las/os docentes



Las y los docentes también identifican barreras importantes, especialmente estructurales:

“La escuela es demasiado pequeña. No tenemos un espacio, incluso en la primera reunión de padres, se hablaron temas sobre eso [...] porque no tenemos un espacio libre para que los niños jueguen, un parquecito, nada de eso. No tenemos mobiliario adecuado y eso también afecta”.

“Queremos una escuela, o sea, una construcción formal para poder atender un poquito de mejor manera a los niños, mobiliario mejor [...] se va a soñar. Sí, eso, se va a soñar”.

Otras docentes agregaron:

“Como directora no puedo decir yo realmente qué trabajos hicieron o qué estrategias [...] porque a veces no tenemos ese tiempo de estar con ellas”.

“Buscar alguna estrategia que el varón llegara, porque de lo contrario el padre no se va a enterar”.

Este apartado demuestra que las principales limitaciones del proceso están asociadas a condiciones estructurales, falta de infraestructura adecuada y sobrecarga laboral docente. Asimismo, las voces docentes evidencian la necesidad de fortalecer la formación continua, la articulación institucional y las estrategias de participación dirigidas a padres y cuidadores masculinos para sostener el modelo en el tiempo.

4.1.3 Autoridades escolares – Guatemala ⁷

En este apartado se sistematiza la perspectiva de la autoridad escolar entrevistada (dirección), quien aporta una visión institucional del proceso, del impacto del modelo en la cultura escolar y de las condiciones materiales y organizativas que inciden en la sostenibilidad del mismo.

Transformaciones institucionales y en la organización escolar



Las directoras entrevistadas destacaron que el proyecto implicó modificaciones en las dinámicas internas de las escuelas y en su vinculación con las familias. Ellas autorizaron la entrada del proyecto y han acompañado su desarrollo desde el inicio:

⁷ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“Y sí, me gustó el proyecto al principio no entendía realmente cuál era el enfoque, pero después me di cuenta de que el enfoque acá es trabajar en pareja, más que todo que el que el varón también ayude a su esposa a hacer los quehaceres de la casa, tanto en disciplina, como las cosas del hogar. Era muy importante y si realmente radicar todo eso del del varón [...] hacerles entender a las madres de familia que también no solas pueden acarrear con todo eso que tienen encima. que se ha compartido las vivencias de la vida”.

“Para mí ha sido un proyecto de mucho beneficio para los niños y las madres de familia [...] los docentes pues se sintieron apoyados por parte de los padres de familia y pues los niños no hubo mucha deserción escolar [...] el niño pues se mantuvo en la escuela y aún ahí está”.

“Bueno, en lo que se refiere a los aprendizajes, lo que yo consideré muy importante fue el apoyo y la colaboración que tanto los padres de familia, maestros y niños adquirieron [...] el niño se hizo independiente, participativo, colaborador, y el padre de familia también”.

Se evidencia una valoración institucional positiva del proyecto, destacando la apertura hacia innovaciones pedagógicas, la articulación con las familias y el fortalecimiento de la participación comunitaria dentro de la escuela.

Mejoras en las prácticas docentes observadas por las autoridades escolares



Las directoras reconocieron avances de las y los docentes en el trato con las familias y en la metodología aplicada con los y las estudiantes:

“El trabajo de los compañeros docentes ha sido muy eficiente [...] los niños leen y escriben ya la mayoría [...] y los padres de familia [...] han sido muy colaboradores, muy participativos”.

“La docente que está con ellos se volvió más dinámica, con nuevas ideas, está muy animada pues de estar acompañada de estos gestores”.

Las voces directivas reflejan una percepción favorable sobre el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, el dinamismo docente y la incorporación de estrategias más participativas y motivadoras dentro del aula.

Percepción del desarrollo infantil y del aprendizaje



La dirección coincide con las madres y docentes en que los niños y niñas han aumentado su bienestar emocional, capacidad de expresión y motivación escolar:

“He visto que los niños son más participativos [...] antes eran muy tímidos, ahora ya se animan a pasar en público [...] también conocen nuevas metodologías que han implementado los gestores municipales”.

“Los niños no hubo mucha deserción escolar, me refiero a que el niño pues se mantuvo en la escuela y aún ahí está”.

Las entrevistas destacan avances progresivos en participación, permanencia escolar y confianza de niñas y niños, reconociendo al mismo tiempo la complejidad de los procesos educativos y el esfuerzo sostenido de docentes y familias.

Inclusión, género y participación en la escuela



La dirección enfatizó que el proyecto desafió patrones tradicionales, especialmente en cuanto al rol del padre:

“Era muy difícil hacerle entender que ‘por favor, ayúdame a barrer un poco’ es muy difícil lograrlo”.

Y agregó el impacto cultural:

“Están acostumbrados a ser servidos”.

Las voces directivas evidencian que persisten relaciones de género tradicionales dentro de las familias y comunidades. Sin embargo, también reflejan aperturas progresivas para cuestionar la distribución desigual de las tareas de cuidado y domésticas.

Participación familiar y rol de las comisiones gestoras



Una directora señaló avances concretos en participación familiar:

“En esas comisiones hay mucha humildad y mucha participación de las personas, y ante todo la responsabilidad que es lo que hace que la persona quede bien en cualquier lugar a donde vaya”.

“Con las familias [...] las señoras están más animadas, están más atentas con sus niños, han puesto en práctica lo que han recibido [...] las mamás llegan y son muy atentas”.

“Ahora con este programa involucraron mucho la participación de las madres de familia y eso ha sido un cambio muy importante en la escuela”.

En estas entrevistas se destacan procesos de apropiación comunitaria y una mayor participación de las familias en la vida escolar. Asimismo, las comisiones gestoras aparecen como espacios importantes para fortalecer la corresponsabilidad y la sostenibilidad del modelo.

Barreras estructurales identificadas por autoridades escolares



Uno de los elementos más fuertes de este apartado es la denuncia estructural de infraestructura escolar insuficiente:

“La escuela es demasiado pequeña. Claro. Estamos con prepa, somos anexas, estamos con pre primaria y estamos con primaria. El receso, muchas veces los niños no salen y esa fue una de las quejas las primeras veces”.

Otra directiva dijo:

“Son demasiados los desafíos que hay aquí en la educación de Guatemala”.

“No tenemos un espacio como libre, un parquecito, esas fueron las quejas. Quisiéramos ver hacer realidad nuestra aula y que sean grandes, no pequeños, mobiliario adecuado”.

Las autoridades escolares identifican limitaciones relacionadas con infraestructura, recursos materiales y disponibilidad de tiempo para acompañar adecuadamente los procesos pedagógicos y comunitarios. Estas condiciones afectan las posibilidades de sostenibilidad y expansión del modelo.

Por otro lado, aparece la necesidad de fortalecer la infraestructura escolar, garantizar procesos continuos de formación docente y generar estrategias más efectivas para involucrar a padres y cuidadores masculinos. Asimismo, las autoridades señalan la importancia de contar con mayor apoyo institucional para dar continuidad y sostenibilidad a las transformaciones impulsadas por el proyecto.

4.1.4 Autoridades educativas – Guatemala - Comisión gestora ⁸

Este apartado recoge la perspectiva desde la autoridad educativa (nivel municipal/comunal), que permitió el ingreso del proyecto y lo acompañó en su proceso. Su posición es clave por situarse entre la escuela y el sistema escolar más amplio, y por su capacidad (aunque limitada) de influencia y articulación para la expansión de prácticas inclusivas.

Valoración del modelo pedagógico inclusivo en el marco de políticas públicas



Las autoridades entrevistadas reconocen el valor del proyecto, destacando la iniciativa, el respeto institucional y la pertinencia cultural del enfoque:

“Para mí es muy importante, ¿verdad?, que se esté trabajando este proyecto acá en Alta Verapaz, considerando de que vienen a fortalecer aún más el proceso de enseñanza, de aprendizaje para nuestros docentes [...] los únicos beneficiados son nuestros niños y niñas”.

“Lo más interesante que yo veo del proyecto es que dentro de la metodología que están utilizando, pues involucran también la participación de los padres de familia [...] Entonces esto lo hace inclusivo”.

“Las autoridades superiores del Ministerio de Educación están interesadas [...] la coordinación del nivel inicial y preprimario a nivel nacional muestra interés en este proyecto”.

Lo conversado con las autoridades muestra una valoración favorable del modelo desde el ámbito educativo institucional. Las autoridades reconocen su aporte al fortalecimiento de las prácticas docentes, la participación familiar y la educación inclusiva, destacando además su potencial para dialogar con las políticas públicas y ampliar su alcance dentro del sistema educativo.

Aprendizajes relevantes para fortalecer programas públicos



La autoridad educativa identificó el aprendizaje sobre equidad de género, roles de cuidado y participación familiar como aspectos centrales que deben hacerse extensivos al sistema educativo:

“Me parecía muy importante que el varón también ayude a su esposa en disciplina y en cosas del hogar”.

“Yo considero que la pedagogía inclusiva que promueve también este proyecto es importante, porque aquí tanto el hombre como la mujer tenemos la responsabilidad de educar a nuestros hijos”.

Este es un punto esencial. El proyecto impactó no solo en la escuela sino también en representantes de autoridad, quienes reconocen la cultura patriarcal y la necesidad de transformarla.

Condiciones necesarias para escalar la experiencia



Desde la visión de autoridad, la escalabilidad del modelo se adapta al Currículo Nacional Base (CNB):

“Muy buena apuesta la que han hecho con esta metodología, estas técnicas, esta metodología que están usando se adaptan perfectamente bien al Currículo Nacional Base del Ministerio de Educación de Guatemala”.

⁸ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

Por otro lado, en términos de expansión a otros municipios, continuidad del proyecto, condiciones para escalar:

“Esto se ve potencial para que se pueda implementar en otras escuelas del municipio también”.

“Este proyecto no debería terminar acá, debería seguir porque ya se ve el cambio”.

Con relación a los compromisos políticos e institucionales:

“Nosotros estamos dispuestos a apoyar porque coincide con la línea de educación inicial y el enfoque comunitario que se está promoviendo”.

Las voces institucionales destacan cambios positivos derivados de la experiencia y reconocen su potencial de expansión hacia otros centros educativos. Asimismo, expresan disposición para apoyar su continuidad, resaltando la importancia del respaldo institucional y de mecanismos formales que favorezcan su sostenibilidad.

Rol de las comisiones gestoras observado desde autoridades



La autoridad reconoce el valor de los espacios de diálogo entre familias y personal educativo:

“Entonces la comisión mixta en este sentido es un aporte, porque no va a ser solo para una comunidad, sino va a ser para las tres comunidades”.

“Creo que en la Ley de Educación Nacional está que la comunidad educativa [...] no solo son los estudiantes, sino que también son los padres de familia y las autoridades educativas”.

“Tiene que haber una muy buena comunicación y una muy buena coordinación para que un proyecto funcione”.

Las voces de las autoridades destacan a las comisiones gestoras como espacios de articulación entre escuela, familias y comunidad. Su funcionamiento se asocia a procesos de organización, compromiso y coordinación compartida que fortalecen la participación comunitaria y el desarrollo de las acciones educativas.

Sostenibilidad: compromisos institucionales posibles



Si bien la autoridad reconoce limitaciones materiales y estructurales, también identifica espacios donde sí existe capacidad de actuación, principalmente en el ámbito de la continuidad participativa y la sensibilización:

“Las autoridades superiores del Ministerio de Educación están interesadas en este tipo de proyectos, y eso es algo que a nosotros nos motiva bastante porque vemos que la coordinación del nivel inicial y preprimario a nivel nacional muestra interés en este proyecto. Eso es algo muy positivo porque a través de eso ya tenemos el apoyo de nuestras autoridades departamentales. Entonces, para nosotros es importante que este tipo de metodologías se sigan fortaleciendo y se sigan implementando en más centros educativos”.

“Ya tenemos una política pública que obliga al fortalecimiento de la educación inicial en Guatemala. Entonces se adapta perfectamente bien a nuestra política y a nuestro Currículo Nacional Base del Ministerio de Educación. Eso permite que no sea solo un proyecto aislado, sino que pueda mantenerse dentro de lo que ya está normado. Y eso para nosotros como autoridades es muy importante, porque viene a fortalecer el trabajo que ya se está realizando desde el Ministerio”.

Las autoridades identifican condiciones favorables para la sostenibilidad del modelo a partir de su articulación con las políticas educativas vigentes y del interés institucional existente. Asimismo, destacan que la continuidad del proceso depende del compromiso de las comunidades educativas y de la capacidad de mantener espacios de participación y acompañamiento en el tiempo.



4.1.5. Niñas y niños – Guatemala ⁹

Este apartado recoge las voces de niñas y niños participantes del proyecto en Guatemala, obtenidas a través de una actividad lúdica y dialógica diseñada para facilitar la expresión espontánea en primera infancia. La metodología, basada en el uso de láminas, la presentación de un video de animación, preguntas abiertas y juego, permitió explorar percepciones relacionadas con estereotipos de género, participación familiar e inclusión, en un entorno que favorece la participación libre.

Las evidencias que se presentan a continuación emergen de sus propias narrativas, decisiones y formas de interpretar las situaciones propuestas durante la actividad.

Estereotipos de género en el juego y las actividades



En relación con los estereotipos de género, se observa una coexistencia entre discursos inclusivos y la persistencia de ideas tradicionales. Varias niñas y niños expresan que los juegos y actividades pueden ser compartidos por todos y todas:

“¿Quién puede jugar fútbol? Todas y todos”.

“¿Quién puede jugar fútbol? Todo el mundo. Las niñas, los niños, todo el mundo”.

“¿Quién puede jugar esto? Todo el mundo”.

“Las niñas y los niños podemos jugar a los carritos”.

Asimismo, niñas y niños manifiestan interés por juegos tradicionalmente asociados a distintos géneros:

“A mí me gusta jugar con los carritos”.

“A mí me gusta jugar a los muñequitos”.

“A mí me gusta jugar al doctor”.

“A mí me gusta jugar a la cocinita”.

Sin embargo, también aparecen expresiones que evidencian la permanencia de estereotipos:

“No, ¿por qué? No es mujer”.

“No, porque es de mujeres”.

Estas respuestas muestran que las percepciones infantiles se encuentran en un proceso de transición, en el cual conviven los discursos más inclusivos y las ideas tradicionales sobre los roles de género.

⁹ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

Participación familiar y roles en el hogar



Las voces de niñas y niños muestran que la participación familiar continúa estando fuertemente asociada a las mujeres, especialmente en tareas domésticas y acompañamiento escolar. La figura materna aparece como principal referente en el cuidado cotidiano:

“En tu casa, ¿quién cocina más? - Mi mamá”.

“En la casa de ustedes, ¿quién cocina? - Mamá”.

“Mi mamá me ayuda”.

“Con mi mamá”.

“Con mi hermana mayor”.



No obstante, también emergen experiencias que muestran una participación más compartida:

“Mi mamá con mi papá”.

“Mi papá cocina”.

“Mi abuela cocina”.

“Mi hermano cocina”.



Además, se identifican diversas formas de apoyo en las tareas escolares y el juego:

“Con mi hermano mayor”.

“Mi hermana”.

“Solito”.

“Juego pelota con mi hermano”.

“A mí me gusta jugar con mi mamá, hacer tortilla de harina”.

“A mí me gusta jugar con mi papá”.



Asimismo, aparecen relatos que evidencian diversidad en las configuraciones familiares:

“Yo no tengo papá. Solo mi mamá”.

Estas respuestas muestran que, aunque persisten dinámicas tradicionales y sobrecarga en las mujeres, también se observan experiencias de corresponsabilidad y diversidad familiar.

Inclusión, empatía y convivencia



En el ámbito de la inclusión, las niñas y niños expresan actitudes de empatía, solidaridad y disposición al cuidado. Ante imágenes relacionadas con exclusión o discapacidad, las respuestas se orientan hacia la inclusión y el acompañamiento:



"Jugar con él".

"Yo también jugaré con él ahí".

"Lo acompañaría, lo ayudaría".

"Juego pelota".

En relación con la exclusión social, niñas y niños reconocen emociones asociadas a la tristeza y la importancia de compartir:

"Está triste".

"Porque le quitaron el columpio".

"Prestárselo".

"Le prestaría el columpio".

También se observan expresiones vinculadas al cuidado y la ayuda:

"A veces yo le ayudo".

"Un niño cuidando a un bebé".



Estas evidencias muestran que niñas y niños identifican la importancia del cuidado mutuo, la empatía y la inclusión en sus relaciones cotidianas.

Participación, expresión y construcción de sentido



La actividad evidencia altos niveles de participación y expresión espontánea. Las niñas y niños no se limitaron a responder preguntas, sino que relacionaron las imágenes con experiencias personales y familiares.

En varias intervenciones se observa capacidad de conectar el juego con vínculos afectivos:

"Con mi mamá, con mi papá y mi hermanito".

"Juego con mi hermanita".

"Juego con Matías con la bici".

También aparecen expresiones relacionadas con emociones y observación de situaciones:

"Está triste".

"Está jugando feliz".

Asimismo, las niñas y niños muestran disposición a participar activamente en el diálogo colectivo, levantando la mano, compartiendo experiencias y reaccionando a las historias de sus compañeros y compañeras.

Finalmente, las voces de niñas y niños en Guatemala reflejan avances en la participación, la expresión de ideas y emociones, y la construcción de relaciones más respetuosas e inclusivas. Los testimonios muestran mayor confianza para dialogar, compartir experiencias y relacionar los aprendizajes con su vida cotidiana, así como

actitudes de empatía, cuidado y solidaridad hacia otras personas. Aunque persisten algunos estereotipos de género, también emergen visiones más igualitarias sobre los juegos, las actividades y los roles, evidenciando entornos educativos que favorecen la convivencia, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

4.1.6. Equipo nacional – Guatemala ¹⁰

Este apartado sistematiza la perspectiva del equipo nacional implementador del proyecto en Guatemala, conformado por integrantes del Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala. Desde su rol de acompañamiento técnico y político-pedagógico, el equipo observa los cambios producidos en las prácticas docentes, en el desarrollo infantil y en las relaciones escuela–familia, así como las tensiones y desafíos para la sostenibilidad y escalabilidad del modelo.

Cambios en las prácticas docentes y apropiación del modelo



El equipo nacional identifica una apropiación profunda de la metodología por parte de las y los docentes, pues no se limita a la repetición de actividades propuestas, sino que se integran creativamente los principios del modelo –diálogo, escucha, participación, juego, expresión y vínculo con el contexto. Así como la incorporación de forma sistemática recursos visuales y narrativos:

“Y entonces sí he visto que las metodologías, las prácticas, las tertulias están favoreciendo mucho a las escuelas y no solo eso, sino que también ya hay comentarios de otros maestros que quisieran que la técnica, el proyecto se lleve a sus escuelas”.

“Sí creímos de que no se iban a ver resultados [...] pero el interés que tienen las maestras de adoptar las técnicas para ellas, apropiarse de ellas fue lo que está haciendo ese cambio en las escuelas”.

“Los docentes luego fueron ubicando que cuando hablamos del aprendizaje dialógico, el elemento sustancial es el participar con tu voz, pero además el escuchar”.

“La experiencia quedó instalada y sin duda seguirá por sí misma”.

Asimismo, se observó una apropiación del enfoque dialógico como eje transversal de la práctica. Para el equipo nacional, este cambio implica una ruptura con modalidades más tradicionales, centradas en la repetición y la disciplina rígida, y abre paso a una pedagogía más participativa, reflexiva y afectiva.

“En el caso de los docentes, logran identificar que el aporte en primer plano es lo metodológico. Los círculos dialógicos fueron como una herramienta que ya vinculada a la ruta temática y a la organización temática pues logramos que lo vieran. Y entonces ya se involucran en el segundo trimestre, digamos, a ser partícipes. Creamos cuentos, creamos técnicas que pues al vivirlas vieron que era posible que lo pudieran poner en práctica”.

Las voces del equipo nacional destacan una apropiación progresiva y sostenida del modelo por parte del profesorado, acompañada por una diversificación de recursos pedagógicos y una mayor valoración del diálogo, el juego y la expresión. Estos cambios favorecieron una participación más activa de niñas y niños y fortalecieron el vínculo entre escuela y familias.

¹⁰ Ver tabla de resumen en [anexos](#).



El equipo nacional identifica, a partir de los relatos de docentes y familias, transformaciones visibles en las formas de pensar, hablar y relacionarse de los niños y niñas. A continuación, algunas evidencias significativas:

“Cuando dimos las clases sobre verduras y frutas [...] Ahora saben que sí aunque no les guste ya se las comen porque es algo que les ayuda a su salud. Entonces, también la conexión de las clases con su vida diaria y de lo que van viviendo”.

“Entonces sí, ellos ya lo adoptaron como parte e incluso así como hoy vimos que los niños, entonces preguntamos si necesitamos hablar, ¿qué hacemos? Entonces ellos ya saben, levantar la mano y esperar su turno”.

“Los niños ya identifican que tienen que escuchar al compañero y luego opinar”.

“Las tertulias están favoreciendo mucho a las escuelas y los niños se expresan con más seguridad”.

“Las maestras nos decían: ‘es que él nunca participa, es muy callado’, y ahora ya son un poquito más participativos”.

Las voces del equipo nacional muestran avances en la participación, la convivencia y la capacidad de relacionar los aprendizajes escolares con la vida cotidiana. Asimismo, destacan el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, el respeto por acuerdos colectivos y una mayor confianza de niñas y niños para expresar sus ideas y experiencias. Desde esta perspectiva, estos cambios están asociados a metodologías dialógicas y participativas que favorecen la reflexión, la escucha y la expresión de las propias vivencias, aspectos que difícilmente habrían emergido con la misma intensidad en contextos educativos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

Inclusión, género y masculinidades: avances y desafíos



Uno de los aspectos que el equipo nacional valora como más potentes del modelo en Guatemala es la discusión sobre roles de género y masculinidades cuidadoras. Los espacios formativos y las comisiones gestoras propiciaron reflexiones profundas en docentes y las familias.

“Hay resistencia todavía, sobre todo de algunos padres, porque siguen pensando que hay cosas que solo son para niñas y cosas que solo son para niños”.

“Se ha ido trabajando para que el padre también se reconozca como parte del proceso educativo, no solo la mamá”.

“El enfoque de género no siempre es comprendido de inmediato, hay resistencias culturales muy marcadas”.

“El tema de las masculinidades aparece cuando los padres empiezan a cuestionarse su rol, y eso no es fácil”.

“Se hizo una actividad para hablar sobre roles en las casas y cómo ven los roles asignados en su edad. Y entonces, por supuesto, que ayudó muchísimo porque habían niñas y niños que lograron colocar, no/si mi papá hace eso con tal normalidad, ¿verdad? Como cocinar, como ayudar en el trabajo de casa. Otros niños se quedaron sorprendidos así como, ‘ay, no, eso es de niñas, pero ¿si tu papá lo hace?’. Entonces, sí, logramos instalar en el imaginario de las niñas y los niños una posibilidad de decir, no tal cual me lo pueden estar enseñando en casa es así. Se matizó lo que pueden hacer por ser niños y niñas”.

Al mismo tiempo, se identifica el desafío persistente de la baja participación masculina en reuniones y espacios colectivos:

“Estamos tratando la manera de cambiar los roles, pero aún así no hay padres de familia [...] debieran de haber padres porque de lo contrario el padre no se va a enterar”.

Desde la mirada del equipo nacional, el proyecto ha contribuido a cuestionar roles tradicionales de género, promover masculinidades cuidadoras y reconocer la diversidad cultural presente en las comunidades, generando aperturas y reflexiones que comienzan a desafiar patrones patriarcales arraigados. Sin embargo, estos cambios conviven con resistencias persistentes, especialmente en relación con la participación de los hombres en los espacios educativos y de cuidado, lo que pone de manifiesto la necesidad de sostener estrategias de sensibilización, acompañamiento y participación a más largo plazo para fortalecer una corresponsabilidad más activa tanto en la escuela como en el hogar.

Relación escuela-familia y fortalecimiento de las comisiones gestoras



El equipo nacional destaca como uno de los logros más importantes la consolidación de vínculos afectivos y de confianza entre madres, docentes y dirección. La frase de una madre resume este proceso:

“Las maestras nos decían que al inicio las mamás no se acercaban, no participaban mucho [...] ahora incluso preguntan cómo van sus niños y niñas”.

“Creo que eso ha motivado [...] porque ya la mamá llega y pregunta y se involucra [...] y el niño siente ese respaldo también”.

“Yo siento que es la apertura que han tenido de escuchar en todos los ámbitos [...] ya se ven como no al 100 % como un equipo, pero estamos creando esa condición de que sepan que docente, madre, son equipo”.

“Y cuando tú haces un espacio donde el diálogo se da de iguales, tanto el docente pide la palabra y opina como las mamás, pues se rompen esquemas de distanciamiento en esas relaciones de poder desigual. En el imaginario, pues también instaladas históricamente, ¿verdad? Entonces sí, son espacios muy importantes”.

Las voces del equipo nacional destacan una relación más cercana y colaborativa entre escuela y familias, basada en el diálogo, la confianza y la corresponsabilidad. En este proceso, las comisiones gestoras se consolidan como espacios de encuentro en los que se comparten experiencias, se reflexiona sobre el cuidado y la crianza, y se fortalecen los vínculos comunitarios en torno a la educación infantil. Asimismo, se observan cambios concretos en la comunicación y el acompañamiento educativo, como el uso activo de grupos de WhatsApp para el seguimiento, la coordinación y el apoyo mutuo entre familias y docentes.

Barreras y limitaciones observadas por el equipo nacional de Guatemala



Desde la mirada del equipo, las principales barreras para consolidar y escalar el modelo en Guatemala:

“Al inicio costó que los docentes se involucraran”.

“Hay procesos que necesitan más tiempo”.

“No se puede esperar que todo cambie de inmediato”.

“El docente está acostumbrado a que hay que darle una herramienta para que pueda trabajar”.

“A veces el maestro a veces está acostumbrado que mientras se le está empujando, digamos, como se le está animando ahí con ustedes [...] va a caminar. Ya no llegan ustedes, van a volver a lo mismo”.



El equipo nacional identifica barreras de carácter estructural y sociocultural que limitan la consolidación del modelo. Entre ellas destacan la necesidad de contar con más tiempo de acompañamiento para fortalecer la institucionalización de la metodología, así como la persistencia de patrones de género que continúan atribuyendo a las mujeres la responsabilidad principal del cuidado y la educación de la primera infancia. También se señalan dificultades para involucrar a los padres debido a condiciones laborales y normas culturales arraigadas. Aunque el proyecto ha contribuido a visibilizar estas problemáticas y abrir espacios de reflexión, su transformación requiere articulación con políticas públicas y acciones de mayor alcance.

Condiciones necesarias para garantizar la sostenibilidad del modelo



El equipo nacional considera que la sostenibilidad del modelo depende de una combinación de factores pedagógicos, institucionales y comunitarios. Entre ellos destacan la formación continua en pedagogía inclusiva, género y masculinidades; el fortalecimiento de las comisiones gestoras como espacios permanentes de participación; la creación de estrategias específicas para involucrar a padres y cuidadores masculinos; el respaldo institucional por parte de las autoridades educativas; y la mejora de las condiciones materiales e infraestructura de los centros educativos. En conjunto, estas condiciones permitirían dar continuidad a los cambios observados y favorecer su incorporación progresiva en las dinámicas regulares de las escuelas y comunidades.

Valoración del potencial de escalabilidad



Finalmente, el equipo nacional considera que el modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género posee condiciones favorables para su expansión en Guatemala. Entre los factores destacados se encuentran el uso de herramientas pedagógicas de bajo costo y fácil replicabilidad, la flexibilidad metodológica para adaptarse a distintos contextos, la apropiación progresiva por parte de las y los docentes y la capacidad de generar cambios visibles en la participación, los aprendizajes y las relaciones comunitarias.

A continuación, se presentan algunos testimonios que dan cuenta de lo señalado:

“La propuesta es acertada, venimos de una experiencia escalada, Guatemala podría decirse que es el otro nivel de escalamiento”.

“Sí, he visto que las metodologías, las prácticas, las tertulias están favoreciendo mucho a las escuelas”.

“Lo que se va viendo es que las prácticas se van quedando”.

“La propuesta es viable en otros contextos”.

“Ahorita ya estamos pensando en el escalamiento con escuelas del área rural, pero más acá en el departamento de Guatemala”.

Desde la perspectiva del equipo nacional, el modelo reúne características que favorecen su sostenibilidad y expansión territorial. Su capacidad de adaptación, la apropiación docente y los cambios observados en las comunidades educativas sugieren que puede replicarse en otros contextos, contribuyendo a transformaciones pedagógicas, comunitarias y culturales de mayor alcance.

4.2 Sistematización de evidencias – Honduras

La presente sección sistematiza las evidencias de cambio identificadas a partir de entrevistas realizadas a madres y familias, docentes y directivas, autoridades educativas, niños y niñas y equipo nacional que han participado en la implementación del modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género en Honduras. El análisis se organiza en

torno a las variables de transformación definidas en el marco teórico del modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género, integrando citas literales y/o parafraseadas como evidencia empírica del proceso.

4.2.1 Madres y familias – Honduras ¹¹

Transformaciones en el desarrollo infantil y formas de aprender



Las madres, abuelas y cuidadoras reportan transformaciones significativas en el desarrollo infantil, especialmente en el ámbito cognitivo, expresivo y artístico, así como en la disposición hacia el aprendizaje. Estas transformaciones son observadas tanto en la escuela como en el hogar y son asociadas directamente con las experiencias educativas vividas por las niñas y niños en el centro educativo.

Una abuela describe de manera detallada los cambios observados en su nieta:

“Mi nieta ha tenido cambios trascendentales en lo que es [...] ha mejorado bastante lo que es la pintura. Ella ahora como que ha desarrollado el arte de dibujar y está pintando mejor. Está pintando mejor y le he visto también otras habilidades educativas que han sido de mucho beneficio para ella. Por ejemplo, el desarrollo en lo que es de hacer sus tareas ha ido aumentando y eso es un cambio que yo he visto en la niña”.

Otra cuidadora relata transformaciones importantes en la adaptación escolar, el lenguaje y la interacción social:

“Antes no interactuaba con los demás alumnos e incluso lloraba cuando la venían a dejar y no le gustaba quedarse, pero ahora sí. Ahora interactúa más, ahora llega y dice que tiene una amiguita, que tiene dos, tres amiguitos, ya conversa más con las profesoras que no lo hacía”.

Los testimonios de las voces de madres y cuidadoras destacan avances en el desarrollo cognitivo, la expresión, la creatividad y las habilidades sociales de niñas y niños. Asimismo, señalan una mayor motivación hacia el aprendizaje y procesos de adaptación escolar más positivos, caracterizados por una relación más segura y cercana con la escuela.

Cambios en la convivencia, comportamiento y emociones



Las familias destacan cambios relevantes en el comportamiento, la seguridad emocional y la convivencia de las niñas y niños, especialmente en relación con la timidez, el miedo y la dependencia inicial. Estos cambios son percibidos tanto en el espacio escolar como en el hogar.

Una tía relata:

“En la merienda tampoco se iba porque le daba pena ir a recoger la merienda que le dan aquí en el kinder, pero ahora sí lo hace. Me dice la muchacha de la cocina que ahora sí lo hace, que ya no llora, que ya no es tímida, que ya es más [...] se deja fluir, se deja tener más confianza, habla con los maestros, es más segura y antes no lo hacía, pero ahora sí, ahora lo hace bastante”.

Asimismo, se observan cambios en la conducta cotidiana y en la asunción de responsabilidades en el hogar:

“Ahora ella le ayuda a la abuela. Ahora ella le ayuda a ordenar su ropa, ordenar sus zapatos, sus juguetes [...] antes como que no le tomaba mucho interés hacer las tareas [...] pero ahora sí está más pendiente”.

¹¹ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“Se quita su uniforme, se pone a hacer las tareas, hace más tareas ahora, más que antes”.

“Ahora ella ya sabe que tiene que hacer sus tareas y cumplir”.

Las experiencias compartidas por las familias reflejan un fortalecimiento de la seguridad emocional, la autonomía y la confianza de niñas y niños. Asimismo, se observan mejoras en la convivencia, la interacción con otras personas y la incorporación de hábitos de responsabilidad tanto en la escuela como en el hogar.

Participación familiar y vínculo escuela-comunidad



Las entrevistas muestran un fortalecimiento progresivo del vínculo entre las familias y la escuela, evidenciado en una mayor participación en reuniones, actividades y espacios de diálogo promovidos por el centro educativo.

Las madres expresan:

“Ahora participamos más [...] porque antes no tomábamos mucho interés [...] pero ahora sí hay más participación e incluso de sus primos también, porque ellos la vienen a dejar en las reuniones igual, hay más participación que antes”.

“Generalmente somos las mamás las que venimos a las reuniones”.

Otra cuidadora destaca el aumento de la participación comunitaria:

“En las actividades sí, he visto más participación, de hecho, en esta semana tuvimos una reunión y llevo una muy buena afluencia de padres de familia y de una forma u otra creo que el programa pues ayuda mucho porque trae más a concientizarlo a uno como padre de familia, para tener un poquito de más responsabilidad, más disciplina porque nos dijeron una hora y luego estábamos aquí”.

No obstante, la misma cuidadora señala que su participación ya era constante antes del proyecto:

“Yo siempre he estado en todo participando en todas las reuniones [...] La mamá, ella trabaja, la mamá de la niña, pero ella igual los fines de semana es completamente dedicada a la niña, pero yo siempre estoy”.

Las voces de las familias reflejan una participación más activa en la vida escolar y una mayor valoración de los espacios de encuentro promovidos por el centro educativo. Asimismo, el proyecto es percibido como un factor que fortalece la corresponsabilidad familiar y favorece una relación más cercana entre escuela, comunidad y familias.

Inclusión, género y masculinidades en las dinámicas familiares



Las madres y cuidadoras reflexionan de manera explícita sobre los roles de género, reconociendo avances en la corresponsabilidad, aunque también mencionan límites culturales persistentes, especialmente en la participación masculina.

Las madres señalan:

“Todavía no llegan [...] es muy poca la afluencia de padres de familia [...] quizá por la cuestión del trabajo”.

“El padre de familia dice que el niño no puede hacer esto porque es varón o la niña no puede hacer esto porque es niña”.

“Yo pienso que es por igual, ayudar a barrer, ayudar a lavar los trastes, eso no es malo”.

Al mismo tiempo, se reconocen experiencias positivas de corresponsabilidad:

“Conozco un caso de aquí del centro donde la mamá trabaja fuera y el papá es el que pasa con el niño [...] es él el que viene a las reuniones, es él el que está pendiente de sus tareas”.

Las voces de madres y cuidadoras reflejan que continúan presentes concepciones tradicionales sobre los roles de género y el cuidado infantil. Sin embargo, también se identifican cambios y experiencias que promueven una mayor corresponsabilidad, especialmente cuando los hombres asumen de manera activa tareas de cuidado, acompañamiento educativo y participación en la vida escolar.

Barreras estructurales que afectan a las familias



Las familias identifican barreras vinculadas a condiciones laborales, tiempos limitados y patrones culturales arraigados.

“A veces nosotros como padres de familia como que nos vamos al tiempo antiguo”.

“El problema es que más bien ocupan en los primeros años a las escuelas como guardería”.

Las voces de las familias señalan que la participación educativa está condicionada por factores económicos, laborales y culturales que trascienden el ámbito escolar. Asimismo, ponen de manifiesto la importancia de sostener procesos de sensibilización que contribuyan a fortalecer el valor educativo de la primera infancia y el involucramiento familiar.

Necesidades y recomendaciones para fortalecer el modelo



Las familias expresan de manera clara la necesidad de continuar y profundizar los espacios de formación y acompañamiento.

“Charlas para poder concientizar que haya más responsabilidad en el padre de familia”.

“Las capacitaciones yo pienso que son muy buenas [...] porque uno siempre aprende”.

Las voces de las familias reflejan una valoración positiva de los espacios formativos y de diálogo impulsados por el proyecto. Asimismo, expresan interés en continuar fortaleciendo sus capacidades para acompañar la educación de niñas y niños y en dar continuidad a las acciones desarrolladas.

4.2.2 Docentes y directivas – Honduras¹²

Transformaciones en las prácticas docentes



Las entrevistas con docentes y directivas evidencian transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, especialmente en la forma de relacionarse con las niñas y niños, en el uso del diálogo, la escucha activa y la incorporación de metodologías más participativas. Las y los docentes reconocen un cambio en su rol, pasando de una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos a un aprendizaje dialógico que valora la voz de las niñas.

Las y los docentes señalan:

¹² Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“Ahora se les da más espacio para que los niños hablen, para que expliquen lo que están haciendo, ya no es solo decirles qué hacer, sino escuchar primero qué piensan ellos”.

También profundizan en el cambio de enfoque pedagógico:

“Uno aprende a escuchar primero al niño antes de corregirlo, a preguntar por qué lo hizo así y no solo decirle que está mal”.

“Yo voy a tratar de ahora en adelante meterle más lectura a los niños, más lectura a los niños. Pero fíjese que me gusta la idea, yo el próximo año, yo sigo con ese grado, esa es la idea. Yo voy a aplicar la lectura, las tertulias literarias, donde yo pueda ver la expresión de todos los niños, de todos los niños y niñas, donde ellos puedan decir todo lo que ellos sienten y lo que ellos piensan. Porque hay que aprovecharlos en esta edad”.

Desde la mirada directiva, se reconoce un proceso de aprendizaje docente en marcha:

“Ha sido un aprendizaje también para nosotros como docentes, porque antes era más tradicional y ahora es más participativo”.

Las voces docentes reflejan una apertura hacia metodologías más participativas, centradas en la escucha, el diálogo y la expresión de niñas y niños. Asimismo, se reconoce un proceso de aprendizaje profesional que implica revisar prácticas tradicionales e incorporar herramientas del aprendizaje dialógico, aun en contextos marcados por limitaciones de infraestructura y recursos educativos.

Cambios en el aprendizaje infantil percibidos por docentes



Desde la perspectiva docente, se identifican avances claros en el aprendizaje infantil, particularmente en la participación, el pensamiento crítico, el lenguaje y la capacidad de relacionar los contenidos con la vida cotidiana.

Las y los docentes describen:

“Y ahorita en esta forma de trabajar, pues los niños, ellos expresan más ideas. O sea, de sus pensamientos, de sus sentimientos y conocimientos. Y sobre todo un grado como primero de primaria, pues a ellos les gusta participar bastante en eso, les gusta expresarse. Y de esa manera pues el aprendizaje es muy muy positivo [...]. Y los que eran más calladitos se activaron más, están participando más”.

“Hay un niño que se mira grande, más grande que todos y solo tiene cuatro añitos. Y entonces yo lo miraba les daba clase [...] Ese niño ha alcanzado todo. He observado, sí, todas las destrezas y él ahorita todo lo que le pregunto, todo me lo contesta, pero de volada y él quiere participar en todo. Y al principio era que no, que no hablaba, ni hacía tareas, o sea, yo le ponía algún trabajito, vamos a pintar algún dibujito, algo, pero no. Y ahorita sí, él más bien es el que está más activo ahí. Y se le entiende más claro, habla más claro. No se le entendía, ¿verdad? Porque era lo que decía y ahora sí conversa perfecto. O sea, en términos de lenguaje está excelente”.

“Yo he observado en los niños que a la hora de la merienda si ellos ven que algún niño no trae merienda, ¿cómo comparten ellos su merienda? Ellos le dan al otro niño, como muchos hay niños. Hay niños que más bien como que quieren dejar de comer ellos para que coma el otro niño. Entonces he visto ese amor en ellos, ¿verdad?”.

Desde la dirección escolar se observa un cambio en la seguridad y expresión infantil:

"Se nota que los niños ahora hablan con más seguridad, se expresan mejor, no tienen tanto miedo de equivocarse".

Las voces docentes destacan avances en la participación, la expresión oral, la confianza y el desarrollo de habilidades comunicativas de niñas y niños. Asimismo, señalan el fortalecimiento de capacidades socioemocionales vinculadas al afecto, la solidaridad, el compañerismo y la construcción de relaciones más respetuosas dentro del entorno escolar.

Inclusión y género: avances y tensiones en la práctica docente



Las y los docentes reconocen avances en la incorporación del enfoque de género y la inclusión en la práctica cotidiana, aunque también identifican tensiones culturales y resistencias persistentes, tanto en el aula como en las familias.

Las y los docentes expresan:

"Cuesta todavía romper con la idea de que eso es de niñas o eso es de niños, eso todavía está bien marcado".

"En la clase que ustedes vieron en algún momento se les preguntaba a las niñas que sí se podían poner camisa azul y a los niños que se podía poner camisa rosada. Y ellos, 'no, rosados no', dijeron. Y todo eso se les dice que sí. Aquí les decimos que el color no tiene género".

Se describen esfuerzos concretos para promover prácticas más igualitarias:

"Aquí tratamos de que todos hagan de todo, que no haya juegos solo para niñas o solo para niños".

"En cuanto a la inclusión hay que seguirla trabajando en cada momento, en cada aspecto dentro del aula de clase, dentro del centro educativo y dentro del hogar. En el hogar se debería de facilitar, entonces se tiene un trabajo bastante grande porque del hogar pues se traen las cosas al centro educativo".

Las voces docentes reflejan avances en la construcción de prácticas más inclusivas e igualitarias dentro del aula, acompañadas de una disposición creciente para abordar estos temas en el trabajo pedagógico. Sin embargo, persisten referentes culturales asociados a los roles de género que requieren procesos continuos de formación, diálogo y trabajo conjunto con las familias para favorecer cambios más sostenidos.

Participación familiar y comisiones mixtas



Docentes y directivas señalan un fortalecimiento progresivo del vínculo con las familias, especialmente con las madres, quienes muestran mayor interés y presencia en el proceso educativo.

Las y los docentes comentan:

"Las madres ahora preguntan más, están más pendientes de cómo van sus hijos".

"Eso es bueno, los padres participan también, mejoraron en todos los aspectos es bueno, pienso yo que mejoramos todos, nosotros como maestros, como grupo del centro, los padres y los alumnos. Entonces estamos bien".

"Y los hombres, los papás han participado más, están más activos o siempre fueron activos. Sin embargo, yo creo que la mamá está más al pendiente de los niños, porque de repente los papás siempre trabajan y las reuniones son las mamás siempre".

Desde la dirección se observa:

“Se ha logrado que las familias se acerquen más a la escuela, que no solo vengan cuando hay problemas”.

Las voces docentes y directivas destacan una comunicación más cercana entre escuela y familias, acompañada de un mayor interés por el seguimiento educativo de niñas y niños. Aunque las madres continúan siendo las principales participantes en las actividades escolares, también se observan señales de una mayor implicación de algunos padres. Al mismo tiempo, persisten desafíos para sostener una participación familiar constante, lo que plantea la necesidad de desarrollar estrategias que faciliten y motiven una vinculación más amplia y sostenida con la comunidad educativa.

Experiencia con las comisiones mixtas



Las comisiones mixtas son valoradas como espacios que permiten el diálogo y la participación, aunque su funcionamiento enfrenta limitaciones en cuanto a asistencia y continuidad.

Una docente señala:

“Las reuniones de la comisión han servido para conversar más, para entender mejor a los niños y las necesidades de la escuela”.

No obstante, se reconocen dificultades:

“No siempre llegan todos los padres, casi siempre llegan las mismas mamás”.

Las comisiones mixtas son valoradas como espacios de diálogo y participación que fortalecen la reflexión colectiva sobre la educación de niñas y niños. No obstante, persisten desafíos relacionados con la asistencia desigual de las familias, especialmente por la mayor presencia de mujeres, lo que plantea la necesidad de reforzar su sostenibilidad y capacidad de convocatoria.

Barreras y limitaciones que enfrentan las/os docentes



Las principales barreras identificadas se relacionan con el tiempo, la participación familiar y la dificultad de modificar prácticas culturales arraigadas.

Una docente expresa:

“No todos los padres pueden venir porque trabajan”.

Otra señal:

“Sí, fíjese lo que decía la compañera muchas veces para hacer una buena actividad y hacer una buena clase, pues sí, nosotros trabajamos pues con lo poquito que tenemos y muchas veces lo hemos dicho y hemos hablado con que esa es una de las partes más fundamentales, ¿verdad? Tener pues todo equipado en un centro. ¿Qué cosa que no tenemos acá? Que necesitamos muchas cosas empezando por el mobiliario”.

Las experiencias compartidas por las y los docentes ponen de relieve desafíos relacionados con la disponibilidad de las familias para participar, las limitaciones de infraestructura y recursos educativos, y la persistencia de prácticas y creencias arraigadas en las comunidades. Estos elementos sugieren que la consolidación de los cambios promovidos



por el proyecto requiere tiempo, acompañamiento continuo y condiciones institucionales que favorezcan su sostenibilidad.

Necesidades para la sostenibilidad del modelo



Las y los docentes coinciden en la importancia de la continuidad del acompañamiento y la formación para sostener los cambios logrados.

“Es importante que este tipo de apoyo no se pierda, porque ayuda mucho a mejorar la práctica docente”.

“Para mí sería importante, sería bueno que en el centro educativo formen a un par de maestros que tengan el conocimiento debido para aplicar la metodología y que también formen a un grupo de padres, no todos, sino que un grupo de padres, por lo menos uno por sección que se dedique también a esa formación para que la lleve al momento de hacer reuniones de asamblea generales con los padres de familia. Y empezar a hablar de eso, hablar de eso. Yo digo que así se puede sostener, pero también se sostiene teniendo docentes que estén encargados de formación, de esa formación. Yo fui docente formador a nivel municipal y me mantuve mucho tiempo. Yo salí a varios lugares fuera del municipio”.

Las voces docentes destacan la necesidad de fortalecer las capacidades de docentes y familias mediante procesos continuos de formación y acompañamiento. Asimismo, reconocen el valor del modelo para la escuela y señalan que su sostenibilidad depende de contar con referentes locales capaces de dar continuidad a las metodologías y aprendizajes promovidos.

4.2.3 Autoridades educativas – Honduras ¹³

Este apartado recoge la perspectiva de la autoridad educativa departamental en Honduras, cuya posición permite comprender la articulación entre los lineamientos del sistema educativo y la implementación territorial del modelo. Desde este rol, se identifican aportes del proyecto al rediseño curricular de la educación prebásica, así como condiciones institucionales y desafíos que inciden en su sostenibilidad y expansión.

Valoración del modelo pedagógico inclusivo en el marco de políticas públicas



La autoridad educativa sitúa el modelo como una iniciativa alineada con procesos recientes del sistema educativo, especialmente con el rediseño curricular de la educación prebásica. En su relato, el proyecto es percibido como un aporte que fortalece una transición ya iniciada hacia enfoques más integrales en la primera infancia:

“Este modelo, pues nos viene es una intervención, más que todo, ¿verdad? En este rediseño porque estamos nosotros trabajando y quedó como proceso [...] hacer ese más que todo motivación entre el docente, padre de familia y el mismo alumno”.

Este énfasis en la motivación y la articulación entre actores aparece como un elemento central, en un contexto en el cual la participación de las familias continúa siendo un desafío:

“Sabemos que en cada aula es bien difícil [...] con los padres de familia que apoyen esta edad inicial más que todo”.

¹³ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

Asimismo, la autoridad subraya la importancia de la educación inicial como base del desarrollo social, destacando que en esta etapa se configuran habilidades fundamentales más allá de la alfabetización temprana:

“Es de gran importancia, al mismo tiempo de gran pilar para la sociedad, porque de aquí es donde se forma el niño con sus diferentes desarrollos de habilidades y destrezas”.

En este sentido, el modelo es valorado como un refuerzo a una visión educativa que prioriza el desarrollo integral y no únicamente los aprendizajes académicos tradicionales.

Aprendizajes relevantes para fortalecer programas públicos



En relación con los aprendizajes, la autoridad destaca la inclusión como eje central del modelo, vinculándola con una ampliación del enfoque de la educación prebásica hacia etapas más tempranas.

También se reconoce un cambio en la comprensión del proceso educativo en primera infancia, en el que el juego y la exploración adquieren un papel fundamental frente a prácticas tradicionales centradas en tareas:

“La temática ya no es hacer el estudio de llenar aquellos cuadernitos de tareas, sino que más que todo el juego y aprendo”.

Este cambio se vincula con una reconfiguración del rol docente y del aprendizaje infantil, orientado hacia el reconocimiento de las capacidades y ritmos propios de cada niño y niña:

“Explorar ese niño [...] ya no como docente dar ese gran aprendizaje, sino que explorar ese niño”.

Asimismo, se destaca la importancia de evitar prácticas de clasificación homogénea del aprendizaje, promoviendo una mirada más situada en los talentos individuales:

“Bueno, más que todo esa inclusión, ¿verdad? [...]. Con la inclusión y dejar claro que los niños hoy en día no los tenemos que etiquetar [...], lo único que tenemos que estar pendientes nosotros es de la fortaleza que tiene, ¿verdad? Porque sabemos de qué los niños tienen diferentes talentos y eso es lo que nosotros siempre discutimos”.

Estos elementos evidencian un desplazamiento hacia enfoques pedagógicos más flexibles, centrados en la inclusión, el desarrollo integral y en la diversidad de trayectorias de aprendizaje.

Condiciones necesarias para escalar la experiencia



Desde la perspectiva de la autoridad, el modelo presenta un potencial claro para su expansión a otros territorios, especialmente en contextos en los que existen dificultades en la cobertura educativa y baja matrícula en educación prebásica:

“Sería de gran importancia porque verdaderamente yo tengo un equipo, bueno, tuve un equipo departamental y ese equipo departamental pues está organizado en los 19 municipios y un equipo a través del departamento [...] ¿Y por qué no lo puedo llevar a mi comunidad? Que tengo tantos problemas”.

Se identifica como una problemática relevante la baja inscripción en este nivel educativo, asociada a factores culturales y económicos:

“Hoy en día, el apego de que el padre de familia hoy está que no quiere matricular y tenemos ese indicador, más que todo en prebásica [...], le decíamos a los compañeros porque no alcanzamos la cobertura necesaria. Esos niños están hoy con una pantalla en la casa y no queremos que sean niños de pantalla”.

En este contexto, el modelo aparece como una estrategia que podría contribuir a revertir estas tendencias, promoviendo mayor vinculación entre escuela y comunidad.

Sin embargo, también se señalan condiciones estructurales necesarias para su escalamiento, particularmente la continuidad de los procesos educativos más allá de los cambios políticos:

“Ese es el problema, llevar secuencia [...] no importa el color político”.

La falta de continuidad institucional es identificada como un riesgo que puede afectar los avances logrados:

“Si se desecha, ¿qué va a pasar? Todo esto se botó el avance”.

Estas reflexiones evidencian que el escalamiento del modelo depende tanto de su pertinencia pedagógica como de condiciones estructurales de gobernanza educativa.

Rol de las estructuras comunitarias y articulación institucional



La autoridad educativa destaca la existencia de redes de participación comunitaria como una fortaleza relevante para la implementación y posible expansión del modelo:

“Se formalizó lo que son las redes de participación comunitarias [...] donde ellos van a estar pendientes de cada proyecto”.

Estas estructuras permiten articular distintos actores a nivel territorial, incluyendo autoridades locales, sistema educativo y familias.

Asimismo, se resalta el uso de herramientas de gestión territorial, como los censos educativos, que permiten identificar brechas de acceso:

“El maestro mantiene un censo y ese censo viene del centro de salud donde se identifica cuál es la población estudiantil de su comunidad [...] pueden identificar quién está en el sistema y quien está fuera del sistema”.

Este tipo de información facilita la planificación y el seguimiento de estrategias orientadas a ampliar la cobertura educativa.

No obstante, la autoridad señala que estos mecanismos requieren activación y continuidad para consolidarse como herramientas efectivas de articulación.

Sostenibilidad: compromisos institucionales posibles



La sostenibilidad del modelo aparece vinculada a la capacidad del sistema educativo de dar continuidad a los procesos iniciados, especialmente aquellos relacionados con el rediseño curricular y la implementación de nuevas metodologías.

En este sentido, se identifican vacíos en la consolidación de algunos compromisos institucionales:

“Entonces ahí sería el compromiso que se tiene a este nivel pilar y fundamental como es la prebásica de parte de las autoridades, porque nosotros quedamos pendientes, se dieron varios procesos dentro de ello dotar a los docentes de las herramientas necesaria después del rediseño curricular y al final quedó como en un en una laguna. No se dotó ese compromiso, no sabemos si las autoridades actuales van a llevar la secuencia”.

La incertidumbre frente a los cambios de autoridades refuerza la necesidad de mecanismos que garanticen la continuidad de las políticas educativas.

Al mismo tiempo, se reconoce que existen avances importantes en términos de dotación de materiales y recursos pedagógicos, así como en la incorporación de enfoques centrados en el juego y el desarrollo de habilidades.

En conjunto, estas evidencias permiten afirmar que la sostenibilidad del modelo depende de: la continuidad institucional; el seguimiento a los procesos implementados; la articulación entre niveles del sistema educativo y el fortalecimiento de la participación comunitaria.

4.2.4 Niñas y niños – Honduras ¹⁴

Este apartado recoge las voces de niñas y niños participantes del proyecto en Honduras, obtenidas mediante una actividad lúdica y dialógica basada en el uso de láminas, preguntas abiertas y dinámicas de juego. La metodología permitió generar un ambiente de confianza y participación donde las niñas y los niños expresaron de manera espontánea sus opiniones, experiencias y emociones en torno a los juegos, las relaciones familiares, la convivencia y la inclusión

Las evidencias que se presentan a continuación emergen de las conversaciones, interacciones y respuestas construidas colectivamente durante la actividad.

Estereotipos de género en el juego y las actividades



En relación con los estereotipos de género, las voces de niñas y niños en Honduras muestran una tendencia mayoritariamente abierta e igualitaria frente a los juegos y actividades. La mayoría expresó que niñas y niños pueden compartir los mismos espacios de juego y participar en actividades tradicionalmente asociadas a distintos géneros.

Frente a las imágenes relacionadas con fútbol, muñecas y carros, varias niñas y niños respondieron:

“Los niños y las niñas pueden jugar fútbol”.

“Todo el mundo, todas y todos podemos jugar a los muñecos”.

“Las niñas también pueden jugar con carritos”.

“Que los niños pueden ser amigos y jugar juntos”.

También se identifican expresiones que muestran procesos de cambio en las percepciones sobre el juego y los roles de género. En uno de los momentos de la actividad, un niño inicialmente observó la reacción de sus compañeros/as antes de levantar la mano para afirmar que le gustaba jugar con muñecas/os. Al participar posteriormente expresó con seguridad:

¹⁴ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

"A mí me gusta jugar con muñecas, no tiene nada de malo".

Esta respuesta evidencia un ambiente en el cual algunos niños (hombres) comienzan a sentirse más seguros para expresar intereses que tradicionalmente podrían ser cuestionados, así como una mayor apertura del grupo frente a juegos históricamente asociados a las niñas.

Asimismo, varias niñas y niños manifestaron afinidad por actividades diversas sin asociarlas rígidamente al género:

"Yo juego con carritos".

"A mí me gustan los muñecos".

"Yo juego fútbol con mis amigos".

No obstante, también aparecen algunas respuestas que reflejan la permanencia de patrones tradicionales, aunque en menor medida (apenas dos niños y una niña participaron con opiniones más tradicionales):

"Porque es una muñeca".

"¿Vos por qué pensás que las niñas tienen que jugar con muñecas y los niños con carritos? - Solo porque sí".

"Porque soy hombre".

Estas intervenciones muestran que los estereotipos continúan presentes en ciertos imaginarios infantiles, aunque las narrativas predominantes reflejan mayor apertura y flexibilidad frente a los roles de género.

Participación familiar y roles en el hogar



En las narrativas sobre la vida familiar se observa un panorama más compartido en relación con las tareas domésticas y el cuidado. Varias niñas y niños mencionan la participación activa de los hombres en actividades tradicionalmente asociadas a las mujeres, especialmente cocinar y colaborar en tareas del hogar.

En relación con la cocina, las respuestas muestran experiencias familiares diversas:

"En la casa tuya, ¿el papá cocina en tu casa? - Sí".

"El papá está cocinando con sus dos hijos".

"Pueden cocinar en familia y están cocinando juntos".

"Mi papá hace comida".

Asimismo, aparecen prácticas de corresponsabilidad en otras tareas del hogar:

"Mi papá barre".

"Yo a veces barro".

"Ayudo a mi mamá".



En cuanto al acompañamiento en actividades escolares y cotidianas, las respuestas muestran diversidad de apoyos familiares:

"Con mi mamá".

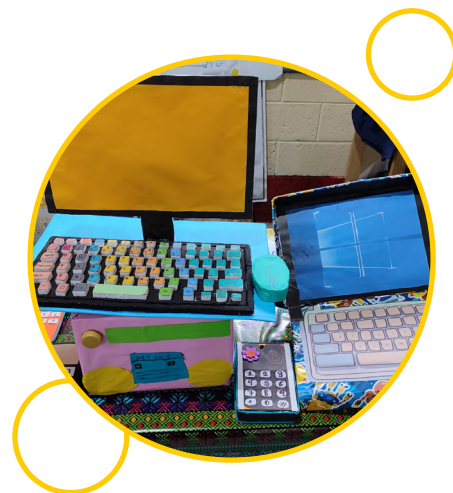
"Con mi papá".

"Con mi hermano mayor".

"Yo las hago solita".

También aparecen relatos donde persisten desigualdades tradicionales:

"Mi mamá cocina y mi papá no le ayuda a mi mamá".



Sin embargo, en términos generales, las voces infantiles muestran un contexto donde los roles de género en el hogar parecen encontrarse en un proceso de transformación y negociación más visible.

Inclusión, empatía y convivencia



En el eje de inclusión y convivencia, las niñas y los niños manifestaron de manera reiterada actitudes de empatía, afecto y disposición a compartir con otras personas.

Ante imágenes relacionadas con exclusión, niñas y niños en condición de discapacidad o que expresan sentimientos como la tristeza, las respuestas se orientaron hacia el cuidado y la integración:

"Prestarle el columpio".

"Lo invitaría a jugar".

"Lo incluí, lo invito a jugar".

"Jugar con él".

Asimismo, las niñas y los niños reconocen las emociones asociadas a la exclusión:

"Se siente triste uno porque no lo dejan jugar".



En relación con discapacidad e inclusión, las respuestas muestran apertura y reconocimiento del derecho a participar:

"Todos tenemos derecho a jugar".

"Yo tuve el pie quebrado y jugaron conmigo".

Durante la actividad también se observaron dinámicas de respeto hacia la participación de otras/os niñas y niños. En general, esperaban su turno para hablar, escuchaban a sus compañeras y compañeros y mostraban disposición a dialogar colectivamente. Aunque en algunos momentos aparecieron conductas de violencia física entre pares, estas no fueron predominantes y convivieron con múltiples expresiones de cuidado y afecto.



La actividad evidencia altos niveles de participación y seguridad en la expresión. Las niñas y los niños compartieron experiencias personales, opinaron sobre las imágenes y relacionaron las situaciones propuestas con su vida cotidiana.

En varias intervenciones aparecen referencias afectivas al juego compartido y a los vínculos familiares:

“A mí me gusta jugar con mi papá”.

“Yo juego con mi hermano”.

“Yo juego con mi prima y con mi hermano”.

Asimismo, se observa capacidad de identificar emociones y situaciones de otros:

“Se siente triste uno”.

“Está triste porque no juega”.



Las niñas y los niños participaron con entusiasmo, levantaban la mano para intervenir y reaccionaban frente a las respuestas de sus compañeras y compañeros. En términos generales, se perciben más seguras/os para hablar, expresar desacuerdos y compartir sus opiniones frente al grupo.

Finalmente, las voces de niñas y niños en Honduras reflejan avances en la comprensión de relaciones más equitativas de género, así como en la participación, la convivencia y la expresión de emociones e ideas. Los testimonios muestran una mayor apertura frente a los roles no tradicionales, al reconocimiento de la participación de hombres y mujeres en las tareas de cuidado y actitudes de respeto, empatía e inclusión hacia otras personas. En conjunto, las experiencias compartidas sugieren que el proyecto ha contribuido a fortalecer entornos más dialogantes, seguros y participativos, donde niñas y niños expresan sus opiniones con mayor confianza y construyen relaciones más respetuosas y colaborativas.

4.2.5 Equipo nacional – Honduras ¹⁵

Cambios en las prácticas docentes y apropiación del modelo



Desde la perspectiva del equipo nacional, se identifican transformaciones relevantes en las prácticas docentes, especialmente en la manera de relacionarse con las niñas y niños, en el uso del diálogo y en la valoración de la escucha como eje central del proceso pedagógico dialógico. El acompañamiento en aula permitió observar cambios progresivos en la forma en que las y los docentes conducen las actividades y construyen el aprendizaje con el estudiantado.

Las integrantes del equipo nacional señalan:



¹⁵ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“Primero escucha, conversa. Ya no es solo decirle al niño qué está mal o qué está bien, sino escuchar qué es lo que él está diciendo, qué es lo que él piensa”.

“Se va dando un cambio en la práctica, porque el docente empieza a hacer más preguntas, a generar diálogo, a dejar que los niños participen más y no solo repetir lo que uno dice”.

“El docente deja de ser el que solo habla y empieza a escuchar más al niño”.

Estas observaciones muestran una transición gradual hacia prácticas pedagógicas centradas en la escucha, la participación y el intercambio de ideas. El equipo nacional destaca que este cambio se construye mediante procesos de acompañamiento y reflexión que fortalecen el protagonismo de niñas y niños dentro del aula.

Transformaciones en el aprendizaje y desarrollo infantil



El equipo nacional identifica transformaciones claras en el aprendizaje y desarrollo infantil, particularmente en la capacidad de expresión, el pensamiento crítico y la relación de las niñas y niños con su entorno inmediato. Las observaciones en aula permiten constatar que las niñas y niños construyen aprendizajes desde su experiencia cotidiana.

Las integrantes del equipo nacional relatan:

“Los niños te dicen: ‘los ríos no son azules’, y te explican por qué, porque ellos lo ven desde su realidad, desde lo que conocen [...] Entonces eso de traer sus realidades, sus contextos, ¿no? Al aula, de que los niños puedan decir ‘sí, profe, pero ese río no es así’, o ‘no, ¿sabe qué?, el río que yo conozco no es azul’. Entonces ahí es donde uno empieza a ver que ellos están pensando desde lo que viven, desde lo que conocen, y eso ya es un espacio de confianza para que el niño pueda hablar”.

“En el proceso de aprendizaje es que los niños empiezan a cuestionar más, ya no solo hacen lo que uno les dice, sino que preguntan por qué, y eso va fomentando el pensamiento crítico, aunque al inicio cuesta porque no están acostumbrados”.

“Bueno, desde la perspectiva de los niños, al principio costó un poco porque no estaban acostumbrados a que se les preguntaran qué pensaban, pero ya después, en la segunda, la tercera y la cuarta sesión, ellos ya esperaban su turno, ya querían hablar, ya querían explicar”.

Las observaciones del equipo nacional destacan un fortalecimiento de la expresión oral, la argumentación y el pensamiento crítico de niñas y niños. Asimismo, se reconoce una mayor capacidad para relacionar los aprendizajes con sus experiencias cotidianas, desarrollar habilidades socioemocionales y participar activamente en la construcción de conocimientos.

Inclusión, género y masculinidades: avances y desafíos



El equipo nacional reconoce avances en la incorporación del enfoque de género y la inclusión, aunque también identifica resistencias culturales persistentes que requieren abordajes sensibles y sostenidos en el tiempo.

Las integrantes del equipo nacional expresan:

“Los papás tenemos que empezar a escuchar no a satanizar si un niño anda con una camisa rosa, una camisa naranja o si la niña quiere usar pantalones. Entonces, el abordaje obviamente tuvo que ser muy sutil”.

“No se tocaron temas de género como tal, sino que lo buscamos desde la perspectiva del desaprendizaje de los roles de cuidado y educación en donde entonces tenemos que romper que solo es responsabilidad de la mamá el cuidado de los niños cuando están pequeños y que cuando los niños están más grandes entonces es del papá, porque el papá es el que castiga fuerte y papá entonces el que puede enderezar a un adolescente que no está por el buen camino”.

“Todavía mantenemos el estigma, eso no se ha roto del todo”.

“Hablar de género sigue siendo sensible, porque muchas familias todavía lo ven como algo complicado”.

Al mismo tiempo, se reconoce que el trabajo pedagógico abre espacios de reflexión:

“Te decía que era fantástico, que en la visita que hicimos saludamos y preguntamos ‘¿qué aprendimos en la clase anterior?’ y automáticamente en coro dijeron, ‘que todos podemos ser lo que queramos ser’. Eso es romper paradigmas fuertemente en la mentalidad de los niños porque entonces vemos que podemos tener niños que aspiren a ser chef, niñas que aspiren a ser ingenieros y entonces ya romper estigmas de que ciertas cosas son para tal género o tal color son para tal otro”.

Las reflexiones del equipo nacional muestran avances en la promoción de prácticas inclusivas y en el cuestionamiento de estereotipos de género vinculados al cuidado, las profesiones y los roles familiares. Sin embargo, persisten resistencias culturales y estigmas en torno al género que requieren procesos pedagógicos graduales, contextualizados y sostenidos en el tiempo para favorecer transformaciones más amplias.

Relación escuela-familia y fortalecimiento de las comisiones mixtas



Desde la mirada del equipo nacional, la participación familiar constituye un componente clave del modelo, especialmente a través de espacios colectivos como las comisiones mixtas. Estos espacios permiten el diálogo y el aprendizaje conjunto, aunque presentan desafíos en términos de participación sostenida.

Las integrantes del equipo nacional comentan:

“Las comisiones han servido para conversar, para reflexionar, no solo para hablar de problemas, sino para aprender juntos”.

“Entonces ellos decían, ‘hay que involucrar a papá’, y los niños se acostumbran a ver a papá en la escuela”.

“La comisión mixta se vuelve relevante, porque si no el modelo no cumple su función cuando en la escuela le enseñamos a tener pensamiento crítico a los niños/as, abrir su mente de traer sus experiencias y en casa lo sientan y le dicen, ‘cállate’, ahí ya se rompe el modelo. Pero cuando mamá le dice, ‘Te escucho, mi amor’. [...] Y la abuelita Tita dijo, ‘yo aprendí con ustedes a fomentar el diálogo. Mi amor, pero por qué pintó las montañas en morado. Ay, abuelita, es que mire que ahí realmente hay una siembra de uvas. Es un viñedo, abuelita. Entonces, por eso se ve púrpura’. Pero empezar a escuchar y decirle, ‘ay, ¿por qué lo hiciste morado? ¿Dónde has visto una montaña morada? Eso está mal, píntala verde’. No se debe juzgar, se debe escuchar, poder percibir la realidad del otro, porque de repente no hay realidades perfectas, únicas, cada quien tiene perspectivas diferentes. Entonces creo que ese rol es importante. Cuando tú formas en el modelo a las comisiones mixtas, eso permite que entonces el niño encuentre una vida en la que fluye el modelo de la escuela hacia el hogar”.

No obstante, se reconoce que la participación no es homogénea:

“Casi siempre llegan las mismas personas, sobre todo mujeres [...] Las que participan son constantes, eso sí”.

Las comisiones mixtas se consolidan como espacios de diálogo, aprendizaje y articulación entre escuela y familias, favoreciendo la continuidad de los procesos educativos más allá del aula. Sin embargo, la participación sigue siendo desigual y con predominio femenino.

Barreras y limitaciones observadas por el equipo nacional de Honduras



El equipo nacional identifica barreras relacionadas con la cultura, la comprensión del enfoque y la dificultad de romper prácticas pedagógicas tradicionales.

Las integrantes señalan:

“Hay que romper el paradigma de la enseñanza tradicional, y eso no es fácil”.

“Reiteradamente lo hemos traído a la mesa del equipo: cómo lograr más participación de los padres”.

“El tiempo de intervención en las escuelas porque nuestro proyecto es corto, solo tiene 2 años [...] Pero obviamente si fuera más constante también, es decir, permanecer más en escuela se lograrían muchas más transformaciones, muchos más cambios”.

Las reflexiones del equipo nacional señalan que los procesos de cambio requieren tiempo, acompañamiento continuo y oportunidades permanentes de diálogo con las comunidades educativas. Asimismo, destacan la necesidad de seguir fortaleciendo la comprensión del enfoque pedagógico y la participación de las familias para consolidar las transformaciones iniciadas.

Valoración del potencial de escalabilidad



El equipo nacional identifica condiciones que permiten pensar en la continuidad y ampliación del modelo.

Las integrantes señalan:

“La experiencia quedó instalada”.

“Las herramientas no dependen de recursos complejos”.

Según lo conversado con el equipo nacional, la permanencia y posible ampliación del proyecto depende de que las prácticas se integren de forma cotidiana en el aula y sean apropiadas por las y los docentes, de modo que no se limiten a la presencia del equipo de acompañamiento, sino que continúen como parte del quehacer pedagógico habitual.

Las reflexiones del equipo nacional sugieren que el modelo cuenta con condiciones favorables para su expansión, debido a la apropiación docente y a la flexibilidad de las metodologías implementadas. Asimismo, se reconoce la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de formación, diálogo y acompañamiento para consolidar los cambios alcanzados y favorecer su sostenibilidad en el tiempo.

Por otro lado, el equipo nacional subraya la importancia de continuar fortaleciendo los espacios de formación, diálogo y acompañamiento para consolidar los cambios observados.

Una integrante expresa:

“Entre más charlas y más diálogo, mejor, porque así se va entendiendo más el proceso”.

“Los padres y las madres no comprenden que precisamente los niños están en un proceso de aprendizaje continuo y en esas edades es fundamental. Entonces, de repente, no sé, de repente seguir intentando buscar mecanismos para garantizar el aprendizaje de las madres y de los padres sobre la importancia de ese nivel educativo”.

Las entrevistas del equipo nacional resaltan que la formación continua de docentes y familias, junto con espacios permanentes de diálogo y acompañamiento, constituyen elementos clave para asegurar la continuidad y el fortalecimiento del modelo en futuras etapas.

4.3 Sistematización de evidencias equipo regional (CLADE/OMEP) ¹⁶

Este apartado recoge las reflexiones del equipo regional conformado por la CLADE y la OMEP, organizaciones responsables de la coordinación y acompañamiento regional del proyecto junto a los equipos nacionales de Guatemala y Honduras. Las entrevistas realizadas permiten analizar el proceso desde una perspectiva regional, identificando aprendizajes metodológicos, transformaciones observadas en los distintos actores, tensiones presentes durante la implementación y elementos considerados estratégicos para la sostenibilidad y escalamiento del modelo pedagógico inclusivo con enfoque de género.

Las voces del equipo regional permiten comprender el proyecto como una experiencia situada, construida desde el diálogo entre territorios, comunidades, instituciones y equipos técnicos, donde la implementación del modelo implicó procesos permanentes de adaptación, negociación y aprendizaje colectivo.

Aprendizajes del proceso de implementación del modelo



Uno de los aprendizajes más reiterados por el equipo regional tiene que ver con la necesidad de comprender las particularidades de cada territorio y la diversidad de actores involucrados en la implementación del proyecto.

En este sentido, una de las personas entrevistadas señala:

“Uno de los principales aprendizajes creo que ha sido poder como comprender muy bien la diversidad de actores que tiene CLADE implementando los proyectos en territorio [...] Que en este caso era tanto el equipo de Guatemala como el equipo de Honduras y ahí había una diversidad de cómo los dos abordan los temas educativos”.

Asimismo, se destaca que esta diversidad exigió procesos permanentes de adaptación:

“Hubo un nivel de esfuerzo en la adaptabilidad [...] tanto del modelo de sus específicas características pedagógico y pedagógico-metodológicas como en la gestión del modelo”.

Desde la mirada regional, uno de los principales hallazgos es la confirmación de que los procesos de transformación educativa requieren construcciones colectivas y territoriales:

“Un gran desafío que tenemos que es la transformación educativa en la primera infancia, solo es posible cuando se construye colectivamente con las comunidades”.

En la misma línea, otra entrevista plantea:

¹⁶ Ver tabla de resumen en [anexos](#).

“Sin esa relación no hay posibilidad de cambio. Sin esa relación no hay posibilidad de cambio. Entonces, creo que ese ese es un aprendizaje, un hallazgo y una confirmación importante”.

Las entrevistas también muestran una valoración importante de la Investigación-Acción Participativa como enfoque metodológico:

“Cuando realmente se hace la Investigación Acción Participativa, te permite entrar de forma más orgánica al territorio y hace que los actores confíen en ti, ya sea incluso actores que al inicio pueden estar un poco reticentes al proyecto, te ayuda mucho, porque los involucras, porque no es como simplemente voy y le digo, “Hola, quiero hacer esto.” Sino que quiero que participes, quiero que vengas a eso, vamos a hacer esto y vamos a lograrlo”.

“No fue una propuesta externa que fue aplicada al territorio de Guatemala [...] y a los tres espacios de Honduras, sino que al utilizar esta metodología fue un proceso de construcción situada”.

Asimismo, el equipo regional identifica aprendizajes vinculados a la necesidad de fortalecer la organización interna, garantizar continuidad en los equipos y sostener procesos permanentes de acompañamiento territorial y formación. Las entrevistas muestran que la implementación del modelo requiere estabilidad en los equipos, presencia constante en los territorios y claridad en la distribución de roles y responsabilidades.

“Tener super claro quién va a ser qué, los tiempos [...] creo que eso también es un aprendizaje muy importante”.

“También hubo cambio de personal, por ejemplo, si nosotros estábamos en un semestre donde estaba una maestra o un docente con el que iniciamos también este proceso de formación, en el siguiente periodo ya era otro”.

Las entrevistas también destacan la importancia del fortalecimiento de los equipos regionales, nacionales y territoriales:

“Pienso que todo lo que pueda resultar bien en un corto proceso de instalación de un modelo que es transformador va a radicar también en el fortalecimiento de los equipos regionales, nacionales y luego territoriales. O sea, ese fortalecimiento que ha ido en capas, creo que es fundamental”.

“El tener personas, personas que son las que están permanentemente sosteniendo y haciendo sistemática la gestión del modelo, creo que ha sido clave [...] en el territorio tiene que haber un equipo que esté de alguna manera resguardando como ese paraguas”.

Transformaciones observadas en las prácticas docentes



Desde la perspectiva regional, una de las transformaciones más significativas se relaciona con cambios en las prácticas pedagógicas y en la manera en que docentes se vinculan con niñas y niños.

Las entrevistas muestran que el modelo permitió abrir posibilidades pedagógicas distintas a las prácticas tradicionales:

“Abrirles a los docentes la posibilidad de trabajar de otra manera con los niños y las niñas”.

Asimismo, se reconoce que estos cambios implicaron transformaciones en la mirada sobre las infancias:

“Y que esa otra manera significa, aunque ellos así no lo enuncien, un cambio en su mirada sobre los niños y las niñas. Y eso yo lo encuentro fundamental para una relación de aprendizaje. Eso diría en relación con los docentes”.

Las entrevistas también muestran procesos de revisión crítica sobre inclusión y diversidad:

“Los docentes son muy conscientes de que ellos no tienen herramientas didácticas teóricas para enseñar a niños en primera infancia y en diversidad”.

En relación con género, el equipo regional identifica cambios importantes en la manera en que docentes organizan ambientes y actividades:

“Comenzaron a tomar conciencia acerca de estos estereotipos desde la generación de los ambientes de aprendizaje donde hay estereotipos para juegos para niñas, juegos para niños, actividades para niñas, actividades para niños”.

“Esa reflexión en los juegos que los docentes proponen, en los roles que asignan, en las expectativas que ellos como docentes tienen acerca de niñas y niños [...] cambió”.

Asimismo, las entrevistas muestran una valoración importante del aprendizaje dialógico y de la horizontalidad:

“Se hizo vida el principio de horizontalidad del aprendizaje dialógico en la gestión administrativa y pedagógica del proyecto”.

Transformaciones en niñas y niños



Desde la mirada regional, las entrevistas muestran avances importantes en la participación, expresión y seguridad de niñas y niños dentro de los espacios educativos.

Una de las personas entrevistadas expresa:

“Yo sí creo que los niños y las niñas se sienten más cómodos en ese nuevo modo de relación y que al sentirse más cómodos y poderse expresar más obviamente aprenden más y desarrollan más habilidades, especialmente habilidades sociales, habilidades expresivas, habilidades de vínculo con otros”.

Asimismo, se destaca la emergencia de nuevas formas de participación infantil:

“Esta infancia que no tenía o que tenía poca voz en los espacios educativos comenzaron a tener voz”.

Uno de los relatos más significativos compartidos por el equipo regional corresponde al caso de un niño que era excluido dentro del aula y que comenzó a participar:

“ni hablaba [...] apartado [...] no lo consideraban [...] comenzó a levantar la manito, a enunciar porque no hablaba, a participar”.

El relato continúa mostrando transformaciones en términos de inclusión:

“En el plano individual, lingüístico, habló. En el plano social, participó. Y en lo afectivo y emocional, lo involucraron. La maestra lo miró”.

Desde la mirada regional, este tipo de situaciones representan evidencias concretas de transformación:

“La maestra cambió la mirada y el niño participó”.

Asimismo, las entrevistas muestran que niñas y niños comenzaron a expresar reflexiones sobre desigualdad, roles de género y relaciones de cuidado a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el proyecto. Las personas entrevistadas destacan que comenzaron a emerger cambios en las formas de participación y en la manera en que niñas y niños se relacionaban dentro de los espacios educativos.

“Hay un terreno fértil para también cambiar ciertos estereotipos de género. Eso para mí fue como lo más evidente, ¿no? O sea, esto de que las niñas pueden ser iguales a los niños, esto de tratar de cuestionar el uniforme”.

Participación de las familias y comunidades



Las voces del equipo regional evidencian avances importantes en la participación familiar, especialmente en el involucramiento de madres y cuidadoras dentro de los procesos educativos.

En este sentido, una de las personas entrevistadas señala:

“Siguen siendo las mujeres las que más participan, me parece que ahí el logro es que ellas se ven más involucradas en los procesos y más capaces de opinar y de proponer y de participar”.

“Que los padres asistan a estas reuniones, todavía no pudimos tal vez generar la participación activa de muchos padres, hombres quiero decir. También, es una tarea y un desafío, pero ya se empezaron a incorporar”.

Asimismo, se reconoce que el proyecto abrió posibilidades de participación masculina que antes estaban ausentes:

“En relación con los señores creo que le hemos abierto la puerta a algunos”.

“Frente a una puerta completamente cerrada, pues medio abrir la puerta ya es un logro”.

Las entrevistas también muestran una valoración positiva de los enfoques no punitivos para trabajar masculinidades y cuidado:

“Aquí no juzgamos a nadie, aquí los valoramos a todos”.

Asimismo, se reconoce una transformación en la comprensión del valor del juego:

“No encontraban el sentido de por qué sus hijos iban a ir a la preprimaria si solamente era para ir a jugar. Pero luego, en el proceso, se dieron cuenta que jugar es necesario para aprender”.

Participación de autoridades e institucionalidad



Las entrevistas muestran diferencias importantes entre Guatemala y Honduras en relación con la participación institucional y territorial de las autoridades.

Una de las personas entrevistadas señala:

“En Guatemala me parece que el compromiso local, la comprensión local de las posibilidades del asunto y de la dinámica de todo es mucho mayor. Que hay una lógica más territorial y yo eso lo encuentro absolutamente lógico, ¿no? Porque se trata de comunidades indígenas donde el sentido de lo local y de lo territorial está mucho más arraigado que en comunidades que son rurales, pero no son indígenas. Y entonces en esas comunidades, pues el sentido de lo comunitario y de la importancia de lo comunitario es un poco más light”.

Mientras que en Honduras se percibe otra dinámica:

“Las nacionales en Honduras han expresado un mayor interés y han concretado acciones que demuestran ese interés”.

Asimismo, se reconoce que muchas instituciones continúan acostumbradas a proyectos centrados en infraestructura y no necesariamente en transformación pedagógica:

“Están acostumbrados a recibir proyectos de infraestructura y materiales, pero no proyectos de transformación social”.

Las entrevistas también muestran tensiones relacionadas con sostenibilidad y recursos:

“Es probable que las autoridades digan ‘escalamos’, pero sin presupuesto”.

Factores que facilitaron y dificultaron la implementación



Las entrevistas identifican diversos factores que facilitaron la implementación, especialmente la existencia de actores territoriales comprometidos y con conocimiento comunitario.

En este sentido, se destaca:

“En procesos territoriales la carga del trabajo técnico tiene que estar en técnicos de territorio que tengan la misma identidad de la gente. Que hablen el mismo lenguaje, no en términos de idioma, sino en términos de cultura”.

Asimismo, se reconoce la importancia de incorporar perfiles docentes en los equipos territoriales:

“Es necesario que este proyecto en el equipo de implementación territorial tenga un docente o alguien que trabaje temas de educación comunitaria”.

Las entrevistas también muestran múltiples dificultades relacionadas con recursos, tiempos y acompañamiento:

“A nivel pedagógico la mayor dificultad son los calendarios escolares. Es que los calendarios escolares impiden un montón la continuidad de los procesos”.

“El modelo requiere mucho más acompañamiento territorial. Para no tanto para implementarse como para acelerar su implementación y afianzarla y fortalecerla. Porque se puede implementar, pero se implementaría mejor si hubiera más acompañamiento permanente”.

Asimismo, se identifican limitaciones presupuestarias:

“Es un modelo muy exigente, es un modelo de mucho acompañamiento [...] y pues no teníamos ese dinero”.

Sostenibilidad, escalamiento y adaptación regional



Desde una perspectiva regional, el equipo considera que uno de los principales aportes del modelo es su capacidad de recrearse en distintos contextos sin perder coherencia metodológica.

En este sentido, una de las entrevistas señala:

“El modelo es completamente adaptable a cualquier contexto. Porque el enfoque mismo de la metodología y el enfoque pedagógico del modelo es el diálogo”.

Las entrevistas destacan que la principal fortaleza del modelo radica en su enfoque integral:

“La ganancia es la integralidad de esto, es la fuerza, es precisamente eso para poder tú dar respuesta y sobre todo en un escenario de América Latina que, vuelvo a reiterar, tiene demasiadas desigualdades, demasiada diversidad. Entonces, el enfoque integral te puede arropar, es una posibilidad de cambio”.

“Si hubiéramos trabajado solo el enfoque de género, si hubiéramos solo trabajado este de pedagogía inclusiva o solo la participación comunitaria [...] es la articulación, esta integración la que hace un efecto bien potente”.

Asimismo, se enfatiza que los componentes del modelo funcionan de manera articulada y que ningún componente es más importante que otro:

“El modelo es un modelo consistente con los elementos que tiene, todos. No se puede sacrificar ninguno, porque si se sacrifica uno, pues ya no funciona como tendría que funcionar, como tiene que funcionar, pero en cambio, son elementos que favorecen la adaptabilidad [...] Yo no destacaría ninguno en particular ni diría que uno es más relevante que el otro”.

Por otro lado, desde la mirada regional, la sostenibilidad del modelo aparece estrechamente vinculada a la capacidad de fortalecer procesos colectivos de formación, apropiación y continuidad en los territorios. Las entrevistas muestran que la permanencia del proyecto no depende únicamente de metodologías o materiales pedagógicos, sino de la construcción de capacidades instaladas en docentes, equipos territoriales, comunidades y actores institucionales que permitan sostener las prácticas y principios del modelo en el tiempo.

“Me parece que es un elemento clave el elemento formativo que deja la capacidad en los equipos docentes y permite que igual eso se sostenga el tiempo, ¿no? Y que vayan formando a otras y otros docentes”.

“Entonces, eso es una ganancia para el mundo porque está formado, pero volvemos con el tema de la continuidad que es importante por lo menos considerarla e intentar con la mirada puesta en la escalabilidad”.

“Como los elementos son participativos, entonces comprometen al conjunto de la comunidad y si ya las comunidades se comprometen [...] eso es sostenible”.

Las voces del equipo regional presentan el proyecto como una experiencia construida desde el diálogo entre territorios, comunidades e instituciones, caracterizada por procesos permanentes de adaptación, reflexión y aprendizaje compartido. Los testimonios destacan que la escucha, la flexibilidad y la construcción colectiva fueron elementos centrales para adecuar el modelo a las realidades de Guatemala y Honduras, favoreciendo transformaciones en las prácticas pedagógicas y una participación más activa de niñas y niños en los espacios educativos.

Asimismo, las entrevistas muestran avances en la participación de las familias y en la reflexión sobre los roles de género y el cuidado, contribuyendo al fortalecimiento de vínculos más horizontales entre escuela, comunidad y familias. Al mismo tiempo, las voces entrevistadas señalan que la sostenibilidad de estos cambios requiere acompañamiento continuo, formación, recursos y articulación institucional, reafirmando la importancia de impulsar propuestas educativas inclusivas, contextualizadas y comprometidas con la participación y la justicia educativa.



5. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación tienen un carácter preliminar y abierto, en tanto el proceso de sistematización aún se encuentra en desarrollo y faltan incorporar algunas voces clave, particularmente de autoridades educativas en Honduras, niños y niñas de ambos países y del equipo regional (CLADE y OMEP). En coherencia con el enfoque propuesto por Oscar Jara Holliday, estas conclusiones no buscan establecer verdades cerradas, sino producir conocimiento situado a partir de la práctica, reconociendo su carácter histórico, social, político y profundamente dinámico.

Siguiendo a Jara Holliday (2011), las experiencias aquí sistematizadas son comprendidas como procesos complejos, en los que intervienen múltiples actores y factores -objetivos y subjetivos- que se interrelacionan en contextos económicos, sociales e institucionales específicos. En este sentido, las evidencias de cambio identificadas no pueden leerse como resultados lineales, sino como expresiones parciales de procesos en curso, atravesados por tensiones, avances, retrocesos y aprendizajes colectivos.

5.1 Conclusiones – Guatemala

En Guatemala, la sistematización permite identificar un proceso de implementación del modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género que ha logrado niveles significativos de apropiación pedagógica, comunitaria e institucional.

Desde una perspectiva metodológica, la experiencia demuestra la importancia de analizar la práctica de manera reflexiva y participativa para generar aprendizajes colectivos. El recorrido por los cuatro momentos metodológicos —vivir la experiencia, planificar la sistematización, reconstruir críticamente el proceso e interpretar sus sentidos— permitió identificar los cambios producidos, además de comprender cómo y por qué estos se generan, a partir de las voces y miradas de las personas que han sido parte activa del proceso.

Las transformaciones observadas en las prácticas docentes muestran un desplazamiento progresivo hacia enfoques dialógicos, participativos y lúdicos, que resignifican el rol de las y los docentes y reconocen a niñas y niños como sujetos activos del aprendizaje. Estas transformaciones no se explican únicamente por la incorporación de nuevas técnicas, sino por un proceso de relectura crítica de la práctica, que involucra percepciones, intuiciones, emociones y posicionamientos políticos de las personas involucradas.

En relación con el desarrollo infantil, las evidencias dan cuenta de cambios en la participación, la expresión emocional, la convivencia y la motivación por aprender. Estos resultados —esperados e inesperados— emergen de la interacción entre acciones pedagógicas intencionadas y las reacciones de niñas y niños, confirmando que el aprendizaje no es solo cognitivo, sino también afectivo, relacional y social.

Las voces de niñas y niños en Guatemala permiten observar además una mayor seguridad para expresarse, participar y compartir sus opiniones dentro de los espacios educativos. Aunque persisten algunos patrones tradicionales de género, muchas niñas y niños mostraron apertura para participar en juegos, actividades y tareas que anteriormente eran asociadas exclusivamente a un género. Asimismo, se identificaron expresiones de afecto, respeto y escucha entre pares, así como una mayor disposición a dialogar y participar colectivamente. Estas evidencias sugieren que las experiencias pedagógicas desarrolladas contribuyeron a fortalecer la confianza, la autonomía y la convivencia dentro de las aulas.

La participación familiar y el fortalecimiento de las comisiones gestoras aparecen como uno de los ejes más consolidados del proceso en Guatemala. Las relaciones que se establecen entre familias, docentes y comunidades educativas configuran un entramado relacional que sostiene el modelo más allá del aula, evidenciando que la transformación educativa es, ante todo, un proceso comunitario.

En el ámbito de inclusión, género y masculinidades, los avances observados conviven con resistencias culturales persistentes. Esta tensión confirma que los cambios en los imaginarios y prácticas de género no son inmediatos, sino que requieren procesos prolongados de reflexión, diálogo y confrontación de sentidos, tanto a nivel individual como colectivo.

En Guatemala, las evidencias recopiladas muestran que las barreras estructurales y de infraestructura continúan siendo un factor que limita el pleno desarrollo del modelo de pedagogía inclusiva en la educación preprimaria. En varios centros educativos, las niñas y niños pequeños comparten los mismos espacios físicos con estudiantes de grados superiores, lo que dificulta la adecuación de los ambientes a sus necesidades de cuidado, juego y aprendizaje. A ello se suma la escasez de mobiliario apropiado, materiales didácticos y recursos lúdicos, elementos fundamentales para la implementación de prácticas pedagógicas acordes con la primera infancia. Estas limitaciones no anulan los avances logrados, pero sí evidencian que la transformación pedagógica requiere ser acompañada por mejoras materiales e inversión en infraestructura, sin las cuales el derecho a una educación inicial de calidad permanece parcialmente condicionado.

Finalmente, la presencia de condiciones institucionales más favorables —articulación con autoridades, alineación con marcos curriculares y reconocimiento del valor pedagógico del modelo— abre posibilidades reales para la sostenibilidad y el escalamiento, aunque estas deben seguir siendo objeto de análisis crítico y no asumirse como garantizadas.

Las entrevistas realizadas al equipo regional permiten complementar esta lectura al mostrar que el modelo logró articular de manera significativa inclusión, género, participación comunitaria y aprendizaje dialógico, favoreciendo procesos de transformación pedagógica contruidos desde los territorios. Desde esta perspectiva, uno de los principales aprendizajes del proyecto en Guatemala ha sido la capacidad de adaptación y construcción situada del modelo, así como el fortalecimiento progresivo de vínculos entre escuelas, familias, comunidades y actores institucionales. Asimismo, las voces regionales sugieren que la sostenibilidad futura del proceso dependerá de la continuidad del acompañamiento territorial, el fortalecimiento de capacidades locales y el compromiso institucional para sostener las transformaciones ya iniciadas.

5.2 Conclusiones – Honduras

En Honduras, las conclusiones preliminares reflejan un proceso de implementación marcado por desafíos estructurales, pero también por una fuerte potencia pedagógica y comunitaria en contextos de vulnerabilidad. Desde el enfoque de la sistematización, la experiencia hondureña pone en evidencia uno de los planteamientos centrales de Jara Holliday: aprender de la práctica es un deseo ampliamente valorado, pero difícil de concretar, debido a la sobrecarga de tareas, la precariedad de condiciones y la urgencia cotidiana que atraviesa a docentes y comunidades. En este escenario, la sistematización se revela no solo como un desafío metodológico, sino como una decisión política.

Las transformaciones en las prácticas docentes se presentan de manera significativa, especialmente en la apertura al diálogo, la escucha de niñas y niños y la incorporación de dinámicas más participativas. No obstante, estas transformaciones aparecen como frágiles y altamente dependientes del acompañamiento externo, lo que refuerza la necesidad de procesos sostenidos de seguimiento y reflexión.

En cuanto al desarrollo infantil, madres y docentes identifican cambios positivos en la disposición para aprender, la expresión emocional y la convivencia. Estos resultados, sin embargo, están fuertemente condicionados por factores contextuales como la infraestructura, el tiempo escolar y las condiciones de vida de las familias, lo que evidencia la interrelación constante entre factores objetivos y subjetivos.

Las voces de niñas y niños en Honduras muestran un panorama particularmente significativo en relación con la inclusión, la convivencia y el cuestionamiento de estereotipos de género. La mayoría de las niñas y niños expresaron

apertura frente a juegos, tareas y actividades tradicionalmente asociadas a distintos géneros, evidenciando procesos de transformación cultural en curso. También se identificaron múltiples expresiones de afecto, respeto y cuidado entre pares, así como seguridad para expresar opiniones y emociones dentro de las actividades pedagógicas. Aunque persistieron algunas respuestas asociadas a patrones tradicionales, las evidencias muestran que muchas niñas y niños comenzaron a cuestionar estas ideas y a participar con mayor libertad en actividades diversas. Asimismo, las conversaciones sobre cuidados y tareas domésticas reflejaron cambios importantes en las dinámicas familiares, incluyendo una mayor participación masculina en actividades de cuidado y cocina dentro de algunos hogares.

La participación familiar muestra avances importantes, aunque desiguales. Las comisiones mixtas emergen como espacios valiosos de articulación comunitaria, pero enfrentan limitaciones estructurales y culturales, especialmente en relación con la participación masculina y la feminización del cuidado.

En el eje de género y masculinidades, las evidencias muestran que el cuestionamiento de estereotipos se produce principalmente a través de prácticas pedagógicas concretas con niñas y niños, mientras que los cambios en las dinámicas familiares adultas avanzan de manera más lenta. Esta brecha confirma que la transformación cultural requiere tiempos largos y estrategias específicas.

La incorporación de la voz de la autoridad educativa de Honduras permite identificar una valoración positiva del modelo pedagógico, particularmente por su capacidad de promover participación comunitaria, fortalecer el trabajo docente y abrir discusiones sobre inclusión, género y corresponsabilidad en el cuidado. Desde esta mirada institucional, el proyecto aparece como una experiencia pertinente para fortalecer procesos educativos en contextos rurales y como una iniciativa con potencial de continuidad y expansión, siempre que exista acompañamiento sostenido, articulación institucional y recursos suficientes para sostener las acciones en el tiempo.

Finalmente, las reflexiones del equipo regional permiten comprender que la experiencia hondureña dejó aprendizajes importantes sobre la necesidad de construir procesos flexibles, territorializados y sostenidos en el tiempo. Las entrevistas regionales muestran que el acompañamiento cercano, la formación docente continua, el trabajo comunitario y la participación activa de las familias fueron elementos decisivos para la implementación del modelo. Al mismo tiempo, las voces regionales reconocen que las limitaciones presupuestarias, la rotación de equipos y las condiciones estructurales continúan siendo desafíos relevantes para garantizar sostenibilidad y escalabilidad en el largo plazo.

6. Recomendaciones para fortalecer y proyectar el modelo

Las siguientes recomendaciones se formulan a partir de los aprendizajes colectivos derivados del proceso de sistematización y de las evidencias de cambio identificadas en Guatemala y Honduras. No se presentan como correcciones a un modelo deficitario, sino como orientaciones para profundizar, consolidar y proyectar un proceso pedagógico que ya ha demostrado ser pertinente, significativo y transformador en los contextos donde se ha implementado.

6.1 Recomendaciones metodológicas y pedagógicas

Consolidar y profundizar las prácticas pedagógicas dialógicas ya implementadas, reconociendo que el diálogo, el juego, la escucha activa y la participación infantil han demostrado ser ejes efectivos para favorecer el aprendizaje, la expresión emocional y la convivencia en la primera infancia.

Dar continuidad a los espacios de reflexión docente, entendidos como momentos de aprendizaje colectivo y no como exigencias adicionales. Estos espacios permiten seguir aprendiendo de la práctica cotidiana y fortalecer la autonomía pedagógica del profesorado.

Acompañar la apropiación progresiva del modelo por parte de las comunidades educativas, alentando que docentes y equipos directivos continúen adaptando las metodologías a sus realidades territoriales, culturales e institucionales, sin perder los principios centrales del modelo.

Profundizar el enfoque inclusivo y de género de manera gradual y situada, apoyándose en las experiencias pedagógicas exitosas que ya han comenzado a cuestionar estereotipos desde la infancia, y ampliando estas reflexiones de forma respetuosa con los contextos comunitarios.

Afianzar las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, convivencia pacífica y expresión emocional, considerando que las voces de niñas y niños en ambos países evidencian avances importantes en la seguridad para participar, dialogar, expresar opiniones y construir relaciones más respetuosas y afectivas dentro de los espacios educativos.

Promover experiencias pedagógicas que continúen ampliando las posibilidades de juego, participación y exploración para niñas y niños, evitando la reproducción de estereotipos de género en materiales, actividades, dinámicas y expectativas docentes. Las evidencias recogidas muestran que los cambios más significativos emergen cuando niñas y niños participan activamente en experiencias concretas que amplían sus referentes sobre género, cuidado y convivencia.

Fortalecer la formación continua y el acompañamiento territorial a docentes y equipos educativos, reconociendo que las transformaciones observadas en las prácticas pedagógicas han estado estrechamente vinculadas a procesos sostenidos de reflexión, seguimiento y construcción colectiva impulsados por los equipos nacionales y regionales.

Incorporar de manera más sistemática espacios de escucha y participación infantil dentro de los procesos pedagógicos y comunitarios, reconociendo que niñas y niños aportan lecturas valiosas sobre convivencia, inclusión, cuidado y relaciones de género desde sus propias experiencias cotidianas.

6.2 Recomendaciones para fortalecer la participación familiar y comunitaria

Fortalecer y cuidar los espacios de participación familiar que ya se han construido, especialmente las comisiones mixtas y/o gestoras, reconociéndolas como uno de los logros más relevantes del proyecto para la corresponsabilidad educativa.

Seguir promoviendo la participación de las familias como aliadas del proceso educativo, destacando los aprendizajes mutuos que se generan entre escuela y comunidad y reforzando la confianza construida.

Ampliar progresivamente las estrategias para involucrar a los hombres en la educación y el cuidado, valorando los avances existentes y promoviendo una participación masculina cada vez más visible y sostenida.

Desarrollar estrategias específicas para fortalecer la participación masculina en los procesos educativos y comunitarios desde enfoques no punitivos ni culpabilizadores, considerando que las experiencias más significativas identificadas en el proyecto surgieron cuando los hombres encontraron espacios de participación respetuosos y abiertos al diálogo.

Continuar fortaleciendo las relaciones entre escuelas, familias y comunidades desde enfoques horizontales y participativos, reconociendo que uno de los principales aprendizajes del proyecto ha sido la importancia de construir confianza, reconocimiento mutuo y participación colectiva para sostener los procesos pedagógicos en el tiempo.

Promover espacios comunitarios de diálogo sobre género, cuidado, convivencia y corresponsabilidad, aprovechando las transformaciones ya identificadas en niñas, niños y algunas familias como punto de partida para ampliar las reflexiones colectivas dentro de las comunidades educativas.

6.3 Recomendaciones institucionales y de sostenibilidad

Aprovechar el reconocimiento institucional ya alcanzado en los territorios para seguir dialogando con autoridades educativas sobre la integración del modelo en marcos y programas existentes.

Cuidar que los procesos de proyección o expansión del modelo mantengan su carácter participativo y comunitario, evitando enfoques prescriptivos que puedan debilitar la apropiación local.

Continuar fortaleciendo las condiciones materiales de los centros educativos, de manera progresiva y acorde a las posibilidades locales, reconociendo que la mejora de la infraestructura y los recursos potencia las transformaciones pedagógicas ya en marcha.

Fortalecer las capacidades de los equipos territoriales, nacionales y regionales para garantizar continuidad, acompañamiento y sostenibilidad de los procesos pedagógicos, considerando que las entrevistas evidencian la importancia de contar con equipos estables y con conocimiento de los contextos comunitarios.

Asegurar mecanismos de acompañamiento y seguimiento permanentes para las escuelas participantes, especialmente en contextos rurales y de mayor vulnerabilidad, en los cuales las transformaciones pedagógicas suelen verse afectadas por limitaciones estructurales, rotación de personal y escasez de recursos.

Promover procesos de escalamiento y adaptación del modelo que mantengan su carácter flexible, dialógico y contextualizado, evitando replicaciones rígidas y favoreciendo la construcción situada en cada territorio. Las voces del equipo regional muestran que la capacidad de adaptación y construcción colectiva ha sido uno de los principales factores de éxito del proyecto.

Continuar fortaleciendo la articulación entre niveles comunitarios, nacionales y regionales, reconociendo que la sostenibilidad del modelo depende tanto de las prácticas desarrolladas en las escuelas como de la existencia de redes institucionales y comunitarias capaces de sostener los procesos de transformación educativa en el tiempo.



Foto: Carolina Osorio Agudelo/ CLADE

7. 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/>

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.

8. Anexos

8.1. Instrumentos de recolección de información

8.1.1. Entrevistas

8.1.2. Tertulia dialógica con niños y niñas

8.2. Tablas de resumen evidencias

Ver todos los anexos [aquí](#).

