



Ofertas educativas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas entre 15 y 30 años en Guatemala

Informe Nacional



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo



OXFAM

Realización: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

Con el apoyo de: OXFAM DK - Danida

Investigación, textos y acompañamiento metodológico: Gabriela Arrunátegui Martínez, Israel Coelho Quirino y María Cianci Bastidas

Coordinación regional del estudio: Nelsy Lizarazo y María Cianci Bastidas

Revisión:

Nelsy Lizarazo, Thais Iervolino, Carolina Osorio, CLADE

Víctor Cristales, Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala

Grethe Markussen, OXFAM DK

Investigación en territorio (Guatemala): Edgar Menchú

Comité directivo de CLADE:

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Educo

Foro Dakar Honduras

Foro Socioeducativo de República Dominicana

Oxfam DK

Organización Mundial de Educación Preescolar – Región América Latina (OMEP-Latinoamérica)

Red Sin Fronteras

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación con Oxfam Dinamarca

Knowledge and Innovation Exchange/ Alianza Mundial por la Educación, con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC)

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DWW International) Oxfam Dinamarca

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Octubre de 2023

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

ÍNDICE

Contenido	Pág
I. Introducción.....	4
II. Contexto de la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas	6
A. Aspectos conceptuales	6
B. Situación de las mujeres indígenas en Guatemala	6
C. Educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas en Guatemala	10
D. La respuesta del Estado	21
III. Metodología	27
IV. Hallazgos	30
A. Marco normativo y políticas de educación	30
B. Financiamiento de la educación pública para mujeres indígenas jóvenes y adultas	32
C. ¿Existen ofertas públicas educativas para mujeres indígenas jóvenes adultas? Programas educativos vigentes educación extraescolar.....	32
1. Educación Básica: Primaria (alfabetización) y secundaria.....	35
2. Educación técnica y productiva	37
3. Educación universitaria	37
V. Prácticas inspiradoras	39
VI. Conclusiones	40
VII. Recomendaciones	42
VIII. Referencias	44

I. Introducción

En la agenda de trabajo de la CLADE, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), ha ocupado siempre un lugar relevante, dando lugar a estudios, eventos nacionales y regionales ya la participación activa en espacios de incidencia. En este marco y de cara a la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII), la CLADE movilizó distintos actores de la región para participar en las discusiones y acordar posiciones de incidencia de la Conferencia en Marrakech, Marruecos, así como su Marco de Acción procurando desarrollar acciones de seguimiento para contribuir a su cumplimiento.

En el marco de las discusiones sobre grupos vulnerables durante la CONFITEA VII se resaltó la ausencia de educación intercultural (bilingüe) para los pueblos indígenas y la reproducción de patrones de discriminación y exclusión, desigualdad y marginalidad, racismo y xenofobia en los países, situación que afecta mayormente a las jóvenes y mujeres indígenas.

Las evidencias muestran que los compromisos asumidos por los Estados para proveer educación a las personas jóvenes y adultas están lejos de su cumplimiento, tanto en términos normativos, políticos, financieros, presupuestarios, como en términos institucionales. Asimismo, existe poca prioridad e inclusión en articulación e interrelación con las principales agendas de derechos humanos, igualdad de género, movilidad humana, desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental.

Las situaciones mencionadas ponen en evidencia cómo la vulneración del derecho converge con sistemas públicos de educación precarios, es decir, la oferta de servicios públicos educativos carece de las condiciones necesarias para que se garantice el derecho de estos grupos más vulnerados.

Con estos antecedentes, el estudio sobre ofertas educativas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas entre 15 y 30 años en cuatro países de la región, Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay, brinda recomendaciones de políticas públicas que partan del reconocimiento de las particularidades para la plena realización de la educación intercultural bilingüe y transformadora de género de las mujeres indígenas jóvenes y adultas. En primer lugar, se realizaron estudios por país y luego un análisis comparativo de los cuatro países. El estudio busca contribuir al seguimiento de esta recomendación del Marco de Acción de Marrakech y al trabajo de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, así como otras organizaciones de la sociedad civil.

Entre los hallazgos encontramos que las políticas afirmativas y enfocadas a las mujeres indígenas han estado limitadas a la alfabetización y concesión de becas, sin integrar un enfoque de género, no victimizante y decolonial necesario para promover la educación transformadora, emancipadora más allá de la formación técnica profesional tradicional. Esta falencia inhibe la armonización de estudios formales y el acceso a la educación universitaria, y resulta insuficiente para contrarrestar las trayectorias de vida que, como mujeres, se encuentran en riesgo permanente dada la delegación de tareas del cuidado familiar y comunitario. Otro elemento de destaque responde a la insuficiente priorización presupuestaria y de agenda de implementación y monitoreo que ocupan de programas específicos en EPJA y educación intercultural bilingüe.

Es necesario puntualizar que la asimetría de informaciones fue un factor limitante para el análisis de la oferta educativa pública existente para mujeres indígenas jóvenes y adultas. En diversos casos, las informaciones disponibles por un determinado país no se encuentran en otros o están incompletas. Se debe reconocer que esto también es parte del problema al cual este informe aporta: la ausencia de evidencias masivas sobre la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas. A pesar de este desafío, los hallazgos encontrados por este informe son considerables y fundamentan un conjunto de recomendaciones a distintos actores para fortalecer procesos de incidencia en la EPJA.

Aún hay mucho que hacer por la EPJA, especialmente por mujeres indígenas jóvenes y adultas. Cabe recordar, además, que nos encontramos en el segundo año del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo proclamado por Asamblea General de las Naciones Unidas, “con el fin de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción”.

II. Contexto de la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas en Guatemala

A. Aspectos conceptuales

El abordaje de la educación de mujeres jóvenes indígenas en Guatemala plantea una complejidad inherente debido a la intersección de múltiples categorías. Tanto en el ámbito teórico metodológico como en su aplicación práctica a través de políticas, planes, programas o proyectos, surgen desafíos significativos. Desde una perspectiva teórica, se pueden analizar diferentes enfoques para comprender la educación de las mujeres indígenas, cada uno ofreciendo una visión particular sobre cómo se han abordado estas cuestiones por parte de los Estados.

En el presente estudio, se propone un enfoque centrado en la exploración de las dimensiones de interculturalidad, neocolonialismo y género. Estos enfoques instan a investigar los marcos teóricos asociados a cada una de estas categorías para poder interpretar de manera más completa sus contextos y operatividad.

En este sentido, Austin Millán propone el concepto de interculturalidad como "situaciones de encuentro, contacto, o acciones conjuntas entre individuos de distintas culturas, aunque muchos no estén conscientes de ello" (Borboa-Trasviña, M., 2006, pág. 47). El concepto amplio permite comprender las dinámicas que se despliegan en áreas compartidas por diversos grupos sociales con perspectivas variadas sobre la realidad.

La educación, tradicionalmente concebida en el mundo occidental, opera a través de dispositivos pedagógicos que aseguran la vinculación entre el conocimiento y el poder (Langer, E. et al., 2011). Esta dinámica puede generar conflictos con algunos aspectos asociados a la interculturalidad. Por consiguiente, se añade a esta complejidad conceptual la influencia de dinámicas globales como el neocolonialismo y las desigualdades de género.

Dichos conceptos son fundamentales para elaborar interpretaciones en las secciones de conclusiones y recomendaciones, contribuyendo así a una comprensión más profunda y a la formulación de posibles acciones a seguir.

B. Situación de las mujeres indígenas en Guatemala

Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística, Guatemala alberga a una población de aproximadamente 17.602.431 habitantes. Según los datos recopilados

en el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda en 2018, el 56% de la población se identifica como ladina (mestiza), el 41.6% como perteneciente al pueblo Maya, el 1.77% como parte del pueblo Xinka, el 0.1% como afrodescendiente y el 0.13% como Garífuna. Aunque la Constitución Política de la República de Guatemala reconoce como indígenas únicamente a los "grupos de ascendencia maya" (Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 66, 1985, pág. 12), las políticas públicas, dinámicas de cooperación y expresiones institucionales incluyen a los pueblos Garífuna y Xinka.

Los Acuerdos de Paz, firmados en 1996, incluyen el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDIPI), comprometiéndolo al Estado a transitar hacia un Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, y a reconocer a los pueblos Maya, Xinka y Garífuna como indígenas (MINUGUA, 1997, pág. 256). Sin embargo, según Bastos, el pueblo Garífuna no se autodefine como originario (Bastos, 2005, pág. 20). En este contexto, la legitimación de "lo maya" como categoría identitaria y la oficialización del concepto de "pueblos indígenas" como una categoría política, surgieron como resultado de la incorporación del multiculturalismo (CODISRA, 2018, pág. 32) en la agenda pública en torno a los Acuerdos de Paz.

Tabla 1. Población por pueblo de pertenencia y sexo, 2018

Pueblo de pertenencia	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Maya	41.57%	41.74%	41.66%
Garífuna	0.13%	0.13%	0.13%
Xinka	1.80%	1.75%	1.77%
Afrodescendiente/Creole/Afromestizo	0.19%	0.18%	0.19%
Ladina(o)	56.07%	55.95%	56.01%
Extranjera(o)	0.24%	0.25%	0.24%

Fuente: Elaboración propia con datos del INE, 2018.

Dentro de los diversos pueblos que coexisten en Guatemala, el pueblo Maya destaca por ser el más diverso en cuanto a comunidades lingüísticas. Se han identificado al menos 22 comunidades lingüísticas dentro del pueblo Maya, siendo las comunidades más numerosas las de los Maya K'iche (27%), Maya Q'eqchi' (22%), Maya Kaqchikel (17%) y Maya Mam (14%), que concentran la mayor parte de la población maya hablante (INE, 2018).

La comunidad mayoritaria, los Maya K'iche, se encuentran principalmente en la región del altiplano occidental del país, abarcando los departamentos de Quiché,

Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, así como en menor medida en el norte de Suchitepéquez y Retalhuleu, que pertenecen al suroccidente de Guatemala. La segunda comunidad lingüística más numerosa, los Maya Q'eqchi', se ubican principalmente en los departamentos del norte del país, como Alta Verapaz, Izabal, El Petén y la parte norte de Quiché. Por su parte, la tercera comunidad más grande en población es la de los Maya Kaqchikel, que se distribuyen especialmente en los departamentos de Sacatepéquez, Chimaltenango, parte de Sololá y en el departamento de Guatemala, con presencia en municipios como San Juan Sacatepéquez y San Pedro Sacatepéquez.

La comunidad lingüística Maya Mam, siendo la cuarta en presencia, se localiza en los departamentos de Quetzaltenango, San Marcos, Huehuetenango, y parcialmente en Retalhuleu. Por otro lado, el pueblo Garífuna reside mayormente en el departamento de Izabal, específicamente en el municipio de Livingston. En cuanto al pueblo Xinka, se encuentra distribuido en varios municipios en el suroriente de Guatemala, pertenecientes a los departamentos de Santa Rosa, Jalapa y Jutiapa (Dary, 2016).

Tabla 2. Población por sexo y por comunidad lingüística del pueblo Maya, 2018

Comunidad lingüística	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Achi	2.54%	2.64%	2.59%
Akateka	1.09%	1.03%	1.06%
Awakateka	0.19%	0.21%	0.20%
Ch'orti'	1.84%	1.78%	1.81%
Chalchiteka	0.53%	0.55%	0.54%
Chuj	1.46%	1.48%	1.47%
Itza'	0.05%	0.04%	0.05%
Ixil	2.11%	2.19%	2.15%
Jakalteko/Popti'	0.84%	0.91%	0.87%
K'iche'	26.58%	27.53%	27.07%
Kaqchiquel	17.32%	17.10%	17.21%
Mam	13.26%	13.86%	13.57%
Mopan	0.06%	0.05%	0.05%
Poqomam	0.74%	0.75%	0.75%
Poqomchi'	2.92%	2.78%	2.85%
Q'anjob'al	3.31%	3.39%	3.35%
Q'eqchi'	22.80%	21.39%	22.07%
Sakapulteka	0.20%	0.21%	0.21%
Sipakapense	0.28%	0.28%	0.28%
Tektiteka	0.05%	0.05%	0.05%
Tz'utujil	1.74%	1.67%	1.71%
Uspanteka	0.08%	0.08%	0.08%

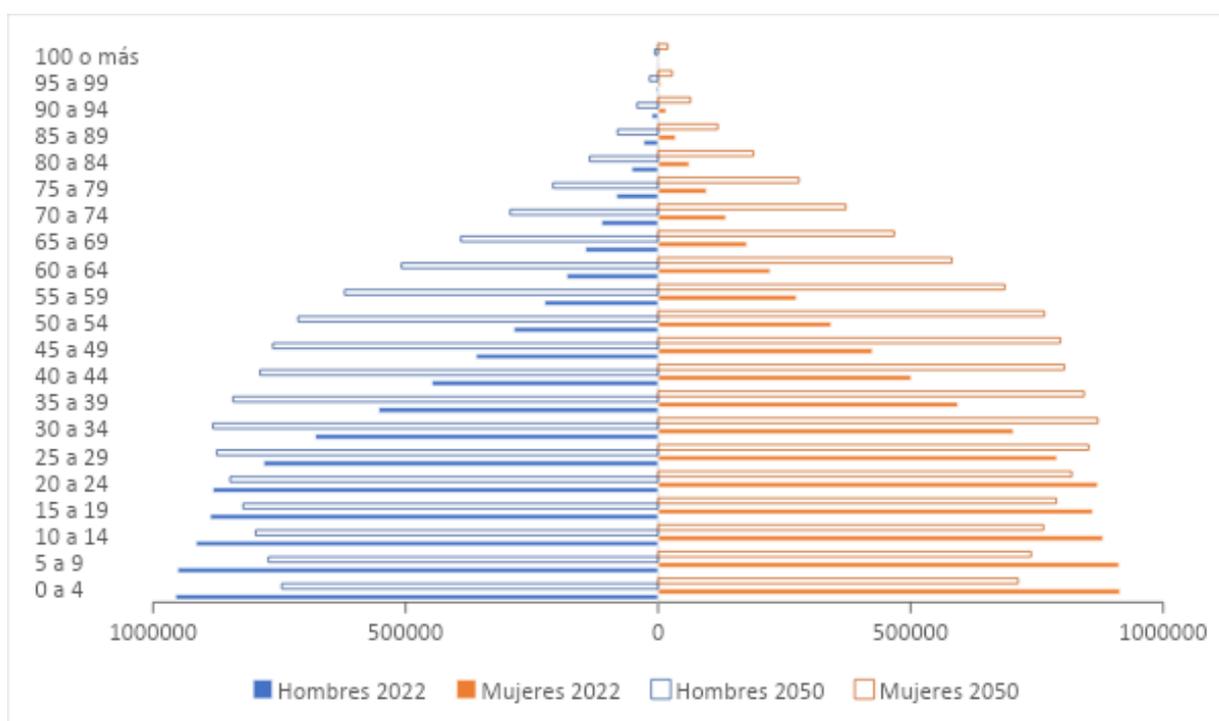
Fuente: Elaboración propia con datos de INE, 2018.

Del total de la población femenina en Guatemala, el 55.9% se identifica como mestiza, el 41.7% pertenece al pueblo Maya, el 1.8% forma parte del Pueblo Xinka, el 0.2% se considera Afrodescendiente y el 0.1% se identifica como Garífuna. En términos generales, aunque no se detallan cifras específicas, se confirma que, dentro de la población femenina indígena, la mayoría se identifica como parte del pueblo Maya (INE, 2018).

Dentro del pueblo Maya, la comunidad lingüística que abarca la mayor proporción de mujeres es la K'iche', con un 27.53%, seguida por la Q'eqchi' con un 21.39%, la Kaqchiquel con un 17.10%, y la Mam con un 13.86%.

En cuanto a la demografía juvenil en Guatemala, a pesar de no existir un marco legal que defina específicamente los límites de edad para las personas jóvenes, el Instituto Nacional de Estadística estima que el rango de edad de 15 a 29 años se considera perteneciente a este grupo. Las mujeres del pueblo Maya menores de 30 años representan el 27% de la población guatemalteca, y aquellas con edades entre 15 y 29 años constituyen el 13%. Por otro lado, las mujeres garífunas no superan el 0% de la población joven, y las mujeres del pueblo Xinka, dentro del rango de 15 a 29 años, conforman el 0.52% de la población guatemalteca (INE, 2018).

Gráfico 1. Población guatemalteca, 2020 y proyección al 2050



Fuente: Elaboración propia con datos del INE, 2020.

C. Educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas en Guatemala: accesibilidad y desafíos

El Estado guatemalteco continúa reflejando las características del modelo finquero de Estado (Tischler, 1997). Este modelo se distingue por sus relaciones sociales, ampliamente basadas en trabajos serviles, particularmente entre la población

indígena (Palencia, 2020, pág. 15). En este contexto, las políticas sociales, especialmente aquellas orientadas a los pueblos originarios, a menudo no se concretan, ya que el Estado desempeña un papel que perpetúa las desigualdades sociales y el centralismo.

En lo que respecta al sistema educativo guatemalteco, persisten barreras significativas en el acceso a la educación, particularmente para las mujeres indígenas. Las mujeres se encuentran en la intersección de múltiples opresiones asociadas con sistemas de dominación patriarcal y neocolonial. A pesar de que estas opresiones se manifiestan en estructuras sistémicas, son las mujeres indígenas las que sufren las exclusiones a nivel personal.

Por ejemplo, según datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda llevado a cabo en 2018, del total de mujeres mayas encuestadas, únicamente el 0.04% declaró haber alcanzado el séptimo grado de educación. En el caso de las mujeres Garífunas y Xinkas, los porcentajes son igualmente bajos, con una marcada disparidad en comparación con las mujeres ladinas o mestizas.

Tabla 3. Grado de estudio más alto, 2018

Pueblo de pertenencia	Sexo	Grado de estudios más alto aprobado							
		1	2	3	4	5	6	7	Total
Maya		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	12.41%	15.54%	21.11%	10.07%	10.77%	30.06%	0.05%	100.00%
	Mujer	12.70%	16.10%	20.13%	10.98%	10.54%	29.51%	0.04%	100.00%
	Total	12.55%	15.81%	20.64%	10.51%	10.66%	29.79%	0.04%	100.00%
Garífuna		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	10.73%	14.47%	21.89%	8.51%	15.22%	29.16%	0.03%	100.00%
	Mujer	10.83%	14.56%	20.58%	9.23%	14.53%	30.16%	0.11%	100.00%
	Total	10.78%	14.52%	21.22%	8.88%	14.87%	29.67%	0.07%	100.00%
Xinka		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	12.10%	16.08%	22.76%	10.12%	10.53%	28.37%	0.03%	100.00%
	Mujer	12.21%	16.90%	22.11%	10.48%	10.18%	28.09%	0.04%	100.00%
	Total	12.15%	16.49%	22.44%	10.30%	10.35%	28.23%	0.04%	100.00%
Afrodescendiente/Creole/Afromestizo		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	11.37%	14.50%	21.37%	8.70%	14.82%	29.14%	0.09%	100.00%
	Mujer	11.21%	15.24%	20.76%	9.35%	14.47%	28.83%	0.13%	100.00%
	Total	11.30%	14.86%	21.08%	9.01%	14.66%	28.99%	0.11%	100.00%
Ladina(o)		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	10.96%	14.12%	20.69%	8.75%	15.40%	30.02%	0.07%	100.00%
	Mujer	10.69%	14.13%	20.25%	9.01%	14.65%	31.20%	0.08%	100.00%
	Total	10.82%	14.13%	20.46%	8.88%	15.01%	30.62%	0.07%	100.00%
Extranjera(o)		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	8.48%	15.72%	17.54%	7.96%	26.44%	23.72%	0.13%	100.00%
	Mujer	8.08%	14.58%	18.83%	7.75%	25.90%	24.68%	0.17%	100.00%
	Total	8.27%	15.12%	18.22%	7.85%	26.16%	24.23%	0.15%	100.00%
Total		1	2	3	4	5	6	7	Total
	Hombre	11.52%	14.70%	20.88%	9.27%	13.59%	29.99%	0.06%	100.00%
	Mujer	11.43%	14.88%	20.24%	9.73%	13.15%	30.52%	0.06%	100.00%
	Total	11.47%	14.79%	20.56%	9.50%	13.37%	30.25%	0.06%	100.00%

Fuente: Elaboración propia con datos de INE, 2018.

Además de los aspectos estructurales vinculados al Estado guatemalteco, que se reflejan en la configuración institucional y su relación con la educación, existen otros factores estructurales que obstaculizan el acceso y la continuidad educativa de las mujeres indígenas.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2014 (la información más reciente disponible), el mayor porcentaje de personas en situación de pobreza se concentra en mujeres (51.5%), y el 66.1% de la pobreza extrema

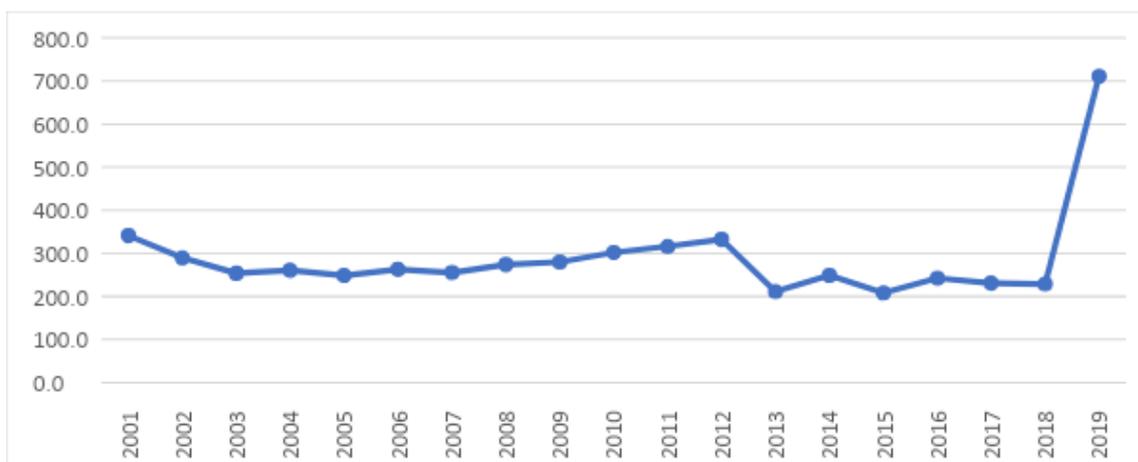
corresponde a la población indígena. Las condiciones de pobreza en Guatemala se posicionan como uno de los principales motivos que impulsan la migración. Según la Encuesta de Medios de Vida a Población Migrante Retornada en Guatemala, en el contexto de la pandemia de COVID-19, publicada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en 2022, el 67% de las mujeres encuestadas indicó que migró al extranjero en busca de empleo, y el 44% lo hizo con la intención de mejorar sus condiciones de vida.

Asimismo, el mismo estudio señala que el 40% de las mujeres encuestadas expresó su intención de volver a migrar en los próximos 12 meses, un 3% más que los hombres. Además, el 8.4% de las mujeres afirmó haberse desplazado debido a la violencia, un porcentaje superior al de los hombres, que fue del 5.4% (OIM, 2020). Estos factores socioeconómicos y de seguridad son determinantes en la toma de decisiones migratorias y representan obstáculos significativos para la educación de las mujeres indígenas en Guatemala.

Uno de los aspectos intrínsecos al orden patriarcal es la incidencia de embarazos en niñas y adolescentes, un fenómeno histórico ligado a la subordinación entre personas adultas, niñas y adolescentes, lo que condiciona significativamente sus oportunidades de acceso y permanencia a la educación.

Durante el periodo comprendido entre 2001 y 2019, la tasa de embarazos en madres menores de 15 años, por cada 100 mil mujeres entre 10 y 14 años, mostró una tendencia lineal en la primera década del siglo XXI. No obstante, se observó un aumento considerable entre 2018 y 2019, año en el que la tasa alcanzó los 711 embarazos por cada 100 mil niñas y adolescentes menores de 15 años. Este incremento brusco en la tasa de embarazos en menores de 15 años en el año 2019 refleja un desafío significativo en cuanto a la protección y la prevención del embarazo en niñas y adolescentes, lo que a su vez impacta de manera adversa en sus oportunidades educativas.

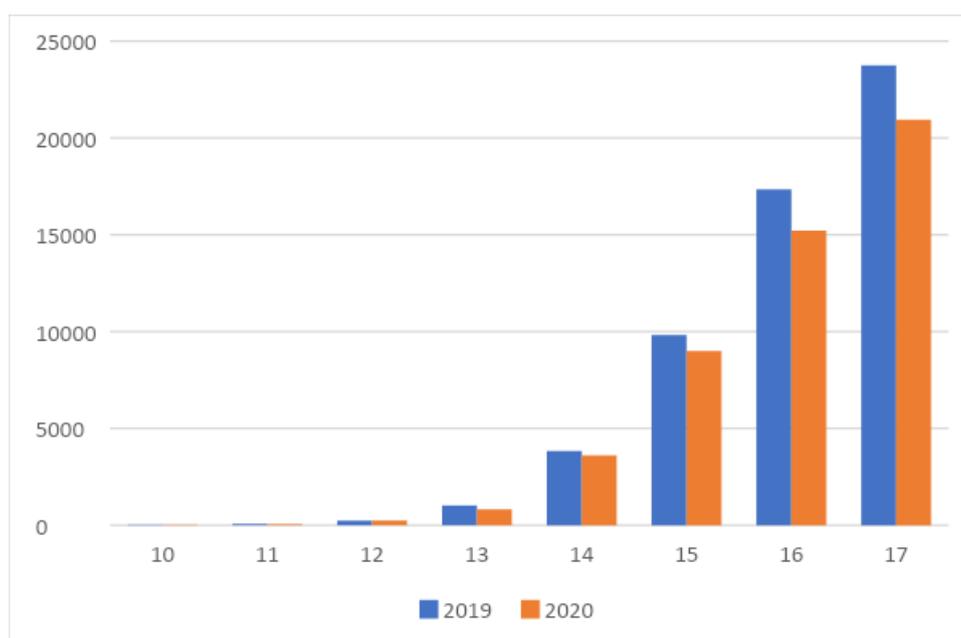
Gráfico 2. Embarazos en niñas y adolescentes, 2001-2019



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

Conforme a datos proporcionados por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, en el año 2019 se registraron 49.921 embarazos en niñas y adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 17 años en todo el país. A pesar de representar una disminución del 11% en comparación con el año anterior, un análisis más detallado por grupos etarios revela un patrón significativo: la mayor concentración de embarazos en este rango de edades se da en las adolescentes de 16 y 17 años.

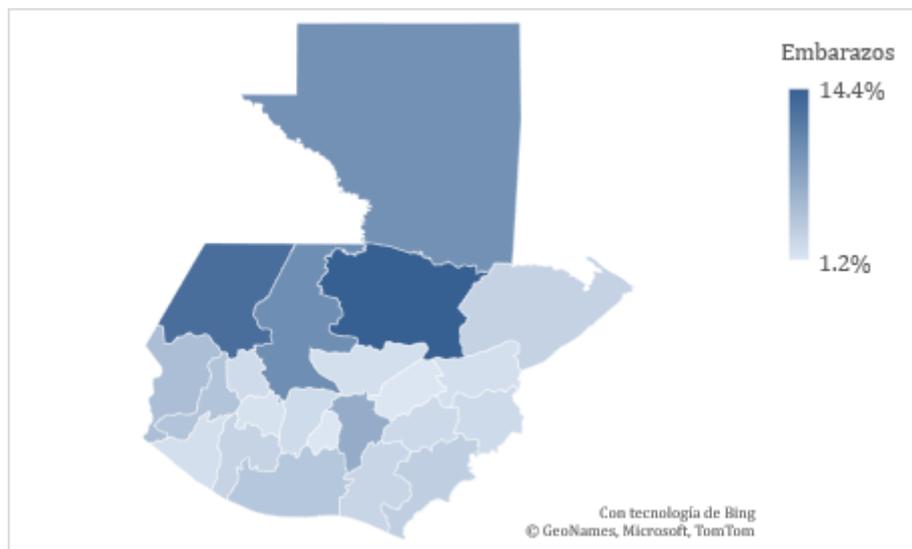
Gráfico 3. Embarazos en niñas y adolescentes de 10 a 17 años, 2020



Fuente. Elaboración propia con datos del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

En el año 2022, se registraron a nivel nacional un total de 2.273 embarazos en niñas y adolescentes menores de 15 años. La mayor proporción de estos embarazos se concentra en tres de los departamentos con mayor población del pueblo maya: Alta Verapaz (14%), Huehuetenango (13%), y Quiché (10%). Esta distribución geográfica específica revela la incidencia de embarazos en niñas y adolescentes en áreas densamente pobladas por la comunidad maya en Guatemala.

Gráfico 4. Embarazos en niñas y adolescentes menores de 15 años por departamento, 2022



Fuente. Elaboración propia con datos del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social

Los embarazos en niñas y adolescentes se consideran resultado de prácticas de violencia sexual. En la legislación penal guatemalteca, se considera delito de violación cualquier caso en el que la persona afectada sea una mujer menor de 18 años, independientemente de que exista o no consentimiento. Se ha observado un incremento en la tasa de mujeres afectadas por delitos de violación o violación agravada, por cada 10 mil mujeres, en la mayor parte de los departamentos del país entre los años 2020 y 2021. Este aumento en los registros de estos delitos refleja una preocupante situación de violencia sexual que afecta a mujeres menores de edad en Guatemala.

Tabla 4. Tasa de violaciones y violaciones agravadas, 2020-2021

Departamento	2020	2021
Petén	10.7	15.2
Escuintla	12.2	12.2
Alta Verapaz	10.4	11.6
Huehuetenango	8.1	10.2
El Progreso	7.7	9.2
San Marcos	6.8	8.9
Baja Verapaz	7.7	8.8
Izabal	10.7	8.7
Suchitepéquez	6.5	8.4
Retalhuleu	7.5	8.2
Quiché	6	8.2
Chiquimula	5.9	7.8
Zacapa	9.7	7.6
Quetzaltenango	7	7.3
Santa Rosa	6.8	6.9
Jutiapa	5.2	6
Jalapa	6.9	5.2
Sololá	3.8	5.1
Guatemala	5.2	4.9
Totonicapán	4	4.8
Chimaltenango	3.2	4
Sacatepéquez	1.7	1.7

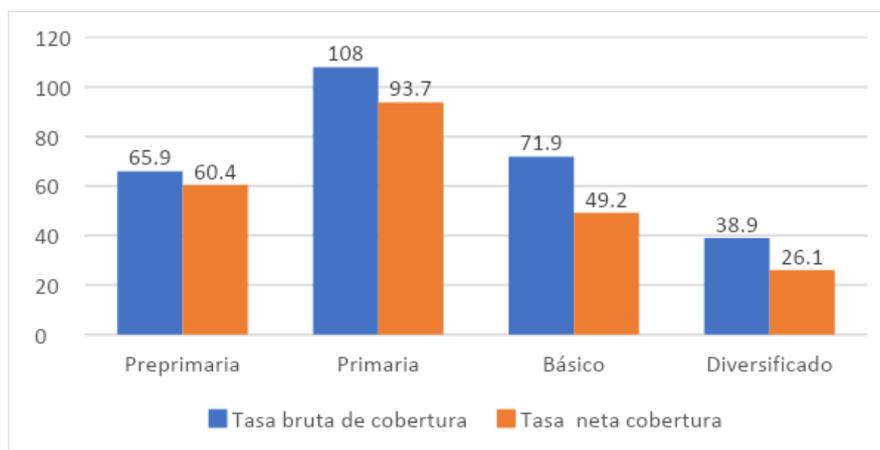
Fuente: INE, 2023.

En cuanto al acceso y la cobertura educativa, las oportunidades de continuidad en los estudios para las personas jóvenes se ven limitadas. La Constitución Política de la República de Guatemala establece como obligatoria únicamente la educación en las etapas de niñez y parte de la adolescencia: "educación inicial, preprimaria, primaria y básica dentro de los límites de edad que fije la ley" (Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 71, 1985).

Asimismo, la misma disposición indica que el Estado "promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar", sugiriendo que la educación media no recibe una prioridad equiparable a la educación primaria. Históricamente, la dinámica estatal para garantizar el acceso educativo se ha centrado en el ciclo de educación primaria. Los datos oficiales reflejan una disminución en la cobertura

educativa en los ciclos de educación básica y media. Este escenario revela una brecha en la atención y promoción de la educación en niveles superiores al primario en Guatemala.

Gráfico 5. Tasas brutas y netas de cobertura por ciclo de educación. 2020



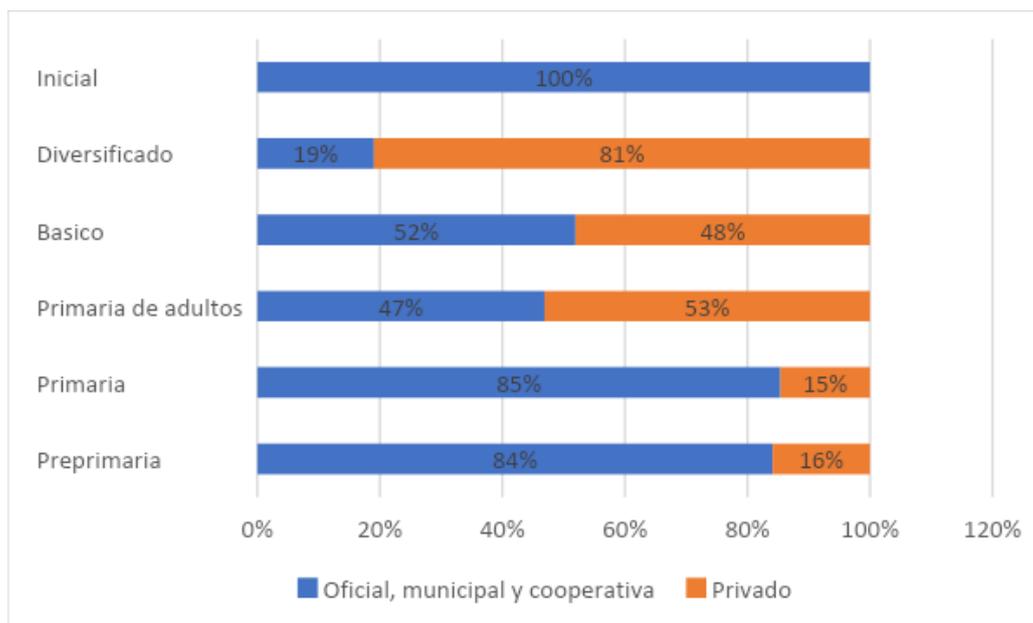
Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC citados por UNESCO.

Conforme a datos proporcionados por el Ministerio de Educación, se observa que la oferta educativa oficial en Guatemala se concentra mayormente en el ciclo de educación inicial (100%), seguido por la educación primaria (85%, incluyendo el sector municipal) y la preprimaria (84%, incluyendo también el sector municipal).

No obstante, a partir del ciclo básico, se aprecia una brecha significativa en la cobertura por parte de los establecimientos ofrecidos por el Estado. Aproximadamente el 52% de los establecimientos que ofrecen educación de nivel básico son gestionados por entidades oficiales, cooperativas o municipales. En este nivel educativo, el sector cooperativo desempeña un papel importante. En el caso del ciclo de educación diversificada, el 19% de los establecimientos son gestionados por entidades oficiales, cooperativas o municipales. En este ciclo, el sector cooperativo también juega un rol relevante.

Además, los datos del Ministerio de Educación sugieren que el Estado ha priorizado la educación extraescolar dirigida a personas adultas en lugar de la educación escolar para adolescentes y jóvenes. Lo que se manifiesta en un 47% de los establecimientos oficiales, municipales o por cooperativa destinados a este tipo de educación. Esta preferencia pone de manifiesto una priorización de la educación extraescolar dirigida a personas adultas en detrimento de la educación formal para adolescentes y jóvenes en Guatemala.

**Gráfico 6. Porcentaje de establecimientos por ciclo de educación y sector.
2022**



Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC (2022, preliminar).

Se evidencia un notable aumento del sector privado en la oferta educativa para los ciclos básicos y diversificados. Este cambio implica que, a pesar de concluir el ciclo de educación primaria, muchas personas, adolescentes y jóvenes, se enfrentan a dificultades para continuar su proceso educativo, ya que la educación en el sector privado representa una carga económica significativa para las familias y estudiantes.

Un estudio elaborado por el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (Icefi) en 2022 destaca que la deserción escolar se manifiesta principalmente en los niveles básicos y diversificados, siendo predominantemente los hombres quienes abandonan el sistema educativo en busca de integrarse al mercado laboral (ICEFI, 2022, pág. 31). Este fenómeno, lamentablemente, se ha normalizado en muchos ámbitos cotidianos.

La educación destinada a personas adultas indígenas en Guatemala presenta dificultades vinculadas a la estructura del sistema educativo estatal. En el año 2000, la UNESCO publicó la "Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas Estudio Nacional: Guatemala", señalando la carencia de un enfoque curricular cultural y lingüísticamente pertinente para la educación de personas indígenas (UNESCO, 2000, pág. 20).

A lo largo de dos décadas, el enfoque del Estado guatemalteco en la educación para los pueblos indígenas se ha limitado al marco de la Educación Bilingüe Intercultural,

focalizada exclusivamente en la niñez y la adolescencia, sin haber evolucionado hacia un modelo intercultural que abarque también a los sectores culturalmente dominantes (CEPAL, 2018). Los programas oficiales destinados a personas jóvenes y adultas carecen de un enfoque intercultural.

En el año 2020, la UNESCO publicó un estudio sobre las “Brechas de acceso a la educación en Guatemala”, resaltando que los obstáculos educativos que impactan a otros segmentos de la población también afectan a los pueblos indígenas, y que la situación propiciada por la pandemia por COVID-19 ha acentuado estas brechas (UNESCO, 2022). Aunque el estudio no aborda directamente la situación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas, describe las desigualdades en la educación de niñas y niños. Según el estudio, las matrículas más bajas se encuentran en la educación formal, particularmente entre niñas, niños y adolescentes indígenas que residen en áreas urbanas y metropolitanas, seguido por aquellos que viven en áreas rurales (UNESCO, 2022, pág. 31). Esto implica que las niñas, niños y adolescentes indígenas que viven en áreas urbanas y metropolitanas tienen menores posibilidades de asistir a la escuela.

En este contexto, el acceso a la educación para los pueblos indígenas, en especial para las mujeres, es notablemente complejo. Un estudio de Fe y Alegría Guatemala sobre las dificultades de acceso a la educación para niñas, adolescentes y mujeres adultas destaca que la mayoría de madres y padres de las niñas indígenas poseen escasa o ninguna educación formal, lo que perpetúa la percepción de la educación formal como poco útil. Además, este estudio confirma la limitada cobertura y acceso a la educación, especialmente en los ciclos de educación básica y diversificada. Menos del 50% de las adolescentes logran completar el nivel básico y solo el 25% alcanza el ciclo de educación diversificada (Fe y Alegría, 2021). El estudio señala que las condiciones en las que viven las niñas y adolescentes, incluyendo la violencia sexual, embarazos tempranos, violencia intrafamiliar y trabajo infantil, así como el rol de las mujeres en el trabajo doméstico, contribuyen a estas desigualdades, tal como se ha mencionado previamente.

Según datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda, persiste una marcada disparidad en la finalización exitosa de la educación escolarizada para las mujeres mayas en comparación con otros grupos étnicos. Se evidencia que existe una paridad entre las personas mestizas, hombres y mujeres, en términos de logros educativos en diversos niveles o ciclos educativos. Sin embargo, al comparar los datos del pueblo Maya, se observa una brecha significativa. Entre quienes no han alcanzado algún nivel educativo, el 18% corresponde a hombres ladinos, el 23% a mujeres ladinas, el 24% a hombres Mayas y el 35% a mujeres Mayas.

En el ciclo de educación preprimaria, se registra una paridad absoluta, con porcentajes idénticos entre hombres y mujeres ladinos (29%), y un 21% tanto para mujeres como para hombres mayas. En cuanto a la educación primaria, se observa una diferencia entre hombres y mujeres ladinos: las mujeres representan el 28%, mientras que los hombres el 26%. En contraste, tanto hombres como mujeres mayas tienen un porcentaje idéntico (23%) en términos de finalización del ciclo de educación primaria. Dichos datos resaltan las disparidades existentes, especialmente para las mujeres mayas, en la finalización exitosa de la educación escolarizada en comparación con otros grupos étnicos.

Basándonos en los datos correspondientes al ciclo de educación básica y diversificada, se evidencian notables diferencias con relación a la identidad étnica. En el caso de hombres y mujeres ladinos, el porcentaje de aprobación es del 36% en ambos grupos, mientras que, para las personas mayas, la disparidad es significativa: los hombres representan el 16% y las mujeres el 12%. Al analizar los niveles de educación superior, estas brechas se amplían aún más en función de la identidad étnica. Para hombres y mujeres ladinos que han aprobado el nivel de licenciatura, los porcentajes son del 42% y 43% respectivamente, en contraste con el 8% y 7% para hombres y mujeres mayas, respectivamente. La diferencia se acentúa en el nivel de postgrado, donde la disparidad se vuelve más marcada. De aquellos que han completado grados de maestría, el 47% son hombres ladinos, el 43% mujeres ladinas, mientras que los hombres mayas representan solo el 6% y las mujeres mayas, el 4%.

Sin embargo, la disparidad se visualiza de manera más notoria en el nivel de Doctorado. En este nivel, el 55% de quienes han completado el Doctorado son hombres ladinos, el 36% mujeres ladinas, el 6% hombres mayas y el 3% mujeres mayas, resaltando así las brechas notables tanto en género como en identidad étnica.

Tabla 5. Nivel más alto de estudios aprobado por sexo y pueblo ladino y maya. 2018

Sexo y pueblo	Ninguno	Preprimaria	Primaria	Nivel medio (básico y diversificado)	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Hombre ladino	18%	29%	26%	36%	42%	47%	55%
Mujer ladina	23%	29%	28%	36%	43%	43%	36%
Hombre maya	24%	21%	23%	16%	8%	6%	6%
Mujer maya	35%	21%	23%	12%	7%	4%	3%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del INE con base en datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda.

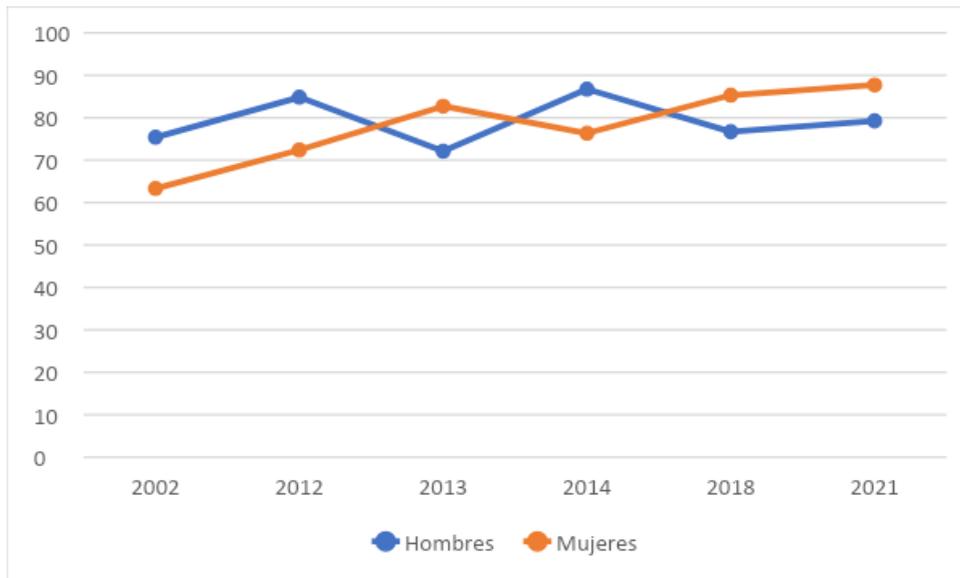
D. La respuesta del Estado

El Ministerio de Educación posee una serie de programas dentro del subsistema de educación extraescolar, dirigidos a "la población que ha estado excluida o no ha tenido acceso a la educación escolar y a las que, habiendo tenido, desean ampliarlas" (Ley de Educación Nacional, Artículo 70, 1991). Estos programas no se alinean con el modelo de Educación Bilingüe Intercultural, ya que este último pertenece al subsistema de educación escolar y no está orientado específicamente hacia una población definida por sus características culturales o lingüísticas. Cada programa establece requisitos específicos y una edad mínima para su acceso, siendo la mayoría de ellos accesibles para personas a partir de los 13 o 14 años.

Por otro lado, el Comité Nacional de Alfabetización no forma parte del sistema educativo, sino que funciona como una instancia interinstitucional para abordar el problema del analfabetismo en el país.

En Guatemala, la tasa de alfabetización de las mujeres ha experimentado un aumento del 85.3% al 87.7% entre 2018 y 2021, mientras que, en el caso de los hombres, ha pasado del 76.7% al 79.2%. Estas cifras reflejan diferencias notables en la participación en programas de alfabetización en los últimos años, en comparación con los primeros años del siglo actual, cuando las tasas de alfabetización eran más altas en hombres. La brecha comenzó a evidenciarse en el año 2013, y aunque se registró un aumento en la tasa de alfabetización en hombres, esta disminuyó nuevamente en años posteriores.

Gráfico 7. Tasa de alfabetización de personas de 15 años o más, por sexo

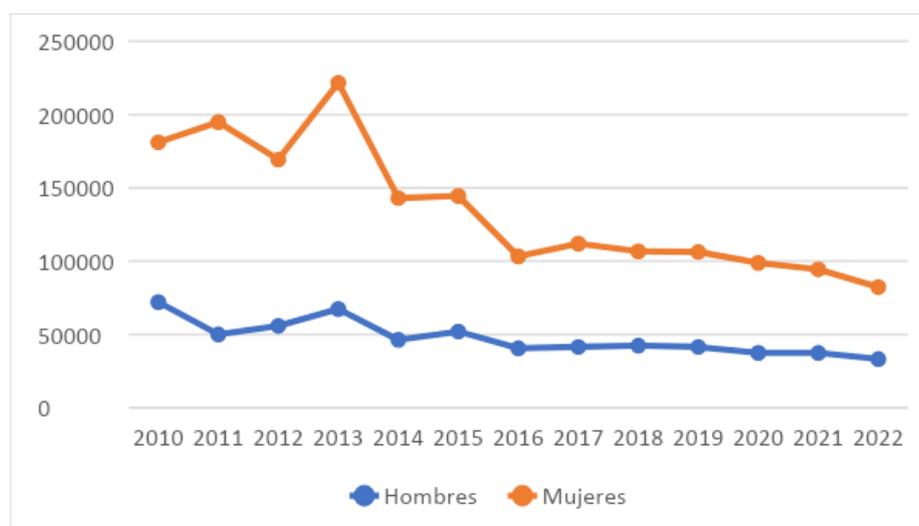


Fuente: Elaboración propia con datos de CEPAL, 2023.

Los registros del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) muestran que, al menos desde 2010 hasta 2022, la matrícula ha sido mayoritariamente conformada por mujeres. No obstante, a partir de 2013, se ha observado una notable disminución en las inscripciones, la cual se ha acentuado durante los años más impactados por la pandemia de Covid-19. La predominancia de mujeres en dichos programas está relacionada con la distribución de las responsabilidades laborales, tanto productivas como reproductivas.

De acuerdo con datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda llevado a cabo en 2018, el 66% de las mujeres encuestadas afirmaron no haber trabajado durante la semana anterior, en contraste con el 70% de hombres que indicaron haberlo hecho.

Gráfico 8. Personas inscritas en CONALFA por sexo. 2010-2022



Fuente: Elaboración propia con datos de CONALFA, 2022.

En el ámbito del subsistema de educación extraescolar, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Extraescolar, administra actualmente cuatro programas principales: el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC), el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, los Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana (CEMUCAF), y el Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA).

El PEAC, dirigido a personas de 13 años en adelante, ha presentado una matrícula mayoritaria de mujeres en los años 2018 y 2019, con un 55% y 45% de matrícula, respectivamente, según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023). En cuanto al Programa de Modalidades Flexibles para la Educación Media Básica, orientado a personas de 15 años en adelante, se observó una mayor matriculación de mujeres en 2018 (52%), aunque en 2019 se equipara entre hombres y mujeres.

En su variante para el ciclo diversificado, hubo una mayor matriculación femenina en 2018 (52%), aunque disminuyó a un 48% en 2019. Por otro lado, el CEMUCAF, centrado en la formación técnica, registró una participación mayoritaria de mujeres en ambos años, presentando una diferencia significativa en la matrícula en favor de las mujeres.

Tabla 6. Matrícula por programa y por sexo. 2018-2019

Sexo	PEAC		Modalidades Flexibles (Básico)		Modalidades Flexibles (Diversificado)		CEMUCAF	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Hombres	45%	45%	48%	50%	48%	52%	20%	24%
Mujeres	55%	55%	52%	50%	52%	48%	80%	76%

Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC, 2023.

Los datos del Programa de Educación por Correspondencia de 2020 indican una matrícula predominante de personas no indígenas, alcanzando un 69.85%, con una proporción mayor de mujeres en esa matrícula (MINEDUC, 2023). En lo referente a los pueblos Mayas, la inscripción fue del 20.33%, mostrando una participación significativa de mujeres (MINEDUC, 2023).

Tabla 7. Personas inscritas en el Programa de Educación por Correspondencia por sexo y pueblo, 2020

Pueblo	Femenino	Masculino	Subtotal de personas inscritas
No Indígena	36.49%	33.37%	69.86%
Garífuna	0.020%	0.020%	0.04%
Inglés	0%	0.02%	0.02%
Maya	14.01%	6.32%	20.33%
No Indica	6.15%	3.58%	9.73%
Otro	0.03%	0%	0.03%

Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC, 2023.

En 2020, el Programa de Modalidades Flexibles para la Educación Media (Básicos) mostró una concentración mayor de matrícula en la población no indígena. Los datos indican que la población maya representó el 12.74% de la matrícula (MINEDUC, 2023), con una participación mayoritaria de mujeres, aunque la diferencia es mínima.

Tabla 8. Personas inscritas en el Programa de Modalidades Flexibles para la Educación Media (Básicos). 2020

Pueblo	Femenino	Masculino	Subtotal de personas inscritas
Ladino o no indígena	38.40%	38.76%	77.16%
Maya	6.60%	6.15%	12.74%
No indica	6.05%	3.87%	9.92%
Otro	0.02%	0.04%	0.06%
Xinka	0.02%	0.01%	0.02%
Garífuna	0.05%	0.04%	0.09%

Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC, 2023.

Los datos del Programa de Modalidades Flexibles para la Educación Media en el ciclo diversificado en 2020 revelan una matrícula más reducida, pero mantienen el patrón de mayor inscripción entre personas no indígenas, tanto hombres como mujeres. En este caso, la disparidad entre la población ladina o mestiza y el pueblo maya es notable, ya que más del 82% de los inscritos pertenecen a la etnia mestiza o ladina, mientras que el 9.99% son del pueblo maya (MINEDUC, 2023).

Tabla 9. Personas inscritas en el Programa de Modalidades Flexibles para la Educación Media (Diversificado). 2020

Pueblo y sexo	Femenino	Masculino	Personas Inscritas
Ladino o No indígena	39.94%	42.39%	82.33%
Maya	4.63%	5.35%	9.99%
No indica	4.42%	2.95%	7.36%
Otro	0.04%	0.07%	0.11%
Xinka	0.22%	0%	0.22%

Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC, 2023.

Uno de los programas con mayor cantidad de inscritos es el de Centros Municipales en Capacitación y Formación Humana. Según datos del Ministerio de Educación, en 2020, se registró una matrícula que superó las 17 mil personas. El 63% de las personas inscritas no son indígenas, mientras que un 15.64% corresponde a personas indígenas (MINEDUC, 2023). Dentro de la totalidad de participantes, un 18% son mujeres pertenecientes al pueblo Maya. Este programa se destaca por ser uno de los que concentra una mayor cantidad de mujeres indígenas, tanto jóvenes como adultas, proporcionándoles herramientas para su inserción laboral. A continuación, se detallarán los aspectos de cada uno de los programas.

Tabla 10. Personas inscritas en el Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana. 2020

Pueblo y sexo	Femenino	Masculino	Inscritos
No indígena	52.18%	11.42%	63.60%
No indica	18.14%	2.28%	20.42%
Maya	13.46%	2.18%	15.64%
Xinka	0.33%	0.01%	0.34%

Fuente: Elaboración propia con datos de MINEDUC, 2023.

III. Metodología

Se realizó una investigación inicial de carácter descriptivo utilizando datos extraídos de registros administrativos. Además, se revisó la información documental, priorizando la consulta de políticas, programas y planes oficiales relacionados con la educación, junto con la legislación nacional pertinente. Se incluyó la revisión de otros documentos como informes que analizan la situación educativa en Guatemala y se examinó la literatura especializada. Lo que permitió fundamentar las conclusiones a través de una perspectiva crítica que aborda el neocolonialismo y las cuestiones de género.

A. Revisión documental

La fase inicial de este estudio consistió en llevar a cabo una exhaustiva búsqueda de documentos que abordan la oferta educativa destinada a mujeres indígenas jóvenes en general. La búsqueda se realizó utilizando palabras clave y se llevó a cabo un análisis crítico basado en criterios que resaltan el enfoque de los derechos, así como las propuestas conceptuales que exploran el neocolonialismo y la perspectiva de género. Además, se complementa este proceso con los documentos recomendados por expertos que fueron entrevistados.

En total, se emplearon 26 documentos, de los cuales 17 estaban relacionados con programas de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, y 9 documentos fueron de referencia teórica.

Tabla 11. Lista de documentos empleados en la búsqueda de literatura

Etapas	N°
Etapa 1: consulta a especialistas en el tema (especialistas entrevistados)	4
Documentos sugeridos por los y las especialistas entrevistados	12
Etapa 2: portales de organismos internacionales	5
UNESCO	1
SITEAL	1
CEPAL	1
UNICEF, OEI	2
Etapa 3: Portales web oficiales de instituciones públicas	6
Portales en Ministerio/Secretaría de Educación y jurisdicciones descentralizadas: Ministerio de Educación, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Instituto Nacional de Estadística, Ministerio Público, Comité Nacional de Alfabetización	5
Portales en ministerios/secretarías encargadas de elaborar políticas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas	1
Etapa 4: Portales académicos	3
Google Scholar	1
Repositorio de universidades nacionales	1
Otros repositorios nacionales	1
Etapa 5: información ofrecida por la CLADE	8
Documentos identificados por el equipo regional de la CLADE	8
TOTAL	26

Fuente: Elaboración propia

B. Entrevistas

Se realizaron entrevistas a cuatro especialistas en educación con afiliación a organizaciones de la sociedad civil en Guatemala.

La primera entrevista se llevó a cabo con el director ejecutivo de la Coordinadora Institucional de Promoción por los Derechos de la Niñez (CIPRODENI). Con una destacada experiencia a nivel nacional e internacional en materia educativa, proporcionó una visión histórica del modelo educativo en Guatemala, abordando aspectos normativos, orígenes y las políticas implementadas desde la década de 1980. Asimismo, resaltó puntos cruciales para comprender las barreras de acceso a la educación formal.

Otra persona entrevistada fue la coordinadora de la Asociación K'amalb'e, una entidad que enfoca la educación desde la cosmovisión maya en el departamento de Huehuetenango. Además de su labor en la asociación, es docente universitaria. Durante la entrevista, resaltó los aspectos estructurales del Estado guatemalteco y su influencia en las exclusiones hacia mujeres de los pueblos originarios. También hizo hincapié en aspectos conceptuales que reflejan patrones de exclusión y relaciones de poder.

También se entrevistó al Coordinador de Programas de la Fundación Educación y Desarrollo, especialista en educación con conocimiento detallado del funcionamiento de la Dirección General de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación. Abordó temas institucionales relacionados con la educación para adultos y las deficiencias para garantizar la cobertura educativa.

Finalmente, en el proceso de entrevista se dialogó con el director y el coordinador del Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), una organización de larga trayectoria en la educación de los pueblos originarios. En su conversación, ambos mencionaron los proyectos que han desarrollado para fortalecer las acciones del Ministerio de Educación en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural.

IV. Hallazgos

A. Marco normativo y de políticas sobre educación

La educación en Guatemala, según la Constitución Política de la República, garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes, sin discriminación, con especial énfasis en impartir enseñanza bilingüe en zonas de predominante población indígena (Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 76, 1985).

A nivel de políticas públicas, desde 1986, tras la transición de gobiernos militares a uno civil, el Estado no ha implementado políticas públicas específicas para la educación. Los distintos gobiernos han priorizado políticas sectoriales de educación (Entrevista al director ejecutivo de CIPRODENI). Durante 2004 y 2008, se establecieron políticas sectoriales orientadas a aspectos de calidad, cobertura, Educación Bilingüe Intercultural y formación docente (Entrevista al director ejecutivo de CIPRODENI).

Posteriormente, en un periodo posterior de gobierno, estas políticas se ampliaron a ocho, incluyendo aspectos como la equidad de género, programas de alfabetización bilingüe y el fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural y la formación de recursos humanos a nivel superior (Ishlaj, 2021, pág. 66).

La legislación ordinaria vigente data de 1991, la Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, que aborda la educación bilingüe para los pueblos originarios. El artículo 58 destaca la preeminencia de las lenguas vernáculas en las zonas indígenas en todos los niveles de estudio.

El término "lenguas vernáculas" en la ley refleja la visión colonial con la que fue concebida, reproduciendo valores coloniales de exclusión, un legado de los gobiernos militares previos a 1985, que consideraban la educación como un medio para castellanizar a los niños (Entrevista a director ejecutivo de CIPRODENI).

La ley describe el Sistema Educativo de Guatemala, compuesto por el Ministerio de Educación, la Comunidad Educativa y los Centros Educativos, con dos subsistemas, el de Educación Escolar y el de Educación Extraescolar o paralela. El Ministerio de Educación es responsable de coordinar y ejecutar políticas educativas.

Dentro del Ministerio de Educación, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) se centra en la educación de los pueblos originarios, especialmente a la niñez y adolescencia en edad escolar, con énfasis en los idiomas

maternos, sin abordar programas para personas adultas. Esta dirección ha evolucionado desde la perspectiva de una "castellanización" en los años 80 (Véliz, 2020, pág. 11).

Históricamente, muchos gobiernos promovieron políticas para asimilar a la población indígena y alejarla de su cultura tradicional (Véliz, 2020, pág. 11).

Los Acuerdos de Paz de 1996, que pusieron fin al prolongado conflicto armado interno que se extendió desde 1960, representaron un hito significativo en la promoción de la educación destinada a los pueblos originarios. En la sección de Derechos Culturales de estos acuerdos, se resalta la importancia de la educación bilingüe intercultural para fomentar la inclusión de los pueblos originarios mediante el reconocimiento oficial de los idiomas que previamente no habían sido reconocidos.

A diferencia de algunas naciones sudamericanas que tienen un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, en Guatemala prevalece el enfoque de Bilingüe Intercultural (Simón, J., EDUCO, 2023), en el cual el idioma ocupa un lugar predominante sobre la interculturalidad que se ha buscado en el país, especialmente tras los Acuerdos de Paz. Esto implica una integración del mundo mestizo al de los pueblos originarios a través del idioma. En resumen, la interculturalidad demanda un equilibrio entre el mundo de los pueblos originarios y aquellos que no lo son (CEPAL, 2018).

La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) guía su labor mediante la Política de Educación Bilingüe Intercultural, la cual incorpora un componente de equidad que se centra en brindar un apoyo igualitario tanto a mujeres como a hombres. Se han implementado programas adicionales que abordan problemáticas identificadas como obstáculos que impiden a muchas mujeres continuar con sus estudios, como el embarazo en la adolescencia, para compensar estas barreras (Simón, J., EDUCO, 2023).

El Consejo Nacional de Educación es otro órgano fundamental en el sistema educativo. Funciona como un ente consultivo del Ministerio de Educación y ha enfatizado la importancia de políticas relacionadas con la cobertura, calidad educativa, modelos de gestión, recursos humanos, Educación Bilingüe Intercultural, incremento de la inversión educativa, equidad y fortalecimiento institucional.

Por su parte, el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) mantiene programas orientados a la enseñanza de la lectura y escritura para adultos, tanto en español como en otros idiomas nacionales.

B. Financiamiento de la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas de Guatemala

El Ministerio de Educación recibió un presupuesto inicial de 2.841.242.124,02 dólares para el año 2023. Sin embargo, el presupuesto vigente se sitúa en 2.808.010.246,68 dólares, lo que refleja una disminución del 0.7% respecto a la asignación original. Del presupuesto total, el 1% fue destinado a la Educación Extraescolar, y un porcentaje igual se asignó a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DGEBI). Es importante destacar que, del presupuesto otorgado inicialmente a la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) por un valor de 7.531.729,20 dólares, se redujo en un 55%, dejándolo en 3.401.395,82 dólares (DAFI-MINEDUC, 2023), lo que representa el 0.12% del presupuesto vigente del Ministerio.

Guatemala se posiciona como el país centroamericano con el gasto público en educación más bajo con relación al Producto Interno Bruto (PIB). Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para el año 2020, este gasto representa el 3.3% del PIB y para 2021, disminuyó al 3.1%.

C. ¿Existen ofertas públicas educativas para mujeres indígenas jóvenes y adultas?

Programas educativos vigentes Educación Extraescolar

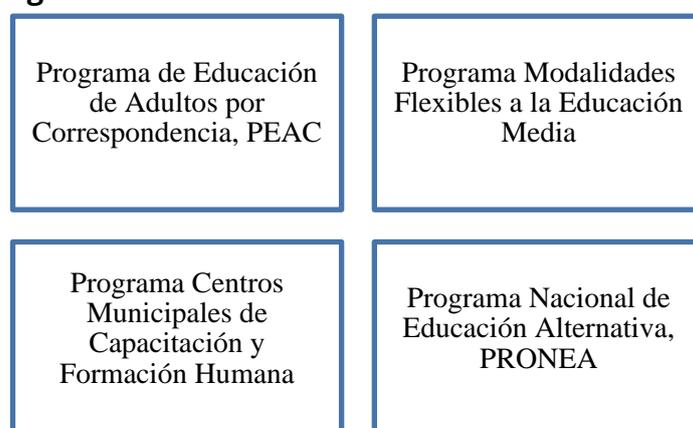
En el ámbito educativo guatemalteco, existe el subsistema de Educación Extraescolar, institucionalizado en el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX), encargada de proveer un proceso educativo a niñas, niños y jóvenes con sobreedad, ofreciendo modalidades flexibles de entrega educativa, sin un sistema rígido de grados, edades o conocimientos preestablecidos (Art. 12, Acuerdo Gubernativo No. 225-2008). Dicha modalidad está diseñada para permitir que las personas inicien, continúen y finalicen su formación académica o técnica laboral (Art. 31, Ley de Educación Nacional, Decreto 12-91).

El Ministerio de Educación, a través de la DIGEEX, reconoce el derecho a la educación y formación técnica a lo largo de la vida. Bajo la administración del presidente Jimmy

Morales (2016-2019), se creó el Viceministerio de Educación Alternativa a través del Acuerdo Gubernativo número 168-2019, estableciendo la DIGEEX como la única dirección operativa (MINEDUC, 2019).

Los programas ofrecidos por la DIGEEX están dirigidos a personas adultas o jóvenes que no han podido acceder a la escolarización. Dichos programas facilitan el acceso a la educación primaria, básica y diversificada a partir de los 15 años de edad, además de proporcionar capacitación laboral. La Dirección General de Educación Extraescolar define la edad para ingresar a cada programa, los cuales constan de cuatro programas principales.

Tabla 13. Programas de la Dirección General de Educación Extraescolar



Fuente: Elaboración propia con datos del MINEDUC-DIGEEX.

A continuación, se explica da uno de ellos de forma general:

- El Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC):

Este programa, establecido por el Acuerdo Gubernativo No. 75-73 en 1973 y actualmente regido por la resolución 03-2022 de la Dirección General de Educación Extraescolar, se dirige a personas jóvenes a partir de los 13 años que no han completado la educación primaria. Su objetivo principal es ofrecer un enfoque "acelerado" para alcanzar la finalización de la educación primaria en un lapso de dos años. Destaca la integración de competencias productivas, adaptándose a la edad y las necesidades del estudiantado, siendo la flexibilidad una de sus características fundamentales (DIGEEX, 2023).

Aunque es una modalidad de nivelación "acelerada", representa una oportunidad limitada para la inclusión de mujeres jóvenes y adultas de los pueblos originarios. Entre 2020 y 2022, el porcentaje de inscripciones de mujeres mayas en este programa ha sido bajo, siendo del 14% en 2020 y 2021, y del 11% en 2022 (MINEDUC,

2023). La modalidad semipresencial requiere al menos 8 horas semanales de asistencia y la utilización de libros o Internet para el aprendizaje. Sin embargo, el acceso a libros sigue siendo desafiante, con solo 369 bibliotecas registradas en todo el país hasta 2017, un 3% más que en 1988 (García, 2019). Además, en cuanto al acceso a Internet, un 98.5% de las mujeres de áreas rurales en Guatemala carecen de este servicio (CEPAL).

- Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media:

Iniciado en 2011 por el Acuerdo Ministerial Número 785-2011 y parcialmente regulado por el Acuerdo Gubernativo Número 226-2008, Ley de Gratuidad Educativa, el programa se enfoca en individuos de 15 años o más para la educación básica y de 17 años en adelante para la diversificada. Está especialmente orientado a poblaciones rurales o urbano-marginales. Para su desarrollo, la DIGEEX busca colaboración de entidades estatales y locales, ONG y otras organizaciones de la sociedad civil.

El apoyo técnico brindado por Population Council en 2016 contribuyó a la creación de la Guía de Aprendizaje Integrado para Nivel de Educación Media y Ciclo de Educación Básica (DIGEEX, 2016). La flexibilidad se centra en atender a personas con responsabilidades familiares o laborales (DIGEEX (a), 2023). La adaptación de la metodología a las posibilidades de los educandos es crucial. Es un aspecto tan relevante como la propia condición en el proceso educativo.

- Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana:

Establecido en 1971 mediante el Acuerdo Ministerial 319, este programa brinda formación técnica laboral y emprendedora a una amplia población, impartiendo cursos en lugares acordados con comunidades o facilitados por las municipalidades y otros actores comunitarios significativos. El programa apunta a la inserción laboral y el fomento del emprendimiento, otorgando certificaciones a aquellos que completan exitosamente su formación (DIGEEX (b), 2023).

- Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA):

Creado con el Acuerdo Ministerial 3852-2017, este programa se desarrolla de manera virtual o semipresencial y está dirigido a personas que no han tenido acceso a la educación escolarizada para culminar su educación primaria o secundaria, incorporando componentes de educación para el trabajo (DIGEEX (c), 2023).

Aunque el Ministerio de Educación no cuenta con programas exclusivamente destinados a mujeres indígenas jóvenes y adultas, se ha registrado una baja representación de mujeres mayas en los programas de la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX), no superando el 5% anual entre 2020 y 2022 (MINEDUC, 2023).

1. Educación Básica: Primaria (alfabetización) y secundaria

El Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) fue instituido en 1986 a través de la Ley de Alfabetización, decreto número 43-86. Está compuesto por entidades públicas y privadas. Las entidades públicas que integran el Comité incluyen a los ministros de Educación, Cultura y Deportes, Trabajo y Previsión Social, Salud Pública y Asistencia Social, Agricultura, Ganadería y Alimentación y Gobernación, así como la Universidad de San Carlos de Guatemala (Usac). Por su parte, la iniciativa privada está representada por universidades privadas, un representante de la Asamblea de Colegios Profesionales, la Asociación de Medios Publicitarios, el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales y Financieras (Cacif), organizaciones periodísticas, centrales sindicales y la Confederación Guatemalteca de Federaciones Cooperativas (CONALFA, 2022).

La Ley de Alfabetización establece como sujetos de alfabetización a "todo analfabeta que reside en el país en edades de quince y más años, de acuerdo a las prioridades establecidas en el reglamento de esta ley" (Ley de Alfabetización, Artículo 2, 1986).

Sin embargo, es importante resaltar que esta ley fomenta un proceso de "castellanización" en la alfabetización de las personas indígenas, lo que implicaba la imposición del idioma español como único.

El uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe mediante personal bilingüe y con materiales específicamente elaborados, proveyendo simultáneamente elementos de aprendizaje del español en forma oral para facilitar si el neoalfabeta así lo desea, la transferencia de las habilidades adquiridas en la lengua indígena al idioma español y al fortalecimiento de una sociedad pluricultural (Ley de Alfabetización, Artículo 5, literal d, 1986).

No obstante, a partir de la Ley de Idiomas Nacionales de 2003, CONALFA ha incorporado disposiciones para propiciar etapas de alfabetización bilingüe. No obstante, para el mes de julio de 2023, no se han continuado los procesos de homologación establecidos una única vez por medio del Acuerdo Gubernativo 225-

96, el cual disponía la homologación de personas que aprobaron diversas etapas de alfabetización a diferentes grados de educación primaria.

A pesar de que las acciones para alfabetizar han integrado elementos de educación bilingüe, las que todavía siguen una línea de acción parcial en el abordaje de la interculturalidad, ya que no se ha concebido, a nivel normativo, la alfabetización como un proceso de integración más amplio que trascienda la enseñanza de la lectura y escritura.

Es crucial fortalecer las acciones de alfabetización para asegurar una comprensión integral del proceso. Asimismo, los procesos de lectoescritura para adultos se ven obstaculizados por la falta de acceso a libros y la ausencia de promoción de la lectura. Aunque Guatemala cuenta con una ley de promoción del libro y la lectura vigente, esta no ha propiciado un crecimiento en la industria editorial, ya que no existen incentivos al respecto, a pesar de los impuestos recaudados por la compra de libros.

Además, dentro del subsistema de educación extraescolar, existen dos programas. El primero es el Programa Nacional de Educación de Adultos por Correspondencia, regulado por la resolución 03-2022 de la Dirección General de Educación Extraescolar.

El primer programa es el destinado a personas adultas que no han culminado la educación primaria, se originó en 1973 a través del Acuerdo Gubernativo No. 75-73.

El segundo programa, el Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA), fue establecido mediante el Acuerdo Ministerial 3852-2017. Ofrece educación primaria, secundaria y diversificada, a partir de los 13 años de edad, en modalidades a distancia, en línea y a través de módulos de autoaprendizaje.

En cuanto a la educación secundaria, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Extraescolar, creó el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media con el Acuerdo Ministerial Número 785-2011. El programa está dirigido a personas jóvenes para que continúen sus estudios en los niveles de educación básica y diversificada.

Estos programas poseen una cobertura menor en comparación con los programas de formación laboral, como los Centros Municipales de Capacitación y Formación. Al ser considerados programas extraescolares, carecen de vínculos con la formalidad del subsistema escolar. Aunque desde 2019 la Dirección General de

Educación Extraescolar forma parte del recién creado Viceministerio de Educación Extraescolar y Alternativa, aún enfrenta desafíos, particularmente presupuestarios, lo que limita la posibilidad de ofrecer programas específicos para poblaciones particulares, debido a las desigualdades históricas a las que se han enfrentado. Es importante resaltar que el presupuesto asignado al subsistema extraescolar es inferior al 1% del presupuesto general de educación.

2. Educación técnica y productiva

A través del Acuerdo Ministerial 319 de 1971, el estado de Guatemala estableció un Programa para la capacitación a nivel municipal. En la actualidad, la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) administra el Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana. El propósito de este programa es proporcionar certificaciones que permitan a personas jóvenes y adultas con educación primaria completa, integrarse laboralmente (DIGEEX (c), 2023).

La información presentada en el primer apartado permite afirmar que este programa es uno de los más relevantes de los cuatro principales ofrecidos por el Ministerio de Educación para la educación extraescolar. Uno de los factores vinculados a su éxito radica en su enfoque en la capacitación técnica, vista como una oportunidad para acceder a empleo, otorgándole un valor adicional en comparación con los programas de nivelación en primaria, secundaria y diversificado. Así, este programa requiere un menor acceso a libros.

Además, las crisis migratorias, especialmente las caravanas, han aumentado la preocupación por la generación de empleo que requiera una mano de obra medianamente tecnificada.

Mediante el Acuerdo Ministerial 3751 de 2018, el Ministerio de Educación adicionalmente estableció el Sistema de Certificación de Competencias (SCC). Este sistema busca que las personas con experiencia, conocimientos empíricos o habilidades adquiridas a lo largo de su vida, obtengan certificaciones que les faciliten la obtención de empleo formal o emprendimientos (Acuerdo Ministerial 3751, 2018).

3. Educación universitaria

En Guatemala, solo la Universidad de San Carlos de Guatemala opera como universidad pública. Hasta 2015, contaba con presencia en 19 de los 22

departamentos del país. Asimismo, hay un total de 14 universidades privadas (Duriez, M. y Obregón, G., 2016).

La educación universitaria está regulada en la Constitución Política de la República, que dispone que la Universidad de San Carlos de Guatemala:

En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales (Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 82, 1985).

Las universidades privadas también se rigen por la Constitución Política, que establece la creación de un Consejo de Educación Privada Superior. A nivel nacional, solamente la Universidad de San Carlos de Guatemala, como universidad nacional, y la Universidad Mariano Gálvez ofrecen programas orientados a la educación bilingüe intercultural, con énfasis en carreras de pedagogía.

En el contexto de la universidad estatal, la problemática relacionada con la educación de mujeres indígenas, tanto jóvenes como adultas, se manifiesta de dos formas distintas: en primer lugar, existen desafíos en la cobertura para alcanzar a una población diversa. En segundo lugar, no dispone de programas de formación a nivel de licenciatura destinados a personas adultas.

V. Práctica inspiradora: una mirada general

En Guatemala se destaca el Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana, el cual ofrece capacitación profesional a la población, incluyendo a los pueblos indígenas. Como se destaca a lo largo del informe, los cursos se llevan a cabo en espacios acordados con las comunidades, lo que proporciona una mayor participación en la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Además, permiten un encuentro de conocimientos que pueden incorporarse al proceso de certificación profesional, asegurando una mayor aceptabilidad a través de la relevancia de los cursos y la apreciación de la diversidad.

Sin embargo, como ya se mencionó, la baja financiación para la educación dificulta la universalización de prácticas inspiradoras y el desarrollo de otras políticas.

VI. Conclusiones

En Guatemala, no existe una expresión estatal nacional específicamente dirigida a la educación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Sin embargo, existen programas de diversa índole para la formación educativa en general.

El Ministerio de Educación, como ente rector en materia educativa, se centra en la educación primaria de niños y niñas. Las expresiones institucionales de Educación Bilingüe Intercultural privilegian la educación enfocada en el ciclo de educación primaria. La educación de personas jóvenes y adultas está contemplada en el Subsistema de Educación Alternativa a través de la Dirección de Educación Extraescolar y sus programas.

La mayoría de los programas de educación extraescolar tienen una presencia significativa de mujeres en sus matrículas, en muchos casos, superando la matrícula masculina. Por ejemplo, el caso de CONALFA muestra una alta incorporación de mujeres en sus programas de alfabetización, lo que ha influido en la disminución de la tasa de analfabetismo en mujeres en comparación con la población masculina.

Algunos programas de educación extraescolar están enfocados en la capacitación técnica y laboral. Dichos programas han experimentado un crecimiento significativo en la matrícula, ya que están diseñados para atender las necesidades laborales de las personas jóvenes y adultas, aunque la inserción en el mercado laboral es incierta.

La inexistencia de una política estatal dirigida a la educación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas refleja un modelo de Estado. En Guatemala, el Estado perpetúa relaciones de poder que mantienen las desigualdades sociales, en particular entre áreas urbanas y rurales.

La educación indígena se basa en la categoría de "indígena" como una manifestación de otredad. Las políticas educativas continúan reflejando relaciones de poder que marginan a los pueblos originarios.

El sistema educativo muestra una visión única de enseñanza y aprendizaje, excluyendo elementos básicos de los pueblos Garífuna y Xinka y abordando de manera tangencial el legado de los pueblos mayas. Esto refleja la colonización continua o un proceso de neocolonización.

Desde el Estado, el Programa de Certificaciones del Ministerio de Educación es una práctica que podría fortalecerse, ofreciendo oportunidades para la certificación de conocimientos y saberes que podrían enriquecer la educación formal.

VII. Recomendaciones

A continuación, se presentan recomendaciones por actorías:

Recomendaciones al Estado de Guatemala:

Al Ministerio de Educación:

- Ampliar la cobertura educativa de los niveles básico y diversificado para evitar la privatización de la educación de adolescentes y jóvenes, con especial énfasis en las áreas rurales y urbano-marginales, abarcando establecimientos de niveles básico, diversificado y universitario.
- Establecer mecanismos de articulación para incorporar formas de educación en espacios institucionales alternativos, destinados a mujeres privadas de libertad, víctimas de violencia y deportadas, considerando sus condiciones y restricciones para acceder a la educación.
- Fortalecer la Dirección General de Educación Extraescolar con una planificación presupuestaria para incluir programas específicos para mujeres jóvenes y adultas de los pueblos Maya, Garífuna y Xinka, adaptados a sus contextos socioculturales.

Al Congreso de la República:

- Buscar estrategias para actualizar la legislación educativa incorporando las visiones de todos los pueblos del territorio para reformular un sistema educativo inclusivo y acorde a las características de todas las poblaciones.
- Fortalecer al Comité Nacional de Alfabetización para ampliar su alcance más allá de la alfabetización en español, aumentando su cobertura.
- Estimular la producción editorial y la difusión de libros mediante beneficios fiscales contemplados en la Ley de Fomento del Libro para asegurar el acceso a la lectura a toda la población del país.

A las organizaciones de la sociedad civil:

- Formular proyectos para fortalecer los esfuerzos existentes en las asociaciones y organizaciones que trabajan por la educación de mujeres de los pueblos originarios.
- Unir estrategias para influir en el Estado y reforzar programas existentes al incorporar las necesidades de mujeres de los pueblos originarios.

A los sectores académicos:

- Diseñar propuestas de investigación para identificar las necesidades educativas de las mujeres de los pueblos originarios y crear propuestas operativas más eficaces.
- Promover reuniones para reconocer el conocimiento académico y ancestral en la educación de las mujeres de los pueblos originarios.
- Visibilizar la producción académica de mujeres de los pueblos originarios a través de espacios de encuentro y materiales académicos.

VIII. Referencias

- Acuerdo Ministerial 286. (2017). Guatemala. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2021/03/Acuerdo-Radios-No.-286.pdf>
- Acuerdo Ministerial 3751. (2018). Guatemala. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/3751-2018-Sistema-de-Certificacion-de-Competencias-SCC.pdf>
- Acuerdo Ministerial 3852. (2017). Guatemala. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/3852-2017-Programa-Nacional-de-Educacion-Alternativa-PRONEA.pdf>
- Acuerdo Ministerial 785. (2011). Guatemala. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10260.pdf
- Argueta, B. (2006). Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala. *Voces. Instituto de Lingüística y Educación*, 73-126.
- Bastos, S. (2005). *Análisis Conceptual de la diversidad étnico-cultural en Guatemala. (Reflexiones en torno a lo aparentemente evidente)*. Guatemala. Obtenido de <https://justiciaypluralidad.files.wordpress.com/2013/08/bastos-conceptual.pdf>
- Borboa-Trasviña, M. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 45-71. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46120104.pdf>
- CEPAL. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago: CEPAL.
- CODISRA. (2018). *Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala*. México: CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44244/1/S1801101_es.pdf
- COLEF. (2019). Caravanas migrantes de Centroamérica. *COLEF*. Obtenido de <https://www.colef.mx/estemes/caravanas-migrantes-de-centroamericanos/>

CONALFA. (2022). *Ruta CONALFA 2023*. Guatemala. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10252.pdf

Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 66. (1985). *Artículo 66*. Guatemala. https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Guatemala.pdf

Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 71. (1985). *Artículo 71*. Guatemala. https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Guatemala.pdf

Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 76. (1985). *Sistema educativo y enseñanza bilingüe*. Guatemala. https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Guatemala.pdf

Dary, C. (2016). *Diagnóstico Situación de la cultura Xinka*. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deportes.

DAFI-MINEDUC. (2023). *Infopublica.mineduc*. Obtenido de [http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/index.php?title=DAFI:7_\)Presupuesto_de_Ingresos_y_Egresos_-_A\)_Egresos_por_Programa](http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/index.php?title=DAFI:7_)Presupuesto_de_Ingresos_y_Egresos_-_A)_Egresos_por_Programa)

DIGEEX. (2016). *Guía de Aprendizaje Integrado*. Guatemala: Population Council. Obtenido de https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2022/05/MF_CicloBasico_Etapa2_Modulo1.pdf

DIGEEX (a). (2023). *DIGEEX*. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-modalidades-flexibles-para-la-educacion-media/>

DIGEEX (b). (2023). *DIGEEX*. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-centros-municipales-de-capacitacion-y-formacion-humana-cemucaf/>

DIGEEX (c). (2023). *DIGEEX*. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-nacional-de-educacion-alternativa-pronea/>

DIGEEX. (2023). *DIGEEX*. Obtenido de <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-de-educacion-de-adultos-por-correspondencia-peac/>

Duriez, M. y Obregón, G. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Guatemala*. Guatemala. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-guatemala.pdf>

Fe y Alegría. (2021). *Factores que limitan el acceso y continuidad educativa de las niñas y mujeres adolescentes y jóvenes en Guatemala*. Guatemala: Fe y Alegría.

García, R. (2019). El estado actual de las bibliotecas en Guatemala. En AECID, *El estado de las bibliotecas en Guatemala*. Guatemala.

Haag, D. (2011). Mechanisms of Neocolonialism: Current French and British in Cameroon and Ghana. *Institut Català Internacional Per la Pau*. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2033138

ICEFI. (2022). *Guía metodológica. Todos y todas se quedan en la escuela. Modelo de indicadores de alerta temprana sobre deserción escolar*. Guatemala: Save The Children. Obtenido de https://mail.icefi.org/sites/default/files/guia_metodologica_-_desercion_escolar.pdf

INE. (2018). *Censo de Población*. Obtenido de <http://redatam.censopoblacion.gt/bingtm/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPVGT2018&lang=esp>

Ishlaj, Y. (2021). Incidencia de las Políticas Educativas implementadas por el Ministerio de Educación de Guatemala. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(1), 64-76. Obtenido de <https://revistages.com/index.php/revista/article/download/74/124/316>

Langer, E. et al. (2011). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares en contexto de desigualdad social. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.980/ev.980.pdf

Ley de Institutos de Educación por Cooperativa de Enseñanza. (1995). *Decreto 17-95*. Guatemala. Obtenido de https://www.congreso.gob.gt/assets/uploads/info_legislativo/decretos/1995/gtdcx17-1995.pdf

Leyva, H. (2021). Las caravanas centroamericanas: guerras inciviles, migración y crisis del estatuto de refugiados. *Centro de Investigaciones Históricas de América Central, CALAS*, 1-44. Obtenido de

http://calas.lat/sites/default/files/leyva-caravanas_centroamericanas.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala (1991). Ley de Educación Nacional https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2013/data/Conozcanos/Ley_Educacion_Nacional.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala (1986). Ley de Alfabetización https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10247.pdf

MINEDUC. (2019). *Acuerdo Gubernativo número 168-2019*. Guatemala. Obtenido de https://www.minfin.gob.gt/images/downloads/leyes_acuerdos/acuerdogub168_030919.pdf

MINEDUC. (2023). *Resolución Solicitud de información número 1833-2023*. Unidad de Información, Asesoría y Asistencia Legal, Dirección de Asesoría Jurídica, Ministerio de Educación, Guatemala.

MINUGUA. (1997). *Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*. Guatemala: URL. Obtenido de <https://www.undp.org/es/guatemala/publications/acuerdos-de-paz-guatemala>

OIM. (2020). *Encuesta de Medios de Vida a Población Migrante Retornada en Guatemala en el marco del COVID-19*. Guatemala: OIM.

Palencia, S. (2020). *Rebelión estamental y el origen del estado finquero en Guatemala, 1780-1940*. México: UNAM. Obtenido de <https://ciep.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2022/05/RebellionEstamental.pdf>

Population Council. (2023). *Population Council*. Obtenido de Population Council: <https://popcouncil.org/country/guatemala/>

Tischler, S. (1997). La forma finquera de Estado. Una aproximación al estado liberal oligárquico guatemalteco. *Estudios - Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas*.

UNESCO. (2000). *Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas Estudio Nacional: Guatemala*. Guatemala: UNESCO.

UNESCO. (2022). *Brechas de acceso a la educación en Guatemala. Transformación educativa para la igualdad, con énfasis en las poblaciones rurales y los pueblos indígenas*. Santiago: UNESCO.

Véliz, N. (2020). La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia. *Revista de historia educativa latinoamericana*, 22(34), 45-72.

Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00045.pdf>