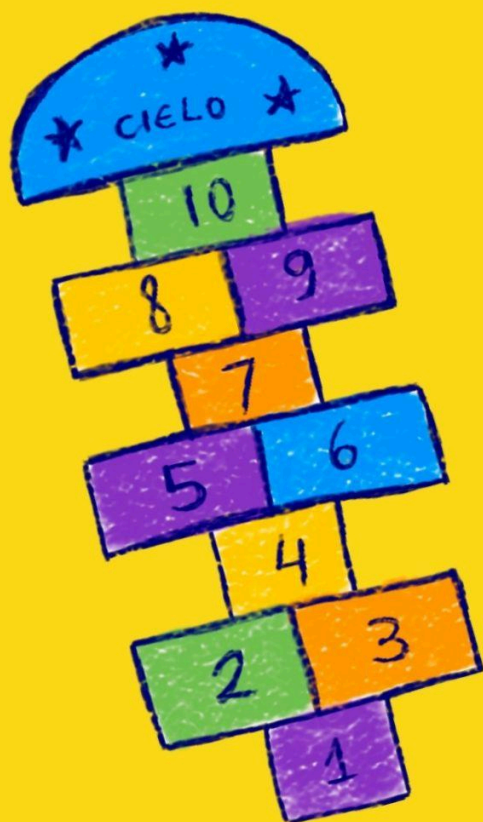




Situación de la educación de la primera infancia rural en Guatemala y Honduras: un diagnóstico regional desde la Investigación Acción Participativa

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



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 \(OMEP\)](#) America 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: Gabriela Arrunátegui Martínez a partir de los datos de investigación contruidos colectivamente por las comunidades de aprendizajes del proyecto.

Equipo regional: Nelsy Lizarazo (coord. general), Gabriela Arrunátegui (Especialista en Género), Tamara Montalvo R. (Especialista en Monitoreo, Evaluación y Aprendizaje), Desiree Lopez de Maturena (Coordinadora OMEP), José Miguel Valenzuela (Especialista Metodológico) Iliana Lo Priore (Especialista en Modelo Inclusivo).

Equipos nacionales:

Guatemala: Victor Cristales (Coordinador Nacional), Liss Pérez (Investigadora Principal), Amado Gonzalez (Asistente de Investigación), Britzeydy Maribel Cac Cho (Promotora Territorial), Rosario (Promotora Territorial)

Honduras: Aminta Margarita Navarro (Coordinadora Nacional) y Karla Marlene Rodríguez (Investigadora Principal)

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

Revisión y aportes: Carolina Osorio Agudelo

ISBN: 978-85-5679-035-4

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

Agosto de 2025

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

ÍNDICE

1. Resumen Ejecutivo	4
2. Marco conceptual	6
2.1. Educación inicial y primera infancia en contextos rurales	6
2.2. Interseccionalidad, inclusión y masculinidades en la primera infancia	7
2.3 Pedagogía dialógica	9
2.4. Articulación conceptual de las variables de análisis	10
3. Metodología	12
3.1 Enfoque metodológico general	12
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	13
3.3 Territorios, participantes y criterios de selección	13
3.4 Procesos de sistematización y análisis de la información	15
3.5 Consideraciones éticas	15
4. Hallazgos por país	17
4.1 Guatemala	17
4.1.1 Caracterización de las escuelas	17
4.1.2 Expectativas educativas de la comunidad educativa	20
4.1.3 Barreras y necesidades en el acceso y permanencia en la educación de la primera infancia	22
4.1.4 Metodologías y estrategias de aprendizaje para la primera infancia	26
4.1.5 Inclusión (género, masculinidades, discapacidad, etc.)	28
4.1.6 Relación comunidad–escuela	30
4.2 Honduras	33
4.2.1 Caracterización de las escuelas	33
4.2.2 Expectativas educativas de la comunidad educativa	35
4.2.3 Barreras y necesidades en el acceso y permanencia en la educación de la primera infancia	37
4.2.4 Metodologías y estrategias de aprendizaje para la primera infancia	41
4.2.5 Inclusión (género, masculinidades, discapacidad, etc.)	45
4.2.6 Relación comunidad–escuela	48
5. Conclusiones	50
6. Propuestas de mejora	56
7. Referencias bibliográficas	58

1. Resumen Ejecutivo

En el marco del proyecto *Pedagogía Inclusiva con Enfoque de Género para la Educación Infantil Comunitaria en Guatemala y Honduras*, se desarrolló el presente estudio con el objetivo de **construir un diagnóstico participativo que guíe y oriente las acciones futuras** en los territorios seleccionados. Este documento constituye la **base de trabajo para las comisiones mixtas o comisiones gestoras**, conformadas en cada comunidad educativa, quienes —en su rol protagónico— conocerán los hallazgos aquí presentados, para luego realizar su propio análisis FOAPI (Fortalezas, Oportunidades, Aspectos a Proponer/Resolver e Innovar) y definir colectivamente las prioridades que guiarán la implementación del modelo pedagógico.

La elaboración de este diagnóstico se realizó desde una perspectiva de **Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT)** y se articuló con los principios del **Aprendizaje Dialógico (AD)**, promoviendo así la generación de conocimiento situada, colectiva y transformadora. A través de un **enfoque cualitativo**, se diseñaron y aplicaron herramientas específicas que permitieron recoger las voces, experiencias y saberes de quienes habitan cotidianamente los espacios educativos.

En total, participaron **185 personas: 133 en Guatemala y 52 en Honduras**, incluyendo directoras, docentes, madres, cuidadores y cuidadoras, niñas y niños, así como autoridades educativas locales. La diversidad de actores involucrados y la profundidad de sus aportes nutren este diagnóstico como un insumo clave para impulsar una educación inclusiva, intercultural, democrática y centrada en la infancia.

Este estudio ha permitido examinar en profundidad las experiencias educativas en la primera infancia en contextos rurales de Guatemala y Honduras, abordando dimensiones clave como expectativas educativas, barreras estructurales, metodologías de enseñanza, inclusión y vínculos entre comunidad y escuela. El análisis, guiado por una perspectiva interseccional que articula los derechos de la infancia, el enfoque de género y las condiciones socioterritoriales, evidencia tanto los desafíos persistentes como las prácticas significativas que sostienen cotidianamente el derecho a la educación en los primeros años de vida. Los resultados de este diagnóstico son los siguientes:

En primer lugar, se constata una valoración creciente de la educación inicial por parte de docentes y familias, quienes reconocen en este nivel no solo una etapa preparatoria para la primaria, sino un espacio formativo con valor propio. El juego, el desarrollo socioemocional y la socialización temprana emergen como componentes centrales del proceso de aprendizaje, aunque en ambos países subsisten tensiones entre enfoques lúdicos y presiones por resultados académicos visibles.

Las barreras al acceso y la permanencia —como la pobreza, la precariedad de infraestructura, la sobrecarga del cuidado y la falta de formación específica— limitan la garantía plena del derecho a la educación. Estas condiciones afectan especialmente a las niñas, los niños indígenas, los estudiantes con discapacidad y quienes habitan hogares marcados por la migración o la desintegración familiar. La ausencia de políticas públicas integrales y de apoyos sistemáticos refuerza la desigualdad en la experiencia educativa desde la primera infancia.

Pese a este panorama, las aulas rurales son también espacios de resistencia, agencia y creatividad. Las y los docentes, en su mayoría mujeres, despliegan estrategias activas y contextualizadas, construyen vínculos afectivos sólidos y sostienen el funcionamiento de los centros educativos más allá de lo esperado institucionalmente. Las familias, particularmente las mujeres cuidadoras, asumen un rol protagónico en la vida escolar, aunque sin el reconocimiento ni la redistribución que ello exige.

La inclusión —aunque presente en los discursos— todavía no se traduce plenamente en prácticas sostenidas y estructuradas. Las diferencias culturales, lingüísticas, de género o capacidad no siempre son reconocidas desde marcos pedagógicos o institucionales que permitan abordarlas de forma equitativa. En muchos casos, la inclusión depende de esfuerzos individuales más que de una apuesta sistémica por la justicia educativa.

Finalmente, la relación entre escuela y comunidad, especialmente en Guatemala, revela un potencial pedagógico y político que merece ser fortalecido. La escuela es más que un espacio de enseñanza: es un nodo de cuidado colectivo, refugio ante la adversidad y proyección de futuro. Reconocer y potenciar este entramado es clave para imaginar modelos educativos que respondan de forma situada a las necesidades y derechos de las infancias en contextos históricamente excluidos.

Este estudio reafirma que la educación inicial no puede ser entendida como una etapa menor o auxiliar del sistema educativo. Por el contrario, constituye un espacio estratégico para la transformación social, siempre que se le dote de los recursos, el reconocimiento y las condiciones que hagan posible su misión formativa y emancipadora. Avanzar hacia una educación inicial equitativa e inclusiva en Guatemala y Honduras exige políticas sensibles al territorio, financiamiento sostenido, formación docente pertinente, fortalecimiento institucional y, sobre todo, una comprensión profunda de la infancia como sujeto de derechos desde el inicio de la vida.

2. Marco conceptual

2.1. Educación inicial y primera infancia en contextos rurales

En este trabajo, sostenemos que la primera infancia debe ser comprendida como una etapa vital con sentido pleno en sí misma, y no únicamente como un tiempo de preparación para la vida adulta o la educación formal. Asumimos esta postura desde un enfoque de derechos, de justicia social y de territorialidad, anclado en la noción de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), propuesta por la UNESCO (2006), que reconoce la inseparabilidad entre el cuidado, la protección y los aprendizajes significativos en los primeros años de vida.

La AEPI se funda en la convicción de que niñas y niños son sujetos plenos de derechos desde el nacimiento, y que los Estados deben garantizar no solo su supervivencia, sino también las condiciones para su desarrollo integral. Esta comprensión, jurídicamente respaldada por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), se consolida en la Observación General N.º 7 del Comité de los Derechos del Niño, que define la primera infancia como el período que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2006). En el marco latinoamericano, y considerando que la mayoría de los países inicia la escolaridad formal a los seis años, diversos organismos como la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO (OREALC-UNESCO) ajustan este tramo a los primeros seis años de vida, reconociendo las particularidades institucionales, culturales y sociales de la región.

Partimos, entonces, de una crítica a la mirada instrumental de la primera infancia, que la reduce a un entrenamiento previo para la escuela. Esta lógica ha alimentado procesos de sobre-escolarización, donde se prioriza la alfabetización temprana por encima del juego, la curiosidad, la afectividad o la exploración autónoma del entorno —procesos centrales al desarrollo infantil. Desde la AEPI, por el contrario, se plantea que la educación de los primeros años debe garantizar ambientes seguros, afectuosos y significativos, donde las niñas y los niños puedan desplegar su potencial cognitivo, emocional y social de manera integral (OMEP, 2021).

Asumir esta postura también implica comprender que el desarrollo infantil está profundamente condicionado por los entornos materiales y simbólicos en los que ocurre. Como lo ha planteado UNICEF (2022), los efectos del cuidado —o su ausencia— en los primeros años de vida tienen consecuencias duraderas en la capacidad de aprendizaje, la regulación emocional y la participación social. Por eso, asegurar el derecho a la AEPI implica pensar en políticas intersectoriales que articulen salud, nutrición, afecto, juego, estimulación, participación y protección, tanto en los espacios institucionales como en los comunitarios (UNESCO, 2006, Kochen, 2013).

Este enfoque cobra especial relevancia en los contextos rurales. Allí, las brechas estructurales en servicios, conectividad, infraestructura o formación docente se combinan con prácticas educativas poco contextualizadas, y con la persistencia de miradas que infantilizan o subestiman los saberes de las comunidades (UNESCO, 2021). Sin embargo, estos territorios no deben ser vistos solo como espacios de carencia, sino como escenarios complejos, culturalmente ricos y con enormes potencialidades para reconfigurar la relación entre infancia, educación y comunidad. La territorialidad importa: la infancia no es igual en una comunidad indígena del altiplano guatemalteco que en una zona periurbana de Honduras. Por eso, sostenemos que cualquier política de AEPI debe surgir de un reconocimiento de estas diferencias, y construirse desde el diálogo con las comunidades.

Desde CLADE, OMEP y EDUCO (2018), se ha sostenido que reconocer la primera infancia como tiempo vital y no solo preparatorio implica también cambiar la forma en que el Estado se relaciona con la niñez y sus familias. No se trata únicamente de ofrecer servicios, sino de crear condiciones estructurales para que todas las niñas y niños, sin excepción, puedan crecer en dignidad, respeto y bienestar. En el mismo sentido, Kochen (2013) recoge evidencia de investigadores como Sen y Heckman que han demostrado que la inversión en los primeros años de vida tiene el mayor retorno social y económico posible, lo que refuerza la urgencia de pensar la AEPI como un eje prioritario de cualquier proyecto educativo transformador.

Con esta base, entendemos que posicionarnos en favor de una AEPI con enfoque de derechos, integralidad y pertinencia territorial no es solo una opción técnica o pedagógica: es una toma de postura ética frente a las desigualdades que enfrentan las infancias rurales, y una apuesta política por una educación verdaderamente inclusiva, comunitaria y transformadora.

2.2. Interseccionalidad, inclusión y masculinidades en la primera infancia

Partimos del reconocimiento de que las niñas y los niños no viven su infancia de forma neutra o uniforme, sino que sus experiencias están profundamente mediadas por relaciones de poder estructurales que atraviesan el género, la clase, la raza, la discapacidad, la territorialidad, la lengua y otros ejes de desigualdad. Desde esta perspectiva, entendemos la **interseccionalidad** —como lo propusieron Kimberlé Crenshaw (1989) y desarrollaron autoras decoloniales y feministas latinoamericanas¹— no solo como una herramienta analítica, sino como una ética del reconocimiento de la complejidad.

¹ Como Rita Segato (Argentina), María Lugones (Argentina), Ochy Curiel (República Dominicana/Colombia), Martil Francke (Perú)

Aplicar una mirada interseccional en la primera infancia implica desnaturalizar los modelos dominantes de niñez, masculinidad, femineidad y familia, y visibilizar cómo estos se configuran en contextos específicos, como los rurales e indígenas. En la práctica, esto exige preguntarnos: ¿qué cuerpos, voces y formas de ser han sido históricamente excluidas de las pedagogías de cuidado y educación? ¿Qué relatos quedan por contar en nuestras escuelas y programas?

Asumimos que la **inclusión educativa** no puede ser entendida solo como integración de la diversidad, sino como un proceso de transformación profunda de las estructuras que producen exclusión. Siguiendo a la CLADE (2025a) y a la UNESCO (2021), esto implica revisar críticamente no solo los contenidos, sino también los vínculos pedagógicos, las formas de organización del espacio educativo, los criterios de participación y la legitimidad del saber situado. La verdadera inclusión empieza por reconocer que todas las infancias —en su pluralidad— son legítimas, valiosas y sujetas de derechos desde el nacimiento.

En este marco, el **género** no puede ser tratado como una categoría aislada o binaria. Como afirma Arribas (2024), la identidad de género es una construcción relacional atravesada por estructuras patriarcales, racistas y clasistas que operan incluso desde la primera infancia. En América Latina, estas estructuras están fuertemente imbricadas en las instituciones escolares, donde las niñas indígenas, las personas con discapacidad, o las infancias trans o no binarias suelen experimentar niveles más altos de violencia simbólica y material.

Una de las dimensiones más silenciadas en el análisis de la educación en la primera infancia es la **masculinidad**. En nuestros contextos, hablar de género en educación ha estado asociado, con justa razón, a las luchas feministas y al empoderamiento de las niñas. Sin embargo, para avanzar hacia una igualdad sustantiva también es necesario problematizar los mandatos de masculinidad que aprenden y reproducen los niños desde edades tempranas. Estos mandatos no solo afectan a las mujeres, sino que también limitan las formas en que los propios niños pueden expresar sus emociones, vincularse afectivamente o ejercer el cuidado.

Numerosos estudios en Guatemala y Honduras (CLADE, 2025b; Juárez, 2025) muestran cómo la masculinidad hegemónica sigue anclada a nociones de autoridad, provisión y fuerza, delegando el cuidado casi exclusivamente a las mujeres. Esto es aún más evidente en contextos rurales, donde los estereotipos patriarcales se cruzan con desigualdades estructurales que naturalizan la distribución desigual del trabajo reproductivo. Como señala Comins (2023), para construir masculinidades cuidadoras es necesario transformar tanto las condiciones materiales como las representaciones culturales que impiden a los hombres habitar espacios de afecto, crianza y pedagogía.

Más allá de un enfoque compensatorio —que invite a los hombres a "ayudar"—, lo que se requiere es una **redefinición ética y política del cuidado** como responsabilidad compartida, como práctica pedagógica y como dimensión constitutiva de las nuevas formas de ser hombre. En este sentido, recuperar las cosmovisiones originarias, como la maya o la garífuna, ofrece claves alternativas. En ellas, el equilibrio entre lo masculino y lo femenino no es jerárquico, sino complementario, lo cual permite imaginar formas de relación distintas, interdependientes, no dominantes (Álvarez, 2006).

Por último, una inclusión real en la primera infancia exige abrir espacios institucionales donde se nombren y trabajen activamente las tensiones de género, poder y cuidado. Esto implica formar docentes capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias de género, generar ambientes pedagógicos libres de violencia simbólica, y fomentar en las niñas y los niños la posibilidad de crecer en libertad, sin los corsés de los roles rígidos que reproducen la desigualdad.

Solo así podremos construir una educación inclusiva que no se limite a sumar diversidades, sino que se comprometa con dismantelar las estructuras que históricamente las han oprimido. Esta es nuestra apuesta: una AEPI profundamente interseccional, feminista, comunitaria y transformadora desde los primeros años de vida.

2.3 Pedagogía dialógica

Nuestro proyecto y, por ende, esta investigación se enmarca en una perspectiva de justicia educativa que interpela no solo qué se enseña, sino cómo se aprende y quiénes participan en el proceso educativo. Desde esta base, nos posicionamos en la pedagogía dialógica como el enfoque que permite superar modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos o la adaptación pasiva a la diversidad. En contraposición a enfoques compensatorios o adaptativos que refuerzan desigualdades, el aprendizaje dialógico —como lo plantea Flecha (1997)— se construye sobre la transformación del entorno y de las interacciones educativas, situando el diálogo como eje central de los procesos de aprendizaje y convivencia.

Este enfoque reconoce que el aprendizaje no ocurre únicamente en el vínculo entre docente y estudiante, sino en una red de relaciones significativas con otros niños, niñas, familiares, miembros de la comunidad y personas adultas diversas. Así, se amplían los contextos y agentes de aprendizaje más allá del aula, generando entornos ricos en interacciones donde todas las voces tienen valor (Aubert et al., 2008).

El aprendizaje dialógico se sostiene sobre siete principios fundamentales:

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 currículum 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).

En la práctica, estos principios se concretan en formas de organización del aula como los Grupos Interactivos o tertulias dialógicas. Estas estrategias, aplicadas incluso desde la educación infantil (Melgar, 2015), muestran resultados significativos en el aprendizaje instrumental, la motivación y la mejora de la convivencia (INCLUD-ED, 2011).

Este enfoque no es una metodología entre otras, sino una transformación radical de las relaciones educativas y del rol de cada participante en el proceso. Es una propuesta ética y política que democratiza el conocimiento y resignifica la educación como proyecto colectivo, donde todas las niñas y los niños —desde su primera infancia y en cualquier contexto— pueden aprender más y mejor.

2.4. Articulación conceptual de las variables de análisis

A partir de los marcos conceptuales desarrollados —centrados en la AEPI, la inclusión desde un enfoque interseccional, y la pedagogía dialógica— se ha definido un marco analítico compuesto por cinco variables clave que orientan esta investigación. Estas dimensiones permiten comprender las experiencias educativas de niñas y niños en contextos rurales de Guatemala y Honduras desde una perspectiva de derechos, justicia social y transformación educativa.

1. Expectativas educativas: las entendemos como los horizontes de posibilidad que las personas adultas (familiares, docentes, autoridades) proyectan sobre niñas y niños en relación con su presente y su futuro. Estas expectativas están cargadas de valor

social, cultural y afectivo, y condicionan las oportunidades de desarrollo. Desde el enfoque dialógico, sostenemos que las altas expectativas para todas y todos son fundamentales para garantizar procesos educativos transformadores.

2. Barreras y necesidades: son los obstáculos, estructurales o cotidianos, que impiden el acceso y la participación plena de los niños y niñas en espacios de cuidado y aprendizaje. Las identificamos desde una lógica interseccional que reconoce que las barreras no son neutras: se agravan cuando se cruzan la pobreza, la ruralidad, la discapacidad o la pertenencia étnica. Las necesidades, por su parte, no se leen desde la carencia individual, sino como expresión de derechos aún no garantizados.

3. Metodologías y estrategias de aprendizaje: se refieren a las formas concretas en que se enseña y se aprende en la educación infantil. Las analizamos desde la pedagogía dialógica, que coloca el diálogo, la colaboración y la creación de sentido como ejes del aprendizaje. A través de experiencias como los Grupos Interactivos o las Tertulias Dialógicas, se rompe con la homogeneización del saber y se generan espacios más inclusivos, motivadores y efectivos.

4. Inclusión (género, masculinidades, discapacidad, etc.): entendemos la inclusión no como un añadido o una medida compensatoria, sino como un principio estructural que organiza las relaciones educativas. Se trata de desmontar barreras culturales, institucionales y simbólicas que marginan a ciertos cuerpos, lenguas o formas de ser. El enfoque de género que asumimos incorpora críticamente las masculinidades, y apuesta por relaciones no jerárquicas y más justas desde los primeros años de vida.

5. Relación comunidad-escuela: no concebimos la escuela como una institución aislada, sino como una red de relaciones interdependientes con las familias, comunidades y territorios. Recuperando el enfoque de comunidades de aprendizaje, defendemos una educación que se construya desde el diálogo horizontal, la participación activa de actores diversos y el reconocimiento del saber comunitario como fuente legítima de aprendizaje.

Estas variables, abordadas desde la AEPI, la inclusión interseccional y la pedagogía dialógica, permiten no solo describir las realidades locales, sino también imaginar transformaciones sostenibles, colectivas y pertinentes en los contextos rurales donde se desarrolla este estudio.

3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico general

El enfoque metodológico adoptado por este proyecto se fundamenta en la **Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT)**, articulada con el **Aprendizaje Dialógico (AD)**, lo cual permite construir un proceso profundamente participativo, inclusivo y situado, desde y con las comunidades.

La **IAPT** concibe a la comunidad como la principal protagonista del proceso educativo. A través de su participación activa en el diagnóstico, la planificación, la implementación y la reflexión crítica, se potencia la transformación social desde la base comunitaria. Este enfoque busca no solo levantar información, sino provocar procesos colectivos de análisis, decisión y acción, que generen cambios sostenibles y significativos en el territorio.

A su vez, el **Aprendizaje Dialógico** enmarca este proceso dentro de una lógica horizontal, en la que todas las personas son reconocidas como poseedoras de saberes válidos. En contraposición a metodologías tradicionales, este enfoque:

- **No parte de la presunción de un problema definido externamente**, sino que comienza desde la realidad concreta de los grupos y comunidades.
- **No posiciona a los especialistas como expertos únicos**, sino que los integra como un actor más, en igualdad de condiciones con las y los participantes de la comunidad.
- **No se limita a la aplicación de encuestas o entrevistas**, sino que privilegia espacios de **escucha activa, diálogo horizontal y construcción colectiva del conocimiento**.
- **Convierte a todas las personas participantes en protagonistas del proceso**, mediante la utilización de mecanismos democráticos para la toma de decisiones y la organización del trabajo.
- **Garantiza que toda la comunidad cuente con las herramientas metodológicas necesarias** para participar en igualdad de condiciones en cada etapa del proceso.

Este enfoque busca que el conocimiento emerja desde la interacción igualitaria entre saberes diversos, reconociendo y valorando la inteligencia cultural de cada actor del territorio. De esta manera, se promueve una pedagogía transformadora que no impone, sino que se co-construye, orientada a la inclusión, la equidad de género y el fortalecimiento de capacidades locales.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso de diagnóstico comunitario e institucional se fundamentó en el uso de **técnicas e instrumentos cualitativos**, desarrollados de manera colaborativa por el equipo del proyecto y **adaptados a las realidades socioculturales y lingüísticas de Guatemala y Honduras**. Por ejemplo, en Guatemala, se hizo interpretación presencial al poqomchi por parte de dos integrantes del “Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala”. Estas herramientas fueron concebidas no solo como medios para recolectar información, sino como dispositivos pedagógicos que activan la reflexión colectiva, el diálogo igualitario y la participación crítica de todos los actores involucrados.

Las técnicas aplicadas incluyeron:

- **Entrevistas semiestructuradas individuales**, realizadas a docentes, directivos, autoridades locales, madres, cuidadoras y cuidadores de zonas rurales. Con una duración aproximada de 60 minutos, estas entrevistas permitieron indagar en las prácticas, percepciones, tensiones y esperanzas en torno a la educación y el cuidado en la primera infancia.
- **Talleres grupales participativos**, de aproximadamente dos horas, que se desarrollaron como espacios dialógicos con base comunitaria, donde se recogieron narrativas colectivas sobre los desafíos y oportunidades de transformación educativa.
- **Actividad expresiva con niños y niñas**, desarrollada a través del dibujo, para explorar sus vivencias y representaciones del entorno educativo. Esta herramienta fue diseñada con una intencionalidad lúdica y sensible, respetando la subjetividad infantil y considerando el juego como lenguaje propio de la infancia.

A continuación, se especifica a los actores clave que fueron parte de esta construcción de conocimiento.

3.3 Territorios, participantes y criterios de selección

El territorio no es solo una ubicación geográfica, sino el espacio donde ocurre la vida cotidiana de las niñas, niños, sus familias y comunidades. Es allí donde se entretajan las experiencias, saberes y relaciones que configuran el proceso educativo y donde, como planteaba Paulo Freire, “puede nacer la verdadera ciudadanía”. En este sentido, el proyecto se enraíza en los territorios como escenarios vivos y complejos, reconociendo su diversidad cultural, lingüística y educativa como punto de partida para cualquier transformación.

La iniciativa se implementó en **seis centros educativos comunitarios** —tres en Guatemala y tres en Honduras—, seleccionados a través de un proceso colaborativo que combinó criterios técnicos y de compromiso local. Las decisiones se basaron en:

- **Diversidad territorial y pertinencia cultural**, asegurando representatividad de zonas rurales con fuerte presencia indígena o con condiciones de exclusión estructural.
- **Población históricamente excluida**, incluyendo niños y niñas indígenas, comunidades rurales, familias en situación de pobreza y contextos de baja cobertura educativa.
- **Interés y compromiso institucional** expresado por docentes, directivos y autoridades locales para participar activamente en una experiencia de innovación pedagógica inclusiva.
- **Trabajo previo del proyecto en los territorios**, especialmente en Guatemala, donde ya se habían desarrollado experiencias con la comunidad poqomchi' de Santa Cruz Verapaz.

Además, entre **septiembre y diciembre de 2024**, se realizaron visitas exploratorias en ambos países para **dialogar directamente con autoridades educativas locales, directivos escolares y líderes comunitarios**, con el objetivo de presentar la propuesta, conocer los contextos institucionales y comunitarios, y confirmar la **viabilidad, pertinencia e interés real de los centros en participar en la implementación del modelo**.

En **Guatemala**, las escuelas están ubicadas en el municipio de **Santa Cruz Verapaz**, departamento de Alta Verapaz. La población participante pertenece al pueblo **Poqomchi'**, con una rica tradición cultural y lingüística. Todas las escuelas corresponden al **nivel de preprimaria**, como se denomina oficialmente al ciclo educativo de 4 a 6 años en el país. Mientras que en **Honduras**, las escuelas están ubicadas en los municipios de **Danlí y Ojo de Agua (Yuscarán)**, departamento de El Paraíso. A diferencia de Guatemala, en Honduras se trabajó con **centros de prebásica y una escuela de nivel primario**.

En total, se dialogó con **185 actores clave** de las comunidades educativas. En **Guatemala** el total fue de **133 personas** — 3 directoras, 2 docentes mujeres, 2 docentes hombres, y se contó con la participación de 50 madres y cuidadoras, así como de 70 niñas y niños que participaron en talleres expresivos. Además, se entrevistó a 6 autoridades del sistema educativo departamental —. En **Honduras**, se involucraron **52 personas** — 2 directoras, 16 docentes, 16 madres y 1 cuidador varón, además de 3 autoridades educativas, así como 12 niños y niñas.

Los diálogos, entrevistas y talleres fueron realizados de forma presencial en las comunidades educativas durante los meses de **marzo y abril de 2025**. Las actividades estuvieron a cargo del **Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala** y del **Foro Dakar Honduras**, con el acompañamiento técnico de la **especialista en género de la CLADE**. El proceso fue desarrollado con profundo respeto por los tiempos, dinámicas y particularidades de cada territorio, y tuvo como eje central la participación activa y reflexiva de los distintos actores educativos.

A continuación, se presenta una tabla resumen con la **desagregación de los y las participantes** por país, categoría, género y rol, lo cual permite dimensionar la diversidad de voces incorporadas en este proceso de construcción de conocimiento colectivo.

Tabla 1. Resumen de la participación de actores clave por país

Categorías		Guatemala	Honduras	Total
Directoras (*)		3	2	5
Docentes	Mujeres	2	12	14
	Hombres	2	5	7
Madres y cuidadores/as		50	17 (**)	67
Niñas/os	Mujeres	32	10	42
	Hombres	38	8	46
Autoridades educativas locales		6	4	10
TOTAL		133	52	185

Fuente: elaboración propia.

(*) Dos de ellas cumplen su rol de docente.

(**) Solo uno de los cuidadores era varón.

3.4 Procesos de sistematización y análisis de la información

Los diálogos fueron grabados con el consentimiento informado de las personas participantes y, posteriormente, transcritos de forma íntegra. Esta información se complementó con registros de campo, notas etnográficas, observaciones participantes y otras formas de documentación cualitativa. La sistematización se realizó de manera continua y participativa, organizando el material recolectado en matrices de Excel que agruparon los testimonios y observaciones según cinco dimensiones centrales del marco teórico del proyecto: **(1) expectativas educativas; (2) barreras y necesidades;**

(3) metodologías y estrategias de aprendizaje; (4) inclusión —considerando género, masculinidades, discapacidad, entre otros— y **(5) la relación comunidad-escuela**.

El análisis posterior se estructuró mediante un proceso de **triangulación de fuentes y técnicas**, que permitió contrastar información proveniente de diferentes actores (docentes, familias, autoridades, niñas y niños) y herramientas metodológicas (entrevistas, talleres, actividades lúdicas), fortaleciendo así la profundidad y validez de los hallazgos.

Para los productos escritos del proyecto, los testimonios fueron **editados únicamente en aspectos formales**, como la eliminación de muletillas o repeticiones, a fin de facilitar una lectura fluida. Se respetó plenamente el contenido, tono e intención de lo expresado, manteniendo la integridad del relato original.

3.5 Consideraciones éticas

El proceso de recolección y análisis de la información se desarrolló bajo estrictos principios éticos, respetando la dignidad, autonomía y diversidad de todas las personas participantes. Se garantizó el **consentimiento informado**, explicando de manera clara y accesible el propósito del proyecto, el uso de los datos y la voluntariedad de la participación.

El proyecto asumió la ética no solo como principio técnico, sino como práctica cotidiana de cuidado y corresponsabilidad. En el caso de niñas y niños, se evitó toda forma de presión, y se promovieron espacios de juego, imaginación y expresión libre, en coherencia con su condición de actores sociales con voz propia. Las actividades se pensaron desde una lógica afectiva y colectiva, donde los círculos dialógicos, los grupos interactivos y las entrevistas fueron oportunidades para escuchar, observar y registrar sin invadir.

Del mismo modo, con docentes y agentes educativos se propiciaron vínculos empáticos, reconociendo su experiencia y promoviendo su protagonismo como agentes. Se evitó cualquier trato vertical, favoreciendo un intercambio horizontal y respetuoso.

La relación con las comunidades fue guiada por los principios del Aprendizaje Dialógico, reconociendo la heterogeneidad de voces, prácticas y formas de organización. Se consideraron los ritmos, costumbres, tiempos comunitarios y dinámicas culturales propias, así como la importancia de generar confianza para sostener un diálogo genuino.

Como parte del compromiso ético y metodológico, los hallazgos fueron **devueltos a las comunidades a través de las comisiones mixtas / gestoras**, espacios conformados por docentes, familias, directivos/as y representantes comunitarios. Estas comisiones

son instancias de participación plural, paritaria y decisoria, donde se organizaron asambleas para revisar colectivamente los resultados del diagnóstico, realizar el análisis **FOAPI** (Fortalezas, Oportunidades, Aspectos a Proponer/Resolver e Innovar), y establecer procesos de **jerarquización comunitaria** de prioridades. Este trabajo permitirá dar continuidad al proceso de planificación y transformación desde los territorios.

Toda esta fase participativa, que forma parte del ciclo de Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), será sistematizada y entregada en un documento específico que recogerá los acuerdos, prioridades y metas consensuadas desde y con la comunidad.

4. Hallazgos por país

A continuación se presentan los principales hallazgos del estudio, organizados por país, con el objetivo de facilitar una comprensión más profunda y contextualizada de las realidades educativas en cada territorio. Esta división permite visibilizar tanto los elementos comunes como las particularidades que configuran la experiencia educativa en la primera infancia en Guatemala y Honduras.

El análisis se nutre de los testimonios de diversos actores que forman parte de la comunidad educativa de tres centros escolares en cada país. Se incluyen voces de equipos directivos, docentes, madres, cuidadores y cuidadoras, así como autoridades locales del ámbito educativo. Sus relatos permiten reconstruir de manera situada las condiciones materiales, afectivas, pedagógicas e institucionales que afectan el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en esta etapa clave del desarrollo.

La presentación de los hallazgos se estructura en torno a seis dimensiones clave:

1. Caracterización general de las escuelas visitadas, que permite comprender sus contextos territoriales y estructurales.
2. Expectativas educativas de familias, docentes y autoridades locales respecto al nivel preprimario o prebásico.
3. Barreras y necesidades que dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación
4. Metodologías y estrategias pedagógicas desarrolladas en el aula
5. Formas en que se aborda la inclusión de la diversidad en sus múltiples expresiones
6. Relación entre escuela y comunidad como espacio de articulación y sostenimiento del proceso educativo.

4.1 Guatemala

4.1.1 Caracterización de las escuelas

Las tres escuelas se ubican en **Santa Cruz Verapaz**, Alta Verapaz, a unos **213 km al norte de Ciudad de Guatemala**, en un contexto rural e indígena, mayoritariamente **Poqomchi'**. La cobertura educativa muestra **una incorporación tardía al sistema escolar**: mientras la **preprimaria alcanza el 57.7%** y la **primaria el 89%**, la **educación inicial (0 a 3 años)** apenas llega al **1.4%**, evidenciando un acceso muy limitado en los primeros años clave para el desarrollo infantil.

La **Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Acamal I** (escuela ACAMAL I) atiende a estudiantes desde kínder hasta sexto primaria en un espacio pequeño y cerrado, sin acceso a áreas verdes ni a espacios comunitarios. Aunque cuenta con un área de recreo, el área no está equipada para el juego libre o diverso; los niños y niñas suelen jugar con pelota mientras otros simplemente observan o caminan, ya que no hay juegos alternativos ni zonas separadas por edad.

La infraestructura necesita mejoras importantes: los pasillos están en remodelación con materiales expuestos, y hacen falta espacios seguros para guardar materiales que no se utilizan en clase. Las aulas de educación inicial muestran condiciones distintas. El salón de kínder es reducido y tiene poca luz natural, dependiendo de iluminación artificial —que no estaba disponible al momento de la visita—, y carece de mobiliario adecuado para almacenar materiales. El aula de preprimaria está mejor iluminada, pero también necesita equipamiento para organizar sus recursos pedagógicos. Aunque hay esfuerzos por crear un ambiente acogedor, aún hay varios aspectos por fortalecer para ofrecer un entorno más seguro y estimulante para los niños y niñas.

Imagen 1. Patio de la escuela ACAMAL



Foto: Colectivo de Educación para Todas y Todos

La **Escuela Oficial Rural Mixta, COPB Anexo EOPM, Aldea Saquijá** (escuela de Saquijá) se encuentra en una zona de acceso algo complicado: está ubicada al final de un camino inclinado, con viviendas al frente y un tránsito vehicular limitado, lo que hace que la mayoría de estudiantes llegue caminando junto a sus familias.

Dentro del centro educativo, el aula de preprimaria destaca como uno de los espacios más adecuados. Es amplia, bien iluminada y está decorada con murales temáticos que crean un ambiente cálido para el aprendizaje. Sin embargo, aún hay aspectos por mejorar: las mesas y sillas no están completamente adaptadas a los más pequeños, y hace falta mobiliario para guardar materiales. Además, no se dispone de recursos didácticos en idioma Poqomchi', lo que limita la relevancia cultural del aprendizaje. La docente también requiere una guía pedagógica específica que la apoye en su labor diaria.

En los espacios exteriores, los niños y niñas tienen áreas para jugar, pero no están diferenciadas por edad, lo que puede generar dificultades al compartirlas con estudiantes mayores. La escuela cuenta con una cancha para eventos cívicos y culturales, un recurso valioso para fortalecer el vínculo comunitario. También se reconoce como un aspecto positivo la existencia de baños diferenciados por grado, lo que facilita una mejor organización y atención a las necesidades del alumnado.

Imagen 2. Patio de la escuela de Saquijá



Foto: Gabriela Arrunátegui

La **Escuela Oficial Rural Mixta del municipio de Santa Cruz Verapaz** (llamada escuela Xijou) enfrenta un reto importante desde su ubicación: se encuentra justo al borde de una carretera principal, lo que representa un riesgo constante para los estudiantes más pequeños. Aunque la comunidad ha promovido la instalación de reductores de velocidad del tránsito en las vías, aún no hay señalización visible ni medidas viales suficientes, lo que preocupa tanto a las familias como al personal docente.

En cuanto a los servicios sanitarios, toda la población estudiantil —desde preprimaria hasta sexto grado— comparte los mismos baños, sin diferenciación por edad ni por género. Esto limita la privacidad y comodidad de los más pequeños y representa un desafío en términos de higiene y bienestar.

La infraestructura educativa cuenta con dos aulas amplias para los niveles de inicial y preprimaria. Estos espacios están bien ventilados, decorados con murales y ofrecen un ambiente agradable para el aprendizaje. Sin embargo, el patio que utilizan los niños y niñas de estos niveles es compartido con los estudiantes mayores, lo que no solo reduce su autonomía en el juego, sino que también incrementa los riesgos por la diferencia de edades y necesidades. Aunque hay terreno disponible para acondicionar un espacio exclusivo, aún no se han realizado las adecuaciones necesarias.

Imagen 3. Escuela Chijou



Foto: Gabriela Arrunátegui

4.1.2 Expectativas educativas de la comunidad educativa

A partir de los testimonios recogidos en comunidades educativas de Guatemala, se identifican expectativas diversas y complementarias respecto a la educación inicial, expresadas por docentes, madres, cuidadoras, directivos y autoridades locales. Estas expectativas, cargadas de valor social, cultural y afectivo, permiten reconstruir qué esperan los distintos actores que niñas y niños aprendan, vivan o desarrollen en esta etapa. Desde un enfoque dialógico, que reconoce a los sujetos como interlocutores activos en la construcción del conocimiento, estas voces ofrecen insumos clave para alinear el modelo pedagógico inclusivo a los horizontes que la comunidad proyecta para la infancia.

El primer eje que aparece con fuerza es el **desarrollo de habilidades cognitivas y motrices**. La mayoría de actores coincide en que esta etapa debe ofrecer oportunidades para fortalecer capacidades concretas como el trazo, la coordinación mano-ojo, el uso del lápiz y el reconocimiento de vocales, letras y colores. Las docentes describen estrategias orientadas a este propósito —como el entorchado o el trabajo con papel— mientras que madres y cuidadores valoran especialmente que sus hijos “aprendan a pintar”, “agarren bien el lápiz” o “ya sepan algo cuando lleguen a primero”. Estos aprendizajes son concebidos no sólo como logros en sí mismos, sino como puertas de entrada a otros procesos educativos.

“Ellos no pueden agarrar el lápiz a la primera vez que vengan, sino hay que desarrollarles todas sus habilidades [...] el entorchado, hacer bolitas, eso es lo que tienen que aprender para que se les haga más fácil ingresar a primero” (Docente hombre 2, Escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“Cuando empezó hacía torcido las pintadas, pero ahorita que yo miro, pues ya va avanzando poco a poco [...] aprender primero todo lo que es colorear, poco a poco empezar con los vocales” (Madre 3, Escuela Xijou, Guatemala, 2025).

De forma estrechamente vinculada, muchos actores posicionan **la educación inicial como una etapa de preparación para la transición al nivel primario**. Esta expectativa está presente tanto en docentes —que declaran como meta que los estudiantes “salgan leyendo”— como en madres que manifiestan su deseo de que sus hijas e hijos “no sufran” en el nivel primaria. Aunque esta visión puede implicar cierto riesgo de reducir la preprimaria a un “trampolín”, en los testimonios no aparece como una desvalorización de esta etapa, sino como una manera de asegurar continuidad y equidad en el tránsito educativo. En varios relatos, ambas ideas —el valor de la etapa por sí misma y su función preparatoria— conviven sin contradecirse.

“Mi meta con los chiquitos es que salgan leyendo [...] ya aprenden todo lo que es vocales, consonantes. No con el 100%, pero sí con algo para primero” (Docente mujer, Escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“Al final del mes de octubre o noviembre, cada año que salimos de aquí, pues, ellos salen bien preparados, ya listos para el primero” (Docente hombre 1, Escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Cuando el estudiante no pasa a la etapa inicial o preprimaria, se refleja en la primaria [...] con el simple hecho de cortar un papel” (Autoridad 2, Distrital de Educación de Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Otro eje relevante es la **formación en normas, valores y formas de convivencia**. La escuela inicial es vista como un espacio donde niñas y niños aprenden a compartir, a respetar turnos, a convivir con otros y a reconocerse dentro de un grupo. Esta dimensión ética aparece en los relatos de madres que observan cómo sus hijos “aprenden a defenderse”, “se vuelven más responsables”, o “se vuelven más sociables”, así como en los discursos docentes que integran explícitamente estos temas en sus planes de clase. También autoridades educativas enfatizan que, más allá de los aprendizajes formales, esta etapa es fundamental para formar hábitos y desarrollar el respeto hacia los demás.

“Aquí más que todo considero importante la socialización, el diálogo entre ellos mismos, la práctica de valores y de hábitos de higiene [...] nuestra planificación viene cimentada en eso” (Docente mujer, Escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Ellos están aprendiendo [...] cómo es convivir con sus compañeritos. Tal vez en un momento se pelean, pero después entienden cuando la señora les llama la atención” (Madre 2, Escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Es importante mucho el valor moral [...] el respeto, el cuidarse de los otros, aunque sean cosas pequeñas” (Coordinador Distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Si bien con menor frecuencia explícita, algunos actores manifiestan una idea crucial desde el punto de vista pedagógico: el **reconocimiento de saberes previos**. La noción de que las niñas y niños no llegan “vacíos” al aula, sino que traen consigo aprendizajes desde el hogar, fue señalada por al menos una docente, y puede leerse en las entrelíneas de otros relatos. Este enfoque implica que la escuela no parte de cero, sino que se construye sobre conocimientos previos, emociones y experiencias familiares. Es un punto clave para una propuesta educativa inclusiva, situada y respetuosa de los contextos.

“Sabemos que traen algunas [habilidades] de casa, pero ya de forma sistemática se pueden trabajar acá dentro del aula” (Docente mujer, Escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

En muchos relatos, la **relación emocional con la escuela ocupa un lugar central**. Madres describen con orgullo cómo sus hijos pierden la timidez, se animan a hablar en público, traen sus dibujos a casa y se sienten felices en el aula. Por su parte, docentes expresan su compromiso afectivo, afirmando que enseñan “como si fueran sus hijos”. Esta dimensión afectiva es parte del entramado de sentidos que sostienen la experiencia escolar temprana, aunque no siempre sea nombrada como aprendizaje esperado. Implica una expectativa de bienestar y vínculo positivo con la institución, que atraviesa tanto a los niños, niñas como a sus familias.

“Yo los aprecio mucho, los amo, y fuera mis hijos, pues, yo les enseño” (Docente hombre 2, Escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Yo lo escribí en pre-primaria para que él aprenda y que pierda la vergüenza que tiene [...] porque a él le cuesta jugar con los demás” (Madre 2, Escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

Finalmente, varias madres proyectan en la educación inicial una **expectativa profunda de mejora generacional**. A través del estudio de sus hijos e hijas, buscan saldar deudas propias, evitar que se repitan historias de exclusión, y abrir caminos nuevos. Algunas madres relatan que sus hijos “quieren ser alguien en la vida”, mientras otras señalan que los inscriben para que “no terminen como una”. En este sentido, la escuela se convierte en el primer paso de un plan de vida. La educación inicial no es solo un espacio de desarrollo presente, sino una inversión simbólica y práctica hacia el futuro.

“Yo le escribí a mi hijo en la escuela [preprimari] porque él, desde que tiene cuatro años, me dijo que quiere ser alguien en la vida [...] quiere llegar a ser policía” (Madre 1, Escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Estoy orgullosa de él, para que él aprenda, y que tenga un buen futuro, aunque nosotros no llegamos a algo” (Marta, Escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Tal vez nosotros como abuelitas no tuvimos, pero que sean ellos, que sea el futuro que venga [...] que ese sueño sea cumplido” (Abuelita, Escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

Las voces recogidas muestran que la educación inicial es valorada no solo como preparación para la primaria, sino como una etapa fundamental en sí misma, donde se cultivan habilidades, vínculos y sentidos de futuro. Las expectativas de las familias, docentes y autoridades combinan aprendizajes concretos con aspiraciones afectivas y

generacionales. Incorporarlas en el diseño pedagógico es clave para asegurar una educación pertinente, inclusiva y en sintonía con los horizontes que las comunidades proyectan para su infancia.

4.1.3 Barreras y necesidades en el acceso y permanencia en la educación de la primera infancia

En los territorios rurales de Guatemala, las niñas y niños que transitan por la educación inicial, así como sus docentes y familias, enfrentan múltiples obstáculos que afectan su acceso, permanencia y aprendizaje. Estas barreras no operan de manera aislada, sino que se entrecruzan con factores estructurales como la pobreza, la desigualdad de género, la pertenencia étnica y la ausencia del Estado. Las necesidades expresadas por docentes, directivos y familias, más que demandas individuales, constituyen expresiones legítimas de derechos aún no garantizados.

Los relatos dan cuenta de condiciones precarias de infraestructura escolar; escasez de materiales pedagógicos, especialmente en lenguas indígenas; falta de formación específica para docentes del nivel preprimario; dificultades socioemocionales en los procesos de adaptación; sobrecarga laboral para el personal educativo; y realidades familiares atravesadas por la pobreza, el trabajo, la migración o la imposibilidad de acompañar las tareas escolares. Esta diversidad de retos evidencia la urgencia de políticas integrales que reconozcan la especificidad del nivel y garanticen el derecho pleno a una educación inicial inclusiva, segura y pertinente para todas y todos.

Una de las problemáticas estructurales identificadas es la **precariedad de las condiciones físicas e institucionales** en las que se desarrolla la preprimaria. Las aulas carecen de mobiliario adecuado al tamaño de los niños y niñas, los baños no están diferenciados por edad ni género, y muchas veces no existe un espacio seguro ni exclusivo para el juego infantil. Esta situación se ve agravada por la falta de personal de apoyo, lo cual obliga a las y los docentes a asumir tareas logísticas y de cuidado que sobrepasan su rol pedagógico.

“No tenemos sanitarios adecuados a la edad de nuestros niños... tendría que haber un banquito para que el niño pueda alcanzar el sanitario” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Tampoco tenemos un área de juego específico para preprimaria... Hay gradas, bajadas, y se pueden empujar los niños, hay mucho riesgo” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Las mesas están altas y los niños aquí les quedan... es como si a mí el escritorio me quedara por el pecho y los pies volando” (Directora, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

La **escasez de materiales pedagógicos** adecuados constituye otra limitación fundamental. Son numerosos los casos en que los y las docentes deben costear con sus propios recursos los insumos básicos. Esta situación se complejiza cuando se trata de materiales en idiomas indígenas, como el poqomchi, que rara vez están disponibles para uso escolar.

“Todo lo que ve aquí, yo no pido ni un quetzal a los padres. Todo lo saco de mi bolsa” (Docente hombre 2, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Por el momento me mandaron unos libros en poqomchi, yo no hablo poqomchi, pero tengo que ver de qué manera me apoyo para trabajar el libro con los niños” (Docente mujer, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“No tenemos realmente material para poqomchi... saco fotocopias en unos dibujos para enseñar una parte en poqomchi y otra en español” (Docente hombre 1, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Las **barreras lingüísticas y culturales** se intensifican cuando se desconoce que muchas niñas y niños llegan a la escuela sin hablar castellano. Esta situación no solo afecta la comprensión del contenido, sino que puede generar en el niño o la niña retraimiento y desconexión afectiva con el espacio escolar, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

“Muchos niños no saben castellano cuando llegan por primera vez a la escuela. Hablan únicamente su idioma materno, y eso les genera mucha inseguridad. Algunos vienen muy tímidos, no quieren hablar, no se atreven a participar porque no entienden lo que uno les dice o temen equivocarse. En esos casos, hay que tener mucha paciencia, hablarles con cariño, hacerlos sentir seguros. Poco a poco van ganando confianza, pero si no se les da ese acompañamiento desde el primer día, corremos el riesgo de que no regresen o de que se desconecten del proceso” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

Estas dificultades se agravan con las condiciones de las familias. Algunas **madres y cuidadoras no saben leer ni escribir**, lo que limita su posibilidad de acompañar las tareas escolares. Otras, como las cuidadoras sustitutas en contextos de migración materna, deben asumir solas el cuidado y la educación, muchas veces sin apoyo emocional ni institucional.

"Yo no puedo leer también... entonces no siempre puedo enseñarle lo que trae" (Madre 4, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

"Él siempre me dice, '¿por qué yo no tengo mamá?'... Y yo le digo, 'sí tienes, pero no está'... Yo me hago cargo, aunque nos cuesta" (Cuidadora 3, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

"Él tiene un trauma en la cabeza desde que murió su padre... no me entiende bien... me cuesta con las tareas" (Madre 1, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

La **sobrecarga docente** es una barrera que impacta directamente en la calidad del acompañamiento educativo. Las maestras asumen la atención pedagógica, el servicio de alimentos, el cuidado personal de los niños, la gestión de materiales y la seguridad sin apoyo de auxiliares.

"El atol es para treinta y un personas... lo cargo sola desde la cocina que está lejos. A veces le pido a los más grandecitos que me ayuden, pero son riesgos" (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

"Aquí no tenemos auxiliar... si dejo el aula, se alborotan los niños. Y tampoco puedo dejar de ir por la comida" (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

Desde el punto de vista psicoemocional, **los primeros días de clases representan un reto complejo tanto para los niños como para sus familias**. Muchos niños llegan con miedo, sin haber sido separados antes de sus figuras de cuidado. Las docentes reconocen la importancia de generar estrategias sensibles de adaptación, pero también señalan la necesidad de formación y acompañamiento en este ámbito.

"Los niños vienen muy asustados, no quieren despegarse de mamá y papá... si uno los asusta, ya no vuelven" (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

"Aquí en las aldeas las mamás se quedan sentadas afuera... no quieren dejar a los niños, y los niños no quieren dejar a sus mamás" (Coordinador distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Respecto a la **formación docente**, se identifica una brecha entre la oferta institucional y las necesidades reales del nivel preprimario. Las capacitaciones suelen estar pensadas para primaria, lo que reduce su utilidad. Tanto docentes como autoridades coinciden en la necesidad de propuestas más prácticas, enfocadas en la enseñanza lúdica, la contención emocional y el uso de materiales adaptados.

“Antes hacíamos redes educativas con primaria, pero las necesidades de preprimaria son otras” (Docente hombre 1, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Las capacitaciones deberían ser prácticas, no solo clases teóricas. Que nos enseñen con juegos, materiales reales” (Coordinador distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

“Los docentes se autoforman... investigan, buscan por su cuenta... pero falta motivación y acompañamiento” (Especialista 2, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Finalmente, la **débil articulación institucional** limita la capacidad de respuesta del sistema. Las escuelas suben sus necesidades a plataformas ministeriales, pero no reciben solución. Esta falta de retroalimentación desincentiva la participación y refuerza la percepción de que la preprimaria sigue siendo un apéndice sin autonomía.

“Todos los años subimos nuestras necesidades a la plataforma del Ministerio, como nos indican. Llenamos los formularios, enviamos nuestras solicitudes, explicamos que necesitamos mobiliario adecuado, materiales, mejoras en la infraestructura... Pero nunca recibimos una respuesta concreta. Pasan los meses y no hay seguimiento. Nos siguen exigiendo reportes, nos piden justificar lo que no tenemos. ¿Para qué nos exigen si no hay solución real a lo que pedimos?” (Directora, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“La preprimaria no debería seguir tratándose como un simple anexo de la primaria. Tenemos otras necesidades, otra forma de enseñar, otra lógica de trabajo. Sin embargo, muchas veces nos agrupan con primaria en las capacitaciones, en los fondos, en las decisiones. Necesitamos que se reconozca que lo que hacemos es diferente y que requiere atención específica. Deberíamos tener nuestro propio espacio, tanto pedagógico como institucional” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

Las barreras identificadas reflejan un entramado de condiciones estructurales, materiales, culturales y emocionales que afectan tanto a la niñez rural como a quienes la acompañan. La falta de infraestructura adecuada, recursos en lenguas originarias, formación docente pertinente y apoyo institucional limita las posibilidades de garantizar una educación inclusiva desde los primeros años. Al mismo tiempo, las necesidades expresadas por familias y docentes evidencian que el sistema educativo aún no reconoce plenamente la especificidad del nivel preprimario.

4.1.4 Metodologías y estrategias de aprendizaje para la primera infancia

Las prácticas pedagógicas observadas en las escuelas visitadas muestran una base metodológica que, aunque limitada por los recursos, está anclada en propuestas activas y participativas. Lejos de partir de cero, lo que se encontró en el aula es un conjunto de estrategias donde el juego, la expresión y la interacción ocupan un lugar central. Desde la pedagogía dialógica, estas prácticas permiten reconocer que ya existen condiciones favorables para un modelo inclusivo que dialogue con las realidades de las comunidades.

Uno de los hallazgos más consistentes es el **uso de metodologías activas y centradas en las niñas y los niños**. Las y los docentes organizan sus clases partiendo de los saberes previos del estudiantado, diseñan experiencias de aprendizaje desde lo cotidiano y promueven el trabajo en equipo, la escucha y la participación. Estas prácticas no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que buscan activar el pensamiento, la observación, los vínculos y la toma de decisiones desde la primera infancia.

“Trabajamos con un enfoque significativo, lo que significa que partimos de lo que los niños ya conocen, de sus experiencias y saberes previos. Desde ahí construimos nuevos aprendizajes. Utilizo cuentos, videos, canciones, dramatizaciones y danza, cualquier recurso que me permita captar su atención y conectar con sus intereses. Siempre busco adaptar lo que enseño al tema del día, pero también al ritmo de cada niño. La evaluación no se basa solo en lo que logran escribir o completar en una hoja, sino en cómo se comportan, si colaboran, si participan, si respetan las instrucciones. Observo mucho: si comparten los materiales, si trabajan en equipo, si muestran interés. Todo eso me habla de su proceso de aprendizaje. Porque no se trata solo de resultados académicos, sino de cómo se desarrollan como personas” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

A la par, **el juego** aparece no sólo como una herramienta pedagógica, sino como el eje **estructurante del aprendizaje**. Se utilizan dinámicas grupales, materiales reciclados, actividades físicas, canciones, cuentos y dramatizaciones que facilitan el desarrollo motor, cognitivo y emocional. Esta centralidad del juego refuerza la idea de una pedagogía donde aprender y disfrutar no son experiencias opuestas. Esta idea es respaldada por la mayoría de madres y cuidadoras.

“Bueno, nosotros trabajamos con ellos por medio de hojas de trabajo, por medio del juego, porque ellos aprenden también por medio del juego, entonces enseñándoles que deben de hacer lo correcto en cada día... juegos, canciones, cuentos. También por medio de cuentos es que yo les enseño a ellos las

canciones y los juegos, ¿sí? Porque por medio de eso, ellos aprenden” (Docente hombre 1, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

“Si yo fuera niña, me gustaría ir al campo, jugar pelota, convivir. Eso es lo que ellos quieren hacer también” (Madre 2, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“A mis hijos les gusta jugar, la cocina, armar figuritas con marcadores o legos. Eso les ayuda a desarrollar sus ideas” (Madre 3, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

El **vínculo afectivo y el acompañamiento emocional** también forman parte de las estrategias de enseñanza. Varios/as docentes señalaron que uno de los principales retos del nivel inicial es generar confianza, sobre todo en niños y niñas que llegan con temor o timidez. Las metodologías incluyen no solo contenidos, sino también gestos, palabras, tiempos y espacios para que el aula sea un lugar seguro donde se pueda hablar, equivocarse y participar.

“Yo trato de pasarlos al frente, que digan su nombre, que canten. Así poco a poco van perdiendo el miedo” (Docente mujer, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

Sin embargo, estas propuestas se enfrentan a una limitación importante: los materiales didácticos disponibles no suelen estar adaptados al idioma ni al contexto cultural de las comunidades, tal como ya se señaló en el apartado anterior de barreras y necesidades. A pesar de que en algunos casos se han recibido libros en poqomchi estos provienen de traducciones que no siempre responden a las realidades locales. Además, muchos/as docentes deben completarlos con recursos propios.

“Esta vez me mandaron libros en poqomchi, pero son solo traducciones del español. No están pensados para nuestro contexto. A veces vienen saturados de instrucciones, de letras, y no están adecuados a la edad ni al entorno” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“No tengo material en el idioma. Yo fotocopio dibujos, combino español y poqomchi como puedo, para que los niños se identifiquen” (Docente hombre 2, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

En cuanto a la **formación docente**, se evidencia un esfuerzo individual de actualización ante la falta de capacitaciones específicas para el nivel preprimario. Las redes educativas que antes agrupaban primaria y preprimaria comienzan a diferenciarse, pero aún prevalecen instancias formativas genéricas, que no abordan las metodologías propias del trabajo con la primera infancia. Ante esta ausencia, muchas maestras y

maestros recurren a la autoformación, adaptando contenidos de primaria o investigando por su cuenta.

“Nos dan capacitaciones sobre evaluación o juegos lúdicos, pero a veces ya son contenidos avanzados, pensados para primaria. Por eso decimos que necesitamos redes solo de prepa, porque nuestros horarios y enfoques son distintos” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Yo busco información, leo, trato de actualizarme sola. Porque si no, nos quedamos haciendo las mismas hojas de siempre” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

“Las formaciones deberían ser prácticas, con materiales, dinámicas, juegos. No solo clases teóricas como si estuviéramos en la universidad” (Coordinador distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

A pesar de que se registran muchas **prácticas innovadoras**, como el uso de la tecnología, la mediación intercultural o la creación de recursos propios, estas iniciativas **no están sistemáticamente respaldadas por el sistema educativo**. Hay un reconocimiento generalizado a la creatividad y compromiso de las y los docentes, pero también una crítica implícita a la falta de acompañamiento institucional.

“Hay docentes muy buenos, se autoforman, investigan, se interesan... pero muchas veces lo hacen solos, sin apoyo, sin motivación. Y cuando ya están bien preparados, los sacan del aula para capacitar a otros, dejando a los niños sin docente” (Especialista 1, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

“Todo lo que ve aquí lo he comprado yo. No pido nada a los padres, pero sí sale todo de mi bolsa” (Docente hombre 2, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Fortalecer estas metodologías no implica imponer nuevas cargas, sino brindar herramientas, formación pertinente y materiales adecuados que potencien lo que ya existe.

4.1.5 Inclusión (género, masculinidades, discapacidad, etc.)

En el análisis de las experiencias educativas en los centros observados, la inclusión emerge como un horizonte compartido por docentes, familias y autoridades, aunque su realización concreta se ve limitada por múltiples barreras. Lejos de ser un eje transversal plenamente institucionalizado, la inclusión se vive, en muchos casos, como una tarea sostenida por la voluntad y sensibilidad individual. Desde una mirada estructural e interseccional, los testimonios recogidos permiten identificar cómo las dimensiones de discapacidad, lengua, género y contexto cultural inciden en las

oportunidades de las niñas y los niños, y en los recursos reales que las escuelas tienen para acompañarlos.

Uno de los ámbitos más reiterados es el de la discapacidad. Las y los docentes muestran disposición para incluir a estudiantes con dificultades físicas, sensoriales o cognitivas, pero también señalan su falta de herramientas y formación especializada. Esto conduce, a veces, a subestimar ciertas condiciones o a tratarlas como cuestiones “menores”. Una docente relata su experiencia con una niña con discapacidad motriz:

“Tengo una niña que no puede caminar bien, tiene problemas en sus piernitas, pero en lo cognitivo ella puede hacer todo: escribir, pintar. Solo requiere un poco más de cuidado en educación física. Al principio su mamá quería que viniera solo dos veces por semana, pero ahora la niña quiere venir todos los días porque le gusta la escuela” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

En otros casos, las dificultades superan las capacidades docentes y se expresa la necesidad de apoyo institucional más específico:

“Aquí tengo dos [niños] con discapacidad. Lloran, se van al corredor, manchan todos sus cuadernos... Yo siento que emocionalmente están mal. Necesitaríamos un maestro especializado para ellos, porque yo no puedo trabajar bien así. He pensado que sus papás deberían venir un tiempo para que se adapten, pero no sé si eso baste” (Docente hombre 2, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Aunque existen mecanismos como las becas anuales o el acompañamiento desde las coordinaciones de educación especial, varios testimonios indican que estos recursos no siempre se activan o no están disponibles de manera sistemática. La inclusión, en la práctica, depende del esfuerzo de cada docente.

Otra dimensión clave de inclusión es la lengua. En contextos mayoritariamente bilingües, los niños y niñas suelen tener como primera lengua el poqomchi o el toqomchí, lo que representa un desafío en aulas donde predomina el español. Si bien muchos/as docentes intentan adaptarse, los materiales y libros oficiales no están diseñados desde una lógica intercultural. Una directora explica:

“Muchos papás piden que se les hable en español porque quieren que sus hijos aprendan, pero se ve la diferencia cuando les hablan en su idioma. La niña sonríe porque entiende. Ahí empieza a ganar confianza para el español” (Directora, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Desde la experiencia docente, la falta de materiales adecuados también se vuelve una barrera:

“Los libros están en idioma poqomchí, pero solo traducidos del español, no adaptados al contexto. Además, están saturados de letras. Para los niños de esta edad eso no funciona. Uno tiene que buscar sus propias herramientas, adaptarlas” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

En el plano de género, muchas madres expresan una clara conciencia sobre la importancia de garantizar las mismas oportunidades para niñas y niños. Esta postura no solo responde a una comprensión ética de la igualdad, sino también a una lectura pragmática del futuro de sus hijas. Una madre lo expresa así:

“No tenemos por qué dar de menos a las niñas. Si yo doy de menos a mi hija, es como si me estoy dando de menos también, porque yo soy mujer. Algunos dicen que las mujeres solo buscan marido, pero yo le digo a mi hija que si quiere estudiar, que estudie, porque eso le va a dar la capacidad de mantenerse por sí misma” (Madre 2, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

Otra madre retoma esta visión desde una vivencia generacional, en la que se contrasta el pasado marcado por la desigualdad de oportunidades con los avances actuales. Desde su experiencia personal, evidencia cómo el acceso a la educación ha cambiado, aunque no sin desafíos, y afirma con convicción el derecho de las niñas a recibir el mismo acompañamiento que los niños.

“Antes era diferente, solo los varones estudiaban. Pero ahora ya hay oportunidades. Yo no estudié más que hasta sexto, pero mis hijos sí. A mis hijas les digo que son iguales que su hermano. Porque si uno le da más a uno, se equivoca. A veces el niño se va, y es la niña la que se queda cuidando a uno” (Madre 4, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

Sin embargo, los funcionarios del sistema reconocen que estas transformaciones culturales no siempre se traducen en prácticas escolares equitativas ni sostenidas. Aunque se perciben avances en el discurso y en ciertas decisiones familiares, persisten prácticas arraigadas que limitan la participación plena de las niñas en el sistema educativo. El Coordinador distrital de Educación señala:

“Todavía hay más varones que continúan estudiando. Es parte de una cultura patriarcal. Se cree que la mujer es para hacer tortillas y cuidar a los hijos. Pero eso ya está cambiando, poco a poco” (Coordinador distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Por su parte, el especialistas del nivel central reconocen la necesidad de fortalecer institucionalmente la inclusión, sobre todo en lo relativo a formación docente y seguimiento de casos:

“Tenemos una coordinación de educación especial que puede apoyar, pero depende de que el docente identifique el caso y lo reporte. Hay asesores pedagógicos itinerantes, pero no siempre se activan a tiempo” (Especialista 1, distrital de educación de Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

En síntesis, la inclusión no es un añadido ni un gesto de buena voluntad, sino un principio que interpela la organización misma de los sistemas educativos. Los testimonios dan cuenta de esfuerzos cotidianos que resisten la exclusión, pero también revelan las carencias estructurales que impiden que la inclusión sea un derecho plenamente garantizado. Transformar esta realidad requiere políticas más sólidas, formación continua, materiales pertinentes y una institucionalidad sensible a las múltiples formas de diversidad que habitan las aulas.

4.1.6 Relación comunidad-escuela

En las comunidades rurales observadas, la escuela no se concibe como un espacio aislado, sino como parte viva del entramado comunitario. Su existencia cotidiana está profundamente imbricada con las familias, los territorios y las redes de apoyo mutuo que las sostienen. Este vínculo entre escuela y comunidad no es meramente instrumental; responde a una lógica de interdependencia, donde el cuidado, el aprendizaje y la supervivencia se piensan colectivamente. La escuela rural funciona no solo como espacio educativo, sino también como centro de reunión, refugio en tiempos de crisis, lugar de memoria y proyecto de futuro.

Un ejemplo elocuente de esta centralidad comunitaria es su uso como espacio de acogida durante eventos climáticos extremos. Como relató una directora:

“Cuando se inunda Acaumangues, las familias se vienen para la escuela. Traen sus camas, sus chunches, todo. Aquí no llega el agua. Es el lugar más alto. Es su refugio” (Directora, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

La implicación de las familias en la vida escolar es amplia, aunque diferenciada por género. Mientras los hombres tienden a involucrarse en tareas relacionadas con la infraestructura, la gestión de fondos o las faenas, son principalmente las madres, abuelas y cuidadoras quienes sostienen el acompañamiento pedagógico diario. Esta división revela no solo una colaboración comunitaria significativa, sino también **una sobrecarga persistente sobre las mujeres**, quienes además de trabajar en casa o fuera de ella, se encargan de reforzar los aprendizajes, vigilar tareas y mantener el vínculo con las docentes. Una madre expresó con claridad esta percepción de corresponsabilidad educativa:

“Nosotras como mamás también tenemos que ayudar. Si lo dejamos solo, el niño no aprende. Porque uno también tiene que ver si lleva tarea, si hizo su deber. Esa es nuestra parte, igual que la maestra tiene la suya” (Madre 3, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Desde la mirada docente, se reconoce que el involucramiento de las familias es un factor decisivo en el desarrollo del aprendizaje. Como señaló un maestro:

“Uno da su mayor esfuerzo aquí en la escuela, pero si en la casa no continúan con lo que uno trabaja, el niño se estanca” (Docente hombre 1, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

Sin embargo, no todas las familias logran participar del mismo modo. Las condiciones materiales y afectivas de muchos hogares rurales limitan las posibilidades de seguimiento continuo. Algunas madres explican que, aunque reconocen la importancia de acompañar a sus hijos, no siempre pueden hacerlo por razones laborales o de salud emocional.

“Gracias a Dios que ya lleva dos años en prepa, pero aún no entiende y casi no quiere hacer las tareas, porque casi no me mantengo con él. Es que él tiene un trauma en la cabeza, desde cuando falleció su padre. Digamos que no me entiende a mí lo que yo le digo” (Madre 2, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

“Yo soy abuelita, mi hija trabaja. Pero yo me encargo del niño. Le digo que haga su deber, que obedezca a la maestra, porque si uno no está encima, no aprende. Eso es lo que nos toca a nosotras” (Abuela 1, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

A nivel organizacional, las familias también cumplen un papel protagónico. En varias escuelas, existen organizaciones de padres de familia que gestionan directamente recursos del Estado, coordinan la ejecución de programas alimentarios y colaboran en la rendición de cuentas. Aunque en algunos casos la administración recae en figuras masculinas, son principalmente las madres quienes cocinan, limpian y sostienen la vida cotidiana escolar.

“La organización de padres de familia es la encargada de los programas. Verifican los productos, el gasto en útiles, apoyan a los maestros. Ellos eligen dónde comprar, revisan facturas. Nosotros solo asesoramos” (Directora, escuela Saquijá, Guatemala, 2025).

En paralelo, los testimonios también dan cuenta de cómo se construye una **ética comunitaria del cuidado**, donde la escuela se convierte en un espacio compartido de formación de valores y futuro.

“Las familias ya no mandan al niño sin nada. Ya traen su lonchera, su estuche, sus materiales. Se ve que están más comprometidos, que quieren que sus hijos tengan lo que uno no tuvo” (Docente mujer, escuela Acamal I, Guatemala, 2025).

Esta alianza entre escuela y comunidad no está exenta de tensiones. Varios/as docentes manifestaron que una parte de las familias participa activamente, mientras otra apenas aparece después de la inscripción inicial.

“Solo el 50% de las mamás participan. Las otras solo vienen a inscribir en febrero y no aparecen más” (Docente hombre 2, escuela Xijou, Guatemala, 2025).

A esto se suma una vigilancia comunitaria intensa sobre el comportamiento del personal docente. En contextos rurales donde las relaciones son cercanas y la confianza se construye cara a cara, cualquier transgresión a las normas comunitarias puede tener consecuencias inmediatas.

“Por un maestro que hizo algo malo, la comunidad lo expulsó. Ya no lo quisieron. El liderazgo del maestro se gana o se pierde con la comunidad” (Coordinador distrital, Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

Desde las autoridades educativas se reconoce que esta relación con las familias es clave para ampliar la cobertura de la educación inicial y mejorar la calidad del proceso pedagógico. Sin embargo, también se reconoce que muchas de estas articulaciones surgen de la buena voluntad y no de una política pública clara que las respalde:

“Nosotros podemos proponer y podemos incentivar a los padres de familia para que ellos también se interesen, pero también de la mano tenemos que tener el apoyo de nuestras autoridades educativas superiores” (Especialista 2, distrital de educación de Santa Cruz Verapaz, Guatemala, 2025).

En síntesis, la relación entre escuela y comunidad en contextos rurales es profundamente estructural: no se limita a un marco de cooperación, sino que da forma a la experiencia educativa misma. Las madres, abuelas y mujeres cuidadoras son las grandes sostenedoras de este vínculo, sin que ello sea necesariamente reconocido o redistribuido. Fortalecer esta relación requiere políticas que valoren el saber comunitario, que construyan espacios de participación más equitativos, y que reconozcan que la educación, en estos territorios, no se construye dentro de cuatro paredes, sino en la trama viva de la comunidad.

4.2 Honduras

4.2.1 Caracterización de las escuelas

Las tres escuelas seleccionadas para la implementación del modelo de pedagogía inclusiva con enfoque de género en **Honduras** se ubican en los municipios de **Danlí** y **Yuscarán**, ambos pertenecientes al departamento de **El Paraíso**, al sureste del país. Estos territorios enfrentan altos niveles de pobreza y exclusión, y presentan importantes desafíos en cobertura y calidad de la educación preescolar. En 2020, la cobertura neta nacional en educación prebásica fue del **37.7%**, reflejando un acceso limitado desde los primeros años.

En primer lugar, el **Centro de Atención Integral a la Niñez N° 3 (en adelante CAIN 3)** está ubicado en el barrio Los Arcos de Danlí, al sureste de Honduras y cerca de la frontera con Nicaragua, en una zona con múltiples desafíos sociales. Es un área caracterizada por el tránsito constante de personas migrantes, la cercanía de una cárcel local, y condiciones estructurales de pobreza y exclusión social que afectan profundamente la vida cotidiana de muchas familias.

El CAIN 3 atiende a niñas y niños en condiciones de alta vulnerabilidad, incluyendo hijos e hijas de personas privadas de libertad, menores en situación de abandono o cuyas familias enfrentan condiciones extremas de precariedad. La escuela representa para muchos de ellos uno de los pocos espacios seguros, estables y de cuidado en su entorno.

A pesar de los múltiples desafíos que enfrenta, el CAIN 3 cuenta con un equipo humano comprometido. La directora del centro cumple también funciones como docente, y trabaja junto a dos educadores adicionales, un hombre y una mujer, quienes son financiados directamente por la alcaldía de Danlí. Este apoyo institucional ha sido clave para mantener el funcionamiento del centro y ofrecer una atención más cercana y personalizada a los niños y niñas.

La infraestructura del CAIN 3 es modesta pero funcional. El centro dispone de lo básico para llevar a cabo actividades escolares en condiciones mínimas de seguridad. Sin embargo, aún se requieren mejoras estructurales, así como la dotación de materiales pedagógicos pertinentes, especialmente aquellos que respondan a un enfoque inclusivo y con perspectiva de género.

Imagen 4. Escuela CAIN 3



Foto: Gabriela Arrunátegui

El **Centro Comunitario de Educación Prebásica Mundo Infantil** se ubica en el barrio La Crucita, en Yuscarán, cabecera del departamento de El Paraíso. Aunque la zona tiene una fuerte identidad cultural, enfrenta serias limitaciones en infraestructura y servicios educativos para la primera infancia.

El centro atiende a 79 niñas y niños, con el apoyo de cuatro docentes, quienes, aunque no cuentan con formación especializada, muestran un alto compromiso con su labor. La participación activa de las familias y el respaldo de la alcaldía y la iglesia local han sido claves para sostener el funcionamiento del centro.

Uno de los principales desafíos es su cercanía a una destiladora, lo que genera olores constantes a alcohol en el ambiente escolar. Además, la infraestructura es limitada y faltan materiales pedagógicos adecuados, lo que restringe el desarrollo de actividades inclusivas y pertinentes.

A pesar de estos obstáculos, Mundo Infantil se proyecta como un espacio con gran potencial de transformación, gracias al fuerte involucramiento comunitario y la disposición del equipo docente para innovar en favor de la educación de la primera infancia.

Imagen 5: entrada del Centro Comunitario de Educación Prebásica Mundo Infantil



Foto: Gabriela Arrunátegui

Finalmente, ubicada en la aldea Ojo de Agua, a unos 15 kilómetros de Yuscarán, la **Escuela Rural Mixta La Esperanza** es un centro educativo que atiende a estudiantes de **educación básica** en un entorno rural del departamento de El Paraíso, Honduras. Fundada en 1950, la escuela ha sido un pilar en la formación de generaciones de niños y niñas de la comunidad .

La institución cuenta con una infraestructura sólida y bien mantenida, lo que la distingue dentro del contexto rural. Sus aulas son espaciosas y adecuadas para el aprendizaje, y dispone de áreas comunes que facilitan actividades culturales y cívicas. Esta infraestructura ha permitido que la escuela sea considerada como un modelo para escalar innovaciones pedagógicas implementadas en niveles de preprimaria, extendiéndolas a la educación básica.

Imagen 6: patio de la Escuela Rural Mixta La Esperanza



Foto: Gabriela Arrunátegui

4.2.2 Expectativas educativas de la comunidad educativa

La percepción generalizada entre docentes y familias hondureñas es que la educación pre-básica cumple un rol central en el desarrollo de habilidades instrumentales básicas, necesarias para el tránsito exitoso al primer grado. Las maestras de los Centros de Atención Integral a la Niñez (CAIN), por ejemplo, destacan la importancia de esta etapa para fortalecer la motricidad fina, el reconocimiento de letras y números, y la preparación para el uso de materiales escolares.

Desde esta perspectiva, la educación pre-básica no es un mero espacio de tránsito, sino un nivel formativo fundamental para adquirir las competencias básicas necesarias para ingresar a la escolaridad formal. Este enfoque se complementa con una conciencia profesional sobre los efectos que tiene en primer grado la ausencia de experiencias preescolares previas.

“La prebásica tiene que ser importante, toda la vida, porque los niños desarrollan sus destrezas. [...] El niño ya tiene que saber agarrar el lápiz, utilizar la tijera, hacer trocitos, bolitas. Todo eso les ayuda para que cuando vayan a primer grado ya puedan escribir el nombre, las vocales” (Directora y docente, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

“Para mí es indispensable el desarrollo del motor fino. Porque hay niños que vienen a primer grado y no saben cortar con tijera, no saben usar el lápiz, y eso a uno lo atrasa como docente” (Docente 4, Escuela Rural Mixta “La Esperanza” de Yuscarán, Honduras, 2025).

Asimismo, las madres manifiestan con claridad que los aprendizajes adquiridos en pre-básica (como contar, leer números o reconocer colores) son visibles y les generan satisfacción y orgullo, lo cual refuerza su percepción del nivel como necesario.

“La mía tiene cuatro años, está con la profe Piedad. Llegó y me dice, mamá, ya puedo hacer los números. [...] Y yo te digo los colores también. Sí, es algo que a mí me agrada” (Madre 4, Escuela Rural Mixta “La Esperanza” de Yuscarán, Honduras, 2025).

Otro eje común en los testimonios es la valoración de la pre-básica como un espacio clave de socialización temprana y adaptación emocional. Las familias destacan que los niños y niñas adquieren confianza, aprenden a participar, a tomar la palabra, y a vincularse con sus pares y con figuras de autoridad, superando la ansiedad del desapego familiar.

Esta socialización se concibe no solo como preparación emocional para la educación formal, sino como una dimensión esencial del desarrollo infantil. Las estrategias lúdicas implementadas en el aula son percibidas como vehículos eficaces para facilitar este proceso.

“Prebásica les ayuda a involucrarse, a socializarse. Cuando ya van a la escuela, ya van listos para pasar a la pizarra, para decir ‘pido la palabra’, para cantar, para bailar” (Docente Bessy, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

“Mi niña está en preparatoria. Yo dije: la hubieran matriculado el año pasado. Porque sentí que es bien importante. [...] El kinder les ayuda bastante a acostumbrarse al ambiente, porque para mi niño fue bien difícil” (Madre 2, escuela Mundo Infantil Danlí, Honduras, 2025).

Incluso en contextos donde la escolarización temprana aún no es plenamente valorada, algunos familiares reconocen el valor del juego como mecanismo de aprendizaje, rompiendo con estigmas tradicionales sobre su supuesta inutilidad.

“El niño aprende jugando, depende del juego que esté practicando. Hay juegos que son educativos, y el niño aprende” (Madre 3, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

Un elemento destacable en los centros observados es el fuerte compromiso de las y los docentes por evitar la deserción y garantizar la permanencia escolar, incluso frente a condiciones de pobreza. Las estrategias incluyen la flexibilización de normas (como el uso de uniformes), la provisión informal de apoyo, y la comunicación constante con las familias.

Este compromiso no solo responde a un ideal profesional, sino que se traduce en acciones concretas para asegurar que el niño o la niña continúe su proceso educativo sin interrupciones.

“Si es por falta de merienda, no se preocupe, aquí vamos a resolverle. Si es por útiles, también nos acoplamos. [...] Póngale un jean azul y una camisita blanca. Mándemelo, no me lo va a perder. Nuestra visión es beneficiar al alumno. De ahí para allá no nos importa nada” (Directora y docente, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

El esfuerzo por evitar el abandono también se articula con la entrega emocional hacia el trabajo educativo. Las docentes valoran no solo el contenido que enseñan, sino el vínculo que construyen con las familias y con la comunidad.

En un contexto donde los recursos materiales son escasos, los logros escolares adquieren un valor emocional profundo. Las familias, especialmente las madres, expresan entusiasmo y gratitud por los avances de sus hijos e hijas. Desde los primeros trazos y palabras hasta la sociabilidad con otros niños, estos logros son interpretados como hitos que fortalecen la autoestima familiar y generan sentido de pertenencia.

“Se emociona uno con el primer garabato que lleva la criatura. [...] Uno espera que primero le explique qué era, y uno dice: ‘Ay, tan lindo” (Madre 6, escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

“Yo digo, gracias Señor, porque hemos hallado también que no pagamos un dinero. Yo soy madre de bajos recursos [...]. Desde que mi hija estuvo aquí en el kinder, aprendió mucho y yo me emocioné mucho” (Madre 1, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

Estas emociones positivas refuerzan la apropiación comunitaria de los espacios de educación preescolar, fortaleciendo su legitimidad social incluso en contextos adversos.

A pesar de la alta valoración de la educación pre-básica, los testimonios revelan la persistencia de barreras estructurales que dificultan el acceso efectivo, especialmente en comunidades rurales o con bajos recursos económicos. Entre las principales dificultades se mencionan la falta de recursos para merienda, útiles escolares o transporte; las exigencias laborales de las familias; y los estigmas culturales que aún devalúan el nivel preescolar.

Aunque las escuelas intentan compensar estas carencias, las familias reconocen que hay necesidades que no logran cubrir, lo que pone en riesgo la asistencia continua.

“Aunque digan que no es necesario el uniforme, hay cosas que no se pueden cubrir” (Madre 2, escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

“Uno no tiene la solvencia económica para mandarlos todos. El tiempo, porque uno tiene que estar pendiente de ellos, la merienda, todo. Es difícil, la verdad, en las aldeas” (Madre 6, escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

Además, persisten discursos que subestiman la función pedagógica de la pre-básica, reduciéndola a un espacio de juego sin valor académico, tal como se menciona en el siguiente testimonio: *“El padre solo dice: no lo voy a enviar, ahí solo van a jugar, ahí solo van a perder el tiempo” (Madre 5, Mundo Infantil, Danlí, 2025).*

Estos testimonios sugieren que, aunque hay avances normativos (como la obligatoriedad de la pre-básica), el acceso efectivo todavía enfrenta desafíos materiales y simbólicos que requieren atención integral.

4.2.3 Barreras y necesidades en el acceso y permanencia en la educación de la primera infancia

El acceso a la educación pre-básica en Honduras sigue siendo profundamente afectado por la pobreza, que limita tanto la capacidad de las familias para cubrir gastos básicos como su decisión de escolarizar tempranamente a sus hijos. Aunque se valora positivamente esta etapa educativa, la precariedad estructural y las desigualdades territoriales y familiares continúan impidiendo el ejercicio pleno del derecho a la educación en la primera infancia.

Una primera barrera central es la **carencia de condiciones materiales mínimas en los hogares, especialmente la falta de alimento**. Esta situación, señalada de manera recurrente por docentes, compromete de forma directa la capacidad de los niños y niñas para sostener su atención, participar activamente en clase y desarrollar aprendizajes significativos. La merienda escolar, que alguna vez cumplió un rol clave como respaldo nutricional, ha dejado de ser una garantía institucional. Así lo relata la directora del CAIN 3 de Danlí:

“Aquí hay niños de escasos recursos. O sea, pobres vamos a decir, pero meros, meros, meros pobrecitos. Que no tienen ni donde dormir. [...] Y no aceptándolo en un centro educativo para que le enseñen a pintar, entonces ahí sí sería más difícil. [...] Con lo de la merienda, muchas veces, cada maestro tiene que tener ahí su juguito para poder darle, porque hay niños que a veces no traen nada, nada, nada. Y si en la casa no han comido, ¿cómo van a aprender acá? [...] Antes se les daba desayuno y almuerzo. [...] Porque a veces había niños que decían, por decir que era viernes: ‘¿Y mañana qué día es?’ —‘Sábado’. ‘¿Y mañana no

vamos a comer rico?', porque en las casas no tenían la facilidad de hacer una comida" (Directora y docente Bessy, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

A esta barrera se suma una segunda, igualmente persistente: la **falta de materiales escolares básicos**. Libros, cuadernos y otros insumos fundamentales no son garantizados por el Estado y deben ser costeados por docentes y, en ocasiones, por las familias, tal como se enfatiza en el siguiente testimonio:

"Necesitamos materiales. Lo tenemos que costear nosotros. [...] A veces la Secretaría de Educación da unos libros para trabajar. Y en algunos casos pues no los da. Entonces nos toca sacar copias. [...] Usted sabe que cada niño debe tener su propio cuadernito. [...] Este año pues no los tenemos, pero ahí nos vamos acomodando" (Directora y docente, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

La situación se replica en otros territorios como Yuscarán, donde las y los docentes de la Escuela Rural Mixta "La Esperanza" también denuncian que deben financiar con su propio dinero todos los materiales que se utilizan en clase. Esta práctica ha sido normalizada, pero representa una forma encubierta de precarización laboral y educativa.

"Somos nosotros. Autodidacta como nosotros. Sacando copias, imprimiendo. ¿Y quién da los gastos? Nosotros mismos. Aquí nadie dice: hay un aporte para la escuela. [...] Cada quien, el gasto es individual" (Docente 7, Escuela La Esperanza de Yuscarán, Guatemala, 2025).

Una tercera barrera estructural es la precariedad de la infraestructura escolar y la falta de personal docente suficiente. Las escuelas enfrentan limitaciones graves: aulas pequeñas, falta de acceso a servicios básicos como el agua, y sobrecarga de docentes que impide ampliar la matrícula, aun cuando hay demanda comunitaria.

"Por ejemplo, hay una compañera que está trabajando en esa aula y solamente le damos 15 niños porque no puede trabajar, es demasiado pequeña el aula para ella. Entonces se han cargado un poquito las otras dos secciones de preparatorio. [...] No le damos mucho de matricular tanto niño en primer grado o segundo porque no tengo yo la capacidad de tener tanto niño" (Directora, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

"Aquí sí se necesita bastante agua, porque son bastantes niños y cada uno tiene que ir al baño" (Madre 2, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

"Hay centros que todavía no cuentan con su propio edificio" (Autoridad 2, Yuscarán, Honduras, 2025).

Una cuarta barrera crítica es la **sobrecarga de cuidado que enfrentan las mujeres, especialmente las madres**. Ellas son quienes asumen en soledad el acompañamiento educativo de sus hijos, incluso en condiciones laborales precarias o con problemas de salud. En ausencia de corresponsabilidad familiar o institucional, esta carga limita fuertemente la posibilidad de sostener la asistencia regular, sobre todo en los primeros años del ciclo.

“Solo a mí me toca porque como él trabaja, él trabaja de lunes a sábado. Entra a las 5 y 40 y sale a las 7 de la noche. [...] El año pasado me estuve como dos meses en reposo porque me fracturé. [...] Pero para el kinder siempre. A donde vamos a trabajar, ahí lo camino porque no lo dejo a nadie que me lo cuide, porque solo soy yo en la casa” (Madre 1, CAIN 3, Danlí, 2025).

La falta de servicios de apoyo en los centros educativos refuerza esta situación. La ausencia de personal auxiliar, como niñeras o asistentes, para acompañar a los niños más pequeños en rutinas básicas —como ir al baño o comer— se convierte en una cuarta barrera concreta para muchas familias que deciden no enviar a sus hijos por temor a que no sean atendidos adecuadamente.

“Un niño de tres años todavía hay muchos niños que no son independientes. [...] Aquí necesitamos una niñera y no la tenemos. Ese es uno de los déficits por el cual el padre y familia no se atreve a mandar al niño. [...] El niño todavía necesita acompañamiento para ir al baño solo” (Abuela, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

La carga de cuidados, lejos de ser un asunto privado, se vuelve así un factor determinante para el ejercicio del derecho a la educación en la primera infancia. La omisión del Estado y la ausencia de corresponsabilidad social perpetúan esta desigualdad, afectando sobre todo a las mujeres y a los niños más vulnerables.

A ello se suma el impacto de la desintegración familiar y la migración, fenómenos estructurales que afectan con fuerza a la niñez hondureña. Muchos niños en edad preescolar se encuentran bajo el cuidado de abuelas, tías o vecinos, como consecuencia de la emigración de sus padres o la disolución del núcleo familiar. Esta condición altera la continuidad educativa, debilita el acompañamiento afectivo y genera inestabilidad en la asistencia. Los testimonios recogidos en distintos territorios muestran cómo las figuras cuidadoras no siempre tienen el conocimiento, los recursos o la disponibilidad para sostener la escolarización de manera regular, lo que resulta en una forma silenciosa de exclusión educativa para los niños y niñas más pequeños.

“Nosotros contamos con niños que están siendo criados con una tía, se quedaron con un vecino porque los padres se fueron al extranjero. [...] En Ojo de

Agua hay zonas [...] que son personas que han venido de otros lugares, de otros municipios, se han venido a ubicar” (Directora, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

“Miremos el ambiente que tiene él en su hogar. Porque hay niños que con dificultad también vienen acá a la escuela. Hay muchos factores que influyen en el aprendizaje de cada niño” (Docente 6, Escuela La Esperanza de Yuscarán, Honduras 2025).

Este tipo de experiencias interpelan la noción tradicional de familia como garante del proceso educativo y refuerzan la necesidad de políticas públicas sensibles a las transformaciones familiares contemporáneas. Las condiciones del hogar —en términos afectivos, económicos y simbólicos— no pueden ser vistas como neutras en los procesos educativos.

Finalmente, a pesar del compromiso pedagógico en las aulas, **persisten concepciones culturales que tienden a subestimar el valor de la educación inicial**. En muchas comunidades aún se piensa que en la pre-básica “solo se juega” y que el aprendizaje real comienza en primaria. Esta visión, marcada por una lógica adultocéntrica y utilitarista, invisibiliza los aportes fundamentales del juego, la socialización y el desarrollo emocional en los primeros años. Como consecuencia, muchas familias optan por matricular a sus hijos solo en el tercer grado de pre-básica, dejando fuera etapas clave del desarrollo infantil.

“Los padres dicen: no lo quiero poner dos, tres años. [...] Otra deficiencia es que [...] todavía no llega la información al padre de familia. [...] Quizás los zapatitos que tiene, pues quizás solo es uno y se le hace insuficiente al padre. [...] El padre dice: se va a aburrir el niño. Y sabemos que no es así” (Abuela, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

“Solo han acostumbrado a mandarlos al tercer grado de preparatoria, porque ya luego dicen: ‘van para la escuela, no hay gasto, solamente un año’. [...] Otra situación es por la desintegración familiar” (Directora, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

“Hay niñas que no quieren venir al kinder. O hay niñas que tienen miedo. [...] Es el desapego, el hecho de salir de casa para un niño o una niña tan pequeña” (Docente 3, Escuela Mundo Infantil de Danlí, Honduras, 2025).

En síntesis, las múltiples barreras que enfrenta la educación pre-básica en Honduras —económicas, de género, institucionales, familiares y culturales— evidencian que el acceso efectivo a este nivel sigue profundamente mediado por desigualdades

estructurales. Garantizar el derecho a una educación inicial inclusiva y transformadora requiere no solo ampliar la cobertura, sino atender de forma integral las condiciones materiales y sociales que hoy limitan su ejercicio.

4.2.4 Metodologías y estrategias de aprendizaje para la primera infancia

Una de las estrategias más valoradas por docentes y autoridades en la educación pre-básica de Honduras es el **uso del juego como herramienta pedagógica central**. Las maestras emplean dinámicas lúdicas —canciones, bailes, juegos de movimiento y dramatizaciones— no solo como medio para captar la atención, sino como vía para fomentar aprendizajes significativos en lo motor, lo afectivo y lo cognitivo. El juego aparece así como una metodología estructurante de la experiencia en el aula, especialmente en los primeros grados. Sin embargo, esta práctica enfrenta tensiones al momento de transitar hacia la educación primaria, donde muchas veces se impone una lógica más formalizada del aprendizaje.

Las expectativas sobre el comportamiento escolar cambian bruscamente entre pre-básica y primer grado: se espera que los niños dejen el juego, se mantengan sentados y cumplan con tareas escritas. Esta ruptura en la continuidad metodológica no responde a las necesidades reales del desarrollo infantil, ya que los niños y niñas siguen perteneciendo a la primera infancia, etapa en la que el juego es aún una forma natural y necesaria de aprender.

“Tradicionalmente, el concepto es que los niños pequeños aprenden jugando, pero si ya está en primer grado, se sientan. Escribe y se tiene que volver como uno de octavo o noveno. No, el niño tiene que tener un proceso que fluya de su pre-básica a la básica. Él sigue en primeras infancias hasta los ocho años” (Autoridad 1 de Yuscarán, Honduras, 2025).

En las aulas, las docentes intentan mantener este equilibrio. Aun en contextos difíciles, como aulas multigrado o con escasos recursos, se organizan para que el juego no desaparezca, adaptando el espacio o dividiendo tareas según el nivel de los estudiantes. En este esfuerzo, la experiencia lúdica no se presenta como mera distracción, sino como núcleo del proceso formativo.

“Yo tengo que dividir mi aula. Para dejar exactamente el área de juego y que los niños estén entretenidos allá, porque yo tengo que trabajar con los niños de segundo grado” (Directora, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

“Cada maestro tiene su reproductor, ahí bailamos con ellos, les gusta cantar, les gusta bailar, bonito” (Docente, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

Otra estrategia que destaca en las aulas de pre-básica es el **uso del entorno cotidiano como fuente directa de aprendizaje**. Las docentes integran actividades vinculadas a la vida diaria de los niños y niñas —como cocinar, sembrar, experimentar o dramatizar situaciones familiares— para construir conocimientos desde lo concreto y lo vivido. Esta forma de enseñanza, que puede identificarse con una pedagogía situada, no solo estimula la participación activa, sino que refuerza el vínculo entre escuela y comunidad. Estas experiencias didácticas permiten que los niños asocien saberes escolares con su propio contexto, y se sientan protagonistas del aprendizaje. La alimentación, por ejemplo, se convierte en una oportunidad pedagógica para promover hábitos saludables, integrar contenidos de ciencias naturales y conservación del ambiente y trabajar el lenguaje oral.

“Los vestimos a dos de chef [...] y todos comieron. Cuando viene la mamá a traerlo: ‘mami, yo comí ensalada de papas’. [...] Entonces uno va, que ellos asocian lo bueno y lo malo. [...] Si usted no quiere tener gripe, coma frutas como la naranja, porque tiene vitamina C” (Docente 3, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

Esta misma lógica se extiende a actividades científicas básicas. Desde pequeños experimentos con materiales accesibles hasta la observación de fenómenos naturales, los niños y niñas son invitados a explorar, formular hipótesis y compartir sus descubrimientos con sus familias.

“Mi hijo me dice: ‘mami, ¿cómo puedo llevar un poco de aceite?’ [...] Y me empieza a explicar que van a hacer un experimento científico. [...] Nos damos cuenta que va más allá del aceite solo para freír, sino que ya desde el punto de vista pedagógico y académico, y él estaba aprendiendo” (Madre 4, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

Asimismo, otra dimensión que adquiere un lugar destacado en las estrategias pedagógicas es el **trabajo con los valores, las emociones y el desarrollo socioemocional**. Las y los docentes utilizan cuentos, conversaciones grupales, dramatizaciones y ejemplos tomados de la vida real para promover la reflexión ética y el reconocimiento de las emociones. Estas prácticas no solo ayudan a los niños a identificar comportamientos deseables, sino que también construyen un clima de respeto, autoestima y confianza en el aula.

El tratamiento de valores como la valentía, el respeto o la empatía se adapta al lenguaje y las referencias simbólicas de los niños y niñas, permitiendo que comprendan conceptos abstractos a través de personajes, historias y situaciones cercanas. Las y los docentes aprovechan el interés de los niños y niñas por los cuentos clásicos o los

superhéroes para establecer paralelismos que les ayuden a pensar críticamente y a verbalizar sus emociones, tal como se ilustra en el siguiente testimonio:.

“Ayer me tocó hablarles de un valor, de la valentía. [...] Y dice otro niño: ‘como el hombre araña’. [...] Vieras qué bonito es cuando uno les cuenta un cuento. [...] Ellos dicen: ‘profe, es que uno no debe de hablar con personas que no conoce’. [...] Entonces uno va utilizando esas cosas para que él vaya poniendo su cabecita a pensar” (Docente 3, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

En paralelo, las docentes han desarrollado una gran **capacidad para reconocer y atender las diferencias individuales en el aula**. Este reconocimiento se traduce en una organización flexible del trabajo, donde los niños y niñas pueden elegir entre diversas actividades según sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. La diversidad no se vive como un obstáculo, sino como una característica inherente del grupo que exige adaptabilidad pedagógica.

“Hay niños que [...] desde el inicio dicen: ‘profe, trabajemos’. Hay otros que dicen: ‘mejor cantelemos’. [...] Entonces uno dice: no, primero una cosa, después otra. [...] Todas son funcionales. [...] Por ejemplo, marqué unos círculos, unos triángulos, y uno le fascinó saltar, otro ya lo miré paradito. [...] Uno ya sabe que no le gusta ese tipo de cosas, le gusta el trabajo sentado” (Docente 2, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

Estas prácticas, aunque sin formación formal, reflejan una pedagogía inclusiva que reconoce diversas formas de aprender. La adaptación a las necesidades del grupo favorece tanto la participación como el bienestar y la motivación de los niños y niñas.

Sin embargo, pese a la riqueza metodológica que muestran muchas de las prácticas docentes mencionadas, su implementación cotidiana se ve limitada por la **falta de personal, recursos y planificación diferenciada**. Las y los docentes enfrentan múltiples retos para sostener enfoques activos y personalizados, especialmente cuando deben atender varios grados a la vez, sin apoyos auxiliares ni planificaciones adaptadas a cada nivel. La improvisación se vuelve una necesidad, no por falta de compromiso, sino por las condiciones institucionales que las obligan a resolver más de lo que les corresponde.

Una de las manifestaciones más claras de esta sobrecarga es el esfuerzo de las docentes por crear espacios diferenciados dentro del aula para que los niños de distintas edades o niveles trabajen de forma paralela. Esta organización flexible, sin embargo, se realiza sin el acompañamiento técnico necesario ni una asignación clara de roles o tiempos.

“Estoy trabajando con el niño de kindergarten porque para ellos ya hay una planificación, pero para primer grado aún no lo hay. [...] Yo tengo que dividir mi aula. Para dejar exactamente el área de juego y que los niños estén entretenidos allá, porque yo tengo que trabajar con los niños de segundo grado” (Directora, Escuela Mundo Infantil, Danlí, 2025).

Esta fragmentación metodológica también se ve en la **ausencia de materiales específicos o directrices curriculares actualizadas para ciertas edades**. El personal docente se ve obligado a compensar estas carencias con su creatividad o recurriendo a estrategias que no siempre tienen continuidad institucional. La desigualdad en el acceso a recursos y a planificación pedagógica contribuye a que la calidad del aprendizaje dependa de la capacidad individual de cada docente para adaptarse, lo cual profundiza la inequidad entre centros.

En este contexto, se vuelve evidente la centralidad de la creatividad y la iniciativa docente como motor de las estrategias pedagógicas. **Frente a la falta de formación continua y al desfase de los planes oficiales, muchas educadoras recurren a recursos autodidactas:** internet, redes sociales, experiencias previas, intercambio entre colegas. Esta forma de autoformación, aunque valiosa, muestra los límites de un sistema que no ofrece las condiciones necesarias para profesionalizar el trabajo docente de manera sostenida.

“A puro internet. A puro YouTube. [...] Ya no podemos estar esperando capacitaciones del gobierno. [...] Vivimos informándonos, cada una, miren compañera, encontramos esto, y así vivimos cambiando. No debería ser así, ¿verdad? Pero si no, estaríamos con los planes... del 2015” (Docente 3, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

“No hay capacitaciones virtuales porque uno llena los formularios como puede, saca el diploma y ya. [...] A veces tenemos para otra cosa que no es necesario” (Docente 7, Escuela La Esperanza de Yuscarán, Honduras, 2025).

Esta autonomía forzada también genera diferencias internas en la calidad de las prácticas, según el acceso, motivación y formación previa de cada docente. Algunas aprovechan cursos virtuales disponibles, mientras que otras no se sienten interpeladas por los contenidos ofrecidos o no tienen las condiciones para participar.

“Yo tengo mucho material porque he recibido capacitaciones. [...] A mí me gustan más relacionados con mi carrera [...] tecnología, biología. Eso me ayuda también para dar mi clase” (Docente 9, Escuela La Esperanza de Yuscarán, Honduras, 2025).

Estas experiencias demuestran que el compromiso docente no es suficiente por sí solo. La creatividad, aunque fundamental, no puede seguir supliendo indefinidamente la ausencia de políticas sistemáticas de formación, acompañamiento y actualización curricular coherente con la realidad del aula.

Finalmente, y en línea con el punto anterior, persiste una **desconexión entre el currículo oficial y la realidad cotidiana del aula**. Esta brecha, reconocida tanto por educadoras como por autoridades locales, se expresa en planes de estudio desactualizados, materiales pedagógicos que no responden al contexto, y una planificación que muchas veces no contempla las características ni las necesidades de la primera infancia. Como resultado, las y los docentes se ven obligadas a crear, reinterpretar o sustituir los contenidos formales, construyendo desde la práctica un currículo alternativo, pero también más precario en términos de sostenibilidad institucional.

“Las capacitaciones de antes eran que las canciones, qué hacer los agradecidos y cuestiones. [...] Ahora tiene uno que ver, autocapacitarse. [...] Nosotros buscamos los medios [...] porque si no estaríamos con los planes del tiempo... ¿de qué tramo? De 2015” (Docente 3, Escuela Mundo Infantil, Danlí, 2025).

Desde las autoridades de Yuscarán se reconocen estos desajustes, y se han iniciado esfuerzos por rediseñar el currículo para que refleje mejor las realidades locales. Este proceso, aún en fase de pilotaje:

“Ya el maestro no va a estar sentado, va a estar involucrado con el alumno. [...] Ya está el libro también, con el nuevo rediseño. [...] Pero una cosa es lo plasmado. [...] En la práctica, en clase, ¿cómo va a ser?” (Autoridad 2 de Yuscarán, Honduras, 2025).

Mientras el nuevo currículo no se implemente de forma efectiva, las docentes siguen trabajando desde la intuición y la adaptación constante. Esta desconexión entre currículo y realidad escolar debilita la coherencia del proceso educativo y el reconocimiento del saber docente. Profesionalizar la docencia exige no solo formación, sino también un currículo que refleje los contextos y experiencias del aula.

4.2.5 Inclusión (género, masculinidades, discapacidad, etc.)

La inclusión en la educación pre-básica en Honduras se ve seriamente limitada por la **falta de políticas y estructuras institucionales que contemplen el acompañamiento socioemocional de niños y niñas**. Aunque docentes y madres reconocen el impacto de factores como la desintegración familiar, la pobreza y las experiencias de sufrimiento infantil, los centros educativos no cuentan con

profesionales especializados, como psicólogos o trabajadores sociales, que puedan brindar atención sistemática a estas dimensiones del desarrollo.

“Tiene que haber un maestro especializado en este campo” (Docente 10, Escuela La Esperanza, Honduras, 2025).

“Yo tengo dos niños especiales. [...] Se hace una sección [...] Pero esto es una escuela con bastantes niños y bastantes problemas” (Docente 7, Escuela La Esperanza, Honduras, 2025).

Este vacío institucional es especialmente retador en territorios rurales o vulnerables, donde la escuela se convierte en el único espacio público de cuidado y contención. Las y los docentes, aunque comprometidos, señalan que no tienen la formación ni los recursos para abordar situaciones complejas de salud mental infantil, y muchas veces se enfrentan solas a manifestaciones de ansiedad, retraimiento o comportamientos disruptivos.

En el CAIN 3 de Danlí, una docente relata cómo asumió en su sección a varios niños con condiciones diversas —autismo, problemas de lenguaje, retrasos del desarrollo— porque en otras escuelas habían sido rechazados. La decisión de recibirlos no fue institucional ni técnica, sino profundamente humana: ponerse en el lugar de la madre que no tiene otra opción. La responsabilidad, sin embargo, es desproporcionada: 22 estudiantes en el aula, sin personal auxiliar, sin formación en inclusión, y con una carga emocional constante.

“Tengo ellos dos con autismo, tengo uno con problemas de lenguaje [...] Pedí apoyo, pedí un maestro más [...] Estoy dándolo todo, pero vamos a ver hasta dónde. [...] Me puse en el lugar de la madre. Qué feo sería que no le reciban, porque ya se lo rechazaron en otros centros” (Docente Bessy, CAIN 3, Danlí, 2025).

En ese marco, los niños y niñas en edad preescolar muestran una capacidad notable para incluir a sus pares sin prejuicio. Las docentes observan que en estas edades tempranas la discriminación es casi inexistente, y que, si el clima escolar lo permite, los niños espontáneamente se organizan para ayudar, compartir o incluir al compañero que tiene una dificultad.

“Tuve una niña con hidrocefalia [...] A la hora del recreo ella hacía como que quería ir a jugar también [...] y los niños casi de arrastrados la llevaban para jugar. [...] Uno trata que aquí no haya ni ricos ni pobres, que todo se vea por igual” (Directora de Escuela Mundo Infantil, Danlí, Honduras, 2025).

“Ella es una más. Aquí nadie la menosprecia. Más bien es la consentida del aula. Todos le dan el confite o el churro y ella es feliz” (Docente 7, Escuela La Esperanza, Honduras, 2025).

Esta lógica de “hacer lo que se puede” también implica renunciar a condiciones mínimas de equidad. Las docentes no rechazan a los niños y niñas, pero tampoco pueden garantizarles una atención diferenciada de calidad. La inclusión se vuelve una práctica afectiva más que una respuesta pedagógica estructurada.

Por su parte, las propias familias expresan su necesidad de contar con profesionales que puedan orientar y acompañar procesos emocionales en sus hijos e hijas, así como aclarar dudas que ellas mismas no logran resolver. Aun cuando identifican señales de malestar o dependencia emocional, muchas madres no saben cómo actuar, y se sienten desbordadas por la ausencia de apoyo.

“Nadie le pone cuidado a la salud mental. [...] Yo tuve bastantes problemas por falta de acompañamiento de un psicólogo [...] Ella tiene apego emocional a un peluche y no lo deja. [...] El psicólogo me dijo que con el tiempo, cuando se sienta más segura, lo soltará” (Madre 10, escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

“Yo pienso que tiene problemas y las maestras lo detectan, uno lo detecta, pero no hay alguien eficiente para atender la parte socioemocional” (Madre 8, escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

A la par, las y los docentes relatan que es muy difícil establecer un diálogo abierto con las familias sobre las necesidades específicas de los niños y niñas. En muchos casos, por temor, estigma o desconocimiento, los padres y madres prefieren no comunicar si sus hijos o hijas presentan alguna condición de desarrollo, emocional o de salud, lo que impide una intervención oportuna y adecuada desde el centro educativo.

Las docentes relatan que, si bien existe una ficha diagnóstica al inicio del ciclo escolar, esta rara vez es completada con información relevante sobre la salud o el comportamiento de los niños. Son las propias maestras quienes, a partir de la observación diaria, comienzan a identificar señales que sugieren la existencia de una condición particular, y deben gestionar cuidadosamente la conversación con las familias para no herir sensibilidades ni provocar rechazo.

“Le hablaba y lo sentaba. [...] Le dije [a la madre]: tenga confianza conmigo [...] Pero hay padres que no lo expresan, porque para uno los hijos son perfectos [...] A veces no tenemos la madurez para aceptar que el niño tiene un problema” (Docente, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

“El año pasado me llegó a decir una madre que si le daba algún medicamento al niño, porque había días que venía y yo no lo soportaba, pero no hacía nada [...] Y yo le dije, confíe en mí, porque si no lo sé, no puedo ayudar” (Directora, Escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

La resistencia a reconocer una diferencia en el desarrollo suele estar asociada al miedo al diagnóstico o al rechazo social. Este silencio, aunque comprensible desde lo emocional, se convierte en una barrera concreta para implementar acciones inclusivas efectivas. Sin información confiable, las docentes se ven obligadas a trabajar a ciegas, sin estrategias personalizadas, sin materiales adecuados y, sobre todo, sin la colaboración necesaria de la familia.

Aunque con menor visibilidad, los **estereotipos de género y las desigualdades culturales** siguen siendo barreras silenciosas a la inclusión en pre-básica. Si bien hay avances, persisten ideas tradicionales que limitan la participación de niños y niñas. Las docentes intentan contrarrestarlas con metodologías que promueven igualdad de roles, aunque enfrentan resistencias iniciales.

“Cuando daba clases de tecnología [...] ponía a hacer una tortilla a los varones [...] Se reían, pero luego me escriben que ahora les sirve en España, en Estados Unidos” (Docente mujer 2, escuela La Esperanza, Honduras, 2025).

Las familias también van reconociendo que las preferencias o habilidades de sus hijos no siempre se ajustan a los modelos tradicionales, y algunas madres expresan de forma natural su disposición a respetar y acompañar las particularidades de cada niño, rompiendo con estereotipos de género desde la práctica cotidiana.

“Mi hija nunca me ha gustado las muñecas. [...] Le encantan los carritos. [...] Yo no voy a cambiar su forma de ser solo porque es una niña” (Madre 3, escuela La Esperanza, 2025).

A esta dimensión se suma la exclusión cultural y lingüística, especialmente en comunidades con presencia de pueblos indígenas o poblaciones migrantes. Las docentes mencionan con preocupación la falta de herramientas para abordar las diferencias culturales dentro del aula, lo que se traduce en dificultades de comunicación, pérdida de pertenencia y desconexión entre la experiencia familiar y el mundo escolar. Estos vacíos no solo afectan el aprendizaje, sino que debilitan los vínculos de los niños con el espacio educativo.

“A veces tenemos niños de comunidades que tienen idioma indígena [...] tienden a confundirse entre lo que viene en casa y lo que viene en la escuela [...] El

docente no habla la lengua del niño” (Docente 5, escuela Rural Mixta, Honduras, 2025).

Tanto en el caso del género como en el de la diversidad cultural, lo que se observa es la ausencia de una perspectiva inclusiva que abarque todas las dimensiones de la identidad. La falta de formación, materiales y directrices claras impide que estas diferencias se trabajen de forma intencionada y respetuosa, y deja a las docentes sin herramientas para promover una educación verdaderamente equitativa desde la primera infancia.

4.2.6 Relación comunidad-escuela

La relación entre las comunidades y los centros de educación pre-básica en Honduras está profundamente marcada por un modelo de sostenimiento cotidiano que depende de la participación voluntaria y no institucionalizada de las familias. Esta colaboración, si bien refleja vínculos afectivos y compromiso comunitario con la escuela, está lejos de constituir un verdadero sistema de corresponsabilidad entre Estado, docentes y familias. Lo que se observa es un tejido de esfuerzos dispersos, frágiles y feminizados, que terminan por suplir carencias estructurales más que potenciar procesos pedagógicos compartidos.

En los distintos centros visitados, las madres son quienes más se involucran en las actividades escolares. Asumen tareas de limpieza, preparación de alimentos, apoyo en actividades y mantenimiento general, funciones que deberían estar cubiertas por el sistema educativo. Esta participación se convierte, de hecho, en una de las bases operativas sobre las que se sostiene la escuela. Las mujeres, en tanto cuidadoras, extienden su trabajo no remunerado también al ámbito educativo.

“Cuando hacemos aseos generales, sí, vienen las mamás con las escobas y cuando no pueden, mandan un representante. [...] La colaboración, el año pasado, bueno, este año, solo tuvimos el aseo general, pues sí, vino la mayoría de padres” (Docente mujer, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

“Yo les hago la merienda. Me gusta que los niños se sientan bien y se coman la comida toda, que se sientan felices, que esta comida está rica. [...] Otras madres me dicen, ‘me dieron tal cosa y estaba muy rica’. Entonces a mí siempre en esa parte me gusta participar bastante” (Madre 1, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

“Bueno, cuando la directora dice que quiere una aportación sobre una ayuda en mano de obra, apoyan. [...] Igual, si a nosotros nos dicen que hay un tiempo

para arreglar toda el aula, lo hacemos. [...] Por el bien de los hijos uno tiene que apoyar” (Madre 2, CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

Sin embargo, esta colaboración voluntaria no cuenta con el respaldo ni el reconocimiento institucional que requeriría. Las escuelas no reciben acompañamiento técnico ni apoyo estable de parte del Estado para gestionar adecuadamente esta relación. Por el contrario, son las propias docentes quienes deben canalizar, convocar y sostener el vínculo con las familias, muchas veces también buscando aliados externos —como iglesias u organizaciones comunitarias— para cubrir necesidades básicas que van desde infraestructura hasta alimentación.

“Hemos luchado por conseguir una niñera con servicio civil y jamás hemos logrado. [...] El apoyo del centro educativo son los padres de familia. [...] Cada proyecto que usted mira [...] es una ayuda gestionada con la Iglesia Episcopal” (Docente mujer 4, escuela Mundo Infantil, Honduras, 2025).

Esta desconexión institucional se traduce también en un involucramiento limitado por parte de las familias en los procesos pedagógicos. Las docentes señalan que, si bien algunas madres participan activamente en la vida diaria del centro, en muchos casos no hay seguimiento ni refuerzo del aprendizaje en casa. Los niños vuelven a entornos donde el vínculo con la escuela es débil o inexistente, y donde las tareas escolares no son acompañadas ni valoradas. Cuando se propone algún tipo de intervención diferenciada —como reforzamientos fuera del aula— algunas familias incluso reaccionan con molestia, interpretando estas acciones como discriminatorias.

“El niño aquí presta atención [...] pero en la casa, el papá no le pregunta por tareas ni por nada. No hay reforzamiento. [...] Se creó una sección de reforzamiento [...] pero hay papás que se enojan, que los discriminan, que por qué no los tienen con sus compañeritos” (Docente hombre 5, Escuela La Esperanza, Honduras, 2025).

A esto se suman imaginarios culturales arraigados que condicionan el vínculo temprano con la escuela. En muchas comunidades aún persiste la idea de que la educación pre-básica no es obligatoria ni prioritaria, y que los niños deben iniciar la escuela “cuando ya estén más grandes”. Estas percepciones no son necesariamente el resultado de negligencia, sino de una ausencia sistemática de campañas informativas, de construcción de confianza institucional y de políticas claras que garanticen el derecho a la educación desde la primera infancia.

“Por cultura, dice, ay no, yo lo voy a mandar más grande [...] No lo iba a matricular, ya tiene cuatro años los niños” (Autoridad 2, Yuscarán, 2025).

En este panorama, la organización familiar frente a la escuela también refleja condiciones de desigualdad. En contextos de pobreza y monoparentalidad, es común que la responsabilidad del traslado y el acompañamiento a los centros escolares recaiga en niñas mayores, que asumen tareas de cuidado hacia sus hermanos menores. Esta delegación naturalizada de funciones adultas a otros niños es una respuesta a la falta de redes de apoyo y a las múltiples cargas que enfrentan las madres, pero también representa una forma silenciosa de vulneración del derecho a la infancia.

“Viene una niña de seis años a dejar a [Juanita] de cinco. Imagínense qué responsable puede ser una niña de seis [...] como que fuera la mamá, viene a dejar a la hermanita” (Directora de CAIN 3 de Danlí, Honduras, 2025).

En suma, lo que se evidencia en estos centros no es una ausencia total de relación entre comunidad y escuela, sino una relación sostenida en base a vínculos personales, compromisos puntuales y redes informales, más que a una política pública de participación educativa. La escuela no está aislada de la comunidad, pero la conexión entre ambas se da en condiciones de desigualdad, fragilidad y precariedad. Reconstruir ese vínculo desde una perspectiva de corresponsabilidad y con apoyo institucional sólido es una condición clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y transformadora desde los primeros años de vida.

5. Conclusiones

Esta sección presenta las conclusiones del estudio a partir del análisis de cinco variables centrales del estudio: (1) expectativas educativas, (2) barreras de acceso y permanencia, (3) metodologías y estrategias de aprendizaje, (4) inclusión y (5) participación comunitaria.

a. Expectativas educativas por parte de la comunidad educativa

Por un lado, sobre las **expectativas educativas por parte de la comunidad educativa**, se concluye que, en ambos países, Guatemala y Honduras, las expectativas educativas hacia la educación pre-básica revelan una creciente valorización del nivel como etapa fundamental en el desarrollo integral de la infancia. Docentes y familias coinciden en identificar este ciclo como un espacio clave para el fortalecimiento de habilidades instrumentales —como la motricidad fina y el reconocimiento de letras y números— así como para procesos de socialización temprana, adaptación emocional y apropiación de las rutinas escolares. Esta mirada reconoce progresivamente el valor pedagógico intrínseco de la educación preescolar, en sintonía con enfoques contemporáneos que la entienden como un derecho con contenido propio, y no solo como un prerrequisito para la escolarización formal.

No obstante, este discurso de revalorización convive con una narrativa aún persistente que reduce la pre-básica a una etapa preparatoria subordinada a la primaria. En ambos contextos, esta visión funcionalista —que entiende la educación inicial como un medio para mejorar el rendimiento en grados posteriores— continúa marcando las expectativas de parte de directivos, docente y familias, especialmente en sectores donde el acceso al sistema educativo ha sido históricamente precario, como son las zonas rurales e indígenas. La tensión entre estas dos concepciones no debe interpretarse como contradictoria, sino como expresión de un tránsito discursivo en curso, en el cual las comunidades están resignificando el sentido de la educación inicial en medio de fuertes condicionamientos estructurales y culturales.

Entre los hallazgos transversales del estudio, destaca el papel del juego como estrategia pedagógica en la educación pre-básica. En Honduras, aunque persisten estigmas que lo asocian con la pérdida de tiempo, se observa un reconocimiento creciente —incluso entre las familias— de su valor formativo. El juego comienza a ser resignificado como una herramienta legítima para promover aprendizajes significativos y el desarrollo emocional. En Guatemala, si bien también hay docentes que valoran y promueven el juego como parte del proceso educativo, esta dimensión aparece menos presente en los discursos de expectativas familiares, donde predomina una preocupación por logros académicos visibles —como el reconocimiento de letras, colores o el uso del lápiz— lo que, en algunos casos, tiende a desplazar los enfoques lúdicos o socioemocionales, sin que estos estén ausentes en la práctica docente.

Una dimensión poco visibilizada pero fundamental en los discursos de expectativas educativas —particularmente en Honduras— es la articulación entre el reconocimiento del valor del nivel preescolar y su condición de gratuidad o bajo costo. Varios testimonios de madres expresan no solo satisfacción con los aprendizajes de sus hijos, sino también gratitud por el acceso sin costo, lo que refuerza la legitimidad del centro educativo dentro de la comunidad. En este sentido, la expectativa positiva hacia la educación pre-básica pública se construye no solo por sus resultados pedagógicos, sino también por su accesibilidad material. La escuela se convierte en un espacio que entrega “algo valioso sin pedir nada a cambio”, lo que activa procesos de reconocimiento, pertenencia y confianza en las instituciones públicas.

En contraste, cuando la expectativa educativa está condicionada por la percepción de que el nivel preescolar exige recursos que no pueden ser cubiertos —como ocurre en zonas rurales de ambos países—, su legitimidad se debilita, incluso si su valor formativo es reconocido. Esto sugiere que las expectativas no son únicamente construcciones simbólicas, sino que están directamente moduladas por las condiciones económicas y materiales de acceso. La expectativa educativa, en ese sentido, es también una lectura de viabilidad práctica, no solo de deseo o convicción pedagógica.

b. Barreras para el acceso y permanencia en la educación de la primera infancia

Por otro lado, las evidencias recogidas en Guatemala y Honduras permiten observar que **el acceso y la permanencia en la educación de la primera infancia siguen fuertemente condicionados por barreras estructurales** que limitan el ejercicio pleno de este derecho. Si bien ambos contextos comparten dificultades materiales y de reconocimiento institucional, también presentan matices propios que complejizan el análisis y abren espacio a lecturas más integrales. A continuación, se desarrollan cinco conclusiones que articulan estas tensiones.

Una primera dimensión crítica es la persistencia de condiciones estructurales —como la pobreza, la precariedad de la infraestructura escolar, la escasez de materiales y la débil presencia del Estado— que configuran entornos adversos para garantizar el derecho a la educación en la primera infancia. En Honduras, por ejemplo, la falta de merienda escolar y materiales básicos afecta directamente la asistencia y el aprendizaje, obligando a docentes y familias a asumir costos con recursos propios. En Guatemala, si bien se comparte la escasez de materiales, la situación se agrava por la carencia de mobiliario adecuado para niños pequeños y la falta de espacios seguros para el juego, lo que revela una invisibilización de las necesidades específicas del nivel preprimario.

En paralelo, se evidencian formas de exclusión más agudas en territorios rurales e indígenas, especialmente en Guatemala. La ausencia de materiales en lenguas originarias como el poqomchi, la falta de docentes bilingües y la escasa formación en enfoques interculturales dificultan no solo el aprendizaje, sino también la adaptación emocional y lingüística de niñas y niños que llegan al sistema sin hablar castellano. Si bien existen esfuerzos individuales por adaptar los contenidos —como el uso de materiales creados por las y los propios docentes—, estos no forman parte de una respuesta institucional sistemática. Esta desconexión entre las políticas educativas y las realidades socioculturales refuerza las brechas y limita la posibilidad de una educación verdaderamente inclusiva.

A esto se suma la creciente sobrecarga que enfrentan los equipos docentes en ambos países. Las y los educadores asumen múltiples funciones que desbordan lo pedagógico: preparar alimentos, garantizar la seguridad, contener emocionalmente a las familias e incluso costear los materiales necesarios. En escuelas hondureñas, esta sobrecarga es especialmente visible en la figura de la maestra única, sin personal auxiliar ni redes de apoyo, lo que compromete la atención de los niños más pequeños. En Guatemala, el testimonio de docentes que deben cargar el atol diario o preparar espacios no adaptados a la edad infantil pone de relieve una precarización encubierta del trabajo

educativo. Este panorama exige políticas que reconozcan y fortalezcan el rol docente con condiciones dignas y recursos sostenibles.

La organización del cuidado sigue estando profundamente atravesada por desigualdades de género. En ambos contextos, pero de forma más explícita en Honduras, las mujeres —madres, abuelas o cuidadoras— asumen de forma casi exclusiva el acompañamiento escolar, incluso en condiciones laborales precarias, problemas de salud o situaciones de duelo. Esta feminización del cuidado no solo recarga a las mujeres, sino que actúa como una barrera concreta que limita la asistencia regular de los niños y niñas, sobre todo en los primeros años del ciclo. Aunque algunas familias logran sostener esta presencia, lo hacen a través de un esfuerzo individualizado y sin apoyo institucional. La ausencia de políticas de corresponsabilidad, servicios auxiliares y acompañamiento familiar refuerza esta inequidad estructural.

c. Metodologías y estrategias para el aprendizaje

A pesar de este conjunto de barreras, las experiencias recogidas en Guatemala y Honduras evidencian que, pese a las limitaciones materiales e institucionales, existen **metodologías y estrategias para el aprendizaje** que reflejan un compromiso sostenido pedagógico activo, participativo y situado en la realidad de la infancia. Si bien existe una base desde la cual construir propuestas más inclusivas y pertinentes, también persisten brechas importantes que condicionan la sostenibilidad y equidad de estas metodologías.

Las metodologías activas centradas en la niñez se han consolidado como una base común en ambos países. En las aulas guatemaltecas, las y los docentes parten de los saberes previos del estudiantado, integran recursos lúdicos y promueven la participación y la observación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Honduras, este enfoque se articula con prácticas situadas que integran lo cotidiano —como cocinar, sembrar o experimentar— con el aprendizaje formal, revelando una pedagogía sensible a los contextos de vida de los niños y niñas. En ambos casos, el juego aparece no solo como un recurso didáctico, sino como el núcleo estructurante del aprendizaje.

Sin embargo, la legitimidad del juego como estrategia pedagógica enfrenta tensiones importantes. En Guatemala, aunque docentes y algunas familias valoran el juego, este tiende a ocupar un lugar secundario frente a expectativas centradas en logros medibles. En Honduras, a pesar de su centralidad en la etapa pre-básica, la transición a primer grado impone una ruptura metodológica abrupta, que muchas veces niega la continuidad del desarrollo infantil y desvaloriza el enfoque lúdico. Estas tensiones

expresan una disputa aún no resuelta sobre qué y cómo se debe aprender en los primeros años de vida.

La formación docente aparece como otro punto crítico. En ambos países, las y los educadores recurren con frecuencia a la autoformación para responder a las demandas del aula. En Guatemala, la mayoría de las capacitaciones continúan centradas en primaria, sin abordar las especificidades del nivel preprimario. En Honduras, la formación formal es escasa o desactualizada, lo que ha llevado a muchas docentes a apoyarse en redes sociales, recursos digitales y saberes compartidos entre pares. Si bien esta autonomía demuestra un alto nivel de compromiso, también expone una deuda estructural en la profesionalización de la docencia para la primera infancia.

En este marco, la creatividad y el compromiso de las y los docentes se han convertido en pilares para sostener prácticas pedagógicas innovadoras, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Tanto en Guatemala como en Honduras, las educadoras adaptan, diseñan y recrean recursos con base en las posibilidades del entorno y las características del grupo. No obstante, esta creatividad —aunque valiosa— no puede seguir reemplazando indefinidamente la ausencia de políticas públicas que doten de materiales, acompañamiento técnico y condiciones adecuadas a quienes trabajan en este nivel.

Por último, si bien en ambos países se observan metodologías culturalmente situadas y adaptadas a la diversidad del aula, en Guatemala esta potencialidad se ve limitada por la falta de materiales en lenguas originarias y la escasa formación en interculturalidad. Esta situación genera una desconexión entre las estrategias metodológicas implementadas y las condiciones lingüísticas y culturales de la niñez indígena. En Honduras, por otro lado, aunque el currículo aún no se adapta completamente a la práctica cotidiana, algunas autoridades han iniciado esfuerzos para rediseñarlo, reconociendo la necesidad de mayor coherencia entre lo prescrito y lo vivido en las aulas.

Estas conclusiones invitan a repensar las políticas de formación, acompañamiento y planificación curricular desde una mirada que reconozca la experiencia docente, la diversidad territorial y los derechos de la infancia como ejes articuladores de una educación transformadora desde los primeros años.

d. Inclusión

La inclusión, entendida como principio orientador del derecho a la educación desde la primera infancia, aparece en ambos países como un horizonte compartido por docentes y familias. Sin embargo, su realización concreta enfrenta importantes desafíos estructurales, pedagógicos y culturales. Más que una política sistemáticamente

institucionalizada, la inclusión se sostiene en gran medida por la voluntad, sensibilidad y creatividad de quienes habitan cotidianamente las aulas.

En ambos contextos, las situaciones de discapacidad son una de las expresiones más visibles de estas tensiones. Tanto en Guatemala como en Honduras, las y los docentes muestran disposición a recibir a niños con condiciones diversas, pero también expresan con claridad que carecen de formación especializada, recursos adaptados y apoyos técnicos. En Guatemala, por ejemplo, los casos de inclusión suelen resolverse a partir del acompañamiento empático del docente, pero sin mecanismos claros de seguimiento ni articulación con las coordinaciones de educación especial. En Honduras, la situación es aún más crítica: hay docentes que asumen en solitario el acompañamiento de niños con autismo, problemas de lenguaje o retrasos cognitivos, en aulas sobrepobladas y sin auxiliares. La inclusión, en estos casos, se convierte en un gesto de compromiso personal más que en una respuesta estructural, lo que genera una carga emocional desproporcionada para el profesorado.

En cuanto al enfoque de género, se observan avances relevantes en el discurso de muchas familias —particularmente madres— que reivindican para sus hijas las mismas oportunidades que para sus hijos. En Guatemala, esta transformación discursiva aparece asociada a una toma de conciencia generacional: las madres contrastan su propia historia de exclusión con el deseo de una educación plena para sus hijas. En Honduras, algunas docentes desafían estereotipos a través de metodologías que promueven la igualdad de roles, como involucrar a los niños en tareas tradicionalmente feminizadas. Sin embargo, en ambos países, estas iniciativas no siempre se traducen en prácticas sistemáticas desde el aula, ni están respaldadas por formación docente o materiales con enfoque de género.

La diversidad lingüística y cultural, por su parte, representa un desafío persistente y diferencial. En Guatemala, donde muchas niñas y niños tienen como lengua materna el poqomchi o el toqomchí, los materiales pedagógicos —aun cuando están traducidos— no responden a las realidades locales ni están adaptados culturalmente. Esto limita la apropiación de los contenidos y afecta la confianza de los niños en su proceso de aprendizaje. En Honduras, aunque la diversidad étnica está menos presente en los casos estudiados, se reportan dificultades con estudiantes de comunidades indígenas o migrantes que hablan otras lenguas, sin que las y los docentes cuenten con herramientas para abordar estas diferencias.

Otro ámbito crítico es el acompañamiento socioemocional. En ambos países, pero con especial énfasis en Honduras, madres y docentes señalan la necesidad urgente de contar con profesionales como psicólogos o trabajadores sociales que puedan apoyar los procesos emocionales de los niños. Las vivencias de duelo, migración,

desintegración familiar o trauma infantil no encuentran un espacio sistemático de atención en las escuelas. Las maestras, aunque atentas, reconocen no tener la formación ni el tiempo para atender estas dimensiones, y muchas veces deben gestionar solas situaciones complejas, sin una red institucional de respaldo.

En suma, la inclusión se ejerce, pero no se garantiza. Los esfuerzos individuales, si bien valiosos, no reemplazan la necesidad de políticas públicas coherentes, recursos adecuados, formación específica y materiales contextualizados. Transformar la inclusión en una práctica estructural —y no solo en una disposición individual— implica reconocer la complejidad de la infancia en contextos diversos, y asumir que toda diferencia debe ser acompañada, no marginada. En este sentido, tanto Guatemala como Honduras muestran caminos abiertos, pero aún incompletos, hacia una educación verdaderamente equitativa desde los primeros años.

e. Relación comunidad-escuela

En los contextos rurales de Guatemala y Honduras, la relación entre comunidad y escuela en la educación inicial no se construye a partir de marcos institucionales sólidos, sino que se configura cotidianamente desde vínculos afectivos, responsabilidades familiares y formas comunitarias de sostenimiento. Aunque esta conexión no está ausente, su construcción descansa más en la iniciativa y compromiso de las mujeres —madres, abuelas, cuidadoras— que en una política pública de corresponsabilidad articulada entre Estado, escuela y comunidad.

En Guatemala, la escuela es percibida como parte integral del tejido comunitario, con funciones que trascienden lo educativo: sirve como refugio ante desastres naturales, espacio de reunión, centro de valores y memoria colectiva. Las familias, especialmente las mujeres, asumen un rol activo en el acompañamiento escolar, la gestión cotidiana y la vigilancia del comportamiento docente. Esta cercanía fortalece el sentido de pertenencia hacia la escuela y genera una ética comunitaria del cuidado, aunque también refuerza la feminización de las tareas escolares y evidencia desigualdades en la participación, ya que no todas las familias pueden acompañar de igual manera debido a limitaciones materiales o emocionales.

En Honduras, el vínculo entre escuela y comunidad se sostiene sobre una base más frágil. Aunque también son las mujeres quienes se involucran mayoritariamente —cocinando, limpiando, gestionando reparaciones—, esta participación no está acompañada de reconocimiento ni respaldo institucional. Las docentes se convierten en mediadoras entre la escuela y las familias, gestionando redes informales con iglesias o actores locales para cubrir necesidades básicas. A diferencia del caso guatemalteco, donde existe una organización de padres más estructurada en algunas escuelas, en

Honduras las colaboraciones tienden a ser voluntarias, dispersas y muy dependientes de las condiciones materiales de cada hogar.

Ambos contextos comparten una tensión entre el deseo de participación y las barreras que la dificultan. Las condiciones de pobreza, la migración, la monoparentalidad y la sobrecarga de cuidados limitan la posibilidad de un involucramiento sostenido. A esto se suma la persistencia de imaginarios que devalúan la educación inicial como etapa no prioritaria, especialmente en Honduras, donde se observa resistencia a escolarizar a los niños más pequeños, en parte por desconocimiento de sus derechos o por falta de campañas institucionales que fortalezcan la confianza en la escuela.

Pese a estas limitaciones, las experiencias recogidas también revelan oportunidades. El involucramiento femenino, aunque sobrecargado, es una base concreta desde la cual se pueden construir formas más justas de participación. Las escuelas, cuando logran tejer vínculos estables con sus comunidades, se convierten en nodos de cohesión social, resiliencia y construcción del futuro. Sin embargo, para que esta relación sea sostenible y transformadora, es necesario que el Estado reconozca el valor de estas prácticas, las acompañe con recursos, y diseñe políticas específicas para institucionalizar formas de corresponsabilidad entre familias, docentes y sistemas educativos.

Así, fortalecer la alianza entre escuela y comunidad no significa simplemente aumentar la presencia de madres en las tareas escolares, sino reconfigurar el lugar de la educación en la vida comunitaria con base en el respeto, la equidad y el reconocimiento de los saberes locales. Solo entonces será posible avanzar hacia un modelo de educación inicial que no solo se imparta en comunidad, sino que se construya con y desde ella.

6. Propuestas de mejora

1. **Impulsar la corresponsabilidad educativa mediante espacios mixtos y participativos entre escuela, familia y comunidad.** Los hallazgos del estudio muestran que la relación escuela-comunidad es una dimensión vital para sostener el derecho a la educación en la primera infancia, aunque actualmente opera de manera desigual y feminizada. En este marco, una propuesta clave es fortalecer la institucionalización de estos vínculos a través de mecanismos colectivos de diálogo y toma de decisiones. Nuestro proyecto promueve la creación y dinamización de **comisiones mixtas** o gestoras, conformadas por docentes, directivos, autoridades locales, madres, padres y otros actores comunitarios, como una estrategia concreta para avanzar hacia modelos de **gobernanza corresponsable**. Estas comisiones no solo permiten distribuir responsabilidades, sino que también reconocen el saber pedagógico comunitario y posicionan a la escuela como un nodo articulador del tejido social.

2. **Reforzar la profesionalización docente mediante estrategias pedagógicas sencillas, contextualizadas y transformadoras.** La investigación evidencia que las y los docentes desarrollan un alto nivel de compromiso y creatividad, pero lo hacen en soledad y sin una formación específica para el trabajo con primera infancia. Ante esta brecha estructural, proponemos potenciar metodologías que sean **accesibles, efectivas y transformadoras**, alineadas con la práctica cotidiana. Nuestro modelo de intervención incorpora **tertulias dialógicas y grupos interactivos** como estrategias pedagógicas centrales del **aprendizaje dialógico**, que fortalecen tanto la participación activa del estudiantado como la implicación de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Estas metodologías, además de ser inclusivas, se adaptan a los ritmos, intereses y saberes previos de los niños y niñas, y no requieren grandes recursos para su implementación.
3. **Fortalecer las capacidades institucionales para una inclusión educativa integral y sostenida.** La inclusión, tal como se observa en los territorios estudiados, aún depende excesivamente del esfuerzo individual de las docentes. Es fundamental fortalecer los dispositivos institucionales de acompañamiento a la diversidad —por discapacidad, género, lengua o condición social— mediante protocolos claros, formación específica y la incorporación de perfiles técnicos como psicólogos, intérpretes o especialistas itinerantes. Nuestro enfoque se alinea con esta necesidad al promover prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diferencia como una riqueza, no como un obstáculo, y al acompañar a las escuelas en la construcción de entornos seguros, afectivos y culturalmente pertinentes desde la primera infancia.
4. Para mejorar tanto las fortalezas como las debilidades de la educación de la primera infancia en escuelas rurales, es clave recordar que un habilitador crucial es el **financiamiento sostenido y suficiente**. Tal como lo señala la *Declaración de Incheon* y la *Declaración de París*, es fundamental “aumentar la financiación de la AEPI hasta un nivel suficiente para alcanzar la meta 4.2 de los ODS, en particular, procurando asignar al menos el 10 por ciento del gasto en educación a la educación preescolar, y priorizar y reorientar el gasto público en AEPI para centrarse en los más pobres y desfavorecidos”. Solo con una inversión equitativa y sostenida será posible garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde la primera infancia, y cumplir con los compromisos asumidos en la Agenda 2030.
5. Garantizar una atención integral en la primera infancia también depende de una efectiva **articulación intersectorial**. Es indispensable promover políticas coordinadas entre educación, salud, nutrición y protección social, que aseguren

condiciones de desarrollo integral desde los primeros años de vida. La colaboración con el sector salud, por ejemplo, es clave para ofrecer servicios que complementen la labor educativa: desde controles médicos y vacunación hasta apoyo en salud mental, nutrición y acompañamiento a las familias.

7. Referencias bibliográficas

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

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

Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación general N° 7 sobre la implementación de los derechos del niño en la primera infancia*. Naciones Unidas.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 139–167.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Paidós.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

GPE KIX (Rouhani, S. & Grantham, S.). (2019). *Gender equality in and through education: A working paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange.

Guerrero, G., & Demarini, F. (2014). *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: Avances y retos pendientes*. GRADE.

Kochen, M. (2013). *El derecho a la educación y la atención integral en la primera infancia: Aportes para una agenda regional*. OMEP Argentina / OEI.

Lopez de Maturena, D., Valenzuela, JM. & La Priori, I (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".

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

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

Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos. Estudios de Lingüística*, 43(2), 295–309.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*.

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

UNESCO. (2021). *Why is early childhood care and education important?* [Informe de política]. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>

UNICEF. (2022). *Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.