

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

[Borrador para discusión]

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



Tabla de contenido

Contribuciones	3
Agradecimientos	4
Presentación	5
1. Resiliencia educativa: una nueva aproximación para afrontar crisis y desafíos de los sistemas educativos	7
2. ¿Qué términos se asocian con la resiliencia educativa a nivel de sistema?	10
2.1 Términos asociados con la resiliencia educativa	10
2.2 Amenazas a los sistemas educativos y términos relacionados	12
3. Análisis sobre resiliencia educativa: ¿qué tan presente está en los países GPE?	15
3.1 Método: Análisis de contenido	15
3.2 Resultados de la revisión de documentos	16
3.3 Análisis de los temas emergentes	17
<i>a) Resiliencia Educativa: ¿cómo se entiende en los países GPE?</i>	17
<i>b) Compromiso con el fortalecimiento de los sistemas educativos</i>	19
<i>c) Prevención, recuperación y mitigación: ¿qué se reconoce y qué falta?</i>	21
<i>d) Retos y amenazas que enfrentan los sistemas educativos</i>	23
4. Una mirada interseccional: atención a las poblaciones vulnerables	27
4.1 Género: desigualdades en el campo educativo	29
4.2 Discapacidad: en búsqueda de un enfoque más inclusivo	31
4.3 Etnicidad: atención a población indígena y afrodescendiente	32
4.4 Población migrante y desplazada	33
4.5 Desigualdades educativas atravesadas por la pobreza	33
5. Conclusiones y perspectivas sobre resiliencia educativa	35
Referencias bibliográficas	39
Anexos	44

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 extienden los agradecimientos a las y los autores que participaron en la redacción del presente documento sobre resiliencia educativa en el marco del proyecto AdaptED: Aranza Ballesteros, Santiago Cueto, Ivonne Porras y Claudia Sugimaru. Asimismo, se agradece al equipo de SUMMA, Dante Castillo y Andrea Lagos; y UNICEF, Agustín de la Varga por su valiosa revisión y retroalimentación del reporte. Un reconocimiento especial a Dante por la ideación del nombre del proyecto *AdaptED*. También agradecemos a Mar Botero y Raúl Chacón, integrantes de KIX LAC - SUMMA, por su apoyo constante y servir de puente de comunicación con los países socios GPE.

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 del Global Partnership for Education (GPE): Natasha Mantock (Belice), Marta Navarro, Jaime Ayala y Ana Marta Najarro (El Salvador), Fiona Persaud (Guyana) y Lyston Evred Skeritt (Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas). Reconocemos también el valioso apoyo de la UNESCO, a través de Romina Kasman y Florencia Saffirio.

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.

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

Presentación

En los últimos años la resiliencia educativa ha pasado de ser un concepto vinculado con los individuos para abarcar la capacidad de respuesta, adaptación y recuperación de los sistemas frente a diversos desafíos y amenazas a la provisión de este servicio básico. Para investigar, generar conciencia y promover iniciativas sobre este tema es que se creó recientemente el observatorio sobre resiliencia educativa, denominado **AdaptED**¹. Este 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 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. Los 11 países socios para América Latina y el Caribe 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.



Como primer documento de la serie, en lo que sigue se indaga 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: una nueva aproximación para afrontar crisis y desafíos de los sistemas educativos

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. Es en el siglo XX cuando Norman Garmezy y otros empezaron a estudiar la resiliencia en fenómenos vinculados con la resistencia a ciertas patologías psicológicas, a nivel individual o familiar. Desde entonces el concepto se ha ampliado a una serie de campos, 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, p.6). Desde una perspectiva psicológica, la resiliencia se reconoce como un rasgo intrínseco tanto en estudiantes como en educadores, permitiéndoles afrontar y superar disrupciones educativas. Sin embargo, 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, a partir del desarrollo de habilidades ejecutivas e intervención en la crianza, específicamente a través de encuentros escolares entre padres y estudiantes donde se practiquen estas habilidades, capacitación de docentes y entrenamiento individual en los niños y niñas. Diversos estudios (por ejemplo, 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 (2021, p.126-127).

En los últimos años, 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 capaci-

6 Del ingl. resilience, y este der. del lat. resiliens, -entis, part. pres. act. de resiliĕre ‘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 Académico y aparecieron 5,370,000 referencias.

dad 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 está despertando un creciente interés internacional. Por ejemplo, King y Surdayama (2025) han publicado recientemente un volumen editado que reúne estudios sobre cómo distintos países han enfrentado la pandemia, desastres naturales y conflictos bélicos, así como el impacto de la tecnología en contextos educativos. En adelante usaremos la abreviación 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 (en Chua, 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, por ejemplo, al 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), que promueve la interacción e interconexión de actores en los sistemas educativos e identifica como centro del modelo al individuo (Kelcey et al., 2024, p.5).

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.

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, creando un primer modelo basado en tres niveles que los países pueden alcanzar frente a 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).

La importancia del enfoque sobre resiliencia educativa se hizo aún más evidente con la pandemia de COVID-19, 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. Los grupos vulnerables se vieron relativamente más impactados, por ejemplo, estudiantes de zonas rurales, en situación de pobreza, migrantes, desplazados, afrodescendientes, indígenas o con discapacidad (Cameron et al., 2024, p.34). En este contexto, contar con recursos digitales e internet se convirtió en el medio de comunicación principal para mantener el vínculo entre docentes y alumnos. También se usaron otros recursos, incluyendo televisión y radio, pero estos no permitían la interacción que los medios digitales proveían.

Aparte de las epidemias o pandemias, son muchas otras circunstancias las que pueden llevar al cierre de las escuelas. Entre ellas destacan los desastres naturales, que se han incrementado durante las últimas décadas y están altamente vinculadas con el cambio climático (Nusche et al., 2024). Estos tipos de eventos requieren 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. También existen otras 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. Estas son exploradas más adelante, poniendo énfasis en cómo los desafíos de los países GPE afectan de manera desigual a las poblaciones vulnerables.

Dadas las amenazas y crisis en los sistemas educativos, y la creciente necesidad de fortalecer su capacidad de respuesta, el 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). 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. 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 que enfrentan. Estos han sido identificados en 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 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 claves 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 emergente⁵ creado por la alianza GPE KIX en colaboración con IDRC. Este marco presenta cinco 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* 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). Es necesario definir estos términos para evaluar la presencia del enfoque en los documentos clave de cada país que se analizan en la siguiente sección (ver Cuadro 1).

Cuadro 1
Definición de términos asociados con resiliencia educativa identificados

Lista de términos	Definición
Resiliencia	Capacidad de los sistemas para adaptarse, fortalecerse y mantener su funcionamiento frente a desafíos, cambios y/o amenazas.
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.
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.
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) y Cameron et al., (2024).



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 desastres naturales⁸, el cambio climático, los conflictos, las epidemias y la violencia son fenómenos 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, en King y Suryadarma, 2025, pp. 123-124).

Los países GPE, aparte de los retos estructurales asociados con la calidad, acceso y equidad, se ven impactados negativamente por las amenazas ya mencionadas. Al estar en un mundo interconectado, estas se producen de manera encadenada y se complejizan, lo cual genera grandes consecuencias sociales, económicas y medioambientales (UNDRR y OCHA, 2023, p.10)

Un ejemplo de ello es el terremoto de Haití ocurrido en el 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, p.13). 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, p.4).

En los últimos años, los países GPE también han enfrentado desastres como el tornado Sara, el huracán María y la tormenta tropical Erika. 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 la región con altos niveles de violencia, crimen organizado, inestabilidades políticas y desigualdades sociales, las

8 A partir de la revisión de literatura y personas consultadas, es importante mencionar las tensiones que produce el término desastres naturales. 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).

cuales afectan cada año las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes (Unesco, 2024, p.1).

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 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” (2024, p.1). Así, las amenazas a los sistemas educativos no se deben considerar de manera aislada, ya que muchas veces ocurren de manera simultánea o tienen una relación que requiere acciones coordinadas.

Con base en esta información y las entrevistas realizadas, se seleccionó una serie de términos asociados con las amenazas o shocks que frente a los cuáles los sistemas deberían mostrar resiliencia. Esta segunda lista de términos asociadas con amenazas a los sistemas educativos está compuesta por términos como *cambio climático, desastres naturales, huracán, terremotos, inundaciones, sequías, tormentas, migración, emergencia, epidemias, crisis, crimen y 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 naturales	Proceso o fenómenos de origen natural, antropogénico o socio natural que pueden producir pérdidas humanas, impactos en la salud mental, en la infraestructura, o interrupciones sociales, económicas y ambientales (Naciones Unidas, s/f)
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, p.16)
Epidemias	Ocurrencia de enfermedades, conductas o eventos asociadas con la salud dentro de una comunidad o región por un tiempo indeterminado (OMS, 2020, p.18)
Crisis	Situación o estado de inestabilidad que implican cambios profundos que impactan e los sistemas, incluido la vida de las personas, los bienes, las propiedades y el medio ambiente (OMS, 2020, p.12)
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).

Nota: 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 claves 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, p.89)

Como parte del análisis se seleccionaron tres tipos de documentos⁹ para cada uno de los once países focalizados: la ley de educación, el currículo y el plan estratégico del sector. En primer lugar, se utilizó la ley de educación, que funciona como el marco normativo y regulador del sistema educativo, y que usualmente contiene los derechos y reglas en las que se sostienen los y las estudiantes, docentes y otros actores (Imber & van Geel, 2009). Mientras tanto, 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, p.2). 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. Estos documentos, de acuerdo con la revisión bibliográfica, conformarían las estructuras que sostienen y permiten la adaptación al cambio de sistemas resilientes (Seng Tan y Jia En Chua, 2025).

9 Los documentos de los países de Belice, Dominica, Granada, Guyana, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas están publicados en inglés, y en el caso de Haití, en francés. Por esta razón, los términos fueron traducidos al idioma correspondiente para cada uno de estos, lo cual nos permitió proceder con la búsqueda y análisis de contenido.

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 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, el total de la palabra resiliencia en los planes estratégicos es encontrado 120 veces y aparece en 6 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 (6)	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 naturales	5 (4)	26 (5)	23 (9)	54
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)	18 (7)	22
Epidemias	1 (1)	0	1 (1)	2
Emergencias	9 (4)	1 (1)	25 (5)	35
Crisis	3 (1)	0	36 (6)	39

Nota: El cuadro presenta la frecuencia de términos en cada documento, y entre paréntesis, el número de países que los incluyen. Por ejemplo, en la columna de currículos, el término “resiliencia” se menciona dos veces, y ambas forman parte un solo documento.

La selección de los términos asociados a resiliencia educativa se basa en el modelo USAID y el marco emergente de IDRC. 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 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 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. En este se reconoce 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 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, p. 2).

Para el caso de los planes estratégicos revisados, el término aparece 120 veces y se distribuye en seis países: Belice, Dominica, Granada, Guyana, Honduras y Santa Lucía. 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. Por ejemplo, existe un sistema de información a nivel escolar llamado OpenSis que, junto con el cuestionario escolar anual, permiten 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, p.24). El país también busca fortalecer las competencias de los estudiantes, entre ellas el conocimiento sobre reducción de riesgos y resiliencia (2024, p.33), asociado con salud mental, bienestar psicosocial y resiliencia climática (2024, p.47). 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, p.1).

A partir del Huracán María en 2018, Dominica creó la Estrategia Nacional de Desarrollo de Resiliencia (NRDS) 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 receptivos, pertinentes a nivel nacional y competitivos 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, p.40-41). Por otro lado, se cuenta con 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 (2024, p.30).

Para los otros cinco 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, p.2; Secretaría de

Educación de Honduras, 2019, p.47); transformación digital, y atención a la población vulnerable en el Plan Estratégico de Guyana (Ministry of Education of Guyana, 2021, p.9). 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, p. 7), 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).

En los seis planes, las áreas vinculadas con resiliencia son infraestructura institucional, tecnología e innovación, y capacidades y bienestar de los estudiantes. En el caso de Santa Lucía, al igual que Dominica, se utiliza el concepto de resiliencia climática de las escuelas, algo que la literatura sobre resiliencia educativa ha remarcado con fuerza (Bazin y Saintis, 2021; Nusche et al., 2024).

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 documentos¹⁰. 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

En el rango de totales del Cuadro 3, el término ***fortalecer*** (458) destaca significativamente frente 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 5 dimensiones: la atención a poblaciones vulnerables, el fortalecimiento de la infraestructura, la formación docente, la gestión educativa y el diseño curricular.

10 En el Anexo 4 se puede observar específicamente el número de documentos que se registraron por cada término asociado a resiliencia.

La **identificación y atención a poblaciones vulnerables** acompaña la palabra fortalecer en 3 de los 11 países. Este es el caso de El Salvador, en donde debido al impacto del COVID-19 en las familias más vulnerables, se hizo un replanteamiento estratégico frente a las emergencias y desastres (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019, p.9). Luego, 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).

Respecto a la **infraestructura educativa y espacios seguros**, 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, p.25). 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, p. 38). 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 naturales, 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** está presente en Granada, donde 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, p.20). Junto con Guyana, coinciden en mejorar las competencias de aprendizaje y reformar el currículo (Ministry of Education of Grenada, 2023, p.20; Ministry of Education of Guyana, 2021, p.69). 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 resi-

liencia 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 (p. 20). 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, p.69).

Retomando el Cuadro 1, 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. En relación con 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 hubo ningún resultado, 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 (26), 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 esté abordando estrategias de este tipo en los sistemas educativos de los países GPE, los documentos revisados evidencian menores resultados asociados. Como se puede observar en el Cuadro 1, cada término cumple con una función particular, incluyendo prever futuros 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 con el término **prevenir**, las leyes de educación enfatizan en 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, p.58), mientras que Guatemala lo vincula con la atención de casos de estudiantes

con necesidades especiales (Congreso de la República de Guatemala, 1991, p.15). Si bien el término se menciona en estos 5 países, no se reconoce un enfoque que garantice la continuidad educativa frente a crisis, y que esto no solo sea respecto a enfermedades y/o epidemias, sino también para otro tipo de amenazas. Además, solo uno de los países lo relaciona con las necesidades de las poblaciones vulnerables. Los otros 6 países no contienen este término.

En los currículos, cuatro países contienen el término. Se promueve la prevención 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, p.18), de desastres naturales (Gobierno de la República de Guatemala, 2016, p.121), de accidentes y promoción de seguridad (Secretaría de Educación de la República de Honduras, 2003, p.19) y prevención de conflictos (Ministry of Education of Guyana, 2020, p.61-62). 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, 2021, p.59); El Salvador, a partir de la prevención y protección de derechos humanos de niños y niñas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p.62); Granada, que busca prevenir las barreras de acceso en la educación (Ministry of Education of Grenada, 2023, p.28); y Haití, que se enfoca en la prevención de desastres naturales debido a sus efectos en el sistema educativo (MENFP, 2020, p.44).

Respecto al término **anticipar**, en donde se propone prever futuras disrupciones 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 en donde se planifique las acciones estratégicas de manera interconectada; ello implica que enfrentar desafíos no puede verse de una manera aislada, sino analizando la interrelación entre sus diversas partes. Se destaca esta definición “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, p.16). De manera relacionada, 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 ade-

cuadas de servicios en las escuelas (Ministry of Education, 2023, p.19). 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 la baja presencia de estos términos en los documentos revisados para los países GPE. En los casos mencionados, la discusión se centra en temáticas de infraestructura, seguridad escolar, salud y desastres naturales. Sin embargo, no se observa una respuesta interconectada que garantice la continuidad de la educación frente a amenazas, y tampoco haciendo énfasis en las poblaciones vulnerables. La heterogeneidad en la frecuencia de los términos sugiere que las estrategias de fortalecimiento no tienen una vinculación clara con la prevención, recuperación, mitigación y anticipación de crisis en los sistemas educativos.

d) Retos y amenazas que enfrentan los sistemas educativos

Volviendo al Cuadro 3 donde también se exponen los resultados de los términos asociados a las amenazas de sistema educativo, se observa que los de mayor frecuencia y registro son: *desastres naturales*, *huracán*, *crisis* y *emergencias*. Si se analiza por número de países que lo incluyen, aparecen otros dos términos más: *cambio climático* y *migración*. Ambos, junto con desastres naturales, aparecen en 9 de los 11 países, principalmente en sus planes estratégicos de educación. Por el contrario, en el caso de las leyes y currículos, cada término fue registrado en al menos 3 países.

La revisión de literatura evidenció mayor prevalencia en textos de resiliencia educativa y *cambio climático*. Nusche et al., (2024) describe 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. 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 para enfrentar los desafíos relacionados con el cambio climático. Los países GPE que tienen al menos una mención de este término en sus documentos son Belice, Guyana, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Santa Lucía. Nueve de estas se encuentran 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, pero cabe resaltar que no pudimos acceder a su currículo ni a su último plan estratégico publicado para el periodo 2014-2019.

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, p.30). 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 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 sus amenazas más recurrentes (MENFP, 2020)

Otra de las amenazas dentro del sistema educativo es la **migración**. 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 migración¹¹ 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 presión en el sistema para atenderlos, sobre todo si no hablan el idioma local. Sobre la frecuencia del término, este se menciona en 7 países: Belice (1), El Salvador (3), Guatemala (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 las amenazas están interconectadas. Por ejemplo, el plan estratégico de El Salvador lo 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, la migración se relaciona con el abandono escolar. El año 2014, la crisis humanitaria de

11 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.

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, p.27).

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 (2020, p.21). Para el caso de Santa Lucía la migración es una de las razones de bajas tasas de matrícula en educación primaria (Ministry of Education, 2023, p. 49). En la mayoría de los países, el registro de este término está relacionado con un diagnóstico de la situación del país, y la importancia de políticas integrales que aborden el problema. Además, se evidencia fuertemente que la migración está vinculada con factores de violencia, falta de recursos, abandono escolar, y falta de atención a zonas rurales y poblaciones indígenas, entre otros.

En tercer lugar, se tiene el análisis sobre **desastres** y sus términos asociados. Los registros se dividen en tres áreas: infraestructura educativa, planes estratégicos, y prevención y concientización. El término se encuentra en todos los países, en al menos uno de los documentos revisados. Cuando se profundiza en el tipo de desastre, se observa una gran cantidad de menciones para el caso de los huracanes, mientras que los menos mencionados fueron las sequías o tormentas.

El informe Aprendizaje interrumpido de UNICEF contiene el panorama global de las interrupciones escolares relacionadas con el clima el año 2024 y describe que los sistemas educativos se están viendo afectados a gran escala por este tipo de fenómenos climáticos. La interrupción escolar puede ser consecuencia de los daños en la infraestructura escolar o también porque las escuelas se utilizan como refugio de las familias afectadas (2024, p.2). Algunas de las leyes de educación en los países GPE parecen reconocer esta problemática. Por un lado, Belice promueve el cumplimiento de los estándares y requisitos al construir las escuelas, y, por otro lado, se identifica que el tipo de respuesta de Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas se basa en el cierre de las escuelas de manera temporal o permanente.

Por otro lado, 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 difunde las formas de mitigación, y los efectos que pueden dejar en el país. Por último, al realizar la búsqueda de este término, no se identificó información cercana

relacionada a leyes o planes sobre desastres, excepto en el caso de Guatemala con la Ley de Coordinación Nacional para la Reducción de Desastres (Decreto 109-96; Gobierno de Guatemala, 2020). De manera general, la mayoría de los países si consideran los desastres naturales como una de sus prioridades dentro de sus planes estratégicos, pero no apareció en la búsqueda y tampoco se ha profundizado en otros contextos o documentos. Exploraremos este tema en sucesivos documentos.

Por último, las **crisis y emergencias** están estrechamente relacionadas 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. En relación con 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, al buscar estos conceptos apareció 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. Esta agencia no está específicamente vinculada con el sector educativo, sino que tiene un enfoque general dentro de esos tres países.

4. Una mirada interseccional: atención a las poblaciones vulnerables

Dado que el enfoque de resiliencia educativa adoptado aquí asume como supuesto 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, indígenas pertenecientes a minorías, estudiantes con discapacidad, migrantes y desplazados. Además, se considera el término género, al ser este un énfasis del análisis, dado el rol histórico de postergación que han sufrido las mujeres en la mayoría de los países de ALC. En el Cuadro 4 se presentan indicadores asociados con estos grupos; desafortunadamente no se cuenta con estadísticas actualizadas para algunos de ellos.

Cuadro 4
Indicadores relacionados con los grupos vulnerables en países GPE

	Índice de Desigualdad de género - GGI (2023)	% de población afrodescendiente	% de población rural (2023)	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%	-	-	-
Dominica	-	-	28%	-	-	-
El Salvador	0.362	-	25%	21,400	93	7
Granada	0.226	-	63%	-	-	-
Guatemala	0.480	0,2% (2018)	47%	18,200	1	99
Guyana	0.427	20,8% (2012)	73%	13	0	100
Haití	0.618	-	40%	95 800	96	4
Honduras	0.437	1.0% (2001)	40%	3 800	47	53
Nicaragua	0.408	-	40%	330	30	70
Santa Lucía	0.327	-	81%	-	-	-
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 indicador del Banco Internacional de Desarrollo (BID) mide el porcentaje de personas que viven en áreas rurales dentro de la población total de un país o región.

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

Por último, 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 naturales 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) enfatiza 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. 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, en Cameron et al., 2024, p.12).

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. 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) sugieren que el género, la etnicidad, la discapacidad y la pobreza son elementos que pueden interferir en los logros en la educación básica (en Cueto, et al, 2019, p.15)

A partir de la revisión de documentos, se mostrarán cinco de estos factores 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 pueden afectar simultáneamente a los y las estudiantes. 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, p. 12).

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, p. 47; MINED, 2017, p.107). 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% en favor a las mujeres (Ministry of Education of Guyana, 2021, 47). 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 en identidades de género, ya que el enfoque se centró dicotómicamente 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 la discapacidad. Además, el acceso a datos sobre niños y niñas con discapacidad es limitado¹². 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, en Cameron et al., 2024, p.13)

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, p.26). De manera similar, la cobertura de Educación Especial en Honduras es de solo 0.1%, a pesar de que 10% de la población ha registrado algún tipo de discapacidad (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.10). 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 pueden llegar a ser excluidos de la educación regular (Ministry of Education, St Vincent and the Grenadines, 2014, p.23; Ministry of Education of Grenada, 2023, p.50).

A partir de que los países GPE identifican obstáculos en la inclusión de estudiantes con discapacidad, algunos de ellos 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. Esto último devela un enfoque más inclusivo, aunque no ha sido identificado en los documentos de todos los países.

12 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/>

4.3 Etnicidad: atención a 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, p.14). 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; esto 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, p.13).

Los países GPE que incorporan enfoques o estrategias vinculadas con la diversidad étnica, específicamente población indígena y afrodescendiente, son 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, p.6), al igual que Honduras, que reconoce las identidades culturales y étnicas del país (Secretaría de Honduras, 2019, p.43).

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 de los estudios escolares según grupo étnico; por ejemplo, los niños afroguyaneses tienen el segundo lugar en las tasas más altas de exclusión escolar (Ministry of Guyana, 2021, p. 48).

4.4 Población migrante y desplazada

La migración es uno de los retos más grandes que vienen enfrentando los sistemas educativos. La UNESCO señala que los flujos migratorios en ALC incluyen niños, niñas y adolescentes que requieren atención educativa. Muchos de los factores que impulsan a las familias a irse del país son la pobreza extrema, situaciones de violencia, crisis política, o dificultades socioeconómicas y medioambientales (Elías et al., 2022, p. 8). No obstante, cuando llegan a otros países atraviesan otro tipo de 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” (2022, p.14).

El análisis de contenido de la sección 3 evidenció que los países del estudio reconocen a la migración como una consecuencia de las desigualdades y problemáticas que afectan a sus países, y a su vez, en los casos de niños y niñas retornados o emigrantes, la capacidad del sistema educativo también se ve colapsada. Existen países que se encuentran promoviendo medidas integrales, como el caso de Guyana, donde se propone una política de enseñanza de la lengua materna de población venezolana (Ministry of Education of Guyana, 2021, p.82). 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 favorece esta inserción. También es fundamental el papel de las instituciones, no solo las relacionadas con la niñez” (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.27). Por el contrario, Dominica se encuentra limitada por la falta de datos sobre este grupo poblacional, lo que no permite crear estrategias direccionadas a la igualdad y equidad en la educación.

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, 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 (en CEPAL y UNICEF, 2010, p.25)

En América Latina y el Caribe, la pobreza es un desafío para los gobiernos. No obstante, UNICEF menciona que los esfuerzos dedicados a la lucha contra la pobreza infantil han aumentado y se implementan desde un enfoque multidimensional y de derechos (2010, p.23). En los documentos revisados de los países GPE, se considera a la pobreza no solo como una privación económica, sino también se la vincula 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 para 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 elementos 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, conclusión escolar y rendimiento. Como se evidencia en el plan estratégico de Guatemala, “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 la capacidad de los sistemas educativos para continuar brindando este servicio a pesar de los desafíos y amenazas. El concepto se visibilizó aún más a partir de la pandemia del COVID-19, ya 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 entender qué tan presente estaba el término en los países GPE y de qué manera los sistemas educativos enfrentaban las 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 identificar la situación educativa en cada país.

La resiliencia educativa debe entenderse como un enfoque multidimensional e interconectado. Recordando lo mencionado por Seng Tan y Jia En Chua (2025), se ha querido 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 general el análisis documental muestra un escaso uso del término **resiliencia**, más aún a nivel de formación de estructuras, donde se hace una breve mención a la gestión de infraestructura escolar para hacer frente a posibles amenazas. Asimismo, quizá a raíz de la pandemia, un aspecto asociado con resiliencia bastante común en los países GPE tiene que ver con el uso de tecnología. Sin embargo, no se pudo encontrar menciones a políticas concretas o la gestión de datos que permitan una toma de decisiones oportuna y eficaz. Más bien, algunos países mencionan tener problemas con la identificación de sus grupos vulnerables por la ausencia de datos. A nivel de procesos resilientes, existe una ausencia en torno a la forma en que los diferentes actores e instituciones se interrelacionan frente a las amenazas del servicio educativo y, por el contrario, un énfasis en la perspectiva del individuo y la formación de individuos resilientes. Cabe destacar, sin embargo, el caso de Dominica, que fue el único país en el que el término resilien-

cia se encontró asociado con estructuras, procesos y formación de personas o desde la perspectiva del individuo.

Una vez ampliada la búsqueda e integrados términos asociados con resiliencia, se encuentra que el foco de atención de los documentos revisados en los países GPE estuvo en el **fortalecimiento** de la respuesta del 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 con nuestro análisis, los planes estratégicos priorizan nuevamente 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 y acciones de los países. Implementar estrategias que incluyan estos elementos es fundamental desde el enfoque de resiliencia educativa, dado que son los componentes que efectivamente evidencian la respuesta o planificación ante potenciales amenazas al sistema. Este vacío plantea la necesidad de ahondar sobre qué tanto los países están reconociendo y/o incorporando medidas más allá del fortalecimiento. Un siguiente paso sería establecer una nueva revisión bibliográfica que incluya planes operativos, aplicar entrevistas con actores clave, e identificar las agencias relacionadas con prevención de desastres, amenazas, u otros factores que estén asociados con el marco institucional.

Las **amenazas** que mayormente se identifican en los sistemas educativos de estos países son la migración, el cambio climático y los desastres naturales, los cuales se entrelazan entre sí y se vinculan con otros retos del sistema escolar. Los países GPE parecen identificar cuáles son las amenazas que los impactan con mayor frecuencia y de qué manera podrían estar afectando al sistema educativo. Ello probablemente, debido a la información existente que sistematiza la ocurrencia de estos eventos, tal como aquella proveniente del Banco Mundial u otros organismos. El análisis de documentos muestra que en los países GPE principalmente, se promueven medidas ligadas al **cambio climático y desastres naturales**, asociadas con la prevención y concientización, así como una mayor atención a los daños causados a la infraestructura educativa.

Sobre la **migración**, los datos revelan que parte de la población está emigrando hacia otros países, por lo que es necesario develar los factores que están generando este tipo de dinámicas. Si bien los documentos identifican una estrecha relación de este fenómeno con la violencia, es necesario revisar con mayor profundidad la presencia de situaciones de violencia y/o crimen en los países, de

qué manera están interrumpiendo la educación de niños, niñas y adolescentes, así como las formas en que ello se aborda. Ello también permitirá reconocer si existen otro tipo de amenazas que estén incidiendo en la migración externa e interna.

Con base en la conexión entre resiliencia y **poblaciones vulnerables** sustentada en el enfoque EGIS, el estudio se propuso identificar si los países GPE los mencionaban en sus documentos y si los establecían como una 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 exacerban las desigualdades educativas.

De manera específica, se evidencia 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, y, al mismo tiempo, afectando el rendimiento y permanencia de estudiantes hombres. Por otro lado, los países GPE son conscientes de los desafíos que implica incluir a los y las estudiantes con discapacidad, ya que no necesariamente cuentan con planes, medidas y/o estrategias al respecto. Ello sugiere que muchos están en proceso de crear y fortalecer estrategias especializadas, aunque esto pueda verse afectado por la falta de datos, lo que hace más lenta su implementación. En el caso de población indígena y afrodescendiente, los documentos presentan datos sobre su situación y destacan la necesidad de priorizarlos dentro del campo educativo, aunque no en la misma forma para todos los países. Finalmente, cabe destacar que únicamente se encontró el término poblaciones vulnerables asociado con fortalecimiento del sistema educativo, en tres países GPE, lo cual es una llamada de 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, queda pendiente explorar otras fuentes de información que nos permitan identificar estrategias puestas en práctica relacionadas con esta problemática.

En muchos casos los términos vinculados con el concepto de resiliencia aparecen en los documentos analizados, sin embargo, lo hacen de manera aislada, sin tomar en cuenta que la resiliencia del sistema incluye efectivamente a cada uno de los elementos del mismo: es decir, 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, y agencias intergubernamentales que coordinen el trabajo entre estos, pero también con sectores de la sociedad civil, sector privado y cooperación internacional. 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. El rol que pueden cumplir los medios de comunicación masiva e internet también puede ser clave para brindar respuestas eficaces, sobre todo para los estudiantes más vulnerables. 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.

Finalmente, si bien la resiliencia a nivel personal aparece en los documentos analizados, queremos relevar el aspecto de 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 la familia o el aislamiento del estudiante respecto de sus pares. Todos estos aspectos también deben ser considerados en la respuesta resiliente desde el sector educativo.

Este primer informe, brinda un panorama general acerca del uso del término resiliencia educativa a nivel de sistema en los países GPE. Como próximos pasos analizaremos con mayor profundidad este concepto, asociado con aquellas amenazas que mayormente afectan la continuidad del servicio educativo en los países GPE. Específicamente, nos concentraremos en cinco tipos de amenazas: desastres naturales, migración, crimen y violencia, epidemias o pandemias y crisis políticas o económicas. Ello permitirá identificar las practicas resilientes que permiten que los sistemas educativos tengan una capacidad de respuesta efectiva ante estas amenazas, reconociendo así los tipos de elementos o dimensiones de la resiliencia educativa que están presentes en los países GPE y aquellos por trabajar.

Referencias bibliográficas

- 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>
- Cameron, L., Thomas, E., Amenya, 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>
- 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
- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2019). *Venciendo la adversidad: Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú* (Documentos de Investigación N.º 100). GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/venciendo-la-adversidad-trayectorias-educativas-de-estudiantes-pobres-en-zonas-rurales-del-peru/>
- 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.ijdr.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). (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). (2024). *The State of the World's Children 2024 statistical compendium*. <https://data.unicef.org/resources/sowc-2024/>
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (s.f.). *Organized Crime Index*. <https://ocindex.net/>
- 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>
- 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>
- 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). (s.f.). *Fundamentos de la migración*. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>
- 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. (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. (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>
- 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*.
- 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.

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://grenadaparlament.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/archivoinstitucional/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/Decret-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.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CNB_PRIMARIA/CNB-Niv-el-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.sege-plan.gob.gt/documentos/3660_8000_00%20PEI-Mineduc-2020-2024-Actualizado%20\(2\).pdf](https://siplan.sege-plan.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

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.

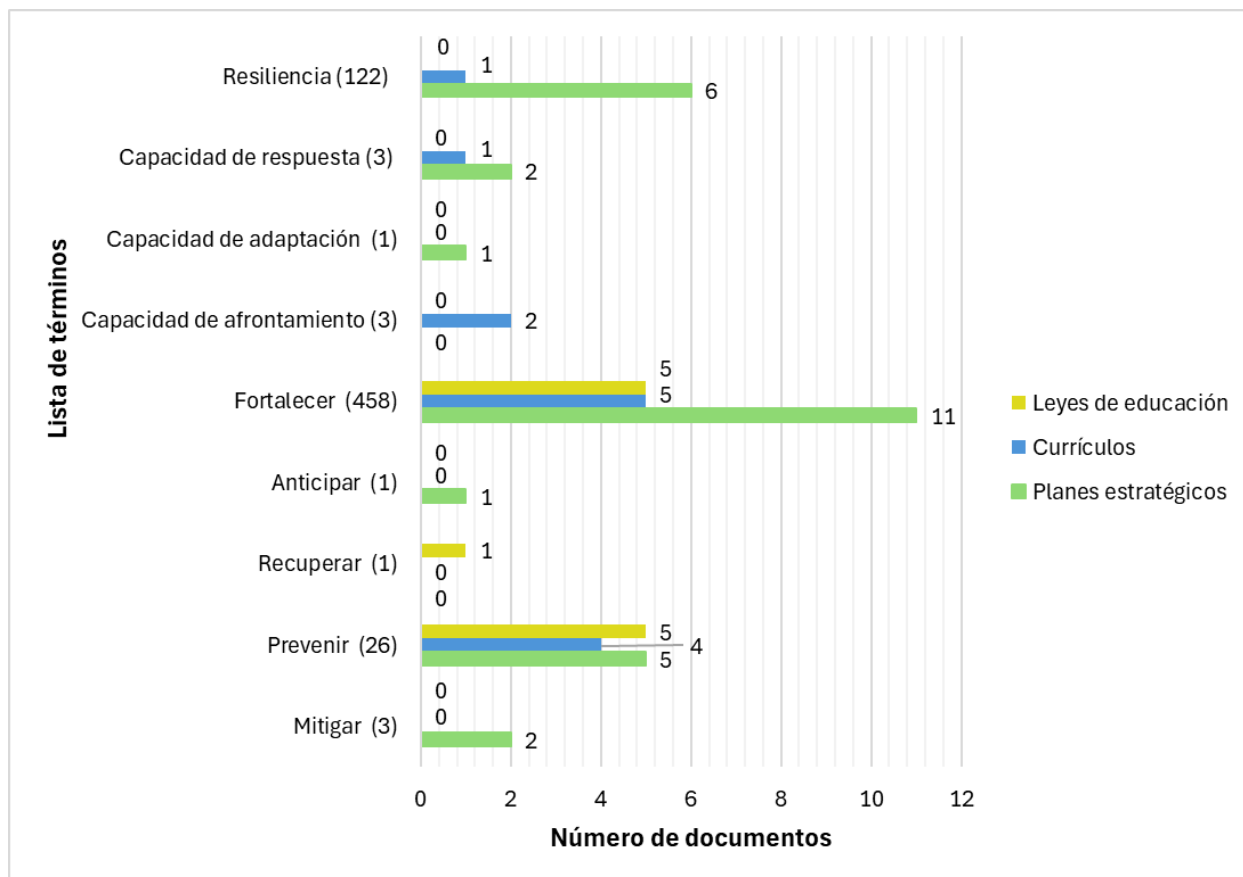
Anexo 3

Nombre de documentos consultados por país

Belice	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

Número de documentos que mencionan términos asociados a 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



www.adapted-lac.org



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

