

Fellows por el cambio

Empoderando a líderes educativos en comunidades rurales
guatemaltecas

Daniela Guraieb Elizalde, Arshia Jain, Anggi Putri, Darren Suryawijaya Ong, Devyani Vadke,
Carolina Bermúdez, Steve Fisher

Noviembre 2023



Reach Alliance fue creada en 2015 por la Escuela Munk de Asuntos Globales y Políticas Públicas de la Universidad de Toronto, en colaboración con el Centro para el Crecimiento Inclusivo de MasterCard. Nuestra red universitaria global ahora incluye: Ashesi University, University of Cape Town, Tecnológico de Monterrey, Singapore Management University, University College London, University of Melbourne, University of Oxford y University of Toronto.

Esta investigación fue posible gracias a la Universidad de Melbourne y Reach Alliance. Expresamos nuestro agradecimiento al profesor Adrian Little, vicerrector adjunto de la Universidad de Melbourne, y a la Oficina de Ética e Integridad en la Investigación de la Universidad. Reconocemos el invaluable apoyo de Kindred, particularmente de Kirsty McKellar y Maria Rodrigues. Un enorme agradecimiento a Rojin Rahmati por su capacitación en coaching y liderazgo y a Jacqueline Larson (de Reach Alliance) por su experiencia en edición.

Nuestra investigación tampoco habría sido posible sin el apoyo continuo del equipo de ConnectED: Soonni Gillett, Isa LaPorte, Marta Xicay, Sarah LaPorte, Henry Pérez y Laura Dell.

Finalmente, expresamos nuestro más sincero

agradecimiento a las personas que nos abrieron las puertas a sus comunidades y compartieron su tiempo e historias, en particular a los Fellows, maestros y madres y padres de familia. *Matyox, chjonte*, muchas gracias.

Reconocemos respetuosamente que realizamos trabajo de campo en las tierras ancestrales de los diversos pueblos indígenas de Guatemala. Presentamos nuestro profundo respeto a los pueblos mayas Mam y Kaqchikel, cuyas comunidades visitamos y quienes han vivido y cuidado de esta tierra durante incontables generaciones.

Asimismo, reconocemos a los dueños tradicionales de las tierras no cedidas en las que trabajamos, vivimos y aprendemos: los pueblos Wurundjeri Woi Wurrung y Boon Wurrung de las Naciones Kulin del Este. Presentamos nuestro profundo respeto a los Ancianos del pasado, presente y emergentes. Extendemos nuestra gratitud a todos los estudiantes y maestros indígenas con quienes tenemos el privilegio de trabajar y de quienes aprendemos todos los días. Esta investigación recibió la aprobación del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Melbourne (ID de aprobación: 2023-27129-42108-3).



Center for
Inclusive Growth

CENTRO MASTERCARD PARA EL CRECIMIENTO INCLUSIVO

El Centro para el Crecimiento Inclusivo promueve el crecimiento económico equitativo y sostenible y la inclusión financiera en todo el mundo. El Centro aprovecha los activos y competencias principales de la compañía, incluidos conocimientos de datos, experiencia y tecnología, mientras administra el fondo filantrópico MasterCard Impact Fund, para producir investigaciones independientes, escalar programas globales y empoderar a una comunidad de pensadores, líderes y emprendedores en la primera línea del crecimiento inclusivo. mastercardcenter.org



ESCUELA MUNK DE ASUNTOS GLOBALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS Y

La Escuela Munk de Asuntos Globales y Políticas Públicas de la Universidad de Toronto reúne a investigadores, expertos y estudiantes apasionados para abordar las necesidades de un mundo que cambia rápidamente. A través de una enseñanza innovadora, una investigación colaborativa y un diálogo y debate públicos sólidos, estamos formando a la próxima generación de líderes para abordar nuestros desafíos nacionales y globales más urgentes.

munkschool.utoronto.ca

Nota: Los autores aparecen en orden alfabético y los mentores docentes figuran en último lugar

Foto de portada: Edificios escolares de la Comunidad B en Aldea Sacsiguán (Departamento de Sololá)

Contenidos

Resumen ejecutivo.....	1
El Modelo de Fellows: Contexto y antecedentes	2
Enfoque de la investigación	5
Definiendo educación relevante.....	7
Barreras a la educación relevante	10
Los impactos educativos de la pandemia.....	11
Impulsores de una educación relevante	13
Las características de impacto del modelo.....	14
Impactos de género	15
La sostenibilidad de los proyectos	17
Lecciones aprendidas	18

Resumen ejecutivo

En Guatemala, los bajos niveles de escolaridad y de tasa de alfabetización plantean desafíos importantes para la educación, especialmente en las comunidades rurales e indígenas.

Los pueblos indígenas (una alta proporción de la población del país) enfrentan una marginación histórica como resultado de la colonización y del acceso limitado a los recursos. La pobreza, la desigualdad y la infraestructura limitada obstaculizan aún más el acceso a la educación, y la pandemia de COVID-19 exacerbó estos problemas, deteriorando el aprendizaje.

ConnectED es una organización no gubernamental que tiene como objetivo abordar estos desafíos a través de una filosofía de desarrollo social de abajo hacia arriba. El Modelo de Fellows utiliza un enfoque centrado en la persona para identificar líderes educativos locales (conocidos como “Fellows”), desarrollar sus capacidades y guiarlos a través del diseño, implementación y evaluación de un proyecto

educativo elegido y dirigido por cada comunidad donde trabaja ConnectED.

Nuestra investigación identifica los elementos del Modelo de Fellows que generan el mayor impacto en mejorar el acceso, la calidad y la relevancia de la educación para las comunidades en Guatemala. Llevamos a cabo grupos focales y entrevistas con maestros, madres y padres de familia y Fellows en cuatro comunidades seleccionadas donde ConnectED ha apoyado proyectos.

Las cuatro comunidades que visitamos identificaron la integración de tecnología y/o de la cultura indígena como características clave de una educación relevante. La pandemia de COVID-19 introdujo ciertos desafíos, como el acceso desigual a los recursos educativos y prioridades conflictivas entre educación y trabajo. Los participantes identificaron tres grupos de interés distintos que permitieron que los proyectos se implementaran con éxito: personal docente y Fellows, padres y comunidades, y organizaciones no gubernamentales. También

nos hablaron de una compleja red de barreras a la educación relevante, incluyendo recursos e infraestructura insuficientes, falta de maestros especializados, apoyo gubernamental limitado, diferentes prioridades de los padres y migración.

El Modelo de ConnectED incorporó características clave de autodeterminación y construyó una cultura de confianza que las comunidades no habían experimentado anteriormente con otras iniciativas educativas o con el gobierno. El éxito de los proyectos creó un efecto dominó: la implementación exitosa de los proyectos ayudó a estas comunidades a obtener apoyo adicional para la expansión o implementación de nuevos proyectos. Los cuatro Fellows y sus comunidades se apropiaron en gran medida de sus proyectos, continuándolos o ampliándolos más allá del período de financiamiento de ConnectED. El Modelo no sólo beneficia a sus beneficiarios directos: su impacto también llega a la comunidad en general.

Nuestros hallazgos destacan cinco lecciones claves para el desarrollo social, basadas en los elementos exitosos del Modelo:

1. Promover la autonomía y la autodeterminación comunitaria,
2. Priorizar las iniciativas lideradas por la comunidad,
3. Ser flexible y centrado en la persona ,
4. Permitir el acceso a la educación más allá del estudiante, y
5. Fomentar la complementariedad y la colaboración.

El Modelo de Fellows: Contexto y antecedentes

Acceso a la educación en comunidades rurales e indígenas guatemaltecas

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Guatemala tiene bajos niveles de escolaridad. El Instituto Nacional de Estadísticas del país encontró que el 59.3 por ciento de los hombres y el 53.6 por ciento de las mujeres en 2019 “no tenían educación o, como máximo, habían completado la escuela primaria”. Según el Ministerio de Educación, el 12.4 por ciento de los niños no completó la escuela primaria y el 26.2 por ciento no completó la escuela secundaria en 2020.¹ Entre los países de América Latina y el Caribe, Guatemala tiene las tasas más altas de deserción escolar temprana y la proporción más alta de jóvenes que no estudian ni trabajan.²

El país es altamente rural. Casi la mitad de su población de alrededor de 17 millones de personas vive en zonas rurales.³ Es el país latinoamericano con la mayor proporción de pueblos indígenas (44 por ciento de su población), incluidos 22 grupos mayas, como los pueblos Kaqchikel y Mam, y grupos indígenas no mayas, como los pueblos Xinca y Garífuna. La indigeneidad guatemalteca está altamente vinculada a su ruralidad: el 57 por ciento de la población rural se identifica como indígena.⁴

La población indígena ha sido históricamente marginada, lo que limita su acceso a una educación relevante y de calidad. Los estudiantes

1 Evelyn Jacir de Lovo, “Brechas de acceso a la educación en Guatemala: transformación educativa para la igualdad, con énfasis en las poblaciones rurales y los pueblos indígenas (No. 48360),” ECLAC, Octubre 2022 [🔗](#)

2 Eleno Castro, Ángela López, Pablo Zoido, and Raquel Fernández-Coto, “¿Cuáles son los principales retos educativos de Mesoamérica?” Nota 16, CIMA-BID, August 2019. [🔗](#)

3 “Población, total — Guatemala,” and “Población rural (% de población total) — Guatemala,” Banco Mundial, 2021 [🔗](#)

4 Hugo Us, Carlos Mendoza, y Vivian Guzmán, “Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: Análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018,” Nota Técnica No. IDBTN-02396, BID, Enero 2022 [🔗](#)

indígenas tienen tasas de rendimiento más bajas que los no indígenas.

Por ejemplo, sólo el 9 por ciento alcanza los estándares nacionales de lectura en comparación con el 31 por ciento de los estudiantes no indígenas.⁵ Una compleja historia de colonización y guerra civil ha dejado un legado de racismo estructural, desigualdad y exclusión social. Aunque la educación es reconocida como un derecho humano fundamental, a nivel internacional, regional y nacional, las comunidades rurales e indígenas enfrentan muchos obstáculos en el acceso a una educación eficiente, de alta calidad y culturalmente apropiada. Estas barreras incluyen, entre otras, altos niveles de pobreza y desigualdad, infraestructura limitada y pocos recursos asignados a la educación.

La pobreza afecta al 75 por ciento de la población indígena, en comparación con el 36 por ciento de la no indígena, y la desnutrición crónica afecta al 58 por ciento de la población indígena, en comparación con el 38 por ciento de la no indígena.⁶ Los estudiantes rurales promedian solo 3.7 años de escolaridad, mientras que sus contrapartes urbanas tienen un promedio de 6.2 años.⁷ Estas condiciones han obligado a muchos guatemaltecos de áreas rurales a emigrar hacia el norte: hacia México y particularmente a Estados Unidos.

Las niñas enfrentan obstáculos adicionales en su educación, incluidos el matrimonio y el embarazo infantil o adolescente, así como los roles y estereotipos de género tradicionales. Un ejemplo de estos obstáculos agravantes es el hecho

de que el 37.4 por ciento de las mujeres que viven en zonas rurales son analfabetas, lo que representa la tasa más alta de analfabetismo en cualquier subconjunto de la población.⁸

El acceso a la educación en la Guatemala rural e indígena se deterioró aún más con la pandemia del COVID-19. El cierre de escuelas y el acceso desigual a la tecnología y a la conectividad interrumpieron el aprendizaje, aumentaron las tasas de deserción escolar y se amplió la brecha educativa entre entornos rurales y urbanos.

El acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad es un enfoque clave del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de las Naciones Unidas. La educación es fundamental para combatir la pobreza y la desigualdad que afecta desproporcionadamente a las comunidades rurales e indígenas guatemaltecas. A pesar de los desafíos que enfrentan, estas comunidades también cuentan con capacidad local, recursos valiosos, conocimiento y capital humano para abordar los problemas educativos que las afectan. Esto ha sido reconocido por el Modelo de Fellows de ConnectED, que fomenta y apoya iniciativas locales para garantizar que “nadie se quede atrás” en la búsqueda global de una educación accesible y de calidad.

El Modelo de Fellows de ConnectED

Fundada en 2013, ConnectED es una organización no gubernamental (ONG) que aborda las desigualdades educativas que enfrentan los jóvenes en zonas rurales en Centroamérica. En 2020, después de

5 Manuel Orozco y Marcela Valdivia, “Retos educativos en Guatemala y consecuencias para el capital humano y el desarrollo,” *Diálogo Interamericano*, 2017. [🔗](#)

6 Dwayne Mamo, “El Mundo Indígena 2023,” *IGWIA*, Abril 2023 [🔗](#)

7 Susana M. Sánchez, Kinnon Scott, y J. Humberto López, “Guatemala: Cerrando brechas para generar un crecimiento más inclusivo. Diagnóstico Sistemático de País”, Banco Mundial. [🔗](#)

8 Rubén Darío Narciso Cruz, “República de Guatemala: Compendio Estadístico de Educación 2013,” Instituto Nacional de Estadística Guatemala, Septiembre 2015. 1 [🔗](#)

implementar con éxito el Modelo de Fellows en más de 20 comunidades nicaragüenses, ConnectED amplió su alcance a Guatemala, donde desde entonces ha apoyado iniciativas educativas en más de 50 comunidades rurales. Los Fellows de ConnectED son líderes educativos que trabajan en escuelas de comunidades rurales (incluidos maestros, directores y bibliotecarios) quienes son elegidos para su desarrollo personal y profesional con el objetivo general de que utilicen esta tutoría para liderar un proyecto en su comunidad que mejore los resultados educativos de los estudiantes.

Hoy hay 35 Fellows guatemaltecos, formados por cohortes pasados y presentes. Comenzando con 10 Fellows durante el período 2020-2021, ConnectED asesoró a 10 Fellows adicionales en 2022 y 15 más en 2023. Las mujeres representan el 57.1 por ciento de los Fellows, y el 91.7 por ciento de ellas se identifican como indígenas.

El enfoque de ConnectED para el desarrollo social empodera a los Fellows a través del desarrollo de capacidades, la provisión de recursos y el apoyo a soluciones impulsadas localmente. ConnectED también destaca la participación de la comunidad como elemento clave para la sostenibilidad de un proyecto y, en la mayoría de las comunidades con las que se asocian, más del 50 por ciento de la financiación del proyecto proviene de la propia comunidad.

El Modelo de Fellows reconoce que los residentes locales son quienes comprenden mejor las necesidades y realidades de sus propias comunidades. Identifica participantes de comunidades rurales e invierte en el desarrollo de sus capacidades de liderazgo, gestión de proyectos y creación de redes de contacto. En lugar de liderar, ConnectED guía a los Fellows a través del diseño, implementación y evaluación de una iniciativa educativa respaldada por la comunidad. Este proceso respeta su agencia y soberanía educativa. El Modelo se implementa en siete fases (Tabla 1).

Tabla 1. Siete fases del Modelo de Fellows de ConnectED

FASE	ACTIVIDADES
1. Identificar Fellows locales	En colaboración con ONG locales y contactos comunitarios, ConnectED elige a los Fellows utilizando criterios de selección.
2. Desarrollar las capacidades de los Fellows	ConnectED brinda capacitación para desarrollar habilidades de gestión de proyectos, liderazgo y creación de redes de contacto. Esta tutoría continúa durante todo el Modelo e incluye oportunidades de establecer contactos con ex alumnos de cohortes anteriores.
3. Evaluar las necesidades de la comunidad	Los Fellows realizan encuestas y organizan reuniones con padres y miembros de la comunidad para determinar los desafíos educativos más urgentes de la comunidad y lograr la aceptación de los grupos de interés locales para el proyecto seleccionado.
4. Generar diseños de proyectos	ConnectED guía a los Fellows en el desarrollo de planes de proyectos que tengan en cuenta el cronograma, el presupuesto y las limitaciones de personal y, al mismo tiempo, que se mantengan relevantes para las necesidades de los estudiantes.
5. Implementar proyectos	ConnectED proporciona a los Fellows un presupuesto para materiales de hasta 3,500 USD por proyecto, y los padres de familia y miembros de la comunidad a menudo colaboran con mano de obra gratuita y donaciones más pequeñas de artículos y dinero. Algunos Fellows también involucran a otras ONG para obtener más financiamiento para sus proyectos.
6. Monitorear, evaluar y escalar el impacto	ConnectED emplea un sistema MEAL (monitoreo, evaluación, rendición de cuentas y aprendizaje) para evaluar tanto los proyectos como su Modelo de Fellows en comparación con sus indicadores de impacto. Estos hallazgos se utilizan después para mejorar el Modelo y permitir su expansión a otras regiones de Guatemala.
7. Elevar las voces de los Fellows	ConnectED establece una red de apoyo para Fellows, incluido un encuentro anual con Fellows actuales y ex alumnos, para fomentar el intercambio de conocimientos a través de formación y tutoría. Esta red también brinda oportunidades para que los Fellows establezcan conexiones con otros cohortes y organizaciones asociados que puedan apoyar las necesidades de su comunidad y el desarrollo de capacidades más allá del alcance inicial de sus proyectos.

Fuente: “Fellows Model: Turning Rural Educators into Catalysts for Change”, ConnectED. [↗](#)

Los proyectos de los Fellows están diseñados para abordar tres pilares de impacto: acceso, calidad y relevancia (Figura 1). Estos objetivos

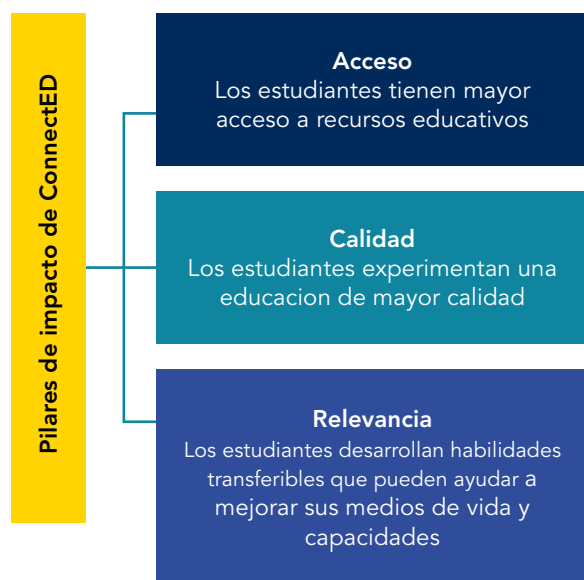


Figura 1. Los tres pilares de impacto de ConnectED (Fuente: “ConnectED Monitoring and Evaluation Strategy for Fellows Program in Guatemala 2011–2025,” documento interno de ConnectED, 2021)

forman el enfoque central de la iniciativa de cada Fellow y son los indicadores mediante los cuales ConnectED monitorea y evalúa su Modelo. Como parte de sus compromisos con el diseño centrado en la persona y la mejora continua, ConnectED incorpora las voces de diversos grupos de interés en la evaluación del Modelo. De esta manera obtienen conocimientos valiosos para adaptar y expandir su Modelo a otras naciones de Centroamérica y América Latina. A través de conversaciones con Fellows, maestros y madres y padres de familia, nuestra investigación se centra en el pilar de “relevancia”, que incluye cómo el Modelo de Fellows implementa iniciativas contextualmente apropiadas y sostenibles, y el efecto continuo que esto tiene en el acceso a una educación de calidad para los jóvenes indígenas y de zonas rurales en Guatemala.

Los criterios de selección del Modelo de Fellows evalúan una variedad de características para

conocer la ética laboral, el comportamiento, los valores, las habilidades y la experiencia laboral previa de un candidato. La Tabla 2 resume las áreas principales de evaluación.

Tabla 2. Criterios de selección de los Fellows

Conexión con una comunidad escolar	Debe ser director y/o maestro de una escuela indígena rural.
Valores	Colaboración, inclusión, equidad, comunidad, credibilidad y perseverancia.
Capacidad de liderazgo	Pasión y entusiasmo demostrados; interés en áreas relevantes; capacidad de ideación/diseño; y razonamiento ético.
Movilizador de la comunidad	Comprensión de la dinámica comunitaria; capacidad de motivar e influir en los demás.
Apoyado localmente	Apoyado y/o nominado por una organización comunitaria asociada.
Compromiso al programa	Compromiso demostrado con el proceso y los objetivos del programa con comprensión de la autosostenibilidad de los proyectos.
Logística	Fellow tiene acceso a un celular e internet.
Ubicación geográfica	ConnectED prioriza a las comunidades en riesgo de migración irregular.

Enfoque de la investigación

Buscamos identificar los elementos del Modelo de Fellows que tienen el mayor impacto en mejorar el acceso, la calidad y la relevancia de la educación para las comunidades de Guatemala. Nuestro objetivo fue comprender en qué medida el Modelo ha mejorado la relevancia educativa

y sus impactos en el acceso a una educación de calidad. Nuestro enfoque combinó grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Una revisión de literatura informó nuestro diseño y enfoque culturalmente apropiados.

Grupos focales y entrevistas semiestructuradas

Junto con ConnectED, contactamos a cuatro Fellows y miembros de sus comunidades escolares para que participaran en este caso de estudio (Tabla 3). Visitamos escuelas en comunidades ubicadas en los municipios de Huitán (Departamento de Quetzaltenango), Aldea Sacsiguán (Departamento de Sololá), San Antonio Palopó (Departamento de Sololá) y Tecpán (Departamento de Chimaltenango) (Figura 2). Estas comunidades están compuestas principalmente por grupos indígenas mayas pertenecientes a los pueblos Mam y Kaqchikel.

Los Fellows fueron seleccionados en función del tema de sus proyectos, la duración de su participación en el Modelo de Fellows de ConnectED y su género para garantizar una representación equilibrada. Por consideraciones logísticas, priorizamos las escuelas que estaban relativamente cerca y de fácil acceso por carretera. Realizamos grupos focales y entrevistas semiestructuradas presenciales en estas escuelas.



Figura 2. Ubicación de las comunidades que visitamos en (A) Huitán, (B) Aldea Sacsiguán, (C) San Antonio Palopó y (D) Tecpán. Ciudad de Guatemala es la capital de la nación.



Figura 3. Padres de la comunidad C (San Antonio Palopó, Departamento de Sololá) discuten educación relevante en un grupo focal con el equipo de investigación.

Tabla 3. Proyectos y participantes en este estudio

COMUNIDAD		A	B	C	D
Tema del proyecto		Laboratorio de computación	Taller de lecto-escritura digital	Centro de tecnología digital	Biblioteca física y digital para Kaqchikel
Grupos focales	Fellows (n=4)	1	1	1	1
	Profesores (n=16)	5	4	3	4
	Madres y padres de familia (n=17)	3	7	4	3
Entrevistas	Fellows (n=4)	1	1	1	1
	Profesores (n=15)	4	4	3	4
	Madres y padres de familia (n=10)	2	0	4	4

Se realizaron dos grupos focales para cada escuela, con un grupo para Fellows, maestros y personal de la escuela, y otro para madres y padres de estudiantes que participaron en el proyecto. Los participantes se incorporaron a una discusión facilitada relacionada con cuatro temas sobre la relevancia de la educación en sus comunidades. Un total de cuatro Fellows, 16 maestros y 17 madres y padres de familia participaron en los grupos focales (Tabla 3).

Realizamos entrevistas semiestructuradas para obtener una comprensión más profunda de los temas que surgieron durante los grupos focales. Las entrevistas se realizaron con un subconjunto de participantes de los grupos focales, según su disponibilidad. Las entrevistas con los Fellows se enfocaron en obtener una mayor comprensión de sus proyectos, incluidos el objetivo, el diseño, los impulsores y las barreras para la implementación y la sostenibilidad.

Las entrevistas con el personal de la escuela y madres y padres de familia buscaron comprender su participación en el proyecto y sus puntos de vista sobre los impactos en la comunidad. Un total de 4 Fellows, 15 profesores y 10 madres y padres de familia participaron en esas entrevistas (Tabla 3).

Involucramos intérpretes español-inglés durante las sesiones, así como intérpretes mam-español y kaqchikel-español según fuera necesario. Analizamos temáticamente notas de estas sesiones para identificar patrones recurrentes y temas comunes en las respuestas de los participantes. ConnectED proporcionó información contextual y otros aportes.

Definiendo educación relevante

Las definiciones de “educación relevante” de los participantes reflejaron la naturaleza de los



Figura 4. Laboratorio de computación implementado por el Fellow de la comunidad A en Huitán (Departamento de Quetzaltenango)



Figura 5. Centro de tecnología digital implementado por el Fellow de la comunidad C en San Antonio Palopó (Departamento de Sololá)

cuatro proyectos y las diversas circunstancias contextuales de las cuatro comunidades, cada una con diferentes niveles de ruralidad y acceso a la tecnología. Los proyectos fueron significativos para los participantes, sus hijos y estudiantes porque respondieron directamente a sus necesidades e intereses autoidentificados. Los participantes identificaron consistentemente la inclusión de tecnología y de culturas y lenguas mayas como los principales pilares de una educación relevante.

La educación relevante incluye tecnología

En las cuatro escuelas, los entrevistados destacaron la tecnología como un elemento clave que podría ayudar a los estudiantes a mejorar sus capacidades y conseguir mejores empleos en el futuro. Dada la falta general de acceso a la tecnología (particularmente en las comunidades A, B y C), los participantes comentaron que la inclusión de laboratorios y equipos tecnológicos en las escuelas (gracias a los proyectos de los Fellows) ha permitido a los estudiantes aprender a manejar dispositivos electrónicos y a mejorar su competencia digital. Los docentes también comentaron que los estudiantes adquirieron nuevas habilidades, mejoraron sus capacidades de pensamiento creativo y crítico y se involucraron y motivaron más para ir a la escuela. La mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes fue un beneficio particularmente importante ya que los participantes de las cuatro comunidades mencionaron el abandono escolar como un problema común.

Un maestro estimó que dos o tres de cada 15 estudiantes no se graduarán de la escuela primaria. En una comunidad diferente, el Fellow (y director) destacó que un promedio de 50 estudiantes abandonaría la escuela cada año. Sin embargo, algunos docentes reconocieron que el abandono escolar está disminuyendo como resultado directo de los proyectos. Por ejemplo, el mismo director argumentó que, gracias al proyecto, este año sólo siete estudiantes abandonaron la escuela.

Padres y docentes reconocieron un cambio generacional entre ellos y los niños que se benefician de los proyectos de los Fellows. Un participante compartió: “No conocíamos estas máquinas [computadoras]. Hoy en día, podemos conocer y manejar una máquina. Eso nos hace mucho más fuertes cuando pasamos a la

escuela secundaria. Los niños ya tienen algunos conocimientos”.

Según algunos participantes, la introducción de la tecnología en sus escuelas ha permitido a sus comunidades “alcanzar” a las escuelas urbanas



Figura 6. Libros en idioma kaqchikel adquiridos para la biblioteca de la escuela por el Fellow de la comunidad D en Tecpán (Departamento de Chimaltenango)

que ya incorporan la tecnología en su plan de estudios. Un maestro de la comunidad C vinculó su proyecto tecnológico con un mayor acceso a una educación de calidad porque los niños ya no tienen que caminar hasta una aldea diferente para acceder a un laboratorio de computación. Otra maestra de la comunidad B mencionó que “se percibe a las escuelas rurales como atrasadas”, sin embargo, gracias al proyecto y al mayor acceso a la tecnología, su comunidad ahora “destaca”.

La introducción de la tecnología ha beneficiado a los docentes de muchas maneras. Les ha permitido reducir los gastos de compra de material, ahorrar tiempo en la preparación de materiales y encontrar formas creativas y atractivas de impartir lecciones. En palabras de un docente: “Me facilita impartir las clases. No tengo que tomarme dos horas para hacer un dibujo... Con este proyecto, tenemos el proyector, la televisión... Es más real, evita gastos... Yo elijo el contenido, hago

mis presentaciones y proyecto.” Uno de los Fellows coincidió: “La educación relevante está cambiando la forma tradicional de enseñar y aprender mediante la incorporación de la tecnología como herramienta clave”.

Los cuatro proyectos han alimentado el entusiasmo y el deseo de los participantes de aumentar aún más el acceso tecnológico para sus hijos y estudiantes y ampliar el alcance de los proyectos, por ejemplo, proporcionando más computadoras y tabletas o incorporando contenidos digitales en kaqchikel, como mencionaron docentes en la comunidad D. Sin embargo, algunos participantes mantuvieron un enfoque más cauteloso respecto a la incorporación de tecnología. Un padre mencionó que, si bien la tecnología es importante para la educación, un acceso excesivo puede diluir la cultura local, misma que debe conservarse y no olvidarse.

La educación relevante incluye culturas e idiomas mayas

Cada comunidad demostró una visión distinta sobre la importancia de incorporar sus culturas mayas (mam, kaqchikel y/o k'iche') en el plan de estudios de las escuelas. Los participantes de las escuelas A y B no identificaron la incorporación de mam (comunidad A) o kaqchikel (comunidad B) como un elemento clave de una educación relevante. En cambio, los padres estaban más interesados en que sus hijos aprendieran español e incorporaran herramientas tecnológicas. Los docentes de la comunidad B mencionaron que una educación relevante significa “cambiar de lo tradicional a lo moderno”. Sin embargo, el Fellow de esa comunidad reconoció la importancia de impulsar el uso del kaqchikel porque “una persona que habla dos idiomas piensa mejor”.

Por el contrario, los participantes de las comunidades C y D identificaron la pérdida de la lengua y la cultura indígenas como un desafío. Un padre de familia de la comunidad C mencionó que la mayoría de las personas adultas mayores hablan kaqchikel, pero es poco común para la generación más joven. Un maestro compartió que “Guatemala es muy rica, pero está perdiendo esa riqueza”. Por ejemplo, como explicó el Fellow de la comunidad D, los niños están mostrando menos interés en aprender conocimientos indígenas tradicionales y sagrados relacionados con la luna y con ciertas plantas ya que el plan de estudios nacional prioriza el idioma español. Los profesores nos dijeron que la televisión también ha influido en que los niños se sientan más atraídos por otras culturas.

Para los padres y maestros de las comunidades C y D, aprender sobre la cultura indígena y hablar kaqchikel es importante y está directamente relacionado con el autoestima y el orgullo nacional. Un participante comentó: “El kaqchikel es exclusivo de las comunidades guatemaltecas y no se habla en ningún otro lugar”. Otro padre mencionó que es importante enseñar a los niños sobre la riqueza de su propia cultura indígena y analizar cómo la viven. Hablar kaqchikel también fue reconocido como una habilidad que aumenta la empleabilidad: está catalogado como una habilidad deseable para muchos empleos locales.

En la comunidad D, los padres reconocieron que el proyecto está mostrando resultados prometedores en motivar a los niños a usar y fortalecer sus habilidades en kaqchikel, lo que ha llevado a un cambio positivo en la actitud hacia su idioma tradicional en comparación con los miembros de la comunidad de la generación anterior. Un padre compartió: “Mi hija ha aprendido mucho en la biblioteca... Muchos padres ya no hablan kaqchikel... pero ahora ella quiere hablarlo como lo hablaban sus abuelos”.

El proyecto también ha alentado a los docentes a practicar y a mejorar su propio kaqchikel.

Los participantes de las comunidades C y D destacaron que preservar la tradición no significa que las escuelas deban ignorar la enseñanza del español, otros idiomas como el inglés o la incorporación de herramientas tecnológicas. De hecho, estas pueden reforzarse mutuamente. Por ejemplo, en la comunidad D, el proyecto incorporó códigos QR en libros escolares para enseñar la forma correcta de pronunciar palabras en kaqchikel. Otro participante mencionó que la tecnología no se opone a la indigeneidad, es una herramienta para enriquecer y promover su cultura: “Ser indígena no significa que no puedo manejar la tecnología... [La tecnología] puede enriquecer nuestra cultura con más aprendizaje... Mi sueño es compartir mi cultura con otros mundos... Me gustaría que mi cultura fuera tan importante como aprender inglés”.

Barreras a la educación relevante

Aunque la incorporación de la tecnología y la cultura indígena se destacan como vitales para el plan de estudios, una compleja red de barreras obstaculiza el acceso de estas comunidades a una educación relevante y de calidad. Estas barreras no sólo obstaculizan de forma independiente las experiencias de aprendizaje efectivas, sino que también interactúan entre sí para magnificar su impacto.

Recursos e infraestructura insuficientes

Las instalaciones y los recursos inadecuados son los principales obstáculos que comprometen la calidad de la educación. El problema está muy extendido y afecta numerosos aspectos del entorno educativo. Algunos participantes

de las comunidades A y C enfatizaron que sus laboratorios de computación necesitaban más computadoras; los estudiantes actualmente se ven privados de los instrumentos necesarios para el aprendizaje digital. La tecnología obsoleta donada por otros programas agrava aún más el problema ya que es inutilizable y no satisface sus necesidades. Tampoco hay suficientes libros disponibles para satisfacer las demandas de los estudiantes en las bibliotecas. Aunque el acceso a Internet es cada vez más esencial, especialmente con la introducción de la tecnología en las escuelas, los profesores de una de las comunidades siguen pagando las facturas de Internet de la escuela de su propio bolsillo.

Falta de profesores especializados

La necesidad de docentes más especializados, particularmente en tecnología de la información (TIC) y deportes, sigue siendo un obstáculo importante. Esta escasez restringe las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Algunos maestros y Fellows mencionaron que las escuelas también necesitan administradores para mantener sus laboratorios de computación. También se requieren maestros especializados en TIC para enseñar a los estudiantes tareas relacionadas con la informática. En ausencia de un especialista en TIC, el Fellow de la comunidad A está aprendiendo de forma independiente a administrar laboratorios de computación y desempeñando tareas como la instalación de software y la resolución de problemas tecnológicos, lo cual ha resultado ser un desafío. El Fellow navega por las complejidades de la gestión de la tecnología sin formación ni orientación especializada. Un docente de la comunidad D enfatizó la necesidad de que los docentes reciban capacitación adicional, especialmente en métodos de enseñanza interactivos.

Apoyo gubernamental limitado

Los participantes destacaron el desafío de cerrar la brecha en el apoyo gubernamental a la infraestructura, los recursos y el personal especializado como una cuestión pertinente. El nivel actual de apoyo no cumple con las expectativas previstas y crea un obstáculo importante. En consecuencia, los maestros, los miembros de la comunidad y las ONG están trabajando de manera proactiva para cerrar estas brechas.

Algunos padres de la comunidad B expresaron su preocupación por la interrupción de un programa de alimentación escolar del gobierno después de la pandemia. Antes de su interrupción, este programa proporcionaba al menos una comida garantizada durante la jornada escolar. Algunos docentes destacaron que la diversidad cultural de Guatemala presenta un desafío para el gobierno al diseñar un plan de estudios que se ajuste efectivamente a los requisitos distintivos de los diversos grupos culturales.

El impacto de la migración en la educación

La migración a menudo implica indocumentación y peligro. Varios participantes compartieron cómo la migración afecta a las familias y crea obstáculos importantes para los estudiantes. Las familias afectadas por la migración experimentan ruptura, lo que lleva al abandono escolar y desinterés en la educación. La migración de jóvenes y familias a Estados Unidos en busca de trabajo informal a menudo separa a las familias y genera desafíos para mantener una educación constante. Un entrevistado indicó vínculos entre la migración y el matrimonio infantil dentro de este contexto (ver la sección sobre impactos de género).

Actitudes de los padres más allá de la educación

Algunos padres de familia no tuvieron la oportunidad de completar la educación primaria o secundaria, lo que influyó en su percepción sobre la educación. Algunos creen que la educación brinda mínimos beneficios tangibles en la vida. Esta perspectiva disminuye su interés y apoyo a la educación de sus hijos. Los Fellows explicaron que las opiniones de los padres dependen de sus experiencias y situaciones.

Si bien el apoyo de los padres es fundamental para que los estudiantes continúen su educación, los que enfrentan dificultades financieras a menudo deciden priorizar las necesidades urgentes de sus familias, haciendo que sus hijos ganen dinero en lugar de continuar sus estudios. Algunos estudiantes no regresaron a la escuela después de la pandemia porque sus padres emigraron o necesitaban que comenzaran a trabajar en el campo.

Los impactos educativos de la pandemia

Además de estas barreras educativas, la pandemia del COVID-19 afectó profundamente a las cuatro comunidades, empeorando los impactos de los factores estresantes prepandémicos existentes, como la pobreza, inseguridad alimentaria y salud precaria. Como muchos otros países, Guatemala ordenó el cierre de escuelas en todo el país, ordenando a todas las instituciones a adoptar aprendizaje remoto. Aunque la intención era mitigar la propagación del virus, madres y padres de familia y maestros señalaron que la orientación y el apoyo para la implementación del aprendizaje remoto

eran limitados. Un maestro de la comunidad D comentó que estas medidas “paralizaron la educación” porque las escuelas en áreas rurales y de bajo nivel socioeconómico ya sufrían de falta de provisión de recursos.

Mayor relevancia, pero acceso desigual

En las comunidades A, B y C, que estaban implementando proyectos basados en tecnología, la pandemia agravó las dificultades para brindar una educación relevante y accesible, dadas las barreras económicas existentes y la falta de recursos en estas comunidades. El aprendizaje remoto solo era posible para los estudiantes cuyas familias ya poseían o podían comprar los dispositivos y planes de internet necesarios para asistir virtualmente a clases. Si bien los padres reconocieron la importancia de la tecnología en la educación y de la mejora de la alfabetización digital de los estudiantes, muchos enfrentaron dificultades para adquirir la infraestructura tecnológica adecuada necesaria para facilitar la educación de sus hijos durante la pandemia.

Un maestro de la comunidad A recordó que algunas familias ni siquiera podían pagar la electricidad. Los padres de la comunidad B, que trabajan en agricultura, nos compartieron que los cierres gubernamentales limitaron sus horas de trabajo, y un padre de la comunidad C comentó que la falta de ingresos estables significó priorizar las necesidades básicas de supervivencia de su familia sobre la obtención de una conexión a Internet. Un profesor en la comunidad D también mencionó que, en hogares con muchos niños, era difícil conseguir suficientes dispositivos, por lo que a menudo se priorizó la educación de los niños mayores, mientras que los hermanos menores se quedaron más atrás.

Si bien los padres y madres de la comunidad D, que estaba implementando un proyecto de biblioteca con algunos elementos tecnológicos,



Figura 7. La Fellow de la comunidad D guía al equipo de investigación en un recorrido por su aula y presenta a sus alumnos.

expresaron las dificultades por faltas de recursos destacadas por padres de otras comunidades, hablaron más sobre la importancia de la comunicación constante entre ellos y los maestros durante la pandemia. Las madres y padres podían visitar la escuela cada quince días para recoger el trabajo de sus hijos, y los maestros incluso viajaban a las casas de sus alumnos cuando los padres no podían visitar la escuela. Esta coordinación también fue posible en la comunidad C, donde los profesores utilizaron el proyector de la biblioteca para instruir a pequeños grupos de estudiantes en intervalos cortos antes de asignarles tarea. Estas estrategias, un híbrido de aprendizaje remoto y presencial, ayudaron a aliviar algunas de las cargas financieras y de recursos que enfrentaron los padres de estas comunidades.

Relevancia del trabajo

Durante la pandemia, muchos padres sintieron que trabajar en el campo para brindar apoyo económico inmediato a sus familias era más importante para sus hijos que seguir con una educación formal. Esto fue común en familias donde el proveedor principal no podía trabajar o donde los padres simplemente no podían

costear las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje virtual. En consecuencia, muchos estudiantes abandonaron la escuela y no regresaron, incluso después de que se reanudaron las clases presenciales. Los docentes de las comunidades B y C estimaron una tasa de deserción escolar de entre el 8 y el 10 por ciento. Sin embargo, los abandonos no fueron consistentes en todas las aulas. Un maestro de la comunidad B nos dijo que todos sus alumnos regresaron a la escuela después de la pandemia.

La relevancia trasciende el aula

Los entrevistados de todas las comunidades hablaron sobre las dificultades de madres y padres al tener que asumir el rol de maestros, especialmente considerando que muchos de ellos no saben leer ni escribir o no han completado una educación formal más allá de los primeros años de la primaria. Aunque estos padres tuvieron dificultades, muchos comentaron que sus hijos ahora son mucho más competentes en el uso de la tecnología y, de hecho, están ayudando a mejorar la alfabetización digital de sus padres y hermanos mayores, facilitando un aprendizaje intergeneracional que beneficia a todos los miembros de la comunidad. Como relató un padre de la comunidad B: “Aunque no sabía cómo responder todas sus preguntas... tomaba la tarea, estudiaba con ellas y les enseñaba... me acerqué más a mis hijas”.

Impulsores de una educación relevante

A pesar de las barreras que se exacerbaban durante la pandemia, las cuatro comunidades mostraron rasgos de colectivismo y atribuyeron el éxito de los proyectos educativos a factores como la colaboración, los esfuerzos cooperativos y la unidad. Todos los proyectos fueron seleccionados a través de un diagnóstico comunitario. Madres

y padres, maestros y otros grupos de interés de la comunidad deliberaron sobre las opciones del proyecto y luego llegaron a un consenso sobre lo que la escuela necesitaba y debería priorizar. Esto ayudó a generar aceptación por parte de la comunidad: la mayoría de los padres que entrevistamos mostraron su apoyo y entusiasmo por los proyectos en las escuelas.

Tres grupos de interés distintos impulsaron la educación relevante en las cuatro comunidades: personal docente y Fellows, madres y padres de familia y la comunidad y organizaciones no gubernamentales (ONG).

Personal docente y Fellows

El liderazgo de los Fellows y la adaptabilidad y compromiso de los maestros y directores contribuyeron significativamente al éxito de los proyectos. Los Fellows informaron sobre un entorno mayoritariamente de apoyo por parte de otros maestros y del director de la escuela, a pesar de cierta resistencia inicial y un período de adaptación a medida que se alejaban de los métodos de enseñanza tradicionales.

Muchos maestros informaron que han aprendido habilidades informáticas por sí mismos o con ayuda de otros profesores en la escuela, lo que ejemplificó su voluntad de aprender y mejorar para brindar mejores experiencias de aprendizaje a sus estudiantes. Por ejemplo, en la comunidad A, el Fellow y los maestros aprendieron a instalar programas informáticos y a realizar el mantenimiento de las computadoras, ya que carecían de recursos para externalizar estas responsabilidades a un profesor especializado.

Madres y padres de familia y la comunidad

Muchos padres brindaron mano de obra, apoyo financiero y participación en las actividades de la escuela. La comunidad D informó que madres y padres han mostrado un apoyo aún mayor

después de la pandemia al pagar colectivamente a un conserje para aliviar la presión de los estudiantes (que eran responsables de limpiar la escuela antes de la pandemia). Varios padres describieron cómo ellos mismos tienen una escolaridad limitada, por lo que desean que sus hijos completen la escuela para tener un mejor acceso a más oportunidades educativas y profesionales.

También destacaron la contribución de las remesas de miembros de la comunidad y ex alumnos de la escuela que han migrado a Estados Unidos. Por ejemplo, la escuela de la comunidad A había sido destruida por un deslizamiento de tierra y las remesas de los ex alumnos fueron la principal fuente de financiación para la reconstrucción. El espíritu cooperativo de estas comunidades, con resiliencia grupal, determinación e interdependencia frente a los desafíos, se extendió más allá de las fronteras geográficas.

Organizaciones no gubernamentales

Las comunidades se han beneficiado enormemente del apoyo financiero y otros recursos brindados por otras ONG internacionales que compensan la financiación gubernamental insuficiente o que complementan los fondos gubernamentales existentes pero limitados que reciben las escuelas. Por ejemplo, la comunidad C recibió enrutadores para la conexión a Internet y la comunidad B pudo instalar una ludoteca (Figura 8) con el apoyo de otra ONG. La colaboración continua de las comunidades con ConnectED ha llevado a la implementación exitosa de los proyectos en las escuelas. Además del Modelo de Fellows, todas las comunidades mencionaron la participación de otras ONG que brindaron apoyo financiero o en especie a la escuela.



Figura 8. Ludoteca implementada por Fellow de la comunidad B en la Aldea Sacsiguán (Departamento de Sololá) tras el éxito del taller de lecto-escritura digital.

Las características de impacto del Modelo

Además de los grupos de interés clave que impulsan los proyectos, el modelo en sí ha tenido varios impactos positivos en el acceso de las comunidades a una educación relevante y de calidad.

Apoyo material

Maestros y Fellows de las comunidades C y D destacaron cómo el Modelo brinda acceso a recursos materiales de una manera que el gobierno no puede. (El Ministerio de Educación limita la asignación de recursos). Hasta cierto punto, el Modelo llena una brecha sistémica entre el apoyo gubernamental y las necesidades de la comunidad. Sin embargo, no es una solución permanente y los proyectos aún requieren apoyo continuo, ya sea de las comunidades y/u otras ONG, para seguir siendo sostenibles.

Autodeterminación

A diferencia de la ayuda brindada por otras ONG, ConnectED apoya a sus Fellows y comunidades para que lleven a cabo un proceso de evaluación

de necesidades a través de intercambio de ideas y priorización, que se alinea con la Fase 3 del Modelo. Como mencionó un Fellow, “[ConnectED] nos dio la oportunidad de decidir qué era realmente importante para nosotros”. Las comunidades deciden sobre los problemas educativos más urgentes que necesitan resolver, en lugar de que entidades externas les digan en qué temas deben centrarse.

Al determinar sus propias necesidades, las cuatro comunidades identificaron a la tecnología como un elemento clave que faltaba en la educación. ConnectED permitió a estas comunidades adoptar proyectos tecnológicos en las diversas formas que desearan. Si bien la tecnología era el tema común, una escuela adoptó un laboratorio de computación para enseñar habilidades tecnológicas a los estudiantes (comunidad A); otra escuela adoptó una biblioteca física y digital para apoyar la enseñanza del kaqchikel (comunidad D). Un Fellow destacó que aún es poco común encontrar escuelas en zonas rurales equipadas con nueva tecnología. Otro mencionó que algunas organizaciones donan equipos viejos que no son compatibles con el nuevo software, haciéndolos disfuncionales.

Con el apoyo de ConnectED, los proyectos de los Fellows incorporaron tecnología utilizable en sus escuelas.

Cultura de confianza

Varios Fellows y maestros aplaudieron la capacidad de ConnectED para cumplir sus promesas. En el pasado, las comunidades tuvieron experiencias negativas con gobiernos cuando no pudieron cumplir sus compromisos. Algunos docentes también señalaron que se han presentado propuestas al gobierno, pero se han

encontrado con inacción. Otros destacaron la corrupción arraigada, una cultura de desconfianza hacia el gobierno y el apoyo gubernamental inadecuado como otros desafíos que han enfrentado anteriormente. Una comunidad compartió que un líder del gobierno local intentó reclamar como propio el proyecto exitoso de un Fellow.

Un efecto dominó de mayor influencia

Si bien anteriormente las comunidades no lograban obtener financiamiento gubernamental a través de propuestas de subvención, el programa de Fellows ha creado un “efecto dominó”, donde su implementación efectiva ha llevado a un mayor éxito en la obtención de apoyo adicional de los gobiernos y otras ONG. Aprovechando los impactos positivos de su proyecto, una comunidad ha conseguido financiamiento adicional de su gobierno local para brindar acceso a Internet en su escuela, un costo que antes cubrían colectivamente los profesores. Esta comunidad también está en conversaciones con el gobierno local y otras ONG para continuar ampliando su proyecto.

Impactos de género

El impacto del Modelo de ConnectED ha beneficiado a las niñas de manera diferente que a los niños por varias razones. Según algunos participantes, principalmente docentes, los proyectos han sido relevantes por cómo abordan el contexto del machismo, particularmente con la introducción de tecnología en las escuelas.⁹

9 El machismo prevalece en las sociedades latinoamericanas como una forma de masculinidad caracterizada por la glorificación de comportamientos agresivos y dominantes para justificar la superioridad masculina. José Moral de la Rubia, y Sandra Ramos Basurto, “Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos”, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas 22, no. 43 (2016): 37–66.

Los participantes identificaron cómo las niñas experimentan desafíos adicionales que afectan su acceso a la educación. Entre ellos destacaron los roles y estereotipos tradicionales de género, el matrimonio infantil, el embarazo infantil o adolescente y la violencia de género. Una maestra compartió la historia de una niña que abandonó la escuela: “Hay un caso de una niña de 13 años que no se presentó. Fui a su casa. La madre me dijo que estaba comprometida... Luego emigró a Estados Unidos con su marido”.

Otra docente mencionó que tanto dentro como fuera de su comunidad el machismo se traduce en roles de género tradicionales y violencia de género, exacerbada por la migración: “Creen que las niñas nacieron para el marido... Si abandonan la comunidad, están expuestas al peligro. Pueden ser violadas y expuestas al crimen.” Otra maestra de otra comunidad quedó devastada por el asesinato en la ciudad de Chimaltenango de una niña que estudiaba en su escuela primaria.

Los docentes identificaron que los proyectos de los Fellows han contribuido a transformar y cuestionar las ideas y creencias tradicionales que limitan a las niñas y sus estudios. Al hacer que el aprendizaje sea más atractivo, los proyectos contribuyen a retener a las niñas en la escuela. Por ejemplo, una maestra identificó que su proyecto “ha abierto una ventana para que las niñas vean lo que hay ahí fuera” y explicó cómo el uso de la tecnología les ha permitido darse cuenta de que no están limitadas a ser amas de casa y madres, y que tienen el derecho a estudiar. Según esta maestra, gracias al proyecto de ConnectED, el número de niñas que abandonan la escuela ha disminuido: solo una niña abandonó la escuela de un total de 120 estudiantes, en comparación con tres o cuatro en años anteriores. Por el contrario, un Fellow de otra comunidad no observó una diferencia en el abandono escolar entre géneros.

Aunque todavía hay resistencia de muchos padres y madres, algunos docentes mencionaron

que los proyectos tecnológicos han contribuido a cambiar las ideas tradicionales de madres y padres, haciéndoles ver que sus hijas necesitan seguir estudiando. En este proceso, muchos padres y madres, profesores y Fellows han abogado y presionado activamente para que las niñas sigan asistiendo a la escuela. Por ejemplo, un padre mencionó que quiere “trazar el camino” para la gente del pueblo, para que otros padres también apoyen la educación superior de las niñas. Otra maestra compartió cómo recientemente logró conseguir 10 becas para que niñas de su escuela puedan continuar con sus estudios. El Fellow de la comunidad B ha estado abogando para que los padres inviertan en la educación de sus hijas porque cree que “la mujer sin educación tendrá que aguantar el machismo de su marido porque no tendrá trabajo”. Las mujeres Fellows también configuran poderosas modelos a seguir: rompen estereotipos e inspiran a las niñas a seguir sus estudios con confianza.

La sostenibilidad de los proyectos

La sostenibilidad es la medida en que un proyecto continúa funcionando más allá del involucramiento formal de un Fellow con ConnectED. Es una característica crucial del Modelo, que garantiza que las comunidades puedan beneficiarse ampliamente y a largo plazo de los impactos positivos de sus proyectos.

Generado apropiación

Los cuatro proyectos formaron parte del Modelo de Fellows en 2021-2022, lo que significa que el apoyo activo de ConnectED había terminado hace uno o dos años antes de nuestra investigación. Los cuatro proyectos continúan ejecutándose en las escuelas y algunas comunidades están tomando medidas activas para ampliarlos

aún más, obteniendo apoyo financiero de los gobiernos y otras ONG. La comunidad A planea construir un edificio que incluirá una expansión del laboratorio de computación existente. La comunidad B planea expandir su taller de lecto-escritura digital a otras áreas de la escuela, como su ludoteca.

El apoyo continuo de los padres y otros miembros de la comunidad es crucial para la sostenibilidad de estos proyectos más allá del período de financiación de ConnectED. Una maestra de la comunidad D nos compartió que:

La escuela ha crecido, y ha sido gracias a la colaboración de los padres, y a la iniciativa de los maestros que han buscado proyectos. En otros años no teníamos cancha de basquetbol, era solo tierra... pero estas cosas se han superado. Siempre tratamos de promover [la importancia de la educación] con los padres; tenemos que abrir las mentes de los padres.

Todos los Fellows continúan demostrando un fuerte liderazgo e iniciativa para buscar oportunidades para desarrollar aún más sus proyectos e implementar nuevas iniciativas. Esta es una clara demostración del éxito del Modelo en el desarrollo de capacidades de los Fellows, que es el objetivo de su Fase 2.

Beneficiando a la comunidad en general

Los Fellows inspiran a sus colegas y comunidades. Los docentes de las comunidades B y C, donde hubo una resistencia inicial a adoptar estos proyectos, destacaron cómo la pasión y la determinación de los Fellows llevó a un mayor apoyo y aprobación tanto de los docentes como de los padres. Un maestro de la comunidad C compartió: “el aspecto más importante es la voluntad y la actitud [del Fellow] para hacer que todo esto suceda”. En la comunidad D, la Fellow y las maestras actuaron

como modelos a seguir al adoptar el kaqchikel en sus conversaciones diarias, inspirando a sus estudiantes y a padres a hacer lo mismo dentro y fuera de la escuela.

En la comunidad A, los maestros reciben y apoyan a ex alumnos de la escuela para que utilicen el laboratorio de informática. Esto mejora no sólo la experiencia educativa de sus propios estudiantes, sino también la de otros niños de la comunidad. Fellows, maestros y padres de todas las comunidades expresaron que los proyectos han reintroducido relevancia y entusiasmo por el aprendizaje, lo que ayuda a retener a los estudiantes en la escuela para completar su educación.

Lecciones aprendidas

Los cuatro proyectos han tenido un gran éxito en las comunidades, y los participantes mostraron altos niveles de gratitud hacia los Fellows y ConnectED, así como entusiasmo por ampliar el alcance de los beneficios y el acceso a una educación relevante y de calidad. Cinco elementos son clave para el éxito del Modelo de Fellows de ConnectED (Figura 9).



Figura 9. Los cinco elementos principales que sustentan el éxito del Modelo de Fellows

El Modelo promueve autonomía y autodeterminación comunitaria

ConnectED reconoce que las comunidades saben qué es lo mejor para ellas y son quienes están mejor posicionadas para abordar los desafíos educativos que enfrentan. Reconoce que los Fellows, el personal escolar y otros miembros de la comunidad son agentes de cambio que poseen ideas, recursos y habilidades valiosas para promover sus propios proyectos en sus escuelas. En otras palabras, el Modelo promueve autonomía y autodeterminación, donde los Fellows y miembros de la comunidad determinan cuál debería ser el camino de su escuela hacia un mayor acceso a una educación relevante y de calidad. Esto permite a los Fellows y a las comunidades ser líderes de sus propios proyectos, mientras que ConnectED complementa estos esfuerzos brindando apoyo y acceso a recursos como capacitación y capital.

En lugar de percibir a los miembros de la comunidad como receptores pasivos de una intervención externa, el Modelo reconoce y aprovecha las fortalezas y los recursos existentes de las comunidades. Algunas fortalezas incluyen las habilidades de liderazgo de los Fellows y los altos niveles de capital social y valores comunitarios. Esto puede apreciarse en su capacidad de autoorganización y un fuerte apoyo comunitario y participación del personal docente, madres, padres y familiares, e incluso miembros de la comunidad fuera de Guatemala. El apoyo comunitario incluye, por ejemplo, mano de obra directa en la implementación de proyectos y el mantenimiento de la escuela, recursos monetarios locales y remesas para financiar las necesidades escolares, y una alta flexibilidad y participación de padres y maestros, particularmente durante la pandemia de COVID-19.

Priorizar la autonomía y la autodeterminación llevó a los Fellows, maestros y padres a

desarrollar un fuerte sentido de apropiación y altos niveles de aceptación y satisfacción con los proyectos, así como una relación de confianza con ConnectED. Este enfoque en autonomía y autodeterminación ha sido beneficioso para aumentar el acceso a la educación en las comunidades rurales de Guatemala, y ha permitido la apropiación y sostenibilidad de los proyectos.

El Modelo prioriza iniciativas lideradas por la comunidad

Realizar evaluaciones de necesidades lideradas por la comunidad es crucial ya que cada comunidad cuenta con su propia historia, necesidades e intereses. Reconocer estas diferencias es esencial para garantizar que el proyecto se adapte a las necesidades locales. La intersección entre identidad indígena y residencia rural introduce capas de complejidad, lo que hace que la situación de cada comunidad sea distinta.

Al priorizar la identificación comunitaria de necesidades, los proyectos se centraron en tecnología y cultura. Este enfoque surgió como resultado directo de las evaluaciones de necesidades realizadas por Fellows, alejándose así de la imposición de ConnectED de los proyectos. Esta iniciativa liderada por la comunidad alinea la educación armoniosamente con las necesidades y dinámicas únicas de cada comunidad, adaptando los métodos y contenidos educativos actuales para satisfacer los contextos individuales de estos grupos.

El Modelo es flexible y centrado en la persona

El Modelo ha apoyado con éxito la introducción de iniciativas educativas que abordan una variedad de temas, incluidas la falta de recursos tecnológicos, la falta de preservación cultural y el analfabetismo. Incluso la importancia de la tecnología, un tema recurrente en nuestras

entrevistas se manifestó de manera distinta en cada comunidad. Esto se produjo en función de las prioridades autoidentificadas por sus miembros y condujo a proyectos con objetivos diversos. El Modelo es adaptable a diferentes contextos. Esto no es circunstancial, sino intencional, y está respaldado por una lección simple pero poderosa para el desarrollo social: hay que invertir en las personas antes de invertir en proyectos.

La Fase 1 del Modelo consiste en seleccionar a los Fellows que se beneficiarán más del programa de formación de ConnectED. Lo que podría verse como criterios de selección estrictos puede, de hecho, equilibrar las limitaciones operativas de una ONG pequeña con la realidad de trabajar en algunos países de ingresos bajos y medios. En el contexto guatemalteco, esto significa que las múltiples disparidades educativas actuales que enfrentan las comunidades rurales e indígenas mayas, derivadas de la larga y compleja historia de colonización del país, no pueden resolverse con una sola iniciativa social. Por lo tanto, el uso más eficiente de los fondos limitados de ConnectED es invertir en Fellows que estén mejor posicionados para liderar a sus comunidades en la implementación y mantenimiento exitosos de un proyecto que aborde la necesidad educativa más urgente de la comunidad.

En la Fase 2, ConnectED invierte aún más en los Fellows, asignando recursos de capacitación para desarrollar sus capacidades de gestión de proyectos, creación de redes de contacto y liderazgo. Esto es vital para establecer relevancia en la Fase 3 y generar aceptación local durante la Fase 4. Obtuvimos evidencia de la influencia exitosa de la Fase 2 en fases posteriores cuando los maestros y padres de las cuatro comunidades comentaron sobre su confianza en los Fellows y su admiración por la forma en que lideraron el desarrollo e implementación de los proyectos.

Una filosofía que prioriza a las personas también es importante para abordar un problema

común que enfrentan las comunidades rurales e indígenas cuando trabajan con gobiernos y ONG: ser vistas como homogéneas y bajo el supuesto de que lo que ha “funcionado” con una comunidad funcionará con otra. Sin embargo, la indigeneidad y la ruralidad son conceptos matizados: su interacción (y sus intersecciones con factores sociopolíticos, económicos y culturales y eventos globales) crea condiciones y desafíos educativos únicos en cada comunidad. La capacidad de responder a estas circunstancias en constante cambio es esencial para que una ONG pueda ampliar su alcance a diversas regiones y grupos. El enfoque del desarrollo social centrado en la persona de este Modelo ofrece flexibilidad al colocar al frente a las voces de la comunidad, tanto para definir como para “resolver” el problema.

El Modelo permite el acceso a la educación más allá del estudiante

Además del impacto directo que el Modelo tiene en los estudiantes y maestros dentro de las escuelas, también se destacaron los impactos comunitarios más amplios de los proyectos. Por ejemplo, algunas escuelas permiten y alientan a los exalumnos de la comunidad a utilizar sus laboratorios de computación. Otros quieren incluir a los niños que no asisten a esa escuela para que también tengan acceso a sus instalaciones tecnológicas y no tengan que pagar por un cibercafé o caminar hasta otra aldea para usar una computadora. Las escuelas deseaban compartir los recursos y herramientas que habían adquirido para mejorar a la comunidad en general. Esta actitud recurrente de generosidad ejemplificó el enfoque unido y colaborativo de estas comunidades. Cuando hablaron de no tener que pagar por un cibercafé o caminar hasta otra aldea para usar una computadora, describieron cómo el acceso a las instalaciones tecnológicas aborda cuestiones de costo y accesibilidad.

Los impactos intergeneracionales y familiares del Modelo también se destacaron en varias entrevistas. Sus efectos se extendieron más allá de los estudiantes directamente involucrados. Varios participantes informaron que era común que los estudiantes enseñaran a sus hermanos mayores, que no podían terminar sus estudios, el cómo usar las computadoras. En la comunidad D, muchos padres y madres no hablaban un kaqchikel fluido porque el conocimiento del idioma había ido disminuyendo en la comunidad. Sin embargo, gracias al proyecto lingüístico de la escuela, se despertó el interés de algunos padres por aprender el idioma y, en ocasiones, sus hijos les enseñaron palabras que habían aprendido en la escuela. De esta manera, el conocimiento que los niños adquirieron en la escuela a través de los proyectos de ConnectED mostró impactos a través de una dinámica educativa inversa dentro de sus redes familiares cercanas: muchos estudiantes estaban ansiosos por recuperar sus nuevas experiencias de aprendizaje y compartirlas con sus hermanos y padres. Esto sugiere que el Modelo no sólo beneficia a los estudiantes inscritos en las escuelas, sino que también ayuda indirectamente a miembros mayores de la familia a adquirir habilidades valiosas a través de prácticas de intercambio de conocimientos.

El Modelo fomenta la complementariedad y la colaboración

El Modelo complementa, en lugar de reemplazar, el plan de estudios existente. Guiar a las comunidades para que autodeterminen sus necesidades educativas más urgentes permite lograr mejoras específicas y potenciar las experiencias educativas de los estudiantes. Si bien todas las comunidades reconocieron a la tecnología como un tema pertinente común, cada comunidad identificó diferentes maneras en que ésta podría implementarse para adaptarse mejor a

su contexto. La introducción de tecnología en las aulas no reemplazó el plan de estudios existente, sino que mejoró la forma en que los estudiantes aprendían lenguas indígenas en una escuela, mientras mejoraba el acceso a materiales de lectura en otra. El Modelo mejoró las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, lo que mejoró la retención de estudiantes al aumentar la relevancia y calidad de la educación.

El Modelo también brinda una plataforma para capacitar y mejorar las habilidades de los Fellows, lo cual los orienta en el diseño e implementación de sus proyectos. La Fase 7 del Modelo, que incluye el establecimiento de una red entre Fellows, también permite el intercambio de conocimientos. Pudimos apreciar que las cuatro comunidades implementaron con éxito y se apropiaron de sus proyectos, garantizando que los proyectos siguieran ejecutándose a pesar de la conclusión del apoyo formal/activo de ConnectED. Esto crea un efecto dominó en el que los éxitos demostrados de las comunidades conducen a un mayor apoyo e influencia ante los gobiernos y otras ONG, quienes ahora están más interesados en brindar apoyo adicional y sostenible a las escuelas.

El Modelo es sólido en su capacidad para brindar oportunidades de capacitación, orientación y apoyo financiero parcial para los proyectos de los Fellows. Sin embargo, sólo constituye una pieza del rompecabezas a la hora de abordar cuestiones educativas a largo plazo. Las fortalezas y capacidades de los Fellows, los miembros de la comunidad y ConnectED pueden ayudar a completar este rompecabezas. El Modelo ha sentado con éxito las bases para adaptar la educación en función de las necesidades comunitarias específicas y ha permitido a las comunidades forjar redes con diferentes actores para proporcionar una solución sostenible.

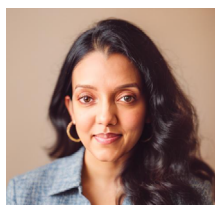
Conclusión

El Modelo de Fellows de ConnectED apoya con éxito la implementación de iniciativas lideradas por la comunidad, al responder a los intereses y las necesidades de comunidades rurales e indígenas guatemaltecas para abordar desafíos contemporáneos y mejorar la relevancia educativa. En el desarrollo social, promover la autodeterminación, autonomía, flexibilidad y un enfoque centrado en la persona es vital para respetar las voluntades locales, adaptar soluciones y honrar las fortalezas culturales. Utilizando el Modelo de ConnectED y las experiencias de los Fellows como guía, otras organizaciones podrían invertir en el desarrollo de capacidades, colaborar con comunidades, promover la sostenibilidad y medir el impacto de manera integral. Esto permitiría la expansión y replicabilidad del Modelo de Fellows y sus siete fases, en otras comunidades rurales e indígenas dentro y fuera de Guatemala, beneficiándose de mejoras en el acceso a una educación relevante y de calidad. El Modelo demuestra que cuando la educación se fundamenta en el empoderamiento local y la participación comunitaria, se convierte en una poderosa herramienta para el cambio positivo y el desarrollo sostenible.

Equipo de investigación



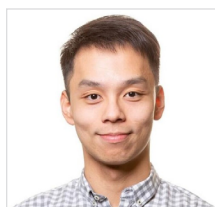
Daniela Guraieb Elizalde es estudiante de segundo año de la Maestría en Estudios de Desarrollo en la Universidad de Melbourne. Tiene una Licenciatura en Relaciones Internacionales por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Daniela ha trabajado y sido voluntaria en varias ONG en las áreas de seguridad y justicia ciudadana, derechos humanos y sostenibilidad en América Latina. También realizó una pasantía en la Dirección de Asuntos Internacionales de la Mujer de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y trabajó como locutora en el programa de radio sobre derechos humanos Bitácora DH. A Daniela le apasiona el desarrollo liderado localmente, la promoción de los derechos indígenas y la preservación de la naturaleza.



Arshia Jain es una dedicada estudiante de Maestría en Políticas Públicas y Gestión en la Universidad de Melbourne. Completó sus estudios universitarios en Artes y Comercio en la Universidad de Monash, especializándose en Estudios Españoles y Latinoamericanos, Derechos Humanos y Finanzas. El trabajo de Arshia en el sector educativo, principalmente con comunidades desfavorecidas en Colombia, le ha brindado conocimientos sobre la cultura latinoamericana y la ha ayudado a desarrollar sus habilidades en el idioma español. Impulsada por un fuerte deseo de crear un impacto positivo en el mundo a través del desarrollo de políticas sólidas y equitativas, actualmente trabaja como Oficial Superior de Políticas en el gobierno del estado de Victoria.



Anggi Putri, estudiante de la Universidad de Melbourne en la Maestría en Gestión de Políticas Públicas, es una trabajadora gubernamental y analista de políticas apasionada por abordar complejos dilemas políticos. Está comprometida a impulsar transformaciones positivas y aboga activamente por un mejor acceso a la educación para las comunidades marginadas a través del activismo social. La amplia experiencia de Anggi en proyectos sociales en Indonesia y Canadá le brinda conocimientos invaluable para navegar por diversos paisajes culturales y comprender los desafíos únicos que enfrentan las poblaciones marginadas. Especialista en participación comunitaria, revisiones sistemáticas y resolución innovadora de problemas, Anggi emplea la mediación para facilitar diálogos constructivos entre las partes interesadas, fomentando esfuerzos colaborativos para un cambio sostenible.



Darren Suryawijaya Ong es estudiante de Maestría en Ciencias (Epidemiología) en la Universidad de Melbourne. Tiene una Licenciatura en Biomedicina (con honores) y un certificado de posgrado en Epidemiología de Enfermedades Infecciosas de la Universidad de Melbourne. Es Epidemiólogo de Enfermedades Infecciosas por el Instituto de Investigación Infantil Murdoch. Su investigación se centra en enfermedades infecciosas pediátricas, vacunas y salud global. Ha trabajado en varios ensayos clínicos, incluidos los de azitromicina y vacunas contra rotavirus, neumococo y COVID-19 en Australia, Gambia, Indonesia, Fiji, República

Democrática Popular Lao, Malawi y Mongolia. Trabaja en estrecha colaboración con socios de toda la región de Asia y el Pacífico para generar datos para la toma de decisiones sobre políticas de inmunización.



Devyani Vadke es estudiante de Maestría en Educación en la Universidad de Melbourne, se especializa en Políticas Educativas Globales, y tiene licenciaturas en Artes y Ciencias por la Universidad de Auckland. Tiene más de seis años de experiencia en el sector público trabajando y aprendiendo de comunidades cultural y socialmente diversas en Nueva Zelanda, Corea del Sur y Australia. Anteriormente fue directora de una iniciativa educativa de la Comisión Nacional Coreana para la UNESCO y actualmente es productora asociada en Museums Victoria, donde se esfuerza por diseñar una programación pública significativa, inclusiva y accesible.



Carolina Bermúdez es la gerente del programa de Kindred en Colombia y la representante de Community Works en América Latina. Es antropóloga y filósofa con una maestría en Política Social, que ha trabajado con grupos indígenas en Colombia y Australia durante los últimos 12 años. Ha desarrollado habilidades como mediadora entre grupos culturales con diferentes lógicas, necesidades e intereses y también ha coordinado varios proyectos gubernamentales y no gubernamentales enfocados en educación, fortalecimiento cultural y desarrollo de alternativas económicas para grupos indígenas.



Steve Fisher es miembro honorario y profesor de Estudios de Desarrollo en la Universidad de Melbourne. Es director de Community Works, una empresa consultora con sede en Australia, y de Kindred, una ONG registrada en Colombia y Australia. También es el director australiano de Spring Impact, una ONG internacional que se centra en la replicación y ampliación de programas sociales. La investigación es fundamental para su trabajo, y Steve tiene más de tres décadas de experiencia trabajando con ONGs y organizaciones comunitarias de todo el mundo en proyectos de desarrollo social, salud y económico, desde las regiones remotas de Australia hasta varias naciones de América Latina y el sur de Asia.



Fundada en la Universidad de Toronto en 2015, con el apoyo del Centro MasterCard para el Crecimiento Inclusivo, Reach Alliance desde entonces ha escalado a otras siete universidades líderes en todo el mundo. Como iniciativa de investigación y liderazgo dirigida por estudiantes y asesorada por profesores, el enfoque único de Reach descubre cómo y por qué ciertos programas tienen éxito (o no) en llegar a algunas de las poblaciones del mundo a las que apenas se llega. Los equipos de investigación, compuestos por estudiantes y profesores de primer nivel de todas las disciplinas, dedican de nueve a doce meses a investigar cada estudio de caso. Una vez que se completa el proceso de recopilación de datos, los

equipos escriben informes de casos que se publican y difunden en toda la diversa red de formuladores de políticas, profesionales, académicos y líderes empresariales de Reach Alliance.

Inspirándonos en el llamado de las Naciones Unidas para eliminar la pobreza global para 2030 como parte de un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nuestra misión es perseguir el logro pleno de los ODS equipando y empoderando a la próxima generación de líderes globales para crear conocimiento e inspirar acciones para llegar a los más difíciles de alcanzar.



Publicado por Reach Alliance, noviembre de 2023
Munk School of Global Affairs and Public Policy | University of Toronto

reachalliance.org |   @ReachAllianceTO  TheReachAlliance