

Estudio aproximativo sobre políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en Honduras, Haití, Guatemala y Perú

Carlos Crespo Burgos
Magaly Robalino Campos

Enero, 2026

Esta publicación ha sido producida con el apoyo financiero de Educación en Voz Alta. Su contenido es responsabilidad exclusiva de CLADE y no refleja necesariamente las opiniones de los donantes Oxfam Dinamarca y GPE.

Textos:

Investigación: Carlos Crespo Burgos y Magaly Robalino Campos

Revisión: Nelsy Lizarazo Castro, Israel Quirino

Revisión por parte de Educación en Voz Alta: Vivian Carolina Orellana

Revisión de Diseño: Thais Iervolino

Diagramación: Camila Avila

Coordinación regional: Nelsy Lizarazo

ISBN:

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:
Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación,
KIX / Alianza Mundial por la Educación,
Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International),
OXFAM DK.

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

Enero de 2026

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

Agradecimientos

El equipo consultor agradece a las y los colegas de las coordinaciones nacionales de las coaliciones de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), a las y los colegas responsables y funcionarios técnicos de las políticas y los programas analizados en este estudio; y a las y los especialistas en Alfabetización, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Intercultural Bilingüe de Guatemala, Haití, Honduras y Perú cuyas contribuciones fueron fundamentales para la realización del presente estudio: Víctor Cristales, Julio César Cuyuch, Susana Gularte, Carolina Orellana, Roselia Ávila Barahona, William Thelusmond, Gregory Calixto, Camille Chalmers, Jacque Yvon Pierre, Diana Ayala, Eduardo Esponda, Juan Oviedo, Tracy Cardona, María Amelia Palacios, José Luis Vargas, Elena Burga, Nora Delgado, Luis Hiraoka, Manuel Valdivia, Ruth Anastacio, Menna Salazar, Alfonso Lizarzaburu, Rocío Valdeavellano, Wilber Rosas Beltrán, Aurora Luna, Maclovio Olivares.

Del mismo modo, expresamos un particular agradecimiento a las colegas Carolina Orellana, Coordinadora regional para Latinoamérica y el Caribe del Programa Educación en Voz Alta (EVA), Nelsy Lizarazo, Coordinadora General de la CLADE, y Sandra Cruz, del equipo técnico de la CLADE, por su permanente acompañamiento y apoyo para la realización del estudio.

Un reconocimiento y una valoración especial a las y los gestores y alfabetizadores de las políticas y programas analizados, cuyo compromiso y entrega a la educación de las personas con mayor vulnerabilidad inspiran y refuerzan la decisión de continuar trabajando por la universalidad de los derechos, como una condición imprescindible para garantizar entornos democráticos con justicia social e igualdad.

CONTENIDO

Presentación	8
Resumen Ejecutivo	10
1. La alfabetización y la educación a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe: breve panorama e importancia estratégica	12
1.1. El panorama de la alfabetización en América Latina y el Caribe: una breve aproximación	12
1.2. El progreso de los enfoques y la recurrencia de los desafíos. De la alfabetización elemental a la comprensión de la EPJA como derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida	14
1.3. El valor estratégico de la alfabetización y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas	16
2. La alfabetización en Guatemala, Haití, Honduras y Perú: situación actual, principales políticas y programas	18
2.1. Guatemala	21
2.2. Haití	29
2.3. Honduras	34
2.4. Perú	41
2.5. Aspectos destacados de los programas. Aportes inspiradores para la superación del analfabetismo.	53
2.6. Los retos que plantean los programas para las políticas de alfabetización y cómo los enfrentan	62
3. Constataciones, aprendizajes, desafíos y claves desde la experiencia: conocimiento e ideas inspiradoras para las políticas de alfabetización	66
3.1. Constataciones, aprendizajes y desafíos para las políticas	66
3.2. Diez claves para avanzar en la superación del analfabetismo en los países. Aportes desde el conocimiento y la experiencia de las políticas y los programas analizados	69
Bibliografía	76
Anexos	80
Documentos y página web revisados	80
Entrevistas realizadas	84

Índice de siglas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ALFALIT	ONG internacional, su nombre resulta de la combinación de Alfabetización y Literatura
ALFAZUCAR	Programa de Alfabetización de FUNAZUCAR, Honduras
ALFIN	Programa de Alfabetización Integral, Perú
BSE-AENF	Oficina de la Secretaría de Estado para la Alfabetización y la Educación No Formal, Haití
CARE	Cooperativa de asistencia y socorro en todas partes (por sus siglas en inglés)
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEBA	Centro de Educación Básica Alternativa, Perú
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPLAN	Centro Nacional de Planificación, Perú
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CONALFA	Comité Nacional de Alfabetización, Guatemala
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CPDE	Campaña Peruana por el Derecho a la Educación
CRA	Centros de Recursos de Aprendizaje del programa PRALEBAH de Honduras
DIGEC	Dirección Nacional de Educación Continua de Jóvenes y Adultos Honduras
DNI	Documento Nacional de Identidad, Perú
DPL	Programa de Alfabetización de la Fundación DISPURSE (por sus siglas en inglés). Perú
DRE	Dirección Regional de Educación, Perú
DSSL	Departamento de la Secretaría de Estado para la Alfabetización, Haití (por sus siglas en inglés)
DVV	Instituto de Cooperación de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (por sus siglas en inglés)
EBR	Educación Básica Regular, Perú
ENAH0	Encuesta Nacional de Hogares, Perú
EBA	Educación Básica de Adultos
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
EPT	Educación para Todos
EVA	Programa Educación en Voz Alta
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
FGER	Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas, Guatemala
FOB	Formación Ocupacional Básica del programa PRALEBAH de Honduras

FUNAZUCAR	Asociación de Productores de Azúcar de Honduras
GAL	Alianza Global para la Alfabetización (por sus siglas en inglés)
GEM	Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, (por sus siglas en inglés: Global Education Monitoring Report)
GTEF	Grupo Técnico de Educación y Formación, Haití
INCORE	Índice de Competitividad Regional, Perú
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática, Perú
INE	Instituto Nacional de Estadística, Guatemala
INE	Instituto Nacional de Estadística, Honduras
IPE	Instituto Peruano de Economía
LIFE	Iniciativa de Alfabetización “Saber para Poder” de la UNESCO (por sus siglas en inglés)
MENFP	Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional, Haití, (por sus siglas en francés)
MINEDUC	Ministerio de Educación, Guatemala
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC/ UNESCO Santiago:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO
OXFAM	Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (por sus siglas en inglés)
PRALEBAH	Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, Honduras
PBI	Producto Bruto Interno
PDEF	Plan Decenal de Educación y Formación, Haití
PRODESSA	Proyecto de Desarrollo Santiago, Guatemala
PRONAMA	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización, Perú
PRONEBI	Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Guatemala
REPT	Reagrupación Educación para Todos y Todas en Haití (por sus siglas en francés)
SEA	Secretaría de Estado de Alfabetización, Haití
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local, Perú

UIL/ UNESCO	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, por sus siglas en inglés
UIS/ UNESCO	Instituto de Estadística de la UNESCO, por sus siglas en inglés
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, por sus siglas en inglés
UTD	Unidad Técnica Departamental, Honduras

Presentación

El presente documento contiene la información, el análisis, las conclusiones y elementos clave del “Estudio aproximativo sobre políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en Honduras, Haití, Guatemala y Perú” encargado por la Unidad regional de gestión para Latinoamérica y El Caribe del programa Educación en Voz Alta (EVA) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

El objetivo del estudio consistió en “Producir un informe analítico que recoja los datos ya existentes sobre la situación del analfabetismo y especialmente releve programas y políticas públicas que han obtenido resultados importantes en Guatemala, Honduras, Haití y Perú y puedan inspirar recomendaciones claras de política pública hoy, para superar el analfabetismo en estos países, donde se identifican altos índices de analfabetismo de personas adultas”.¹

Este estudio se concentra en dos focos, sin perder de vista la perspectiva ampliada de la educación a lo largo de la vida y, específicamente, de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): 1) El primer tramo de la alfabetización referido al desarrollo de habilidades para la lectura, escritura y nociones de cálculo matemático; y 2) políticas y programas cuyos buenos resultados y procesos pueden aportar elementos clave e inspirar a los Estados a emprender estrategias y acciones para la superación del analfabetismo.

La selección de las políticas y los programas analizados se realizó de acuerdo con las y los colegas de las coaliciones nacionales de CLADE de los países participantes, la coordinación general de CLADE y la Unidad regional de gestión para Latinoamérica y El Caribe del programa Educación en Voz Alta (EVA).

Este documento es el resultado de un proceso de investigación a partir de fuentes primarias y secundarias. La información y datos estadísticos se obtuvieron mediante la revisión de bases de datos, estudios nacionales, regionales y globales de organismos especializados y documentos relativos al tema en los países del estudio. Es importante señalar las discrepancias estadísticas encontradas entre informes y bases de datos revisados y, en general, la falta de sistemas de información nacional y de monitoreo de políticas y programas educativos, una enorme limitación alertada por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, 2016)² y por el documento que América Latina y el Caribe presentó a la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA VII, (OREALC/UNESCO Santiago, 2022).

Los aportes surgidos en las reuniones de coordinación y entrevistas realizadas fueron un insumo central para el análisis y la reflexión. En total se realizaron: 5 reuniones con el equipo de coordinación general³ y colegas de los equipos de las coaliciones nacionales de los países involucrados, y 27 entrevistas con responsables y técnicos de las políticas y programas analizados, y con especialistas de ministerios de educación y de organizaciones de la sociedad civil. Complementariamente, se analizaron más de 50 informes de alcance regional, nacional, documentos de los diversos programas identificados de los cuatro países, páginas web institucionales y una amplia bibliografía consignada al final de este trabajo.

¹ Tomado de los Términos de Referencia (TdR) del estudio.

² GEM corresponde a las siglas en inglés del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Global Education Monitoring Report.

³ La coordinación general del estudio estuvo a cargo de colegas de CLADE y de la Unidad regional de gestión para Latinoamérica y El Caribe del programa Educación en Voz Alta, EVA.

La generación de conocimiento relevante para la definición e implementación de políticas y programas que avancen en la superación del analfabetismo en nuestra región sigue siendo un campo que requiere un esfuerzo redoblado para garantizar el acceso universal al derecho humano a la educación.

Resumen Ejecutivo

El presente documento contiene la información, el análisis y las recomendaciones del “Estudio aproximativo sobre políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en Honduras, Haití, Guatemala y Perú”, desarrollado entre septiembre y diciembre de 2025, por encargo del programa Educación en Voz Alta (EVA) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

La finalidad del estudio fue “Producir un informe analítico que recoja los datos ya existentes sobre la situación del analfabetismo y especialmente releve programas y políticas públicas que han obtenido resultados importantes en Guatemala, Honduras, Haití y Perú y puedan inspirar recomendaciones claras de política pública hoy, para superar el analfabetismo en estos países, donde se identifican altos índices de analfabetismo de personas adultas”.⁴

Las políticas y los programas fueron seleccionados en acuerdo con las y los colegas de las coaliciones nacionales de CLADE de los países participantes. Este informe es el resultado de una investigación que levantó información y realizó la triangulación desde fuentes primarias y secundarias: a) revisión de bases de datos; b) análisis de más de 50 documentos físicos y en línea, entre ellos: estudios nacionales, regionales y globales de organismos especializados, documentos oficiales en los países del estudio, diversas publicaciones sobre la temática; c) páginas web institucionales y, d) 27 entrevistas con los responsables y técnicos de los programas analizados, y especialistas en alfabetización de ministerios de educación y organizaciones de la sociedad civil.⁵

El informe se divide en tres partes. La primera parte presenta, a modo de marco conceptual introductorio, un breve panorama de la alfabetización en América Latina y el Caribe y su importancia estratégica para la igualdad, la justicia social y el desarrollo sostenible. La segunda parte contiene información sistemática de las políticas y los programas identificados en los cuatro países. El conocimiento producido sobre cada país inicia con un breve panorama, estadísticas y datos generales relevantes; continúa con la caracterización de las respuestas del país para la superación del analfabetismo, y concluye con la descripción de las políticas y los programas identificados, resaltando sus aspectos destacados y retos.

La tercera parte del informe corresponde a un abordaje analítico que ofrece constataciones generales, desafíos y aprendizajes relevantes que sirven de base para la identificación de 10 claves para avanzar en políticas y programas que tengan impactos positivos y logren buenos resultados en la superación del analfabetismo, mediante procesos con enfoque de derechos humanos poniendo a las personas en el centro de las agendas educativas.

Estas claves, recogidas desde el conocimiento y la experiencia de las políticas y los programas analizados, destacan la importancia de lineamientos nacionales de política con estrategias de implementación, metodologías diversificadas y modelos territorializados; articulaciones intersectoriales en el marco de políticas y estrategias de inclusión social y económica; alianzas y coordinaciones en los territorios, así como una cooperación internacional eficaz y articulada. En las dimensiones específicamente educativas, las claves destacan condiciones fundamentales como la flexibilidad de los programas, la continuidad educativa y ambientes alfabetizados; la preparación y

⁴ Tomado de los Términos de Referencia (TdR) del estudio.

⁵ La bibliografía y el listado de documentos revisados y entrevistas realizadas se encuentran indicados al final de este documento.

compromiso de los alfabetizadores y gestores; el respeto y valoración de los escenarios culturales, lingüísticos y naturales de las y los participantes, así como la alfabetización en lengua materna con la complementación en la segunda lengua de relación intercultural.

1. La alfabetización y la educación a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe: breve panorama e importancia estratégica

1.1. El panorama de la alfabetización en América Latina y el Caribe: una breve aproximación

A nivel mundial, 739 millones de personas mayores de 15 años no tienen las competencias básicas de alfabetización y casi dos tercios de ellas son mujeres (UIS/UNESCO, 2022). Menos del 5% de los adultos de 15 años en adelante participan en programas de educación y aprendizaje en casi un tercio de los países del mundo. Cerca del 34% de los países gastan menos del 1% de sus presupuestos en el aprendizaje y la educación de adultos (UIL, 2025). La tasa promedio de analfabetismo en América Latina se encuentra en el 6.3% (CEPAL, 2025) con importantes diferencias entre países y al interior de ellos.

Según se señala en el documento síntesis del evento de Consulta en América Latina Camino a CONFINTEA VII

El escenario que presenta la región en el aprendizaje de jóvenes y adultos (ALE)⁶ es desigual. De un lado, avances importantes en las tasas de alfabetización que superan el 97% en países como: Argentina, Chile, Cuba, Costa Rica y Uruguay. Del otro lado, países con tasas de alfabetización por debajo del 90%, como ocurre en Honduras (89%), El Salvador (88%), o Haití (72%). Esta disparidad entre países refleja una situación de extrema inequidad (Kalman y Carvajal, 2021) con cifras más bajas aún si se analiza la situación educativa de pueblos indígenas, originarios y afrodescendientes, mujeres rurales, población en situación de discapacidad y otros grupos en condiciones de exclusión. (OREALC/UNESCO Santiago, 2021, p. 5).

Del número total de personas en condición de analfabetismo en el mundo, alrededor de 28 millones se encuentran en América Latina y el Caribe (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022, p. 22) cifra que corresponde al 6.3% de la población mundial según CEPAL (2025)⁷. De estos 28 millones de personas, cerca de 7'200.000 (el 26%) están en Guatemala, Haití, Honduras y Perú, los países que aborda este estudio.⁸

Estas cifras evidencian que el mundo todavía está lejos de alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y, de modo específico, el ODS 4 que comprometió a los Estados del mundo a “Garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de

⁶ ALE corresponde a las siglas en inglés de Adult Learning and Education. En español, en especial en América Latina, se utiliza la denominación de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA. Sin embargo, en algunos documentos de organismos internacionales se puede encontrar las siglas ALE refiriéndose al Aprendizaje de Jóvenes y Adultos, como es el caso de la cita referida en el texto.

⁷ Ver: Portal de datos y publicaciones estadísticas de la CEPAL. Recuperado en diciembre de 2025. CEPALSTAT https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?indicator_id=53&area_id=2&lang=es

⁸ Las 7'197.000 personas se distribuyen del siguiente modo: En Guatemala, 2'000.000 que equivale al 19.19% de la población nacional, de acuerdo con el último censo de 2018). En Haití, 2'500.000 que equivale al 21.24% de la población nacional, según los especialistas consultados. En Honduras, 1'397.000 que equivale al 12.9% de la población nacional, según el Instituto Nacional de Estadísticas a junio de 2023 (cifra que puede ser significativamente menor después de la campaña y los programas desarrollados en el periodo de gobierno de la Presidenta Xiomara Castro). En Perú 1'300.00 que equivale a 4.7% de la población, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2025).

calidad y equitativas” y, mediante la meta 4.6, a “garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética para el 2030”.

Si bien ha sido importante que la alfabetización sea una meta explícita en la Agenda 2030, hay cuestionamientos a las limitaciones del enfoque y alcance de la meta 4.6 debido a la ausencia de una noción de educación de las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida y a la percepción de ambigüedad de la meta. Tanto la ausencia de una perspectiva ampliada de derechos humanos que garantice el acceso universal y la continuidad de la educación de personas jóvenes y adultas, como la ambigüedad de la meta al no señalar con precisión esa proporción de personas adultas que deben tener “competencias de lectura, escritura y aritmética para el 2030” han dejado la puerta abierta para que la alfabetización no esté considerada como una prioridad en las agendas educativas nacionales. Asimismo, la mayoría de países carecen de estrategias concretas y sostenibles para superar la exclusión y el rezago escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que terminan en situación de analfabetismo, por lo menos, de analfabetismo funcional.

La desatención a la alfabetización de toda la población se agrava en los casos de países que consideran que los porcentajes de analfabetismo son “aceptables” cuando bordean el 5%, un promedio nacional que invisibiliza las diferencias al interior de los países y la afectación a grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad.

Según UNESCO, UNICEF y CEPAL (2022, p. 158) “Las mayores deudas en este punto se encuentran en las zonas rurales, donde el 12,8% de la población joven y adulta es analfabeta. Esta proporción ha disminuido en los años recientes, pero no a la velocidad suficiente para lograr en 2030 la universalización de la alfabetización (...) En Guatemala, Honduras, El Salvador y Brasil se identifica el mayor porcentaje de población rural analfabeta, y los dos primeros casos son países que apenas han mejorado la situación en los últimos años.”

El analfabetismo persiste en América Latina y el Caribe persiste pese a que los programas regionales de alfabetización tienen una historia de más de ochenta años. Los Estados iniciaron acciones para combatir esta lacra social desde la posguerra en 1945 a través de las grandes iniciativas regionales como el Proyecto para la Educación Fundamental y la Alfabetización (1945-1957), el Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina (1957-1966), el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 1980-2000 que estimularon importantes esfuerzos nacionales (Robalino y Uribe, 2024). En América Latina y el Caribe, se llevaron a cabo, de manera paralela, proyectos nacionales de alfabetización en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua y Venezuela. (Campos, 2024, p. 5).

En el contexto de lucha contra el analfabetismo se destacan las experiencias desarrolladas en Cuba y, Nicaragua:

Las acciones nacionales de alfabetización de Cuba (1960) y de Nicaragua (1980) por su carácter masivo, éxito e impacto siguen constituyendo referentes obligados para demostrar que la alfabetización nacional es posible si se dan singulares circunstancias sociopolíticas de transformación nacional, con efectos en alfabetizados y alfabetizadores que trascienden lo educativo. (Rivero, 1990, p. 140)

1.2. El progreso de los enfoques y la recurrencia de los desafíos. De la alfabetización elemental a la comprensión de la EPJA como derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida

En este largo y complejo camino los enfoques de alfabetización transitaron, en una primera etapa, desde la “Alfabetización Elemental” hasta la “Alfabetización Funcional” que articuló el aprendizaje de la lectura y la escritura con el desarrollo de las habilidades para la vida a fin de v a las personas insertarse adecuadamente en el trabajo productivo, participación social, entorno cultural, etc.

A partir de la década de los 60, los enfoques de la alfabetización en América Latina tuvieron un importante desarrollo con la influencia de Paulo Freire y el movimiento de educación popular que basaron su propuesta en el principio de que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. La educación y la alfabetización, en tanto actos políticos, valoraron a las y los participantes, en todos los niveles, como sujetos con pensamiento y conocimientos propios, reconocieron su capacidad de reflexionar críticamente e intervenir activamente en su educación estimulados por el método dialógico bidireccional entre docentes y estudiantes. La alfabetización se abordó como un proceso formativo para el fortalecimiento de las capacidades de las personas para entender el entorno y su realidad y participar en las transformaciones sociales y políticas como sujetos conscientes y autónomos (Crespo, 2021).

A nivel de consensos globales, en 1997, la CONFINTEA V destacó a la alfabetización como una condición necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere. En el 2009, la CONFINTEA VI refrendó la perspectiva de alfabetización en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida “como la base más importante sobre la cual establecer un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos”. Estos conceptos se han expandido desde “un simple proceso de adquisición de habilidades cognitivas básicas hacia el uso de estas habilidades de manera de contribuir al desarrollo socioeconómico, al desarrollo de la propia conciencia social y a la reflexión crítica como una base para el cambio personal y social”. (UNESCO/GEM, 2016, p. 345)

El Marco de Acción de Marrakech en la CONFINTEA VII (UNESCO, 2022), que contó con una destacada participación de organizaciones internacionales de la sociedad civil en la preparación y ejecución de la conferencia, ratificó “la visión de la alfabetización como un continuo de aprendizaje y niveles de competencia como base para el aprendizaje y la educación de adultos (...) Esto supone establecer políticas de alfabetización y estrategias de aplicación integrales que tengan en cuenta las cuestiones de género y sean intersectoriales e inclusivas”. (p. 16)

En el estudio encargado por la CLADE, Hernández, Letelier y Mendoza (2021, p. 27-28) organizan un conjunto de dimensiones de la EPJA desde la perspectiva de la educación como derecho humano que son, obviamente, también las dimensiones de la alfabetización, entre ellas: su carácter habilitador y relacional con otros derechos como el derecho al trabajo, a la vida, a la salud, a la vivienda, a la nutrición, a un ambiente libre de contaminación, a la participación, incluyendo a la participación en las decisiones sobre su propia educación con pertinencia cultural y lingüística.

De este modo, la alfabetización, entendida como el primer tramo de la educación de las personas excluidas del derecho, se inscribe en el gran paraguas de la EPJA, con su propio valor e identidad y su comprensión ha ido avanzado de la mano de las perspectivas ampliadas de la “educación como derecho a lo largo y ancho de toda la vida”. (CLADE, 2021)

En este marco de progreso de la comprensión sobre la EPJA y la alfabetización, los esfuerzos en los países han continuado, aunque han sido insuficientes para superar el analfabetismo. En el 2006 (hace 20 años) la UNESCO alertó que el compromiso de los Estados por la superación del analfabetismo era uno de los temas más descuidados en las agendas nacionales de la mayoría de países para lograr la Educación para Todos, EPT (el acuerdo global en ese periodo) al punto que Naciones Unidas declaró el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización al periodo 2003 - 2012 con el propósito de incentivar a los países a priorizar la alfabetización de jóvenes y adultos a través de políticas y estrategias con el presupuesto y el seguimiento necesarios. (UNESCO, 2006)

Al momento, las alertas continúan no sólo porque los índices de analfabetismo no disminuyen o lo están haciendo muy lentamente sino porque en algunos países hay una tendencia al alza debido a la regresión de personas adultas que fueron alfabetizadas y no tuvieron continuidad educativa y a la exclusión educativa de adolescentes y jóvenes, situación agravada por la pandemia del Covid 19. Según la UNESCO en base a estudios realizados por el UIS:

Se han hecho grandes progresos en materia de alfabetización: los datos más recientes (Instituto de Estadística de la UNESCO) muestran que más del 86% de la población mundial sabe leer y escribir, con respecto a un 68% en 1979. A pesar de ello, en todo el mundo hay, al menos, 739 millones de adultos (UIS, 2025) que no saben leer ni escribir, dos tercios de ellos son mujeres, así como 250 millones de niños que no adquieren las competencias básicas en lectoescritura. Antes de la pandemia de COVID-19, que provocó la peor perturbación de la educación en un siglo, 617 millones de niños y adolescentes no habían alcanzado los niveles mínimos de lectura. (UNESCO, 2025)⁹

En la problemática de la alfabetización, como parte de la EPJA, confluyen distintas ausencias y postergaciones “A la falta de información estadística se suma la escasa visibilidad de la EPJA. Con frecuencia se constata que, desde la mirada internacional, la EPJA no es visible ni como modalidad dentro del sistema, ni como un reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos del derecho a la educación. La mención a personas jóvenes y adultas se vincula con el apoyo a las y los niños y adolescentes, y no se percibe el derecho a su propio desarrollo educativo.” (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021, p. 7)

La llave seguirá abierta, en la medida que, pese a los acuerdos y compromisos globales, los Estados no adopten acciones urgentes y sostenidas, en el marco de una agenda de políticas educativas y políticas sociales para garantizar el derecho universal al aprendizaje a lo largo de la vida avanzando más allá de las intervenciones remediales, coyunturales y desconectadas de los trayectos educativos, intervenciones que están mostrando un bajo impacto en la problemática del analfabetismo y, en el mejoramiento de la vida de las personas afectadas que sufren diversos tipos de exclusión y marginación.

⁹ Recuperado el 2 de diciembre del 2025 de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=Su%20Estrategia%20para%20la%20alfabetizaci%C3%B3n,y%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20Adultos>.

1.3. El valor estratégico de la alfabetización y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

La alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos, y la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia. (ONU, diciembre de 2001)¹⁰

La Asamblea General de las Naciones Unidas reafirmó la importancia estratégica de la alfabetización para la igualdad, la justicia social y el desarrollo sostenible, en la Resolución que declaró el Decenio de la Alfabetización al periodo 2003-2012¹¹ decisión tomada, también, por la acción de los movimientos sociales a nivel mundial que, en el caso de América Latina y el Caribe, han tenido una presencia destacada.

Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 69/141, manifestó su convicción de que la alfabetización era decisiva para que todos los niños y niñas, jóvenes y persona adultas adquieran los conocimientos esenciales que les permita hacer frente a los problemas con que podían tropezar en la vida y constituía una condición indispensable de la educación permanente, medio imprescindible para la participación efectiva en las sociedades y economías del conocimiento del siglo XXI. La alfabetización empodera a las personas y constituye una parte esencial del aprendizaje transformador para lograr sociedades más inclusivas, justas y sostenibles. De hecho, el Marco de Acción de Marrakech, 2022 (p. 7) señala que “Los beneficios de la alfabetización para los individuos, las familias, las comunidades, las sociedades y el planeta están biendocumentados, por lo que la alfabetización de adultos debe recibir suficiente atención política y apoyo financiero”.

En el contexto de los Objetivos del Marco de Acción de Marrakech y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4, la Alianza Global para la Alfabetización (GAL) promueve la alfabetización como base del aprendizaje permanente y destaca su importancia como prioridad política. “La alfabetización es parte esencial del derecho a la educación y la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como un motor del desarrollo sostenible. Capacita a las personas, mejora los medios de vida, permite una mayor participación en la sociedad y en el mercado laboral, beneficia la salud y la nutrición de los niños y las familias y reduce la pobreza”

La evidencia en los países, en los territorios donde se desarrollan iniciativas de alfabetización, mayoritariamente promovidas por organizaciones sociales, corrobora las afirmaciones de las declaraciones globales. Anastacio (2025) en base a la experiencia de la Fundación DISPURSE en Perú afirma:

El impacto de la alfabetización es inmediato y transformador. Cuando una mujer aprende a leer y escribir, cambia su vida entera. He visto madres que, después de alfabetizarse, pueden ayudar a sus hijos con las tareas, realizar trámites que antes les parecían imposibles o incluso emprender un pequeño negocio. El analfabetismo en el Perú no es un tema menor, es una barrera que mantiene a miles de mujeres en silencio, sin poder ejercer plenamente sus derechos. (R. Anastacio, entrevista, 2025)

¹⁰ Ver: [Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos](#)

¹¹ Resolución de la Asamblea de Naciones Unidas 56/116, de 19 de diciembre de 2001, en la que proclamó el período de diez años que comenzó el 1 de enero de 2003 Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización.

Meza (2025) al documentar la alfabetización rural en Perú señala “No saber leer ni escribir limita el acceso a servicios básicos de salud, programas sociales y educación familiar. Muchas mujeres rurales no pueden comprender las indicaciones médicas, completar formularios oficiales ni acompañar adecuadamente la educación de sus hijos. Esta brecha educativa genera un círculo intergeneracional de pobreza y desigualdad que se perpetúa en el tiempo (...) cada mujer que logra superar el analfabetismo se convierte en un agente de cambio en su comunidad, capaz de inspirar a las nuevas generaciones y romper con el ciclo de pobreza heredado”.

En suma, invertir en alfabetización genera un efecto multiplicador: mejora la economía familiar, fortalece la participación ciudadana y abre oportunidades de desarrollo en territorios históricamente olvidados (Meza, 2025). De ahí la urgencia de reposicionar a la EPJA en la agenda de derechos humanos y del derecho humano a la educación y en este marco, a la alfabetización de personas jóvenes y adultas con un lugar propio y en articulación del aprendizaje a lo largo de la vida.

2. La alfabetización en Guatemala, Haití, Honduras y Perú: situación actual, principales políticas y programas

Este capítulo presenta, de forma breve, la situación del analfabetismo en los cuatro países, las principales respuestas gubernamentales, y la descripción de las políticas y programas seleccionados por sus aportes en términos de resultados, lecciones y aprendizajes.

En relación a las políticas y programas, se analizan: dos políticas nacionales (Guatemala y Honduras), seleccionadas entre los cuatro países como casos de continuidad gubernamental y gestión multisectorial, y 15 programas impulsados en los territorios por organizaciones sociales con apoyo de organismos de cooperación y/o sector privado (Guatemala, Haití, Honduras y Perú), que muestran resultados y contribuciones relevantes. La lista de políticas y programas identificados se detallan en la siguiente tabla.

Políticas y programas de alfabetización identificados por países

Nº	Nombre del Programa	Período	Institución u organización	Cobertura
Guatemala				
1	CONALFA - Comité Nacional de Alfabetización	1986 - 2025	Ministerio de Educación	Nacional: 22 departamentos
2	Proyecto "Liderazgo y alfabetización de mujeres indígenas de Guatemala"	2018-2021	CARE Guatemala	Territorial: departamentos de Chimaltenango, Quiché, Sololá y Totonicapán
3	Proyecto "Educación como Derecho Incluyente"	2007-2011	ONG PRODESSA	Territorial: 6 departamentos de las regiones de occidente y norte del país
4	Experiencia de mujeres jóvenes y adultas desde sus territorios con relación al acceso al derecho a la educación informal y formal en Guatemala	1998-2025	Organización de mujeres "Tierra Viva"	Territorial
5	Proyecto "Transmitiendo historias bilingües: promoviendo la programación interactiva de alfabetización en las zonas rurales de Guatemala"	2020-2021	ONG Limitless Horizons Ixil.	Local: Municipio de Chajul, Departamento de Quiché

Haití				
1	Misión Alfa	1996-1998	Iglesia Católica con apoyo de organizaciones de base y ONGs.	Nacional
2	Alfabetización básica, formación técnica profesional para jóvenes adultos, Haití.	2007 - 2010	Departamento de la Secretaría de Estado para la Alfabetización (DSSL); UIL/ UNESCO (Proyecto LIFE) y AECID.	Local: comunidades campesinas del Departamento del Sur-Este.
Honduras				
1	Programa Nacional de Alfabetización José Manuel Flores Arguijo “Yo sí Puedo”	2022-2025	Ministerio de Educación de Honduras	Nacional
2	Programa EDUCATODOS	1998- 2005 2010- 2025	USAID - Ministerio de Educación	Nacional
3	Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y Adultos, PRALEBAH	1997-2003 2004-2025	AECID / OEI - Ministerio de Educación	Nacional
4	Alfazucar	2024-2025	Fundación Funazúcar (apoyo OEI)	Territorial: comunidades donde está el sector azucarero
5	Programa Cambiando vidas en Centroamérica a través del acceso a la información y la alfabetización. Las Bibliotecas Riecken	2020-2025	Fundación Riecken	Binacional a nivel territorial: 53 comunidades rurales en Honduras y 12 comunidades rurales en Guatemala
Perú				
1	Programa de Alfabetización Bilingüe con mujeres quechua hablantes	2005-2014	Organización Tierra de Niños.	Local: comunidad de Anchonga, distrito de la provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica
2	Programa de Alfabetización DISPURSE	2017 en adelante	Fundación DISPURSE, Perú	Territorial: Cusco, Cajamarca y Lima

3	Programa de alfabetización con mujeres rurales	2022-2026	CARE Perú.	Regional: departamentos de Cajamarca, Huánuco, Junín y Piura
4	Programa ALFAKANCHIS	2020 en adelante	ALFALIT Perú	Local: Distrito de Chupa, provincia de Azángaro, región Puno
5	Programa nacional de alfabetización integral Operación ALFIN	1972-1974	Ministerio de Educación de Perú	Nacional

2.1. Guatemala

2.1.1. Breve panorama nacional, estadísticas, datos generales relevantes

Guatemala es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. Tiene 18 millones de habitantes, está organizado en 22 departamentos y conformado por 4 pueblos: Maya, Garífuna, Xinca y Mestiza. Como herencia del legado maya existe una gran diversidad sociocultural que se encuentra reconocida a través de las 22 comunidades lingüísticas: Achi, Akateko, Awakateko, Chalchiteko, Chorti', Chuj, Itza, Ixil, Jakalteko, Q'ánjob'al, Kaqchikel, K'iche', Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil y Uspanteko; más el Xinka y el Garífuna, dos idiomas de origen no maya.

Pese a la gran riqueza cultural, “dos características del Estado explican la situación de Guatemala: el modelo racista y discriminador que prevalece en la estructura del país y que se refleja en todos los indicadores de desarrollo humano, con lo que se reafirma el menor acceso de los pueblos indígenas a la estructura de poder formal y la concentración de los más altos niveles de pobreza y exclusión”. (PRODESSA, p. 49)

Las altas cifras de analfabetismo en Guatemala y las brechas de diverso tipo se han mantenido a lo largo del tiempo pese al inicio temprano de los esfuerzos del país para la superación del analfabetismo.

A partir del año 1945 se inició en forma sistemática el proceso normativo de alfabetización mediante la emisión del Decreto No. 72 de fecha 8 de marzo de 1945, que generó la realización de 11 campañas de Alfabetización y la institucionalización del Programa Nacional de Alfabetización a través de dependencias especializadas del Ministerio de Educación. (Ley de Alfabetización.1986, Guatemala, p. 4)

En 1986, el índice de analfabetismo en la población en edades de 15 años y más supera el 52%. De este porcentaje, la gran mayoría de personas estaba en áreas rurales (77%) y de ellas, el 56% eran mujeres (Ley de Alfabetización. 1986. Guatemala, p. 6). En la exposición de motivos de esta ley se destacaron los factores económicos, políticos, lingüísticos y geográficos como condicionantes en el acceso de las niñas, niños, jóvenes y personas adultas a la educación:

(...) las causas del analfabetismo se explican, desde su origen, en el marco de una estructura socioeconómica, política y cultural, desigual e injusta, que se manifiesta en el estado de pobreza, miseria y estancamiento en que vive el país, añadiendo la ausencia de un alfabeto en lenguas indígenas. (Ley de Alfabetización,1986. Guatemala. p. 5)

En la actualidad, el analfabetismo constituye uno de los más graves problemas del país y afecta, especialmente, a la población rural, indígena y mujeres. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018), en base a la última información oficial, el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda de 2018, 1'905.223 personas se encontraban en situación de analfabetismo, dato que representaba el 19.19% de la población total. Por otro lado, la desagregación por género mostraba una significativa brecha entre hombres y mujeres; de la cifra nacional de población analfabeta, 1'214.943 eran mujeres, equivalente al 23.28% de la población, mientras solo 690.280 hombres se encontraban en esta misma situación, cifra que representaba al 14.66% de la población.

Las brechas eran mayores al considerar los departamentos con alta población indígena, donde los índices de analfabetismo de personas mayores de 15 años bordeaban o eran superiores al 30%, en departamentos como Quiché (35.49%), Alta Verapaz (33.81%) o Huehuetenango (29.45%). Esta situación resultaba aún más crítica en el caso de las mujeres, donde 5 de los 22 departamentos presentaban cifras que bordeaban el 35% de

analfabetismo, con el caso extremo de Quiché con 42.60% de mujeres que no sabían leer ni escribir. (INE - Guatemala 2018-2019. Censo de Población y Vivienda 2018)

La realidad del analfabetismo se agrava por los múltiples factores que conducen a la exclusión educativa en general. A nivel nacional, especialmente en el área rural, miles de niños, niñas y jóvenes en edad escolar por razones socio económicas, lingüísticas y culturales enfrentan problemas en cuanto a calidad, ingreso, permanencia, ausentismo o deserción escolar. En el rango de edad de 16 a 18 años no asisten dos tercios de jóvenes indígenas (Organización de mujeres "Tierra Viva", s/f., p. 1). Según el Censo de 2018, 4'135.046 personas, entre los 4 y 29 años, no asistían a un establecimiento educativo. (CONALFA, 2023, p. 20)

En medio de esta compleja situación, en las últimas décadas se han establecido algunos hitos en relación con la educación de los Pueblos Indígenas: el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural PRONEBI adquirió a partir de 1995 la categoría de Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural DIGEBI. El acuerdo de paz en 1996 incluyó el derecho a la identidad y derechos de los pueblos indígenas; en 2003 la Ley de Idiomas Nacionales estableció formalmente el uso de los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka y su aplicación en todos los procesos, modalidades y niveles. Posteriormente, en 2004 se creó el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación.

Sin embargo, en la voz de representantes de los pueblos indígenas y de organizaciones de la sociedad civil, persiste en el país “un sistema educativo racista, monolingüe, que excluye y no toma en cuenta a la educación de los Pueblos indígenas”. (Julio César Cuyuch¹², entrevista, 2025). En el mismo sentido, para el coordinador del Colectivo Educación para Todos y Todas de Guatemala (Víctor Cristales, entrevista 2025), uno de los problemas que enfrenta el país es que no existe alfabetización en todos los idiomas de los pueblos indígenas. En el Departamento Quiché, donde hay mayor población en situación de analfabetismo, se motiva la educación en español con el consiguiente abandono del idioma materno. Esta es una lucha histórica de los pueblos originarios para aprender en su lengua materna.

“En nombre de los Acuerdos de Paz se han establecido políticas contrarias a los intereses de los pueblos indígenas, manteniendo por parte del Estado un sistema excluyente, principalmente hacia las mujeres y jóvenes indígenas y rurales” (PRODESSA. 2007, p. 49). Como destaca Julio César Kuyuch:

La alfabetización se ha realizado por medio de la castellanización, imponiendo la lengua y violando los derechos del pueblo Maya. CONALFA es el primer programa que nació para alfabetizar en un idioma no materno. Los docentes no hablan el idioma de los pueblos, o hablan, pero el Estado le exige alfabetizar en español, los materiales que reciben las maestras y maestros o promotores son en español, totalmente distintos al mundo de pueblos indígenas. (Julio César Kuyuch. Entrevista, 2025)

En relación a las mujeres, los acuerdos de Paz han posibilitado avances, pero se mantienen deudas históricas, señala la Organización de Mujeres Tierra Viva (s/f):

(...) existen en la actualidad diferentes instancias, organizaciones de mujeres indígenas, el movimiento de mujeres y feminista que velan por sus derechos. Sin embargo, debido a la existencia de estereotipos como los patrones culturales y la falta de una política integral, bajo los principios de equidad y justicia, aún persiste la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Las niñas, adolescentes y mujeres adultas, indígenas, han sido las menos privilegiadas en el acceso a la educación. (p. 2)

¹² Delegado al Consejo Nacional de Educación.

Resulta importante resaltar la reciente conformación en Guatemala, de un espacio de articulación denominado Coordinadora de Organismos No Gubernamentales y organizaciones sociales que laboran en el campo educativo, que cuenta con el apoyo de Educación en Voz Alta (EVA).

2.1.2. Respuestas del país para la superación del analfabetismo

Las respuestas de Guatemala a la problemática del analfabetismo a partir de la década de los 80 se articularon a través de tres grandes acciones de política pública: 1) la promulgación de la Ley de Alfabetización en 1986, reformada en 1999, junto con otras leyes educativas; 2) la creación del CONALFA en 1986 por mandato de la Ley mencionada; y 3) la declaratoria de la alfabetización como urgencia nacional en la Constitución Política de Guatemala, reformada en 1993.

La Ley de Alfabetización, promulgada en 1986, reformada en 1999 y vigente hasta la actualidad, tradujo la responsabilidad del Estado guatemalteco para asegurar el acceso universal a la educación como un derecho y como una oportunidad de mejorar la calidad de vida y la participación social de la población. Asumió la alfabetización como la fase inicial del proceso sistémico de la educación básica integral que implica, además, el desarrollo de habilidades y conocimientos en respuestas a las necesidades socio-culturales y económico-productivas de la población (Art. 2). Al mismo tiempo, planteó que el proceso de alfabetización nacional tiene como objeto esencial,

(...) proveer los medios adecuados para que la población analfabeta tenga acceso a la cultura escrita, lo cual contribuirá al desarrollo del potencial humano para que la persona participe activamente en el mejoramiento de su calidad de vida y de sus capacidades de cooperación al bien común. (Ley de Alfabetización, 1986. Guatemala, Art. 3)

La creación del CONALFA, por mandato de la Ley de Alfabetización de 1986, fue una de las más importantes intervenciones de política pública para enfrentar los elevados índices de analfabetismo del país. Fue concebido como el ente rector encargado del diseño e implementación de la política, las estrategias y los programas educativos, así como de asegurar la coordinación y la orientación de la gestión pública de la alfabetización entre los niveles nacional, departamental y local. Está conformado por 6 Ministerios de Estado, representantes del sector privado y de la sociedad civil, entre las que existe niveles de articulación para la ejecución y desarrollo del proceso educativo (Infante y Letelier, 2013). Cuenta con Consejo Directivo, una estructura administrativa y opera hasta la actualidad en los 22 departamentos del país¹³. Una descripción más amplia se encuentra en el siguiente apartado.

La Constitución Política de la República de Guatemala, reformada por Acuerdo Legislativo No. 18-93 del Congreso de la República (17 de noviembre de 1993), estableció en el artículo 75: “La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios”.

A su vez, la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo No. 12-91, del 12 de enero de 1991) en su Artículo 33, numeral 8, establece como obligación del Estado “Promover y garantizar la alfabetización con carácter de urgencia proporcionando y utilizando los recursos necesarios”.

¹³ Ver: [CONALFA - Comité Navional de Alfabetización](#)

A su vez, la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo No. 12-91, del 12 de enero de 1991) en su Artículo 33, numeral 8, establece como obligación del Estado “Promover y garantizar la alfabetización con carácter de urgencia proporcionando y utilizando los recursos necesarios”.

Estas tres importantes intervenciones de política pública han generado acciones gubernamentales y una activa participación de organizaciones de la sociedad civil, organizaciones populares y cooperación internacional en los esfuerzos por la superación del analfabetismo.

A partir del año 2004, Guatemala implementó una serie de acciones contenidas en la Estrategia Nacional de Alfabetización Integral, periodo 2004-2008 que partió de un índice de alfabetización del 77.59%. En ese periodo, el país reportó una disminución del analfabetismo en un 5.08%.

Después de una evaluación realizada en el 2008, se diseñó una estrategia nacional para la etapa 2009-2015, que permitiera la evaluación de dos cohortes. A diciembre de 2010, el índice de analfabetismo alcanzaba el 18.46%. (Infante y Letelier, 2013:20). Posteriormente, CONALFA diseñó una estrategia específica de alfabetización para el periodo 2017-2020, colocando como meta inicial bajar los índices de analfabetismo al 4% para el año 2021. Cálculos recientes muestran que esa meta todavía no se ha logrado cumplir. (CEPAL, 2025)

2.1.3. Políticas y programas identificados que tienen o han mostrado resultados positivos

En Guatemala, en línea con los objetivos del presente estudio, se identificaron una política nacional y cuatro programas de alfabetización:¹⁴

- Comité Nacional de Alfabetización CONALFA (1986 - 2025), considerado como expresión de una política nacional que se ha sostenido desde su creación hasta la actualidad, a lo largo de diferentes gestiones gubernamentales.
- Proyecto “Liderazgo y alfabetización de mujeres indígenas de Guatemala” de CARE Guatemala (2018 - 2021).
- Proyecto “Educación como Derecho Incluyente” de la ONG PRODESSA (2007 - 2011).
- “Experiencia de mujeres jóvenes y adultas desde sus territorios con relación al acceso al derecho a la educación informal y formal en Guatemala” de la organización de mujeres “Tierra Viva” (1998 - 2025).
- Proyecto “Transmitiendo historias bilingües: promoviendo la programación interactiva de alfabetización en las zonas rurales de Guatemala” de la institución Horizontes Sin Límites Ixil por su nombre en inglés: Limitless horizons Ixil (2020 - 2021).¹⁵

El Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA. Una política nacional sostenida a lo largo del tiempo

El CONALFA, como ya se mencionó, fue creado por la Ley de Alfabetización de 1986 como el órgano rector de la gestión pública de la alfabetización en Guatemala con una perspectiva intersectorial y de largo plazo.

¹⁴ La política y programas analizados en Guatemala fueron seleccionados con el colega coordinador del Colectivo Educación para Todos y Todas de Guatemala y con el apoyo de la coordinadora regional para Latinoamérica y el Caribe del Programa Educación en Voz Alta (EVA).

¹⁵ Ver: [Horizontes Sin Limites IXIL](#)

El CONALFA muestra una intervención sostenida de alcance nacional desde 1986, con un aparato administrativo, un presupuesto anual con recursos establecidos como mandato constitucional, y una estrategia de alianzas a través de: a) convenios con los 22 departamentos, b) cartas de apoyo con ONGs, municipalidades y, c) acuerdos con la empresa privada. (CONALFA, 2023)

En un periodo de 37 años, su acción ha impactado positivamente en la vida de más de seis millones de personas jóvenes y adultas, de 15 años en adelante. Específicamente, en 2023 logró reducir 0.61% de analfabetismo, equivalente a 47.312 participantes, promovidos de la fase inicial, logrando con ello disminuir en 3.18% puntos porcentuales a nivel nacional, en los últimos cinco años, lo que se traduce en un índice de analfabetismo actual de 16.01%”. (CONALFA, 2023, p. 20)

El CONALFA trabaja desde 1986 para reducir las cifras de analfabetismo a través de estrategias específicas como “Guatemala por la Alfabetización” y la implementación de diversas estrategias andragógicas: alfabetización convencional; alfabetización integral para el trabajo; alfabetización comunitaria integral; alfabetización integral intrafamiliar; alfabetización por radio, alfabetización tecnológica y post alfabetización (Galván y Muñoz, s/f, pp. 80-94). Opera mediante el fortalecimiento de alianzas con diversos sectores de la sociedad. Destaca a lo largo del tiempo el apoyo de la cooperación internacional para el fortalecimiento institucional del CONALFA y las coordinaciones con iniciativas de alfabetización desplegadas por organizaciones de la sociedad civil.

El proceso de alfabetización consta de una fase y dos etapas. La llamada fase inicial se homologa con primero de primaria y las etapas de post alfabetización I y II se homologan: en el caso de la primera etapa a segundo y tercero de educación primaria y la segunda etapa con cuarto, quinto y sexto de primaria, según Acuerdo Gubernativo 225-96. (CONALFA, 2023, p. 26)

Según el Reglamento de Alfabetización de 1991 la fase inicial de la alfabetización “consiste en aprender a leer, escribir y los cálculos matemáticos elementales, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, motivador y práctico, en el sentido de proporcionar beneficios inmediatos al alfabetizando”. (Art. 5)

Con el propósito de avanzar en la estrategia de alfabetización, CONALFA desarrolla programas continuos de capacitación destinados al personal alfabetizador a través de los siguientes procesos; a) inducción a alfabetizadores (encuentros informativos entre el alfabetizador y el coordinador municipal de alfabetización); b) encuentros andragógicos (sobre temas y metodologías) que se suspendieron entre 2020 y 2023 por la pandemia; c) Prueba de conocimientos de los futuros alfabetizadores de fase inicial y postalfabetización español y bilingüe. El tema de seguridad alimentaria y nutricional se integró de manera transversal en el currículo, en articulación con objetivos de la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional. (CONALFA, 2023, p. 33)

Si bien la permanencia del CONALFA a través de diferentes gobiernos es una señal positiva de sostenibilidad de una política de alfabetización, los resultados en términos de disminución del analfabetismo es un tema de preocupación para distintos actores. En 1986 (año de creación) Guatemala tenía un promedio nacional de analfabetismo del 52% mientras que al 2023 (37 años después) registra un promedio nacional de 16.01%. (CONALFA, 2023, p. 20)

Proyecto “Liderazgo y alfabetización de mujeres indígenas de Guatemala”. CARE Guatemala

CARE Guatemala implementó este proyecto entre 2018 y 2021 como parte de un programa mundial con financiamiento de la empresa internacional de cosméticos Lancome de París para luchar contra el analfabetismo funcional de las mujeres. Complementariamente, el proyecto se orientó al fortalecimiento institucional del CONALFA.

La intervención en Guatemala contempló inicialmente la meta de 5.000 mujeres alfabetizadas en comunidades de cuatro departamentos: Chimaltenango, Quiché, Sololá y Totonicapán. La evaluación final mostró que el proyecto logró alfabetizar a 12.893 mujeres, superando la meta establecida al alcanzar un aumento de cobertura en un 257, 86% durante los cuatro años de ejecución. (CARE Guatemala, 2021)

Los fondos del proyecto se dirigieron, en gran medida, al fortalecimiento institucional del CONALFA, impresión de material didáctico, kits de higiene y kits de alimentos. (CARE Guatemala, 2021). El programa incluyó la capacitación de funcionarios del CONALFA para el impulso del nuevo modelo de alfabetización y derechos de las mujeres indígenas en los 4 departamentos. Entre el personal técnico capacitado participaron: coordinadores departamentales de alfabetización, coordinadores municipales de alfabetización, alfabetizadoras y alfabetizadores. Durante los 4 años de ejecución del proyecto fueron capacitados 100 funcionarios/as públicos y 300 maestros/as. (CARE Guatemala, 2021)

La propuesta contempló tres componentes: 1) Alfabetización y formación en Derechos de las mujeres indígenas; 2) Alfabetización y fortalecimiento de capacidades de liderazgo y, 3) Incidencia política para la implementación de la Política Nacional de Alfabetización con un enfoque de Derechos de las Mujeres,

Se elaboraron módulos de formación para el abordaje de los derechos humanos de las mujeres y mujeres indígenas, proceso desarrollado a través de una construcción colectiva con la participación del Movimiento de Mujeres Indígenas Tz'ununija', CONALFA y CARE Guatemala. (CARE Guatemala, 2021)

Un aspecto que vale tener en cuenta para iniciativas futuras se refiere al descenso que se registra en la participación de las mujeres en las fases de post alfabetización. Al finalizar la etapa de alfabetización, la Línea Base reportó la inscripción del 63.2% de participantes para continuar en las fases I y II de post alfabetización. Al concluir el proyecto, se verificó que se inscribió solo el 31.85%. Se explica que este descenso se debió a que la cobertura del proyecto fue cambiando según las necesidades que planteaba la realidad de cada departamento y territorio; a su vez, CONALFA identificaba los grupos en donde el apoyo era más oportuno siempre que cumplieran el perfil establecido por el proyecto. (CARE Guatemala, 2021)

La evaluación mostró el cumplimiento de las metas numéricas en la alfabetización, incluso más allá de lo previsto. Los datos expresan, también, un aumento en el empoderamiento y autoestima de las mujeres que potencia sus capacidades de participación y de desarrollo personal. A partir de que las participantes aprendieron a leer y escribir y/o fortalecieron sus conocimientos en áreas como matemáticas, lectura y escritura en sus idiomas maternos entre otros, adquirieron competencias y capacidades y un mayor nivel de agencia que les impulsó a desarrollar habilidades de liderazgo a nivel social y comunitario.

La Línea Base reportó un 12.2% de mujeres participando en espacios de toma de decisiones formales (dirigidos por el gobierno) e informales (liderados por la sociedad civil o el sector privado), frente a un 61.48% en la Línea Final. Se identifica un avance notable respecto al involucramiento de las mujeres en espacios en donde pueden hacer valer sus opiniones y pensamientos y de esta forma incidir en la toma de decisiones a nivel social y comunitario. (CARE, 2021, p. 30)

Proyecto “Educación como Derecho Incluyente”. Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA)

PRODESSA, organización no gubernamental creada en 1989, con experiencia en proyectos integrales de desarrollo rural en comunidades Maya, implementó este proyecto entre 2007 y 2011 en seis departamentos de las regiones de occidente y norte del país con mayores índices de analfabetismo en mujeres (Quiché, Alta Verapaz, Huehuetenango, Baja Verapaz y Totonicapán).

En el marco de la promoción y defensa de la Educación para Todas y Todos, PRODESSA implementó dos componentes de intervención educativa: a) alfabetización y educación primaria de mujeres en 20 grupos con un promedio de 20 participantes, ubicados en 8 comunidades de 8 municipios de áreas indígenas pertenecientes a los seis departamentos; y, b) atención formal de jóvenes en el nivel secundario en los mismos territorios. Específicamente, la población beneficiaria estuvo conformada por 400 mujeres indígenas y rurales de 15 años o más, 400 jóvenes indígenas y rurales (hombres y mujeres) de 12 a 17 años y 80 docentes, que pertenecen a alguna de las comunidades lingüísticas mayas. (PRODESSA, s/f)

A partir del establecimiento de acuerdos de cooperación con dos instituciones públicas (MINEDUC y CONALFA) se desarrolló un trabajo conjunto para la adaptación de dos estrategias de alfabetización y educación primaria, con aprendizajes para la vida, enfoque de género y materiales didácticos adaptados, tanto para mujeres adultas como para mujeres jóvenes, procurando condiciones de pertinencia y calidad basadas en el reconocimiento de las identidades culturales indígenas, los idiomas vigentes, las formas propias de expresión de la cultura. (PRODESSA, s/f)

Experiencia de mujeres jóvenes y adultas desde sus territorios con relación al acceso al derecho a la educación informal y formal en Guatemala. Organización de Mujeres Tierra Viva

La institución responsable e implementadora del proyecto es la Fundación Organización de Mujeres “Tierra Viva”, que desarrolla su trabajo organizativo en seis departamentos: San Marcos, Sololá, Chimaltenango, Chiquimula, Izabal y Guatemala.

Nació como una organización de mujeres en 1988; 35 años después su estrategia principal sigue siendo la búsqueda del cambio de las condiciones de subordinación y exclusión que han vivido las mujeres. A lo largo de su historia, como organización de mujeres, ha logrado un posicionamiento mediante la incidencia en las acciones políticas en el marco del derecho de las mujeres, la no violencia contra las mujeres, la defensa de los derechos sexuales y derechos reproductivos que son derechos humanos de todas las personas. (Organización de mujeres “Tierra Viva”, s/f.)

Tierra Viva, en estricto, no desarrolla proyectos o componentes de alfabetización por sí misma. Sin embargo, promueve articulaciones con otras organizaciones que se ocupan de la alfabetización para que las mujeres participantes en sus proyectos se alfabeticen y/o prosigan y concluyan sus estudios debido a que la mayoría están en: situación de analfabetismo, escolaridad incompleta o escolaridad hasta el nivel primario.

En todos sus procesos Tierra Viva aplica la metodología de Educación Popular Feminista orientada a dar respuesta a las diversas necesidades y condiciones de la mujer. Aunque esta metodología pudiera variar con mujeres de diversas identidades, el punto en común es la necesidad de incluir el mundo doméstico y/o privado como un lugar de lucha y transformación. La necesidad de incorporar la transformación y el proceso de reconciliación de la persona en sí con el proceso de educación, organización y la necesidad de adaptarse al ritmo de vida diaria de las mujeres. (Organización de mujeres “Tierra Viva”, s/f.)

En cada proceso se crea un espacio seguro de confianza y solidaridad entre mujeres partiendo de las experiencias cotidianas de las participantes, y compartiendo, desde la voz de las mismas mujeres, su experiencia de vida. La metodología utiliza historias, arte y otras formas artísticas para generar preguntas abiertas que promuevan el análisis crítico y creativo y profundicen la comprensión sobre el poder. (Organización de mujeres “Tierra Viva”, s/f.)

La estrategia consiste en incentivar a las mujeres a “aprovechar el acceso a ofertas locales de alfabetización” (p. 4). Se reconoce la necesidad de incorporar la alfabetización como parte de su proceso formativo y organizativo en los proyectos de Tierra Viva, puesto que posibilita su desarrollo y crecimiento personal, familiar y comunitario, abriendo el acceso a espacios de participación política y tomas de decisión, ejerciendo de este modo su ciudadanía como sujetas políticas de derechos.

De esta manera, con la Metodología de Educación Popular Feminista “hemos incentivado que sean las mismas mujeres quienes dibujen y aun con dificultad puedan ser las que escriban y lean sus carteles, esto ha permitido un desarrollo para una vida más digna desde su ser mujer”. (Organización de mujeres “Tierra Viva”, s/f.)

Programa “Transmitiendo historias bilingües: Promoviendo la programación interactiva de alfabetización en las zonas rurales de Guatemala”. ONG Horizontes Ixil sin Límites

El proyecto se desarrolló en los años 2020-2021 en Chajul, Municipio del Departamento de Quiché, en el occidente de Guatemala¹⁶, con la gestión y el financiamiento de Horizontes Sin Límites Ixil (Limitless Horizons Ixil, por su nombre en inglés) una organización estadounidense sin fines de lucro que recauda fondos de patrocinadores (padrinos).

Cuando se reportó el primer caso de COVID-19 en Guatemala en marzo de 2020, nos vimos obligados a cerrar nuestra biblioteca comunitaria, la primera y única biblioteca pública de Chajul. Con las escuelas cerradas, nuestros estudiantes se quedaron sin recursos de aprendizaje ni libros, y con escasas o nulas oportunidades de alfabetización. En respuesta, nuestro equipo desarrolló programas remotos para abordar estos desafíos, ofreciendo programación culturalmente sensible en español e ixil (el idioma maya local) a través de estaciones de radio y televisión locales. (Biblioteca comunitaria. Horizontes sin Límites Ixil, 2025)

La biblioteca comunitaria es el “espacio de acceso a actividades enriquecedoras de alfabetización” y educación para toda la población residente en el municipio y sus pueblos aledaños por medio de recursos interactivos de lectura y educativos. Esta iniciativa permite llegar “mucho más allá de los miembros de nuestra biblioteca que tradicionalmente pueden asistir en persona” según testimonios de las y los participantes.

En el contexto de la Pandemia del Covid 19 el enfoque de la iniciativa para la incorporación de medios y recursos a distancia “permitió seguir brindando a los jóvenes de Chajul programas educativos y de alfabetización, así como la oportunidad de adquirir conocimientos e inspirarlos a perseverar en su educación, a pesar de las crecientes dificultades del aprendizaje remoto”.

Por su enfoque innovador en alfabetización durante la pandemia del Covid 19, Horizontes Sin Límites Ixil fue reconocido por la UNESCO con el Premio de Alfabetización Rey Sejong.¹⁷

Creemos que al brindar a los jóvenes estudiantes de comunidades vulnerables recursos interactivos de lectura y educativos, junto con orientación y modelos a seguir, se pueden lograr pequeñas transformaciones que tendrán un impacto catalizador en las generaciones futuras. (Biblioteca comunitaria. Horizontes Ixil sin Límites, 2025)

¹⁶ Chajul tiene una extensión de 598 km² y una población de 52,019 habitantes, según el Censo de 2018

¹⁷ Ver: [Limitless Horizons Ixil Awarded the 2021 UNESCO Literacy Prize](#)

2.2. Haití

2.2.1. Breve panorama nacional, estadísticas, datos generales relevantes

Haití fue la primera nación latinoamericana y caribeña en independizarse de un imperio colonial y la primera del mundo en abolir la esclavitud. No obstante, esta vocación por la libertad, entre 1915 y 1934 el país fue ocupado por Estados Unidos y entre 1957 y 1986 sufrió el dominio de una de las dictaduras más crueles del continente, la dinastía Duvalier, derrumbada por una insurrección popular.

Avanzado el siglo XXI, Haití es uno de los países más pobres del hemisferio occidental. Ya en el 2006, el Censo Nacional reveló las carencias de una población de 8,4 millones de personas, casi todas viviendo en estado de pobreza extrema. Más de la mitad de la población sobrevive con menos de 1 dólar diario; el 20% más rico concentra más del 60% de los ingresos nacionales, y el 20% más pobre, apenas el 2%. La tasa de desempleo se encuentra entre las más altas de la subregión del Caribe.

Luego del terremoto de 2010, Haití mostraba indicadores sociales alarmantes:

Altas tasas de mortalidad materna (quinientas veintitrés mujeres mueren por cada cien mil partos); uno de cada ocho niños muere antes de cumplir 5 años y uno de cada catorce niños muere antes de cumplir 1 año; la esperanza de vida es de 59 años para los hombres y de 63 para las mujeres. (Gentili, 2011, p. 148).

En relación al analfabetismo, el informe de la organización de la sociedad civil Reagrupación Educación para Todos y Todas en Haití (REPT, 2025)¹⁸ señala que en 1982 Haití tenía una población de 5'836.000 de habitantes con un índice del 65% de analfabetismo que afectaba sobre todo a las mujeres (67%), es decir, casi 7 de cada 10 mujeres eran analfabetas.

En 2010, el Informe de Seguimiento Mundial de la UNESCO, citado por UIL/UNESCO (2012), señalaba que Haití tenía una de las tasas de alfabetización más bajas del mundo con el 57% de su población mayor de 13 años sin manejo de la lectura y escritura. Gentili (2011, p. 148) confirma el enorme atraso educativo del país al señalar que “la cantidad de niños que asistía a un establecimiento educativo no superaba el 50%, mientras más de 500.000 niños y niñas en edad escolar nunca pisaron una escuela”.

El mismo informe REPT (2025) destaca que, en el 2017, tres décadas y media más tarde, el promedio nacional de analfabetismo se situaba en el 32%, siendo más alto en el caso de las mujeres con el 37%, en un periodo en que la población se duplicó alcanzando 10'820.000 habitantes. La comparación de dos periodos separados por casi cuarenta años, permite concluir que:

Todas las cifras relativas al número de habitantes, incluidas las tasas de alfabetización, se han duplicado, lo que podría indicar que los esfuerzos en alfabetización y educación de personas adultas no han tenido un impacto significativo en el nivel general de educación de la población haitiana. Además, el aumento de la tasa de alfabetización experimentado en el país se debería principalmente a la masificación de la oferta escolar para la niñez haitiana, lo que frena la expansión (de la cifra) del analfabetismo. (REPT, 2025, p. 3)

¹⁸ Reagrupación Educación para Todos y Todas en Haití (REPT, por sus siglas en francés) es la coalición nacional miembro de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE.

Según el Instituto Haitiano de Estadística (2024) en la actualidad más de 2.5 millones de personas de una población estimada en casi 12 millones, no saben leer ni escribir; sólo el Departamento Oeste tiene una tasa de analfabetismo del 34% entre sus aproximadamente cuatro millones de habitantes.

En relación al sistema educativo, las zonas rurales que representan el 48% de la población cuentan con el 60% de las escuelas primarias y el 38% de las escuelas secundarias. Aunque la zona rural parece tener una mejor cobertura, la mayor capacidad instalada de las escuelas en las zonas urbanas les otorga una clara ventaja en términos de matriculación escolar (86% frente al 78%). (République d'Haití, MENFP, 2019, p. 17)¹⁹.

En Haití, el hecho de que el sistema educativo se encuentre dominado por el sector privado (casi el 90% de las escuelas son privadas) no garantiza el acceso a la educación para todos y todas y es uno de los sistemas menos eficaces del continente. “Luego del terremoto, Haití gastaba menos del 2% de su PBI en educación y el 65% de los gastos educativos eran sustentados por las familias haitianas” (Gentili, 2011, p. 149).

La crítica situación descrita hasta aquí, tanto de la situación del analfabetismo de las personas adultas, como del sistema educativo en general, se agravó notablemente con los impactos climáticos que azotaron al país en la primera década del nuevo siglo. Según UIL/ UNESCO (2012):

Tras los huracanes y el clima tropical adverso que azotaron el Caribe, Haití volvió a sufrir graves problemas humanitarios. Además de los trágicos efectos en la población, con más de 800 fallecidos y un millón de niños afectados, los huracanes también tuvieron un impacto devastador en la infraestructura educativa, con cientos de escuelas destruidas. Los huracanes provocaron un nuevo cambio de prioridades en Haití, y sus efectos en la educación deberán evaluarse a largo plazo. Haití, ya acosada por estos problemas, sufrió un potente terremoto en enero de 2010 que causó grandes pérdidas humanas y materiales y paralizó el país durante seis meses. (UIL/UNESCO, 2012)

2.2.2. Respuestas del país para superar el analfabetismo

En 1943, bajo el gobierno de Elie Lescot el Estado se comprometió oficialmente, por primera vez, a combatir el analfabetismo en Haití. Se estima que para entonces al menos el 80% de los haitianos vivían en situación de analfabetismo, con una población nacional de 2,3 millones de habitantes (REPT, 2025). El mismo informe recuerda que “fue en Haití donde la UNESCO realizó su primer experimento de alfabetización en el Valle de Marbial, en la comuna de Jacmel, entre 1947 y 1953”. (p. 2)

En 1994 se creó el Departamento de la Secretaría de Estado para la Alfabetización (DSSL) como autoridad nacional responsable de promover la alfabetización entre la población de Haití a través de campañas de alfabetización, sensibilización pública y realización de encuestas para recopilar estadísticas de alfabetización (UIL/UNESCO, 2012). Desde entonces hasta 2017, el gobierno haitiano ha llevado a cabo al menos diez intentos de promover acciones de alfabetización, mediante la modalidad de campañas públicas. Desafortunadamente, como menciona el informe REPT (2025) jamás se han publicado oficialmente los resultados cuantificados de estos intentos.

¹⁹ Traducción no oficial del original en francés.

Los documentos oficiales refieren que el último intento de campaña nacional promovida por el Estado haitiano fue la de 2007 a 2010, que prioriza el uso del programa televisivo de alfabetización "Wi Mwen Kapab". Sin embargo, culminó en la mayor confusión con el terremoto de 2010, que coincidió con el final del segundo mandato del presidente René G. Préval. Este programa contó con el apoyo de una Misión Cubana, bajo un convenio con el Ministerio de Educación. (REPT, 2025)

A su vez, entre 2010 y 2017, la Secretaría de Estado de Alfabetización sólo pudo implementar programas de alfabetización ocasionales con el apoyo financiero de Petrocaribe y la asistencia técnica de la Brigada Cubana de Alfabetización en Haití. La meta era alfabetizar a 50.000 personas al año, pero en total la SEA logró alfabetizar a entre 30.000 y 40.000 personas durante todo este período (MENFP, 2019).

Dada la situación de la alfabetización, en el año 2012, el UIL/UNESCO (2012) advirtió:

El grave impacto económico del terremoto de 2010 y el hecho de que la educación fuera uno de los sectores más afectados, implican que las necesidades de alfabetización y formación de los adultos seguirán siendo considerables en los próximos años. Existe el peligro de que los esfuerzos para aumentar la alfabetización, que no se consideraban prioritarios, se desaceleren. Esto pone al país en grave riesgo de no alcanzar su objetivo de reducir a la mitad la tasa de analfabetismo adulto para 2015.

Entre 2017 y 2025, las pocas operaciones llevadas a cabo a nivel nacional fueron principalmente obra de ONGs e instituciones de la sociedad civil que trabajan junto a las poblaciones más desfavorecidas del país:

Desde 2017 - 2018, la Secretaría de Estado de Alfabetización (SEA), organismo estatal responsable de regular el subsector de alfabetización y educación de adultos, ha llevado a cabo muy pocas operaciones puntuales de alfabetización. ONGs y organizaciones de la sociedad civil han continuado trabajando en algunos microproyectos de alfabetización. (REPT, 2025, p. 3)

En la última década, según fuentes gubernamentales, se han emprendido iniciativas para la formulación de políticas de Educación No Formal que conviene destacar y recoger para proyecciones futuras:

En marzo de 2019 el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional (MENFP) presentó al país una Política Nacional de Educación No Formal, cuya elaboración ha sido “fruto de consultas entre diversos sectores de la vida nacional y del consenso sobre la necesidad de dotar al sistema educativo haitiano de nuevas estrategias para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Este proceso, iniciado en 2009, fue impulsado por el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF; y, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (République d’Haití, MENFP, 2019, p. 1)²⁰

Este mismo documento oficial de 2019 ofrece un balance de la gestión pública de la alfabetización y del funcionamiento de la oferta de alfabetización, impartida tradicionalmente en los centros de alfabetización del país:

²⁰ Traducción no oficial del original en francés.

La alfabetización ha sido responsabilidad de la Secretaría de Estado de Alfabetización (SEA) durante más de dos décadas, con una estructura organizativa funcional establecida a nivel central. Este sector adolece de falta de datos estadísticos, hasta el punto de que los informes de evaluación y seguimiento de la UNESCO y de organizaciones internacionales que trabajan en los sectores de la educación, la alfabetización y la educación superior ofrecen muy poca información sobre Haití.

Los programas de alfabetización se implementan en centros móviles o aulas durante un máximo de seis (6) meses dentro de la comunidad. Ya sean centros nocturnos, centros de educación familiar o programas de alfabetización, una de las características comunes de estas tres entidades sigue siendo la falta de infraestructura física, la disponibilidad de docentes y capacitadores, la cualificación de los instructores y la calidad de los programas y el aprendizaje impartido. Esta situación se debe en parte a la ausencia de un presupuesto específico asignado a la alfabetización. Finalmente, la propia idea de las campañas de alfabetización implica la naturaleza temporal e inestable de un proceso verdaderamente permanente e institucionalizado. (République d'Haití, MENFP, 2019, p. 21) ²¹

Tres años más tarde, en marzo de 2022, igualmente el MENFP hizo público, a través de la Secretaría de Estado de Alfabetización (SEA), un Plan Trienal 2022-2025 del Subsector de Alfabetización y Educación No Formal (République d'Haití, MENFP, 2022), que propuso como objetivo “erradicar el analfabetismo y aumentar las oportunidades de integración socioeconómica de las personas recién alfabetizadas” (República de Haití, MENFP, 2022, p. 2).²² En ese momento, el MENFP encomendó la responsabilidad de la educación no formal a la SEA, pero sin el apoyo financiero necesario para su implementación.

Según se explica, este plan trienal del Estado, elaborado con aporte de UNESCO, tomó como base las orientaciones y ejes estratégicos del Plan Decenal de Educación y Formación (PDEF 2020-2030), con los ejes de acceso equitativo, calidad equitativa y gobernanza. También, el Plan recoge las sugerencias del Grupo Técnico de Educación y Formación (GTEF) "Hacia un Pacto Nacional por la Educación en Haití" que, tras el terremoto del 12 de enero de 2010, recomendó acelerar la erradicación del analfabetismo en las personas de 16 a 50 años y sirvió como marco de referencia para el desarrollo del eje 9 del Plan Operativo de Educación 2020-2025, dedicado a la alfabetización. La propuesta técnica del plan trienal 2022-2025 se estructura en torno a tres áreas operativas y seis programas; de estos, el primer programa se orienta, justamente, a la “lucha contra el analfabetismo y el analfabetismo funcional”, que se propone implementarlo mediante una estructura operativa específica. (République d'Haití, MENFP, 2022, p. 28)²³

Esta política de educación no formal fue bien aceptada por los actores porque había programas específicos para sectores diferentes, por ejemplo, para niños en la calle, jóvenes que no sabían leer y escribir, programas de alfabetización. etc. La especificidad de la nueva política es que atiende a todos estos sectores que están fuera de la educación formal. Sin embargo, esta política no continúa, no se está implementando, puesto que los actores que estaban trabajando en programas diferentes son muy celosos de sus sectores, de su campo de trabajo. (J. Yvon Pierre, Entrevista, 2025)

²¹ Traducción no oficial del original en francés.

²² Traducción no oficial del original en francés.

²³ Traducción no oficial del original en francés.

En 2025, la Oficina de Alfabetización del Ministerio de Educación lanzó un programa de un año con un presupuesto de 20.8 millones de dólares para educar a 1.5 millones de personas adultas. Sin embargo, su éxito depende de que se consiga la financiación prometida y de una implementación técnica que garantice el logro de las metas. (Haitian Times, 2025)²⁴

2.2.3. Políticas y programas identificados que muestran o han mostrado resultados positivos

En diálogo y reflexión con el coordinador de la REPT y los especialistas consultados, se realizó la identificación de programas que contribuyan e inspiren a los gobiernos a avanzar en acciones concretas para la superación del analfabetismo. La selección no ha sido una tarea fácil debido a la falta de referencias e información documentadas de políticas y programas recientes.

De hecho, el mismo Ministerio de Educación de Haití menciona que “los pocos programas de alfabetización existentes que abarcan diversos aspectos datan de antes de 2007” (République d’Haití, MENF, 2019, p. 21). Por su parte, los especialistas consultados destacan que más que programas efectivamente implementados por el Estado, han existido intentos ocasionales y algunas iniciativas de la cooperación internacional que maquillan la realidad; y coinciden en señalar que el programa Misión Alfa, ejecutado a finales de los 80, es el único que ofrece estrategias válidas y resultados. Adicionalmente, ha sido posible identificar también un proyecto focalizado de alfabetización en el nordeste, auspiciado por la UNESCO aunque poco conocido. (William Thelusmond y J. Yvon Pierre, Entrevista conjunta, 2025)

Misión Alfa

La Misión Alfa constituyó una Campaña de Alfabetización, promovida por la Iglesia Católica, a partir de marzo de 1986, después de la caída de la dictadura Duvalier. Tuvo alcance nacional, llegó a todos los departamentos, alcaldías, diócesis y parroquias y se extendió por dos años, hasta 1998.

En aquel momento, la Iglesia Católica estaba más o menos en contra de la dictadura y quiso contribuir a la concientización del pueblo con miras a cambiar las cosas. La Conferencia Episcopal de Haití lanzó la campaña general en el país, la misma que tuvo una amplia participación social de organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales.

Aparte de las personas, estrictamente vinculadas a la Iglesia, toda la gente progresista interesada en la educación y quienes estaban ya trabajando con la alfabetización, dentro y fuera de Haití, nos involucramos activamente. Teníamos vinculación con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) que apoyó la campaña a través de sus especialistas. Cuando hubo la voluntad de la Iglesia, todos participamos en esta iniciativa. (William Thelusmond. Entrevista, 2025)

Esta campaña se posicionó como una iniciativa que logró resultados y quedó en la mente de la población. Casi todo vino desde abajo, desde los movimientos democráticos, los movimientos sociales, los grupos de educación popular, que venían haciendo alfabetización desde 1979. (William Thelusmond, entrevista 2025)

²⁴ Ver: [Haití lanza un programa de alfabetización de 20 millones de dólares para 1.5 millones de adultos](#)

El proceso educativo avanzó mediante dos estrategias educativas: la formación de promotores a nivel nacional y la producción de materiales de calidad adaptados a la cultura popular que fueron claves para llegar a la población y conseguir su alfabetización.

El método utilizado se denominó “Probar la sal”, nombre cuyo significado proviene de la cultura popular y tiene el sentido de que cuando uno toma la sal puede resucitar y ser más educado, más participativo y combativo. En 1998 la Iglesia hizo un giro, nosotros quisimos profundizar la alfabetización, pero la Iglesia detuvo las actividades y cerró la campaña. Estaban en contra de la dictadura, pero tenían miedo de las teorías más progresistas y populares. (William Thelusmond, entrevista, 2025)

Alfabetización básica y formación profesional para jóvenes adultos, Haití

Este programa consistió en una experiencia territorial enmarcada dentro del Proyecto Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento (LIFE) liderado y coordinado por el UIL de la UNESCO y apoyado por la AECID.

Esta iniciativa fue lanzada en 2006 orientada al apoyo a 35 países en el mundo a fin de lograr una mejora del 50% en sus tasas de alfabetización de adultos hasta el 2015 (UIL/UNESCO, 2012). En la región fueron seleccionados Brasil y Haití.

En Haití, el programa se extendió entre 2007 y 2010 y estuvo orientado a jóvenes, hombres y mujeres entre 14 y 30 años de comunidades campesinas pobres ubicadas en el Departamento del Sur-este. Esta zona reportaba un índice de analfabetismo del 62% en las personas mayores de 14 años, mientras que en el grupo poblacional entre 14 y 30 años, tres de cada diez adolescentes y jóvenes no sabían leer ni escribir. (UIL/UNESCO, 2012)

El proyecto planteó el objetivo de contribuir al desarrollo de recursos humanos para elevar el nivel educativo de la población, en particular de las personas de bajos ingresos, mediante dos etapas: 1) alfabetización básica a la población analfabeta en creole, y 2) formación profesional en pequeños oficios para que las y los beneficiarios puedan participar en actividades generadoras de ingresos.

El proyecto seleccionó y formó a 320 capacitadores, miembros de las comunidades y 23 supervisores elegidos por la DSSL con la finalidad de facilitar y acompañar las sesiones de alfabetización en los centros en la primera etapa. La segunda etapa consistió en el desarrollo de las capacidades de las personas recién alfabetizadas mediante formación profesional en tres sectores clave identificados: construcción, carpintería y cocina, a través de cursos de 40 horas, durante cuatro meses de duración, con asistencia de tres días a la semana. A estos cursos asistieron un total de 6.500 personas de las cuales casi el 70% eran mujeres, adicionalmente, 500 jóvenes han cursado la formación profesional impartida en las áreas de competencias identificadas. (UIL/UNESCO, 2012)

Los cursos de capacitación se suspendieron debido a los devastadores huracanes de 2009. El departamento Sudeste fue una de las zonas más afectadas. Esto afectó el proyecto y muchos participantes lo abandonaron por motivos de seguridad. (UIL/UNESCO, 2012)

2.3. Honduras

2.3.1. Breve panorama nacional, estadísticas, datos generales relevantes

En el ámbito político e institucional, Honduras ha enfrentado en las últimas décadas el desafío de la desigualdad y la pobreza exacerbadas por la pandemia y las vulnerabilidades económicas estructurales. A la vez, la violencia, la inseguridad, y los altos niveles de corrupción y falta de transparencia han minado la confianza pública y la efectividad de las políticas estatales.

Según el Análisis de la Situación del ODS 4 en Honduras durante el 2024 (conocido también como Informe Sombra 2024)²⁵ el panorama del país se transformó significativamente en el último periodo de gobierno debido a la adopción de la Agenda 2030 por parte de la gestión de la presidenta Xiomara Castro como marco de su visión de refundación del Estado, integrándose en el Plan Estratégico de Gobierno y los Diez Compromisos de Estado a través del nuevo Enfoque de Máximos Sociales. (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 12)

Según la información oficial con datos de 2024, la pobreza nacional ha disminuido del 73.6% en 2021 al 62.9% en 2024, y la pobreza extrema se ha reducido del 53.7% al 40.1% en el mismo período, con una caída de la tasa de desempleo al 5.2% en junio de 2024, el nivel más bajo en el período analizado.

Si bien los principales hallazgos confirman que el país ha logrado éxitos cuantificables en la mitigación de la pobreza como factor de exclusión, el gran reto persiste en transformar estos recursos en calidad educativa sostenible y equidad territorial efectiva, evitando que los avances queden atrapados en un déficit de ejecución cualitativa. (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 3)

En relación a la meta 4.6. de los ODS, este mismo Informe Sombra 2024 indica que “la alfabetización ha sido un desafío importante debido a las brechas educativas históricas y a los problemas de acceso a la educación básica en diversas comunidades, particularmente, en áreas rurales, indígenas y empobrecidas”. (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 38)

Desde la década de los 90, en que el analfabetismo alcanzaba al 32% de la población, la tasa de alfabetización en Honduras ha mejorado en las últimas dos décadas, aunque aún se enfrenta a desigualdades de género, desigualdades territoriales y dificultades económicas que afectan la efectividad de los programas educativos, según el análisis mencionado del Foro Dakar Honduras y Educación en Voz Alta.

Si se comparan los datos de la última década, el mencionado Informe destaca, como uno de los mayores avances, la alfabetización en comunidades indígenas, habiendo mejorado la tasa de alfabetización de la población indígena del 54% en 2015 al 67% en 2024, señal de la efectividad de los programas de educación intercultural bilingüe. (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 39)

En este mismo período, también la alfabetización juvenil ha mostrado avances sustanciales con el aumento del 88% en 2015 al 94% en 2024, lo que indica una mejora en la cobertura debido a políticas públicas enfocadas en la expansión de la educación primaria y secundaria y el fortalecimiento de programas educativos en áreas rurales (p. 40). Justamente, un documento de la UIL/UNESCO (2024) ha reconocido estos avances al destacar que “Honduras tiene una alta tasa de alfabetización entre los jóvenes que corresponde al 94,98% gracias a los programas de educación formal y a una tasa neta total de matriculación primaria del 94.01%”.

Respecto a la alfabetización en el segmento de población adulta, el Informe Sombra 2024 menciona que los avances son importantes, aunque más modestos, la tasa de alfabetización pasó del 82% en el 2015 al 89% en el 2024. (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 39)

²⁵ El Análisis de la situación del ODS 4 en Honduras del período 2024, llamado también Informe Sombra, es un documento de investigación y análisis elaborado por el Foro Dakar Honduras (coalición nacional de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE) y el Proyecto Educación en Voz Alta (EVA) con apoyo de OXFAM - IBIS.

En relación a los promedios nacionales de analfabetismo, también se reportan avances significativos en los últimos años. El Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE)²⁶ indicó que hasta junio del 2023 se registró una tasa de analfabetismo del 12.9% equivalente a 1'397.000 personas, destacando diferencias entre la población rural con una tasa del 19.6% y la urbana de 8%. A finales del 2024, se reportó un descenso, en la tasa nacional, de alrededor de 9 puntos porcentuales llegando a un 3.7% como resultado de una política nacional de alfabetización sostenida con focalización e inversión masiva (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, 2024, p. 3) junto a otros programas de la Secretaría de Alfabetización y otras iniciativas de organizaciones de la sociedad civil y la empresa privada, algunas de las cuales se revisarán más adelante.

2.3.2. Respuestas actuales del país para superar el analfabetismo

La política educativa y la educación permanente de personas adultas depende de la Secretaría de Educación Pública que define los Planes Nacionales de Desarrollo Educativo dirigidos a mejorar la calidad y la cobertura de la educación básica del grupo de edad de 10 a 29 años.

Específicamente, la lucha contra el analfabetismo se articula a través de los Planes Nacionales de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos. La erradicación del analfabetismo está establecida en la Constitución de la República como “una tarea primordial del Estado” (Art.154). La Secretaría de Educación avanza en la erradicación del analfabetismo a través de la expansión de programas antiguos de educación alternativa como EDUCATODOS y PRALEBAH, o recientes como el programa “Yo sí puedo” que se recogen en el siguiente apartado.

El año 2024 marcó un punto de inflexión en la gestión educativa en Honduras caracterizado por una firme voluntad política y una inversión financiera audaz, principalmente destinada a dismantelar las barreras económicas que históricamente han excluido a la juventud vulnerable (Educación en Voz Alta/Foro Dakar Honduras, s/f, p. 3). En efecto, entre 2023 y 2025, Honduras logró avances sustanciales en la lucha contra el analfabetismo durante el gobierno de la presidenta Xiomara Castro (2022-2025) que ha mostrado su compromiso con la educación, específicamente con la alfabetización, al adoptar como insignia el Programa Nacional de Alfabetización José Manuel Flores Arguijo implementado con el método cubano "Yo, sí puedo" (Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras, 2024, p. 12). El programa se integró en el Plan Estratégico de Gobierno y los Diez Compromisos de Estado a través del nuevo Enfoque de Máximos Sociales. (Entrevista a Manuel Esponda, coordinador nacional de la Campaña y Tracy Cardona, Subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación, 2025).

(...) un logro sobresaliente se registró en la Meta 4.6. de los ODS (Alfabetización), con una focalización e inversión masiva que han permitido reducir la tasa de analfabetismo general a un notable 3.7%, una victoria social que se extiende a las comunidades indígenas, cuya tasa de alfabetización mejoró en 13 puntos porcentuales. (Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras, 2024, p. 3)

En septiembre de 2025 Honduras fue declarada territorio libre de analfabetismo, habiendo logrado la Campaña alfabetizar un total de 490.000 personas hasta el cierre de la misma en octubre de 2025 (Manuel Esponda, coordinador nacional de la Campaña y Tracy Cardona, Subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría

²⁶ Ver: [Características educativas de la población hondureña, junio 2023](#)

de Educación. Entrevista, 2025). A ello, se suman otros programas alternativos de la Secretaría de Educación que beneficiaron a 107,583 participantes, alcanzando un total de 570.281 personas alfabetizadas entre 2023 y 2025. (Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras, 2024, p. 25)

El Informe Sombra 2024 (Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras, 2024) concluye que esta cifra agregada de personas alfabetizadas (570.281 entre 2023 y 2025) constituye un avance sustancial en la inclusión educativa de adultos, superando las cifras de años anteriores. Además, la expansión de programas de alfabetización en zonas rurales y urbanas ha permitido una mayor cobertura, contribuyendo a la reducción de la tasa de analfabetismo en el país. (Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras, 2024, p. 25)

2.3.3. Políticas y programas identificados que muestran o han mostrado resultados positivos

Las iniciativas contra el analfabetismo tienen una larga tradición en Honduras a través de campañas nacionales como las realizadas en los 80. En la trayectoria contemporánea se han sucedido diversos programas de alfabetización y educación de adultos, diseñados y financiados por la cooperación internacional, como se verá en esta sección, algunos han sido adoptados y sostenidos por el gobierno central como parte de su política de Educación de personas jóvenes y adultas, a través de la Secretaría de Educación.

A partir de los diálogos con el Foro Dakar Honduras, se realizó la identificación de programas que contribuyan e inspiren a los gobiernos a avanzar en acciones concretas para la superación del analfabetismo. Se seleccionó un programa nacional a cargo del Estado, tres proyectos desarrollados con apoyo de la cooperación internacional y un programa de la empresa privada, los mismos que reúnen características relevantes para inspirar y orientar políticas públicas en este campo.

- Programa Nacional de Alfabetización José Manuel Flores Arguijo “Yo sí Puedo” (2022 - 2025)
- Programa EDUCATODOS de USAID (1998 - 2005 y 2010 - 2025)
- El Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y Adultos (PRALEBAH) con la gestión de la OEI y el respaldo de AECID (1997 - 2003 y 2010 - 2025)
- Proyecto ALFAZUCAR de la Fundación FUNAZUCAR (2024 - 2025)
- Programa Cambiando vidas en Centroamérica a través del acceso a la información y la alfabetización. Las Bibliotecas Riecken

Programa nacional de Alfabetización José Manuel Flores Arguijo “Yo sí puedo”. Ministerio de Educación de Honduras

Bajo la modalidad de campaña nacional, entre 2022 y 2025 se logró alfabetizar (hasta noviembre 2025) a 570.281 personas adultas, cifra que incluye los resultados de la campaña nacional y la intervención de otros programas alternativos de la Secretaría de Educación.

La campaña nacional se implementó simultáneamente en todo el país, con respaldo del más alto nivel de gobierno, la gestión de la Secretaría Nacional de Educación con sus dependencias departamentales y la participación de las municipalidades.

El programa tuvo el apoyo de la población en todo el país y la movilización de diversas instancias públicas, organizaciones sociales, instituciones educativas y de la sociedad civil. (Red Solidaria, colegios de Profesionales, Policía de Tránsito)

El programa contó con la participación de 37.000 alfabetizadores voluntarios a nivel nacional, sobre todo jóvenes del último año del bachillerato, que asumieron voluntariamente el compromiso curricular de ‘trabajo social’. Destacó además el involucramiento de 100 municipios, que se sumaron y comprometieron paulatinamente a medida que se hicieron públicas las declaraciones iniciales de municipios libres de analfabetismo. “Los primeros grupos alfabetizados fueron clave para motivar al resto de la población, con el lema “Sí se Puede”. (Manuel Esponda, coordinador nacional de la Campaña y Tracy Cardona, subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación. Entrevista, 2025)

Programa EDUCATODOS. USAID

Este programa fue creado y financiado por USAID en 1996 mediante un modelo de prestación de servicios complementarios para ofrecer a personas jóvenes y adultos la oportunidad de completar los grados primero a sexto en tres años. En el 2000 se expandió para incluir los grados de séptimo a noveno; posteriormente, en el 2010, fue transferido al Estado.

El proceso educativo inicia con la alfabetización (1° y 2° grados, semejantes a la educación formal) y continúa con educación básica, mediante estudios acelerados. EDUCATODOS responde a la demanda de educación básica en un plazo significativamente menor que el sistema educativo tradicional. Utiliza la infraestructura existente en el país y la comunidad, y aplica un currículo integrado que emplea materiales de audio e impresos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. (USAID, 2006)

En la fase de alfabetización se empleaban cartillas, apoyadas con radio, grabadora o audio y un capacitador o capacitadora para retroalimentar el proceso. Las lecciones son transmitidas por radio emisoras de cobertura regional lo que permite llegar a lugares remotos, postergados y de difícil acceso y tener una amplia cobertura geográfica de atención a las demandas educativas a costos significativamente bajos con relación al tipo de entrega convencional que aplica el sistema escolar (USAID, 2006). Facilitadores voluntarios con diversos antecedentes académicos implementan el programa desde centros de aprendizaje ubicados en empresas, escuelas y centros comunitarios en todo el país con horarios flexibles de acuerdo a las necesidades de la gente.

Según el informe de evaluación, el Programa EDUCATODOS “ha tenido muchos éxitos en sus primeros ocho años de funcionamiento (1998-2005); sin embargo, también enfrenta desafíos de deserción y retención, similares a los del sistema escolar público”. (USAID, 2006, p. 11)

Una vez finalizado el financiamiento externo, como se indicó antes, el programa fue transferido al Estado a través del Ministerio de Educación y funciona desde 2010 adscrito a la Secretaría de Educación de Honduras.

Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y Adultos, (PRALEBAH). OEI / AECID

Este programa funcionó entre los años 1997 y 2003, bajo el auspicio y financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la gestión de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El PRALEBAH obtuvo en 1999 el reconocimiento de la UNESCO, que le concedió el Premio NOMA.

El objetivo general del PRALEBAH radica en aportar para «mejorar los índices de alfabetización, educación básica y capacitación laboral elemental para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas participantes», a través del objetivo específico «Aumentar el número de personas alfabetizadas, con educación básica finalizada y con capacitación laboral elemental», especialmente entre los jóvenes y adultos/as en 10 de los 18 Departamentos del país. Como singularidad, el PRALEBAH fijó la edad de participación en los 12 años de edad. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2025, p. 23)

El programa operó con tres componentes: Alfabetización, Capacitación del personal docente y Formación Ocupacional Básica.

Los Círculos de Alfabetización (CASAs) se organizan en 6 Niveles impartidos en 3 años, coincidentes con los niveles de primaria, aunque estos se imparten en 6 años. Los Círculos se organizan en 2 cuatrimestres, con una duración de 2 horas diarias en horario concertado con los alumnos. (...). El primer nivel incluye el aprendizaje modular de lectoescritura y cálculo, y el segundo los profundiza y añade el área socio natural y formación ocupacional. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2025, p. 32)

La formación ocupacional estuvo “dirigida a capacitar pequeños grupos de personas alfabetizadas en conocimientos y destrezas elementales para elaborar productos básicos de demanda local, con modalidades de cursos modulares, proyectos y unidades básicas”. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2025, p. 95)

Entre 1997 y 2003 el PRALEBAH atendió a 258.724 personas, 110.966 en la primera fase y 147.758 en la segunda (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005, p. 91). En este período el programa se desarrolló en los departamentos: Atlántida, Colón, El Paraíso, Gracias a Dios, Olancho, Yoro, Copán, Intibucá, Lempira y Santa Bárbara. En 2008 la cantidad de beneficiarios directos fueron 20.970 y en 2010 la Secretaría de Educación informó que 55.500 jóvenes y adultos fueron atendidos por este programa. (Infante y Letelier, 2013, p. 23)

El perfil de participación en el PRALEBAH corresponde a hombres y mujeres menores de 40 años de edad, residentes en el medio rural y mayoritariamente ocupados en tareas agrícolas y domésticas.

La capacitación de los coordinadores departamentales y promotores municipales ha sido mensual a través de jornadas programadas por la UTD, mientras que los facilitadores recibían 2 acciones de capacitación al año, al inicio de cada período lectivo, más las impartidas cada mes por los promotores.

Pese a la efectividad y eficacia acreditada por el PRALEBAH en la EBA y en el cumplimiento de metas previstas de población atendida y de reducción de las tasas de analfabetismo, el informe de Evaluación observa que estos logros:

(...) no han impedido que la incidencia del analfabetismo en Honduras siga siendo muy elevada —la cifra de personas analfabetas crece a mayor ritmo que los resultados logrados por la acción alfabetizadora—, por lo que los impactos netos resultan limitados (p. 96). (...). El simultáneo crecimiento del número de personas analfabetas, consecuencia del enquistamiento de sus causas más estructurales, los convierte en instrumento cuya capacidad de incidencia es limitada sin el acompañamiento de otras políticas de desarrollo y del aumento de los recursos nacionales asignados a la educación, que sean suficientes para revertir las situaciones de desigualdad y de pobreza. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2025, p. 100)

A partir de 2004 el programa fue asumido por el Estado a través de la Dirección General de Educación Continua de la Secretaría de Educación en Honduras. El Estado incorporó y asumió el programa con personal propio bajo el acuerdo de corresponsabilidad establecido con AECID por parte de las instituciones nacionales, departamentales y locales en la planificación y ejecución de las actividades del Programa y en la aportación de recursos en especie, personal y financiación progresiva de las mismas hasta hacerse cargo en su totalidad del funcionamiento del programa. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2025, pp. 19 y 31)

Ha sido importante la estrategia de instalación del Programa en las estructuras educativas nacionales mediante la conformación de equipos con personal adscrito a la Secretaría de Educación. El PRALEBAH desde su puesta en marcha se insertó satisfactoriamente en la DIGEC, que presentaba debilidades iniciales, pero sus recursos humanos fueron progresivamente reforzados. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005 p. 83)

Proyecto ALFAZUCAR de la Fundación FUNAZUCAR

La Fundación FUNAZUCAR, brazo social del sector azucarero de Honduras, implementa desde el 2008 el proyecto ALFAZUCAR para apoyar la reducción de los índices de analfabetismo en el país y atender a jóvenes y adultos con rezago escolar en las zonas de influencia de los ingenios azucareros del país.

Una vez superadas las dificultades de la pandemia del Covid 19, FUNAZUCAR puso en marcha un proyecto integral de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos con rezago escolar en las zonas de influencia de los ingenios azucareros de Honduras. El proyecto se enmarca en un convenio de cooperación tripartito firmado en septiembre de 2023 entre la Secretaría de Educación, la Fundación FUNAZUCAR y la cooperación técnica y financiera de la OEI con la finalidad de implementar nuevamente el proyecto ALFAZUCAR ya que durante 2020-2022 se suspendió debido a la crisis generada por la pandemia.

A través del Convenio se esperaba incidir en 20 comunidades del territorio nacional de las zonas de influencia para atender a más de 500 personas que no han logrado culminar sus estudios. El proyecto tiene una extensión de dos años con una inversión de 112 mil dólares. Contempla el suministro de materiales educativos, la certificación de procesos, la reproducción de textos educativos y la capacitación de docentes y facilitadores.

El Proyecto ALFAZUCAR promueve el acceso a la educación básica de jóvenes y adultos en las comunidades azucareras del país. En 2023 ofreció acceso a educación a 490 jóvenes y adultos que cursan del primero al noveno grado, pertenecientes a 17 comunidades en 5 departamentos del país. (Fundación FUNAZUCAR, 2023). Desde el 2008 hasta 2024, la Fundación FUNAZUCAR ha beneficiado a más de 44.704 estudiantes con rezago escolar de 270 comunidades del sector azucarero: 42.620 de 1° a 6° grado; 1909 de 7° a 9° grados; 175 de Bachillerato y 2668 voluntarios facilitadores. (Fundación FUNAZUCAR, 2023)

Cambiando vidas en Centroamérica a través del acceso a la información y la alfabetización, Honduras. Fundación Riecken

El programa de bibliotecas impulsado por la Fundación Riecken de Estados Unidos, tiene como socio principal a la Fundación Bill y Melinda Gates y un alcance binacional: 53 comunidades rurales en Honduras y 12 comunidades rurales en Guatemala.

Las bibliotecas comunitarias se han convertido en entornos alfabetizadores a través de programas de lectura y cursos de alfabetización. Involucran a personas de todas las edades promoviendo actividades intergeneracionales. Los ancianos indígenas cuentan cuentos a los niños que luego se transcriben y traducen al español para mantener vivas las tradiciones y la historia locales. Los programas se trabajan en varias lenguas: español, garífuna, lenca, mangle, miskito, sumo, chortí maya, tawahka, criollo e inglés.

Un equipo de 14 técnicos del programa supervisa las bibliotecas mediante la coordinación con las juntas locales de voluntarios en cada comunidad y los supervisores regionales. Las bibliotecas están gestionadas por líderes comunitarios voluntarios. En las 65 bibliotecas trabajan unos 109 bibliotecarios y bibliotecarias. Sus salarios son pagados por el gobierno local. (UIL/UNESCO, 2024; Fundación Riecken, 2025)

2.4. Perú

2.4.1. Breve panorama nacional: escenarios, estadísticas generales, avances y problemáticas

Perú tiene, al momento, una población aproximada de 34'700.000 habitantes. Es un país con una inmensa riqueza natural, económica, cultural y lingüística. En su territorio coexisten con el castellano 48 lenguas originarias (44 en la Amazonía y 4 en los Andes) que son habladas por, aproximadamente 4'500.000 personas pertenecientes a 55 pueblos originarios identificados hasta el momento (51 en la Amazonía y 4 en los Andes), siendo el quechua la lengua que tiene el mayor número de hablantes.²⁷

En contraste con esta inmensa riqueza, la pobreza, la falta de empleo, la depredación a la naturaleza y los déficits educativos afectan a la mayoría de la población.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2025), en Perú existen alrededor de 1,3 millones de personas que carecen de las destrezas básicas de lectura y escritura. En base a los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) las cifras de analfabetismo²⁸ en Perú al 2024 son las siguientes:

El 4,7%²⁹ de la población de 15 y más años de edad no sabía leer ni escribir, lo que representa una reducción de 0,1 punto porcentual respecto al año anterior.

De acuerdo con el área de residencia, el analfabetismo afectó en mayor proporción a la población del área rural. Mientras que en el área urbana el analfabetismo afectó al 3,2% de la población, en el área rural alcanzó el 11,6%, lo que representa más de tres veces el valor registrado en zonas urbanas.

Por regiones naturales, la mayor proporción de personas analfabetas se ubicó en la Sierra, con una tasa de 8,2%, seguida de la Selva, con 5,6%, y la Costa, con 2,7%. (INEI, 2025, p. 101)

Estas cifras pueden ser más altas si se considera que: a) algunas personas no declaran en los censos y encuestas puesto que no leen ni escriben, b) otras apenas logran colocar su nombre, c) hay un segmento importante de personas que accedieron a algún programa de alfabetización pero al no usar lo aprendido y no tener continuidad educativa han retrocedido a la condición inicial, y, d) personas de pueblos originarios pueden tener nociones de escritura y lectura en castellano pero no escriben ni leen en su lengua materna, una forma invisibilizada de analfabetismo. (Valdivia, M. Entrevista)

Los datos oficiales confirman que el decrecimiento del analfabetismo se ha ralentizado: el 2013 el analfabetismo afectaba al 6.2% de la población, en el 2023 al 4.8% y en el 2024 al 4.7%. (CEPLAN, 2024).

²⁷ Ver: [Base de Datos de Pueblos Indígenas y originarios](#)

²⁸ De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se considera a una persona como analfabeta cuando tiene 15 y más años de edad y no sabe leer ni escribir.

²⁹ Este dato difiere de la información del portal de estadísticas de la CEPAL que reporta 6.4% al 2023. Ver: [Tasa de analfabetismo por sexo, grupo de edad y área](#)

Si bien, el promedio nacional puede parecer bajo, al considerar las diferencias por regiones, la exclusión educativa adquiere niveles altamente preocupantes. Según el Índice de Competitividad Regional (INCORE)³⁰ del año 2024, las regiones con mayor pobreza están entre las que tienen mayores índices de analfabetismo. Por ejemplo: Huánuco: 12.5%, Apurímac: 11.2%, Cajamarca: 9.9%, Huancavelica: 9.1%, Cusco: 8.8% a diferencia de otras áreas de mayor desarrollo económico como Lima: 2.0%, Moquegua: 2.2%, Ica: 2.9%, Arequipa: 3.3%, Tacna: 3.4%. Las restantes regiones se mueven entre porcentajes que van del 3.5% al 8.3%. (INCORE, 2024)

Del mismo modo, al interior de las regiones hay diferencias según el lugar de residencia, el género, la etnia, la lengua, la condición socioeconómica. Entre las regiones con más altos promedios de analfabetismo, están aquellas que concentran en su territorio población indígena.

Las brechas de género apenas si se han reducido en las últimas décadas. El INEI (2025) confirma que el analfabetismo afecta principalmente a las mujeres de las zonas rurales.

En el año 2024, el 6,9% de las mujeres de 15 y más años de edad no sabía leer ni escribir, mientras que en los hombres la tasa fue de 2,4%, lo que evidencia una brecha de 4,5 puntos porcentuales en desventaja de la población femenina. Esta diferencia refleja las desigualdades persistentes en el acceso a la educación entre hombres y mujeres. (INEI, 2025, p. 102)

El área rural concentra las más altas tasas de analfabetismo.

En el año 2024, el 33,6% de las personas de 60 y más años de edad residentes en el área rural no sabía leer ni escribir, seguido por el 19,8% del grupo de edad de 50 a 59 años y el 11,9% del grupo de 40 a 49 años. En contraste, en el área urbana, las tasas para esos mismos grupos de edad fueron considerablemente menores: 10,5%, 3,9% y 3,0%, respectivamente. Los otros grupos de edad, presentaron tasas menores tanto en zonas urbanas como rurales. (INEI, 2025, p. 103)

En relación a la edad, las personas adultas mayores son las más afectadas (nuevamente), en especial las mujeres, aun cuando también hay analfabetismo entre otros grupos de edad.

En el año 2024, la población del grupo de edad de 60 y más años presentó una tasa de analfabetismo del 14,5%, para los de 50 a 59 años de edad alcanzó el 6,2% y la población de 40 a 49 años registró un 4,4%.

(...) Si bien la tasa de analfabetismo ha mostrado una tendencia decreciente en los últimos años, continúa siendo un problema relevante entre la población adulta mayor, especialmente en las mujeres.

En el año 2024, el 6,6% de las mujeres del grupo de 40 a 49 años de edad, el 8,9% del grupo de 50 a 59 años de edad y el 21,9% del grupo de 60 y más años de edad, eran iletradas. (INEI, 2025, p. 102)

El analfabetismo impacta en mayor medida a la población en situación de pobreza y, nuevamente, las mujeres tienen la mayor desventaja. Las brechas de género se expresan una vez más. El analfabetismo (...) “afectó al 14,6% (quintil I) y 8,7% (quintil II) de la población femenina más pobre. Entre los hombres de los mismos

³⁰ El INCORE es elaborado por el Instituto Peruano de Economía (IPE) mide y compara la competitividad de las 25 regiones del Perú con el fin de identificar fortalezas, brechas y oportunidades para mejorar el desarrollo económico y social en el ámbito regional. Ver: [INCORE](#)

niveles socioeconómicos, la incidencia fue menor: 5,7% en el quintil I y 2,8% en el quintil II.” (INEI, 2025, p. 104)

La lengua materna también es una causa de exclusión. Cuando las personas hablan una lengua distinta a la dominante, las brechas son impresionantes.

(...) el analfabetismo incidió mayormente entre la población cuya lengua materna es una lengua nativa (quechua, aymara o lenguas amazónicas); así, en el año 2024 la tasa de analfabetismo alcanzó al 13,0% de la población; mientras que, entre quienes aprendieron el castellano como lengua materna, la tasa fue de 2,8%. Por área de residencia, en la zona rural el analfabetismo afectó al 16,6% de la población cuya lengua materna es una lengua nativa; mientras que, entre quienes aprendieron el castellano como lengua materna, la tasa fue de 8,2%. En el área urbana, las cifras fueron similares de 10,7% para quienes tienen como lengua materna una lengua nativa, y de 2,0% para quienes aprendieron el castellano desde la niñez. (INEI, 2025, p. 105)

Dicho en pocas palabras, la información estadística en Perú, como pasa en otros países de la región, muestra que las personas en situación de analfabetismo, mayoritariamente, son: pobres, mujeres, rurales, pertenecientes a pueblos originarios. Esto sin considerar que, prácticamente, no existe información disponible sobre el analfabetismo en poblaciones: migrantes, pertenecientes a diversidades sexuales o en situación de discapacidad. (UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022)

2.4.2. Respuestas del país para superar el analfabetismo

En las dos últimas décadas, por lo menos, de acuerdo con los especialistas entrevistados, el Estado peruano no ha tenido una política pública de alfabetización explícita y priorizada en las agendas educativas nacionales. Progresivamente, las estrategias para la superación del analfabetismo han perdido peso en la estructura del Ministerio de Educación y en el presupuesto nacional. Reflejo de ello es la muy lenta disminución del analfabetismo en la última década.

De acuerdo con las y los especialistas entrevistados, la alfabetización ocupa hoy un lugar secundario en la agenda educativa nacional, en el presupuesto y en el interés de la sociedad (incluyendo universidades y academia). Desde el Ministerio de Educación se realizan intervenciones focalizadas en públicos específicos con bajos presupuestos, mayormente a cargo de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) que son las estructuras del Ministerio encargadas de la EPJA en los territorios. De acuerdo con los especialistas entrevistados, estas intervenciones tienen enfoques y metodologías escolarizadas para contextos urbanos (no pensadas para personas jóvenes y adultas) que generan un bajo impacto en una problemática de nivel nacional que afecta, sobre todo, a las zonas rurales y a las zonas pobres de las grandes ciudades, como muestran las estadísticas oficiales.

El último programa nacional de alfabetización desde inicios de siglo corresponde al Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA), el cual fue creado por Decreto Supremo el 8 de diciembre del 2006. De acuerdo con los especialistas entrevistados y la revisión documental realizada fue una “gran campaña” con muchos recursos gestionados a través de una Unidad Ejecutora propia la cual, incluso, asumió funciones correspondientes a la Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación. Tuvo un alcance nacional e involucró a municipalidades, gobiernos regionales e institutos superiores. Utilizó materiales escritos, videos y tecnología. Incluyó un componente de alfabetización bilingüe para poblaciones nativas y alfabetización para personas con discapacidad visual y discapacidad auditiva severa (Letelier e Infante,

2013). Entre los vacíos y las limitaciones técnicas se mencionan: falta de continuidad después de los eventos de alfabetización, debilidades en la formación de los alfabetizadores, ausencia de acompañamiento y monitoreo técnico de organismos especializados y falta de estudios de impacto.

Hay dudas sobre la incidencia real del PRONAMA debido a la incoherencia entre las cifras de personas alfabetizadas que se presentó como logro y la evolución de las estadísticas sobre analfabetismo³¹ en los años subsiguientes a su ejecución. Al respecto Alcázar, Cueto y Sánz (2009, p. 6) señalan: “Lo que las cifras de años recientes (ENAHU) muestran sobre la evolución del analfabetismo es una leve tendencia a la reducción del analfabetismo, pero no cambios importantes. Ello no corresponde con las cifras del PRONAMA que señalan que la cantidad de alfabetizados hasta el 2008 fue de aproximadamente 852.000.”

Un aspecto relevante es el gran énfasis del Programa en una estrategia comunicacional que logró conectar a la ciudadanía con la alfabetización del Perú mediante un liderazgo directo del presidente de la República,³² la presentación de cifras y los mensajes motivacionales que llegaron a la población por diferentes medios.

Sin restar valor a los cuestionamientos acerca del uso del Programa para mejorar la imagen del gobierno, es importante señalar que debido a la estrategia comunicacional el programa conectó con la opinión pública, se convirtió en un tema de interés social y fue noticia en los medios de comunicación. El programa terminó con la finalización del gobierno que lo impulsó.

Los siguientes gobiernos continuaron, con mayor o menor intensidad, estrategias y acciones dirigidas a la superación del analfabetismo. Altas autoridades y funcionarios responsables de la alfabetización indicaron que entre las propuestas desarrolladas estuvieron aquellas orientadas a poblaciones indígenas (priorizadas en el marco de la política de Educación Intercultural Bilingüe, EIB), pescadores artesanales, pobladores rurales y otros, atendidos a través de los CEBA. En general, estas experiencias han sido trabajadas en castellano y, en pocos casos, en lenguas quechua, aymara y asháninka. Las y los alfabetizadores, en su mayoría, no manejan las lenguas originarias.

Iniciativas de gobiernos regionales y locales se registran y destacan en diferentes momentos, aunque no se encontró evidencia de una conexión con una política o programa nacional articulado desde el Ministerio de Educación.

La información de fuentes primarias permite señalar que la alfabetización no ha sido una prioridad en la agenda educativa nacional, no ha sido un eje de trabajo intersectorial, ni una temática de atención en el presupuesto nacional, y tampoco han existido programas nacionales de alfabetización liderados por el Ministerio de Educación, a excepción del PRONAMA con las características antes señaladas.

Adicionalmente, hay dos problemas complejos: 1) un vacío legal que impide que adolescentes entre 14 y 15 años sean incluidos en los procesos educativos debido a que están sobre la edad permitida para ingresar a la modalidad de Educación Básica Regular (EBR) y todavía no alcanzan la edad para ser admitidos en la modalidad de Educación Básica Alternativa (EBA); y, 2) las trabas normativas y administrativas para la certificación de los participantes que concluyen los programas de alfabetización impulsados por organizaciones de la sociedad civil y gobiernos regionales y locales.

³¹ Las dificultades para acceder a documentación oficial e informes de evaluación del PRONAMA fueron razones para no incluirlo entre los programas analizados en este estudio.

³² El PRONAMA fue impulsado durante el segundo gobierno del presidente Alan García.

En este contexto de dificultades resaltan tres oportunidades importantes asociadas a la acción de distintas gestiones ministeriales y del compromiso de organizaciones sociales con la alfabetización:

- Existen instrumentos legales y normativos que respaldan el impulso de políticas públicas para la alfabetización y el fortalecimiento de la responsabilidad del Estado y la asignación de recursos en el presupuesto nacional;
- En la última década, gracias a un impulso del Ministerio de Educación, la mayoría de las lenguas originarias poseen un alfabeto oficial, lo cual abre el camino para ejecutar procesos de alfabetización en la lengua materna y en el castellano;
- Están en marcha o han concluido dejando importantes aprendizajes, proyectos de alfabetización impulsadas por organizaciones de la sociedad civil (ONGs, organizaciones sociales, empresarios, organizaciones de comunidades religiosas, etc.) que aportan el conocimiento y la experiencia técnica, forman alfabetizadores, producen materiales adaptados para los diferentes contextos y contribuyen con recursos provenientes de fundaciones y fondos privados nacionales e internacionales.

2.4.3. Políticas y programas identificados con resultados positivos

A partir de la triangulación con la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, la revisión documental y los aportes de informantes clave, se realizó la identificación de programas que contribuyan e inspiren a los gobiernos a avanzar en acciones concretas para la superación del analfabetismo.

Los programas analizados, como puede verse abajo, corresponden a cuatro iniciativas de organizaciones de la sociedad civil que tienen resultados importantes (en el contexto de su alcance) y ofrecen aportes relevantes para una política pública. Complementariamente, se incluyó la referencia a una experiencia nacional del Ministerio de Educación del Perú de la década de los 70 reconocida por su enfoque innovador para la época.

- Programa de Alfabetización Bilingüe con mujeres quechua hablantes, Organización Tierra de Niños, Perú
- Programa de Alfabetización DISPURSE, Fundación DISPURSE Perú
- Programa de alfabetización con mujeres rurales, CARE Perú
- Programa ALFAKANCHIS en Puno, distrito de Chupa de la organización ALFALIT
- Programa nacional de alfabetización ALFIN, Ministerio de Educación de Perú

Programa de Alfabetización Bilingüe con mujeres quechua hablantes. ONG Tierra de Niños

Este programa fue diseñado e implementado por la ONG Tierra de Niños, Perú y se dirigió a mujeres campesinas quechua hablantes que vivían en caseríos dispersos del distrito de Anchonga de la provincia de Angaraes en el departamento de Huancavelica. Anchonga era considerado uno de los distritos más pobres del país (INEI, Encuesta Nacional de Hogares 2007) con altos índices de analfabetismo, sobre todo en mujeres. El Programa fue financiado por la Fundación Stromme de Noruega.

En 12 años de trabajo, 1730 mujeres aprendieron a leer y escribir en las dos lenguas que hablaban (quechua y castellano). Las evaluaciones que se aplicaron en el proceso mostraron el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

El enfoque tuvo como centro la alfabetización en la lengua materna y todas las decisiones técnicas, pedagógicas y didácticas se tomaron en función de las características lingüísticas del quechua.

La primera y segunda etapas se enfocaron en la alfabetización en quechua y en una tercera etapa (organizada por pedido de las participantes) se realizó la transferencia de capacidades para alfabetizar en castellano como segunda lengua.

Utilizó una estrategia que aplicó metodologías específicas para los diferentes momentos de alfabetización con el apoyo de: libros, fichas léxicas y materiales creados para el aprendizaje de la lectura y escritura en quechua, considerando que es una lengua aglutinante que no puede ser aprendida de la misma forma que el castellano. El quechua tiene oraciones que contienen palabras-frase, cuya extensión hace difícil escribirlas con letra ligada por lo cual se empleó la letra Script (caracteres sencillos que se usan separados al construir las palabras).

El programa tuvo, inicialmente, dos etapas de 16 semanas cada una (la primera para el aprendizaje y la segunda para el afianzamiento). Al cabo de diez meses de trabajo se comprobó que la mayoría de las mujeres inscritas consiguieron los objetivos esperados: podían leer textos sencillos en quechua y podían escribir, aunque con cierta dificultad, oraciones dictadas.

Por pedido de las participantes, se diseñó e implementó una tercera etapa también de 16 semanas, dedicada al aprendizaje de la lectura en castellano que era la lengua de comunicación en los pueblos que frecuentaban y necesitaban leer anuncios y manejar documentos en castellano (letreros, nombres de calles, avisos publicitarios, denuncias policiales, recetas médicas, avisos de las autoridades, libretas escolares, etc.). En esta etapa se adaptó una metodología que se llamó de "base oracional" que permitió la transferencia de las capacidades de lectura que adquirieron en quechua al castellano (estrategia no considerada en otros programas de alfabetización ni en Perú ni en otros países andinos).

Las alfabetizadoras fueron mayoritariamente mujeres jóvenes, quechua hablantes, pertenecientes de las comunidades de las participantes, sin preparación pedagógica previa, capacitadas en el uso de los materiales en quechua y en castellano (según la etapa), y con un gran compromiso fortalecido por la actitud de las participantes.

Programa de Alfabetización DISPURSE. Fundación DISPURSE Perú

El programa de Alfabetización DISPURSE (DLP, por sus siglas en inglés) es un programa en curso, diseñado para personas que no han tenido acceso a la educación. El 95% de las participantes son mujeres de zonas rurales, la mayoría madres, que trabajan, sobre todo, en la economía informal. Los hombres que se inscriben son esposos que se animan a alfabetizarse siguiendo la decisión de las mujeres. Hay más personas adultas que jóvenes. El mayor bolsón en personas en situación de analfabetismo son personas mayores de 50 años. Hay más analfabetismo que el declarado, una situación que se constata en las visitas a las comunidades.

El programa se inició en el 2017, se ejecuta, actualmente, en los departamentos de: Cusco, Cajamarca y Lima, anteriormente se implementó en Apurímac. Hasta el momento, más de 2000 mujeres, mayoritariamente, bilingües han participado en el DLP con buenos resultados, según la evaluación realizada al aprendizaje y desarrollo de habilidades de lecto escritura, la cual encontró logros sobre el 90%. (Yunyent y Fernández-Flecha, 2025).

El programa toma en cuenta el contexto comunicativo y sociocultural de las personas, se adapta a sus características socioeconómicas y culturales, es accesible para estudiantes de lugares remotos, tiene flexibilidad en horarios y lugares de estudio. La alfabetización se desarrolla a partir del enfoque socio cultural que tiene en

cuenta el escenario lingüístico³³ y los saberes previos de las participantes y, se orienta hacia una alfabetización básica funcional, digital y crítica.

La alfabetización se realiza en una modalidad híbrida que combina: a) encuentros presenciales, b) una aplicación digital llamada FOCUS³⁴ instalada en una tablet que las participantes utilizan para avanzar en los aprendizajes de forma individual o entre pares; y, c) el apoyo de materiales didácticos impresos para enseñar a leer, escribir y desarrollar habilidades digitales y críticas en adultos. Las prácticas de alfabetización cambian de acuerdo al entorno.

Al iniciar el programa se identifican los aprendizajes de quienes participan para definir sus necesidades, ubicar los niveles y planificar los procesos de acuerdo a sus condiciones (hay quienes solo necesitan reforzamiento).

La aplicación FOCUS se utiliza en tablets sin necesidad de acceso a internet. La solución tecnológica está pensada para edades entre 15 y 50 años y para adultos mayores se tiene material diferenciado y acompañamiento de las alfabetizadoras. Cada participante recibe una tablet al iniciar el proceso y la devuelve al concluir. Apenas se ha registrado un 5% de pérdida o daño de tablets.

La aplicación FOCUS y los materiales educativos están desarrollados en castellano y en los encuentros y prácticas de alfabetización se utiliza la lengua materna.

Aunque no tiene un método de alfabetización, en estricto, inician el proceso para la lectura y la escritura desde “la palabra generadora” (método de Paulo Freire) y, también, trabajan la oralidad y la argumentación. (R. Anastacio, entrevista, 2025)

La metodología tiene cuatro prácticas: 1) práctica de creación de significado; 2) práctica de descifrado del código (conciencia fonológica + fortaleza de la oralidad); 3) práctica de análisis del significado; 4) práctica de uso de los textos. Las participantes pueden trabajar individualmente o en grupos y tienen el acompañamiento de alfabetizadores quienes los visitan periódicamente en sus comunidades.

Desarrolla un aprendizaje situado en relación a los ciclos de vida de los participantes y a las necesidades de conocimiento en sus diferentes entornos: señalética, nombres de calles, rótulos, etc. que les permita aprender a moverse en espacios rurales y en urbanos, trámite de obtención del Documento Nacional de Identidad (DNI), etc.

Las participantes avanzan hacia ejercicios de reflexión sobre sus vidas y sus comunidades, producen el mapa comunal, el árbol de problemas, hacen ejercicios mediante proyectos productivos y diversas herramientas que ponen foco en el desarrollo de múltiples capacidades a través del aprendizaje de la lecto escritura.

El programa enfatiza en la alfabetización y educación comunitaria en coherencia con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

³³ El DLP considera las particularidades de las lenguas en cada región. Por ejemplo, tiene en cuenta las variaciones del quechua en distintos lugares.

³⁴ Antes de iniciar formalmente los procesos formativos, la herramienta FOCUS fue testeada en Perú, Ecuador, Colombia y Bolivia durante los años 2016 y 2017.

Los progresos de las participantes se evalúan a través de instrumentos como cartografías y otros adaptados a sus características. La evaluación externa realizada al programa constató que al finalizar el proceso alcanzaban los logros de aprendizaje esperado.

La formación y fortalecimiento de capacidades de los facilitadores o animadores es fundamental. No buscan el perfil ideal porque casi no existe. Sugieren que tengan una profesión, técnicas, que sean estudiantes de universidades, pero es difícil captar a personas con ese perfil. Sin embargo, es posible involucrar a personas, en especial jóvenes con voluntad, sensibilidad social, que comprenden a las personas y sus necesidades de aprender y la Fundación forma y fortalece capacidades de estas personas. “Trabajamos con lo que hay”.

El programa se implementa en alianzas con los gobiernos regionales y locales, además, tiene relaciones de colaboración con empresas, organismos de cooperación internacional como la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, y otros actores involucrados con la alfabetización en Perú.

La Fundación no recibe apoyo económico y técnico del Ministerio de Educación para la ejecución del Programa. Sin embargo, han iniciado un proceso en Cajamarca con el Ministerio para compartir la metodología, que es válida incluso para el trabajo con escuelas multigrado.

Programa de alfabetización con mujeres rurales. CARE Perú

Es un programa de alfabetización y continuidad educativa en curso, dirigido a mujeres rurales de 18 años en adelante. El Programa es parte del proyecto Write Your Future: Alfabetización para el desarrollo de las mujeres promovido en varios países por Lancôme (empresa internacional de cosméticos).

El enfoque del programa se orienta a procesos de alfabetización de mujeres que, junto con el aprendizaje de la lecto escritura, promueve su empoderamiento y el desarrollo de habilidades para la vida. Inició en agosto del 2022 y culminará en julio del 2026 (según las previsiones de los promotores). Al momento, la iniciativa se desarrolla en los departamentos de Cajamarca, Huánuco, Junín y Piura.

El programa ha logrado que, alrededor de 4000 mujeres en 4 departamentos del Perú accedan al derecho de la educación a través del programa de alfabetización, de las cuales 1651 mujeres han culminado el programa formativo y han obtenido certificación oficial del Ministerio de Educación de haber culminado la educación primaria.

El programa de alfabetización es presencial, oficialmente se implementa en castellano, sin embargo, las facilitadoras suelen realizar adaptaciones al idioma materno de las participantes (quechua y asháninka) durante las sesiones utilizando materiales educativos y recursos en castellano. Tiene: a) una fase común para todas las participantes, b) un momento de evaluación para identificación del nivel de aprendizaje de cada participante, y c) dos niveles de alfabetización: Nivel no lectoras y Nivel de lectoras elementales.

La fase común dura 1 mes y se desarrolla con el apoyo de 8 fichas (2 de comunicación, 2 de matemática, 2 de desarrollo personal y ciudadanía, 2 de ciencia y tecnología). Al concluir esta fase, las participantes se someten a evaluaciones para identificar su nivel real de aprendizaje. Según los resultados se ubican en el Nivel no lectoras o en el Nivel de lectoras elementales.

La fase común dura 1 mes y se desarrolla con el apoyo de 8 fichas (2 de comunicación, 2 de matemática, 2 de desarrollo personal y ciudadanía, 2 de ciencia y tecnología). Al concluir esta fase, las participantes se someten a evaluaciones para identificar su nivel real de aprendizaje. Según los resultados se ubican en el Nivel no lectoras o en el Nivel de lectoras elementales.

En el Nivel no lectoras, el programa dura 10 meses y las participantes llevan las fichas elementales de comunicación, matemática, ciencia y tecnología, habilidades para la vida y empoderamiento económico. En el Nivel de lectoras elementales el programa dura 5 meses y llevan las siguientes fichas: 12 fichas de comunicación, 12 fichas de matemática, 12 fichas de ciencia, tecnología y salud, 12 fichas de desarrollo personal y ciudadanía y 12 fichas de empoderamiento económico.

Al finalizar el programa las participantes obtienen un certificado oficial del Ministerio de Educación, a través del CEBA; donde se indica que ha culminado el 3er ciclo intermedio de la Educación Básica alternativa, que es equivalente a la culminación de la educación primaria.

La estrategia de implementación tiene cuatro aspectos destacados:

- Trabajo intersectorial para establecer colaboración y sinergias con distintos programas sociales como: Juntos, Pensión 65, PAÍS, entre otros. Además, establece articulaciones con los CEBAS, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Gobiernos Locales.
- Gestión comunitaria mediante la participación de líderes y lideresas comunitarias para gestionar los espacios y vigilancia en la implementación del programa de alfabetización en las comunidades.
- Programa formativo de alfabetización basado en un currículo flexible que reconozca los aprendizajes adquiridos de las participantes a lo largo de la vida. Este aspecto incluye la elaboración de material didáctico y la preparación a facilitadores/as para la enseñanza a personas adultas.
- Gestión y gobernanza mediante un trabajo articulado con los CEBA para el reconocimiento de aprendizajes de las participantes. Se contempla también la participación de gobiernos locales para la sostenibilidad del programa.

El currículo se trabaja través de fichas y cada una desarrolla los siguientes procesos didácticos: a) *Explora y piensa* para estimular las ideas que los y las participantes tienen sobre cada situación de aprendizaje; b) *Investiga* permite que los y las participantes analicen la información a partir de lectura, casos, etc., y se apropien del propósito de la ficha de aprendizaje; c) *Actúa* es la actividad principal de la ficha, puesto que se pone en marcha lo aprendido; y, d) *Reflexiona* es la actividad final de cada ficha para revisar y consolidar el aprendizaje.

Actualmente, en el programa participan 9 gobiernos locales (1 en Cajamarca, 1 en Piura, 7 en Huánuco) que vienen implementado el programa de alfabetización de manera sostenida.

El gobierno local de Cajamarca, además, ejecuta un programa de transitabilidad hacia la secundaria; brindado oportunidades de continuar estudiando a las participantes que culminaron el programa de alfabetización.

La preparación de facilitadores tiene una especial atención, el programa ha formado a alrededor de 400 facilitadores/as. Son personas de las mismas comunidades, cuyos requisitos mínimos son: haber culminado la educación secundaria, tener conocimiento básico de uso de herramientas y recursos digitales, contar con un equipo celular, y acreditar no tener problemas con la justicia peruana. El equipo de facilitadores recibe 6 capacitaciones presenciales de 2 días cada una de ellas con una duración de 8 horas por día.

El equipo de facilitadores se capacita en el uso de estrategias metodológicas para la enseñanza de comunicación, matemática, ciencia y tecnología, desarrollo personal y ciudadanía, empoderamiento económico. Las capacitaciones se realizan mensualmente y están vinculadas con las fichas de aprendizaje que se desarrollarán durante el mes de clases.

El programa promueve el involucramiento y la distribución de responsabilidades entre los actores comprometidos:

- 1) CEBA: elaboran las evaluaciones de ubicación, en coordinación con CARE; acompañan, acreditan y certifican a las participantes que culminan el Programa; registran y matriculan oficialmente a las participantes en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa.
- 2) Gobiernos Locales tienen una activa participación en la motivación a las comunidades para el ingreso al programa y mantienen una presencia directa a través de un responsable encargado de: identificación del equipo de facilitadores/as; organización de las comunidades en la implementación del programa; coordinación con líderes o lideresas comunales; supervisión y monitoreo a las facilitadoras y participantes; diseño de estrategias para asegurar la permanencia y culminación de las participantes; elaboración del plan estratégico para la continuidad del programa; rendiciones de cuentas sobre avances, desafíos y oportunidades en el programa de alfabetización. El lugar de los gobiernos locales resulta clave para el fortalecimiento y continuidad del Programa.
- 3) Programas Sociales de Estado (Pensión 65, Juntos, Programa Nacional de Plataformas de Acción para la Inclusión Social y otros): identifican el nivel educativo de las usuarias; identifican comunidades con gran demanda por la situación de analfabetismo; coordinan con su equipo de campo de cada uno de programas sociales para registrar a las participantes e identificar posibles facilitadore/as; Brindan espacios/ infraestructura para llevar a cabo las sesiones del programa; dan seguimiento y monitoreo a la asistencia de cada participante; para asegurar que culmine el programa; participan en reuniones de rendiciones de cuentas.
- 4) DRE: promueven y respaldan los convenios con los CEBA; acompañan los procesos de articulación con Gobiernos Locales y la capacitación de facilitadores.

La articulación del Programa con el Ministerio de Educación se realiza a través de las DRE y los CEBA y se sustenta en la Resolución Viceministerial N° 057- 2022 MINEDU que aprueba el documento normativo denominado “Orientaciones para el desarrollo del Programa de Alfabetización de la Educación Básica Alternativa”. El financiamiento total corresponde al sector privado.

Programa ALFAKANCHIS. ALFALIT Perú

El programa de alfabetización integral ALFAKANCHIS se implementa en el distrito de Chupa, en el Departamento de Puno por parte de ALFALIT³⁵, una de las más antiguas organizaciones peruanas que trabajan por la superación del analfabetismo en Perú.

Los altos índices de analfabetismo son el principal criterio para ubicar zonas para proyectos. Por ello, el programa se implementa en la actualidad en el distrito de Chupa que tiene una población, mayoritariamente, quechua hablante que muestra un alto porcentaje de analfabetismo, en especial en mujeres que viven en comunidades campesinas y en el área urbana.

³⁵ ALFALIT se creó en 1967 por iniciativa de varias iglesias para aportar desde la alfabetización de personas adultas al ejercicio de una ciudadanía activa y en la gestión del desarrollo comunitario. Desde entonces han implementado proyectos en Ayacucho, Huancayo, Cajamarca y varios distritos de Lima como San Juan de Lurigancho y Carabayllo.

El Programa ALFAKANCHIS prioriza población rural, en especial bilingüe, predominantemente quechua, en condición de alfabetismo absoluto o rezago educativo. Tiene especial atención a la inclusión educativa de jóvenes mujeres en situación de embarazo y maternidad precoz.

Hasta el momento, el Programa ha alfabetizado a 80 personas. El 99% de participantes son mujeres, en edades que van desde 15 años en adelante, hay mujeres de más de 70. Las participantes menores de 40 años son bilingües, las mayores de 40 años son, generalmente, quechua hablantes. El programa se adapta a las diferentes necesidades educativas de las participantes.

El enfoque del programa se dirige al empoderamiento de las mujeres rurales bilingües, contribuyendo al fortalecimiento de habilidades para la vida a través de competencias básicas en comunicación oral y escrita, y estimulando el ejercicio de una ciudadanía plena. En tanto enfoque integral se nutre de enfoques transversales, entre ellos: ambiental, de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de aprendizaje intergeneracional, de igualdad de género, de Derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, de orientación al bien común. “Mediante estos enfoques orientadores se busca generar una visión relacional positiva y constructiva entre sujetos en los diversos escenarios donde se promuevan aprendizajes”. (ALFALIT, 2025, p. 9)

El programa es bilingüe (quechua - castellano) y presencial con apoyo promotoras de las comunidades. El proceso total dura 2 años, inicia en marzo y termina en diciembre.

Las participantes cuentan con un conjunto de recursos que incluyen: 1) módulos bilingües impresos para: matemática, ciudadanía ambiental; 2) fichas de ALFAKANCHIS para justicia de género, emprendimientos; y, 3) cajas de herramientas con material concreto, semillas, palitos, láminas, etc. También se intercambian videos aprovechando que la mayoría tienen teléfonos.

El método ALFAKANCHIS tiene 7 pasos: prueba de entrada, diálogo, motivación, presentación de la palabra, análisis de palabra, síntesis y enfoque multinivel.

La estrategia de implementación incluye la identificación de las mujeres que no saben leer ni escribir e, incluso, aquellas que han iniciado el primer grado en primaria pero que no tienen las condiciones de escritura y lectura. Para la identificación y motivación se apoyan en las promotoras, hacen el primer contacto y cuando están motivadas la coordinación del programa formaliza la captación.

La retención es uno de los desafíos del programa, depende mucho de la situación climática, sí en la zona andina hubo sequía, las familias migran a las ciudades para conseguir ingresos, algunas mujeres retornan (no todas) y se reinicia un trabajo de motivación para que regresen al programa, aproximadamente hay un 30% de personas que van y vienen por siembras, cosechas, comercialización de productos, etc.

La flexibilidad es una característica esencial en este tipo de programas, tiene que adaptarse a los tiempos y horarios de las participantes. Los centros de aprendizaje acuerdan tiempos y horarios, se toma decisiones por mayoría, los horarios pueden ser diferentes entre cada centro para cumplir sesiones de tres horas cronológicas.

Un aspecto importante es la comunicación con las autoridades comunales, tenientes, presidentes de las comunidades, presidentes de las rondas. Ellos piden un documento formal y se involucran en la promoción, en la adecuación del espacio para el centro de aprendizaje. Las autoridades, mayoritariamente, son varones, las participantes serán sus esposas, hijas o vecinas.

Las promotoras tienen un papel central y deben reunir los siguientes requisitos: ser bilingües, de las zonas donde se ejecuta el proyecto, liderazgo, experiencia de coordinación de grupos, de preferencia que tengan educación superior, lo cual es un poco difícil, aunque algunas están estudiando en la universidad.

El Programa ofrece una capacitación permanente a las promotoras, tanto presencial como virtual. Esta característica fundamental para el programa también es un riesgo porque son mujeres jóvenes bien capacitadas con experiencia que después de un tiempo aplican a otros programas mejor remunerados, por lo cual existe rotación de promotoras. Los profesores no entran como promotores porque la casi totalidad viven en Juliaca (no en las comunidades) y algunos no hablan quechua.

Operación Alfabetización Integral de Perú (Operación ALFIN). Ministerio de Educación de Perú

El programa fue impulsado a través del Ministerio de Educación del Perú en el contexto de la Reforma de la Educación Peruana. Nació de la convergencia de varios factores: los altos índices de analfabetismo del país, en especial, en las zonas rurales y andinas; la voluntad política del gobierno del Gral. Juan Velasco Alvarado de emprender una reforma educativa; y la existencia de un equipo técnico en el Ministerio con formación y compromiso para promover la educación de personas adultas.

El programa se desarrolló de 1972 a 1974. Durante 1972 se realizó el diseño y la preparación, la primera etapa se lanzó en 1973 e implementó hasta junio de 1974. La segunda continuó hasta finales de 1974 cuando inició el debilitamiento del programa al concluir el gobierno.

El financiamiento estuvo a cargo del Estado, en la primera etapa se financió la totalidad del programa, en la segunda etapa (cuando finalizó el gobierno) los recursos destinados por el Ministerio solo alcanzan a cubrir el costo de los alfabetizadores.

El programa tuvo un alcance nacional con participación de organizaciones comunitarias. En Lima, el programa priorizó a pobladores de pueblos jóvenes³⁶ (migrantes de zonas rurales en situación de pobreza), mujeres de origen andino (la mayoría quechua hablantes).

El programa tuvo varios aspectos innovadores que influyeron en posteriores iniciativas, en especial en programas que posteriormente fueron emprendidos por organizaciones de la sociedad civil.

Pese al impulso inicial y a las grandes metas que se propuso el Programa, sus objetivos se cumplieron parcialmente, lograron alfabetizar a alrededor de 240.000 personas (el 20% de la meta prevista en ese periodo) con una tasa de éxito del 44% (Lizarzaburu, 1985). Sin embargo, dejó grandes lecciones de la importancia de un proceso nacional en el contexto de una reforma educativa, como política de estado alineada con una apuesta de cambio del país.

³⁶ En Perú se denominaron "pueblos jóvenes" a los asentamientos humanos que se formaron en zonas periféricas de las grandes ciudades, especialmente en Lima como resultados de la migración del campo a la ciudad. Las personas vivían en estas áreas en condiciones precarias, sin servicios básicos ni servicios de salud y educación cercanos.

2.5. Aspectos destacados de los programas. Aportes inspiradores para las políticas de superación del analfabetismo

Después de la descripción y caracterización de las políticas y programas seleccionados en este estudio, a partir de esta sección se complementa una perspectiva analítica que busca relevar un abanico de aspectos que pueden ser aprovechados por los países para emprender políticas y estrategias nacionales orientadas a la superación del analfabetismo. En esta sección se extraen aspectos destacados de las experiencias, que ofrecen enseñanzas sobre lo que funciona para obtener buenos resultados.

2.5.1 Guatemala

CONALFA

- *Continuidad de la política de alfabetización.* El CONALFA se respalda en un marco legal vigente (Ley y reglamento), financiamiento oficial y permanencia de la gestión pública desde 1986 como el ente oficial responsable de la gestión pública de la alfabetización en Guatemala.
- *Continuidad de la asignación presupuestaria.* Inicialmente, equivalía al 1% del Presupuesto General del Estado, asignación que ha experimentado ajustes descendentes. En la actualidad se mantiene con un porcentaje no menor al 1% del Presupuesto General de Gastos del Ministerio de Educación, con adiciones específicas provenientes de otros ingresos ordinarios o extraordinarios destinados expresamente a procesos de alfabetización y postalfabetización por ejemplo el 32% de la recaudación del impuesto de salida aérea.
- *Diseño de un modelo de alfabetización territorial* con lineamientos para: a) el desarrollo de habilidades y competencias para comprender, interpretar y actuar en su contexto geográfico, social, económico y cultural y, b) revisión del currículo de la fase inicial del programa de alfabetización (CONALFA, 2023, p. 45).
- *Fortalecimiento de alianzas estratégicas.* El CONALFA mantiene diversas figuras para fortalecer acuerdos de colaboración (convenios, cartas de entendimiento, convenios de cooperación departamentales, cartas de apoyo), con organismos de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales (12), municipalidades (53), y empresa privada.

Proyecto Liderazgo y alfabetización de mujeres indígenas de Guatemala. CARE Guatemala

- *Fortalecimiento del liderazgo.* Este constituyó un valor agregado del proyecto que fortalece los liderazgos de las mujeres con herramientas de incidencia política en las áreas de intervención" (CARE, 2021, p. 8)
- *Motivación e interés de las mujeres en los procesos de alfabetización y postalfabetización.* El proyecto tiene estrategias concretas para impulsar la participación de las mujeres (en su mayoría indígenas y provenientes de áreas rurales) a pesar de las limitaciones y condicionantes de exclusión por razones de género. (CARE, 2021, p. 29)
- *Involucramiento de las mujeres en estructuras comunitarias.* El documento de Línea Base reportó un 12.2% de mujeres participando en estructuras comunitarias frente a un 61.48% que se registró en el documento

que contiene la Línea Final. Un aspecto destacado de esta experiencia constituye el “avance notable respecto al involucramiento de las mujeres en espacios en donde pueden hacer valer sus opiniones y pensamientos y de esta forma incidir en la toma de decisiones a nivel social y comunitario”. (CARE, 2021, p. 30)

“Mujeres jóvenes y adultas desde sus territorios con relación al acceso al derecho a la educación informal y formal en Guatemala”. Organización Tierra Viva

- *Articulación con ofertas locales de alfabetización.* Si bien la alfabetización no constituye un componente específico de la gestión institucional, este proyecto adopta la estrategia de promover el acceso a ofertas locales de alfabetización para complementar y fortalecer los procesos formativos y organizativos de las mujeres indígenas, mayormente analfabetas.
- *Acceso de las mujeres indígenas al derecho a la educación.* EL proyecto ha impulsado el reconocimiento por parte de las mujeres de la importancia del acceso al derecho a la educación y la motivación a integrarse en programas de alfabetización que se ofertan en el territorio (CONALFA, ofertas radiofónicas de Fe y Alegría, o de las organizaciones indígenas como la FGER).
- *Crecimiento personal, familiar y comunitario.* Esta experiencia incorpora una estrategia para sensibilizar a las mujeres sobre las oportunidades de la alfabetización para el desarrollo y crecimiento personal, familiar y comunitario, abriendo el acceso a espacios de participación política y toma de decisiones como vía de ejercicio de su ciudadanía como sujetas de derechos.
- *Aporte al cambio de la situación y condición de vida de las mujeres indígenas participantes.* Cuando las mujeres empezaron a alfabetizarse comenzaron a hablar, a intervenir, a pronunciarse; tomaban la palabra, podían revisar los materiales de TV. Luego, continuaron sus estudios, en especial las más jóvenes, para seguir primaria y bachillerato y después entrar a un programa de una carrera técnica o estudiar oficios cortos. La alfabetización y la metodología les concientiza del derecho a la educación y les promueve la continuación de los estudios (...) Posteriormente a su proceso de formación se vuelven replicadoras de lo aprendido con otros grupos de mujeres comunitarias; realizan incidencia ante autoridades locales, charlas informativas, integran las redes de mujeres en contra de la violencia sexual, brindan asesoría y acompañamiento a víctimas de violencia y violencia sexual.” (E. Ávila. Entrevista, 2025)

Proyecto Educación como Derecho incluyente. Proyecto de Desarrollo Santiago PRODESSA

- *Estrategia de negociación y consenso con el Estado.* Este proyecto coloca como instancias interlocutoras directas de este proceso a dos organismos públicos (Ministerio de Educación y CONALFA), con quienes abrió canales de comunicación y negociación y mantuvo constante interlocución para asegurar el enfoque EPT, intercultural y de género.
- *Propuesta metodológica* para alcanzar consensos alrededor de políticas educativas de calidad, pertinencia cultural y de género. (PRODESSA, 2007, p. 89).
- *Alianzas con colectivos de la sociedad civil* como aliados para los procesos políticos y de cabildeo en torno a la agenda nacional de Educación para Todos y la Reforma Educativa).

Experiencia "Transmitiendo historias bilingües: promoviendo la programación interactiva de alfabetización en las zonas rurales de Guatemala". Fundación Horizontes sin Límites.

- Programas remotos con programación culturalmente sensible en español e ixil (el idioma maya local) a través de estaciones de radio y televisión locales, que brindan acceso a actividades enriquecedoras de alfabetización y educación a todos los residentes del municipio (Chajul y sus pueblos aledaños).
- Involucramiento de los jóvenes estudiantes a través de clubes de lectura virtuales, incluyendo la compra de planes de datos de internet para los teléfonos inteligentes compartidos por las familias y, en pleno confinamiento, la entrega de libros a domicilio a través del programa de préstamo de libros.

2.5.2. Haití

Misión Alfa

Se han identificado los siguientes factores que ofrecen lecciones históricas para las políticas de alfabetización (William Thelusmond. Entrevista, 2025):

- *Movilización de actores diversos desde abajo*: muchos involucrados de organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales que ya venían desarrollando experiencias de Educación Popular y Alfabetización, sobre todo en las zonas marginalizadas, en los barrios y con los campesinos, bajo la cobertura de grupos culturales, otras veces con grupos de Iglesia.
- *Financiamiento suficiente*: La Iglesia buscó los recursos necesarios de la cooperación internacional para garantizar la implementación del programa.
- *Alto nivel técnico*: el programa aseguró un equipo del nivel requerido incorporando a muchos cuadros universitarios y técnicos de Haití y el apoyo de organizaciones externas como el CEAAL con especialistas de gran experiencia y compromiso social. La calidad técnica, se reflejó, entre otros aspectos en la calidad de la formación a nivel nacional y en la producción de materiales, de muy buena calidad técnica.
- *Materiales técnicamente elaborados*: con el enfoque y metodología de la Educación Popular.

Alfabetización básica y formación profesional para jóvenes adultos, LIFE, Haití

- *Combinación de la oferta de alfabetización con la educación técnica* de oficios articulando el acceso a la educación con las oportunidades para la empleabilidad y el mejoramiento de la calidad de vida.
- *Aprovechamiento de los centros de formación técnica como entornos educadores*. Los centros establecidos en las dos comunas beneficiarias del proyecto, han sido aprovechados como entornos formativos para reforzar las habilidades de alfabetización adquiridas por los alumnos. (UIL/UNESCO, 2012)

2.5.3. Honduras

Programa Nacional de Alfabetización José Manuel Flores Arguijo “Yo sí Puedo”. Ministerio de Educación de Honduras

- *Voluntad política e inversión financiera:* El logro en la alfabetización durante el Gobierno de Xiomara Castro (2022-2025) demuestra que “la acción gubernamental decidida y financiada sí puede generar resultados a gran escala”. Honduras está en una trayectoria positiva gracias a su inversión social y su voluntad reformadora. (Informe Sombra 2024, p. 3)
- *Apoyo de la población* en todo el país, movilizándolo muy diversas instancias públicas, organizaciones sociales, instituciones educativas y de la sociedad civil (Red Solidaria, colegios de Profesionales, Policía de Tránsito, etc.). El mayor riesgo inicial fue el temor de que la campaña fuera considerada como parte de un manejo político partidista del Gobierno. Los primeros grupos alfabetizados fueron clave para motivar al resto de la población, con el lema de que “Sí se Puede”.
- *Masiva participación de alfabetizadores voluntarios a nivel nacional:* 37.000 jóvenes del último año del bachillerato asumieron voluntariamente el compromiso curricular de ‘trabajo social’ (también estudiantes universitarios y docentes jubilados).
- *Involucramiento de Municipios (100)* que se sumaron y comprometieron paulatinamente a medida que se hicieron públicas las declaraciones iniciales de municipios libres de analfabetismo.
- *Atención diversificada:* el proceso de aprendizaje contempla dos modalidades grupal e individual. Para las edades de 15 hasta 40 años el proceso de aprendizaje se organiza en grupos de alfabetización. Para participantes mayores de 40 se contempla una atención personalizada. Igualmente, en comunidades rurales se asignó un estudiante alfabetizador para cada persona analfabeta.
- *Cooperación internacional eficaz:* convenio bilateral con el Gobierno de Cuba, que incluyó aporte del método y materiales de alfabetización “Yo sí Puedo” (ya validados en otros países, principalmente, Venezuela y Bolivia). Además, capacitación a técnicos y alfabetizadores por medio de un equipo especializado en asesoramiento técnico, capacitación y acompañamiento en la gestión de la Campaña, en todos los municipios hondureños. (Manuel Esponda, coordinador nacional de la Campaña y Tracy Cardona, Subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación. Entrevista, 2025).

Programa EDUCATODOS. USAID

- *La sostenibilidad de los programas en instancias gubernamentales:* la experiencia del programa EDUCATODOS ofrece lecciones sobre la sostenibilidad de los programas, diseñados, gestionados y financiados por la cooperación externa y, posteriormente, adoptados por el Estado.
- *Paquete didáctico combinado y complementario:* uso combinado de textos, radio interactiva,³⁷ lecciones,

³⁷ Con esta modalidad se busca generar un compromiso directo con la audiencia, mediante estrategias que facilitan la comunicación en tiempo real, (teléfono, herramientas digitales).

cassettes, discos compactos³⁸. Este programa muestra la efectividad de las estrategias de uso combinado de medios y recursos para la implementación de los procesos de alfabetización de poblaciones con mayores desventajas y en áreas más distantes como el caso de los participantes en el programa EDUCATODOS.

- *Paquete didáctico es autosostenible* en relación a su impresión debido a que los participantes contribuyen con el 50% de su valor y los aliados estratégicos contribuyen con el 100% de su costo. Este fondo ayudaba a la reproducción de los materiales.
- *La flexibilidad del programa* facilita el acceso a la población económicamente activa que no puede asistir a una institución del sistema escolarizado, ofreciéndole horarios accesibles de acuerdo a sus conveniencias". (República de Honduras, Secretaría de Educación, s/f p. 2)

Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y Adultos, (PRALEBAH). OEI y AECID

- *Inserción en el sistema educativo hondureño*: destaca la influencia del PRALEBAH en el diseño de las políticas de educación de personas adultas de Honduras, a cuya extensión, enfoque, contenidos y consolidación funcional y operativa ha contribuido (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005 p. 21). "El PRALEBAH se ha consolidado como un programa sostenible y por tanto como un instrumento válido en el ámbito de la cooperación educativa al desarrollo". (Infante y Letelier, 2013, p. 23)
- *Sostenibilidad financiera*: según lo previsto la Cooperación redujo progresivamente la cuantía de sus aportaciones en la segunda fase (2000-2003), cuya financiación fue asumida en cuantía equivalente por la Secretaría de Educación hasta llegar a su transferencia total. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005, p. 10)
- *Continuidad del modelo pedagógico*: estableció en la Secretaría de Educación los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) a fin de preparar a los cuadros técnicos y docentes responsables de la Educación de Adultos. El enfoque curricular "se inspira en la metodología educativa propuesta por Paulo Freire y en los principios del constructivismo pedagógico". (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005 p. 18)
- *La capacitación continua y en cascada*: el personal implicado en la planificación, gestión y docencia de los Programas de Alfabetización y Educación Básica para Adultos ha recibido refuerzo permanente, confirmando con ello la incidencia favorable que la capacitación continua ha mostrado en la gestión del PRALEBAH, en la motivación y desempeño, así como en el aumento de las capacidades técnicas, metodológicas y pedagógicas instaladas. Ello supone asignación de recursos específicos para la mejora de los niveles formativos básicos de los técnicos, promotores y facilitadores. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, 2005 p. 33)

³⁸ Al final del proceso se sustituyeron los cassettes por discos compactos.

- *Formación ocupacional como parte del proceso educativo:* se destaca el proyecto Aula Mentor con un sistema de formación abierta y libre a través de Internet, que tiene como misión aplicar y desarrollar las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo, especialmente dirigido a la formación técnico vocacional.

Programa ALFAZUCAR

- *Iniciativa y compromiso de la empresa privada:* los empresarios azucareros asumen corresponsabilidades con la política de universalización de la educación, superando la noción de beneficencia.
- *Alianzas de la empresa privada con el Estado y la cooperación internacional* (FUNAZUCAR – AECID - OEI): un ejemplo ilustrativo de los efectos positivos de las sinergias entre actores involucrados con la alfabetización.

Bibliotecas comunitarias Riecken

- *Entornos ricos en alfabetización:* si bien no abordan directamente la alfabetización como un objetivo de programación, desarrollan entornos ricos en alfabetización con abundantes materiales disponibles para motivar a las personas a utilizar sus habilidades de lectura y escritura y apoyar así su desarrollo posterior”. El espacio está disponible para programas de alfabetización de jóvenes y adultos, y todos los recursos de la biblioteca pueden ser utilizados por grupos de lectura, de mutuo acuerdo con el Programa Nacional de Alfabetización de Honduras EDUCATODOS.
- *Gobernanza comunitaria:* la experiencia ha demostrado que la clave del éxito de una biblioteca reside en una sólida gobernanza comunitaria (junta directiva de voluntarios provenientes de todos los sectores de la comunidad, que cuenta con el apoyo del gobierno local.

2.5.4. Perú

En el caso de Perú, como se explicó antes, no se analizaron políticas nacionales para la superación del analfabetismo porque no se encontró evidencias de formulación e implementación en las últimas dos décadas. Por tanto, este apartado se concentra en los programas identificados.

Programa de Alfabetización Bilingüe con mujeres quechua hablantes, Organización Tierra de Niños

- *Alfabetización enfocada en la lengua materna* (el quechua, en el caso de los programas analizados, complementada con la alfabetización en castellano como segunda lengua), porque es la lengua de la comunicación e interrelación con otros grupos poblacionales.
- *Metodología y materiales adaptados a las características del quechua:* los módulos y las fichas están preparados ad hoc para cada programa.
- *Uso de letra script:* útil para el aprendizaje de la escritura de una lengua aglutinante como el quechua.
- *Horarios, periodos flexibles y número de sesiones ajustadas a las condiciones de las participantes* (al inicio se pensó en tres y se ajustó a dos porque atendían las tareas de la casa, agricultura, tejido, ganadería, etc. Algunas tenían que caminar para llegar a los lugares de alfabetización).

- *Perfil de las alfabetizadoras:* generaban confianza y ambientes de aprendizaje propicios. Asimismo, provenían de las propias comunidades, manejaban la lengua quechua y estaban comprometidas con el logro de los objetivos.
- *Trabajo de motivación casa por casa* para animar a las mujeres a alfabetizarse, y sensibilización con autoridades de las comunidades.
- *Visibilización de los efectos positivos con las participantes, con las autoridades y aliados para fortalecer la continuidad y el apoyo:* mejora del autoestima y de la confianza en sus capacidades para comunicarse más allá del círculo familiar; mejora de la capacidad para conducir sus emprendimientos económicos; apoyo a sus hijos en las tareas escolares; manejo de dos lenguas y cambio en las relaciones de género en las familias y las comunidades; mayor seguridad de las mujeres en la participación comunitaria; valoración de las mujeres alfabetizadas en las comunidades, asumiendo nuevos roles y responsabilidades en las comunidades.
- *Especial atención a valorizar la lengua de las participantes* y la importancia de protegerla, hablarla y enseñándola a sus hijos e hijas en la dinámica comunitaria.

Programa de Alfabetización DISPURSE, Fundación DISPURSE Perú

- *Especial atención a las alianzas con gobiernos regionales y locales,* los cuales asumen responsabilidades en el liderazgo del programa y en el financiamiento para su operación.
El aporte local en recursos económicos de los socios locales es una condición para iniciar el programa de alfabetización en los territorios. La Fundación transfiere la propuesta pedagógica, prepara al equipo de alfabetizadores y realiza acompañamiento técnico.
- *Contenidos del programa relevantes y pertinentes para la vida de las participantes:* es un programa funcional en términos de que pueden trasladar los aprendizajes a su cotidianidad, mejorar la comunicación, las oportunidades de empleo o negocios.
- *Enfoque diferenciado de acuerdo a las necesidades y condiciones de las personas:* el proceso de alfabetización se adecua a los tiempos de las participantes, los materiales didácticos se preparan considerando la edad y el nivel de las personas.
- *Reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos y las participantes:* este es un tema fundamental que empieza con el proceso inicial de identificación de sus conocimientos previos para ubicarlos en el nivel que corresponde, lo cual, además, se revierte en eficiencia de la inversión.
- *Gestión efectiva que garantiza un manejo eficiente de los recursos* desplegados en el territorio, agilidad en la implementación y oportunidad en la medición del impacto a través de informes de sesiones, informes de los facilitadores/as, seguimiento a la ejecución presupuestaria, etc.
- *Enfoque en los resultados en el aprendizaje de las personas* y en el acompañamiento.
- *Calidad del trabajo y compromiso de los facilitadores* o animadores, en especial en el acompañamiento a los participantes.

Programa de alfabetización con mujeres rurales. CARE Perú

- *Participación y compromiso de 9 gobiernos locales* (1 en Cajamarca, 1 en Piura, 7 en Huánuco) que están implementado el programa de alfabetización de manera sostenida.³⁹
- *Trabajo intersectorial para la implementación.* El programa tiene una importante orientación a la gestión intersectorial mediante alianzas, convenios y tareas compartidas con otros actores, en especial: instancias territoriales del Ministerio de Educación (DRE y CEBAS), programas sociales y gobiernos locales lo cual amplía la incidencia, presencia y legitimidad de la alfabetización.
- *Activo involucramiento y corresponsabilidad de los aliados:* Los CEBAS, los gobiernos Locales, los Programas Sociales de Estado (Pensión 65, Juntos, Programa Nacional de Plataformas de Acción para la Inclusión Social y otros) y las DRE, tienen directa participación en las distintas actividades requeridas, de acuerdo a sus competencias: identificación de las comunidades que requieren el programa, organización de la logística, seguimiento, monitoreo, evaluación, reconocimiento de los estudios, certificación, capacitación de facilitadores, articulaciones, etc.
- *Trabajo articulado con las instancias territoriales del Estado,* en este caso los CEBAS. Ha resultado esencial empoderarlos y apoyarlos para fortalecer la gestión educativa dirigida al cierre de brechas de analfabetismo dado que es la única entidad que puede certificar.
- *Énfasis en la preparación de facilitadores:* el programa ha formado a alrededor de 400 facilitadores/as de las mismas comunidades, cuyos requisitos mínimos son: haber culminado la educación secundaria, tener conocimiento básico de uso de herramientas y recursos digitales, contar con un equipo celular, y acreditar no tener problemas con la justicia peruana.⁴⁰
- *Acompañamiento a las facilitadoras:* el programa mantiene un apoyo cercano al equipo de facilitación, programa sesiones de capacitación, monitorea y retroalimenta su trabajo asegurando efectividad el logro de resultados.

Programa ALFAKANCHIS. ALFALIT Perú

- *Enfoque cultural y bilingüe:* el programa se desarrolla en quechua que es la lengua de las participantes. Las aplicaciones se hacen en castellano para avanzar en la alfabetización en la segunda lengua.

³⁹ El gobierno local de Cajamarca, además, implementa un programa de transitabilidad hacia la secundaria; brinda oportunidades de continuar estudiando a las participantes que culminaron el programa de alfabetización; y para contempla la inserción en el programa de jóvenes con secundaria incompleta.

⁴⁰ El equipo de facilitadores recibe 6 capacitaciones presenciales de 2 días cada una y 8 horas por día. Los temas son: uso de estrategias metodológicas para la enseñanza de comunicación, matemática, ciencia y tecnología, desarrollo personal y ciudadanía, empoderamiento económico. Las capacitaciones son mensuales y están vinculadas con las fichas de aprendizaje que se desarrollarán durante el mes de clases.

- *Énfasis en sensibilización de las autoridades y comunidades* acerca del valor de la alfabetización en la ciudadanía de las mujeres y las oportunidades para mejorar la calidad de vida de sus familias.
- *Alianzas* con las organizaciones de base, las comunidades campesinas, la Municipalidad y las familias.
- *Apoyo de los dirigentes:* su presencia en los centros de aprendizaje legitima la alfabetización.
- *Promotoras quechua hablantes* que provienen de las comunidades locales, conocen a las participantes, generan confianza y garantizan inclusión lingüística.
- *Flexibilidad del modelo* en dos dimensiones:
 - Modelo pedagógico multinivel y comunitario. La consigna es que las participantes se ubiquen en el nivel que puedan.
 - Facilidad de ingreso. Cualquier mujer que llega es aceptada (incluso si tiene que llevar a sus niños a las sesiones). El reingreso está abierto para las mujeres que se ausentan en periodos de siembra, cosecha o migración temporal.
- *Acompañamiento emocional:* las mujeres se sienten apoyadas por las facilitadoras y por las otras participantes.
- *Sentido de pertenencia al Programa:* las participantes se identifican con los centros de aprendizaje como espacios cercanos para aprender y superarse.
- *Visibilización de los logros que obtienen las mujeres y las comunidades con la alfabetización:* aumento de la participación política de las mujeres en la toma de decisiones en organizaciones y comunidades, incremento de la conciencia sobre sus derechos ciudadanos, mejora de la autoestima y confianza en sí mismas, apoyo en las tareas escolares de hijas, hijos, nietas o nietos, compromiso en el cuidado de los recursos naturales como el agua y adopción de mecanismos para enfrentar los retos socioambientales del territorio; mejora de la economía familiar a través del fortalecimiento de capacidades para impulsar emprendimientos: diversificar sembríos y comercializar productos en ferias, etc. (Cavassa, 2024)⁴¹

Programa nacional de alfabetización Operación ALFIN. Ministerio de Educación de Perú

- *Enfoque de “alfabetización integral”:* a partir del método de Paulo Freire promovió la lectura de la realidad construida colectivamente y la formación de ciudadanía fue un aspecto central de la alfabetización.
- *Objetivo ampliado de la alfabetización:* la adquisición de habilidades para la lecto escritura no fue el único objetivo, era un aspecto clave dentro de un proceso educativo más allá de la escuela que avanza hacia la formación de ciudadanía en interacción con el entorno social.

⁴¹ Varias mujeres participantes en el programa han accedido a cargos políticos) y comunitarios como regidoras e incluso, una participante llegó al cargo de alcaldesa.

- *Metodología diseñada para procesos bilingües*: es especial para población quechua hablante. Los textos fueron contruidos adhoc (de acuerdo al contexto) con los propios participantes, no había textos únicos.
- *La formación integral de alfabetizadores* fue uno de los aspectos más destacados de este programa. ALFIN llegó a tener alrededor de 2000 personas trabajando en campo, entre técnicos, coordinadores y alfabetizadores. (Lizarzaburu 1985, p. 211)
- *La formación de facilitadores*, siguiendo el método de Paulo Freire, se enfocó en la creación de experiencias de aprendizaje para generar una transformación personal en los alfabetizadores fortaleciendo un alto nivel de compromiso en el cumplimiento de la tarea social y ética encomendada.
- “ALFIN constituyó un proceso de alfabetización para los alfabetizadores porque nos enseñó a leer mejor el mundo para poder transformarlo”. (Lizarzaburu, 1985, p. 211)
- *La estructura de acompañamiento y seguimiento* integrada por los coordinadores de campo apoyó la permanencia y culminación de las personas participantes.

Los aspectos destacados de las políticas y programas revisados hasta aquí constituyen la base para la organización de las claves de las iniciativas de alfabetización que consiguen buenos resultados y cumplen sus objetivos, las mismas que se presentan más adelante en el capítulo 3. Estos resultados muestran que sí es factible avanzar en la superación del analfabetismo en los países.

2.6. Los retos que plantean los programas para las políticas de alfabetización y cómo los enfrentan

En esta última sección se analizan los retos que deben ser considerados y requieren respuestas oportunas de las políticas y programas para alcanzar buenos resultados.

2.6.1. Guatemala

- El analfabetismo sigue siendo un desafío, a pesar de que el país posee una política de alfabetización que se ha sostenido durante cuatro décadas con el soporte de un marco jurídico, fuente presupuestaria y la permanencia de una instancia operadora. El CONALFA ha confirmado que cada año se suman aproximadamente 42.000 analfabetos en el país, de los cuales el 60% corresponde a niños y niñas que abandonan la escuela antes de aprender a leer y escribir y el 40% restante a quienes nunca han ingresado al sistema escolar. Esto implica que la expansión del analfabetismo se podría evitar mejorando la retención en la escuela y la cobertura en los niveles preprimario y primario para niños y primaria para adultos (CONALFA, 2025).⁴²
- *El trabajo conjunto con el Estado representa riesgos y limitaciones*: sobre todo, en sociedades con tan poca certeza

⁴² Ver: [HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN GUATEMALA](#)

de sus planes de desarrollo. Por ello, en la experiencia de PRODESSA las definiciones institucionales se dirigen a responsabilizar al Estado de sus obligaciones hacia la educación, pero al mismo tiempo se busca fortalecer al Estado de manera que sea capaz de cumplir con sus responsabilidades.

- *Deficiencias en la gestión de programas institucionalizados en el aparato del Estado:* El análisis de limitaciones de la oferta pública de los programas de alfabetización, permite sintetizar algunas recomendaciones, derivadas de las observaciones levantadas durante el estudio:

- Asegurar la continuidad de egresados de la fase inicial.
- Enfrentar estructuralmente la persistencia de brechas lingüísticas y de género.
- Fortalecer estrategias que aseguren la pertinencia cultural y lingüística, especialmente para mujeres y jóvenes de las comunidades indígenas que hablan idiomas mayas.
- Avanzar con un modelo de alfabetización territorial que supere el sistema vigente de gestión pública centralizada.
- Fortalecer la inclusión del enfoque de género desde la perspectiva de Derechos.
- Integrar la dimensión emocional en el proceso integral de alfabetización.
- Situar en la agenda de tomadores de decisiones municipales, departamentales y regionales la importancia de la alfabetización de mujeres como una estrategia de desarrollo del país.
- Desarrollar estrategias de empoderamiento dirigidas específicamente a alfabetizadoras y alfabetizadores.
- Establecer alianzas a nivel regional con Organizaciones de la sociedad civil para que se impulsen las acciones de alfabetización y se fortalezca la función de CONALFA en el contexto nacional.

2.6.2. Haití

- *Invisibilización y falta de concreción de las políticas de Educación No Formal que ha elaborado el país:* algunas problemáticas tienen sus raíces en las condiciones estructurales del país y actúan como factores obstaculizadores, según el análisis de las fuentes consultadas:

- Carencia de voluntad política nacional con el compromiso tanto de las máximas autoridades, como la participación activa de diferentes sectores sociales.
- Débil apoyo financiero y técnico para la entidad pública responsable de la gestión de la alfabetización (SEA), a fin de que pueda llevar a cabo los programas estratégicos contemplados en las políticas.
- La discontinuidad en la gestión del SEA, desde inicios de 2024 ha operado sin un secretario de Estado.
- Las prioridades de cada organismo de cooperación y sus particulares enfoques impiden una gestión articulada en función de los propósitos y programas estratégicos definidos y priorizados en las políticas de educación no formal.

- *Debilidades de los programas promovidos desde el Estado:* los especialistas consultados destacan algunas limitaciones reiteradas en diversas experiencias:

- Excesiva politización y publicidad que contrasta con limitado financiamiento.
- Escaso seguimiento y apoyo a los monitores y a los centros.
- No se contempla la post alfabetización; no se pasa a la segunda fase del proceso de alfabetización.

2.6.3. Honduras

- *Riesgo de la sostenibilidad de las campañas masivas:* el Informe Sombra 2024, alerta sobre los límites de los logros de la Campaña masiva de Alfabetización, puesto que “el cumplimiento total del ODS 4 exige ahora transformar el acceso masivo en calidad homogénea y equitativa para cada estudiante en cada rincón del país” (p. 3). Igualmente, expertos consultados señalan que pueden quedarse en triunfalismos momentáneos si no están acompañadas de políticas de calidad educativa y programas de continuidad especialmente para jóvenes desescolarizados.
- *Continuidad - discontinuidad de las políticas:* en Honduras se han producido discontinuidades en la implementación de los programas, debido a cambios de Gobierno que irrumpen con sus propias prioridades, como puede ser el caso del nuevo gobierno electo. “Se requieren políticas de Estado con voluntad de continuidad, al menos en dos líneas estratégicas urgentes para el país: a) Alfabetización y atención al rezago educativo, priorizar la atención a los jóvenes en situación de rezago; b) potenciar todos los programas que existen actualmente en la oferta de la Secretaría de Educación: primaria acelerada, PRALEBAH, ALFAZÚCAR, EDUCATODOS” (Manuel Esponda, coordinador nacional de la Campaña y Tracy Cardona, Subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación. Entrevista, 2025).

2.6.4. Perú

- *La falta de apoyo desde el presupuesto público:* ninguna de las iniciativas cuenta con apoyo del presupuesto nacional. Las iniciativas dependen de recursos de cooperación y ayuda externa que, casi siempre, tienen fecha de finalización. La búsqueda de fondos para la sostenibilidad de los programas es un reto permanente. La cooperación no es automática, demanda una gestión permanente y una adecuada respuesta a las, cada vez más complejas, exigencias administrativas de los donantes (ALFALIT, CARE, Fundación DISPURSE. Entrevistas, 2025). De hecho, el Programa de alfabetización para mujeres quechua hablantes promovido por Tierra de Niños se cerró cuando finalizó el financiamiento del donante.
- *La inestabilidad política:* la relación con las instancias nacionales del Ministerio de Educación y la firma de convenios depende de las coyunturas políticas y de quiénes lideren las diferentes gestiones. Al no haber convenios, no hay autorización para la certificación de los participantes.
- *La alta rotación de autoridades nacionales y regionales:* el cambio de autoridades y responsables del programa dentro de los gobiernos locales con quiénes hay convenio. Sin embargo, el trabajo directo con la comunidad (líderes y lideresas) permite seguir con la implementación del programa (Maclovio Olivares. Entrevista, 2025).
- *La pérdida de prioridad de la EPJA y, específicamente, de la alfabetización* ha generado una gran debilidad institucional. Los programas están frente al reto de avanzar sin articulación con la agenda educativa nacional.
- *El machismo arraigado en la zona andina:* los varones son los líderes naturales y deciden si el programa conviene o no a sus esposas, tienen que estar convencidos que es beneficioso. Por ello, el trabajo de

explicación, demostración y motivación es permanente (Aurora Luna. Entrevista, 2025).

- *La vergüenza de los adultos mayores de asistir a un programa de alfabetización y de los hombres de asistir a una actividad con mujeres, en su mayoría.*

Los equipos de los programas analizados identifican diversos retos técnicos relacionados con necesidad de:

- Fortalecimiento del enfoque multidimensional que abra oportunidades de ingresos económicos a los alfabetizados y mejoramiento de su calidad de vida.
- Acuerdos sobre mecanismos de seguimiento para apoyar la continuidad educativa de las personas que pasan por la primera etapa de alfabetización.
- Manejo de formatos de reportes que den cuenta de la matrícula, de los logros de aprendizaje y de la transitabilidad de los participantes dentro del sistema educativo.
- Identificación de formas de capitalizar y compartir la experiencia y el conocimiento para aportar a una política nacional para la superación del analfabetismo. Una parte del know-how de las organizaciones sociales que hacen alfabetización se queda en los informes técnicos sin incidencia en la política pública, en la investigación y en la formación de talento humano.

Al momento, se ha articulado una alianza de organizaciones sociales a través del “Grupo Impulsor por las educaciones de personas jóvenes y adultas” que tiene el apoyo de congresistas con una trayectoria en la defensa del derecho a la educación para impulsar en el Parlamento el Proyecto de Ley para crear el Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas cuyo propósito es garantizar una educación a lo largo de la vida orientada al desarrollo humano sostenible.

Esta Ley busca reconocer los aprendizajes de la vida y el trabajo, articular la educación con la empleabilidad y la ciudadanía y promover oportunidades educativas en los territorios. CARE, Fundación DISPURSE y ALFALIT están participando en esta iniciativa que cuenta con el respaldo del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos, DVV International.

3. Constataciones, aprendizajes, desafíos y claves desde la experiencia: conocimiento e ideas inspiradoras para las políticas de alfabetización

Las políticas y programas de alfabetización revisados en este estudio muestran coincidencias y especificidades que, en conjunto, aportan conocimiento, ideas inspiradoras, claves y aprendizajes desde las experiencias de alfabetización que muestran buenos resultados a nivel nacional y en los territorios.

Este apartado pone foco en las principales constataciones, los aprendizajes, los retos y las claves como una contribución a los países para avanzar en la superación del analfabetismo, a la continuidad educativa y al aprendizaje a lo largo de la vida de toda su población.

3.1. Constataciones, aprendizajes y desafíos para las políticas

Frente a la tendencia global y regional de invisibilización o postergación del analfabetismo en las agendas de las políticas educativas, los datos muestran su persistencia y en algunos casos un incremento a causa de factores diversos del contexto global y regional como: la migración, el desempleo juvenil, entornos de violencia, embarazo temprano, crisis sanitaria o impactos del cambio climático.

En este sentido, algunos programas recomiendan sobrepasar los aspectos meramente técnicos o burocráticos de la gestión y profundizar en la comprensión de las raíces estructurales del analfabetismo puesto que la equidad sigue siendo el eslabón más débil, fallando precisamente en la geografía de la exclusión que demanda un abordaje sistémico, como destaca el Informe Sombra de Honduras 2024.

Esta multicausalidad torna complejas y, en algunos casos, ineficientes las respuestas estandarizadas de las políticas públicas a las condiciones tan variables en los países y territorios en un entorno de cambios e incertidumbres. Sobre todo, en las últimas décadas se interconectan problemáticas como la regresión de personas adultas alfabetizadas que no tuvieron continuidad educativa; la magnitud de niños y jóvenes fuera del sistema educativo (CEPAL, UNESCO/UNICEF, 2024) o jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa que sumarán en el futuro próximo las cifras de analfabetismo funcional.

Guatemala y Honduras muestran la permanencia de políticas de alfabetización sustentadas en marcos legales, planes nacionales de educación, respaldadas en financiamiento del presupuesto del Estado y la institucionalización de la gestión pública en instancias oficiales.

Sin embargo, los esfuerzos de estos programas nacionales institucionalizados de Alfabetización y Educación de Adultos no son suficientes puesto que la disminución de los índices de analfabetismo se ha ralentizado y las intervenciones están mostrando bajo impacto en esta problemática. Si bien en estos casos la alfabetización se ha institucionalizado en la política educativa, aún opera bajo un sistema centralizado y sobrevive, generalmente, con modelos convencionales y enfoques remediales, mostrando desafíos de integralidad, con ausencia de dimensiones como lo emocional, la debilidad en el acompañamiento dentro de un continuo a lo largo de la vida, o la inclusión del enfoque de género desde la perspectiva de derechos.

Perú y Haití, por otra parte, con trayectorias educativas y condiciones socioeconómicas tan distintas, muestran la carencia de políticas de alfabetización, Perú, desde 2016, por discontinuidad de las políticas de los gobiernos de la última década y Haití con diversos intentos inconclusos por parte de un Estado fallido. En Haití, sin

embargo, se identificó en la última década esfuerzos importantes en la formulación de políticas nacionales de Educación No Formal que ofrecen aportes para intervenciones futuras en la región, por ejemplo, el diseño reciente de una Política integral y un Plan estratégico de Educación No Formal que ha sido bien aceptada por los actores, pero que no avanza en la implementación porque no ha conseguido convertirse en un propósito nacional compartido debido a que “los actores que estaban trabajando en programas diferentes son muy celosos de sus sectores y de sus campos de trabajo”. (Jacques Yvon Pierre. Entrevista, 2025)

El caso de Honduras en los últimos años es muy significativo puesto que muestra un panorama de transformaciones por el cambio de la administración política, que ha adoptado la Agenda 2030 como marco de su visión de "Refundación" del Estado “con una firme voluntad política y una inversión financiera audaz” logrando avances sustanciales en la lucha contra el analfabetismo, con un masivo y exitoso programa nacional de alfabetización inicial que ha contado con la cooperación internacional eficaz del Gobierno de Cuba, y ha sido impulsado como prioridad del Plan Estratégico de Gobierno 2022-2025.

Honduras confirma los aprendizajes recogidos en la trayectoria de fracasos y logros de experiencias en diferentes países en el sentido de que “el éxito de cualquier campaña de alfabetización depende de la convergencia o conjunción de un conjunto de voluntades”: voluntad política desde el máximo nivel, voluntad financiera con disponibilidad inmediata de los fondos necesarios para financiar las operaciones sobre el terreno; capacidad técnica con disponibilidad de materiales didácticos bien desarrollados y personal con buen nivel de preparación; voluntad sectorial con la participación activa de los diferentes actores en el territorio y voluntad nacional con la movilización de la sociedad.

La cooperación internacional, por su parte, es muy diversa, con programas focalizados y dificultades de articulación lo que pone en entredicho la eficacia de sus intervenciones. Sobre todo, para el caso de Haití, diversos actores consideran que la cooperación internacional ha sido “un maquillaje” o una “pirotecnia propagandística”. En contraste, en la historia contemporánea de Honduras, dos experiencias ofrecen importantes lecciones sobre la sostenibilidad de los programas, diseñados, gestionados y financiados por la cooperación externa y, posteriormente, transferidos y adoptados por el Estado: PRALEBAH y EDUCATODOS.

Adicionalmente, cabe destacar dos procesos recientes de alianzas de organizaciones de la sociedad civil, en el Perú, a través del “Grupo Impulsor por las educaciones de personas jóvenes y adultas” con respaldo de la DVV, y en Guatemala, una red de 150 organizaciones de cooperación y no gubernamentales.

Respecto a la negociación, consenso y trabajo articulado con el Estado, diversas organizaciones de la sociedad civil consideran que, inevitablemente, representa riesgos y limitaciones, sobre todo, en sociedades sin certezas sobre la continuidad de los planes de desarrollo como ocurre en Haití, Guatemala y, actualmente, en Honduras y debido a la inestabilidad política, dado que la relación con las instancias nacionales del Ministerio de Educación y la firma de convenios depende de las coyunturas políticas, situación que obstaculiza, por ejemplo, la certificación de los participantes como ocurre en Perú.

Existen casos de programas inspiradores en los que, si bien la alfabetización no constituye un componente específico de la gestión institucional, se adoptan estrategias de articulación para promover en los participantes el acceso a ofertas locales de alfabetización, con la finalidad de complementar y fortalecer los procesos formativos y organizativos, en especial, de mujeres indígenas analfabetas.

Las políticas y programas analizados muestran que la alfabetización, especialmente en mujeres, posibilita el desarrollo y crecimiento personal, familiar y comunitario, abriendo el acceso a espacios de participación política

y toma de decisiones como vía de ejercicio de ciudadanía. Mejora la autoestima de las personas, toman conciencia del valor de su lengua y reconocen el deber de mantenerla; se sienten capaces de manejar dos lenguas, cambia el lugar de las mujeres en la familia y en las comunidades, mejoran las relaciones de género, entre otros grandes beneficios.

Frente a la complejidad de los contextos y las demandas educativas diferenciadas de alfabetización en los países analizados se constatan limitaciones que siguen presentes como desafíos estratégicos:

- *Carencia de financiamiento público* para alfabetización en Haití y Perú, o disminución en el caso de Guatemala. Sólo en el caso de Honduras se ha constatado en el último gobierno (2022-2025) un aumento significativo de la inversión financiera. En Haití, desde 2011, la SEA no ha recibido financiamiento del presupuesto nacional. En Perú, todos los proyectos analizados son financiados por fondos de cooperación internacional y empresas privadas, no reciben fondos del Estado.
- *La carencia de sistemas de información* incide en la falta de estadística actualizada y accesible, dificulta la toma de decisiones informadas, refuerza la escasa visibilidad de la EPJA como modalidad dentro del sistema y el débil reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos del derecho a la educación. Operativamente, esta carencia dificulta la identificación focalizada de la demanda, la planificación el seguimiento y monitoreo diferenciados. Se requieren sistemas de información y monitoreo confiables, válidos, transparentes y accesibles. Del mismo modo, hacen falta estudios y, en general, generación de conocimiento desde las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la academia y la sociedad civil. (UNESCO OREALC, 2021b)
- *Carencia de información relevante* sobre alfabetización para especialistas, técnicos, diseñadores gráficos y docentes, puesto que aún es débil la investigación sobre enfoques, estrategias de implementación, procesos, metodologías, preparación de alfabetizadores, diseño de materiales, etc.
- *Deserción de egresados de la fase inicial* de alfabetización, que afecta la continuidad de los procesos formativos, en parte debido a la debilidad de las estrategias de acompañamiento sostenido y, en algunos casos, a la carencia de ofertas accesibles de post alfabetización adaptadas a personas que no tienen las mismas características de estudiantes regulares.

Por su parte, las experiencias de los programas analizados ofrecen importantes aprendizajes en el campo pedagógico que conviene destacar:

- *No hay momento crítico para el aprendizaje de la lectura y escritura*: los programas de alfabetización analizados demuestran que se puede aprender a leer en cualquier edad. Los métodos pueden variar, lo que define son los enfoques, los métodos y las estrategias pedagógicas centrados en los intereses y características de las personas. La evidencia presentada muestra que se pueden alcanzar buenos resultados incluso con personas de edad avanzada.
- *El aprendizaje de la lectura y escritura, incluso en niveles básicos, tiene gran impacto en la vida de las y los participantes*: así lo muestran todas las evaluaciones y sistematizaciones de distintos programas analizados.
- *La alfabetización en lengua materna promueve su uso y la protege*: un aspecto de gran relevancia, en especial cuando se trata de lenguas originarias e indígenas, varias de las cuales se encuentran en peligro de extinción.

- *La alfabetización contribuye al desarrollo de capacidades para una lectura funcional* sobre los problemas y necesidades de la vida cotidiana, entre ellos: alimentación, salud, lactancia, cultivos, producción, emprendimientos, etc.
- *Itinerarios de aprendizaje flexibles, relevancia de los procesos formativos y pertinencia cultural de los contenidos y metodologías son aspectos centrales de los programas* porque se basan en el reconocimiento de los aprendizajes previos de las y los participantes, en sus saberes y experiencia de vida, en sus características, intereses y expectativas.
- *Enfoques de inclusión, igualdad de género, ciudadanía mundial y la introducción de contenidos sobre desarrollo personal, educación para la salud, capacitación financiera, habilidades digitales y otros* son cruciales en el diseño de currículos y materiales de alfabetización para la inserción en los espacios productivos, comunitarios, de participación ciudadana y, en general, para mejorar la calidad de vida de las y los participantes.
- *Las modalidades presenciales y el acompañamiento personalizado para el caso de programas de alfabetización semipresenciales y a distancia son esenciales* para la retención, continuidad y conclusión educativa de las y los participantes. Este aprendizaje resulta evidente en los programas de alfabetización con mujeres indígenas y/o rurales, como muestran experiencias en Guatemala y Perú.

3.2. Diez claves para avanzar en la superación del analfabetismo en los países. Aportes desde el conocimiento y la experiencia de las políticas y los programas analizados

El presente estudio encontró un conjunto de condiciones comunes en las políticas y programas analizados que aparecen como factores determinantes o facilitadores para el logro de buenos resultados, sin perder de vista la riqueza y diversidad de las distintas experiencias e iniciativas revisadas.

Los Estados son los únicos que pueden garantizar una educación pública y de calidad que incluya a todas y todos, apoyando y articulando las diversas iniciativas de distintos actores a nivel nacional y en los territorios, asegurando presupuesto público suficiente y una ejecución efectiva.

Por eso, este ejercicio de investigación y reflexión es una contribución de OXFAM y CLADE para aportar a la toma de decisiones factibles en el campo de las políticas y para la planificación, gestión, y definiciones pedagógicas y metodológicas que permitan avanzar en la superación del analfabetismo con resultados positivos visibles.

Estas condiciones están organizadas en 10 claves, cada una aborda un ámbito de la alfabetización, y, al mismo tiempo, tienen estrechas interconexiones y articulaciones entre sí.

Estas 10 claves surgen de la implementación de las políticas y/o programas analizados y tienen evidencia en la información contenida en sistematizaciones, informes de seguimiento y evaluaciones externas, enriquecida con el conocimiento y la experiencia acumulada por las personas entrevistadas, quienes tienen un largo recorrido en la gestión de políticas y programas en el campo de la alfabetización y, en general, de la EPJA. Algunas claves aluden tanto a políticas como a programas y otras son más específicas de políticas o de programas.

Las 10 claves se encuentran reflejadas en el Marco de Acción de Marrakech, lo cual significa también un reconocimiento al valor de las contribuciones de las políticas y los programas analizados.

1. Alfabetización con enfoque de derechos humanos

Las políticas y los programas analizados que han obtenido buenos resultados parten del reconocimiento de la educación como un derecho humano, por tanto, un derecho universal. Por ello, coinciden en el objetivo de la inclusión educativa de todas las personas, como un derecho en sí mismo y como un habilitante para el ejercicio de otros derechos como: la salud, el trabajo digno, la cultura, la igualdad, la participación ciudadana, la justicia social, etc.

El enfoque de derechos se expresa en las diferentes dimensiones y ámbitos de las políticas y programas revisados. En relación a los objetivos, si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura se reconoce como un objetivo fundamental en sí mismo, va más allá para convertirse en una estrategia para el empoderamiento y el ejercicio de la ciudadanía, el mejoramiento de la calidad de vida, el incremento de la participación de las mujeres, la igualdad de género, la inclusión social y económica, el cuidado del ambiente, etc. enunciados que, en conjunto, dan cuenta de una perspectiva ampliada de la alfabetización.

Tanto las políticas nacionales de alfabetización como los programas en los territorios se enfocan en las zonas que tienen los más altos índices de analfabetismo y se orientan a atender a los grupos poblacionales más afectados. En el caso de los programas relevados, todos funcionan o funcionaron, especialmente en zonas rurales y áreas urbanas en situación de vulnerabilidad y, mayoritariamente se dirigen a mujeres quienes son las más afectadas por el analfabetismo.

Las ofertas de alfabetización son accesibles, están en los lugares donde se encuentran las personas que han sido excluidas de la educación. Los centros de aprendizaje, círculos, grupos (según se denominen) se instalan en las comunidades de las y los participantes y hasta allí llegan los alfabetizadores para acompañar el proceso, tanto en las modalidades presenciales, como en las modalidades híbridas.

La relevancia y la pertinencia, dos dimensiones de la educación con enfoque de derechos (OREALC/UNESCO, 2007), se expresan en los distintos ámbitos de las políticas y programas. La relevancia en relación a un proceso de alfabetización que tienen sentido para las personas, que les permiten resignificar su identidad, su cultura, su lugar en la comunidad y la sociedad; y, la pertinencia expresada en procesos educativos útiles para los participantes en la vida familiar, económica, comunitaria y social.

Los currículos, textos, fichas y materiales se trabajan con una perspectiva integral, el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo matemático se realiza mediante referencias directas a sus entornos, experiencias y necesidades, incluyen temáticas relacionadas con ciudadanía mundial, desarrollo personal, educación para la salud, capacitación financiera, habilidades digitales, etc. desarrollando procesos pedagógicos como la denominada “lectura funcional” porque los textos aluden a los problemas y necesidades de la vida cotidiana: lactancia, alimentación, salud, participación, cuidado del ambiente, etc.

2. Centralidad de las personas

Las políticas y programas revisados parten del reconocimiento y valoración de las y los participantes como personas que poseen conocimientos, cultura, experiencias de vida, saberes previos. “Son personas en situación de analfabetismo, no son personas sin cultura” (Valdivia, 2025). Al contrario, muchas de ellas son parte de pueblos con culturas y sistemas de sabiduría y conocimiento milenarios. Solo les falta saber leer y escribir.

Por ello, los programas aseguran currículos pertinentes culturalmente y una cuidadosa elaboración y calidad de los materiales de apoyo (textos, fichas, tarjetas, ilustraciones, etc.). La casi totalidad de modalidades de alfabetización son presenciales porque aseguran el interés y la permanencia de las personas participantes.

Del mismo modo, las y los alfabetizadores realizan un acompañamiento y apoyo respetuoso y son ejemplos alentadores del diálogo y aprendizaje intergeneracional, más aún cuando este trabajo se convierte en “procesos de alfabetización para los alfabetizadores” porque aprenden a leer el mundo, a comprender que su labor contribuye a transformar vidas y a superar la exclusión social.

Varios programas de alfabetización analizados atienden a la heterogeneidad de la población, en especial en relación a los conocimientos previos sobre lectura, escritura y aritmética; aplican evaluaciones sencillas de identificación de conocimientos para ubicarlos en el nivel adecuado y responder a sus necesidades. Del mismo modo, utilizan metodologías sencillas y los materiales con sentido que motiven a seguir en el aprendizaje.

3. Financiamiento público y articulaciones intersectoriales en el marco de políticas y estrategias de inclusión social y económica

Las políticas y programas analizados muestran la importancia estratégica de avanzar en la alfabetización en el marco de estrategias intersectoriales más amplias para la inclusión social y económica a nivel del país y de los territorios, y ofrecen ejemplos factibles de que esto es posible para obtener buenos resultados.

La implementación de los programas en los territorios en articulación con programas sociales de otros sectores del Estado potencia la capacidad de las organizaciones promotoras para identificar y captar población en situación de analfabetismo, sensibilizar a las comunidades, optimizar la infraestructura y la logística, y, a su vez, fortalecen la gestión y resultados de los propios programas sociales.

Al mismo tiempo, los especialistas entrevistados y los documentos revisados muestran la urgencia de que los Estados reflejen en los presupuestos nacionales la prioridad de la alfabetización y la EPJA, en general, destinando recursos económicos suficientes y sostenibles.

Siendo esta una clave identificada también aparece como un reto para la superación del analfabetismo particularmente, a nivel nacional.

4. Lineamientos nacionales de política, estrategias de implementación, metodologías diversificadas y modelos territorializados

La implementación de las políticas a nivel nacional y de los programas a nivel territorial y local, ofrece evidencia sobre la importancia crucial de tener lineamientos nacionales que conecten la superación de la alfabetización con el desarrollo inclusivo del país y, al mismo tiempo, promuevan y apoyen las estrategias y modelos de alfabetización territorializados que están en marcha y que están mostrando buenos resultados porque responden a las necesidades y a las expectativas sociales y económicas de las poblaciones, a sus características culturales y lingüísticas, a la heterogeneidad y particularidades de los grupos en situación de analfabetismo.

La adaptación y la flexibilidad son dos grandes características de los programas en los territorios. El diseño, las estrategias de implementación y las metodologías de los programas analizados están adaptados a la lengua, cultura y experiencias de vida de las y los participantes con variaciones que se registran en la descripción realizada en un apartado anterior.

Los periodos, los horarios de las sesiones, y los requisitos de ingreso y de permanencia de los programas son flexibles porque el propósito principal es atraer a la mayor cantidad de participantes, apoyar su permanencia y la conclusión de los aprendizajes.

Si las normativas y la rigidez de la educación escolarizada se aplican a la alfabetización se convierten en mecanismos de exclusión educativa. Las organizaciones promotoras saben, primero, que es difícil conseguir que las personas se decidan a ingresar a la alfabetización por obstáculos y barreras de diverso tipo; y, segundo, conocen sobre las limitaciones de tiempo y las situaciones que están obligados a atender las y los participantes: son jefes o jefas de familia, trabajan, cuidan hijos, nietos o familiares, las personas que viven en la ruralidad tienen tiempos de siembra y cosecha, lluvias, sequías, migración temporal a otras ciudades, etc.

Los programas tienen como centro el aprendizaje de las y los participantes y el desarrollo de capacidades para la inclusión educativa, social, económica y para la participación ciudadana. Por ello, las respuestas son diversificadas y adaptadas a las condiciones y necesidades de las personas.

La flexibilidad aparece como una condición central para la organización y funcionamiento de los centros, círculos o grupos de alfabetización. Las metodologías, los horarios y la duración de las sesiones se adaptan a las demandas de las participantes.

- Las metodologías y los espacios de aprendizaje pueden y deben ser diversos, adaptados a las y los participantes y a las condiciones de los entornos.
- La pertinencia de diseñar itinerarios de aprendizaje flexibles a partir del reconocimiento de los aprendizajes previos de las y los participantes que aseguren relevancia y pertinencia de los contenidos y metodologías de los programas.

Flexibilidad de acuerdo a las características de la población. Oferta permanente de matrícula, no importaba el tiempo sino la oportunidad de educar a las personas. No se puede adaptar a los sistemas convencionales. Participantes que trabajan no pueden asistir a programas.

5. Alianzas, articulaciones, coordinaciones en los territorios y compromiso ciudadano

Los buenos resultados en la implementación de las políticas y programas se asocian directamente a las alianzas, articulaciones y coordinaciones múltiples en los territorios en varios niveles.

La participación y liderazgo de los gobiernos regionales y locales son una fortaleza de los programas, amplían el alcance, generan confianza en los líderes y lideresas de las comunidades, aportan recursos en infraestructura, personal de apoyo, logística, y, son una oportunidad para la continuidad de los programas en sus territorios.

Los acuerdos con las organizaciones sociales, comunitarias y de base han resultado cruciales para la motivación y sensibilización de la población, en especial de las mujeres, para la participación en los programas de alfabetización.

Las articulaciones de los programas de alfabetización promovidos por organizaciones de la sociedad civil y cooperación internacional con instancias territoriales de los ministerios de educación han resultado como fundamentales para identificar población en situación de analfabetismo, legitimar los programas, aprovechar infraestructura escolar, certificar los estudios y abrir oportunidades de continuidad educativa para las y los participantes.

Los acuerdos con otros programas en el territorio (salud, agricultura, nutrición, etc.), empresarios y sector privado, en general están ampliando su alcance y financiamiento a través de acuerdos

Las alianzas con los medios de comunicación juegan un papel central. En diversas iniciativas alfabetizadoras y educadoras son parte de la estrategia de implementación como ocurre con medios locales y radios comunitarias. Por otro lado, los medios de comunicación, en todos los formatos, son vehículos fundamentales en la generación

de una opinión pública favorable y promotora de la alfabetización, incentivan la participación de la población en las campañas y programas, contribuyen a conectar con la conciencia ciudadana y transformar a la alfabetización en una tarea ética que compete al bien común y cuyos logros pertenecen a toda la sociedad.

6. Alfabetización en lengua materna y complementación en la segunda lengua de relación intercultural⁴³

Los programas o experiencias de alfabetización que muestran buenos resultados y altos índices de permanencia y conclusión de los procesos educativos se desarrollan en la lengua materna de las y los participantes.

La alfabetización en lengua materna tiene enormes ventajas: crea confianza y seguridad en los participantes; facilita la adquisición de las habilidades básicas de lecto-escritura, estimula la participación en su aprendizaje, contribuye a la afirmación de la identidad de los pueblos y a la recuperación del valor de su lengua.

Cuando la lengua materna es distinta a la lengua dominante, una buena parte de programas complementan el proceso con la alfabetización en la segunda lengua como una condición necesaria para la comunicación, la comprensión de informaciones sobre señalética, salud, nutrición, trámites legales, obtención de documentos de identidad, oportunidades de empleo, impulso de emprendimientos económicos, continuidad educativa, etc.

Más allá de los resultados positivos innegables de la alfabetización en las lenguas maternas, cuando se trata de lenguas propias, indígenas, originarias, es una contribución esencial para su protección en un contexto en que cerca del 40% de las lenguas indígenas en nuestra región están en peligro de extinción. (SEGIB, 2024)

7. Respeto y valoración de los escenarios culturales, lingüísticos y naturales de las y los participantes

Los programas de alfabetización que ponen a las personas en el centro de sus propósitos, formulan e implementan los procesos educativos considerando la cultura, la lengua, el entorno natural, la espiritualidad, el pensamiento complejo de las comunidades y pueblos, las prácticas comunitarias, etc.

Un ejemplo interesante ofrece el Programa de Alfabetización Bilingüe con mujeres quechua hablantes en Perú que diseñó todo el proceso considerando que el quechua es una lengua aglutinante con diferencias sustanciales con el castellano. Por tanto, los textos, fichas y recursos para la alfabetización se trabajaron a partir de las características de la lengua.

Más aún, durante la aplicación, este programa encontró que las comunidades tenían formas propias y muy efectivas de hacer cálculos aritméticos que podían anularse si se utilizan los materiales diseñados para enseñar aritmética en contextos castellano hablantes.

Varios programas operan en estas líneas y aquellos que alfabetizan en castellano o en la lengua oficial del país, realizan adaptaciones lingüísticas a través del trabajo de los alfabetizadores.

8. Preparación, pertenencia y compromiso de alfabetizadores y gestores

El trabajo de los alfabetizadores es reconocido por las políticas y programas analizados como un aspecto crucial para obtener buenos resultados. Los programas demuestran que la preparación de las y los alfabetizadores genera una transformación en su perspectiva de vida para fortalecer su compromiso ético con los resultados de aprendizaje de los participantes.

⁴³ La complementación en la segunda lengua se refiere a los casos de alfabetización a poblaciones bilingües

La mayoría de programas tratan de asegurar que sus alfabetizadores, al menos, provengan de las propias comunidades donde actúan, manejen la lengua materna de las participantes, hayan terminado la secundaria, y tengan compromiso con la alfabetización de jóvenes y adultos.

Los déficits de los alfabetizadores referidos a formación y experiencia han sido abordados mediante procesos formativos y acompañamiento técnico permanente. Las grandes campañas de alfabetización impulsadas en el marco de políticas de gobierno (casos Honduras y Guatemala) han optado por preparar a jóvenes estudiantes del último año de secundaria, estudiantes universitarios y voluntarios, cuyo buen desempeño se asocia a una adecuada preparación, acompañamiento técnico y compromiso.

Los programas en los territorios trabajan con métodos de alfabetización sencillos y materiales de fácil manejo. En general, los alfabetizadores son personas jóvenes sin experiencia y aunque tengan una buena inducción pedagógica deben tener materiales de uso fácil para alcanzar el objetivo. En relación a los gestores, los programas en los territorios impulsados por organizaciones de la sociedad civil muestran que es fundamental que mantengan una capacidad de seguir aprendiendo, dar respuestas a las demandas y condiciones cambiantes de los entornos de alfabetización y hacer modificaciones en el programa, en todos los casos que sea necesario, a fin de asegurar que se logren los objetivos.

9. Continuidad educativa y ambientes alfabetizados

La alfabetización para la adquisición de habilidades básicas para la lectoescritura y el cálculo aritmético, en efecto, es un gran paso. No obstante, sin continuidad educativa los aprendizajes pueden perderse o degradarse. Al menos, dos rutas aparecen como condiciones para seguir la educación a lo largo de la vida; a) la continuidad educativa y la oferta de escenarios alfabetizados.

Tanto las grandes intervenciones desde las políticas nacionales como los programas en los territorios tienen presente buscan el reconocimiento y certificación de aprendizajes de las y los participantes y los conectan con modalidades aceleradas que les permita concluir la secundaria, seguir con la secundaria u optar por otro tipo de estudios técnicos u ocupacionales.

Varios programas aseguran y potencian sus buenos resultados en la alfabetización a través de la creación o apoyo a centros y proyectos de lectura y bibliotecas comunitarias, varias de estas iniciativas son activadas con aporte de voluntarios y estudiantes secundarios y universitarios de las propias comunidades. Sin duda, es indispensable crear entornos ricos en alfabetización aprovechando medios públicos o privados con abundantes materiales disponibles para motivar a las personas a utilizar sus habilidades de lectura y escritura y apoyar así su desarrollo posterior. (UIL/UNESCO, 2024)

10. Cooperación internacional eficaz y articulada

Una cooperación internacional coordinada entre sí, articulada en acciones comunes y con una agenda de cooperación compartida que responda a las prioridades del país, aparece como un gran aspecto positivo para la superación del analfabetismo. Más aún, considerando que la cooperación internacional con América Latina ha decrecido y que la alfabetización ha perdido peso en las agendas de los organismos internacionales de cooperación.

En el caso de las políticas y programas analizados en este estudio, la cooperación internacional ha tenido un rol importante en los resultados obtenidos. Los organismos que cooperan son de distinta naturaleza: organismos de cooperación multilateral, organismos de países europeos de cooperación al desarrollo, banca internacional, fundaciones y ONGs nacionales e internacionales, entre otras.

La cooperación se traduce en apoyo técnico y en financiamiento total o parcial para la operación de los programas. En algunos lugares, representa la única fuente de financiamiento para las iniciativas de alfabetización a nivel local (sin desconocer los aportes del sector privado, en varios otros casos).

Las estrategias de apoyo son variadas y de distinto alcance, entre ellas: aporte a la institucionalización de la atención a la alfabetización en el Ministerio de Educación y fortalecimiento de sus equipos técnicos a nivel nacional y en los territorios, como en el caso de Honduras; contribución a la formación de espacios de trabajo colaborativo, de intercambio e incidencia en Perú y Guatemala; apoyo técnico y financiamiento de programas de alcance regional y local en Guatemala, Haití, Honduras y Perú.

Además de las contribuciones asociadas directamente a los éxitos de las políticas y programas, el estudio identificó dos buenos ejemplos de la potencia que tiene una cooperación eficaz y articulada: a) la reciente conformación de una red nacional de 150 organizaciones de la sociedad civil en Guatemala; y, b) el apoyo a la formación de un Grupo Impulsor Gestor en Perú por las educaciones de personas jóvenes y adultas para el impulso del Proyecto de Ley para la creación del Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, cuyo propósito es garantizar una educación a lo largo de la vida orientada al desarrollo humano sostenible.

Nadie puede quedar excluido del acceso pleno al disfrute de los derechos humanos, esta es una condición imprescindible para el desarrollo sostenible y el bienestar global y, en esta tarea ética, la educación está en el centro como derecho en sí mismo y como derecho habilitador. La educación, siguiendo a OXFAM (2019, pp. 5-6) contribuye a reducir la pobreza, crea oportunidades para todas las personas, fomenta la cohesión social, promueve sociedades democráticas.

Bibliografía

Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., Rojas, A. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. OREALC/UNESCO: Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

Cavassa, A. (2024). Evaluación de un proyecto en el ámbito de la superación de diversas formas de analfabetismo en Puno, ALFALIT. Informe técnico de evaluación externa.

CEPAL (2025). CEPALSTAT: Portal de datos y publicaciones estadísticas. https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?indicator_id=53&area_id=2&lang=es

CEPAL - UNESCO - UNICEF. (2024, 01). Prevención y reducción del abandono escolar en América latina y el Caribe. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1pOQ78hiSvLiPccYZCGnuYTzQga3Qy5WJ>.

Crespo, C. (2021). Contribuciones del pensamiento de Paulo Freire al fortalecimiento de las democracias. En CLADE 2021: <https://redclade.org/noticias/contribuciones-del-pensamiento-de-paulo-freire-al-fortalecimiento-de-las-democracias/>

Hernández, G.; Letelier, M.E. y Mendoza, S. (2021, 09). La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico. Estudio encargado por la CLADE..

chrome-extension://efaidnbmninnbpcapjpcglclefindmkaj/https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf

Infante, M. y Letelier, M. (2013). La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas. Documentos de proyectos. CEPAL: Santiago de Chile, 2013. 44 pp. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3141>

Galván, L. y Muñoz, C. (s/f). Mapeo de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe, 1999-2010. CREFAL, Dirección de Investigación y Evaluación / Línea de Alfabetización y cultura escrita. Documentos preliminares.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Instituto Haitiano de Estadística (2024). Estadísticas demográficas y sociales. <https://ihsi.gouv.ht/> Recuperado el 25 de octubre del 2025.

Instituto Peruano de Economía (2024). Índice de Competitividad Regional, INCORE. Perú. Disponible en: <https://incoreperu.pe/>

Kalman, J. and Carvajal E. (2020). Adult literacy programs in the context of COVID-19. A regional snapshot from Latin America and the Caribbean. Paper commissioned for Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. En: Hernández, G., Letelier, M.E. y Mendoza, S. (2021). La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf

Lizarzaburu, A. (1985). La formación de promotores de base en programas de alfabetización. Serie Retablo de Papel, N° 6. Pátzcuaro (Michoacán, México): Oficina Regional de Educación de la UNESCO y Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional de América Latina y el Caribe, CREFAL.

Meza, E. (2025,04,09). Iniciativa frente al analfabetismo en mujeres rurales mayores de 60 en Perú es nominada a premio de la UNESCO. INFOBAE. Diario en línea. Disponible en: <https://www.infobae.com/peru/2025/09/03/analfabetismo-en-mujeres-rurales-mayores-de-60-anos-en-peru-impulsa-nominacion-al-premio-de-la-unesco/>

ONU (2016). La alfabetización, un factor vital: establecer prioridades para el futuro y educación para la democracia Nota del Secretario General. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://legado.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/alfa%20factor%20vital-unesco%20jul%202016.pdf>

ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://sdgs.un.org/es/goals>

ONU (2003). Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos. Resolución aprobada por la Asamblea General 57/166. Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/RES/57/166>

OREALC/UNESCO Santiago (2021). Documento síntesis del evento de Consulta en América Latina Camino a CONFITEA VII realizado los días 28, 29 y 30 de julio de 2021. Informe de consultoría.

OREALC/UNESCO Santiago (2013) Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Autoras: María Isabel Infante y María Eugenia Letelier. Santiago.

OXFAM Internacional. (2019). El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-summ-es.pdf>

Rivero, J. (2008). Alfabetización en el Perú. Problemas de fondo y visión de futuro. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0f4978e7-201d-4c79-a20d-9b6167661883/content>

Robalino, M. y Uribe, C. (2024). La cooperación educativa en América Latina y el Caribe: Ocho

décadas de trabajo conjunto de los Estados con el acompañamiento de la UNESCO. OREALC/ UNESCO Santiago: Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389202>

UIS/UNESCO (2022). Instituto de Estadísticas de las UNESCO. <https://www.uis.unesco.org/en>

UIL/UNESCO (2025). <https://www.uil.unesco.org/es>

UIL/UNESCO - Alianza Global para la Alfabetización, GAL (2025). <https://www.uil.unesco.org/es/alfabetizacion/alianza-mundial>

UIL/UNESCO (2017). CONFINTEA VI. Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos. Revisión a medio término 2017. Síntesis de los informes regionales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261523>

UIL/UNESCO (2012). Alfabetización básica y formación profesional para adultos jóvenes, Haití. <https://www.uil.unesco.org/es/litbase/basic-literacy-and-vocational-training-young-adults-haiti#:~:text=est%C3%A1%20en%20marcha.-,Lecciones%20aprendidas,y%20social%20debe%20ser%20construido.> Recuperado 18 de octubre de 2025.

UIL/UNESCO (2025) Base de datos de prácticas eficaces de alfabetización y aritmética – LitBase. <https://www.uil.unesco.org/en/litbase/> revisada en octubre 2025.

UIL/UNESCO (2011). Aprendizaje de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe. Bibliografía anotada (2000 - 2011). ALADIN - Red de Documentación e Información sobre el Aprendizaje de Adultos. www.unesco.org/education/aladin. Mayo, 2011.

UNESCO (2025). ¿Cuál es la situación de la alfabetización en el mundo? 2 de diciembre del 2025. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=Su%20Estrategia%20para%20la%20alfabetizaci%C3%B3n,y%20la%20Educa%C3%B3n%20de%20Adultos.>

UNESCO (2022). CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech: Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

UNESCO (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

UNESCO (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. <https://doi.org/10.54676/LDLO2794>

UNESCO (2010). CONFINTEA VI, Marco de Acción de Belém: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

UNESCO (2006). Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006 Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>

UNESCO (1997). CONFINTEA V. La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

Yunyent, A. y Fernández-Flecha, M. (2025) Resultados de un programa de alfabetización de adultos: evaluación de la lectura, la escritura y las habilidades numéricas de un grupo de mujeres en un entorno rural. Informe de consultoría encargada por la Fundación DISPURSE Perú. Documento interno.

Anexos

Documentos y página web revisados

Guatemala

CARE Guatemala (2021). Línea Final. Proyecto Liderazgo y alfabetización de mujeres indígenas de Guatemala (2021). En asocio con Lancome. París 123 pp.

Infante y Letelier (2013). La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas (Guatemala). Santiago; CEPAL (pp. 20-21)

CONALFA. Plan Operativo Multianual. POM / 2025-2029. Guatemala, julio 2024. 55 pp.

CONALFA (2023). Memoria de labores, 2023. www.conalfa.edu.gt

CONALFA (2025). Historia de la alfabetización en Guatemala.

<https://conalfa.edu.gt/wp/alfabetizacion/historia/> Recuperado el 28 de octubre de 2025.

CONALFA. conalfa.edu.gt/wp/alfabetizacion/

Constitución Política de la República de Guatemala, 1985 (Guatemala). Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de noviembre de 1993. 70 pp. Guatemala.

INE - Guatemala (2018-2019). XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda de 2018. <https://www.conalfa.edu.gt/data/censo2018.pdf>.

Horizontes Ixil Sin Límites, 2025. Biblioteca comunitaria. <https://limitlesshorizonsixil.org/community-library/>. Guatemala. Recuperado el 20 de octubre de 2025.

Ley de Alfabetización. Decreto N 43-86. 1986. Guatemala. Reformada por Decreto N°54-99. 1999.

Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo No. 12-91 del 12-01- 1991. Guatemala.

Organización de mujeres "Tierra Viva". (s/f) "Experiencia de mujeres jóvenes y adultas desde sus territorios con relación al acceso al derecho a la educación informal y formal en Guatemala". (Documento de sistematización). 9 pp.

PRODESSA. (s/f). Proyecto "Educación como Derecho incluyente" (Documento interno). 108 pp.

Reglamento Ley de Alfabetización. 1991. Acuerdo Gubernativo N° 137-91. Guatemala.

UNESCO. Premio Alfabetización de UNESCO, 2021 (<https://limitlesshorizonsixil.org>)

Haití

Alfabetización en Haití. En: Infante, M. y Letelier, M. La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas. p. 21 Santiago, CEPAL. 2013.

Haití lanza un programa de alfabetización de 20 millones de dólares para 1.5 millones de adultos. Haitian Times. (2025, 9 de octubre)

<https://haitiantimes.com/es/2025/10/09/Hait%C3%AD-lanza-programa-de-alfabetizaci%C3%B3n-ante-incertidumbre-sobre-su-financiaci%C3%B3n/#:~:text=M%C3%A1s%20de%202.5%20millones%20de,aproximadamente%20cuatro%20millones%20de%20habitantes.>

Instituto Haitiano de Estadística. https://ihsi.gouv.ht/statistiques/statistiques_demographiques_et_sociales/education

République d'Haití, MENFP (Ministère de L'Éducation Nationale et de la formation professionnelle). (2019). Politique Nationale d'Éducation Non-Formelle – République d'Haïti. Mars 2019. 42 pp.

République d'Haití. MENFP (Ministère de L'Éducation Nationale et de la formation professionnelle). (2022). Bureau du/de la Secrétairerie d'etat à l'Alphabétisation (SEA). Mars 2022. Plan triennal du sous-secteur de l'Alphabétisation et d'éducation non formelle 2022 -2025. 45pp.

REPT. Reagrupación Educación para Todos. Haití. 2025. Más de ochenta años de lucha contra el analfabetismo: 1943-2025. Algunas consideraciones sobre los logros y resultados oficiales.

UIL/UNESCO (2012). Alfabetización básica y formación profesional para adultos jóvenes. <https://www UIL.unesco.org/es/litbase/basic-literacy-and-vocational-training-young-adults-haiti?hub=1502>. Recuperado el 25 de octubre de 2025.

Honduras

Educación en Voz Alta - Foro Dakar Honduras. (s/f) Informe Sombra 2024. Análisis de la situación del ODS 4 en Honduras del período 2024. 87 pp.

El método de la alfabetización Yo sí Puedo (Presentación. 25 láminas). s/f., s/l.

Fundación Funazucar. Informe de actividades 2021.

Fundación Funazucar. Informe de actividades 2022

Fundación Funazucar. Informe de actividades 2023

Fundación Riecken (2025). Bibliotecas comunitarias Riecken. <https://esp.riecken.org/>

Recuperado: 2 de octubre de 2025.

Honduras - Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Anuario Estadístico Nacional 2019 - 2024. <https://ine.gob.hn/2024/06/02/caracteristicas-educativas-de-la-poblacion-hondurena-junio-2023/>

La alfabetización en Honduras. En: Infante, M. y Letelier, M. La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas. p. 23 Santiago, CEPAL. 2013

Ministerio de Educación de Honduras. Informativo 22 de septiembre de 2023.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España (2025). Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Evaluación del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Honduras (PRALEBAH) y Nicaragua (PAEBANIC). Informe de Evaluación 19. Madrid: enero de 2025. 138pp

República de Honduras. Secretaría de Educación. Educatodos. Un programa que usa metodología de radio interactiva. Documento interno, s/f. 2 pp.

USAID (2006). Case Study. Meeting: Honduras Educatodos. Equip2. Educational Quality Improvement Program.

UIL/UNESCO. (2024). Cambiando vidas en Centroamérica a través del acceso a la información y la alfabetización, Honduras. https://www.uil.unesco.org/en/litbase/grid?fq%5Bsm_unsc_field_ref_countries_label%5D%5B%5D=Honduras&date_from=&date_to=&query=&hub=1502&op=Buscar#toggle-facets (Recuperado el 2 de octubre de 2025)

Perú

Alcázar, L.; Cueto, S. y Sáenz, P. (2009). Presupuesto evaluado: Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización. – PRONAMA. Informe Final. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/documentac/evaluaciones/Programa_Nacional_de_movilizacion_por_la_alfabetizacion.pdf

ALFALIT (2025). Propuesta de proyecto 2025-2028. Suma hoy 1: Desarrollo de capacidades para la promoción de una convivencia democrática, el ejercicio de derechos y el fortalecimiento de una ciudadanía activa y ambiental en mujeres, niñas y niños de comunidades rurales

Cavassa, A. (2024). Evaluación de un proyecto en el ámbito de la superación de diversas formas de analfabetismo en Puno, ALFALIT. Informe técnico de evaluación externa.

Creación del PRONAMA con responsabilidad intersectorial CONGRESO 2011

[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F819F378C3E2C53505257A310074A431/\\$FILE/2_Directiva_N_015-2011_ME_PRONAMA.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F819F378C3E2C53505257A310074A431/$FILE/2_Directiva_N_015-2011_ME_PRONAMA.pdf)

Descripción del Programa Nacional de Movilización para la Alfabetización, PRONAMA, Perú
<https://es.slideshare.net/slideshow/pronama-final/24563113>

Directiva N° 15 - 2011 - ME/PRONAMA. Disposiciones para la ejecución del Programa Nacional de Movilización para la Alfabetización, PRONAMA, para el año 2011.

Instituto Peruano de Economía (2024). Índice de Competitividad Regional, INCORE. Perú. Disponible en: <https://incoreperu.pe/>

Fichas de las herramientas pedagógicas y materiales educativos implementados por DISPURSE para el trabajo en los círculos del Programa de alfabetización del MINEDU, 2025. Fundación DISPURSE.

INEI (2025). Perú: Indicadores de Educación según Departamentos, 2014 - 2024.

Johansson, B.; Franker, Q. (2023). FOCUS for a functional, critical and digital literacy. In CALL for all Languages - EUROCALL 2023 Short Papers. 15-18 August 2023, University of Iceland, Reykjavik. Fundación DISPURSE.

Resolución Ministerial 0292-2009-ED. 7 de octubre de 2009. Aprobación del Manual de Operaciones del PRONAMA.

Valdivia, M. (2025). Un Programa de Alfabetización Bilingüe en el Perú. Documento de trabajo.

We educate women because it changes the word. Drew Faust. Fundación DISPURSE.

Yunyent, A. y Fernández-Flecha, M. (2025) Resultados de un programa de alfabetización de adultos: evaluación de la lectura, la escritura y las habilidades numéricas de un grupo de mujeres en un entorno rural. Informe de consultoría encargada por la Fundación DISPURSE Perú. Documento interno.

Documentos y página web revisados

Guatemala

- Víctor Cristales. Coordinador del Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala. Socio de CLADE (Entrevista 20-10-2025).
- Julio César Cuyuch. Miembro del Consejo Nacional de Educación e integrante de la Comisión Permanente de Reforma Educativa. (Entrevista 31 - 10-2025)
- Susana Gularte. Pedagoga y especialista en Educación de Adultos. Ex funcionaria del Ministerio de Educación (Entrevista 31-10-2025).
- Carolina Orellana. Coordinadora regional para Latinoamérica y el Caribe del Programa Educación en Voz Alta (EVA) y Coordinadora de Educación de la Oficina de OXFAM en Guatemala (Entrevista 07 - 11-2025)
- Roselia Ávila Barahona. Educadora de la Organización de mujeres “Tierra Viva”. Guatemala. (Entrevista 19-11-2025)

Haití

- William Thelusmond. Coordinador de la Reagrupación Educación Para Todos. Haití. (Entrevista 1:13.10-2025).
- William Thelusmond. Coordinador de la Reagrupación Educación Para Todos. Haití. (Entrevista 2:19-11-2025).
- Gregory Calixto (Especialista en Educación de Adultos. Entrevista 29 - 10 - 25).
- Camille Chalmers (Profesor Universitario. Entrevista 28-10-2025).
- Jacques Yvon Pierre (Especialista en políticas públicas. Entrevista 19-11-2025).

Honduras

- Diana Ayala. Técnica del Foro Dakar Honduras. Socio de CLADE. (Entrevista 13-10-2025).
- Eduardo Esponda, coordinador Nacional de Alfabetización del Programa Nacional de Alfabetización
- José Manuel Flores Arguijo “Yo sí Puedo” (2022- 2025) (Entrevista 02-12-2025).
- Juan Oviedo, Técnico de la Unidad Coordinadora de Proyectos de la Secretaría de Educación. Ex coordinador del Programa EDUCATODOS. Trabajó por 17 años en PRALEBAH.
- Tracy Cardona, subdirectora general de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación (Entrevista 02-12-2025).

Perú

- María Amelia Palacios. Integrante del Consejo de coordinación de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, CPDE (Entrevista 20-10-2025).
- Elena Burga. Ex-viceministra de Intercultural del Ministerio de Cultura, ex-Directora General de Educación Intercultural Bilingüe, Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación. (Entrevista 29-10-2025).
- Nora Delgado. Directora Regional de Educación de Ucayali, ex-Directora General de Educación Intercultural Bilingüe, Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación. (Entrevista 29-10-2025).
- Manuel Valdivia. Asesor del Programa de Alfabetización Bilingüe para Mujeres Rurales de la ONG Tierra de Niños, Consultor de la Fundación Stronme para temas de educación. (Entrevista 30-10-2025).

- Luis Hiraoka. Funcionario en el área de Educación del Plan Binacional Ecuador - Perú. Capítulo Perú. Ex-director de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación, 2015 - 2018. (Entrevista 03-11-2025).
- Ruth Anastacio. Gerente de operaciones de la Fundación DISPURSE en Perú. (Entrevista 04-11-2025).
- Menna Salazar. Coordinadora en Educación de la Fundación DISPURSE en Perú. (Entrevista 04-11-2025).
- Rocío Valdeavellano. Ex- Coordinadora de la Operación de Alfabetización Integral ALFIN del Ministerio de Educación de Perú. (Entrevista, 05-11-2025).
- Wilber Rosas Beltrán. Ex Congresista de la República. Coordinador de procesos de alfabetización en Cusco aplicando el enfoque ALFIN. (Entrevista, 05-11-2025).
- Alfonso Lizarzaburu. Ex-funcionario técnico de alfabetización en el Ministerio de Educación de Perú a cargo de la Operación de Alfabetización Integral ALFIN . Ex-funcionario de la UNESCO. (Entrevista, 05-11-2025).
- Aurora Luna. Directora Ejecutiva de ALFALIT. (Entrevista, 06-11-2025).
- Maclovio Olivares. Jefe de Proyectos en CARE Perú (Entrevista, 06-11-2025).