

RESILIENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Documento de trabajo del estudio de alcance
del programa GPE KIX



Canada



ÍNDICE

Agradecimientos	1
Abreviaturas	2
1 Introducción.....	3
2 Antecedentes	3
2.1 Preguntas de investigación.....	4
2.2 Definición de trabajo de resiliencia del sistema educativo.....	4
3 Metodología	4
4 Bibliografía: Comprender la capacidad de resiliencia del sistema educativo	6
4.1 ESR: un término y un concepto emergentes.....	6
4.2 Resiliencia a nivel de sistema en el desarrollo internacional	7
4.2.1 La ESR en el desarrollo internacional.....	8
4.2.2 Planificar para la (o planificar como) resiliencia	9
4.3 Equidad de género e inclusión social (EGIS) en la ESR	12
4.4 Marco emergente para definir la ESR.....	14
4.5 Conclusión de la sección	18
5 ESR en los países de referencia	18
5.1 ¿Cómo entienden la resiliencia los países de referencia?	19
5.1.1 Una comprensión emergente de la resiliencia, con énfasis en las crisis	19
5.1.2 Barreras para la resiliencia.....	20
5.2 ¿Cómo practican la ESR los países de referencia?	21
5.2.1 Fortalecer: esfuerzos continuos para mejorar los sistemas en general.....	23
5.2.2 Anticipar: predecir los desafíos futuros.....	25
5.2.3 Planificar: políticas para desarrollar la ESR a nivel nacional	27
5.2.4 Prevenir y mitigar: paz, desarrollo sostenible y resiliencia	29
5.3 Conclusión de la sección.....	31
6 Resumen de las conclusiones y posibles brechas en la investigación	32
6.1 Comprensión actual de la resiliencia del sistema educativo.....	32
6.2 EGIS y voluntad política.....	34
6.3 Donantes y financiamiento	35

Referencias.....	37
Anexo 1: Nota sobre la selección de países.....	43
Anexo 2: Consideraciones favorables para la EGIS dentro de la ESR	44
Anexo 3: Prospectiva.....	46

AGRADECIMIENTOS

Este documento de trabajo del estudio exploratorio fue elaborado a partir de las conclusiones iniciales del estudio de alcance encargado por el programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (AME) y ha sido dirigido por Education Development Trust. Fue redactado por Leanne Cameron, Elizabeth Thomas, Donvan Ameyna, Helen West, Jean-Pierre Mugiraneza y Ella Page. Muchas gracias a los colegas del IDRC y de la AME, en particular a Serhiy Kovalchuk, Anna-Maria Tammi e Ian Robert Georges MacPherson, por sus comentarios a lo largo del proceso.

Sugerencia de cita:

Cameron, L., Thomas, E., Ameyna, D., West, H., Mugiraneza, J-P. y Page, E. (2024). *Resiliencia del sistema educativo*. Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación: Washington DC, EE. UU. y Ottawa, Canadá.

ABREVIATURAS

ERC	Educación resiliente al clima
PESC	Planificación educativa sensible a las crisis
RRD	Reducción del riesgo ante desastres
EdTech	Tecnología educativa
EiE	Educación en situaciones de emergencia
SIGE	Sistemas de información para la gestión de la educación
ESR	Resiliencia del sistema educativo
PSE	Plan sectorial de educación
IAG	Inteligencia artificial generativa
EGIS	Equidad de género e inclusión social
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
EIC	Entrevista a informante clave
LGBTQI+	Término paraguas para lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y personas queer
PIBM	Países de ingresos bajos y medianos
MONA	Medio Oriente y Norte de África
NFLS	Estrategia Nacional de Aprendizaje Fundacional de Ruanda
APP	Asociación público-privada
MSRRD	Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres
SOIF	School of International Futures
WASH	Agua, saneamiento e higiene

1 INTRODUCCIÓN

Este documento de trabajo del estudio de alcance ha sido encargado por el [Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación \(KIX\) de la Alianza Mundial para la Educación \(AME\)](#), un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá, con la finalidad de aportar información para su nueva iniciativa sobre la resiliencia de los sistemas educativos en los países socios de la AME. El documento presenta el concepto de resiliencia de los sistemas educativos (ESR, por sus siglas en inglés) tal y como se encuentra en la bibliografía y explora la comprensión e implementación de la ESR dentro de las políticas y planes de un grupo seleccionado de países socios de la AME. El documento comienza con una introducción al tema, la presentación de las preguntas de investigación y una breve metodología. En la siguiente sección, la revisión bibliográfica resume la amplia gama de conceptualizaciones de la ESR que se encuentran en la bibliografía académica y en la documentación procedente principalmente de las partes interesadas en el desarrollo internacional; esos antecedentes proporcionan una base para una propuesta de marco emergente que capte la amplitud y el detalle de lo que se entiende por ESR. En la sección que sigue, presentamos datos de diez países socios de la AME, incluyendo la revisión de políticas y entrevistas a informantes clave, que se mapean en el marco emergente con el fin de explorar cómo entienden los países la ESR, y examinar las políticas y prácticas en vigor para el fortalecimiento del sistema, y como forma de anticipar, planificar y prevenir y mitigar futuras crisis. El documento concluye con un resumen de las principales conclusiones y las posibles áreas de investigación basadas en los datos recopilados.

2 ANTECEDENTES

La gran disrupción que la pandemia del COVID-19 infligió a las sociedades de todo el mundo puso de manifiesto las debilidades incluso de los sistemas educativos mejor financiados y más avanzados. Las proyecciones sobre las futuras alteraciones de la educación en las próximas décadas incluyen el cambio climático, los conflictos armados y los desplazamientos. También incluyen nuevas amenazas derivadas de avances tecnológicos como la inteligencia artificial generativa (IAG) y otras posibles amenazas desconocidas del futuro.

A medida que los sistemas educativos se recuperan de las crisis pasadas o presentes, está claro que los formuladores de políticas y las partes interesadas tendrán que anticiparse a los desafíos futuros e incorporar la adaptabilidad a los diversos aspectos del sistema educativo para garantizar la continuidad del aprendizaje y el bienestar de los alumnos. El término "**resiliencia del sistema educativo**" se utiliza cada vez más para describir estos esfuerzos intencionales por dotar a los sistemas educativos de la fortaleza necesaria para resistir y adaptarse a una gama cada vez más amplia de alteraciones.

2.1 Preguntas de investigación

Este estudio de alcance buscaba identificar cómo los países (a) entienden la resiliencia del sistema educativo (ESR) y (b) garantizan la existencia de formas de ESR en sus sistemas. Incorpora una revisión bibliográfica, un análisis de documentos de políticas y entrevistas a informantes clave (EIC) en una muestra de diez países seleccionados. El estudio se guió por las cuatro preguntas de investigación siguientes:

- 1) ¿Cómo se entiende la resiliencia del sistema educativo (ESR) en la bibliografía existente?
- 2) ¿Cómo se entiende y se practica la ESR en los contextos seleccionados?
- 3) ¿Cuáles son las consideraciones clave en materia de equidad de género e inclusión social (EGIS) dentro de la ESR?
- 4) ¿Qué puede y debe investigarse para comprender mejor la ESR y fundamentar las futuras actividades de planificación?

2.2 Definición de trabajo de resiliencia del sistema educativo

Para este estudio, nuestra definición amplia de **resiliencia del sistema educativo (ESR)** procede de una revisión sistemática de Dülks et al. (2023) que se centró en la cuantificación de la ESR, y que la considera como "la capacidad de un sistema educativo para absorber, resistir y adaptarse a las alteraciones, garantizando al mismo tiempo la continuidad de sus funciones vitales" (pág. 3). El término en sí es amplio, ya que abarca los numerosos aspectos del ecosistema educativo, e interactúa con otras formas de resiliencia a nivel individual y comunitario. En lugar de asumir que un sistema volverá al estado anterior a la crisis, la ESR involucra "una adaptación continua y una anticipación proactiva de las circunstancias cambiantes" (ibíd.). Es importante destacar que no se trata de un "rasgo innato", sino más bien de un "proceso a través del cual los individuos y las instituciones superan y transforman riesgos significativos para lograr resultados positivos que sean escalables y sostenibles" (Kelcey et al., 2023, pág. 1). Sin embargo, como se demuestra en este documento, las interpretaciones y los usos del término varían y existe poco acuerdo global sobre cómo definirlo, cómo garantizar la resiliencia, qué aspecto tiene en los distintos niveles de un sistema o cómo medirla de forma eficaz.

3 METODOLOGÍA

Este estudio de alcance utilizó tres métodos: revisión bibliográfica, análisis de documentos de política y entrevistas a informantes clave (EIC). Los datos se recopilaron a partir de documentos sobre políticas y de entrevistas a informantes clave en diez países seleccionados en colaboración con el IDRC para representar un espectro de desafíos potenciales en los cuatro centros regionales del KIX de la AME¹ (consulte el Anexo 1 para más información sobre los

¹ Consulte <https://www.gpekix.org/regional-hubs>

critérios de seleccn de países). Algunos informantes no estaban disponibles para la entrevista, en cuyo caso se siguieron incluyendo las políticas nacionales correspondientes para el análisis. En un caso (Nicaragua), el informante devolvió la información mediante una encuesta escrita en lugar de una entrevista. La muestra final figura en la tabla 1. Se realizaron un total de ocho EIC en siete países, dos de ellas en un mismo país (Pakistán).

Tabla 1. Países de referencia y recopilación de datos

País	Análisis de políticas	EIC	País	Análisis de políticas	EIC
Camboya	x	x	Nicaragua	x	Encuesta
El Salvador	x	x	Pakistán	x	x
Etiopía	x	x	Ruanda	x	x
Granada	x		Sierra Leona	x	x
Kirguistán	x	x	San Vicente y las Granadinas	x	

La **revisión bibliográfica** incluyó una rápida identificación y análisis de la bibliografía académica y gris publicada entre 2019 y 2023, con algunos textos seminales anteriores incluidos según fuera necesario. Dada la amplitud del tema, nos centramos en la comprensión de las políticas y los planes para un entorno propicio al desarrollo de la resiliencia, haciendo menos hincapié en áreas como los datos y el financiamiento. Los documentos se identificaron a partir de búsquedas en bases de datos académicas, así como en repositorios de documentos de bibliografía gris de actores internacionales clave. Se elaboró un marco analítico basado en las conclusiones de la revisión bibliográfica, que se aplicó al posterior análisis de los documentos. Los **documentos de políticas** analizados eran principalmente políticas del sector educativo en inglés, y algunos en español. Se revisaron documentos de apoyo y las políticas relacionadas, en caso de que fueran beneficiosos.

Se identificó a las partes interesadas de los departamentos de planificación educativa de los países seleccionados a través de los puntos focales de la AME y se les contact, realizándose **entrevistas a informantes clave** por teléfono o videoconferencia en línea. También realizamos entrevistas con los responsables temáticos de la AME para los temas de educación en situaciones de emergencia (EiE) y tecnología educativa (EdTech). Los informantes de los países recibieron una lista de preguntas antes de la entrevista y respondieron a una breve encuesta en línea para destacar las políticas de reducción del riesgo ante desastres, planificación educativa sensible a las crisis, impactos climáticos, fortalecimiento del sistema, consolidación de la paz, entre otras áreas de interés para cada uno. Cada entrevista dur aproximadamente 30 minutos y se realizó en inglés o español, según fuera necesario.

4 BIBLIOGRAFÍA: COMPRENDER LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En esta sección, examinamos cómo se entiende la resiliencia del sistema educativo (ESR) en la bibliografía existente y las consideraciones clave de equidad de género e inclusión social (EGIS) dentro de la ESR, respondiendo a la primera y tercera preguntas de investigación que guiaron el estudio.

4.1 ESR: un término y un concepto emergentes

La revisión de la bibliografía mostró que el término "resiliencia del sistema educativo" no se utiliza comúnmente, ni existe un acuerdo claro en torno a un concepto único, especialmente en el marco del desarrollo internacional, la bibliografía sobre educación, y la política y planificación educativas. Entre la bibliografía gris en los ámbitos del desarrollo internacional, la educación y la programación educativa, no son términos precisos comunes, como tampoco su abreviatura. Esto contrasta con el término que se relaciona conceptualmente de "planificación educativa sensible a las crisis" (PESC), al que se hace amplia referencia en los materiales internacionales sobre educación y desarrollo, incluidas las publicaciones para la AME (por ejemplo, MacEwen et al., 2022). El término "ESR" se identificó una vez en la bibliografía académica (Dülks et al., 2023). El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO también hace referencia directa al término y a su abreviatura, e incluye la "resiliencia del sistema educativo" entre los aspectos de su misión.² La conceptualización de la ESR del instituto (tal y como se detalla en la página web) incluye la planificación educativa sensible a las crisis, la reducción del riesgo ante desastres y la consolidación de la paz como estrategias para aumentar la resiliencia institucional ante los conflictos y los desastres.

Como no se pudo identificar una definición comúnmente acordada o utilizada de ESR, la revisión se amplió para examinar también **la resiliencia**; sin embargo, volvimos a encontrar que este término también carece de consenso, como indican Kelcey et al. (2023). Tiene una amplia gama de definiciones y usos en la educación: la investigación psicológica se ocupa de las formas individualizadas de resiliencia, pero cada vez se comprende mejor cómo interactúan los aspectos individuales con dinámicas sociales y sistémicas más amplias. En ese sentido, examinamos la bibliografía sobre tres formas de resiliencia adyacentes a la ESR: la resiliencia individual, la resiliencia en la educación y la resiliencia del sistema.

El concepto de resiliencia individual predomina en la bibliografía sobre educación, en particular en los estudios académicos. Esta interpretación se basa principalmente en el campo de la psicología y se refiere a la capacidad de una persona para hacer frente a la adversidad y recuperarse de ella (por ejemplo, Fletcher y Sarkar, 2013). Aquí, la resiliencia se enmarca como una característica individual, una capacidad o un rasgo de la personalidad que puede o debe ser fomentado por las prácticas educativas. Algunos hacen hincapié en la importancia de

² Consulte <https://www.iiep.unesco.org/en/our-mission/education-system-resilience>

promover la resiliencia individual de los niños y los jóvenes, ya que las pruebas demuestran que la resiliencia y la capacidad de adaptación de los niños se ven afectadas por diversos factores, como la edad, el sexo y la exposición a crisis pasadas (Kelcey et al., 2023). Del mismo modo, los niños que experimentan crisis de alto riesgo, como el aumento de la pobreza, la inseguridad alimentaria o formas de conflicto y violencia, necesitan mayores mecanismos de apoyo (por ejemplo, Masten, 2021).

La comprensión de la resiliencia individual también se ha ampliado para incluir factores que van más allá del individuo, conectando la resiliencia individual con una **comprensión a nivel de sistema** (Kelcey et al., 2023). Estos enfoques más amplios para definir la resiliencia involucran a un conjunto más amplio de partes interesadas del sistema, incluidos los actores internacionales, los funcionarios gubernamentales, los líderes escolares y los profesores. Impone una mayor responsabilidad a estos actores para garantizar que los niños tengan acceso a los recursos y el apoyo necesarios para desarrollar su propia resiliencia. Las pruebas sugieren que la dotación eficaz de recursos para la resiliencia de los niños a nivel escolar adopta la forma de servicios de apoyo para los niños más desfavorecidos y entornos escolares seguros, en los que los niños puedan acceder a recursos materiales y disfrutar de relaciones positivas con los profesores y otros alumnos (por ejemplo, Ungar et al., 2019). La resiliencia del profesorado se aborda en relación con su bienestar, agotamiento y satisfacción laboral, donde herramientas como la Escala de agotamiento del profesorado, el Índice de bienestar de la Organización Mundial de la Salud y la Escala de satisfacción de Andrews y Withey cuantifican aspectos de la resiliencia y tienen potencial para orientar las intervenciones (Kangas-Dick y O'Shaughnessy, 2020). Esta comprensión conectada se ve respaldada además por las pruebas de la investigación sobre los impactos de la pandemia del COVID-19 que sugieren que el apoyo a la salud mental y el bienestar de los niños es una condición previa para que los sistemas educativos sean resilientes (Reimers, 2021).

4.2 Resiliencia a nivel de sistema en el desarrollo internacional

Los debates sobre la resiliencia de los sistemas son especialmente habituales en la educación para el desarrollo internacional, donde está muy relacionada con la educación en situaciones de emergencia, la ayuda y la respuesta ante desastres y el cambio climático. Dentro del desarrollo internacional, los marcos captan el "espectro" de la resiliencia de los sistemas y las características de cada uno, desde los que simplemente pueden *adaptarse* a las crisis hasta los sistemas que pueden *transformarse* por completo para ser resilientes a las crisis ante futuros desafíos. De nuestra revisión se desprende que la existencia de políticas para la Reducción del riesgo ante desastres (RRD), la Planificación educativa sensible a la crisis (PESC) y la Educación resiliente al clima (ERC) se considera a menudo una evidencia de ESR. Nuestro análisis demostró tanto áreas de coherencia entre la comprensión y los marcos para la resiliencia a nivel de sistema, como incoherencia en las descripciones utilizadas en todo el sector.

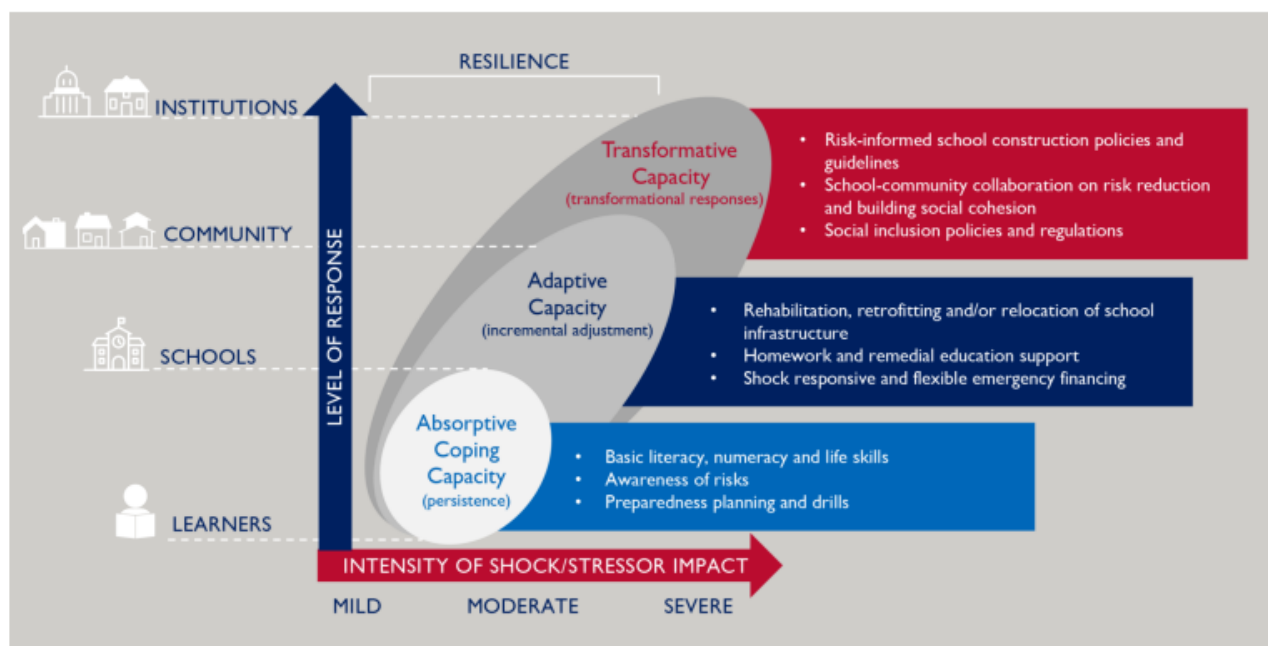
4.2.1 *La ESR en el desarrollo internacional*

Existe abundante bibliografía sobre conceptos relacionados con la ESR en el sector dedicado al desarrollo internacional y la educación. Nuestra revisión identificó que los debates a menudo se centran en las definiciones de resiliencia, los insumos necesarios para la resiliencia, los esfuerzos en curso de las naciones individuales, y los marcos y directrices internacionales existentes. La mayoría de estos debates tienen lugar en el contexto de la **educación en situaciones de emergencia (EiE)** y, en cierta medida, del **cambio climático**. La bibliografía sobre la EiE destaca el papel de la **planificación** para garantizar "sistemas resilientes" durante y después de las crisis (por ejemplo, Alieva y Nechitailo, 2023; Tarricone et al., 2021). En cuanto al cambio climático y la educación, la bibliografía designa la resiliencia del sistema como "la lente dominante" para comprender la magnitud de los impactos del cambio climático en los sistemas educativos mundiales (Kelcey et al., 2023, pág. 7). Este enfoque también pone de relieve los riesgos a corto plazo (acontecimientos únicos o repetidos) y a largo plazo (continuos) que presenta. Este crecimiento conceptual sugiere que la agenda internacional de desarrollo puede ser un motor clave del desarrollo de la ESR como término y concepto.

A partir de nuestra revisión, descubrimos que aún no existe un acuerdo sectorial en torno al término ESR, pero sí un modelo particular para entender y categorizar la "capacidad de resiliencia" de un país que tiene tracción dentro de la bibliografía sobre desarrollo y gestión de crisis. El espectro de la resiliencia de USAID (2020) esboza tres niveles de capacidad de resiliencia que un país puede demostrar a través de sus esfuerzos en la preparación para la crisis, los apoyos sociales y la gobernanza (consulte la figura 1). Básicamente, los sistemas con **capacidad de absorción** son conscientes del riesgo y disponen de estrategias para hacer frente a los choques o factores de tensión leves y moderados y garantizar que los daños se minimizan o evitan. Para garantizar el desarrollo y la recuperación de las crisis a mediano y largo plazo, también se necesitan **capacidades de adaptación** más intensivas, que se centren en atender las necesidades de los más vulnerables y, al mismo tiempo, garanticen la continuidad del aprendizaje y la rehabilitación durante y después de una crisis (Kelcey et al., 2023). Por último, las **capacidades de transformación** engloban los enfoques de absorción y adaptación, pero van más allá para garantizar un cambio sistémico y abordar específicamente las desigualdades sistémicas que aumentan la vulnerabilidad de los grupos marginados dentro de las situaciones de crisis.³

³ Es importante destacar que este marco analiza diferentes niveles de respuesta, con actividades y prácticas especificadas para los alumnos, las escuelas, las comunidades y las instituciones. Este mapeo vuelve a señalar la gran amplitud de la resiliencia, cómo puede parecer diferente en cada uno de estos niveles y cómo puede involucrar procesos tanto ascendentes como descendentes. Para nuestro estudio, hemos optado por examinar los procesos descendentes de la política y la planificación para limitar el alcance, pero reconocemos la importancia de las actividades de resiliencia ascendentes, especialmente en los estados frágiles que carecen de sistemas sólidos de planificación.

Figura 1. Espectro de resiliencia presentado por USAID (2020, pág. 1)



Utilizando este espectro para el análisis comparativo, Shah (2019) examinó la bibliografía de las principales partes interesadas en el ámbito de la educación y el desarrollo internacional⁴ e identificó cierto reconocimiento común de estas capacidades relacionadas con la resiliencia, pero también halló incoherencias. Las definiciones de las partes interesadas sobre la resiliencia del sistema se centran principalmente en las capacidades de absorción y adaptación, y rara vez se hace referencia a las capacidades de transformación. Solo aparecen referencias explícitas a la *transformación* en el caso de dos agencias, lo que quizá demuestre que la mayoría de los actores del desarrollo están más enfocados en la respuesta y la recuperación moderadas y a corto plazo de las crisis, que en la reforma social, económica y nacional más amplia que requieren las capacidades de resiliencia transformacional.

4.2.2 Planificar para la (o planificar como) resiliencia

Para todos los países del espectro de la resiliencia (aquellos con capacidades de absorción, adaptación o transformación), una característica definitoria para determinar la resiliencia es la presencia de una planificación eficaz y consciente de las crisis. De hecho, la presencia de determinados tipos de políticas o contenidos es un indicador utilizado por la Alianza Mundial para la Educación (AME) para evaluar la resiliencia potencial del sistema educativo de un país. En el repositorio interno de resiliencia de la AME se recopilan varias formas de planificación como análisis de riesgos, estrategias para la RRD o la EiE, estrategias para el cambio climático dentro de la política del sector educativo, y la presencia de políticas separadas para la

⁴ INEE, IPE de la UNESCO, Desafío para la Educación de las Niñas, UNICEF, Banco Mundial, OCED, Comisión Europea, DfID y OCHA de la ONU; consulte Shah (2019).

educación y la RRD y/o la EiE, y la educación y el cambio climático. Cuando se analiza por los ingresos del país,⁵ parece que los países de ingresos bajos tienen un número mayor de casos de análisis de riesgos, planificación de RRD/EiE y estrategias de cambio climático en comparación con los contextos de países de ingresos medios-bajos (consulte la tabla 2).

Tabla 2. Repositorio de resiliencia de la AME: examen del nivel de ingresos del país

País	N.º de países	Algún tipo de análisis de riesgos	Algún tipo de planes de RRD/EiE	Algún tipo de estrategias contra el cambio climático
Ingresos bajos	17	12 (71 %)	12 (71 %)	5 (29 %)
Ingresos medios-bajos	20	8 (40 %)	8 (40 %)	3 (15 %)
Ingresos medios-altos	3	2	2	1
Ingresos altos	1	0	1	0

Las referencias a estas tres áreas políticas (reducción del riesgo ante desastres, planificación educativa sensible a las crisis y educación resiliente al cambio climático) aparecen en toda la bibliografía como áreas clave para identificar hasta qué punto los planificadores educativos están planificando considerando la resiliencia o qué políticas podrían apoyar la resiliencia del sistema educativo.

- Reducción del riesgo ante desastres (RRD).** El Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo ante Desastres (MSRRD) de 2015 proporciona una estructura política que orienta las actividades, políticas y estrategias de RRD en todo el mundo. El MSRRD define la RRD como el concepto y la práctica de reducir el riesgo ante desastres mediante esfuerzos sistemáticos para prever, analizar, planificar y gestionar los factores causales (UNIDSR, 2016). Del mismo modo, para la UNESCO (2011), la RRD requiere un análisis sistemático de los riesgos relacionados con los desastres o los conflictos, así como intentos de reducirlos, para que el sistema educativo pueda proporcionar una educación de calidad para todos, antes, durante y después de las emergencias, permitiendo así a los alumnos continuar sus estudios y a los niños y jóvenes no escolarizados acceder a la educación durante esos periodos. En nuestra revisión, no identificamos ninguna herramienta

⁵ Según las clasificaciones de 2024 del Banco Mundial; consulte <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

estandarizada específica del sistema educativo disponible para apoyar la identificación de riesgos o el seguimiento previo a la elaboración de estrategias de RRD.

- **Planificación educativa sensible a las crisis (PESC).** La UNESCO⁶ define la planificación educativa sensible a las crisis como aquella que involucra "la identificación y el análisis de los riesgos que plantean los conflictos y los peligros naturales para la educación". Se trata de examinar cómo pueden afectar los riesgos a un sistema educativo y qué medidas pueden adoptarse para reducir esos impactos, con el propósito general de garantizar la continuidad de la enseñanza y asegurar que se dispone de la planificación y los procedimientos necesarios para hacer frente a futuras alteraciones (ibíd.). La planificación educativa sensible a las crisis abarca la prevención y mitigación de los conflictos, los desastres y el cambio climático, así como el apoyo a la educación de las poblaciones desplazadas. Un área clave en la que se centra el IPE-UNESCO es la de los marcos presupuestarios, para garantizar que los países cuentan con el presupuesto y los recursos prácticos necesarios para implementar sus políticas. La PESC puede englobar medidas de adaptación, como la construcción de escuelas resilientes al clima y el desarrollo de planes de contingencia, así como medidas de mitigación, como la integración del cambio climático en los programas escolares y la garantía de que los profesores reciban la capacitación pertinente (MacEwen et al., 2022).
- **Educación resiliente al clima (ERC).** La educación resiliente al clima, o educación para la resiliencia al clima, hace referencia a la planificación centrada en estrategias de adaptación y mitigación para un clima cambiante. Esto incluye el desarrollo de la resiliencia a nivel individual o comunitario mediante la enseñanza de ciertas habilidades (por ejemplo, medioambientales o agrícolas, y formas de "educación para el desarrollo sostenible") y en la "ecologización" de las escuelas, la mejora de la producción local de alimentos, los procesos institucionales para el reciclaje y la gestión sostenible de los residuos, y el acceso al agua potable, el saneamiento y la higiene (WASH), así como a fuentes de energía limpia y biocombustibles (UNESCO, 2021). La ERC también puede referirse a cambios a largo plazo en/desarrollo de infraestructuras o sistemas educativos adecuados para un clima cambiado. Las escuelas resilientes al clima "se planifican, diseñan, construyen y gestionan de forma que se anticipen, preparen y adapten a las condiciones climáticas cambiantes" (OCDE, 2018, pág. 4), garantizando que los edificios escolares puedan aislarse de las altas temperaturas, que incluyan sistemas pasivos de calefacción y refrigeración, y que puedan soportar fuertes vientos y fuertes tormentas sin interrumpir el aprendizaje. También es necesario proteger las

⁶ Consulte <https://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/crisis-sensitive-educational-planning>

infraestructuras más amplias, como las carreteras y los caminos de acceso y salida de la escuela, así como las tuberías y los cables eléctricos y de datos.

4.3 Equidad de género e inclusión social (EGIS) en la ESR

La bibliografía demuestra que, en tiempos de crisis, los grupos marginados, incluidas las mujeres, las niñas, las personas con discapacidad y otros grupos marginados en determinados contextos, como las personas LGBTQI+, se ven afectadas de manera desproporcionada. Así, dentro de las formas de planificación mencionadas en 4.2, la atención al género y a la inclusión social es crucial, pero esos grupos suelen estar infrarrepresentados en los procesos de planificación y en las políticas subsiguientes.

Cualquier presentación de la ESR debe incluir el debate de temas relacionados con la equidad de género y la inclusión social (EGIS): un sistema educativo que no sea equitativo e inclusivo no puede ser resiliente cuando solo las personas más privilegiadas pueden acceder a la educación y aprender. Fuera de las crisis, muchos sistemas educativos siguen siendo desiguales y excluyentes, y esta es una cuestión que requiere un compromiso permanente. Sin embargo, como se reconoce en el MSRRD 2015–2030, los grupos marginados, incluidas las mujeres, los niños y las personas en situación de vulnerabilidad, se ven afectados de forma desproporcionada por los desastres (UNDRR, 2015). A pesar de ello, las mujeres, los discapacitados y otras poblaciones vulnerables suelen ser invisibles en la planificación de la RRD, o los objetivos e indicadores existentes no hacen suficiente hincapié en sus necesidades (Zaidi y Fordham, 2021).

En particular, las mujeres y las niñas se enfrentan a mayores daños y vulnerabilidades en situaciones de desastre. Las mujeres tienen capacidades más limitadas para resistir y recuperarse de los desastres en comparación con los hombres, por múltiples razones, como subraya ONU Mujeres (2023): suelen sufrir mayores pérdidas, especialmente cuando dependen de la agricultura para sobrevivir en áreas propensas a los desastres, a menudo experimentan un acceso desigual a los recursos sociales, económicos y políticos, y se enfrentan a una mayor incidencia de la violencia sexual y de género.

El reciente documento de posición de la FCDO (2022) destaca los vínculos entre el cambio climático y la educación de las niñas, indicando igualmente el efecto desproporcionado que las crisis tienen sobre las niñas y otros grupos marginados en contextos de países de ingresos bajos y medios (PIBM). El documento pone de relieve una serie de realidades difíciles para la EGIS: las niñas tienen más probabilidades de morir a causa de condiciones meteorológicas extremas; las crisis climáticas afectan negativamente a los más pobres, incluidos los niños con discapacidades, cuando los ingresos del hogar se destinan a la supervivencia en lugar de a la educación; y el cambio climático agrava las desigualdades existentes en el acceso a la educación. Entre los principales beneficios de la educación acerca del cambio climático figuran la reducción de la vulnerabilidad a los desastres, el aumento de la resiliencia y la capacidad de adaptación, el empoderamiento y el liderazgo, y la reducción de las

desigualdades (pág. 12). Sin embargo, como subraya la UNESCO (2023), los grupos más marginados dentro de la educación no siempre son las niñas: en muchos contextos, los niños se están quedando atrás, por lo que la contextualización debe estar en el centro de las iniciativas de ESR.

En cuanto a la discapacidad, la UNESCO (2023) señala que "sigue siendo un componente crítico, aunque poco debatido, del diseño de políticas eficaces y de la asignación de recursos" (pág. 35). Un desafío importante en toda la educación gira en torno a la recopilación de datos para comprender las necesidades de los niños con discapacidades: los datos recopilados son a menudo poco confiables, carecen de desglose y solo incluyen una gama limitada de discapacidades para la elaboración de informes. Los desafíos de la recopilación de datos sobre niños con discapacidades interactúan con los desafíos existentes sobre la recopilación de datos en contextos de emergencia (Arnott et al., 2023; Rodríguez, 2023). Además, en situaciones de desastre, es necesario prestar especial atención para garantizar que la planificación de la ayuda en caso de desastre atiende a las necesidades de las personas con discapacidad. La Alianza Internacional de Discapacidad (IDA, 2022) indica que "con demasiada frecuencia se les excluye de las actividades de preparación, y se les invisibiliza cuando se trata de elaborar mapas comunitarios y de riesgos o de planificar evacuaciones" (pág. 4). Las personas con movilidad reducida podrían ser incapaces de acceder a las ayudas "como consecuencia de las barreras medioambientales, institucionales y de actitud a las que pueden enfrentarse" (ibíd.). Con el inicio de la pandemia del COVID-19, los recursos que se desarrollaron rápidamente para apoyar el aprendizaje continuado no solían ser accesibles ni estaban adaptados a los niños con discapacidades (Banco Mundial, 2020).

Por último, las cuestiones de ruralidad también son importantes al considerar quién está marginado en los contextos de crisis. Como se destaca en una investigación reciente en Turkana, Kenia (Amenya y Fitzpatrick, 2022), las comunidades rurales, con servicios sociales e infraestructuras limitados, pueden sufrir graves impactos debido al cambio climático, los desastres naturales y otras crisis. La distancia a la escuela puede influir en las decisiones de las familias que buscan proteger a sus hijos de la violencia o de entornos difíciles, y esas áreas pueden tener un acceso limitado a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad cuando se cierran las opciones educativas existentes.

A pesar de la creciente voluntad política de mejorar la EGIS durante las crisis, sigue habiendo una serie de limitaciones que impiden que el compromiso se traduzca en acción (AMCDRR, 2018). Los formuladores de políticas y el personal de programación carecen de comprensión y conciencia de las necesidades de las poblaciones marginadas, lo que provoca brechas en las políticas y en su implementación. Como ya se ha señalado, los datos pueden carecer del desglose necesario para aportar información de manera adecuada sobre los grupos marginados, las brechas en las políticas, la falta de apoyo financiero y la "ineficacia y coordinación de los mecanismos institucionales" (pág. 7) repercuten en la experiencia de los grupos marginados durante los periodos de crisis. También se señala en la revisión de los avances en EGIS de la AMCDRR que se hace demasiado hincapié en el apoyo a las mujeres

durante y después de los desastres en lugar de empoderarlas y reforzar su resiliencia individual, y que las intervenciones actuales no abordan las cuestiones estructurales ni las causas profundas de la desigualdad (ibid). En el Anexo 2 encontrará sugerencias extraídas de la bibliografía sobre cómo incluir las consideraciones de la EGIS en la política de ESR.

4.4 Marco emergente para definir la ESR

El mapeo de los diferentes aspectos de la resiliencia y la resiliencia del sistema dentro de la revisión bibliográfica permitió desarrollar un marco analítico emergente. El marco presenta cinco componentes estratégicos o acciones para la resiliencia: Fortalecer, anticipar, planificar, responder y recuperar, y prevenir y mitigar. Se incluyen algunos conceptos ya conocidos (EiE, RRD, PESC, CSE), que demuestran que la ESR sigue centrándose en las crisis y la fragilidad. El marco presentado en esta sección se utiliza después para el análisis de los documentos de política y los datos de las entrevistas que se presentan en la siguiente sección e identifica ejemplos específicos de práctica y planificación dentro de cada componente.

Es importante señalar que el marco tiene algunas limitaciones. Por ejemplo, existe un cierto grado de superposición entre los componentes, lo que refleja la complejidad de los conceptos subyacentes y de la bibliografía utilizada para crearlo e indica que la ESR se encuentra en las primeras fases de surgimiento.

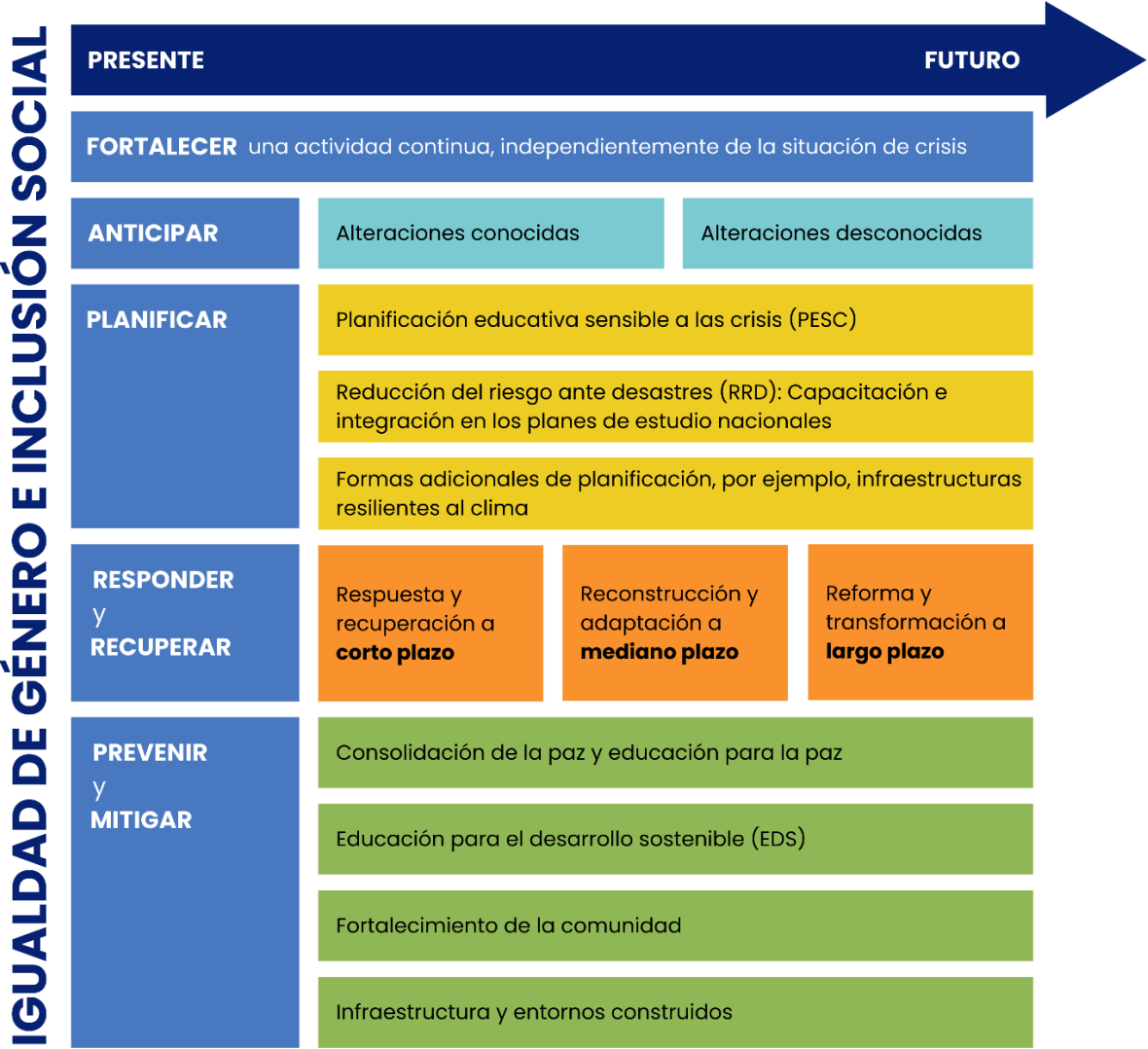
El marco (Figura 2) incorpora y organiza muchos de los conceptos esbozados anteriormente, incluidas las **capacidades** de resiliencia del sistema, especialmente influenciado por el trabajo de Tarricone et al. (2021) y USAID (2020), y **áreas/indicadores de política** para la resiliencia del sistema educativo, demostrados en el repositorio de resiliencia de la AME. Es importante subrayar que este marco se centra en las **políticas y los planes**, y no tiene en cuenta las actividades de resiliencia ascendentes, como las que se llevan a cabo entre los alumnos, las escuelas y otras instituciones educativas, y dentro de las comunidades locales, tal y como se recaba en el marco de USAID (2020). Tampoco se ocupa de los entornos propicios para la resiliencia, ni de aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de las políticas y los planes, nuestro marco incluye cinco componentes o acciones estratégicas para la resiliencia, que incluyen múltiples formas de planificación, enfoques y actividades, con superposiciones entre ellas. La atención a las cuestiones de EGIS es transversal a todos los aspectos del marco: los grupos marginados deben participar en todas las actividades relacionadas con los indicadores, tanto en la autoría de las políticas como en la atención y el enfoque de las mismas. Consideramos que se trata de un marco emergente, ya que se ha ido desarrollando a lo largo de esta investigación y, debido a los límites del propio estudio, es probable que no sea exhaustivo. Es importante tener en cuenta las superposiciones y las interdependencias entre estos componentes: las actividades de planificación, como las de la RRD, por ejemplo, a menudo incluyen actividades de respuesta a mediano plazo dentro del área de responder y recuperar, y también pueden afectar a los entornos construidos como componente de prevenir y mitigar. Asimismo, la presencia de conflictos étnicos conecta tanto

con los esfuerzos de prevención (en la creación de programas de consolidación de la paz) como con las actividades de respuesta y recuperación a mediano y largo plazo. Como tales, muchos aspectos de la resiliencia se sitúan en múltiples categorías dentro de este marco propuesto. El propósito del marco no es identificar cada política o práctica como uno de los componentes, sino demostrar las diferentes *acciones* que cada uno puede involucrar en el fortalecimiento de los sistemas y en la anticipación, planificación, respuesta, recuperación, prevención y mitigación de las crisis.

Además, estas actividades no son necesariamente lineales, al pasar del día actual al futuro lejano, y muchos procesos deben ser cíclicos; por ejemplo, el marco de seguimiento de las políticas de EiE para crear sistemas educativos resilientes (Tarricone et al., 2021) incluye actividades de recuperación, preparación y respuesta dentro de un bucle de retroalimentación, de modo que el sistema facilite el aprendizaje continuo, la adaptación y la mejora con cada crisis.

Figura 2. Marco emergente para conceptualizar la ESR



En primer lugar, el **fortalecimiento** involucra abordar las vulnerabilidades actuales y los esfuerzos continuos para crear sistemas confiables y flexibles para una educación de calidad, independientemente de la situación de emergencia. Este componente refleja formas de fortalecimiento del sistema. Las definiciones de fortalecimiento del sistema, como resiliencia, varían y pueden incluir aspectos tan diversos como la planificación de la EiE, la colaboración y la coordinación, la comunicación, la infraestructura de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los edificios y protocolos escolares y el monitoreo (Tarricone et al., 2021). El enfoque declarado de la AME para la *transformación*⁷ del sistema incluye actividades a nivel de escuela, de nivel intermedio y de sistema, desde el apoyo a los estudiantes y el compromiso de los padres hasta la supervisión y el apoyo a las escuelas, pasando por el financiamiento, la supervisión y el apoyo a las escuelas, la enseñanza de calidad, el plan de estudios y las evaluaciones, los datos, la planificación, el monitoreo, la rendición de cuentas, y la gobernanza y la gestión. Otras concepciones del fortalecimiento del sistema se centran en lo que el sistema es capaz de hacer: por ejemplo, establecer objetivos claros y estrategias de reforma, impulsar la ejecución y crear una cultura de mejora (USAID, 2022, pág. 11). Ostensiblemente, cualquier enfoque eficaz del fortalecimiento del sistema podría abarcar otros aspectos indicados en nuestro marco: por ejemplo, un financiamiento y una planificación eficaces garantizarían que el sistema pueda pivotar en tiempos de crisis.

En segundo lugar, la **anticipación** está fuertemente vinculada a la planificación. Existe un elemento temporal en la ESR: los sistemas deben disponer de políticas, procedimientos y contingencias para hacer frente a las situaciones de emergencia inmediatas y "conocidas", y a las interrupciones que se están produciendo en el presente. Pero anticiparse puede incluir la predicción de las alteraciones que se producirán en un futuro próximo y lejano, desde el aprovechamiento de la experiencia previa y los esfuerzos estratégicos para ver hacia el futuro (por ejemplo, la "prospectiva"; consulte el Anexo 3) hasta la anticipación de futuras "incógnitas" (en particular, las relativas a los cambios en la tecnología y el conocimiento) para anticiparse activamente a los cambios y desarrollos. Un lugar clave para anticiparse a los riesgos son los planes nacionales del sector educativo (PSE), que indican a grandes rasgos cómo se fortalecerá, mejorará y mantendrá cada sistema. La AME y la UNESCO (2015) piden que los PSE sean sensibles al contexto, se basen en evidencias y presten atención a las disparidades, especialmente a las diferencias de género.

En tercer lugar, la **planificación**, como aspecto del marco, suele ser sinónimo de "formulación de políticas": este ámbito incluye todos los esfuerzos por documentar los objetivos estratégicos, codificar los derechos y las responsabilidades y proponer un curso de acción. En los PSE, los gobiernos nacionales pueden establecer planes para el fortalecimiento de los sistemas, anticiparse a los riesgos y proporcionar una estructura de respuesta cuando se produzcan desastres (AME y UNESCO, 2015). La adición de la RRD, la PESC y la ERC garantiza que exista una

⁷ Consulte <https://www.globalpartnership.org/what-we-do/how-we-work>

planificación para tiempos de emergencia y crisis, y la preparación más eficaz garantiza que todos los actores, desde los ministerios nacionales hasta los socios del desarrollo pertinentes, hayan acordado "planes documentados que detallen qué medidas deben tomarse durante y después de las emergencias educativas" y que cada actor elabore "guías similares" para garantizar la alineación para las escuelas, las autoridades locales, entre otros (Tarricone et al., 2021, pág. 21). Los planes pueden estructurar los esfuerzos para responder a las crisis y recuperarse de ellas, y pueden encapsular los esfuerzos para prevenir y mitigar futuras crisis mediante la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y otros enfoques curriculares y de programación.

Cuando se produce una emergencia, la planificación y los procesos entran en acción para que el sistema pueda **responder y recuperarse**. Este componente incluye las actividades a corto, mediano y largo plazo relacionadas con la respuesta a las crisis actuales y a las alteraciones inmediatas, con la puesta en marcha de la planificación existente, por lo que los esfuerzos tendrán un aspecto diferente según cada contexto: dependiendo de la gravedad de la alteración, se puede hacer hincapié en garantizar que los alumnos tengan cierto acceso al aprendizaje, como se vio durante la pandemia del COVID-19. En otras situaciones, puede involucrar la modificación del plan de estudios o la reducción de las horas de ciertas asignaturas para centrarse en las destrezas fundamentales. Los ciclos de recuperación pueden ver la introducción de nuevas políticas para abordar crisis futuras, desarrolladas a partir del aprendizaje de los desafíos actuales, o pueden fomentar la creación de iniciativas de consolidación de la paz o de educación sostenible como formas de prevención y mitigación. Los procedimientos o prioridades para el fortalecimiento del sistema también pueden surgir de las actividades de respuesta y recuperación, a medida que se descubren las vulnerabilidades del sistema durante la crisis.

Por último, en toda la bibliografía sobre la ESR se destaca la necesidad de estrategias para **prevenir** futuras crisis o **mitigar** los impactos de las crisis en curso. Estos dos enfoques sirven para reducir la probabilidad de interrupciones mediante esfuerzos continuos para mejorar las relaciones comunitarias, mejorar las infraestructuras y garantizar el conocimiento/nivel de preparación de los alumnos. Existen fuertes superposiciones entre las actividades de fortalecimiento, planificación y respuesta y las de recuperación, garantizando el desarrollo profesional de los profesores, las políticas de protección infantil, el apoyo psicosocial, la seguridad escolar, la capacitación en riesgos y preparación, y la mejora de las actitudes hacia el conflicto y la paz (USAID, 2020). Para este documento, redujimos el enfoque de esta área a la curricular y de programación; es decir:

- La **educación para la paz**, la educación para la consolidación de la paz y las formas de educación sensibles al conflicto pueden ser herramientas valiosas para la

transformación social en las sociedades que salen de un conflicto cuando están bien diseñadas, prestan atención al contexto y son inclusivas (Novelli y Smith, 2011).

- La educación para el **desarrollo sostenible y el cambio climático**, en la que los alumnos adquieren conocimientos sobre "estilos de vida sostenibles, derechos humanos, equidad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible" (ONU, 2015, pág. 19) se ha postulado para educar a los niños sobre el cambio climático y trabajar para abordarlo.
- La integración de los **temas de EiE y RRD en los planes de estudios formales** puede garantizar que los alumnos sepan cómo responder a las emergencias, con temas centrados en cuestiones como garantizar la seguridad del agua, el saneamiento y la higiene durante los desastres naturales (Cameron et al., 2024).

4.5 Conclusión de la sección

Esta sección ha presentado el amplio abanico de concepciones de la ESR evidenciadas en la bibliografía y ha propuesto un marco para la ESR que delinea y sintetiza los conceptos clave a lo largo de la revisión. En la siguiente sección, presentamos los datos de las entrevistas a los entrevistados y los materiales centrados en el país (políticas, documentos de apoyo). El marco emergente se aplica como herramienta de análisis de datos para categorizar y comparar las respuestas y los datos de los países de referencia de la AME.

5 ESR EN LOS PAÍSES DE REFERENCIA

Esta sección se basa en las conclusiones de la revisión bibliográfica para presentar ejemplos concretos de cómo los países socios de la AME entienden, conceptualizan y planifican la ESR. Presenta los datos a nivel nacional sobre la ESR extraídos de nuestra investigación documental y de las entrevistas a los entrevistados para responder a la segunda pregunta de investigación que guio el estudio. Nuestro marco emergente presentado en la sección anterior proporcionó una estructura para nuestro análisis y permitió una identificación más coherente de las pruebas de la ESR en los distintos países e idiomas, y en el propio equipo de investigación. Cabe señalar que, dado que el marco aún está surgiendo, no permitió desarrollar una rúbrica o una herramienta de evaluación más rigurosa, y en su lugar proporciona una estructura general para categorizar, analizar y presentar los datos dentro de esta sección. Como se destaca en la Sección 3, cada componente del marco corresponde a una amplia gama de actividades que tienen lugar en múltiples niveles del sistema, en particular las del continuo del fortalecimiento, respuesta y recuperación.

En las subsecciones que siguen, comenzamos cada una con un breve resumen de las conclusiones presentadas, al que sigue una presentación más extensa de los datos. Comenzando en la sección 5.1, utilizamos los datos para investigar cómo se **entiende** la ESR en

los países de referencia y, a continuación, en la sección 5.2, profundizamos en cómo se practica la ESR (5.2). Allí, la práctica de la ESR se pone de relieve a través de cuatro componentes de nuestro marco de ESR: **fortalecer, anticipar, planificar, y prevenir y mitigar**.

5.1 ¿Cómo entienden la resiliencia los países de referencia?

En esta subsección, demostramos que la forma en que los países definen y entienden actualmente la resiliencia de los sistemas educativos refleja lo que se entiende en la bibliografía. El lenguaje de los documentos de política del sector educativo refleja hasta cierto punto la base bibliográfica: muchos autores no hacen referencia directa a la resiliencia, y algunos hacen referencia a la resiliencia a nivel individual de niños y jóvenes, mientras que otros hacen referencia a la resiliencia en planes separados de RRD u otros planes multisectoriales. La pandemia del COVID-19 se identificó sistemáticamente como un punto de inflexión en la sensibilización de los planificadores con respecto a la ESR y la comprensión sigue evolucionando, a veces a través de la práctica en un área específica (por ejemplo, la EIE). Las entrevistas también confirmaron que, en general, la ESR es un concepto desconocido, aunque los informantes identificaron una amplia gama de medidas que consideraban clave para crear resiliencia en los sistemas educativos de los países, tanto si ya existían como si faltaban y eran necesarias. Estas suelen estar relacionadas con crisis y emergencias, en particular desastres naturales y conflictos.

La identificación de las brechas en la planificación y las barreras a la resiliencia también ayudaron a dar forma a la comprensión de la ESR por parte de los entrevistados. La estructura del financiamiento de los donantes se identificó como un obstáculo específico para la creación de la ESR y, en general, el financiamiento fue un problema. Crisis como los desastres naturales representan un problema directo para el financiamiento de la creación de resiliencia, ya que se comen los presupuestos de educación. Otras brechas incluyen la provisión para la recuperación de crisis recientes, como los conflictos, o futuras, como los desastres naturales, y el fracaso para aprovechar de forma eficaz y equitativa el poder de la tecnología, incluso cuando se empleó durante la pandemia del COVID-19.

5.1.1 *Una comprensión emergente de la resiliencia, con énfasis en las crisis*

Al igual que en la revisión bibliográfica, en nuestro análisis de la segunda fase existen evidencias de que el concepto de "resiliencia" ha surgido en los últimos años y repercute en la forma en que se lleva a cabo la planificación de crisis, donde la aparición del COVID-19 representa un punto de inflexión clave en la creación de interés y comprensión en torno a la ESR. Muchas políticas anteriores al COVID pueden hacer referencia a la resiliencia pero no a una definición concreta, o establecen conexiones limitadas entre la educación y la resiliencia. Por ejemplo, el PSE 2019-2024 de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019) describe los riesgos derivados del cambio climático y la violencia, pero no menciona la resiliencia. El plan multisectorial más amplio de Nicaragua (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Todos los derechos Reservados, 2021), que contiene un PSE, hace referencia a la resiliencia en relación

con las comunidades y los desastres naturales o el cambio climático, pero no en relación con la educación. Cuando se le pidió que considerase la resiliencia, el Ministerio de Educación indicó su amplia gama de materiales sobre la reducción del riesgo ante desastres para las escuelas (MINED, 2013). Del mismo modo, el plan nacional de desarrollo de Granada hace amplia referencia a las "comunidades resilientes" e incluso a la "resiliencia de los jóvenes", pero no establece explícitamente las conexiones con los planes de educación (Secretaría del Plan Nacional, 2019).

Las EIC confirmaron que la comprensión de la resiliencia sigue **desarrollándose y evolucionando**. En Camboya, un informante indicó que "la resiliencia es una palabra nueva y, desde el COVID-19, se piensa más en ella" Allí se disponía de planes previos al COVID para la educación en situaciones de emergencia. Esto se refleja en el mapeo de riesgos de Ruanda, que se centró en la exposición al riesgo de la infraestructura educativa, más que en aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas (MIDMAR, 2015). En Pakistán, un informante comentó el cambio de mentalidad en torno a la resiliencia y las emergencias en los últimos años. Antes de 2010, "no se pensaba en la creación de centros de aprendizaje de emergencia", ya que se entendía que "había que cerrar las escuelas y eso continuaría una vez superada la crisis". Durante los periodos de inundaciones de la última década, la reflexión se ha orientado a garantizar la continuidad de la educación durante los periodos de emergencia y, desde el inicio de la pandemia del COVID-19, el énfasis se ha centrado más en el aprendizaje para garantizar la continuidad. En todos los contextos se puso claramente de relieve el énfasis en las **situaciones de crisis**.

5.1.2 Barreras para la resiliencia

A la hora de definir la resiliencia, varios informantes describieron los desafíos relacionados con el financiamiento coherente y general de la educación, los problemas de acceso sistémico y las capacidades tecnológicas como barreras clave para la ESR en sus contextos. De forma espontánea, se hizo referencia al problema del financiamiento en múltiples contextos, especialmente con respecto a cómo las estructuras de **financiamiento** pueden definir y limitar la resiliencia del sistema educativo. En Sierra Leona, "entre el 60 y el 70 %" del presupuesto procede del financiamiento de donantes, y "esta dependencia determina la sostenibilidad de algunas de nuestras intervenciones". Del mismo modo, el informante de Kirguistán calificó la dependencia de los donantes como un "problema de resiliencia sistémica". En ambos contextos, las prioridades de los donantes pueden no coincidir con los objetivos estratégicos nacionales, o pueden cambiar con el tiempo, lo que socava los esfuerzos de planificación a largo plazo. Como destacó el informante de Kirguistán, "los donantes van y vienen, o se produce una desviación de la misión o de la estrategia dentro de la comunidad de donantes. De modo que, a veces el dinero está disponible y a veces no". Allí, aunque se ha dispuesto de más dinero, un déficit del 40 % significa que no hay suficiente para alcanzar los objetivos estratégicos, y los donantes pueden "suscribir" iniciativas como la educación multilingüe; por ejemplo, "pero no necesariamente comprometen los fondos requeridos".

Otro problema de financiamiento (la actual crisis económica) ha disminuido el dinero disponible para la educación en Pakistán, mientras que las emergencias y las crisis han aumentado significativamente la necesidad de financiamiento. Los desastres naturales suponen una merma similar y repentina para los presupuestos educativos de la región del Caribe Oriental (OECD, 2012), mientras que el cambio climático es un riesgo a largo plazo (Secretaría del Plan Nacional, 2019). Las emergencias en curso también siguen presionando los presupuestos para educación en Sierra Leona, donde el gobierno no ha sido capaz de reservar fondos para cubrir las emergencias cuando se producen. En Etiopía, es necesaria una movilización comunitaria continua para complementar el financiamiento nacional de la educación. De hecho, a lo largo de nuestros datos, los problemas de financiamiento, la dependencia de los donantes y sus preferencias influyen no solo en el nivel de resiliencia de un sistema, sino también en los planes y programas que se aplican para mejorarla.

Se destacaron otros desafíos sistémicos como barreras a la resiliencia, arrojando luz sobre cómo entienden los países el concepto en sí. En Etiopía, los recientes y continuos conflictos violentos han provocado la destrucción de muchas escuelas, dejando a miles de niños **sin escolarizar**. La calidad de la educación sigue siendo un desafío fuera de las zonas de conflicto, y el informante señala que hay "cerca de un 85 % de escuelas por debajo del estándar". También se destacaron las elevadas tasas de abandono escolar y el gran número de niños sin escolarizar en Ruanda y Pakistán. Se calcula que en la provincia de Punjab hay entre 5,4 y 7 millones de niños sin escolarizar y se necesitan unos 100 000 maestros más. En Etiopía y Ruanda, los niños que están matriculados no necesariamente están aprendiendo, un problema destacado por los informantes de cada país.

Además, una carencia clave para varios países giraba en torno a la **tecnología y las capacidades de aprendizaje a distancia**, como se puso de manifiesto durante la crisis del COVID-19. En Kirguistán, el entrevistado señaló que, aunque el Ministerio de Educación era eficaz a la hora de llegar a los donantes, movilizar recursos y ser flexible, la reacción era "ad hoc" y dependía de los donantes para financiar, capacitar y producir contenidos para los planes de aprendizaje a distancia. Se destacaron los problemas de equidad en el acceso a la tecnología de la educación a distancia en Etiopía y Sierra Leona, especialmente en regiones remotas y/o afectadas por conflictos. Se necesitan inversiones para los dispositivos, la conectividad de las infraestructuras, la capacitación de los profesores y el desarrollo de capacidades de las escuelas para garantizar el uso adecuado de las nuevas plataformas.

5.2 ¿Cómo practican la ESR los países de referencia?

En esta sección, presentamos datos que demuestran algunas de las muchas actividades que los países de referencia están llevando a cabo para mejorar la ESR dentro de su contexto. Estas actividades se destacan dentro de cuatro componentes de nuestro marco emergente de ESR: **fortalecer** (5.2.1), **anticipar** (5.2.2), **planificar** (5.2.3), y **prevenir y mitigar** (5.2.4).

La tabla 3 a continuación ofrece un resumen de los hallazgos para cada componente, al que sigue una exploración de cada área en mayor profundidad con ejemplos específicos de cada país.

Tabla 3. Componentes del marco de la ESR y resumen de los hallazgos de las subsecciones

Componente	Enfoque	Resumen de los hallazgos
Fortalecer: esfuerzos continuos para mejorar los sistemas en general	Destacamos la conexión intrínseca entre la resiliencia y la fortaleza general de un sistema educativo	Todos los países identificaron distintas estrategias incluidas en los planes educativos para abordar las debilidades sistémicas existentes. Estas se clasificaron en las siguientes categorías: (1) Mejora de los resultados globales; (2) Modernización del plan de estudios; (3) Profesionalización de la fuerza laboral, a nivel de profesores y de mandos medios; (4) Mejora de la recopilación de datos y de la planificación basada en datos; y (5) Aumento de la provisión para poblaciones específicas.
Anticipar: predecir los desafíos futuros	Destacamos los esfuerzos que los países de referencia están realizando para anticiparse a futuras crisis y desafíos	Los países adoptan diversos enfoques para identificar los riesgos y las crisis potenciales para las que necesitan planificar. Algunos siguen guiándose principalmente por un enfoque de reducción del riesgo ante desastres, que se centra en los desastres naturales. La planificación para futuras crisis tiende a guiarse por experiencias pasadas o crisis actuales, principalmente desastres naturales, desplazamientos y conflictos. Los ejemplos de predicción de crisis más recientes se basan en gran medida en tendencias de evolución lenta (como el crecimiento de la población urbana o los cambios en la demanda de competencias del mercado) o en desarrollos recientes (como la IA). La reflexión y la planificación en torno a los recientes cambios tecnológicos se encuentran todavía en una fase temprana, a medida que se desarrolla la comprensión de los riesgos y los beneficios.
Planificar: Políticas para desarrollar la	Destacamos la presencia y el contenido de los	Los países hacen hincapié en los enfoques de RRD y PESC como enfoque dominante de la planificación de la ESR, centrándose en la planificación para desastres

ESR a nivel nacional	planes sectoriales de educación (PSE) y las políticas	naturales, el cambio climático y los conflictos, utilizando infraestructuras mejoradas. A partir de los ejemplos de la subsección, solo se presta una atención limitada a las consideraciones de EGIS dentro de la planificación.
Prevenir y mitigar: Paz, desarrollo sostenible y resiliencia	Destacamos los datos sobre los enfoques de los países de referencia en materia de prevención y mitigación como estrategia de ESR	Los países demuestran que siguen confiando en los enfoques de RRD para garantizar la prevención y mitigación de desastres, pero hay pruebas de una creciente inclusión de los problemas climáticos y de sostenibilidad en los planes de estudio. En contextos específicos, existen vínculos entre la ESR y los programas de consolidación de la paz, cohesión social, educación contra la violencia y adaptación al futuro.

5.2.1 Fortalecer: esfuerzos continuos para mejorar los sistemas en general

En general, las políticas nacionales y los informantes clave hicieron referencia a los esfuerzos en curso para mejorar el funcionamiento general de sus sistemas educativos. Un área (la mejora de los resultados como forma de fortalecimiento del sistema) se vinculó con la ESR en varios países de referencia. Las políticas se centraron en la importancia de mejorar los **resultados del aprendizaje** en El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019), Sierra Leona (Gobierno de Sierra Leona, 2022) y Ruanda (MINEDUC, 2017). Otros países se centran en la mejora de los resultados sociales, como ocurre con las referencias a la mejora de la cohesión social y la consolidación de la paz en Ruanda. La Estrategia Nacional para la Transformación 2017-2024 (República de Ruanda, 2017) se centra en mejorar la resiliencia nacional e individual erradicando la desnutrición y garantizando el acceso a salud y educación de calidad. El informante vinculó el bienestar individual con las condiciones educativas, señalando la necesidad no solo de "acceso a una enseñanza y un aprendizaje de calidad, [sino también] a electricidad, agua, TIC, etc.". Asimismo, en Etiopía, el reciente PSE (Ministerio Federal de Educación, 2021) ha reforzado el programa de alimentación escolar en las regiones que se ven afectadas con frecuencia por las sequías y la inseguridad alimentaria.

Varios países identificaron la **modernización de los planes de estudio** para satisfacer las necesidades cambiantes como una medida a favor de la resiliencia para garantizar que estos se ajusten a las necesidades nacionales y a las del siglo XXI. En Sierra Leona, la revisión incluye la inserción de asignaturas relevantes para las necesidades del mercado laboral como el pensamiento crítico, la codificación y la comprensión lectora, junto con "asignaturas competitivas" como la robótica. Un informante de Ruanda señaló la futura política de aplicación de un plan de estudios de aptitudes fundamentales alineado con las evidencias y el suministro de materiales de enseñanza y aprendizaje eficaces y en volumen suficiente para

todos los profesores y alumnos. Además, en Kirguistán, la priorización nacional del multilingüismo es un mecanismo propuesto para garantizar la cohesión social y la resiliencia, como se verá más adelante.

Las mejoras en el sistema educativo a través de la **profesionalización de la fuerza laboral** se mencionaron como formas de fortalecimiento del sistema. Se identificaron algunas medidas para mejorar la capacidad de los funcionarios de educación de nivel medio (como en Camboya), pero muchas otras se centraron en mejorar las condiciones de trabajo y la preparación de los profesores. En Kirguistán, un informante señaló los recientes aumentos salariales de los profesores, donde quienes hace unos años trabajaban "solo para comer" ahora estaban mucho mejor pagados: "lo que contribuye a la resiliencia y sostenibilidad del sistema en su conjunto". Especialmente en las regiones rurales, la enseñanza es una profesión mucho más atractiva. Asimismo, las políticas de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019) y Ruanda⁸ sugieren cierto compromiso con el fortalecimiento general del sistema mediante la mejora de las condiciones, la capacitación y la gestión del profesorado.

En El Salvador, Etiopía y Sierra Leona, la **mejora de la generación de informes de datos** proporciona otra señal de fortalecimiento del sistema. El PSE de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019) exige la mejora de la tecnología y los datos para la gestión del sistema, y en Sierra Leona, la reconstrucción del Sistema de Información para la Gestión de la Educación (SIGE) incorpora la captura de datos en tiempo real, especialmente sobre situaciones de crisis emergentes, como brotes de enfermedades, desastres provocados por el cambio climático, tormentas e incendios, entre otros. Algunos informantes describieron cómo una mejor recopilación de datos favorece una planificación educativa más sólida, que identifica las áreas en las que hay que concentrarse, mejorar y orientar los recursos. En Etiopía, la mejora y la mayor coherencia de las estadísticas educativas están sirviendo de apoyo para la planificación educativa. En Kirguistán, el desarrollo de **estrategias y políticas** con una mejor alineación de los objetivos en todo el sistema garantiza que las partes interesadas "entiendan realmente lo que hay que hacer y qué recursos faltan para alcanzar los objetivos que se han fijado". Tanto en Etiopía como en Ruanda se destacó la importancia de los PSE. En Ruanda, el actual Plan Estratégico del Sector Educativo 2018-2024 (MINEDUC, 2017) actúa como una "brújula principal que dirige el sector educativo", según señaló el informante. Sirve como una importante herramienta para alinear a los donantes y socios del desarrollo con la estrategia gubernamental.

Por último, algunos informantes señalaron los esfuerzos en curso para **aumentar el acceso a la educación de poblaciones específicas** como una estrategia clave de fortalecimiento del sistema. La población destinataria variaba según el país. En la provincia pakistaní de Punjab, un

⁸ El informante indicó que esto aparecía en la próxima Estrategia Nacional de Aprendizaje Fundacional (ENAF) 2022-2028; la política aún no estaba disponible para su revisión en el momento de redactar este informe (marzo de 2024).

participante comentó los esfuerzos realizados para aumentar las opciones de escolarización no formal, el doble turno en las escuelas existentes y el aumento de la contratación y la capacitación de profesores. También comentó el creciente uso de los modelos de asociación público-privada (APP), en los que las escuelas privadas se han asociado con el gobierno para proporcionar educación, lo que probablemente permitirá llegar a 10 millones de niños sin escolarizar. En Ruanda, el aumento de la alimentación escolar a través de cocinas y huertos escolares es una de las medidas sociales que han mejorado el abandono escolar entre las familias empobrecidas y rurales. El PSE de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019) incluye un fuerte énfasis en abordar las debilidades de la actual oferta para la primera infancia, que desde entonces ha sido reforzada por ley.

5.2.2 *Anticipar: predecir los desafíos futuros*

El análisis de los PSE permitió identificar la gama de riesgos y peligros detallados o previstos explícitamente en las políticas u otras formas de análisis de riesgos, y las EIC permitieron a los informantes ampliar los riesgos adicionales considerados. Los datos sobre los riesgos a los que se hace referencia explícita en los PSE mostraron que (cuando el análisis de riesgos está presente) se basa en gran medida en experiencias pasadas. En Etiopía, el análisis de los riesgos y peligros contextuales contenido en el Programa de Desarrollo del Sector Educativo VI 2020-2025 (Ministerio Federal de Educación, 2021) se basa en gran medida en **experiencias pasadas de desplazamientos poblacionales** debidos a conflictos internos o a la afluencia de refugiados de países vecinos afectados por conflictos, así como a desastres inducidos por el clima, como inundaciones, sequías prolongadas y las hambrunas subsiguientes. El PSE 2022-2026 de Sierra Leona (Gobierno de Sierra Leona, 2022) relaciona los conflictos internos con las poblaciones desplazadas, las emergencias de salud, la violencia sexual y de género en las escuelas, y la hambruna. Estos ejemplos demuestran que se presta cierta atención a la EGIS, pero en general, dentro de la política y de las EIC, hubo una referencia limitada a la anticipación de cómo los desafíos futuros afectarían especialmente a las poblaciones marginadas.

La propensión topográfica a los desastres naturales en ciertas regiones condiciona la planificación de varios países, en particular a través de la RRD. En Ruanda, una conferencia sobre reducción y gestión del riesgo ante desastres en 2023 puso de relieve los múltiples peligros a los que se enfrenta el país debido a su topografía, su situación geográfica en una zona sísmica y su vulnerabilidad climática. Las recomendaciones de la conferencia pedían, entre otras cosas, mejorar el intercambio interministerial e intersectorial de las mejores prácticas, incluyendo específicamente al Ministerio de Educación (MINEMA, 2023). Los países de la región de América Latina y el Caribe (incluidos Nicaragua, El Salvador, Granada y San Vicente y las Granadinas) comparten vulnerabilidades similares (por ejemplo, terremotos, huracanes, inundaciones). El análisis de riesgos y la predicción de las necesidades relacionadas (como la construcción de infraestructuras más resilientes) es amplio pero se aborda principalmente desde políticas no específicas del sector educativo. No obstante, el informante de El Salvador

describió cómo el nuevo "Mapa de la Educación" del país estaba apoyando el análisis de los riesgos específicos de las escuelas en determinadas zonas del país, por ejemplo en el "corredor seco", y en áreas propensas a inundaciones o cercanas a volcanes (Gobierno de El Salvador, 2019; USAID y ECCN, 2016).

Varios informantes clave indicaron una conexión entre las **crisis y conflictos actuales** con las que **surgirían en el futuro**. Un informante de Etiopía reflexionó sobre el conflicto interno actual, que probablemente se prolongará, lo que planteará desafíos para la estabilidad futura del sistema educativo. La destrucción previa de escuelas, por ejemplo, seguirá repercutiendo en la escasez de recursos. Los documentos de política de El Salvador describían cómo el gobierno está monitoreando los posibles cambios en la crisis migratoria (estrechamente vinculada a los cambios en los índices de violencia en el país) a través de datos sobre las intenciones de los jóvenes de emigrar fuera del país.

Sin embargo, algunos informantes comentaron desafíos que iban más allá de enfocarse en desastres o crisis y que, en su lugar, reflejaban **tendencias futuras previstas** basadas en riesgos incipientes o crecientes. Un informante de Camboya identificó la urbanización como una tendencia creciente, ya que las condiciones económicas están llevando a más personas a abandonar el campo y trasladarse a los centros urbanos, donde los niños pueden estar expuestos a mayores daños, como el trabajo infantil y la interrupción de la escolarización. En respuesta, el sistema debe ofrecer opciones educativas flexibles que aborden la movilidad y apoyen a los alumnos, en lugar de esperar que estos se ajusten a las oportunidades de escolarización existentes. Las nuevas políticas sobre aprendizaje digital en Camboya y El Salvador también demuestran las necesidades de digitalización previstas y las brechas en las competencias para el siglo XXI. En Sierra Leona, los formuladores de políticas prevén que los desafíos que plantea la actual "crisis de aprendizaje" serán prolongados y continuarán durante los próximos cinco a diez años, dadas las disparidades que se observan en la actualidad.

Los informantes respondieron a preguntas sobre los **riesgos aún desconocidos** que presentan las tecnologías avanzadas, incluida la IAG, pero no se mostraron todavía preocupados por su impacto en la educación básica. En Camboya, Kirguistán y Pakistán, los informantes señalaron que la IA no tiene actualmente mucha relevancia para las consideraciones de planificación dentro del sector de la educación general. Un informante de Pakistán señaló que el plan de estudios aún necesita ponerse al día con los avances tecnológicos: "La IA se desarrolla día a día: es necesario incorporar en los planes de estudio el uso adecuado de la IA y cómo puede utilizarse de forma eficaz", señaló. En Kirguistán, el tema de la IAG se ha limitado a "debates académicos". En los mismos países, sin embargo, se señaló que existen necesidades más básicas en la educación relacionadas con la tecnología, como el acceso generalizado a Internet (El Salvador). Los formuladores de políticas de El Salvador están debatiendo diversos riesgos y beneficios de la tecnología, pero observan que el ritmo de los cambios supera rápidamente su capacidad para planificar y ejecutar los planes. En la actualidad, el país se está enfocando en los "bloques de construcción" de las habilidades y conocimientos digitales

de los profesores, planificando la actualización de los planes de estudios y trabajando para aumentar el acceso a Internet de las escuelas.

5.2.3 Planificar: políticas para desarrollar la ESR a nivel nacional

En los documentos de política de los países y en las conversaciones con los informantes se relacionaron diversas formas de planificación con la ESR. En general, muchas de las políticas y planes identificados tanto por el equipo de investigación como por los informantes se centraban en la reducción del riesgo ante desastres, sobre todo entre los países afectados por desastres naturales (por ejemplo, América Latina, Caribe Oriental, Pakistán). Sin embargo, en muchos casos, los países no hacen referencia a la preparación ante desastres dentro de los planes educativos o la preparación ante desastres para las escuelas se aísla en una entidad separada responsable de la RRD. Esto puede provocar brechas en la planificación o en el presupuesto. En Camboya, el Plan Sectorial de Educación 2019–2023 (MoEYS, 2019) pide a las escuelas que utilicen los fondos de mejora escolar para hacer "provisiones para la gestión ante desastres naturales" (p. 101) pero, como señaló el informante, no parece haber un plan centralizado que las escuelas puedan seguir o adaptar (diciembre de 2023). Por lo demás, dentro del plan no hay referencias a la gestión de crisis ni a la planificación ante emergencias. Tanto El Salvador como Nicaragua cuentan con políticas de RRD separadas para las escuelas, que datan de 2006 (El Salvador) y 2013 (Nicaragua; consultar MINED, 2013). Se espera que las escuelas de El Salvador elaboren "Planes de Protección Escolar" que detallen tanto los riesgos específicos a los que se enfrenta la escuela como los protocolos, incluyendo cómo continuará el aprendizaje. Según el informante, el Ministerio ha vuelto a comprometerse a fortalecer la capacidad de las escuelas para modificar y actualizar sistemáticamente estos planes con el fin de garantizar su eficacia.

En algunos casos, los planes están en fase de elaboración: en Kirguistán se están realizando esfuerzos para garantizar la preparación ante desastres en todos los sectores gubernamentales, pero en el caso de la educación, aún no se han puesto en marcha. Junto con UNICEF y el Ministerio para Situaciones de Emergencia, el Ministerio de Educación está diseñando un plan de acción conjunto integral para garantizar la preparación de las instituciones educativas en situaciones de emergencia, y tienen previsto adoptar los Estándares Mínimos de la INEE (INEE, 2010) para la preparación, respuesta y recuperación en materia de educación.

Algunos planes de RRD se guían por la reacción ante acontecimientos repentinos, o no están formalizados de forma integral, y parece poco probable que fomenten la resiliencia a largo plazo. En Ruanda, se elaboró un documento de Política y Procedimientos de Gestión de Riesgos (MINEDUC, 2021) para orientar la gestión de riesgos, con el fin de minimizar los riesgos relacionados con una amplia gama de amenazas que incluyen el fraude, los desastres naturales y los riesgos políticos. Esta política se considera más reactiva que proactiva, ya que se elaboró en respuesta al impacto del COVID-19 y "carecía de una estrategia de implementación". En lugar de centrarse en el desarrollo de la resiliencia del sistema a través de

sus actores, hace más hincapié en la **gestión de los fondos y el control de la rentabilidad** (MINEMA, 2023).

Las repetidas referencias a las **infraestructuras resilientes al clima** demuestran la creciente importancia de este ámbito de la política para garantizar la ESR. Un informante de Sindh, Pakistán, indicó que ya existen políticas que exigen que todos los edificios escolares nuevos sean resilientes al clima a medida que cambian los patrones meteorológicos y aumentan las temperaturas. Así, los edificios podrán resistir los días de fuerte calor que aumentarán en el norte de la provincia y no deberían verse afectados por la erosión costera en el sur. Subrayó que el enfoque de planificación elegido se centra en la construcción de "estructuras resilientes al clima y a los desastres". Las inversiones del Fondo Verde para el Clima y de la AME están financiando la construcción de escuelas resilientes al clima en Camboya, lo que incluye la readaptación de las escuelas existentes (Fondo Verde para el Clima, 2023). En Sierra Leona, el PSE (Gobierno de Sierra Leona, 2022) garantiza que el proceso de aprobación para la construcción de nuevas escuelas incluirá una evaluación del impacto medioambiental y garantiza que las escuelas no se construirán en áreas propensas a desastres y que los alumnos y profesores serán reubicados fuera de las zonas de desastre conocidas.

La recopilación de datos, una característica del fortalecimiento de los sistemas para la resiliencia (consulte la Sección 3.4), también está apoyando la planificación de la RRD en el sector educativo. El reciente PSE de Sierra Leona (Gobierno de Sierra Leona, 2022) se centra en la **recopilación de datos en las zonas propensas a los desastres**, lo que el informante describió como un paso importante para planificar y responder a futuras crisis y desastres. El país también ha publicado directrices sobre la construcción de escuelas, lo que el informante atribuyó a la mayor atención prestada a las infraestructuras escolares resilientes al clima.

A través de los datos de las políticas y de las EIC, no parece que la EGIS esté fuertemente centrada en todos los ejercicios de planificación de la ESR. Dentro de los planes de RRD para la provincia de Sindh, se hace una breve referencia a las necesidades de las **niñas y las mujeres** como grupos específicamente vulnerables: las directrices exigen que los emplazamientos donde se construyan las escuelas tengan en cuenta "aspectos de protección (seguridad y protección) especialmente para las niñas estudiantes y las maestras" (Gobierno de Sindh, 2019c, pág. 18), y la seguridad para ambos grupos dentro del diseño de los edificios, con "aseos [construidos] de tal manera que las niñas y las maestras no sientan problemas de privacidad" (pág. 20). La propuesta de adopción de los Estándares del INEE en Kirguistán incluiría el compromiso de **inclusión** de "cualquier miembro de la comunidad afectada... independientemente de su edad, sexo, etnia, religión, orientación sexual, discapacidad, estado serológico respecto al VIH u otro factor".⁹ Por el contrario, el PSE de Sierra Leona centra las necesidades de las poblaciones marginadas en la preparación ante desastres: "Las niñas y los más vulnerables de las comunidades sufren un impacto desproporcionado, ya que no pueden

⁹ Consulte <https://inee.org/minimum-standards/standard-1#guidance-nid445-1>

continuar su educación porque no tienen acceso a la programación de la radio, pueden quedarse embarazadas, corren un mayor riesgo de sufrir violencia y abusos, y pierden el acceso a las comidas escolares" (pág. 41). Por lo demás, la falta de atención a las necesidades de EGIS demuestra una grave brecha en la RRD y la PESC para la ESR.

5.2.4 Prevenir y mitigar: paz, desarrollo sostenible y resiliencia

Se pidió a los participantes que comentaran las políticas, planes y actividades que sirven para prevenir y mitigar los impactos de las crisis y los desafíos, y sus respuestas demuestran una amplia variedad de concepciones de lo que se entiende por prevención o formas de mitigación. Solo encontramos evidencias limitadas sobre la inclusión de capacitación en RRD en las escuelas: por ejemplo, en Sierra Leona, el PSE (Gobierno de Sierra Leona, 2022) exige que al menos un miembro del personal reciba entrenamiento en primeros auxilios. Sin embargo, esto podría estar relacionado con nuestro enfoque en la política (más que en la implementación), tal y como se analiza en la sección final del presente documento.

Una estrategia preventiva común fue la incorporación de la **educación resiliente al clima** en los planes de estudio nacionales. La educación sobre el clima se ha integrado en todos los planes de estudios de Etiopía para reducir y mitigar los riesgos ante desastres inducidos por el clima (Ministerio Federal de Educación, 2021). En Camboya, además de promover infraestructuras resilientes al clima, se ha integrado la atención al cambio climático en la capacitación del profesorado, los libros de texto y el material didáctico. El PSE de Sierra Leona (Gobierno de Sierra Leona, 2022) también aboga por la integración de la educación climática y medioambiental en el plan de estudios escolar, y el informante comentó la introducción de clubes de siembra de árboles en las escuelas para inculcar la conciencia medioambiental. En la provincia de Sindh, Pakistán, un informante señaló que el clima y la educación para la sostenibilidad deben integrarse mejor en los planes de estudios. Dentro del PSE provincial (Gobierno de Sindh, 2019b), la modificación de los libros de texto se presenta como un objetivo clave, que exige la introducción de la sensibilización y la gestión del riesgo ante desastres junto con "conceptos y prácticas de nutrición, educación inclusiva y habilidades para la vida, equidad de género, diversidad cultural y ciudadanía, [y] medio ambiente sostenible" (pág. 113). Sin embargo, en el caso del PSE de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019), observamos la falta de referencia a la educación sobre el cambio climático, a pesar de que se menciona como riesgo clave en la breve sección de análisis de riesgos del documento.

Los planes de Nicaragua para la educación incluyen algunas medidas relacionadas con la mitigación de los efectos del cambio climático, aunque en los documentos de política esto se limita a enfocar la educación superior en la investigación para abordar las necesidades relacionadas con el cambio climático. Sin embargo, el lanzamiento de un programa, "Escuelas resilientes" (Bermúdez, 2023), sugiere que la planificación y la programación (quizás a nivel regional o más **local**) están incorporando y probando estrategias para aumentar la resiliencia de los estudiantes al cambio climático. El programa pretende aumentar la comprensión del cambio climático, los mecanismos de adaptación y las formas directas de llevar a cabo el

monitoreo y la protección del medio ambiente, como la medición de las precipitaciones. Combina la comprensión de las causas, la adopción de medidas para minimizar el impacto humano en el medio ambiente y la ayuda a la comunidad local (que depende de la agricultura) para adaptarse a las condiciones cambiantes. El programa se enfoca especialmente en la participación de las mujeres y las niñas como líderes. Cabe destacar que este programa se ha aplicado en regiones del "corredor seco" de Nicaragua, cada vez más afectado por la escasez de lluvias y especialmente expuesto a los efectos del cambio climático. Esto sugiere que la planificación y la programación regionales podrían ofrecer otros ejemplos de aprendizaje y buenas prácticas en relación con la ESR, en particular allí donde la planificación educativa puede estar más descentralizada y las regiones subnacionales se anticipan a crisis específicas.

En Kirguistán, el informante identificó dos estrategias preventivas basadas en el fomento de la **cohesión social para la resiliencia**: la educación multilingüe y la educación para la consolidación de la paz. Señaló la importancia de la educación cuyo objetivo es garantizar la cohesión social, e identificó que esta se encuentra fuertemente vinculada a la resiliencia, especialmente a la luz del estallido de violencia política y étnica de 2010 y de la creciente división de la sociedad según criterios religiosos, étnicos, regionales y lingüísticos. La **educación multilingüe**, a la que se ha hecho referencia anteriormente, es un enfoque para "cerrar las brechas que se transmiten en la sociedad". También se citaron ejemplos de **educación para la consolidación de la paz** en respuesta a los acontecimientos de 2010, con referencia a los programas de cohesión social a través de la Fundación Soros, que se llevaron a cabo en alrededor de 60 escuelas y capacitaron a los administradores escolares y a las comunidades locales en temas relacionados con cómo hacer frente a situaciones de crisis y conflicto, especialmente en lo relacionado a cómo abordar los problemas que surgirían en la escuela o en la comunidad debido a tensiones étnicas. El programa también incluía capacitación sobre cómo hacer frente a la violencia escolar y al bullying. También hizo referencia al programa extracurricular denominado "Yendo juntos a la escuela", supervisado por UNICEF, que se enfocaba en la cohesión social interétnica. A nivel nacional, se modificó el plan de estudios oficial de historia para buscar posibles "puntos álgidos" en los que pudieran exacerbarse las tensiones y la presentación actual de los acontecimientos pudiera dividir a la comunidad.

Etiopía también ha pasado a integrar **la educación para la paz** en los planes de estudio como parte de la estrategia a largo plazo para promover la coherencia y la reconciliación nacional. El informante reconoció que este es solo un aspecto de la "estrategia a largo plazo para la paz" y que el gobierno también está llevando a cabo consultas comunitarias y de reconciliación. También señaló que "la educación moral y la educación para la ciudadanía [forman] parte de la estrategia a largo plazo para promover la coherencia en el país". Dada la actual tensión étnica, se desconoce hasta qué punto estos esfuerzos incluyen a todos los grupos minoritarios del país. En Sierra Leona, según indicó un informante, se ha introducido la educación cívica en el plan de estudios, haciendo hincapié en "la paz, las elecciones, el buen gobierno y [temas similares]". A largo plazo, la educación para la paz ayudará a los niños a conocer los valores

nacionales y la esencia de la paz". El PSE de El Salvador (Gobierno de El Salvador, 2019) alude al riesgo y los efectos de la violencia en el país; el principal enfoque detallado en la política para la prevención de más violencia es a largo plazo y se centra en la prestación de servicios en los primeros años, aunque durante la entrevista se mencionó el apoyo psicosocial para los estudiantes.

Se identificaron políticas adicionales en Etiopía, donde se destacó el apoyo a los **alumnos refugiados** como un enfoque de prevención o mitigación. Allí, la educación de los refugiados se ha integrado en el sistema nacional y se han realizado esfuerzos para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación de los refugiados, como se informa en el reciente PSE (Ministerio Federal de Educación, 2021).

Por último, se hizo referencia al enfoque en las **competencias futuras** como una forma de ESR. En el caso de Camboya, el informante destacó la necesidad de una escolarización que dote a los alumnos de competencias para el siglo XXI y garantice una alineación entre la educación y el mercado laboral. Allí, los graduados no encuentran trabajo, por lo que es necesario garantizar su capacitación para que adquieran nuevas competencias, se adapten y demuestren flexibilidad. Los responsables del sistema, señaló, deben ser capaces de predecir las competencias necesarias para los próximos cinco años. Así, el gobierno actual está invirtiendo en la mejora de la tecnología para la educación: las mejoras en el aprendizaje digital, las TIC y la educación a distancia se consideran clave para la resiliencia futura del sistema, especialmente para el nuevo gobierno, con una próxima estrategia digital y su integración en el PSE.

5.3 Conclusión de la sección

Esta sección ha proporcionado datos sobre la comprensión de la ESR en diversos contextos nacionales, y los planes y actividades emprendidos para mejorarla. La aplicación de los componentes de nuestro marco emergente de la ESR demuestra que en todos los países de referencia existen algunas prácticas de planificación que demuestran una sensibilización sobre la necesidad de la ESR y algunas áreas en las que es más difícil para los planificadores abordar o identificar la planificación pertinente. También observamos que se hace mucho hincapié en la planificación a corto plazo: tal vez, como señalaron los participantes, a los sistemas dependientes de los donantes y de bajos ingresos les resulte más difícil planificar y financiar objetivos a largo plazo, sobre todo al hacer frente a las repercusiones del COVID-19. Por tanto, las prácticas de la ESR están surgiendo de ámbitos más conocidos (como la RRD) en los que existen incentivos y apoyo políticos internacionales. Así pues, los sistemas educativos de algunos contextos pueden necesitar más ayuda con los aspectos menos familiares de la ESR, como la anticipación de riesgos, y en el desarrollo de una comprensión coherente y expansiva de la ESR. Por último, identificamos que, en general, los grupos marginados carecen de una atención rigurosa dentro de la política, y las cuestiones relacionadas con la EGIS no se mencionaron con fuerza en las EIC. En la sección siguiente presentamos algunas conclusiones clave y posibles áreas de investigación relacionadas con cada una de ellas.

6 RESUMEN DE LAS CONCLUSIONES Y POSIBLES BRECHAS EN LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, reunimos los hallazgos y las posibles brechas de investigación para abordar la pregunta final sobre las posibles áreas de investigación para comprender mejor la ESR y fundamentar las futuras actividades de planificación. Como indicamos en este documento, la ESR es un área de investigación en expansión. No realizamos una investigación exhaustiva de cada elemento de la ESR, como el fortalecimiento de los sistemas, la RRD o la educación sobre el cambio climático. Debido a ello, y a que a las propias partes interesadas les resultó difícil proporcionar ejemplos claros de ESR, en general no se identificaron claramente las necesidades. Por tanto, las sugerencias que figuran a continuación han surgido de los datos que hemos examinado e incluyen las brechas sugeridas por los informantes clave, incluidos los líderes temáticos de la AME.

6.1 Comprensión actual de la resiliencia del sistema educativo

Como demuestran la bibliografía, los datos recopilados de las entrevistas y los documentos de política, no existe un amplio consenso sobre el significado de la ESR. En la bibliografía, la resiliencia se asocia a menudo con las crisis, y se vincula específicamente con la aparición de desastres naturales, conflictos violentos u otros trastornos graves que repercuten en el funcionamiento de los sistemas educativos. El interés por la resiliencia, como término utilizado para captar una amplia gama de desafíos y respuestas potenciales, surgió en la respuesta a la pandemia del COVID-19.

Incluso cuando eran capaces de dar una definición de la resiliencia, los informantes clave seguían teniendo dificultades para dar ejemplos concretos de "como luce" la resiliencia o de lo que requiere. Los informantes (y otras métricas, incluidos los datos del repositorio de resiliencia de la AME) a menudo se basan en la *existencia* de políticas para señalar aspectos de la resiliencia. Les resulta más difícil comentar cómo se están implementando las políticas. En parte, esto podría deberse a la población de informantes elegida para este trabajo, ya que hablamos con miembros de departamentos de planificación. Sin embargo, como se ha visto en el repositorio de resiliencia de la AME, las políticas proporcionan una "piedra de toque" tangible para informar sobre planes o programas.

Entre las posibles áreas de investigación futura se incluyen las siguientes:

1. Existe una gran diversidad en cuanto a lo que los países tienen disponible para la RRD y la PESC; por ejemplo, hay ejemplos de **estrategias, planes y políticas**. A nivel nacional, la investigación podría estudiar qué herramientas son más útiles para garantizar que el personal esté informado y sea capaz de actuar durante situaciones de crisis en los diferentes niveles educativos. ¿Cómo luce una política nacional eficaz? ¿Con qué frecuencia se actualizan las políticas y los planes localizados? ¿Qué necesitan las escuelas en la práctica para garantizar la implementación de la política de RRD y PESC a nivel nacional? ¿Es más eficaz que la RRD y las políticas conexas se desarrollen por

separado o que se integren en el PSE? ¿Los ministerios de educación están equipados para apoyar la RRD o requieren el compromiso de otros ministerios gubernamentales? Estas son algunas de las posibles direcciones que plantean los datos.

2. En este estudio se puso de manifiesto una clara brecha en torno a la **gestión sistemática de los riesgos y el mapeo** de los contextos. Si bien los países pueden estar preparados para los trastornos relacionados con los conflictos y el clima, la gestión de riesgos debe ser exhaustiva a la hora de mapear todos los riesgos potenciales (incluida la determinación de su probabilidad e impacto potencial) y las estrategias de mitigación para reducir el peligro y los daños. Así, la investigación podría centrarse en las mejores prácticas para el mapeo de riesgos y la colaboración intergubernamental con el fin de garantizar estrategias integrales de mitigación y respuesta.
3. Casi la mitad de los PSE revisados (Gobierno de El Salvador, 2019; MINEDUC, 2017; MoEYS, 2019) y las políticas proporcionadas por el informante de la provincia de Sindh (Gobierno de Sindh, 2019b, 2019a) son anteriores a la pandemia del COVID-19. Dado que los procesos de actualización de los PSE están en marcha para su publicación en 2024, el análisis comparativo puede demostrar hasta qué punto **ha cambiado o se ha codificado la comprensión de la resiliencia** en la política educativa nacional.
4. Como se ha visto con el ejemplo del programa de Escuelas Resilientes de Nicaragua, pueden existir sólidos ejemplos de **ESR impulsada por el contexto** a nivel regional, donde las autoridades descentralizadas pueden tener más incentivos para garantizar que la planificación de crisis atienda a sus necesidades específicas. Una mayor investigación podría examinar algunas de estas "regiones brillantes" para extraer las mejores prácticas que podrían aplicarse a nivel nacional o en otros contextos afectados de forma similar; las mejores prácticas a nivel nacional también podrían ofrecer información para la planificación en toda la región.
5. ¿Por qué/de qué manera **algunas regiones dentro de los países van a la cabeza en políticas** y programas **de ESR**? ¿Cuál es el flujo de financiamiento que las respalda? ¿Se aplica el aprendizaje en otros lugares del país? ¿Cómo refleja su desarrollo las intersecciones con otras dimensiones; por ejemplo, la vulnerabilidad topográfica, las poblaciones indígenas, el infra financiamiento sistémico previo y/o la exposición a conflictos?
6. Los informantes clave señalaron las políticas sobre infraestructuras resilientes al clima y las "escuelas verdes" como formas de ESR ante un clima cambiante. La infraestructura es un componente clave para garantizar la continuidad de la educación para hacer frente a los desafíos tanto de aparición lenta como repentina. Dado que cada vez se invierte más en infraestructuras, la investigación podría estudiar el impacto de las **escuelas resilientes al clima o "verdes" al garantizar el acceso**, especialmente durante emergencias relacionadas con el clima, por ejemplo. ¿Cómo cambian estas iniciativas la comprensión comunitaria del cambio climático y la preparación ante los desastres?

¿Qué iniciativas son más eficaces para garantizar un acceso continuo durante; por ejemplo, las altas temperaturas o los huracanes?

6.2 EGIS y voluntad política

En la bibliografía se destaca la atención a las necesidades de los grupos marginados, sobre todo en el marco de Sendai y en los mapas de resiliencia de Tarricone et al. (2021) y USAID (2020). Nuestra revisión señaló una serie de consideraciones favorables para la EGIS dentro de la ESR para el nivel del sistema, las finanzas, los datos y la política, la capacitación y el compromiso significativo, y la generación y el intercambio de pruebas y prácticas. Aunque los datos demostraron que los gobiernos y los formuladores de políticas pueden ser *conscientes* de la importancia de las consideraciones de EGIS en la ESR, no encontramos políticas (ni respuestas de informantes clave) que mostraran todas esas consideraciones. Por tanto, en general, identificamos una **brecha en la inclusión específica de los grupos marginados o vulnerables dentro de la RRD y la PESC**. Aunque la atención a las necesidades de las niñas, por ejemplo, figura en los PSE de los países, hubo pocas referencias a garantizar que la planificación para desastres y crisis atienda a las necesidades de las niñas y otros grupos marginados, lo que podría agravar su exposición a los daños.

También señalamos la importancia de la voluntad política al reconocer las crisis o los riesgos potenciales. Los asuntos politizados (especialmente la migración, los refugiados, las tensiones étnicas, la violencia sexual y de género, y otras formas de violencia) no estaban bien referenciados en las políticas ni en las entrevistas a los informantes. La migración, por ejemplo, no se menciona en las políticas centroamericanas revisadas para este estudio, que solo aluden a la "deserción escolar". Esto es especialmente sorprendente dado el número de niños que emigran a lo largo de Centroamérica (consultar FICR, 2022), y que regresan tras experiencias traumáticas, y la conexión con el cambio climático, los desastres naturales, la violencia y la política que pueden causar fluctuaciones repentinas. En muchos de los materiales, la "IS" ("inclusión social") de la EGIS apuntaba a las personas con discapacidad, en lugar de a los grupos étnicos marginados o a las minorías indígenas o raciales, que tienen más probabilidades de vivir en áreas en riesgo de crisis en muchos de los contextos estudiados. Los grupos vulnerables no se mencionaban en los PSE de los países de América Central, por ejemplo (Gobierno de El Salvador, 2019; Gobierno de Nicaragua, 2021).

Entre las posibles áreas de investigación futura se incluyen las siguientes:

1. Sierra Leona, con la adopción de la política de Inclusión Radical (MBSSE, 2021) para garantizar que las escuelas proporcionen entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y accesibles que satisfagan las necesidades de todos los niños, es un país destacado en la codificación de la EGIS dentro de la política. Allí, los objetivos de RRD dentro del PSE demuestran que se presta atención a los asuntos de EGIS. En los casos en que las políticas o los programas de ESR se dirigen específicamente a las mujeres y/o a las niñas, ¿cuáles son los **supuestos, las evidencias o la lógica que sustentan este diseño?**

¿Se han realizado investigaciones en esos contextos para identificar cuáles son las necesidades específicas de los grupos marginados en tiempos de crisis?

2. Nuestro equipo de investigación observó que, en todos los contextos, la mayoría de los informantes clave (la mayor parte de los cuales trabajaban en departamentos de planificación educativa provinciales o nacionales) eran hombres. Dos de los informantes clave nacionales de nuestra muestra ($n = 8$) eran mujeres. Aunque el tamaño de nuestra muestra es muy pequeño, la bibliografía comentaba, por ejemplo, la falta de mujeres involucradas en las actividades de RRD. Como se ilustra en el Anexo 2, la representación de las mujeres y de otros grupos marginados es un signo de un involucramiento significativo de la EGIS en la planificación y en los enfoques de desarrollo de resiliencia. ¿Las mujeres están menos representadas en estos puestos? Allí donde las mujeres están infrarrepresentadas en posiciones de liderazgo, ¿qué impacto tiene eso en la planificación de la educación, en particular para la RRD y la PESC?
3. Sin embargo, en todo momento observamos **brechas entre el análisis de riesgos y la política**. En El Salvador; por ejemplo, los riesgos del cambio climático y la violencia de las pandillas se mencionaron en el análisis de riesgos del PSE (Gobierno de El Salvador, 2019), pero solo se abordaron parcialmente (violencia) o no se abordaron (cambio climático) en el contenido de la política. Esto podría indicar que los riesgos se consideran competencia de otro sector (medio ambiente, justicia), pero potencialmente representa una oportunidad perdida para planificar los riesgos específicos y acuciantes para la educación. Algunas cuestiones, como la migración, un factor geopolítico potencialmente desestabilizador con importantes flujos de personas en la región, no se mencionan ni en el análisis de riesgos ni en el contenido de las políticas. En Granada, el Plan Nacional de Desarrollo Sostenible (Secretaría del Plan Nacional, 2019) prevé una planificación exhaustiva de las evaluaciones inclusivas de los riesgos y la resiliencia, pero no hace referencia al rico potencial del sector educativo. Estas brechas pueden ser una cuestión de voluntad política, lo que se analiza más adelante, o simplemente un efecto del aislamiento de diferentes asuntos políticos. La investigación podría centrarse en la comprensión de la alineación o desalineación entre los riesgos sustantivos, el análisis de riesgos y las políticas educativas. ¿Cuáles son las razones de esta (mala) alineación? ¿Cuáles son los efectos? ¿Cómo puede fortalecerse la formulación de políticas para reducir las oportunidades perdidas para la ESR?

6.3 Donantes y financiamiento

El **papel de los donantes** es un área que salió a relucir en las políticas nacionales y en las EIC, y merece una investigación más profunda. Los informantes de Kirguistán y Sierra Leona destacaron especialmente hasta qué punto todo su sistema educativo depende del financiamiento exterior, lo que puede repercutir en qué se financia y por qué. El responsable temático de la AME para EdTech también se refirió al problema del financiamiento, señalando

que se trata de un obstáculo importante y constante para la ESR, especialmente cuando las situaciones de crisis obligaron a reasignar fondos fuera de la educación.

Entre las posibles áreas de investigación futura se incluyen las siguientes:

1. ¿Es posible que los PIBM sean "resilientes" cuando **dependen del financiamiento de los donantes** para hacer funcionar sus sistemas educativos? ¿Los países cuentan con planes sobre lo que se priorizaría si se suprimieran esos fondos?
2. ¿Cuál es la relación entre la creación y disponibilidad de planes (como los de RRD, PESC e incluso los PSE disponibles en idiomas europeos) y la actividad de los donantes? ¿Hasta qué punto los planes surgen por la **presión o las estipulaciones de los donantes**, en lugar de por las necesidades impulsadas por las bases del país? En el caso anterior, ¿tiene alguna repercusión en la forma en que se implementan después los planes en escenarios de crisis?
3. ¿Qué ocurre cuando las **prioridades nacionales** entran en conflicto con las de los donantes? Es decir, ¿hasta qué punto se priorizan y financian las ambiciones de los donantes, quizá por encima de las prioridades de los sistemas nacionales? ¿Las políticas nacionales impulsadas por los financiadores están oscureciendo las oportunidades de soluciones subnacionales o locales, o de colaboraciones multinacionales en las que se compartan los riesgos?
4. A medida que se generalizan las criptomonedas y las formas alternativas de banca y finanzas, ¿existe algún potencial (o un mayor riesgo) para que los sistemas educativos recurran a **formas alternativas de financiamiento**?
5. Países como Pakistán han recurrido al sector privado (a través de las APP) para contribuir a aumentar el acceso a la educación. Sin embargo, como se vio durante la crisis económica que acompañó a la pandemia del COVID-19, el sector de las escuelas privadas necesitó la ayuda del gobierno para mantener a sus profesores en plantilla (Zafar, 2020). Aunque el sector privado puede ser un socio importante, especialmente en contextos de bajos recursos, ¿cuáles son los riesgos y las complejidades de esas relaciones? ¿Cómo puede utilizarse el sector privado para aumentar la ESR?
6. En entornos con recursos limitados, ¿adónde debe ir el financiamiento? ¿Cuáles son las intervenciones más rentables para mejorar la ESR?

REFERENCIAS

- Ainsworth, S., y Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: El contexto importa. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Alieva, A., y Nechitailo, I. (2023). *Resilience of education systems: What lessons can be learned from Ukraine?* (Informe ad hoc de NESET). Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training (NESET), Unión Europea. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2023/08/NESET2023-Ad-hoc-report-RESILIENCE-UKRAINE-EDUCATION-1.pdf>
- AMCDRR. (2018). *Progress Review and the Way Forward: Gender Equality and Social Inclusion in Implementing the Sendai Framework for Disaster Risk Reduction in Asia*. Conferencia Ministerial Asiática sobre la Reducción del Riesgo ante Desastres. <https://asiapacific.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ESEAsia/Docs/Publications/2018/12/Progress-Review-Report-2018-GESI-in-implementing-Sendai-Fr-compressed.pdf>
- Amenya, D., y Fitzpatrick, R. (2022). *Climate change and education in Turkana, Kenya*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/climate-change-and-education-in-turkana-kenya/>
- Arnott, A., Bester, G., Bah, A., Crouch, L. y Mohamed, F. (2023). *Scoping study: Data systems and data use challenges in Africa*. Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (KIX de AME). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-africa>
- Bermúdez, Y. (30 de octubre de 2023). Lanzamiento de Proyecto “Escuelas Resilientes.” MINED. <https://www.mined.gob.ni/lanzamiento-de-proyecto-escuelas-resilientes/>
- Cameron, L. M., Pon, C., D’Angelo, S. y Cooper, K. (2024). *Supporting children’s access and retention in education in emergency, fragile and conflict-affected contexts*. Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (KIX de AME).
- Dülks, J., Fekete, A., Karutz, H., Kaufmann, J. y 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>
- FCDO. (2022). *Addressing the climate, environment, and biodiversity crises in and through girls’ education*. UK Foreign, Commonwealth, and Development Office (FCDO). https://assets.publishing.service.gov.uk/media/639071bf8fa8f569f9c82436/Addressing_t

he_climate__environment__and_biodiversity_crises_in_and_through_girls__education.pdf

- Ministerio Federal de Educación. (2021). *Ethiopia: Education Sector Development Programme VI (ESDP VI)*. República Democrática Federal de Etiopía.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2021-11-education-sector-development-plan-ethiopia.pdf>
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*.
<https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000124>
- Gobierno de El Salvador. (2019). *Educación: Plan Cuscatlán*. Gobierno de El Salvador.
- Gobierno de Nicaragua. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra La Pobreza, 2022–2026*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Todos los derechos Reservados. (2021). *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022–2026 de Nicaragua: Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, Nicaragua.
<https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-lucha-contra-la-pobreza-y-para-el-desarrollo-humano-2022-2026-de-nicaragua>
- Gobierno de Sierra Leona. (2022). *Sierra Leone Education Sector Plan: Transforming Learning for All Government of Sierra Leone 2022–2026*. Gobierno de Sierra Leona.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/sierra_leone_education_sector_plan_2022_-_2026.pdf
- Gobierno de Sindh. (2019a). *Disaster Risk Reduction/School Safety Strategy (Sindh)*. Reform Support Unit and School Education & Literacy Department, Government of Sindh, Pakistán.
- Gobierno de Sindh. (2019b). *School Education Sector Plan & Roadmap for Sindh (2019–2024)*. School Education and Literacy Department, Government of Sindh.
- Gobierno de Sindh. (2019c). *School safety standards and guidelines*. Provincial Disaster Management Authority, Government of Sindh.
- AME y UNESCO. (2015). *Guidelines for Education Sector Plan Preparation*. Alianza Mundial para la Educación (AME).
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-GPE-guidelines-preparation-EN.pdf>
- Fondo Verde para el Clima. (2 de diciembre de 2023). *The Green Climate Fund, the Global Partnership for Education and Save the Children launch the world's largest investment for green schools at COP28*. Fondo Verde para el Clima.

- <https://www.greenclimate.fund/news/green-climate-fund-global-partnership-education-and-save-children-launch-world-s-largest>
- IDA. (2022). *State obligations on Disaster Risk Reduction under Article 11 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Alianza Internacional de Discapacidad (IDA).
- IFRC. (2022). *El Salvador. Central America & Mexico Migration Crisis – Emergency Appeal No. MDR43008 – Country Operational Strategy – El Salvador*. International Federation of Red Cross And Red Crescent Societies. <https://reliefweb.int/report/el-salvador/el-salvador-central-america-mexico-migration-crisis-emergency-appeal-no-mdr43008-country-operational-strategy>
- INEE. (2010). *Минимальные стандарты образования. Готовность, Программа, Восстановление*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). https://inee.org/sites/default/files/resources/_INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Russian.pdf
- Kangas-Dick, K. y O’Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 131–146.
- Kelcey, J., Akar, B. y Bouvier, M. (2023). *Evidence for system transformation: Education resilience*. Alianza Mundial para la Educación (AME).
- Klugman. (2022). *The Gender Dimensions of Forced Displacement: A Synthesis of New Research*. Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/895601643214591612/The-Gender-Dimensions-of-Forced-Displacement-A-Synthesis-of-New-Research>
- MacEwen, L., Ndabananiye, J. C., Ortiz, D., Seguin, T. y Treguier, M. (2022, 12). Planning is the starting point for climate-resilient education systems. *Global Partnership for Education (GPE) Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/planning-starting-point-climate-resilient-education-systems>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. En *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (págs. 113–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- MBSSE. (2021). *National Policy on Radical Inclusion in Schools*. Ministry of Basic and Senior Secondary Education, Sierra Leone. <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/04/Radical-Inclusion-Policy.pdf>
- MINED. (2013). *Guía para la Seguridad Escolar*. Ministerio de Educación, Nicaragua. <https://www.mined.gob.ni/biblioteca/product/guia-para-la-seguridad-escolar>

- MINEDUC. (2017). *Education sector strategic plan 2018/19–2023/24*. Ministry of Education (MINEDUC), Republic of Rwanda.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-22-Rwanda-ESP.pdf>
- MINEDUC. (2021). *Risk Management Policy and Procedures*. Ministry of Education (MINEDUC), Republic of Rwanda.
<https://www.mineduc.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=31750&token=43daacffaec4fe9e0722387a69c35e2b4ff4fb51>
- MINEMA. (2023). *Report for Disaster Risk Reduction and Management Conference in Rwanda (27th–28th March 2023, Kigali)*. Ministry in charge of Emergency Management (MINEMA), Republic of Rwanda.
<https://www.minema.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=81955&token=02360eae1b1310b1ece46258172a31c9693248a7>
- MoEYS. (2019). *Education Strategic Plan 2019–2023*. Ministry of Education, Youth, and Sport (MoEYS), Kingdom of Cambodia. http://cdc-crdb.gov.kh/en/twg-jmi/sector_strategy/ESP2019-2023_EN.pdf
- Secretaría del Plan Nacional. (2019). *National Sustainable Development Plan 2020–2035*. National Plan Secretariat, Ministry of Finance, Planning, Economic, and Physical Development, Grenada.
- Novelli, M. y Smith, A. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon Nepal and Sierra Leone*. UNICEF.
<https://reliefweb.int/report/world/role-education-peacebuilding-synthesis-report-findings-lebanon-nepal-and-sierra-leone>
- OCDE. (2018). *Climate-resilient infrastructure (Policy Perspectives: OECD Environment Policy Paper No. 14)*. OCDE. <https://www.oecd.org/environment/cc/policy-perspectives-climate-resilient-infrastructure.pdf>
- OECS. (2012). *2012–2021 OECS Education Sector Strategy*. The Organisation of Eastern Caribbean States (OECS).
- Reimers, F. (2021). *Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626>
- República de Ruanda. (2017). *7 Years Government Programme: National Strategy for Transformation (NSTI)*. Republic of Rwanda.
<https://faolex.fao.org/docs/pdf/rwa206814.pdf>

- Rodriguez, A. (2023). *Scoping Study: Data Systems and Data Use Challenges in Europe, Asia and the Pacific*. Programa de Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (KIX de AME). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-europe-asia-and-pacific>
- Shah. (2019). *White Paper Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*. USAID.
- SOIF. (2021). *Features of effective systemic foresight in governments around the world*. School of International Futures. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/609aa813d3bf7f2888d18fe3/effective-systemic-foresight-governments-report.pdf>
- Tarricone, P., Mestan, K. y Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- ONU Mujeres. (27 de junio de 2023). *Accelerating action for gender responsive disaster risk reduction*. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/en/news-stories/feature-story/2023/06/accelerating-action-for-gender-responsive-disaster-risk-reduction>
- UNDRR. (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR). <http://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>
- UNESCO. (2011). *Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228650/PDF/228650eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Green academies: Guidelines for climate-resilient buildings*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372158/PDF/372158eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2023). *Education in Africa: Placing equity at the heart Education in Africa of policy. Continental report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384479/PDF/384479eng.pdf.multi>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L. y Theron, L. (2019). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627.

- UNISDR. (2016). *UNISDR Annual Report 2015*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. <http://www.undrr.org/publication/unisdr-annual-report-2015>
- USAID. (2020). *A Map of Resilience Capacities for the Education Sector: Absorptive, Adaptive, and Transformative Capacities for Learners, Schools, Communities, and Institutions*. USAID. https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Resilience%20Resource_Map%20of%20Resilience%20Capacities_Jan20_final.pdf
- USAID. (2022). *All Children Reading–Asia (ACR–Asia): USAID Systems Strengthening Review*. USAID. https://www.rti.org/sites/default/files/related-content-files/systems_strengthening_review_final_report_submitted_usaid_11.14.2022.pdf
- USAID y ECCN. (2016). *Análisis Rápido de Educación y Riesgo de El Salvador Reporte Final*. USAID y Education in Crisis and Conflict Network (ECCN).
- World Bank. (2020). *Pivoting to Inclusion. Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/777641595915675088/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-covid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>
- Zafar. (7 de abril de 2020). The forgotten plight of private school teachers during COVID-19. *The Express Tribune*. <https://tribune.com.pk/article/95162/the-forgotten-plight-of-private-school-teachers-during-covid-19>
- Zaidi, R. Z. y Fordham, M. (2021). The missing half of the Sendai framework: Gender and women in the implementation of global disaster risk reduction policy. *Progress in Disaster Science*, 10, 100170. <https://doi.org/10.1016/j.pdisas.2021.100170>

ANEXO 1: NOTA SOBRE LA SELECCIÓN DE PAÍSES

Al inicio de esta investigación, EDT y el IDRC seleccionaron una lista de países para su inclusión y comparación en este documento. En primer lugar, elaboramos una **lista** de crisis y emergencias complejas pasadas, presentes y futuras que podrían afectar a los sistemas educativos:

- Legados de conflictos o conflictos violentos en curso
- Vulnerabilidad climática
- Vulnerabilidad ante desastres medioambientales
- Impactos de la tecnología y/o IAG
- Problemas relacionados con los refugiados y la migración
- Impactos de epidemias y/o pandemias y otras exposiciones a peligros y emergencias de salud

Muchos países experimentan (o tienen el potencial de experimentar) múltiples crisis simultáneamente, que también pueden combinarse con la inestabilidad económica crónica y la inestabilidad demográfica. Con esta lista de desafíos potenciales, examinamos a continuación los países socios de la AME dentro de cada uno de los cuatro centros regionales KIX para garantizar la inclusión de una amplia gama de crisis existentes y futuras. También confirmamos con el IDRC la siguiente **división regional** de países:

- Se seleccionarán tres países de África 19 y África 21 combinados para garantizar la cobertura del continente pero evitar un énfasis excesivo; dadas las dificultades previas para contactar con los entrevistados en los países de África 21, sugerimos la inclusión de dos países anglófonos y uno francófono, dado el corto periodo de tiempo disponible para la recopilación de datos.
- Dentro de la región EMAP, sugerimos la selección de un país de cada una de las tres subregiones (Europa Oriental, Cáucaso y Asia Central; Medio Oriente y Norte de África (MONA) y Asia Meridional; y Sudeste Asiático y Pacífico).
- Dentro de ALC, sugerimos la inclusión de un país anglófono y otro hispanófono.

En nuestra primera ronda de selección de países, la AME nos proporcionó sugerencias sobre los países que debíamos incluir, y los jefes de país de la AME nos facilitaron una lista de posibles participantes en las entrevistas para cada uno de ellos. Nuestra primera ronda incluyó a los siguientes países:

- **África 19 y 21:** Chad, Etiopía y Sierra Leona, con Burkina Faso, Kenia, Ruanda y Zimbabue seleccionados como suplentes.
- **EMAP:** Camboya, Kirguistán y Pakistán, con Bangladesh, Filipinas y Vietnam seleccionados como suplentes.
- **ALC:** El Salvador y Granada, con Dominica y Guatemala seleccionados como suplentes.

Los contextos elegidos incluyen varios países que ocupan puestos elevados (Chad, Etiopía) o medios (Sierra Leona, Pakistán) en el Índice de estados frágiles¹⁰ y que han sido identificados como los más vulnerables por la University of Notre Dame's Global Adaptation Initiative (Chad, Etiopía, Pakistán, Sierra Leona).¹¹

Sin embargo, a lo largo de la recopilación de datos para el estudio (diciembre de 2023-marzo de 2024), no pudimos establecer contacto con representantes de los países seleccionados originalmente y tuvimos que ajustar nuestra muestra de países.

ANEXO 2: CONSIDERACIONES FAVORABLES PARA LA EGIS DENTRO DE LA ESR

En cuanto a las consideraciones clave sobre la equidad de género y la inclusión social (EGIS) dentro de la ESR, varios temas recurrentes surgieron de la bibliografía.

1) Factores facilitadores a nivel de sistema

- La coordinación intersectorial con respecto a las consideraciones de EGIS es crucial para alinear a los organismos gubernamentales, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil y los donantes, así como entre los departamentos gubernamentales. Un ejemplo de mayor coordinación para las consideraciones de EGIS en la ESR podría involucrar el refuerzo de los mecanismos de coordinación entre la planificación de la educación sobre el cambio climático, la gestión del riesgo ante desastres y la gestión de datos, destacada como una característica clave para la resiliencia por parte de Tarricone et al. (2021).
- Integrar los enfoques de EGIS definiendo y articulando claramente las funciones y responsabilidades y la coordinación y comunicación entre las organizaciones/departamentos, debatidas en el MSRRD (UNDRR, 2015).
- Sensibilizar y capacitar a los funcionarios del gobierno para dotarles de los conocimientos y habilidades necesarios para incorporar la EGIS en su planificación e implementación (AMCDRR, 2018). Esto podría involucrar que las organizaciones interesadas y los donantes se alejasen de las intervenciones basadas en proyectos y se centrasen en aunar y concentrar los recursos en el fortalecimiento de las instituciones gubernamentales.
- Abordar las desigualdades estructurales y centrarse en una educación de calidad para todos con el fin de permitir una resiliencia equitativa.

2) Finanzas

¹⁰ Consulte <https://fragilestatesindex.org/global-data/>

¹¹ Consulte <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings/>

- Incluir consideraciones de EGIS en los planes del sector educativo para permitir un financiamiento predecible y equitativo durante las crisis (AMCDRR, 2018).
- Asegurarse de que se presta una gran atención al género en contextos de crisis y desplazamientos focalizados para evitar que se afiancen las disparidades existentes (Klugman, 2022).
- Asignar presupuestos adecuados para los mecanismos de monitoreo, evaluación y rendición de cuentas.

3) Datos y política

- Recopilar y desglosar datos para todos los grupos vulnerables con el fin de comprender plenamente las distintas necesidades, capacidades y exposición al riesgo de las poblaciones vulnerables (UNESCO, 2023).
- Garantizar que los mecanismos de monitoreo, evaluación y rendición de cuentas cuenten con indicadores para la EGIS y abarquen a todas las poblaciones vulnerables.
- Permitir que los datos y su análisis se compartan ampliamente entre las instituciones gubernamentales, de modo que puedan utilizarse fácilmente con fines de anticipación, planificación y respuesta para la ESR.
- Garantizar que las perspectivas y estrategias de EGIS se incorporen a todas las políticas y la planificación de la ESR, así como a los marcos jurídicos para proteger los derechos de las poblaciones marginadas (AME y UNESCO, 2015).
- Apoyo y recursos directos a las actividades relacionadas con la EGIS para que los planes de acción puedan implementarse de forma eficaz. Esto puede incluir abordar las normas y prácticas discriminatorias que perjudican a las mujeres y a otras poblaciones vulnerables.

4) Empoderamiento y participación significativa

- Eliminar las barreras que impiden la participación y el liderazgo significativos de las mujeres, los discapacitados y otros grupos vulnerables como los inmigrantes y los indígenas. Esto podría incluir programas de sensibilización y abordar las actitudes sociales perjudiciales para permitir la participación.
- Centrarse en el empoderamiento de las mujeres y los grupos vulnerables con el fin de aumentar su resiliencia y su capacidad para participar en la sociedad como responsables de la toma de decisiones y planificar y responder a las crisis, lo que incluye proporcionar un acceso equitativo a las oportunidades y los recursos (ONU Mujeres, 2023).
- Apoyar, promover y facilitar de forma significativa la participación de los grupos vulnerables en la consulta, la planificación, la toma de decisiones y el liderazgo, y considerar las contribuciones de un abanico diverso de personas como aportes valiosos de igual a igual, en lugar de tratar a las poblaciones vulnerables únicamente como beneficiarios.

- Aumentar la representación de las organizaciones relacionadas con la EGIS en los órganos de decisión y coordinación. El Informe de Progreso de Sendai de 2018 también recomienda una representación mínima del 30 % de mujeres en los puestos de toma de decisiones de los órganos de coordinación (AMCDRR, 2018).
- Fortalecer la comprensión de un enfoque basado en el empoderamiento entre las personas del gobierno y las partes interesadas con el fin de aumentar la sensibilización y las capacidades de apoyo.

5) Generación de evidencias e intercambio de buenas prácticas

Generar evidencias y compartir buenas prácticas y lecciones aprendidas en torno a la EGIS, centrándose en el empoderamiento y el desarrollo de capacidades.

ANEXO 3: PROSPECTIVA

El trabajo de prospectiva sostenible a largo plazo puede contribuir de forma significativa al desarrollo de estrategias nacionales y a la capacidad de llevar la estrategia a la práctica. La reflexión y la planificación continuas a largo plazo que facilita el trabajo de prospectiva y pronósticos se consideran la base de un cambio transformador.

El mapeo de las organizaciones que trabajan en torno a los futuros de la educación y la prospectiva ha demostrado el compromiso a largo plazo de organizaciones internacionales en proyectos en torno al desarrollo de escenarios para el futuro de la educación y las amenazas y oportunidades potenciales que presentan una serie de tendencias globales. El [Programa Futuros de la Educación de la UNESCO](#) pretende "reimaginar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden dar forma al futuro de la humanidad y del planeta". El programa se basa en su informe emblemático de 2021 "[Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación](#)" a través de una investigación temática sobre los futuros del aprendizaje digital, el replanteamiento del conocimiento y la investigación, y la renovación del contrato social para la educación. Dentro de UNICEF, la [Oficina de Perspectiva y Política Mundial](#) y la [Oficina de Investigación y Prospectiva](#) miran al mundo y al futuro a través de los ojos de un niño. El informe anual *Perspectivas de la Infancia* considera temas y escenarios de futuro con el fin de anticipar mejor los desafíos y las oportunidades para garantizar un mundo más equitativo para los niños. Los trabajos del [Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE](#) y del proyecto [El futuro de la educación y las competencias 2030 de la OCDE](#) también han influido en la reflexión sobre el aprendizaje y los conocimientos que se exigirán a los sistemas educativos en el futuro.

Estas organizaciones tienen un gran poder de convocatoria y la elaboración de informes emblemáticos ha involucrado a menudo un amplio compromiso y participación de los Ministerios de Educación de las naciones del Sur; los funcionarios de Etiopía y Perú parecen estar especialmente involucrados. El protagonismo de los jóvenes y la importancia de la

inclusión son cada vez más frecuentes en el marco de un compromiso más amplio con el replanteamiento y la revalorización del conocimiento y la producción de conocimiento como parte de la transformación de los sistemas educativos.

Existen varias organizaciones académicas y de consultoría con un historial de apoyo a gobiernos y organizaciones para integrar los futuros y la prospectiva en su trabajo. Estas organizaciones suelen disponer de herramientas y métodos de análisis de datos personalizados y se centran mucho en apoyar la innovación. Un ejemplo destacado es la [School of International Futures](#) (SOIF), con sede en el Reino Unido, que ha trabajado con gobiernos, organizaciones internacionales y el sistema de la ONU para desarrollar capacidades en prospectiva y pensamiento de futuro. SOIF (2021) trabaja con un enfoque ecosistémico de la prospectiva que tiene en cuenta el nivel de sistema y los niveles de departamento, equipo e individuo para construir y sostener el ecosistema de la prospectiva.

Parece que hay pocas organizaciones académicas o de consultoría con sede en el Sur que tengan conocimientos especializados en prospectiva y futuros, sobre todo entre las organizaciones centradas en la educación. El financiamiento previo del Proyecto del Milenio de la Fundación Rockefeller apoyó una red de organizaciones para desarrollar la capacidad de previsión con socios en Ghana, Nigeria, Tanzania/Kenia, Perú, Vietnam y Tailandia. Estos socios tienden a centrarse más en la gobernanza y la política económica. Empresas de consultoría como el [South African Institute of International Affairs](#) (SAIIA) y el [Centro African Centre for Economic Transformation](#) (ACET) tienen destrezas en política económica y competencias y futuros, mientras que la Wits School of Governance destaca por su trabajo en el sector público y la gobernanza.