

¿Cómo se entiende la resiliencia educativa **en los países de América Latina y el Caribe?**

Autores: Aranza Ballesteros, Santiago Cueto, Ivonne Porras y Claudia Sugimaru



Tabla de contenido

Contribuciones	3
Agradecimientos	4
Presentación	5
1. Resiliencia educativa: Fortaleciendo las capacidades de los sistemas educativos frente a crisis y desafíos	7
1.1 La evolución del concepto de resiliencia a lo largo del tiempo	7
1.2 Resiliencia educativa en acción: modelos, marcos estratégicos y experiencias regionales	9
2. ¿Qué términos se asocian con la resiliencia educativa a nivel de sistema?	13
2.1 Términos asociados con la resiliencia educativa	13
2.2 Amenazas a los sistemas educativos y términos relacionados	15
3. Análisis sobre resiliencia educativa: ¿Qué tan presente está en los países GPE?	19
3.1 Método: Análisis de contenido	19
3.2 Resultados de la revisión de documentos	20
3.3 Análisis de los temas emergentes	21
A. <i>Resiliencia educativa: ¿cómo se entiende en los países GPE?</i>	22
B. <i>Compromiso con el fortalecimiento de los sistemas educativos</i>	24
C. <i>Prevención, recuperación y mitigación: ¿qué se reconoce y qué falta?</i>	26
D. <i>Desafíos y amenazas que enfrentan los sistemas educativos</i>	28
4. Una mirada interseccional: atención a las poblaciones vulnerables	33
4.1 Género: desigualdades en el campo educativo	35
4.2 Discapacidad: en búsqueda de un enfoque más inclusivo	37
4.3 Etnicidad: atención a la población indígena y afrodescendiente	38
4.4 Movilidad humana: migración, desplazamiento y continuidad educativa	39
4.5 Desigualdades educativas atravesadas por la pobreza	41
5. Conclusiones y perspectivas sobre resiliencia educativa	44
6. Referencias	52
7. Documentos considerados para el análisis de contenido	56
8. Anexos	59

Contribuciones

Aranza Ballesteros, Asistente de investigación en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), participó como autora del presente documento.

Santiago Cueto, Investigador principal en GRADE, participó como autor del presente documento.

Ivonne Porras, Coordinadora de proyectos en GRADE, participó como autora del presente documento.

Claudia Sugimaru, Investigadora adjunta en GRADE, participó como autora del presente documento.

Dante Castillo, Director de Políticas y Prácticas Innovadoras en el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA), colaboró en la revisión técnica y los comentarios al documento.

Andrea Lagos, Coordinadora de Formación Docente en SUMMA, colaboró en la revisión técnica y los comentarios al documento.

Agustín de la Varga, Gerente de Educación en la Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), colaboró en la revisión técnica y los comentarios al documento.

Cómo citar: Ballesteros, A., Cueto, S., Porras, I., & Sugimaru, C. (2025). ¿Cómo se entiende la resiliencia educativa en los países de América Latina y el Caribe? GRADE, SUMMA & UNICEF LACRO.

Agradecimientos

Se agradece a Dante Castillo-Canales, Director de Políticas y Prácticas Innovadoras de SUMMA, y a Andrea Lagos, Coordinadora de Formación Docente de SUMMA; a Agustín de la Varga, Gerente de Educación de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF, por su valiosa revisión y retroalimentación del reporte.

Además, se extiende un reconocimiento especial a Dante Castillo-Canales por la ideación del nombre del proyecto AdaptED. Asimismo, agradecemos a Raúl Chacón, director del Centro KIX LAC en SUMMA, y a Mar Botero, Coordinadora de Movilización de Conocimiento y Gestión de Comunidades de KIX LAC en SUMMA, por su apoyo y por servir de puente de comunicación con los países socios del Intercambio de Conocimientos e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (GPE por sus siglas en inglés).

Un especial agradecimiento al equipo de Oficiales de Educación de UNICEF, quienes compartieron información clave y facilitaron el acceso a documentación relevante de los países socios de GPE-KIX LAC: Natasha Mantock (Belice), Marta Navarro, Jaime Ayala y Ana Marta Najarro (El Salvador), Fiona Persaud (Guyana) y Lyston Evred Skerritt (Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas). Reconocemos también el valioso apoyo de la UNESCO, a través de Romina Kasman, Paula Klenner y Florencia Saffirio.

La presente revisión del documento ha resultado de la incorporación de comentarios de varias personas, incluyendo al equipo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, especialmente a Alejandra Cardini, Mariana Clucellas y María Fernanda Luna; Jair Torres de la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR, por sus siglas en inglés) y Serhiy Kovalchuk del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).

Este trabajo fue apoyado por el Intercambio de Conocimientos e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación, un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá. Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente las del IDRC ni las de su Junta de Gobernadores ni revisores.

Asimismo, las opiniones expresadas en este documento no reflejan necesariamente las de UNICEF.

Presentación

La resiliencia educativa ya no se refiere únicamente como una característica asociada a los individuos, sino que abarca la capacidad de respuesta, adaptación y recuperación de los sistemas frente a desafíos y amenazas que ponen en riesgo la continuidad del servicio educativo. Aunque no se trata de un concepto emergente, los contextos actuales, como lo fue la pandemia del COVID-19, evidencian la necesidad de investigar, generar conciencia y promover iniciativas que fortalezcan la resiliencia de los sistemas. En ese sentido, a fines del año 2024 se creó el Observatorio para la Resiliencia Educativa en América Latina, denominado AdaptED¹, el cual forma parte del Fondo de Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX, *por sus siglas en inglés*). La implementación de la iniciativa está a cargo del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), en alianza con SUMMA, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, y la oficina regional de educación de UNICEF, en colaboración con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (IDRC).

El presente documento es el primero de una serie de estudios temáticos que tienen como foco los países miembros del GPE. En el caso de América Latina y el Caribe (ALC), los países socios son Belice, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía, y San Vicente y las Granadinas². Estos países enfrentan desafíos estructurales relacionados con la cobertura educativa, la calidad de los aprendizajes, la conclusión de la educación secundaria, las brechas digitales, la centralización, y la formación inicial y desarrollo profesional docente, entre otros, con grandes variaciones respecto de la importancia de cada uno entre países. En este contexto, SUMMA, en colaboración con GPE KIX, ha publicado diez estudios nacionales³ que profundizan en los retos⁴ y oportunidades de los países KIX LAC⁵.

-
- 1 AdaptED es uno de seis observatorios regionales sobre resiliencia educativa, localizados en América Latina y el Caribe; África Oriental, Occidental, Central y Meridional; Medio Oriente y África del Norte; Europa del Este, Cáucaso y Asia Central; el Pacífico, y Asia Meridional y Sudeste Asiático.
 - 2 Bolivia se integró recientemente como parte de los países socios GPE, pero no ha sido considerado en este análisis.
 - 3 Los estudios nacionales se encuentran en la sección de Biblioteca, específicamente en el apartado de Estudios y Política Nacionales. El enlace es el siguiente: https://www.summaedu.org/categoria_recursos/estudios-y-politicas-nacionales/
 - 4 Para conocer un poco más sobre los retos de cada país, en el Anexo 1 se presentan algunos de los principales indicadores educativos de cada uno de los países focalizados, que sirven de contexto para la discusión que sigue.
 - 5 KIX LAC no tiene una colaboración directa con Belice, por lo que no se cuenta con un estudio específico sobre este país.

Este es un primer documento de la serie, en lo que sigue se indagará sobre la presencia del concepto resiliencia educativa, sus significados y prácticas en los países GPE considerando las características, retos y amenazas que atraviesan a nivel de sistema. Este análisis busca contribuir a la identificación y movilización de evidencias, así como a la toma de decisiones que promuevan y fortalezcan la formulación de políticas públicas y estrategias en torno a resiliencia.

1. Resiliencia educativa: Fortaleciendo las capacidades de los sistemas educativos frente a crisis y desafíos

1.1 La evolución del concepto de resiliencia a lo largo del tiempo

La resiliencia es un concepto que viene del latín⁶ y se ha utilizado desde el siglo XVII en física e ingeniería para describir los materiales que, a pesar de sufrir una afectación, logran recuperar su forma o posición original. Tiempo después, en el siglo XX, desde la psicología, la investigación sobre resiliencia surgió alrededor de 1970. Diversos académicos como Garmezy, Achenbach, Bowlby, Egeland, Gottesman, Rutter, Sameroff y Sroufe empezaron a estudiar la resiliencia en fenómenos vinculados con la resistencia a ciertas patologías psicológicas, a nivel individual o familiar (Masten et al., 2021). En un inicio existieron cuatro olas para la investigación. La primera se centró en identificar a las personas que lograban adaptarse positivamente en contextos de riesgo frente a las que no, y la segunda analizó los procesos que explicaban las razones de una mejor adaptación. A partir de esto, la tercera ola se propuso interferir en dichos procesos para promover una mejor respuesta por parte de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y, por último, la cuarta ola incorporó enfoques más dinámicos y orientados al sistema (Masten et al., 2021). Desde entonces el concepto se ha ampliado a más áreas de estudio, pero siempre identificando la habilidad de los individuos para adaptarse, sobreponerse o recuperarse de los retos que a menudo encuentran⁷ (Granados et al., 2017).

Dentro del campo educativo se ha estudiado la resiliencia individual, entendida como la capacidad de una persona para enfrentar la adversidad y recuperarse de ella (Fletcher y Sarkar 2013, en Cameron et al., 2024). Si bien desde una perspectiva psicológica la resiliencia se propuso como un rasgo intrínseco tanto en estudiantes como en educadores, permitiéndoles afrontar y superar interrupciones educativas, estudios recientes - como el de Masten (2021) - argumentan que esta también se puede o debe promover mediante prácticas educativas, ya que actúa como un mecanismo de apoyo para los y las estudiantes, especialmente para aquellos en contextos de vulnerabilidad. Por ejemplo, algunas de estas prácticas son a partir del desarrollo de habilidades

6 Del ingl. resilience, y este der. del lat. resiliens, -entis, part. pres. act. de resiliere 'saltar hacia atrás, rebotar', 'replegarse'. Consultado en la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/resiliencia>

7 En marzo de 2025, realizamos una búsqueda del término resiliencia en Google Scholar, y aparecieron 5.370.000 referencias.

ejecutivas e intervención en la crianza, como encuentros escolares entre padres y estudiantes donde se practiquen estas habilidades, capacitación de docentes y entrenamiento individual en los niños y niñas. Diversos estudios (Masten et al., 2015; Herbers, Cutuli, Supkoff, Narayan y Masten, 2014 citado en Masten, 2021) mencionan que estas prácticas protegen a los y las estudiantes y promueven la resiliencia (Masten, 2021).

A lo largo del tiempo, el concepto de resiliencia se ha transformado para incluir no solo a los individuos, sino también a los entornos en los que estos se desenvuelven, considerando sus relaciones con la familia, la comunidad y otros grupos sociales (Kelcey et al., 2024). Siguiendo esta nueva aproximación, en este documento se analizará la resiliencia de los sistemas, la cual se refiere a “la capacidad de un sistema educativo de absorber, resistir y adaptarse a las alteraciones mientras se asegura la continuidad de sus funciones vitales” (Dulks et al., 2023, p. 3). Este enfoque ha despertado un creciente interés internacional, King y Surdayarma (2025) publicaron recientemente un volumen editado que reúne estudios sobre cómo varios países han enfrentado la pandemia, fenómenos naturales que desembocan en desastres⁸ y conflictos bélicos, así como el impacto de la tecnología en contextos educativos. En adelante usaremos el concepto Sistemas Educativos Resilientes, ESR (por sus siglas en inglés).

Si bien no existe un consenso absoluto sobre el término, varias investigaciones coinciden en identificar las dimensiones que caracterizan a los ESR. Para Seng Tan y Jia (como se cita en King y Surdayarma, 2025), un sistema resiliente es aquel que logra reorganizarse de manera efectiva para garantizar la continuidad del aprendizaje. Esto requiere contar con estructuras resilientes, que son los elementos que sostienen y permiten que un sistema educativo se adapte frente a cambios y crisis, por ejemplo, reglas nuevas, políticas y/o infraestructura. Además, estas deberían caracterizarse por su adaptabilidad, agilidad y una gestión eficiente de datos. Luego están los *procesos resilientes*, que son las acciones basadas en un enfoque ecológico que fomentan la sinergia entre los distintos actores del sistema educativo, como es implementar un cambio en el sector. El tercer elemento son las *personas resilientes*, cuya formación debe sustentarse en valores, lo que guiará sus acciones frente a crisis y retos. Esto coincide con el modelo ecológico social, que es la base del enfoque ESR, según Cameron et al. (2024), y que promueve la interacción e interconexión de actores en los sistemas educativos e identifica como centro del modelo al individuo (Kelcey et al., 2024).

8 Según el reporte titulado “Panorama de los Desastres en América Latina y El Caribe 2000 – 2022”, los desastres no son naturales, ya que se reconoce el papel de las sociedades en la transformación de los fenómenos o amenazas. (UNDRR y OCHA, 2022).



Otros autores, como Dulks et al. (2023), también resaltan la importancia de reconocer ciertos elementos en la definición, entre ellos la resiliencia de soportes - que incluye a las autoridades y los servicios de emergencia -, la resiliencia psicológica o de salud mental, y la resiliencia de los sistemas institucionales o estructurales que forman parte de la ESR. En conjunto, la resiliencia educativa implica la interacción de múltiples actores y dimensiones donde no solo se fortalecen las estructuras y procesos del sistema, sino que también se reconoce la importancia de ayudar a desarrollar la resiliencia en las personas como un eje fundamental. En ese sentido, el presente reporte recoge la literatura mencionada para generar entendimiento sobre la resiliencia educativa como la capacidad de los sistemas para responder, adaptarse y recuperarse frente a cambios y amenazas, mediante la interconexión y fortalecimiento de las estructuras, procesos y personas, y poniendo especial atención a los grupos más vulnerables (Kelcey, et al., 2024; Cameron et al., 2024; King y Surdayarma, 2025; Dulks et al., 2023).

1.2 Resiliencia educativa en acción: modelos, marcos estratégicos y experiencias regionales

Uno de los primeros intentos por sistematizar la resiliencia educativa fue desarrollado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID) el año 2020, donde se creó un primer modelo basado en tres niveles que los países pueden alcanzar ante crisis y amenazas: (1) Capacidad de absorción y afrontamiento: La manera de enfrentar choques o cambios adversos y las estrategias que se crean para mitigar los daños; (2) Capacidad adaptativa, que permite recuperarse a mediano y largo plazo, ajustarse a la nueva realidad y atender específicamente a las poblaciones vulnerables; y (3) Capacidad transformadora, que se enfoca en los cambios más profundos y busca modificarlos a través de nuevos procesos, estructuras y/o políticas que fortalezcan la resiliencia de los sistemas. Estas tres características se mueven transversalmente entre los estudiantes, escuelas, comunidades e instituciones (USAID, 2020).

Este reporte resalta el término capacidades como un eje fundamental para hablar sobre resiliencia educativa, específicamente desde lo propuesto por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO. Desde su planteamiento, la capacidad se refiere a los recursos de las personas, hogares, comunidades, instituciones y sistemas que les permiten hacer frente o resistir el impacto de una amenaza (UNESCO, 2015). Según UNESCO (2015), si un sistema educativo cuenta con la capacidad (conocimientos, procedimientos y recursos) para asegurar que cada nueva escuela

construida sea segura frente a desastres, el riesgo se reducirá. Esto coincide con la literatura revisada en Seng Tan y Jia (2025) y en el marco de USAID (2020), ya que nos propone una resiliencia educativa que articule capacidades, estructuras y actores en múltiples niveles.

Por otro lado, dentro de la agenda de esfuerzos para llevar la resiliencia educativa a la práctica, se destaca el Marco Integral de Seguridad Escolar 2022-2030, elaborado por la Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES), en colaboración con IPE-UNESCO y UNICEF (2015). Este marco busca garantizar entornos escolares seguros, colocando la resiliencia como eje central. Para ello, prioriza la seguridad de estudiantes y personal educativo, la protección y mejora de las infraestructuras y la gestión de la continuidad educativa. Asimismo, promueve la educación para la reducción del riesgo, el fortalecimiento de las capacidades docentes, la eliminación de barreras que afectan a los grupos más vulnerables y la colaboración intersectorial (GADRRRES, 2022).

La resiliencia educativa, además de contribuir a la promoción de capacidades, también requiere de la articulación de respuestas coordinadas entre múltiples actores y diversos niveles. Según UNESCO (2020), “es necesario asegurar una planificación coordinada entre sectores, gobiernos y socios humanitarios y de desarrollo para responder eficazmente a la crisis (...). Toda medida adoptada en el sector educativo debe estar alineada con las prioridades nacionales tanto a nivel central como descentralizado, a fin de mejorar la sostenibilidad de los esfuerzos. En particular, cualquier solución de aprendizaje remoto implementada debe basarse en las capacidades ya existentes y aplicarse en estrecha coordinación con las autoridades educativas nacionales y subnacionales, incluyendo a directores de escuela y docentes” (p. 3). De esta manera, la coordinación no solo representa un eje clave dentro de la planificación, sino, también, una dimensión importante para asegurar la continuidad del servicio educativo frente a crisis.

La pandemia del COVID-19 marcó un punto de inflexión que reforzó la importancia del enfoque en resiliencia educativa, ya que en muchos casos llevó a gobiernos a cerrar sus escuelas por largos periodos de tiempo. En estas condiciones, el derecho de millones de estudiantes de acceder a una educación formal se vio afectado. Por lo tanto, los recursos digitales e internet se convirtieron en un medio de comunicación principal para mantener el vínculo entre docentes y alumnos, incluyendo otros recursos como la televisión y radio, aunque estos no permitían la interacción que los medios digitales proveían. De esta forma, la pandemia reveló un acceso desigual a recursos de aprendizajes que, además, intensificó las desigualdades preexistentes. Los niños y niñas en situación de vulnerabilidad fueron los más afectados sobre todo en ALC y aquellos que vivían en zonas rurales,

en situación de pobreza, pertenecían a pueblos indígenas y/o en condición de discapacidad (García Jaramillo, 2020).

Frente a estas brechas reveladas por la crisis sanitaria, el Secretario General de Educación de la ONU estableció en un informe de política la necesidad de fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos para lograr un desarrollo equitativo y sostenible (Naciones Unidas, 2020). Se hizo hincapié en la equidad e inclusión, donde las medidas debían responder a las necesidades de los estudiantes más vulnerables. Asimismo, se promovieron y reforzaron las capacidades a nivel individual, institucional y de las organizaciones para hacer frente a las emergencias, lo que requirió asegurar la coordinación y el liderazgo entre los diversos actores, e impulsar mecanismos de consulta y comunicación (Naciones Unidas, 2020).

Aunque la pandemia es un ejemplo reciente del impacto a nivel global en los sistemas educativos, la necesidad de fortalecer la resiliencia educativa ya se había identificado y trabajado con anterioridad. Tras los huracanes Irma y María, que afectaron la región en el 2017, UNICEF -por ejemplo- impulsó la resiliencia a partir de la implementación del Programa de Escuelas Seguras del Caribe en países como Dominica, junto con otras estrategias de protección social y prevención en Haití y apoyo a la infraestructura educativa en Cuba (UNICEF, 2018).

En el Caribe, este ha sido un tema central debido a la histórica exposición de la región a constantes amenazas inducidas por el cambio climático (UNESCO, 2023). El reporte de la UNESCO (2023) identifica como poblaciones especialmente vulnerables a las personas económicamente desfavorecidas, los migrantes irregulares, las niñas y las mujeres, las comunidades rurales, las comunidades indígenas y quienes viven con discapacidad.

En línea con este esfuerzo, considerado de los más representativos en resiliencia, se requiere seguir generando acciones de emergencia que incluyan una respuesta inmediata para mitigar sus efectos en el sistema y, junto con ello, un proceso de recuperación que reestablezca lo perdido y garantice la continuidad educativa. Como veremos más adelante existen circunstancias complejas y duraderas que pueden requerir respuestas resilientes de parte de los diferentes actores educativos, como proveer educación en zonas de pobreza extrema y barrios con altos niveles de violencia o dar servicios a niños y niñas migrantes.

La manera en que los sistemas educativos enfrentan distintas amenazas está estrechamente vinculada con la noción de riesgo, que se entiende como la interacción entre exposición, vulnerabilidades y capacidades. Según la UNESCO (2015), “el riesgo es una función de la exposición

de una sociedad o sistema escolar a diferentes tipos de amenazas y de su nivel general de resiliencia” (p. 11). Fortalecer la resiliencia educativa implica reconocer que los sistemas se ven atravesados por desigualdades y vulnerabilidades preexistentes, así como por la probabilidad de que ciertas amenazas se manifiesten con mayor intensidad en algunos países o regiones. No obstante, las capacidades constituyen un eje clave para orientar estas respuestas, como se detalla en la lista de términos de la siguiente sección.

Entonces, dadas las amenazas y crisis en los sistemas educativos, y la creciente necesidad de fortalecer su capacidad de anticipación y respuesta, el presente documento busca contribuir a la comprensión de los significados y prácticas de la resiliencia educativa en América Latina y el Caribe. Mediante el análisis de contenido, respaldado por una revisión teórica, de datos y entrevistas a actores clave, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se entiende la resiliencia educativa en los países de América Latina y el Caribe? (específicamente los países GPE).

Es importante destacar que los significados y prácticas sobre resiliencia educativa no se reducen solamente a documentos estratégicos y normativos, o testimonios de expertos y expertas, pero son insumos relevantes que permiten construir una aproximación inicial para la región de América Latina y El Caribe. En las siguientes secciones se presentan los términos utilizados en el análisis y los principales hallazgos, incluyendo un apartado específico para los resultados enfocados en las poblaciones vulnerables.

2. ¿Qué términos se asocian con la resiliencia educativa a nivel de sistema?

La revisión bibliográfica de la sección anterior hizo un breve recorrido por algunas de las perspectivas que han predominado al investigar sobre resiliencia, desde los enfoques centrados en el individuo hasta aquellos que abordan la resiliencia educativa a nivel de sistema, así como los avances identificados. Al profundizar en este nuevo enfoque se identifican términos asociados que fortalecen el debate conceptual y proponen nuevos elementos, características y/o dimensiones para el análisis. Esto nos permite identificar las amenazas y crisis que han impactado recientemente a los sistemas educativos.

A continuación, se presentarán dos listas de términos asociados con resiliencia educativa con la intención de realizar un primer análisis sobre qué tan presente están estos términos en los sistemas educativos de países GPE y cuáles son las principales amenazas y retos que enfrentan. Estos han sido identificados en base a la revisión bibliográfica y entrevistas a actores clave. El primer grupo de términos alude a la capacidad de respuesta de los sistemas educativos, mientras que el segundo se enfoca en las amenazas, desafíos y/o interrupciones que los impactan. Ambas se conectan y permiten analizar la resiliencia, reconociendo los retos y capacidades de cada sistema y la manera en que desarrollan sus estrategias.

2.1 Términos asociados con la resiliencia educativa

Las capacidades y estrategias de un sistema educativo frente a crisis y amenazas son elementos importantes de la resiliencia educativa. De esta manera, podemos observar las diversas formas que tienen los sistemas para adaptarse y enfrentar de manera efectiva situaciones adversas. Ello no solo implica conocer los riesgos en la educación, que son cada vez más exigentes y diversos, sino también desarrollar estrategias de contención y prevención, identificar la participación de actores clave en los diferentes niveles del entorno educativo, y reconocer los enfoques que permitan crear condiciones efectivas para respuestas inmediatas y recuperaciones sostenibles en el tiempo (Kelcey et al., 2024).

En ese sentido, la primera selección de términos se basó en el marco analítico emergente creado por la alianza GPE KIX en colaboración con IDRC⁹. Este marco presenta componentes estratégicos para la resiliencia de los sistemas educativos: fortalecimiento, anticipación, planificación, responder y recuperar, y prevenir y mitigar. Su objetivo es identificar las vulnerabilidades del sistema educativo a través de intervenciones en tres niveles: escolar, intermedio y sistémico. Asimismo, fomenta el diseño de planes, procedimientos y políticas de implementación en situaciones de emergencia, permitiendo anticipar y gestionar las alteraciones que puedan surgir en el futuro. Para ello, resulta fundamental el involucramiento y la preparación de diversos actores. Este enfoque incluye estrategias para garantizar respuestas a corto, mediano y largo plazo ante crisis, y medidas orientadas a atender las necesidades de las poblaciones vulnerables.

Con base en este marco analítico, los términos seleccionados para el análisis fueron: resiliencia, capacidad de respuesta, fortalecer, anticipar, recuperar, mitigar y prevenir. Por otro parte, se incluyeron otros dos términos propuestos en el modelo de USAID: capacidad de afrontamiento y capacidad de adaptación (USAID, 2020). Para la identificación de estos términos también se consideró el trabajo que tiene IPE UNESCO sobre resiliencia y capacidades (UNESCO, 2015). Es necesario definir estos términos para evaluar su presencia en los documentos clave de cada país (ver Cuadro 1).

Cuadro 1
Definición de términos asociados con resiliencia educativa identificados

Lista de términos	Definición (**)
Resiliencia	Capacidad de los niños, familias, comunidades y sistemas para adaptarse, fortalecerse y mantener su funcionamiento frente a desafíos, cambios y/o amenazas (desastres, crisis políticas, epidemias, conflictos armados o violencia generalidad)
Fortalecer	Mejorar la capacidad de respuesta de un sistema mediante estrategias sostenibles, asegurando su adaptación y continuidad frente a desafíos o crisis.
Anticipar	Prever futuros desafíos a través de la planificación estratégica, el análisis de experiencias previas y la identificación de posibles escenarios.

9 Véase en el siguiente documento: https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/Observatory%202.0%20scoping%20study_FINAL%20EDITED-SP.pdf

Recuperar	Restablecer un sistema a través de acciones a corto, mediano y largo plazo, asegurando su continuidad, adaptación y mejora frente a futuras emergencias.
Prevenir	Implementar estrategias y acciones que reduzcan la probabilidad de crisis y mitiguen sus impactos.
Mitigar	Adoptar medidas para reducir los impactos de crisis o desastres.
Capacidad de adaptación	Tomar decisiones informadas y modificar estrategias de sustento y otros enfoques en respuesta a cambios sociales, económicos y ambientales de largo plazo.
Capacidad de respuesta	Generar un entorno propicio para el cambio sistémico a través de mecanismos de gobernanza, políticas y regulaciones, normas culturales y de género, redes comunitarias y mecanismos de protección social formales e informales.
Capacidad de afrontamiento	Disminuir la exposición y sensibilidad a crisis y factores de estrés mediante medidas preventivas y estrategias de afrontamiento adecuadas, con el fin de evitar impactos negativos permanentes.

** Definiciones adaptadas de USAID (2020), Cameron et al. (2024) y Bethke, L., Bird, L., & Sigsgaard, M. (2015) - Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO (2015).

2.2 Amenazas a los sistemas educativos y términos relacionados

Las amenazas o shocks que impactan al mundo se convierten en desafíos para la educación. Los desastres¹⁰, el cambio climático, los conflictos, las epidemias y la violencia son desafíos conocidos y que vienen en aumento, y paralelamente también aparecen nuevas amenazas. La literatura menciona la necesidad de que el sector educación pueda mejorar sus capacidades de respuesta frente a amenazas conocidas y no conocidas (Rodríguez-Segura y Whitcomb, como se citó en King y Suryadarma, 2025).

Además, la educación como derecho humano supone equidad en el acceso y calidad del servicio para todas las personas. En este contexto, la equidad no solo se entiende como igualdad de oportunidades educativas, sino también como la provisión de mayores recursos a los más vulnerables. Además, requiere asegurar la permanencia en la escuela y, al mismo tiempo, garantizar que las trayectorias

10 A partir de la revisión de literatura y personas consultadas, es relevante mencionar las tensiones que produce el término desastres. Según la UNDRR y OCHA (2023) en su informe sobre el Panorama de los Desastres en América Latina y el Caribe 2000 – 2022, “el conocimiento generalizado del riesgo de desastres ha evolucionado en los últimos años gracias a los esfuerzos y el apoyo del mundo académico y de profesionales implicados para reconocer la inequívoca complicidad y responsabilidad humana en la creación, mantenimiento y materialización del riesgo de desastres. Como claro resultado de ello, ya no utilizamos el término “desastres naturales”, como claro reconocimiento del papel de las sociedades en la transformación de los fenómenos o amenazas naturales en desastres” (p. 11).



educativas estén acompañadas de aprendizajes de calidad y de logros educativos esperados (IPEBA, 2011). Además de los retos estructurales asociados con la calidad, acceso y equidad, los países también se ven impactados negativamente por estas amenazas y desafíos, que en un mundo interconectado se producen de manera encadenada y se complejizan, lo cual genera consecuencias sociales, económicas y medioambientales (UNDRR y OCHA, 2023).

Un primer ejemplo de ello es el terremoto de Haití del año 2010, con una magnitud de 7 grados en la escala de Richter, y que resultó en la muerte de más de 200.000 personas, además de los efectos devastadores en infraestructura (Duran, 2010). Esta catástrofe evidenció las condiciones preexistentes en las que vivía la población haitiana y agravó significativamente la crisis política y económica del país, así como el aumento de la violencia y desplazamientos. Además, 80% de las escuelas fueron dañadas o destruidas, por lo que niños, niñas y adolescentes se vieron afectados en la continuidad de sus estudios (UNDP, 2011). Otro caso reciente fue la erupción volcánica de San Vicente y las Granadinas en el 2020. El volcán La Soufriere se activó el 29 de diciembre y continuó activo hasta el 22 de abril del 2021, y el periodo de explosión se produjo durante los últimos 13 días de ese año. Más de 20.000 personas vivían en esa zona; 4500 de ellas evacuaron y otras 2950 se acomodaron en refugios. Además, el 40% de los hospitales se encontraban en zonas de peligro, dos de ellos tuvieron que ser evacuados y puestos fuera de servicio, y paralelo a este hecho sucedía la pandemia (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

En los últimos años, los países GPE han enfrentado otro tipo de desastres, incluyendo el tornado Sara (2024), el huracán Beryl (2024) el huracán María (2017) y la tormenta tropical Erika (2015). Los eventos asociados con el cambio climático han aumentado significativamente y tienen un impacto directo en la salud física y mental de estudiantes y docentes, en las infraestructuras educativas y en la calidad del aprendizaje. Los efectos del cambio climático intensifican los círculos de pobreza y desigualdades entre las familias más vulnerables (Nusche et al., 2024). Sumado a ello, América Latina y el Caribe es reconocida como una región con altos niveles de violencia, crimen organizado, inestabilidades políticas y desigualdades sociales, las cuales afectan cada año las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes (Unesco, 2024).

En la Reunión Regional de alto nivel para la prevención y el abordaje de la violencia en el sector de la educación de la UNESCO, en 2021, se señaló que “la falta de comprensión integral de la violencia y su interrelación con otros factores como el cambio climático, los conflictos armados y los desplazamientos forzados, así como la persistencia de desigualdades estructurales que limitan el acceso a condiciones de vida dignas, exacerban la prevalencia y el impacto de la violencia en



la educación” (p. 1). es por esta razón, es que las amenazas a los sistemas educativos no se deben considerar de manera aislada, ya que ocurren de manera simultánea o tienen una relación que requiere de acciones coordinadas.

Cabe destacar que, entre las diversas interrupciones que afectan a los sistemas educativos, algunas pueden provocar la interrupción del servicio debido al cierre de escuelas, generando un fuerte impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. No obstante, este tipo de amenazas también pueden implicar transformaciones en la modalidad en que los estudiantes acceden a la educación, lo que implica fortalecer las capacidades de adaptación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y coordinación y gestión, especialmente en contextos vulnerables (King y Surdayarma, 2025).

Con base en esta información y a las entrevistas realizadas, se seleccionó una serie de términos asociados con las amenazas o desafíos frente a los cuáles los sistemas deberían mostrar resiliencia. Esta segunda lista de términos - asociada con amenazas a los sistemas educativos - está compuesta por los siguientes conceptos: cambio climático, desastres, huracán, terremotos, inundaciones, sequías, tormentas, emergencia, epidemias, crisis, así como otros factores relacionados con la migración, crimen y la violencia. Las definiciones de estos aparecen en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Definición de términos asociados con amenazas a la continuidad del servicio educativo

Lista de términos	Definiciones (**)
Cambio climático	Son cambios de temperaturas y patrones climáticos que ocurren a largo plazo debido a factores naturales y/o actividades humanas (Naciones Unidas, s/f).
Desastres	Una interrupción grave del funcionamiento de una comunidad o una sociedad a cualquier escala debido a eventos peligrosos que interactúan con las condiciones de exposición, vulnerabilidad y capacidad, dando lugar a uno o más de los siguientes efectos: pérdidas e impactos humanos, materiales, económicos y ambientales (Naciones Unidas, 2016).
Huracán	Tipo de tormenta que se mueve en círculos rápidamente, que se origina en océanos tropicales cálidos y se caracteriza por ser el fenómeno más destructivo asociado con el clima (OMS, 2020).
Terremotos	Movimiento violento y repentino del terreno generado por la alteración de placas tectónicas a lo largo de la corteza terrestre (OMS, s/f).



Inundaciones	Se producen cuando el agua excede los límites habituales de un arroyo, río u otro cuerpo de agua, o cuando se acumula en zonas que normalmente permanecen secas (OMS, 2020).
Sequías	Periodos secos prolongados ocasionado por la escasez de lluvia y tiene repercusiones en la agricultura, la salud, la economía, la energía y el medio ambiente (OMS, 2020).
Tormentas	Fenómeno ocasionado por la presencia de masas de aire y descargas eléctricas que se originan sobre aguas tropicales o subtropicales (OPS, s/f).
Migración	Movimiento de personas desde su lugar de residencia usual hasta otros destinos, ya sea dentro o fuera del país (OIM, s/f).
Emergencias	Tipo de evento que produce o tiene el potencial de generar una serie de consecuencias, lo cual requiere de acciones coordinadas de manera urgente (OMS, 2020).
Epidemias	Ocurrencia de enfermedades, conductas o eventos asociadas con la salud dentro de una comunidad o región por un tiempo indeterminado (OMS, 2020).
Crisis	Situación o estado de inestabilidad que implica cambios profundos que impactan e los sistemas, incluido la vida de las personas, los bienes, las propiedades y el medio ambiente (OMS, 2020).
Violencia	Intención física, de poder o amenaza contra uno mismo, una persona, grupos o comunidades que puede generar daños de diversos tipos (OPS, s/f).
Crimen	Un acto que implica una infracción ante la ley y es considerado sancionable (Naciones Unidas, s/f).

** Definiciones adaptadas de las Naciones Unidas (2023), Organización Internacional para las Migraciones (s/f), Organización Mundial de la Salud (2020), y Organización Panamericana de la Salud (s/f).

3 Análisis sobre resiliencia educativa: ¿Qué tan presente está en los países GPE?

En la sección previa se mostró la lista de términos asociados con resiliencia educativa (Cuadro 1) y las amenazas a los sistemas educativos asociados (Cuadro 2). A continuación, se analizará la presencia de estos términos en tres tipos de documentos clave de cada país. Antes de presentar los resultados, describimos brevemente el método utilizado.

3.1 Método: Análisis de contenido

Se empleó el método de análisis de contenido que permite identificar la presencia de términos en documentos clave de los países. Neuendorf (2002) señala que esta técnica de investigación logra caracterizar a un fenómeno a partir de las interpretaciones de un mensaje presente en documentos, y basándose en la intersubjetividad de quienes los leen y analizan (Cueto et al., 2016)

Como parte del análisis se seleccionaron tres tipos de documentos para cada uno de los once países focalizados: la ley de educación, el currículo y el plan estratégico del sector. En primer lugar se utilizaron las leyes de educación, que son el marco normativo y regulador de los sistemas educativos y que usualmente contienen los derechos y reglas en las que se sostienen los y las estudiantes, docentes y otros actores (Imber & van Geel, 2009). En segundo lugar, el currículo presenta el conjunto de planes de estudio, programas y actividades, pero también refleja el marco de referencia para el bienestar y desarrollo de estudiantes, según el enfoque que tenga, y las acciones que se estén poniendo en práctica (Njeng'ere, 2014). Finalmente, el plan estratégico de educación establece los lineamientos, objetivos y acciones que garantizan el desarrollo educativo en el país, a partir de una identificación del contexto y una lista de prioridades.

Los documentos seleccionados para cada uno de los países fueron publicados en los siguientes rangos de años: leyes de educación entre 1982 a 2022, currículos entre 2004 a 2022 y los planes estratégicos entre 2014 a 2023. Cabe destacar que los países GPE pueden contar con marcos de acción propios y con planes complementarios en el ámbito educativo, los cuales no forman parte de este análisis. Así, el presente documento se plantea como una primera aproximación comparativa al concepto de resiliencia educativa, sin pretender ser exhaustiva. Por el contrario, se propone

como una oportunidad para que, luego de su publicación, se continúe profundizando acerca de los avances sobre resiliencia en cada país. Además, los documentos normativos y estratégicos pueden funcionar como herramientas para identificar cómo se estructuran los procesos dentro de los sistemas educativos (Tan y Chua, 2025).

En el Anexo 2 se presenta una tabla con la lista de países y la disponibilidad de estos documentos. Si se tuvo acceso al documento indicado se codificó como “disponible”, y si no se encontró mediante búsquedas en internet o consultas con personas clave, se codificó como “no disponible”. No obstante, para los que fueron encontrados, pero el formato no permitió realizar la búsqueda de palabras se utilizó el código “Disponible, pero no utilizado”. Para una consulta más específica, el Anexo 3 presenta el nombre completo de cada documento identificado por país.

3.2 Resultados de la revisión de documentos

En el Cuadro 3 se muestran las frecuencias de los términos por cada tipo de documento y, entre paréntesis, el número de países que contienen estos términos. Por ejemplo, la palabra resiliencia es encontrada 120 veces en los planes estratégicos y aparece en 7 de los 11 países GPE. Asimismo, se incluye una lista de los totales por cada término.

Cuadro 3
Frecuencia de términos por tipo de documento

Lista de términos	N° de veces mencionado en los documentos			Total
	Ley de educación (10/11)	Currículo (7/11)	Planes estratégicos (11/11)	
Términos asociados con resiliencia				
Resiliencia	0	2 (1)	120 (7)	122
Capacidad de respuesta	0	1 (1)	2 (2)	3
Capacidad de adaptación	0	0	1 (1)	1
Capacidad de afrontamiento	0	3 (2)	0	3

Fortalecer	35 (5)	75 (5)	348 (11)	458
Anticipar	0	0	1 (1)	1
Recuperar	1 (1)	0	0	1
Prevenir	13 (5)	7 (4)	5(4)	25
Mitigar	0	0	3 (2)	3
<i>Amenazas a los sistemas educativos y términos relacionados</i>				
Cambio climático	0	2 (2)	22 (9)	24
Desastres	4 (4)	22 (5)	117(10)	143
Huracán	3 (3)	22 (2)	20 (5)	45
Terremotos	3 (3)	4 (3)	1 (1)	8
Inundaciones	3 (3)	14 (1)	5 (5)	22
Sequías	0	1 (1)	5 (5)	6
Tormentas	0	2 (2)	5 (2)	7
Migración	0	4 (1)	19 (8)	23
Epidemias	1 (1)	0	1 (1)	2
Emergencias	9 (4)	1 (1)	25 (5)	35
Crisis	3 (1)	0	36 (6)	39

**** Nota:** La tabla presenta la frecuencia de los términos en cada documento y, entre paréntesis, el número de países en los que aparecen. Por ejemplo, en la columna de currículo, el término "resiliencia" se menciona dos veces, y ambas pertenecen a un único documento. Elaboración propia con base en documentos claves incluidos en el Anexo 3.

3.3 Análisis de los temas emergentes

En la sección previa se mostró la frecuencia de términos asociados con resiliencia educativa y las amenazas o desafíos que enfrentan los sistemas educativos (Cuadro 3). A continuación, se analizará la presencia de estos términos en documentos claves de cada país.

A. Resiliencia educativa: ¿cómo se entiende en los países GPE?

El término resiliencia no se encuentra presente en las leyes de educación y casi no aparece en los currículos revisados. La excepción es el Currículo Nacional de Belice, donde el término aparece 2 veces, y en el que se reconocen los cambios que acontecen en el mundo y que, por lo tanto, es importante prestar atención a la adaptabilidad estructural, innovación y resiliencia. Si bien en los documentos se identifica la presencia de amenazas que afectan la continuidad educativa, el enfoque de resiliencia parece estar más alineado con una perspectiva individual, ya que enfatiza en la necesidad de promover habilidades en los y las estudiantes para enfrentar estos desafíos, tales como el análisis de conflictos y resolución de problemas (Ministry of Education of Belize, 2022).

Para el caso de los planes estratégicos revisados, el término aparece 120 veces y se distribuye en siete países: Belice, Dominica, Granada, Guatemala, Guyana, Honduras y Santa Lucía (Ver Anexo 4 especificado por país). Sin embargo, Dominica es el país que contiene mayor frecuencia de menciones (102) dentro de su Plan Estratégico 2023-2030. En este documento se menciona que la resiliencia es una prioridad nacional, por lo que se han hecho esfuerzos por mejorar el bienestar estudiantil, el fortalecimiento institucional, la infraestructura escolar, la resiliencia climática y el uso de la tecnología. Existe un sistema de información a nivel escolar llamado OpenSis que, junto con el cuestionario escolar anual, permite la recolección de datos sobre el sistema educativo del país. Por ejemplo, se identifican a los y las estudiantes que tienen acceso a internet y dispositivos tecnológicos (Ministry of Education of Dominica, 2024). El país también busca fortalecer las competencias de los estudiantes, entre ellas el conocimiento sobre reducción de riesgos y resiliencia, asociado con salud mental, bienestar psicosocial y resiliencia climática. No se incluye el término resiliencia educativa, pero se incorporan varias dimensiones de la literatura en la agenda del país, lo cual destaca en el contexto del presente estudio (Ministry of Education of Dominica, 2024).

A partir del Huracán María el 2018, Dominica creó la Estrategia Nacional de Desarrollo de Resiliencia (NRDS, *por sus siglas en inglés*) que busca fortalecer la infraestructura y establecer sistemas de protección social que puedan responder adecuadamente ante amenazas. Si bien la estrategia no es específica para el sector educación, el plan estratégico menciona que “La NRDS 2030 insta al Ministerio de Educación a “construir y gestionar un sistema educativo social y ambientalmente sensibles y receptivas, pertinentes a nivel nacional y competitivas a nivel mundial” (Ministry of Education of Dominica, 2024, p.36). Además, el documento revisado contiene una tabla sobre la alineación del Plan estratégico con los compromisos educativos nacionales, regionales e internacionales, y uno de los responsables es la NRDS (2024). Por otro lado, en el documento

se menciona la Agencia del Caribe para el Manejo de Emergencias y Desastres (CDEMA, por sus siglas en inglés) para asegurar los requerimientos adecuados que permitan escuelas seguras y que todas sean resilientes a fenómenos climáticos y amenazas (NRDS, 2024). Esta es una agencia intergubernamental de la región enfocada en la gestión de desastres, no solo para Dominica sino también para la comunidad del Caribe (CARICOM). Entre los países GPE que participan están Belice, Granada, Guyana, Haití, Santa Lucía y San Vicente de las Granadinas

Para los otros seis países donde aparece el término, las menciones están más vinculadas con el fortalecimiento de la resiliencia a partir de la pandemia del COVID-19, en términos de pedagogía para el caso de Granada y Honduras (Ministry of Education of Grenada, 2023; Secretaría de Educación de Honduras, 2019); transformación digital, y atención a la población vulnerable en el Plan Estratégico de Guyana (Ministry of Education of Guyana, 2021). En Santa Lucía, el enfoque está orientado a la resiliencia climática de las escuelas y el fortalecimiento del apoyo psicosocial (Ministry of Education of Saint Lucia, 2023), mientras que en Belice se enfoca en el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, mencionadas también en su currículo (Ministry of Education of Belize, 2021). Por último, en Guatemala se menciona la necesidad de garantizar la capacidad de resiliencia como parte del Plan Nacional de Desarrollo K'atun: Nuestra Guatemala 2032 (PND), donde se proyecta el desarrollo del país hasta ese año (Gobierno de Guatemala, 2020).

En siete países (Belice, Dominica, Granada, Guatemala, Guyana, Honduras y Santa Lucía) se encontró el término de resiliencia en los planes estratégicos estudiados, y las áreas vinculadas con este concepto son infraestructura institucional, tecnología e innovación, y capacidades y bienestar de los estudiantes. En el caso de Santa Lucía, al igual que Dominica, se utilizó el concepto asociado a resiliencia climática de las escuelas, algo que es respaldado por la literatura (Bazin y Saintis, 2021; Nusche et al., 2024).

La baja presencia del término resiliencia en las leyes de educación y en los currículos podría reflejar que aún no se ha consolidado como un concepto de uso general en los documentos oficiales. Esto puede deberse a que los principales avances han provenido - sobre todo - de organismos internacionales, o bien que dentro de los gobiernos ello se aborda mediante otros términos asociados, y además teniendo en cuenta que muchos de los documentos fueron publicados hace varios años.

Considerando esto, además del término resiliencia, el Cuadro 1 también muestra la lista de términos vinculados con resiliencia educativa, según la revisión de literatura. Estos términos fueron incluidos ya que, si bien los países podrían no utilizar el término “resiliencia”, sí podrían estar mostrando



prácticas o acciones asociadas a ella. Los términos asociados con el modelo de USAID - capacidad de respuesta, de adaptación y de afrontamiento - fueron mencionados muy pocas veces. Por el contrario, los términos del marco emergente de IDRC- fortalecer, mitigar, prevenir, anticipar y recuperar- se registraron con mayor frecuencia en los documentos¹¹. La presencia de este grupo de términos nos permite aproximarnos a las estrategias y acciones que predominan en los países GPE al momento de enfrentar desafíos. En las siguientes subsecciones se profundizará en el análisis de estos términos.

B. Compromiso con el fortalecimiento de los sistemas educativos

Según el Cuadro 3 que muestra la frecuencia de términos según el tipo de documentos, el concepto fortalecer (458 apariciones) destaca sobre los demás, especialmente en los planes estratégicos (348) por lo que se consideró relevante evaluar en qué contextos específicos se utiliza más y qué tipo de acciones predominan junto a ese término. La palabra “fortalecer” viene acompañada de acciones o estrategias en distintos aspectos educativos de los países que podrían tener como base la no interrupción del servicio educativo y/o la calidad de aprendizaje en situaciones de emergencia. El énfasis está en cinco dimensiones: la atención a poblaciones vulnerables, el fortalecimiento de la infraestructura, la formación docente, la gestión educativa y el diseño curricular.

Asimismo, en 3 de los 11 países de interés el término “fortalecer” se mencionó acompañado por identificación y atención a poblaciones vulnerables¹². Este es el caso de El Salvador, en donde - debido al impacto del COVID-19 - se hizo un replanteamiento estratégico frente a las emergencias y desastres para las familias más vulnerables (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019). Luego, en Belice se propone “fortalecer el marco legislativo, regulatorio y de políticas para garantizar que los niños con necesidades diversas tengan acceso equitativo a una educación de calidad y pertinente en el entorno más propicio” (Government of Belize, 2021, p.68), mientras que Honduras propone abordar el fortalecimiento de la eficiencia interna del sistema educativo mitigando el abandono escolar y contemplando la atención a niños desplazados y emigrantes retornados (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.71).

.....

11 En el Anexo 6 se puede observar un gráfico con el número de documentos que se registraron por cada término asociado con resiliencia.

12 Ver mayor información sobre las poblaciones vulnerables en la sección 3 del documento.



Una de las formas de entender la resiliencia es a través del fortalecimiento del sistema, en especial relacionado con la infraestructura educativa y espacios seguros, y nuevamente tres países contienen información vinculada con el término. El Gobierno de El Salvador es consciente de que diversas amenazas interrumpen la continuidad de los estudios y deterioran los espacios escolares (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021). En el caso de Guatemala, el enfoque está en el Programa de Alimentación Escolar que busca ampliar la cobertura educativa y promover la permanencia de estudiantes a través de una atención integral (Gobierno de Guatemala, 2020). Santa Lucía reconoce que una de sus principales prioridades es la promoción y mantenimiento de trabajos seguros, y, por otro lado, existe la Evaluación Nacional de Infraestructura que se propone “fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación de las escuelas a los riesgos climáticos y los desastres, que también funcionan como refugios de emergencia” (Ministry of Education, 2023, p. 19). Por el momento no podemos afirmar que en todos los casos se trate de objetivos puestos en práctica, pero se evidencia que los países mencionados tienen como prioridad cierto tipo de estrategias que fortalezcan la infraestructura y los espacios adecuados.

En tercer lugar, el énfasis en formación docente ocupa un espacio importante en los países de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS). Por ejemplo, en el plan estratégico de Granada se propone priorizar un programa para la mejora de la calidad y el aprendizaje, a través del fortalecimiento de competencias profesionales del profesorado (Ministry of Education of Grenada, 2023). Junto con Guyana, coinciden en mejorar las competencias de aprendizaje y reformar el currículo (Ministry of Education of Grenada, 2023; Ministry of Education of Guyana, 2021). Respecto de la gestión y gobernanza, Santa Lucía se propone crear un sistema educativo ágil y receptivo, lo que implica “fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación del sistema educativo: Promoción y mantenimiento de espacios de trabajo seguros” (Ministry of Education, 2023, p. 21). Este punto guarda relación con lo mencionado por Seng Tan y Jia En Chua (2025), donde la agilidad y adaptabilidad son elementos claves para responder y gestionar los cambios cuando se habla sobre resiliencia educativa. Lo primero se vincula con la velocidad en la respuesta y lo segundo con la manera de afrontar y llevar a cabo las disrupciones. Por último, sobre el vínculo entre fortalecer y el diseño curricular, Guyana pone de ejemplo a la Unión Europea y resalta la necesidad de fortalecer competencias como lengua, alfabetización, matemáticas, ciencia e ingeniería, competencia digital, personal social, competencia cívica, emprendimiento y conciencia y expresión cultural (Ministry of Education of Guyana, 2021).

El término fortalecer hace referencia a mejorar la capacidad de respuesta de un sistema mediante estrategias sostenibles, asegurando su adaptación y continuidad frente a desafíos o crisis (Ver Cuadro 1). Con relación a los resultados obtenidos, el fortalecimiento está dirigido a atender las cinco dimensiones mencionadas, considerando una vez más la infraestructura escolar y espacios seguros como prioridad dentro de los países GPE. Esto no implica necesariamente que existan programas que ya se estén ejecutando, ya que muchos de los planes estratégicos se han publicado recientemente o están en proceso de publicarse como es el caso de Dominica, Granada y Santa Lucía. Cabe resaltar que en el presente apartado no se ha incluido información de Haití y Nicaragua porque en lo referido a este término no se registraron resultados, lo cual no significa necesariamente que el fortalecimiento no sea considerado.

C. Prevención, recuperación y mitigación: ¿qué se reconoce y qué falta?

La presencia de los términos prevenir (25), mitigar (3), recuperar (1) y anticipar (1) es bastante menor que la de los términos mencionados en la sección anterior. Aunque esto no implica que no se estén abordando estrategias de este tipo en los sistemas educativos de los países GPE, ya que sólo en los documentos revisados se evidencian menos resultados. Como se puede observar en el Cuadro 1, cada término cumple con una función particular, incluyendo prever desafíos, implementar estrategias para mitigar la probabilidad de crisis, restablecer el sistema a través de acciones a corto, mediano y largo plazo, y mejorar la capacidad de respuesta. Todo ello funciona de manera interdependiente para crear sistemas educativos más resilientes en contextos de crisis.

Sobre los hallazgos en torno al término prevenir, las leyes de educación enfatizan la prevención de enfermedades en el espacio escolar, siendo Belice, Granada y San Vicente y las Granadinas los países GPE que utilizan mecanismos para cerrar escuelas en caso de propagación. Nicaragua se concentra en las condiciones laborales de los docentes para que no se enfermen (La Gaceta: Diario Oficial de Nicaragua, 2022), mientras que Guatemala lo vincula con la atención de casos de estudiantes con necesidades especiales (Congreso de la República de Guatemala, 1991). Si bien el término se menciona en estos cinco países, no se evidencia un enfoque orientado a garantizar la continuidad educativa frente a crisis que trascienda las asociadas a enfermedades y/o epidemias e incorpore otros tipos de amenazas. Además, solo uno de los países lo relaciona con las necesidades de las poblaciones vulnerables. Los otros seis países no contienen este término.

En los currículos, cuatro países contienen el término “prevención”. Se promueve desde el aprendizaje a través de cuatro competencias: prevención de enfermedades como VIH a partir de una educación para la salud y la vida familiar (Ministry of Education of Dominica, 2004), de desastres (Gobierno de la República de Guatemala, 2016), de accidentes y promoción de seguridad (Secretaría de Educación de la República de Honduras, 2003) y prevención de conflictos (Ministry of Education of Guyana, 2020). Mientras tanto, en los planes estratégicos, los países que mencionan el término en sus documentos son Belice, enfocado en la prevención de la hambruna, obesidad y otras formas de desnutrición en niños y niñas vulnerables (Government of Belize); El Salvador, a partir de la prevención y protección de derechos humanos de niños y niñas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021); Granada, que busca prevenir las barreras de acceso en la educación (Ministry of Education of Grenada, 2023); y Haití, que se enfoca en la prevención de desastres debido a sus efectos en el sistema educativo (MENFP, 2020).

Respecto al término anticipar, entendido como prever futuras interrupciones a través de la identificación y análisis de experiencias previas y futuras, el único documento que menciona algo al respecto es el Plan Estratégico de Haití. En este se reconoce la necesidad de un enfoque sistémico, donde se planifiquen las acciones estratégicas de manera interconectada. Esto implica que enfrentar desafíos no puede verse de una manera aislada, sino analizando la interrelación entre sus diversas partes, y se destaca esta aproximación: “El enfoque sistémico: planificar acciones estratégicas de manera interconectada” (MENFP, 2020, p.14).

Por último, el término mitigar se menciona solo en dos países. Belice lo propone como uno de sus objetivos principales del Plan Estratégico, ya que “está diseñado para proteger el Futuro: Mitigar las amenazas que probablemente afecten al sistema educativo ahora y en el futuro” (Government of Belize, 2021). Asimismo, Dominica señala que, a partir de las lecciones aprendidas en la pandemia, el huracán María y la tormenta tropical Erika, el Ministerio de Educación se ha visto impulsado a inversiones significativas para mitigar las interrupciones escolares, incluyendo instalación de internet, distribución de dispositivos digitales para estudiantes y condiciones adecuadas de servicios en las escuelas (Ministry of Education, 2023). Por último, recuperar no aparece en los documentos revisados, a excepción de Dominica, donde el contexto en que aparece no guarda relación con el presente estudio.

El análisis evidencia que, para este tipo de documentos revisados, los términos mencionados son presentados con menor frecuencia, y cuando aparecen se centran en temáticas de infraestructura, seguridad escolar, salud y desastres. Sin embargo, aún no se ha podido observar respuestas

interconectadas donde se evidencie cómo se garantiza la continuidad de la educación frente a amenazas. Por lo tanto, habría que ampliar el análisis para este punto, identificando también la relación entre el fortalecimiento y las estrategias de prevención, recuperación, mitigación y anticipación de crisis en los sistemas educativos.

D. Desafíos y amenazas que enfrentan los sistemas educativos

Volviendo al Cuadro 3, donde también se presentan los resultados de los términos asociados a las amenazas y desafíos del sistema educativo, se observa que los de mayor frecuencia y registro son: *desastres, huracán, crisis* y *emergencias*. Si se analiza por número de países que los utilizan, aparecen otros dos términos: *cambio climático* y *migración*. Ambos, junto con desastres, aparecen en 10 de los 11 países, principalmente en sus planes estratégicos de educación (Ver Anexo 5 especificado por país). Por el contrario, en el caso de las leyes y currículos, cada término fue registrado en al menos 3 países.

En primer lugar, la revisión de literatura sobre resiliencia identificó gran cantidad de autores que lo relacionan con el cambio climático. Por ejemplo, Nusche et. al, (2024) describen en profundidad la relación entre este término y su impacto en los sistemas educativos. Actualmente, se reconoce que los eventos climáticos extremos están interrumpiendo la educación de 40 millones de estudiantes cada año a nivel mundial (Nusche et. al, 2024). Si los países no cuentan con medidas de adaptación, las consecuencias son mayores en términos de infraestructura escolar, salud y aprendizaje. Por esta razón, es necesario priorizar un enfoque de ESR que contribuya a enfrentar y recuperarse frente a los desafíos relacionados con el cambio climático. Diez de los onces países GPE tienen, al menos, una mención de este término en sus documentos: Belice, Guyana, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Santa Lucía. En nueve de ellos la mención se hace en los planes estratégicos y en el caso de Belice se registra en su ley de educación. El único país que no lo tiene en sus documentos es San Vicente y las Granadinas y esta información se basa en el documento más reciente publicado en la web para el periodo 2014-2019. Sin embargo, es necesario aclarar que en el ejercicio no se logró acceder al currículo, ni a su último plan estratégico.

Los hallazgos obtenidos centran el cambio climático desde diversas aproximaciones: la concientización, gestión de riesgos y adaptación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Algunos países mencionan estrategias ya existentes como el Plan Nacional de Emergencias y Contingencias y el Plan de Educación ante el Cambio Climático y Gestión Integral de Riesgos

(2012-2022) de El Salvador (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019). En segundo lugar, Guatemala tiene una Ley Marco del Cambio Climático para planificar acciones frente a riesgos asociados, y en Honduras se ha desarrollado una estrategia nacional para la lucha contra el cambio climático vinculada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En los demás países, el término no viene acompañado de planes o leyes, pero sí se mencionan las amenazas y la falta de respuesta. Por ejemplo, Granada reconoce la falta de estrategias de prevención y preparación frente a desastres y su impacto en las escuelas (Ministry of Education of Grenada, 2023). Asimismo, Haití considera a las sequías, las inundaciones y la deforestación como algunas de sus amenazas más recurrentes (MENFP, 2020)

Con respecto al análisis de contenido sobre el término desastre, la búsqueda arrojó que es el segundo concepto más mencionado (Ver Cuadro 3) y que, además, está presente en, al menos, en uno de los documentos de todos los países. En el caso de las leyes de educación, el mayor número de menciones corresponde a Nicaragua (2) y Guatemala es el país que presenta mayor frecuencia en el currículo (14 menciones). Cabe destacar que, para este país no se encontró un documento que contenga todos los niveles para primaria y secundaria, por lo tanto, se seleccionó el currículo de sexto grado de primaria como referencia. Luego, en los planes estratégicos de los países GPE se registraron 117 menciones, siendo Dominica el país que más lo registró.

El informe Aprendizaje Interrumpido de UNICEF (2024) ofrece el panorama global de las interrupciones escolares relacionadas con el clima y describe que los sistemas educativos se están viendo afectados a gran escala por desastres asociados con este tipo de fenómenos. La interrupción escolar puede ser consecuencia de los daños en la infraestructura escolar o también porque las escuelas son utilizadas como refugio de las familias afectadas (UNICEF, 2024). Algunas de las leyes de educación en los países GPE parecen reconocer esta problemática. Además, se identifica que el tipo de respuesta de Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas está asociado al cierre de las escuelas de manera temporal o permanente, al menos a nivel normativo. Aunque Belice no contiene el término “desastres”, se observaron dos menciones al término “amenazas naturales” que está relacionado con el cumplimiento de los estándares y requisitos al construir las escuelas.

En cinco países (Honduras, Guyana, Guatemala, El Salvador y Nicaragua) prevalece el enfoque de formación y prevención en los currículos. Ello implica reconocer qué son y qué tipo de desastres existen. Además, se difunden las formas de mitigación y los efectos que pueden dejar en el país. Por último, al realizar la búsqueda de este término, se identificó una ley enfocada en desastres para el

caso de Guatemala con la Ley de Coordinación Nacional para la Reducción de Desastres (Decreto 109-96; Gobierno de Guatemala, 2020).

Por último, se destaca el Plan del Sector Educación 2023-2030 de Dominica que registra 55 menciones del término desastres. Aunque el documento no ha sido publicado oficialmente, es reconocido a nivel nacional y por organismos internacionales como UNICEF, el Banco Mundial y la OECS. En cuanto al contenido asociado al término resalta “la infraestructura resiliente a desastres”, presentada como un pilar importante de la Iniciativa de Seguridad Escolar del Caribe (CSSI, por sus siglas en inglés), la cual es mencionada a lo largo del texto. A nivel escolar, se reconoce la necesidad de incluir planes de emergencia y estrategia de reducción de riesgo de desastres (DRR, por sus siglas en inglés) como parte de los planes de desarrollo de la escuela. Este término DRR se menciona con bastante frecuencia en el documento.

Por otro lado, el plan hace mención de la Estrategia Regional para la Gestión Integral de Desastres y el Marco de Resultados 2014-2024, un marco estratégico regional desarrollado por la Agencia Caribeña para el Manejo de Emergencias por Desastres, que también trabaja con Belice, Granada, Guyana, Haití, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas. Por último, el término desastres se relaciona con el Huracán María, ocurrido en el 2017, y donde a raíz de este evento se realizaron estrategias de aprendizaje remoto y reducción del riesgo de desastres para apoyar la continuidad educativa. Con relación a ello, se propone que a propósito “del fortalecimiento institucional y el desarrollo de capacidades en reducción del riesgo de desastres se reforzarán aún más a través del plan para fortalecer la resiliencia del sector” (Ministerio de Educación, 2023, p.81).

Otro de los términos mencionados es la migración. Antes de presentar los hallazgos, es necesario señalar que esta no se aborda como una amenaza, pero se incluye en la sección porque se trata de un desafío entrelazado por diversos factores frente a la cual el derecho a la educación debe garantizarse. Muchos niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad ven interrumpidas sus trayectorias educativas debido a la movilidad, en términos de migración y desplazamiento. Según la OIM (2014), la movilidad humana permite enmarcar las diversas formas que tienen las personas para moverse, lo cual será especificado en la sección 4. Además, es importante hacer énfasis en la migración, ya que “la situación actual representa una alerta para el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje permanente. Más aún cuando en el mundo, las personas se están movilizando en busca de mejores y mayores oportunidades para alcanzar una vida digna, y sus derechos no se encuentran garantizados en los países de tránsito y destino, incluido su derecho a la educación” (UNESCO, 2024, p. 5).

Un informe de la UNESCO menciona el vínculo entre migración y educación como “un fenómeno complejo, que afecta a quienes se quedan, a quienes migran y a quienes los acogen” (2022, p. 12). Según el Banco Mundial, en la tasa de migración¹³ se observa que El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras y Nicaragua tienen un número alto de personas que dejaron el país en el año 2023. Mientras tanto, en Belice se registraron 600 personas más que llegaron al país que las que lo dejaron, lo cual genera la necesidad en el sistema educativo para atenderlos, sobre todo si no hablan el idioma local. Sobre la frecuencia del término, este se menciona en ocho países: Belice (1), El Salvador (3), Guatemala (1), Guyana (1), Haití (1), Honduras (1), Santa Lucía (1) y San Vicente y las Granadinas (10). Las menciones se encuentran específicamente en los planes estratégicos, a excepción de Guatemala (1) que también lo incluye en su currículo.

El análisis de contenido evidencia que la migración se vincula con otros factores económicos, sociales y educativos, lo cual sostiene la idea de que existen condiciones de vulnerabilidad que están interconectadas. Por ejemplo, el plan estratégico de El Salvador se describe como un país con falta de oportunidades, desigualdades socioeconómicas y con poca movilidad social. Ello se asocia con sus altos casos de **violencia** que “asola a diario a sus habitantes y es por ello por lo que la migración se ha convertido en la opción para miles de compatriotas que no encuentran oportunidades para desarrollar o siquiera para soñar un proyecto de vida valioso” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p.12). Para Honduras y Haití, el término migración se relaciona con el abandono escolar. En el año 2014, la crisis humanitaria de Honduras provocó la salida de 18.244 estudiantes del país. Por ello, el plan estratégico pone énfasis en la necesidad de una política integral de derechos humanos que permita la inserción de niños emigrantes deportados (Secretaría de Educación de Honduras, 2020).

Los resultados del término también incluyen a la migración interna de Guatemala y San Vicente y las Granadinas, donde se evidencia un traslado de zonas rurales a urbanas y sobrepoblación de estudiantes en estas escuelas (Gobierno de Guatemala, 2020). Además, en Guatemala la población indígena ha tenido que emigrar por diversos factores, lo que implica considerar su diversidad lingüística en otros contextos, pero sin una estrategia adecuada que los incluya (Gobierno de Guatemala, 2020). Para el caso de Santa Lucía la migración se considera un elemento importante al considerar las tasas de matrícula en educación primaria (Ministry of Education, 2023). En la mayoría de los países, los contenidos de los documentos están relacionados con un diagnóstico de

13 La migración neta del Banco Mundial divide el número de personas que entran a un país entre el número de personas que salen de él en un tiempo determinado. Por ejemplo, un valor negativo como -600 indica que 600 personas más han dejado el país o región de las que han llegado.

la situación del país, y la importancia de políticas integrales que la aborden. Además, más que una relación causal o de efectos, la migración forma parte de factores interconectados donde destacan los desastres, la violencia, la pobreza, el abandono escolar, y la falta de atención a zonas rurales y poblaciones indígenas, entre otros más. En estos contextos de vulnerabilidad, muchas personas y comunidades se ven obligados a desplazarse.

Asimismo, los términos crisis y emergencias están estrechamente relacionados con lo mencionado anteriormente. En los documentos revisados, el término crisis es utilizado en contextos institucionales, políticos y socioeconómicos de los países y en los efectos que tienen en los sistemas educativos. Con relación a los países GPE, se ve implicada la gestión educativa y formación docente (Haití y El Salvador), y la interrupción de clases por cierre de escuelas (Honduras y Granada).

Finalmente, quisiéramos destacar el trabajo la Agencia Nacional de Gestión de Desastres de Granada, Carriacou y Petit Martinique (NaDMA), que es responsable de la asignación presupuestaria para desastres y emergencias. También se reconoce la Organización Nacional de Gestión de Emergencias en Santa Lucía y otra en San Vicente, la Oficina de Gestión de Desastres en Dominica, y la Comisión de Defensa Civil en Guyana, entre otras. En todos estos casos, estas entidades gestionan la respuesta nacional ante desastres en estrecha colaboración con los Ministerios de Educación (MoEs).

4. Una mirada interseccional: atención a las poblaciones vulnerables

Dado que el enfoque de resiliencia educativa adoptado aquí asume que la interrupción de los estudios afecta a los grupos más vulnerables con mayor severidad, la presente sección profundiza en los estudiantes que viven en condiciones de pobreza, en algunos casos población indígena o afrodescendiente, estudiantes con discapacidad, migrantes o desplazados. Además, se incorpora la dimensión de género como un eje central del análisis, atendiendo tanto al rol histórico de postergación que han enfrentado las mujeres en la mayoría de los países de ALC, como a los desafíos específicos que experimentan los estudiantes varones (Cameron, et al., 2024; Gobierno de Guatemala, 2020; MINED, 2017; Ministry of Education, 2023). Según la Organización Mundial de la Salud (2022), las poblaciones vulnerables son “personas que comparten una o varias características que son motivo de discriminación o circunstancias sociales, económicas, culturales, políticas o sanitarias adversas y que les impiden ejercer sus derechos o disfrutar de igualdad de oportunidades” (p. 51). En el Cuadro 4 se presentan indicadores asociados con estos grupos. Sin embargo, no se cuenta con estadísticas actualizadas para algunos de ellos.

Cuadro 4
Indicadores relacionados con los grupos vulnerables en países GPE

	Índice de	% de población afrodescendiente	% de población rural (2023)	Índice de Gini	Nuevos desplazamientos internos (2023)		
					Menores de 18 años	Proporción debido a conflicto y violencia (%)	Proporción debido a desastres (%)
Belice	0.428	29,2% (2022)	53%	39.9 (2018)	-	-	-
Dominica	-	-	28%	-	-	-	-
El Salvador	0.362	-	25%	39.8 (2023)	21,400	93	7

Granada	0.226	-	63%	43.8 (2018)	-	-	-
Guatemala	0.480	0,2% (2018)	47%	45.2 (2023)	18,200	1	99
Guyana	0.427	20,8% (2012)	73%	45.1 (1998)	13	0	100
Haití	0.618	-	40%	41.1 (2012)	95 800	96	4
Honduras	0.437	1.0% (2001)	40%	46.8 (2023)	3 800	47	53
Nicaragua	0.408	-	40%	46.2 (2014)	330	30	70
Santa Lucía	0.327	-	81%	43.7 (2015)	-	-	-
San Vicente	-	-	46%	-	-	-	-

Nota: El GGI refleja las desventajas basadas en el género en tres dimensiones: la salud reproductiva, el empoderamiento y el mercado laboral. Este indicador muestra la pérdida de potencial de desarrollo humano debido a la desigualdad entre los logros femeninos y masculinos en estas dimensiones. Va desde 0, donde las mujeres y los hombres obtienen resultados iguales, hasta 1, donde un género obtiene peores resultados en todas las dimensiones mencionadas (UNDP, 2023)

El porcentaje de la población rural, identificado por el Banco Internacional de Desarrollo (BID), mide la proporción de personas que viven en áreas rurales dentro de la población total de un país o región.

El Índice de Gini mide la magnitud en que la distribución del ingreso entre individuos o hogares dentro de una economía se desvía de una distribución perfectamente igualitaria. El 0 representa la perfecta igualdad, mientras que un índice de 100 implica la mayor desigualdad.

El Banco Mundial presenta el porcentaje de personas que viven en áreas rurales dentro de la población total de un país o región.

Los nuevos desplazamientos internos se refieren al número de personas obligadas a abandonar sus hogares dentro de las fronteras de su país debido a conflictos, violencia, desastres o provocados por el ser humano, registrados durante un período específico (UNICEF, 2023).

Los (-) indican la ausencia de datos en los países.

Tomado del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023), Banco Internacional de Desarrollo (s/f) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024).

La atención educativa de los grupos vulnerables ha tenido alguna relevancia en la revisión de literatura realizada. En este sentido, Cameron et al. (2024) enfatizan que la ESR debe incorporar un enfoque de Equidad de Género y la Inclusión Social (EGIS), de modo que los sistemas educativos sean equitativos e inclusivos, y que no solo la población privilegiada tenga acceso a la educación o que concluya oportunamente habiendo adquirido los conocimientos y habilidades correspondientes. Además, la literatura expone que los grupos vulnerables ya mencionados se ven afectados de

manera desproporcionada ante amenazas y contextos de crisis, lo que indica que los gobiernos deben dirigir sus esfuerzos hacia la creación integral de políticas y programas que garanticen el acceso y permanencia en la educación (UNDRR, 2015, como se citó en Cameron et al., 2024).

Un aspecto indispensable para el análisis de poblaciones vulnerables en países GPE es la interseccionalidad. Aunque la literatura revisada en torno a resiliencia educativa no menciona explícitamente el enfoque, la EGIS y dimensiones del marco emergente se ven relacionadas. En primera instancia, la interseccionalidad ha sido mayormente utilizada en el campo de género para abordar de manera conjunta elementos como género, raza y clase, este último entendido en la mayoría de los casos a partir del nivel socioeconómico. Kimberlé Crenshaw (1991) plantea que este enfoque funciona como un “lente” para comprender cómo diversas formas de desigualdad operan de manera conjunta y se profundizan entre sí. Al trasladarlo al campo educativo, el enfoque interseccional permite analizar la interacción de las dimensiones de vulnerabilidad de los y las estudiantes (Varsik y Gorochovskij, 2023). En otras palabras, un estudiante puede estar expuesto a mayores crisis o desafíos educativos si paralelamente se enfrenta a factores como ser migrante, pertenecer a un grupo indígena o afrodescendiente, tener una discapacidad o vivir en una condición de pobreza (Cueto, Miranda y Vásquez, 2016). Cueto et al. (2016) sugieren que el género, la etnicidad, la discapacidad y la pobreza son elementos que pueden interferir en los logros en la educación básica.

A partir de la revisión de documentos, se presentarán cinco dimensiones de exclusión que suponen barreras para el desarrollo educativo de los y las estudiantes de los países GPE. Si bien la división está organizada en secciones, la revelación de este enfoque interseccional sirve como un reconocimiento de que múltiples factores afectan simultáneamente a los y las niños, niñas y adolescentes. En términos generales, los países GPE evidencian que cuando se menciona a las poblaciones vulnerables en currículos, leyes y en mayor medida en los planes estratégicos, los resultados se centran en la necesidad de garantizar el acceso a la educación, mitigar desigualdades y proteger a los grupos vulnerables de las amenazas crecientes.

4.1 Género: desigualdades en el campo educativo

En situaciones de crisis, las desigualdades de género ya existentes en el campo educativo tienden a exacerbarse. Las niñas y mujeres son más propensas a sufrir daños en comparación con los hombres. Según la ONU Mujeres (2023), se ven enfrentadas previamente a un acceso desigual en



recursos económicos, políticos y sociales, y se incrementan los casos de violencia sexual y de género (Cameron, et al., 2024).

Sobre lo mencionado por países GPE, los resultados se centran en dos tipos de prioridades: el acceso equitativo de la educación y la adaptación curricular. Si bien es evidente que la equidad de género sigue siendo un reto para la mayoría de los países, estos reconocen la necesidad de impulsar estrategias que lo aborden. Guatemala, El Salvador y Nicaragua exponen cómo las barreras estructurales afectan las trayectorias educativas de estudiantes, específicamente de mujeres. En el caso de El Salvador hay una Política de Equidad e Igualdad de Género del MINEDUCYT, la cual busca erradicar la violencia de género. En Guatemala y Nicaragua, las niñas enfrentan mayores obstáculos para acceder y permanecer en la escuela. El embarazo y matrimonio adolescente, así como los estereotipos de género, son factores que limitan sus oportunidades educativas (Gobierno de Guatemala, 2020; MINED, 2017). Para ello, se reconoce la necesidad de promover políticas intersectoriales:

“Todos los niños y niñas, hombres y mujeres deberían tener iguales oportunidades de recibir una educación de calidad, alcanzar niveles formativos equivalentes y disfrutar por igual de las ventajas de la educación. Atención especial merecen las adolescentes y mujeres jóvenes que puedan encontrarse afectadas por cuestiones como la violencia de género, el matrimonio infantil, el embarazo precoz y la sobrecarga de tareas domésticas, al igual que las que viven en zonas con altos índices de pobreza o en regiones rurales remotas. En los contextos donde los jóvenes se encuentran en desventaja, también deben adoptarse objetivos específicos para ellos. Las políticas encaminadas a superar las desigualdades de género resultan más eficaces cuando forman parte de un conjunto de medidas que también promueven la salud, la justicia, el buen gobierno y la emancipación del trabajo infantil” (MINED, 2017, p. 107).

En Santa Lucía y Guyana, el enfoque es diferente ya que son los varones quienes demuestran niveles más bajos de rendimiento escolar y tasas de matrícula inferiores, con una brecha del 6% a favor de las mujeres (Ministry of Education of Guyana, 2021). En Santa Lucía, el bajo rendimiento se asocia con la falta de adaptación curricular, la infraestructura deficiente en escuelas secundarias, y, particularmente, “el apoyo desproporcionado a los niños debido a las construcciones sociales y la socialización, y (ii) la ausencia de modelos masculinos positivos y mentores para los niños” (Ministry of Education, 2023, p.16). En ambos casos se ilustra cómo los roles de género pueden estar impactando las trayectorias educativas de los estudiantes hombres, y también de las mujeres, como se mencionó anteriormente.

Todos los países GPE mencionaron al menos una vez el término “género” en sus documentos. Cabe destacar, que en ninguno de ellos se ha considerado la diversidad de identidades de género, ya que el enfoque solo se centró en hombres y mujeres. Los avances implican ciertas diferencias entre los países, como Belice y Granada, donde se prioriza el acceso universal a la educación, lo que implica abordar desigualdades estructurales, mientras que otros se han enfocado en las adaptaciones curriculares y la construcción de políticas. Muchos de los documentos revisados vinculan el enfoque de género con otros factores como pobreza, migración, etnicidad y discapacidad, lo que refuerza el objetivo de adoptar una mirada más interseccional en la resiliencia educativa.

4.2 Discapacidad: en búsqueda de un enfoque más inclusivo

Según la Organización Panamericana de la Salud, las personas con discapacidad “son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (OPS, s/f). En el sector educativo, la UNESCO menciona que los países presentan deficiencias en el diseño de políticas y destinación de recursos enfocados en las personas con discapacidad. Además, el acceso a datos sobre niños y niñas con discapacidad es limitado¹⁴. En la pandemia, el acceso a la educación fue un reto para muchos países, pero ello fue aún más crítico para los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Banco Mundial, 2020, como se citó en Cameron et al., 2024).

Los documentos revisados dan cuenta de las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes con discapacidad. Aunque Haití tiene estrategias sectoriales para el acceso, calidad y gobernanza, la implementación sigue siendo un obstáculo ya que menos del 5% de niños y niñas con discapacidad asisten a las escuelas, ya sea especializadas o regulares (MENFP, 2020). De manera similar, la cobertura de Educación Especial en Honduras es de solo 0.1%, a pesar de que el 10% de la población ha registrado algún tipo de discapacidad (Secretaría de Educación de Honduras, 2019). Por otro lado, las leyes de educación de Dominica, Granada y San Vicente consideran que las familias y escuelas deben notificar la necesidad de una atención especial a las autoridades, las cuales no se especifican. San Vicente y Granada mencionan que los y las estudiantes con discapacidad severa

.....

14 Respecto a los datos sobre discapacidad, se revisó el porcentaje de niños con discapacidad y el porcentaje de niños de 2 a 17 años con una o más dificultades funcionales (2017 a 2023), ambos forman parte del “Education overview” de UNICEF. No obstante, solo se identificaron datos para tres países: Guyana, Honduras y El Salvador. Véase en el siguiente enlace: <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>

pueden llegar a ser excluidos de la educación regular (Ministry of Education, Saint Vincent and the Grenadines, 2014; Ministry of Education of Grenada, 2023).

Los países GPE identifican obstáculos en la inclusión de estudiantes con discapacidad e, incluso, varios reconocen la necesidad de implementar nuevas estrategias. Existen algunos países más enfocados en fortalecer las metodologías dentro de la educación especial, y otros que sugieren tener apoyos especializados y adaptados en las mismas escuelas regulares. Esta última opción devela un enfoque más inclusivo y que ha logrado buenos resultados, según prácticas reconocidas internacionalmente.

4.3 Etnicidad: atención a la población indígena y afrodescendiente

A lo largo de los años, los pueblos indígenas y afrodescendientes han experimentado situaciones de exclusión e inequidad, entre ellas se destaca las desigualdades en el acceso a la educación. Uno de los mayores avances es que los países de América Latina y el Caribe empezaron a reconocerse como multiétnicos y pluriculturales, lo que representa el fundamento para futuras políticas (Bello y Rangel, 2000). No obstante, muchos de los grupos étnicos se encuentran en territorios rurales o alejados, donde los servicios sociales y la infraestructura son precarios e instalarlos es bastante más costoso que en ambientes urbanos, donde hay mayor densidad poblacional. Lo que implica que, en caso de desastres o crisis, las consecuencias sean más graves en las zonas rurales. Además, como lo evidenció la pandemia, existe una brecha en muchos países en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad para estudiantes indígenas, afrodescendientes y/o que viven en zonas rurales (Cameron et al., 2024).

Cabe destacar que existen diferencias entre los países del Caribe y los de Centroamérica. En países como Honduras, El Salvador y Guatemala, la población afrodescendiente representa una proporción menor y, en muchos casos, es considerada un grupo minoritario. En cambio, en el Caribe insular, las poblaciones afrodescendientes constituyen la mayoría y, en algunos países, forman parte de las élites políticas y económicas. En este sentido, su agenda política se orienta principalmente hacia la búsqueda de reparaciones históricas por los impactos del colonialismo y la esclavitud, exigiendo mecanismos de justicia y reparación, dado que la pobreza y la vulnerabilidad continúan afectando a amplios sectores de la población afrodescendiente (Agudelo, 2019).

Con respecto a la revisión de documentos, los países GPE que incorporan enfoques o estrategias vinculadas con la diversidad étnica, específicamente población indígena y afrodescendiente,

son 6 de los 11: Honduras, Guatemala, Nicaragua, Belice, Guyana y Dominica. Existen diversas aproximaciones, pero principalmente se enfocan en el reconocimiento de la diversidad y la existencia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Nicaragua se considera un país pluriétnico y pluricultural, y menciona la implementación de la EIB en las comunidades indígenas y afrodescendientes (MINED, 2017), al igual que Honduras, que reconoce las identidades culturales y étnicas del país (Secretaría de Honduras, 2019).

El panorama sobre la población indígena y afrodescendiente se fundamenta en la recopilación de datos de cada país. Sobre este último punto, Honduras expone la situación de vulnerabilidad de la población indígena, ya que “los datos muestran que las tasas de analfabetismo de este grupo étnico son significativamente superiores a la del promedio nacional, particularmente la del grupo lenca, que constituye más del 50% de la población étnica minoritaria del país y que tiene una tasa de analfabetismo que está 7 puntos porcentuales arriba del promedio nacional” (El Diálogo-FEREMA, 2017, p. 20; Secretaría de Honduras, 2019, p. 25). Los datos de Guyana también evidencian diferencias en las tasas de abandono escolar según grupo étnico. Por ejemplo, los niños afroguyaneses tienen el segundo lugar en las tasas más altas de exclusión escolar (Ministry of Guyana, 2021).

4.4 Movilidad humana: migración, desplazamiento y continuidad educativa

Gran parte de la cobertura mediática ha contribuido a que los temas relacionados con la migración y el desplazamiento sean vistos de forma negativa y polarizada (OIM, 2012). No obstante, cuando se habla de migración, es indispensable situarla dentro del concepto de movilidad humana que hace referencia a la migración de personas de un lugar a otro como parte de su derecho a la libre circulación. Las razones pueden ser voluntarias o forzadas y con la intención de permanecer por periodos de tiempo cortos o largos. En este proceso se cruzan límites de una división geográfica o política en contextos internos o internacionales. Como lo señala la Organización internacional para las Migraciones (2012), la utilidad de dicho concepto “es integrar en una sola idea a todas las formas de movimiento de personas, como el refugio, la migración internacional, la movilidad forzada por delitos transnacionales (trata de personas), la movilidad en el marco de sistemas de integración, entre otras. A su vez, se reconoce que cada una de estas formas de movilidad está influida por una serie de factores —sociales, políticos, culturales, económicos, etcétera— que no tienen similares características en todos los casos” (p.17)

En este marco, definir y analizar a las personas migrantes puede ser complejo y se reconocen las dificultades para lograr una definición consensuada en la literatura revisada. Según el reporte de la OIM publicado en el 2024, la migración no es uniforme en el mundo, sino que responde a múltiples procesos y dinámicas. Esta no se reduce meramente a razones económicas, sino que con gran frecuencia constituye una estrategia para acceder a bienes básicos, como la educación y la salud, los cuales abren nuevas oportunidades tanto para la persona migrante como para sus hijos o su familia (OIM, 2024).

Con respecto a la educación, existen nuevas tendencias de movilidad que ponen el derecho a la educación bajo una presión creciente. La UNESCO (2022) destacó el ascenso de movimientos de tipo forzado: en el 2017 se registraron 250 millones de migrantes internacionales, donde 67 millones fueron desplazados forzosamente por pobreza, violencia y desastres. Además, existe un incremento en la magnitud y frecuencia de los efectos del cambio climático, y a su vez se reconoce una interacción de condiciones de pobreza, estados de fragilidad y ambientes vulnerables que impactan los procesos migratorios. Este tipo de dinámicas no solo coexisten, sino que interactúan de distintas maneras para cada país, que impacta a las personas en situación de movilidad y a las comunidades receptoras. Por estas razones, la demanda por educación se encuentra entre las principales prioridades, lo que presiona la capacidad de los Estados para garantizar este derecho (UNESCO, 2022).

Para Centroamérica y el Caribe, las dinámicas migratorias son variadas. En el caso de Centroamérica, la subregión cumple tanto el papel de territorio de tránsito como de zona de origen para migrantes que buscan llegar a Estados Unidos. “Desde el comienzo de 2022, se ha registrado un aumento importante en el número de migrantes que pasan por la subregión de América Central, en particular por Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala” (OIM, 2024, p. 34). En cuanto a las personas que se desplazan desde esta subregión, la violencia criminal, la inestabilidad política y la pobreza son los principales factores que impulsan la migración irregular, exponiendo además a las personas a riesgos como la extorsión, la violencia sexual y la separación familiar. Mientras tanto, el Caribe se caracteriza tradicionalmente por su emigración, ya que muchas personas dejan sus países y se trasladan a otras regiones. No obstante, la migración intrarregional también es evidente y se produce principalmente por las brechas de oportunidades laborales y salariales entre los países de la subregión. Por ejemplo, Barbados, uno de los países con mayores ingresos, atrae migrantes procedentes de Guyana y San Vicente. En ambas subregiones, el cambio climático, los desastres, la

inseguridad y la violencia son factores que influyen en los desplazamientos de las personas (OIM, 2024).

Muchos de los casos en la región muestran que los flujos migratorios incluyen niños, niñas y adolescentes que requieren atención educativa (Elías et al., 2022). Al llegar a nuevos territorios se ven enfrentados a retos como “la brecha lingüística, las normas, la xenofobia, los procesos legales y administrativos, la falta de documentos de identificación (y, en algunos países, el temor a ser detectado, detenido o deportado) y el reconocimiento del nivel educativo adquirido en su país de origen” (Elías et al., 2022, p. 14). Según, la OIM (2012), la vulnerabilidad de los migrantes puede constatarse a lo largo del ciclo migratorio, es decir se puede manifestar en las diferentes fases: la partida, el tránsito, la entrada, la estancia y el retorno.

El análisis de contenido de la sección 3 evidenció que existen países GPE que se encuentran promoviendo medidas integrales como es el caso de Guyana, donde se propone una política de enseñanza de la lengua materna para la población venezolana (Ministry of Education of Guyana, 2021). En Honduras, se menciona que se requiere de una política integral de Derechos Humanos que permita “la reinserción de estos niños emigrantes deportados a la escuela y comunidad. Hay experiencias positivas que indican que la creación de espacios de convivencia y socialización sana favorecen esta inserción. También se menciona que es fundamental el papel de las instituciones, no solo las relacionadas con la niñez” (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.27). A partir de estas observaciones, los futuros estudios del Observatorio AdaptED buscarán profundizar en los significados de la movilidad humana, en términos de migración y desplazamiento, que caracterizan a la región y cómo los países se aproximan a ello.

4.5 Desigualdades educativas atravesadas por la pobreza

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sostiene que la pobreza “es la incapacidad de las personas de vivir una vida tolerable, y distingue entre pobreza de ingresos y pobreza humana. La primera alude a la privación en una sola dimensión –el ingreso–, ya sea porque se considera que ese es el único empobrecimiento que interesa o que toda privación puede reducirse a un denominador común. En cambio, la segunda responde al empobrecimiento en múltiples dimensiones: la privación en cuanto a una vida larga y saludable, al conocimiento, a un nivel digno de vida y a la participación” (en CEPAL y UNICEF, 2010, p.23). Desde el enfoque de Amartya Sen (como se citó en CEPAL y UNICEF, 2010), la pobreza contiene múltiples dimensiones, y existe una

categoría llamada funcionamientos por la cual se requiere que los seres humanos tengan acceso a la salud, educación, nutrición, participación e integración en la sociedad.

Diversas investigaciones han evidenciado cómo la pobreza afecta de múltiples formas el derecho a la educación. Estas demuestran que entre ambos existe un vínculo claro que impacta en la asistencia a la escuela y en los resultados de aprendizaje. Además, muchos estudiantes se ven obligados a incorporarse desde temprano al mercado laboral y, en algunos casos, a experimentar formas de explotación o mayores riesgos de vulnerabilidad que se derivan de la precariedad económica e interrupción de sus trayectorias educativas (UNESCO y CEPAL, 2010). Particularmente, los grupos en pobreza o pobreza extrema son quienes más frecuentemente se ven excluidos del sistema educativo.

En América Latina y el Caribe, la pobreza ha sido un desafío persistente para los gobiernos. Por un lado, UNICEF mencionó hace más de una década que los esfuerzos dedicados a la lucha contra la pobreza infantil estaban aumentando y se implementaban desde un enfoque multidimensional y de derechos (UNICEF, 2010). Además, la región ha demostrado avances en la reducción tanto de la pobreza moderada como de la extrema. Los grandes avances se dieron entre 2000 al 2012, ya que se consiguió bajar la tasa de pobreza del 50 % al 30 %, pero luego se mantuvo constante hasta la pandemia, donde el porcentaje incrementó (Rodríguez et al., 2023)

A partir de ello, es necesario enfatizar que los sistemas educativos enfrentan importantes vulnerabilidades en el marco de la reducción de la pobreza. Rodríguez, Sánchez y Ñopo (2023) señalan que en ALC la debilidad de los sistemas de protección social y la deficiencia en la provisión de servicios educativos y de salud influye negativamente en los esfuerzos realizados dentro de los países. Así, aunque una proporción significativa de latinoamericanos y caribeños ha dejado de ser pobre, muchos continúan expuestos al riesgo de caer nuevamente en la pobreza ante un shock económico, originado por la pérdida del empleo, pérdida de un familiar, desastres u otro tipo de crisis.

En los documentos revisados de los 11 países GPE, se consideró a la pobreza no solo como una privación económica, sino también se le vinculó con las desigualdades sociales (El Salvador y Honduras), con la desnutrición e inseguridad alimentaria (Guatemala, Haití y El Salvador), con las desigualdades de género (Guatemala y Honduras) y con el cambio climático (El Salvador). Además, el lugar de residencia y la etnicidad son elementos a considerar. En la siguiente cita, el plan estratégico de Haití hace este vínculo entre diversas dimensiones:



“A pesar de los avances regulares, la población haitiana sigue siendo mayoritariamente pobre (58,7%) y el 23,9% sufre de pobreza extrema, particularmente en las zonas rurales y en los departamentos del Norte. Haití es el país más pobre de América Latina y ocupa las últimas posiciones en el índice de desarrollo humano de las Naciones Unidas (calculado según el PIB, la esperanza de vida y la educación), debido, entre otras cosas, a la pérdida de su productividad que antes dependía de su agricultura, la cual garantizaba a la población una casi autosuficiencia alimentaria” (MENFP, 2020, p.17).

La pobreza no puede ser entendida como un elemento aislado, ya que abarca otro tipo de privaciones más allá de las económicas y porque, desde una mirada interseccional, las desigualdades aumentan al interactuar con dimensiones como la discapacidad, el género, la migración y etnicidad. Ello crea dinámicas estructurales que persisten a lo largo del tiempo y que impactan en las tasas de matrícula, término del ciclo escolar y rendimiento. Esto se puede observar, finalmente, en el plan estratégico de Guatemala, donde se señala que “de la población en situación de pobreza, las mujeres, niños, principalmente indígenas, continúan siendo las personas más vulnerables. La población en situación de pobreza se concentra en las áreas rurales del país, en las cuales la mayoría subsiste de la agricultura en parcelas pequeñas” (Gobierno de Guatemala, 2020, p 23).

5. Conclusiones y perspectivas sobre resiliencia educativa

El enfoque de la resiliencia educativa permite establecer nuevas formas de análisis sobre las capacidades de los sistemas educativos para continuar brindando este servicio a pesar de los desafíos y amenazas. Un claro ejemplo de ello es la pandemia del Covid-19, la que no solo alteró el funcionamiento educativo en las sociedades más vulnerables, sino que - incluso - evidenció las debilidades de los sistemas más avanzados (Cameron et al., 2024). En ese sentido, identificar riesgos y desafíos futuros es clave para una mayor adaptabilidad y capacidad de afrontamiento por parte de los sistemas.

A través de la revisión de literatura y el análisis de contenido, este estudio se propuso tener una primera aproximación sobre qué tan presente estaba el término resiliencia en los países GPE y de qué manera los sistemas educativos enfrentan los desafíos y amenazas. El método permitió crear una lista de términos asociados con la resiliencia educativa para ampliar el análisis y reconocer sus elementos y dimensiones. Además, los tres tipos de documentos elegidos para el análisis de contenido -leyes de educación, currículos y planes estratégicos- permitieron observar ciertos aspectos de la situación educativa en cada país.

(i) Incorporación del enfoque de resiliencia educativa en leyes, currículos y planes estratégicos

En primer lugar, la resiliencia educativa debe entenderse como un enfoque multidimensional e interconectado. Según Seng Tan y Jia (como se citó en Chua, 2025), es importante contemplar de qué manera los países consideran a las estructuras, procesos y personas en el área educativa, y si ello se aproxima a lo propuesto sobre resiliencia. En términos generales, el análisis documental muestra un uso limitado del término resiliencia. En lo referido a las estructuras, se observan menciones vinculadas a la gestión de la infraestructura escolar ante potenciales riesgos, junto con la adecuación tecnológica y las acciones vinculadas al clima. A nivel de procesos resilientes, falta profundizar acerca de las formas en que los diferentes actores e instituciones se interrelacionan frente a las amenazas del servicio educativo. Por el contrario, se observó más información acerca de la resiliencia con perspectiva individual, haciendo énfasis en las capacidades de los estudiantes y docentes.

Por otro lado, si bien la resiliencia a nivel personal aparece en los documentos analizados, queremos relevar el aspecto de la necesidad de potenciar la salud mental puesto que no ha sido suficientemente priorizado en respuesta a eventos como los señalados, que llevan a la interrupción de los estudios, pero también en ocasiones con la muerte de un familiar, grandes pérdidas económicas para los hogares o el aislamiento del estudiante respecto de sus pares. Todos estos aspectos también deben ser considerados en la respuesta resiliente desde el sector educativo.

Entre los países GPE, el caso de Dominica es clave, ya que contiene avances prometedores en donde la resiliencia se vincula de manera más explícita a las estructuras, procesos y formación de personas, al menos a partir de estos documentos. Entre los hallazgos relevantes, está la presencia del término en expresiones como “infraestructura resiliente frente a desastres” o “estrategias para la reducción del riesgo de desastres”. Asimismo, se revela la implementación de plataformas tecnológicas como OpenSIS, orientadas a mejorar el diagnóstico de la situación educativa del país y fortalecer la toma de decisiones. Finalmente, el país ha propuesto un plan específico (NDRS) vinculado a la resiliencia, lo que refuerza la idea de un enfoque más sistémico y transversal que logre enfrentar y recuperarse ante disrupciones o amenazas.

Una vez ampliada la búsqueda e integrados términos asociados con resiliencia, el término con mayor frecuencia encontrado en los documentos revisados - en los 11 países GPE - fue el de fortalecimiento en el sistema educativo. La frecuencia de este término puede deberse a que el fortalecimiento del sistema es un proceso continuo que puede mantenerse independientemente de si existe una crisis o emergencia (Comero et al., 2024). De acuerdo el análisis de contenido, los planes estratégicos priorizaron fortalecer la infraestructura, pero también la gestión, el currículo, la formación docente para la mejora de capacidades de los estudiantes y, en algunos casos, la atención a las poblaciones vulnerables.

Cuando se profundiza en los otros términos del marco emergente de ESR, los resultados en cuanto a prevención, recuperación, anticipación y mitigación muestran una baja incorporación en la normativa de los países. Implementar estrategias que incluyan estos elementos es fundamental desde el enfoque de resiliencia educativa, dado que son los componentes que evidencian la respuesta o planificación ante potenciales amenazas al sistema. En un siguiente paso se podría analizar más documentos que incluyan, esta vez, planes operativos, entrevistas con actores clave, e identificar las agencias relacionadas con prevención de desastres, amenazas, u otros factores que estén asociados con el marco institucional. Es por ello que el Observatorio AdaptED se ha propuesto profundizar

y difundir este tipo de evidencia a través de futuros reportes temáticos centrados en amenazas o retos específicos y su vínculo con la resiliencia educativa.

(ii) Fortaleciendo capacidades para enfrentar amenazas complejas y simultáneas

Los desafíos o procesos que mayormente se identifican en los sistemas educativos de estos países son la migración, el cambio climático y los desastres, los cuales se entrelazan entre sí y se vinculan con otras dinámicas del sistema escolar. Los 11 países GPE parecen identificar cuáles son las disrupciones que los impactan con mayor frecuencia y de qué manera podrían estar afectando al sistema educativo. Esto se respalda en la información disponible que documenta y sistematiza la ocurrencia de estos eventos, tal como aquella proveniente del Banco Mundial, UNICEF, UNESCO y otros organismos. Aunque en algunos casos pueden existir plataformas locales como OpenSis, mencionado anteriormente, donde se recoge información educativa específica del país. El análisis de documentos muestra que en los países GPE principalmente, se promueven medidas ligadas al cambio climático y desastres, asociadas con la prevención y concientización, así como una mayor atención a los daños causados a la infraestructura educativa.

En cuanto a la migración, los datos muestran diferentes dinámicas entre los países GPE. Los países de Centroamérica se establecen como territorios de tránsito y de origen para personas que desean migrar a Estados Unidos u otros países. Mientras tanto, en el Caribe, la migración intrarregional ha tomado mayor protagonismo por oportunidades laborales o salariales. En términos generales, las decisiones migratorias en la región están asociadas a factores como la violencia criminal, la inestabilidad política, el cambio climático y los desastres. Los documentos revisados ofrecen una primera aproximación a estos desafíos interconectados, motivo por lo cual la migración, los desastres y otros de los factores mencionados serán abordados con mayor profundidad en los próximos reportes temáticos.

(iii) Atención a poblaciones vulnerables frente a las desigualdades educativas

Con base en la conexión entre resiliencia y poblaciones vulnerables sustentada en el enfoque de equidad de género e inclusión, el estudio se propuso identificar si los 11 países GPE mencionaban estos términos en sus documentos y si los establecían como prioridad. A partir de ello, se incorporó a la discusión el concepto de interseccionalidad, con el que se busca comprender cómo los diversos factores de vulnerabilidad interactúan entre sí y exacerbaban las desigualdades educativas.



De manera específica, la literatura, junto a la revisión documental, evidencian que la desigualdad de género se mantiene como un reto transversal en la región. Si bien algunos de los países reconocen la necesidad de promover políticas de igualdad de género, existen roles y estereotipos arraigados al sistema que pueden estar limitando las oportunidades educativas de las mujeres, específicamente en El Salvador, Nicaragua y Guatemala, y, al mismo tiempo, afectando el rendimiento y permanencia de estudiantes hombres, como es el caso de Santa Lucía y Guyana.

Por otro lado, los países GPE son conscientes de los desafíos que implica crear sistemas educativos inclusivos para los y las estudiantes con discapacidad, y reconocen la necesidad de fortalecer e implementar mayores planes, medidas y/o estrategias al respecto. En el plan estratégico de Haití se menciona que, a pesar de las estrategias sectoriales para el acceso, calidad y gobernanza, la implementación sigue siendo un obstáculo, y menos del 5% de estudiantes con discapacidad asisten a las escuelas. Cabe destacar, que la falta de datos sobre esta dimensión también genera dificultades para profundizar en el panorama de los países. Por ejemplo, en indicadores como el porcentaje con niños con discapacidad o porcentaje de niños de 2 a 17 años con una o más dificultades funcionales, solo se logró encontrar información para Honduras, Guyana y el Salvador (UNICEF, 2022).

Sobre la población indígena y afrodescendiente, los documentos evidencian que muchos grupos étnicos habitan territorios donde la provisión de servicios es significativamente más limitada y donde, además, pueden enfrentarse a mayores riesgos, como los asociados a desastres, especialmente cuando estos se combinan con otras formas de vulnerabilidad. Las situaciones varían entre los países del GPE; en algunos casos de Centroamérica, la proporción de población afrodescendiente es menor, mientras que en el Caribe constituye una mayoría. No obstante, persisten desafíos históricos que afectan a estas poblaciones, por lo que resulta fundamental considerar su situación en relación con otras variables que inciden en su nivel de exposición ante distintas interrupciones.

Cabe destacar que únicamente se encontró el término poblaciones vulnerables asociado con fortalecimiento del sistema educativo en tres países GPE, lo cual llama la atención, ya que las interrupciones del servicio educativo afectan en mayor medida a este tipo de poblaciones, generando impactos negativos, inclusive a largo plazo. No obstante, al explorar otras fuentes de información, ello nos permitirá identificar estrategias puestas en práctica relacionadas con esta problemática.

(iv) Promover la resiliencia desde lo local: Una propuesta para los sistemas educativos de la región

Sobre lo mencionado hasta el momento, este documento también busca contribuir a una resiliencia más enfocada en las características particulares de la región. Muchos de los enfoques y marcos conceptuales mencionados en la primera sección no necesariamente responden de manera específica a los factores históricos, políticos, sociales, económicos y/o culturales de cada país. Para ALC es importante seguir avanzando o trabajando por sistemas educativos resilientes desde las dimensiones mencionadas, pero también desde una resiliencia con énfasis en lo comunitario. Ello implica incorporar a las comunidades y/o grupos locales en los procesos de decisión y en las estrategias o capacidades clave de la resiliencia (respuesta, fortalecimiento, prevención, mitigación, anticipación y recuperación), siendo un paso fundamental para enfrentar los cambios, amenazas y disrupciones futuras.

La literatura relacionada con desastres respalda esta propuesta. Larsen, Calgaro y Thomalla (2011) señalaron que “si la teoría de resiliencia se propone cada vez más como el enfoque preferido para enmarcar e implementar la reducción del riesgo de desastres, necesita reconocer e incorporar de manera mucho más explícita el papel de la agencia de los actores y los procesos a través de los cuales se generan visiones legítimas de resiliencia” (p. 489). Habría que identificar desde diversas temáticas (desastres, crisis sanitarias, violencia, migración y/o crisis políticas o económicas), cuáles son las iniciativas actuales que buscan fortalecer las capacidades de los sistemas para enfrentar disrupciones en la región, considerando este diálogo entre lo local y la política educativa. En esta misma línea, Wakjira, Fischer y Pinard (2013) proponen que un mecanismo clave de adaptación es combinar elementos de instituciones formales e informales, lo que incluye componentes de instituciones tradicionales con formas de organización y prácticas tradicionales o comunitarias, de manera que las estrategias de resiliencia resulten más legítimas para la población y sea pertinentes a los contextos específicos.

El análisis comparado reconoce, también, a la violencia de género, la exclusión de estudiantes con discapacidad, las brechas étnicas, los desafíos de la migración o los efectos de la pobreza, como marcadores de vulnerabilidad, lo que complejiza la respuesta por parte de los gobiernos pues se requieren acciones especializadas. De la literatura revisada se ha encontrado más información desde lo normativo y las políticas nacionales, propio del carácter de las leyes, lo que también se refleja en los currículos y planes. No obstante, van surgiendo luces de prácticas que pueden interpretarse

como formas de fortalecimiento comunitario, las cuales podrán ser abordadas en los documentos futuros que confeccionaremos como Observatorio AdaptED.

Entonces, se plantea la importancia de incorporar las voces, prácticas y saberes de las comunidades, de modo que las capacidades de prevención, mitigación, anticipación, respuesta, recuperación y fortalecimiento se construyan desde y para los contextos locales. Entre todos los actores involucrados, la literatura menciona que las comunidades suelen ser relegadas o poco consideradas en estos procesos, por lo que este documento propone fortalecer su rol y otorgarles mayor presencia. Esta perspectiva se vincula con la noción de resiliencia equitativa que, como señalan Matin, Forrester y Ensor (2018), “es aquella forma de resiliencia que se vuelve más probable en la medida en que la práctica de la resiliencia toma en cuenta los problemas de vulnerabilidad social y el acceso diferenciado al poder, al conocimiento y a los recursos” (p. 202).

(v) Un compromiso más allá del sector educación

Dentro de los hallazgos en este documento, se observó que muchos de los términos se registran de manera aislada, sin tomar en cuenta que la resiliencia del sistema incluye – efectivamente - cada uno de los elementos del mismo: instituciones, docentes, estudiantes, familias y comunidades. Todos estos organizados, además, en torno a una misma meta u objetivo para lograr los resultados esperados (Kelcey et al., 2024).

Debe quedar claro que la respuesta a nivel de sistema frente a los retos no depende solamente del Estado o específicamente del sector educación. Como se verá en los siguientes documentos, se requiere una acción coordinada entre diferentes sectores estatales, como educación, transportes y comunicaciones, salud, economía, medio ambiente y agencias intergubernamentales que coordinen el trabajo entre estos, pero también con sectores de la sociedad civil, sector privado y cooperación internacional, o enfocados directamente en la gestión de desastres. Por otro lado, las instancias descentralizadas del sector educación deberían actuar coordinadamente, bajo el liderazgo del Ministerio, pero con un trabajo eficaz de instancias descentralizadas del sector, directores/as de instituciones educativas y docentes de aula, en coordinación con padres y madres de familia y los mismos estudiantes.

Asimismo, todas estas acciones coordinadas, necesitan de una gestión de información que permita orientar efectivamente las acciones hacia aquellas poblaciones más afectadas y así optimizar recursos, sin generar duplicidades. Es por eso, que como Observatorio AdaptED, creemos que el rol

de los medios de comunicación masiva e internet son clave para brindar respuestas eficaces, sobre todo para los estudiantes más vulnerables.

Finalmente, el primer informe del Observatorio AdaptED brinda un panorama general acerca del uso del término resiliencia educativa a nivel de sistema en 11 países del GPE. Como próximos pasos analizaremos con mayor profundidad este concepto, asociado con aquellos factores que mayormente inciden en la continuidad del servicio educativo en el área de interés. Específicamente, nos concentraremos en cinco ejes de estudio: desastres, migración, crimen y violencia, epidemias o pandemias y crisis políticas o económicas. En cada uno de los reportes temáticos se podrán analizar con mayor profundidad eventos pasados y sus efectos y los diversos niveles de exposición y vulnerabilidad de los países frente a los riesgos. Estos también permitirán identificar las prácticas resilientes que hacen posible que los sistemas educativos respondan, se adapten y se recuperen frente a estas situaciones. De esta manera, será necesario reconocer las dimensiones de la resiliencia educativa presentes en los 11 países GPE, considerando tanto el contexto específico de cada uno como las intervenciones desde la política educativa y desde el ámbito comunitario, pero sobre todo analizando lo que falta por trabajar.

Cuadro 5

Principales hallazgos sobre resiliencia educativa para la región

1. El documento se refiere a la **resiliencia** como la capacidad de los sistemas para responder, adaptarse y recuperarse frente a cambios, desafíos y/o amenazas. Estas capacidades se basan en la interconexión y fortalecimiento de las estructuras, procesos y personas, poniendo especial atención a los grupos más vulnerables (Kelcey, et al., 2024; Cameron et al., 2024; King y Surdayarma, 2025; Dulks et al., 2023).
2. Desde el análisis de contenido en los 11 países GPE, se observan avances en la región, con una mayor presencia del término en los planes estratégicos en comparación con las leyes o los currículos. No obstante, la noción de resiliencia educativa aún se encuentra en proceso de integrarse en las respuestas de los sistemas educativos frente a crisis, cambios o amenazas.
3. Sobre las **capacidades** y estrategias asociadas con los términos, se destacan las siguientes dimensiones: infraestructura escolar, tecnología e innovación, capacidades y bienestar de los estudiantes, resiliencia climática, formación docente, gestión educativa y diseño curricular. Además, se debe seguir trabajando en la interconexión de estrategias basadas en el fortalecimiento, anticipación, mitigación, prevención y recuperación.

4. Los desastres, la migración, las epidemias o pandemias, la violencia y las crisis políticas y económicas representan **desafíos** crecientes y, a menudo, simultáneos para la educación en ALC. Paralelamente, los sistemas educativos de la región están atravesados por desigualdades y vulnerabilidades estructurales, lo que incrementa el impacto diferenciado de las amenazas y desafíos. Por lo tanto, resulta clave construir capacidades adaptadas a la realidad de la región, y asegurar respuestas pertinentes y sostenibles frente a escenarios cada vez más exigentes y complejos. Ello requiere la articulación de **respuestas coordinadas** entre múltiples actores y niveles (organismos internacionales, agencias, ministerios, sociedad civil, entre otros).
5. Es fundamental que los sistemas educativos sean equitativos e inclusivos, y que no solo algunos tengan acceso a la educación o que concluyan oportunamente habiendo adquirido los conocimientos y habilidades correspondientes. El documento enfatiza la importancia del **análisis interseccional**, ya que permite comprender la interacción entre diversas dimensiones de vulnerabilidad que afectan a los estudiantes, incluyendo género, ruralidad, etnicidad, pobreza y discapacidad.
6. Conocer los enfoques y marcos conceptuales sobre resiliencia ha permitido avanzar con el análisis; sin embargo, es necesario considerar los factores históricos, políticos, sociales, económicos y/o culturales de cada país que permitan contextualizar el enfoque. Abordar esta problemática desde la región requiere promover una **resiliencia comunitaria y equitativa** que incorpore a las comunidades y grupos locales en los procesos de decisión, planificación y respuesta, reconociendo sus saberes y capacidades propias.

6. Referencias

- Agudelo, Carlos. (2019). *Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina*. Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 16(1), e37746. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-49402019000200003
- Banco Interamericano de Desarrollo. (s.f.). *Porcentaje de población afrodescendiente por país y año* [Dato estadístico]. <https://www.iadb.org/es/recursos-de-conocimiento/datos>
- Banco Mundial. (s.f.). *Climate Change Knowledge Portal*. Recuperado de <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>
- Banco Mundial. (s.f.). *Inscripción escolar, nivel secundario (% neto)* [Dato estadístico]. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR>
- Bazin, A., & Saintis, C. (2021). *Rezistans Klimatik: Building climate change resilience in Haiti through educational radio programming*. En F. M. Reimers (Ed.), *Education and climate change: The role of universities* (pp. 113–136). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2>
- Bello, A., & Rangel, M. (2000). *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/31450>
- Bethke, L., Bird, L., & Sigsgaard, M. (2015). *Safety, resilience and social cohesion: Glossary of terms*. International Institute for Educational Planning (IIEP) / International Bureau of Education (IBE) / Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), UNESCO.
- Cameron, L., Thomas, E., Amenity, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). *Education system resilience*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange. E <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/education-system-resilience-gpe-kix-scoping-study-working-paper>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9b920aaa-1840-471f-942f-3db8fa4faeb1/content>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cueto, S., Miranda, A y Vásquez, M (2016). Inequidades en educación. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/inequidadesedu_SC_35.pdf
- Dülks, J., Fekete, A., Karutz, H., Kaufmann, J., & Posingies, C. (2023). Identification of methodologies to quantify education system resilience—A scoping review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 97, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103967>
- Durán Vargas, L. (2010). Terremoto en Haití: Las causas persistentes de un desastre que no ha terminado. *Nueva Sociedad*, (226). <https://nuso.org/articulo/terremoto-en-haiti-las-causas-persistentes-de-un-desastre-que-no-ha-terminado/o/>

- Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J., & Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: desafíos y oportunidades*. <https://doi.org/10.18235/0004468>
- Eckstein, D., Kunzel, V., & Shafer, L. (2021). *Global climate risk index 2021: Who suffers most from extreme weather events?* Germanwatch. https://www.germanwatch.org/sites/default/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_2.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *Learning interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/educacion-interrumpida-cambio-climatico-2025.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *The State of the World's Children 2024 statistical compendium*. <https://data.unicef.org/resources/sowc-2024/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Tasa de finalización del nivel secundario bajo* [Dato estadístico]. En *Panorama de la educación*. <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Education overview*. UNICEF Data. <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *En el Caribe, UNICEF trabaja para desarrollar resiliencia en los niños y las comunidades en las islas afectadas por los huracanes* [Comunicado de prensa]
- García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe* (PNUD LAC C19 PDS No. 20). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Oficina Regional para América Latina y el Caribe, y UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. (2022). *Marco integral de seguridad escolar 2022-2030: Por los derechos de la niñez y la resiliencia en el sector de la educación*. GADRRRES. https://gadrrres.net/files/cssf-2022-2030_sp.pdf
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (s.f.). *Organized Crime Index*. <https://ocindex.net/>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEE-UNESCO. (2024). *Directrices y herramientas para el diagnóstico del ecosistema de los datos de educación en situaciones de emergencia*. IPEE-UNESCO.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. IPEBA. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/885/515.%20Equidad%2C%20acreditaci%C3%B3n%20y%20calidad%20educativa.pdf?sequence=1>
- Imber, M., & van Geel, T. (2009). Understanding education law. En *Education law* (4.ª ed., pp. 1–15). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780203868591-6/understanding-education-law-michael-imber-tyll-van-geel?context=ubx&refId=1f7ef8aa-f3a9-4c2d-bda6-81cd6649d450>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2023). *Tasa neta total de matrícula en educación primaria* [Dato estadístico]. <https://databrowser.uis.unesco.org/>

- Kelcey, J., Akar, B., & Bouvier, M. (2024). *Evidence for system transformation brief: Education resilience*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/evidence-system-transformation-education-resilience>
- King, E. M., & Suryadarma, D. (2025). *Building resilience in education systems*. Asian Development Bank Institute. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2025/02/building-resilience-education-systems.pdf>
- Larsen, R. K., Calgaro, E., & Thomalla, F. (2011). Governing resilience building in Thailand's tourism-dependent coastal communities: Conceptualising stakeholder agency in social-ecological systems. *Global Environmental Change*, 21(2), 481-491. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378010001330>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. En M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113-134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Matin, N., Forrester, J., & Ensor, J. E. (2018). *What is equitable resilience?* *World Development*, 109, 197-205. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X18301396?via%3Dihub>
- Njeng'ere, D. (2014). *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges* (IBE working papers on curriculum issues, No. 11). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Nusche, D., M. Fuster Rabella & S. Lauterbach (2024). *Rethinking education in the context of climate change: Leverage points for transformative change*. OECD Education Working Papers, No. 307, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en>.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (s.f.). *Víctimas de homicidio intencional*. dataUNODC. <https://dataunodc.un.org/dp-intentional-homicide-victims>
- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR) & Oficina de las Naciones Unidas de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA). (2023). *Panorama de los desastres en América Latina y el Caribe 2000-2022*. <https://www.unocha.org/publications/report/world/panorama-de-los-desastres-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2022>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). *Migración y migrantes: Características y novedades regionales*. En M. McAuliffe & L. A. Oucho (Eds.), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Ginebra: OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024-capitulo-3>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/?lang=ES>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2012). *Módulo II: Movilidad humana. Gestión fronteriza integral en la subregión andina*. OIM. <https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbd1951/files/Documentos/Modulo2.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (s.f.). *Fundamentos de la migración*. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *WHO guidance on research methods for health emergency and disaster risk management: Revised 2022*. World Health Organization. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/f29b079f-06f3-4b17-a443-5dfe4eedf089/content>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *¿Qué es el cambio climático?* <https://www.un.org/en/climatechange/what-is-climate-change>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021, 10 de abril). *San Vicente y las Granadinas: Volcán La Soufrière, Alerta para donantes n.º 1*. OPS. <https://www.paho.org/en/documents/st-vincent-and-grenadines-soufriere-volcano-donor-alert-1-10-april-2021>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Glossary of Health Emergency and Disaster Risk Management Terminology* (ISBN 9789240003699). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003699>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). *Haiti: One Year Later*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Haiti-1YearLater-E-final-sm.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2023). *Índice de desigualdad de género (GII)*. <https://hdr.undp.org/data-center/thematic-composite-indices/gender-inequality-index#/indicies/GII>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Iniciativa sobre Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford. (2024). *Informe sobre la pobreza multidimensional 2024: Realidades detrás de los datos*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/mpireport2024en.pdf>
- Rodríguez Castelán, C., Sánchez Castro, D., & Ñopo, H. (2023, 17 de octubre). *Los retos que enfrenta América Latina y el Caribe para erradicar la pobreza*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/retos-america-latina-caribe-erradicar-la-pobreza>
- Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2025). *Structures, processes, and people: Creating optimism and resilience for future education systems*. En E. M. King & D. Suryadarma (Eds.), *Building resilience in education systems* (pp. xx-xx). Asian Development Bank Institute. building-resilience-education-systems.pdf
- United States Agency for International Development (USAID) (2020). *A Map of Resilience Capacities for the Education Sector: Absorptive, Adaptive, and Transformative Capacities for Learners, Schools, Communities, and Institutions*.
- UNESCO. (2023). *Central America and the Caribbean regional synthesis: Climate change, displacement and the right to education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385183>
- UNESCO (2022). *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad. Reconstruir sin ladrillos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>
- UNESCO. (2020). *Crisis-sensitive educational planning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272>
- UNESCO – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2015). *Safety, resilience, and social cohesion: Glossary of terms*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234806>
- Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). *Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities* (OECD Education Working Paper No. 302). OECD Publishing.

7. Documentos considerados para el análisis de contenido

Leyes de educación:

- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996). *Decreto N.º 917/1996. Ley General de Educación. Última modificación en 2016*. Ministerio de Educación. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/el_salvador_ley_educacion.pdf
- Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo No. 12-91)*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_de_educacion_nacional.pdf
- Government of Belize. (2003). *Education Act, Chapter 36 (Revised Edition 2003: Subsidiary Legislation as of October 31, 2003)*. Commissioner of Law Revision. <https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2021/08/Chapter-36S-Education-Rules.pdf>
- Government of Grenada. (2002). *Education Act, Chapter 86 (amended by Act No. 11 of 2003)*. <https://grenadaparliament.gd/wp-content/uploads/2021/08/Cap86-EDUCATION-ACT.pdf>
- Government of the Commonwealth of Dominica. (2011). *Education Regulations, S.R.O. 7-2011*. Ministry of Education, Human Resource Planning, Vocational Training, and National Excellence. https://education.gov.dm/images/documents/education_laws/Education%20Regulations%202011%20SRO%207%20of%202011.pdf
- La Gaceta: Diario Oficial de la República de Honduras. (2012). *Ley Fundamental de Educación (Decreto No. 262-2011)*. No. 32,754, Sección A. https://se.gob.hn/media/files/archivoinstitutional/documentos/Ley_Fundamental_de_Educacion_-_La_Gaceta.pdf
- La Gaceta: Diario Oficial de Nicaragua. (2022). *Ley General de Educación (Ley No. 582)*. *Digesto Jurídico Nicaragüense de la Materia de Educación*, No. 72. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_582.pdf
- Laws of Guyana. (s.f.). *Education Act (Cap. 39:01)*. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/b21a421586b7c3dfb317764cc8cc92fdb4964d04.pdf>
- Laws of Saint Lucia. (2005). *Education Act (Chapter 18:01)*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/legislation/EducationAct.pdf>
- Laws of Saint Vincent and the Grenadines. (2006). *Education Act (Chapter 202, Act No. 34 of 2006)*. https://education.gov.vc/education/images/PDF/education_act_2006.pdf
- République d'Haïti. (1982). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter l'identité haïtienne*. <https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Décret-Organisant-le-Systeme-Educatif-Haitien-DEN-1982.pdf>

Currículos:

- Gobierno de la República de Guatemala. (2016). *Currículo Nacional Base (CNB): Sexto grado, nivel primario*. https://edu.mineduc.gov.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CN_B PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CICLO-II/6.%20CNB_6to_grado.pdf
- Ministerio de Educación de El Salvador. (s.f.). *Currículo al servicio del aprendizaje: ¿Qué aprender? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Aprendizaje por competencias*. https://www.mined.gob.sv/wp-content/uploads/download-manager-files/curriculo_al_servicio_del_aprendizaje_0_F.pdf
- Ministerio de Educación de Nicaragua. (2009). *Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la educación básica y media nicaragüense*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10015.pdf
- Ministry of Education, Culture, Science, and Technology of Belize. (2022). *National Curriculum Framework 2022*. <https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2022/07/National-Curriculum-Framework.pdf>
- Ministry of Education of Dominica. (2004). *National Curriculum Framework for Dominica*. <https://uwispace.sta.uwi.edu/server/api/core/bitstreams/21c17677-cfb0-446c-8d7b-eebfea6fd6b1/content>
- Ministry of Education of Guyana. (2020). *Curriculum Guide: Social Studies – Grade 6*. <https://education.gov.gy/web2/index.php/primary-school-resources/grade-6/grade-6-curriculum-guides>
- Secretaría de Educación de la República de Honduras. (2003). *Currículo Nacional Básico (CNB)*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

Planes estratégicos:

- Gobierno de Guatemala, Ministerio de Educación. (2020). *Plan Estratégico Institucional 2020-2024*. [https://siplan.segeplan.gob.gt/documentos/3660_8000_00%20PEI-Mineduc-2020-2024-Actualizado%20\(2\).pdf](https://siplan.segeplan.gob.gt/documentos/3660_8000_00%20PEI-Mineduc-2020-2024-Actualizado%20(2).pdf)
- Government of Belize. (2021). *Belize Education Sector Plan 2021–2025*. Ministry of Education, Culture, Science, and Technology (MOECST), Policy, Planning, Research and Evaluation Unit. <https://www.moecst.gov.bz/document/belize-education-sector-plan-2021-2025/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). *Plan Torogoz: Plan Estratégico Institucional 2019–2024*. El Salvador.
- Ministerio de Educación de Guyana. (2021). *Education Sector Plan 2021–2025*. Guyana. <https://education.gov.gy/web2/index.php/other-resources/other-files/policy-documents/5784-education-sector-plan-esp-2021-2025/file>
- Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). (2017). *Plan de Educación 2017–2021: Calidad educativa y formación integral con protagonismo de la comunidad educativa*. <https://www.unicef.org/nicaragua/media/1411/file/Plan%20de%20Educaci%C3%B3n%202017%20-%202021.pdf>
- Ministry of Education, Human Resource Planning, Vocational Training, and National Excellence. (2023). *Education Sector Plan 2023–2030: Commonwealth of Dominica* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank (Eds.).

- Ministry of Education, St Vincent and the Grenadines. (2014). *Education Sector Development Plan: St. Vincent and the Grenadines, 2014–2019*. Ministry of Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_esdp2014-2019.pdf
- Ministry of Education, Sustainable Development, Innovation, Science, Technology and Vocational Training of Saint Lucia. (2023). *Education Sector Plan 2023–2028* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank Group.
- Ministry of Education of Grenada. (2023). *Education Sector Plan 2023–2030: Grenada, Carriacou, and Petite Martinique* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank (Eds.).
- République d'Haïti, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2020). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)*. Port-au-Prince, Haïti. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haiti_menfp_plan_decennal_education_decembre2020.pdf
- Secretaría de Educación de Honduras. (2019). *Plan estratégico del sector educación 2018–2030*. Consejo Nacional de Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11059.pdf

8. Anexos

Anexo 1

Indicadores asociados a los sistemas educativos de los países GPE

	Índice de Pobreza Multidimensional (UNDP)	Tasa neta total de matrícula en educación primaria (2023 - Unesco)	Inscripción escolar, nivel secundario (% neto - Banco Mundial)	Tasa de finalización de nivel secundario bajo (UNICEF - 2022)
Belice	0,017 (2015/2016)	87.61	71% (2018)	60 (2016)
Dominica	-	87.14	88% (2016)	-
El Salvador	0,032 (2014)	85.67	62% (2018)	73 (2014)
Granada	-	81.63 (2021)	88% (2017)	-
Guatemala	0,134 (2014/2015)	92.54	44% (2018)	48 (2015)
Guyana	0,007	85.93	82% (2012)	83 (2020)
Haití	0,2 (2016/2017)	-	-	35 (2017)
Honduras	0,051 (2019)	79.34	44% (2017)	54 (2019)
Nicaragua	0,074 (2011/2012)	90.25	48% (2010)	-
Santa Lucía	0,007 (2012)	93.38	81% (2018)	92 (2012)
San Vicente	-	98.61	89% (2018)	-

Nota: El Índice de Pobreza Multidimensional mide la pobreza más allá del ingreso económico, por lo que se identifican las carencias a través de 10 indicadores que se clasifican en tres dimensiones del Desarrollo Humano (educación, salud y nivel de vida). En la dimensión de salud se consideran dos indicadores: nutrición y mortalidad infantil. En el de educación: años de escolaridad y asistencia a la escuela. Por último, la dimensión de condiciones de vida está compuesta por indicadores como acceso a la electricidad, agua potable, vivienda, saneamiento y bienes o recursos materiales. Respecto a los datos del cuadro, los países con índices más cercanos a 0 muestran niveles más bajos de pobreza multidimensional, mientras que Haití o Guatemala se muestran con los niveles más altos entre los países GPE.

Los (-) indican la ausencia de datos en los países.

Tomado del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2024), Instituto de Estadística de la UNESCO (2023), Banco Mundial (2025), y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022).



Anexo 2

Lista de documentos consultados por país

País	Ley de Educación	Currículos	Planes estratégicos
Belice	Disponible	Disponible	Disponible
Dominica	Disponible	Disponible	Disponible
El Salvador	Disponible	Disponible	Disponible
Granada	Disponible	No disponible	Disponible
Guatemala	Disponible	Disponible	Disponible
Guyana	Disponible	Disponible	Disponible
Haití	Disponible	No disponible	Disponible
Honduras	Disponible	Disponible	Disponible
Nicaragua	Disponible	Disponible	Disponible
Santa Lucía	Disponible	Disponible, pero no utilizado	Disponible
San Vicente	Disponible	Disponible, pero no utilizado	Disponible

Nota: En el caso de Guatemala y Guyana, se encontró las guías curriculares por nivel y/o área por lo que se seleccionó un nivel como representación de los demás.

Anexo 3

Nombre de documentos consultados por país

Países	Leyes		Currículos		Planes estratégicos	
Belize	Belize Education Act Chapter 36	<i>Disponible</i>	The Belize National Curriculum Framework	<i>Disponible</i>	Belize Education Sector Plan 2021-2025	<i>Disponible</i>
Dominica	Commonwealth of Dominica	<i>Disponible</i>	National Curriculum Framework	<i>Disponible</i>	Education Sector Plan 2023-30	<i>Disponible</i>
El Salvador	Ley General de Educación	<i>Disponible</i>	Currículo al servicio del aprendizaje	<i>Disponible</i>	Plan Sectorial de Educación 2022 – 2030	<i>Disponible</i>
Granada	Education Act – Subsidiary Legislation	<i>Disponible</i>		<i>No disponible</i>	Education Sector Plan 2023-30 Grenada Carriacou and Petit Martinique	<i>Disponible</i>
Guatemala	Ley de Educación Nacional	<i>Disponible</i>	Currículo Nacional Base de Guatemala	<i>Disponible</i>	Plan Estratégico Institucional 2020-2024	<i>Disponible</i>
Guyana	Laws of Guyana Chapter 39:01 Education Act	<i>Disponible</i>	Students' Resources (MOE web)	<i>Disponible</i>	Education Sector Plan 2021-2025	<i>Disponible</i>
Haití	Décret organisant le système éducatif haïtien	<i>Disponible</i>		<i>No disponible</i>	Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)	<i>Disponible</i>
Honduras	La Gaceta: Ley Fundamental de Educación	<i>Disponible</i>	CNB Currículo Nacional Básico	<i>Disponible</i>	Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030	<i>Disponible</i>
Nicaragua	Ley general de educación	<i>Disponible</i>	Currículo Nacional Básico	<i>Disponible</i>	Plan de Educación 2017-2021	<i>Disponible</i>
Santa Lucía	Chapter 18.01 Education Act	<i>Disponible</i>	Curriculum Guides CAMDU	<i>Disponible pero no utilizado</i>	Education Sector Plan 2023-2028 Saint Lucia	<i>Disponible</i>
San Vicente y las Granadinas	Chapter 202 Education Act	<i>Disponible</i>	Curriculum Guides	<i>Disponible pero no utilizado</i>	OECS Education Sector Strategy	<i>Disponible</i>

Anexo 4

Registro de términos asociados a la resiliencia en los planes estratégicos por país

Países OECS y CARICOM						
	Resiliencia	Fortalecer	Prevenir	Anticipar	Recuperar	Mitigar
Belice	1	32	2	0	0	1
Dominica	102	86	1	0	0	2
Granada	2	27	1	0	0	0
Guyana	2	20	0	0	0	0
Haití	0	36	1	1	0	0
Santa Lucía	11	67	0	0	0	0
San Vicente	0	8	0	9	0	0
Países hispanos en Centroamérica						
	Resiliencia	Fortalecer	Prevenir	Anticipar	Recuperar	Mitigar
El Salvador	0	21	1	0	0	0
Guatemala	1	2	0	0	0	0
Honduras	1	27	0	0	0	0
Nicaragua	0	22	0	0	0	0

Nota: Se especificó la cantidad de menciones para el término resiliencia y otros términos asociados.

Anexo 5

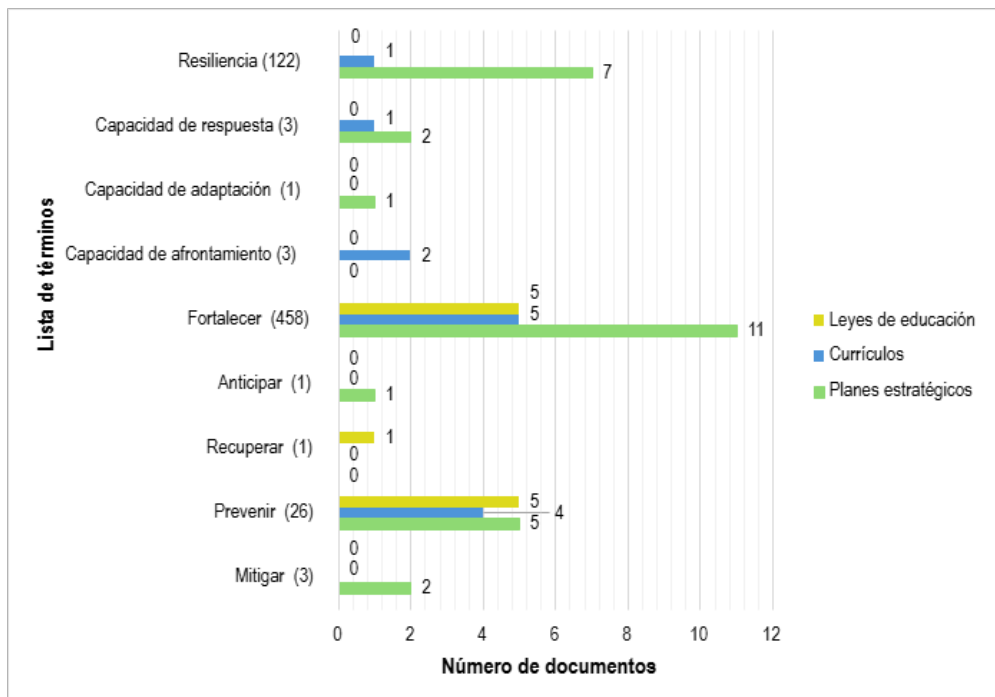
Registro de términos asociados a los desafíos y amenazas por país

Países OECS y CARICOM						
	Cambio climático	Desastres	Huracán	Migración	Emergencias	Crisis
Belice	0	0	3	1	0	0
Dominica	4	55	12	0	4	4
Granada	2	14	0	0	0	0
Guyana	2	2	0	1	0	0
Haití	1	3	1	1	2	5
Santa Lucía	9	26	1	1	7	1
San Vicente	0	2	3	10	6	36
Países hispanos en Centroamérica						
	Cambio climático	Desastres	Huracán	Migración	Emergencias	Crisis
El Salvador	1	7	0	3	6	9
Guatemala	1	2	0	1	0	0
Honduras	1	0	0	1	0	14
Nicaragua	1	3	0	0	0	0

Nota: Se especificó la cantidad de menciones para los términos asociados a retos y amenazas.

Anexo 6

Número de documentos que mencionan términos asociados con resiliencia



Nota: Los números entre paréntesis junto a cada término indican el total de veces que este fue mencionado en los tres documentos.

Elaboración propia con base en el Cuadro 3



AdaptED

Observatorio para la Resiliencia Educativa
en América Latina y el Caribe



www.adapted-lac.org



GRADE
Grupo de Análisis para el Desarrollo



SUMMA

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe



unicef
para cada infancia



GPE KIX
CONOCIMIENTO INNOVACIÓN INTERCAMBIO

**LAC
HUB**



IDRC · CRDI
Canada