

Educación en emergencias: una revisión de la literatura (1999-2020)¹

Mónica Marcela Parra-Zapata²

ORCID: 0000-0002-8844-0013

Jhony Alexander Villa-Ochoa²

ORCID: 0000-0003-2950-1362

Resumen

Presentamos una revisión de la literatura en torno a la educación en emergencias. La educación en emergencias es una acción y un área de trabajo, reportada desde finales del siglo pasado, que estudia la educación en situaciones de emergencias. Debido a su naturaleza, sus dinámicas y sus posibilidades se requieren de continuas estrategias, intervenciones e investigaciones. En esta revisión tenemos como objetivo analizar objetos, propósitos, teorías y metodologías de documentos publicados en esta área. A partir de ella, proporcionamos información para investigadores/investigadoras y profesores/profesoras en torno a temas y problemas de investigación. Seleccionamos y analizamos 65 documentos, los cuales catalogamos como conceptuales, de intervención y de investigación; y caracterizamos los resultados en tres componentes: (i) procesos educativos (ii) protección y (iii) capacidades y particularidades. En los hallazgos resaltamos una comprensión de la educación en emergencias como área de trabajo y la necesidad de ampliación del enfoque de los temas de investigación para generar desarrollos en el área, en sus metodologías y objetos de estudio, de tal manera que se focalicen diseños rápidos, flexibles y eficaces para atender las emergencias, con criterios de evaluación continua de sus impactos y la adaptabilidad a otras emergencias.

Palabras clave

Educación en emergencias – Estrategias – Intervenciones – Investigaciones.

1- Agradecemos a los/las colegas del Seminario Permanente de Educación Matemática del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia por sus aportes a versiones preliminares de este artículo que es producto de la formación doctoral de la primera autora. Gracias también al proyecto CODI de la convocatoria programática 2020, código 2020-34799 de la Universidad de Antioquia. Este artículo tuvo revisión de estilo y normas técnicas, realizada por Sebastián Aguirre Duque, contacto: sadw621@gmail.com; a él, muchas gracias.

2- Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia. Contactos: monica.parra@udea.edu.co; jhony.villa@udea.edu.co



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249297esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Education in emergencies: a review of the literature (1999-2020)

Abstract

We present a literature review on education in emergencies. Education in emergencies is an action and an area work reported since the end of the last century. It studies education in emergency situations. It requires continuous strategies, interventions and research due to its nature, dynamics and possibilities. In this review, the aim is to analyze objects, purposes, theories and methodologies from publications of this area. Based on this review, we provide information for researchers and teachers about topics and problems for researching. Also, we selected and analyzed 65 papers and they were classified as conceptual, of intervening and of researching. Results were characterized in three components: (i) educational processes (ii) protection and (iii) skills and particularities. We highlight an understanding of education in emergencies as an area work and the need to broaden the approach of research topics to generate developments in the area, in methodologies and objects of study focusing fast, flexible, and effective designs to attend emergencies, with criteria for continuous evaluation of their impacts and adaptability to other emergencies.

Keywords

Education in emergencies - Strategies - Interventions - Research.

*“El propósito de hacer realidad los derechos del ser humano, es, precisamente por su sencilla elementalidad, el más grande y difícil que puede hacerse el ser humano”
(Hannah Arendt).*

Introducción

Desde enero de 2020 el mundo atraviesa una emergencia sanitaria por la COVID-19 que ha exigido respuestas inmediatas y sistemáticas de diferentes sectores. Además de la preocupación por la salud en el estado de emergencia, en educación existen inquietudes epistemológicas, ontológicas y pragmáticas. Emergen cuestionamientos sobre los roles de la educación frente a la emergencia, sus metas y sus propósitos, metodologías, medios y recursos, ambientes educativos, participación de las familias, entre otros.

Los desastres naturales, las crisis provocadas por la humanidad, como los conflictos bélicos y sus consecuencias, y las recientes crisis ocasionada por la COVID-19 han sido objetos de preocupación importante para la comunidad internacional y han generado discusiones constantes sobre los diferentes factores que se deben considerar antes, durante y después de una situación de emergencia en el ámbito educativo. Por estos asuntos se preocupa la educación en emergencias (TALBOT, 2005; AGUILAR; RETAMAL, 1999; PIGOZZI, 1999).

En la literatura internacional, la educación en emergencias puede entenderse como una acción y como un área de estudio. La educación en emergencias como acción se refiere al objetivo común que tienen profesores/profesoras e investigadores/investigadoras para atender las condiciones presentes en una emergencia (por ejemplo, frente al aislamiento social en tiempos de COVID-19) y así garantizar el derecho a la educación (UNICEF³, 2012; NICOLAI, 2006; AGUILAR; RETAMAL, 1999). Debido a los desarrollos constantes y cambiantes como acción, vale la pena conocer el estado del desarrollo de los trabajos de la educación en emergencias, que debe las intervenciones para atender las emergencias y conocer cómo cambia y cómo se aplican estos estudios en diferentes niveles escolares para proyectar acciones futuras.

La educación en emergencias como área de estudio, hace alusión a conocimientos científicos con relación a la educación en situaciones de emergencia; esta área es pensada e investigada por una comunidad académica que se consolida cada vez más (MOORHOUSE, 2020; HODGES *et al.*, 2020; INEE⁴, 2010; TALBOT, 2005; PIGOZZI, 1999). En la configuración de un área de estudio, se requiere de continuas revisiones de su desarrollo, alcances y estatus epistemológico; es decir, frente a los objetos de estudio y la manera en que se estudian. Estas revisiones permitirán un reconocimiento de la naturaleza del área, sus cambios, desafíos, alcances teóricos e implicaciones prácticas (BOURDIEU, 1988).

La investigación académica en educación en emergencias y reconstrucción temprana ha ido en aumento (MACHEL, 2001; TALBOT, 2005; PRICE, 2011). Sin embargo, existe una necesidad urgente de fortalecer la literatura en el área (TALBOT, 2005; BRAUNSCHWEIG; BETHKE, 2009). Al respecto, los estados del arte de UNESCO (2000) y Kagawa (2005) describieron la trayectoria de la educación en emergencia y expusieron cómo la experiencia allí informa para prevenir futuras emergencias. También informaron sobre la existencia de tensiones entre la necesidad de intervenciones rápidas y respuestas socioculturalmente apropiadas e indicaron cómo los asuntos que competen a la educación en emergencias no solo tienen dimensiones educativas sino también sociales, políticas y económicas. Estos estudios corroboraron también la necesidad de avanzar en otros estudios y reportes de literatura en esta área.

En coherencia con los planteamientos anteriores, en este artículo presentamos una revisión de la literatura con la que buscamos contribuir a la discusión académica de la educación en emergencias. Tenemos como objetivo: *analizar objetos, propósitos, teorías y metodologías en la educación en emergencias (como área y como acción)*; de manera que

3- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

4- INEE: Inter-agency Network for Education in Emergencies.

sea posible ampliar su comprensión y puedan proponerse líneas de acción, desarrollo e investigación al interior de ellas. La pregunta de investigación que orientó la revisión fue: ¿Cuáles son los objetos, las teorías y las metodologías (diseños, métodos e instrumentos y población) que se han utilizado en los documentos de la educación en emergencias (como área y como acción)?

Incluimos en el artículo cuatro secciones adicionales. En la primera, describimos la metodología seguida. En la segunda, presentamos los resultados en términos de objetos, propósitos, teorías y metodologías, que utilizaron los documentos. En la tercera, incluimos una discusión de los resultados. En la cuarta, indicamos las conclusiones como respuesta a las preguntas de investigación de esta revisión, hacia una caracterización de esta área de trabajo.

Metodología

Una revisión de la literatura es un estudio de desarrollo teórico, sistémico y objetivo en el que, a partir de la lectura, la síntesis de la información y el análisis se presentan nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales con el sello de quien escribe (KRULL; DUART, 2017; GARCÉS; DUQUE, 2007).

En esta revisión de la literatura utilizamos métodos explícitos y replicables para identificar y seleccionar estudios relevantes en la educación en emergencias (como área y como acción). Con el fin de garantizar un proceso de revisión sistemático, realizamos una combinación de los aspectos sugeridos por Creswell (2012) y Garcés y Duque (2007). Para dar cuenta de los aspectos propuestos por los autores/las autoras de cada documento revisado, usamos el procedimiento presentado en la Figura 1, que consistió en 6 etapas:

Figura 1- Etapas de la revisión de la literatura



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, especificamos el proceso seguido para el cumplimiento de estas etapas.

Etapa 1: Delimitar la problemática

Consiste en definir el tema, las palabras clave y los conceptos para consolidar una(s) pregunta(s) que orienta(n) la revisión (GARCÉS; DUQUE, 2007). En la primera sección de este artículo presentamos la problemática y las preguntas orientadoras de esta revisión.

Etapa 2: Localizar la literatura del tema

Consiste en la selección de documentos disponibles del tema que contienen información, ideas, datos y evidencias del tema indagado (GARCÉS; DUQUE, 2007). A partir de las preguntas propuestas proseguimos con la búsqueda de la literatura en fuentes

experimentadas. Esta búsqueda la realizamos entre agosto y septiembre de 2020, en tres momentos disjuntos (los resultados pueden verse en línea⁵).

En el primer momento (etiquetado RC-Revisión en Cuervo) revisamos los nueve documentos propuestos en las referencias bibliográficas de Cuervo (2020) para identificar documentos que abordan la educación en emergencias (como área y como acción). Con estos documentos fue posible un acercamiento inicial a las generalidades de la temática en estudio. En el segundo momento (etiquetado PO-Páginas Oficiales) recurrimos a las páginas oficiales de la UNESCO, la UNICEF, la ACNUR, la INEE y la *Women's commission*⁶, por tener estos sitios la educación en emergencias (como área y como acción) como uno de sus ejes de desarrollo. Esta búsqueda arrojó 21 documentos. En el tercer momento (etiquetado BD-Bases de Datos) indagamos en siete bases de datos. Las bases de datos las seleccionamos por tener exigentes criterios de indexación. En cada una de las bases de datos usamos las ecuaciones de búsqueda: E1: “*Education in Emergencies*” OR “*Educación en Emergencias*” OR “*Éducation dans les situations d'urgence*”; E2: “*Education and COVID-19*” OR “*Educación y COVID-19*” OR “*Éducation et COVID-19*”. Incluimos en estas ecuaciones la COVID-19 por ser una emergencia reciente con impacto mundial y por el creciente número de publicaciones en el último año en torno a esta emergencia. Los resultados arrojados en este momento los presentamos en la Tabla 1.

Tabla 1- Resultados arrojados en Bases de datos

BASE DE DATOS	<i>Education in Emergencies OR Educación en Emergencias OR Éducation dans les situations d'urgence</i>	<i>Education and COVID-19 OR Educación y COVID-19 OR Éducation et COVID-19</i>
Dialnet	23	7
Scielo	2	0
OECDiLibrary	0	0
JSTOR	69	1
Emerald insight	2	137
Universidad de Antioquia	45	13
DOAJ	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 3: Leer para seleccionar el material

Es el proceso de filtrar los resultados para eliminar fuentes que no corresponden a la investigación, para eso se usan criterios de inclusión y de exclusión para limitar solo material relacionado con la temática de estudio (CRESWELL, 2012). Esta selección la hicimos para cada uno de los momentos de búsqueda descritos en la etapa anterior. Para delimitar los documentos pertinentes para el estudio, realizamos una lectura de sus títulos y sus resúmenes, que nos permitió aplicar los criterios de exclusión y de inclusión descritos en la Tabla 2.

5- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOxmrc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit?pli=1#gid=1126802514

6- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. *Women's Commission: Women's Commission for Refugee Women & Children.*

Tabla 2- Criterios de inclusión y exclusión

	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Primer momento RC	Estar en las referencias bibliográficas de Cuervo (2020). Documentos enfocados a la Educación en Emergencia.	Documentos que no aborden la educación en emergencias. Documentos no escritos en español, inglés o francés.
Segundo momento PO	Estar en las páginas oficiales de la UNESCO, la UNICEF, la ACNUR y la INEE.	Estar en las referencias bibliográficas de Cuervo (2020). Documentos no escritos en español, inglés o francés.
Tercer momento BD	Revistas de acceso abierto. Documentos con evaluación de pares. Documentos desarrollados al margen de situaciones de emergencia o crisis.	Estar en las páginas oficiales de la UNESCO, la UNICEF, la ACNUR, la INEE y la Women's commission. Documentos no escritos en español, inglés o francés.

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de la aplicación de estos criterios, seleccionamos ocho documentos derivados del primer momento, once del segundo momento y 46 del tercer momento; obtuvimos un total de 65 documentos que fueron analizados (puede verse en línea⁷).

Etapa 4: Catalogar las fuentes

Consiste en sistematizar y clasificar los documentos según criterios de agrupación o patrones (CRESWELL, 2012). Los 65 documentos seleccionados fueron separados en dos grupos. El grupo 1 etiquetado EE-Educación en Emergencias (32 documentos), documentos relacionados con la ecuación de búsqueda 1. El grupo 2 etiquetado EC-Educación en COVID (33 documentos), documentos relacionados con la ecuación de búsqueda 2.

Posteriormente, recopilamos y organizamos los documentos con los datos bibliográficos: título del documento, autores/autoras, año de publicación, resumen, fuente de publicación, país, palabras clave y conclusiones (puede verse en línea⁸). Luego, realizamos la primera lectura completa, por grupo, de los 65 documentos seleccionados, asistida con el *software ATLAS.ti* 9⁹. En la lectura reconocimos: (i) tema central, (ii) líneas de acción y (iii) tipo de documento (una parte puede verse en línea¹⁰). A partir de esta lectura establecimos una síntesis para cada documento y unos elementos agrupadores (puede verse en línea¹¹).

Etapa 5: Leer para analizar los documentos

Consiste en realizar lectura cuidadosa de los documentos, elaborar notas y memos analíticos para dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones; y obtener una síntesis comprensiva de la realidad que se estudia (GARCÉS; DUQUE, 2007). Asistidos por el *software ATLAS.ti* 9, realizamos la segunda

7- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOXrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit#gid=1136792705

8- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOXrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit#gid=0

9- Contamos con licencia paga para uso del *Software*.

10- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOXrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit?pli=1#gid=529233343

11- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOXrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit#gid=1350746511

lectura completa de los 65 documentos. El análisis partió de las conclusiones de la síntesis y los elementos agrupadores realizados en la etapa anterior. Identificamos los siguientes componentes (asignados como código en el software) al interior de cada uno de los documentos de los dos grupos: (i) origen, (ii) objetos, (iii) propósitos, (iv) teorías, (v) metodologías (una muestra puede verse en línea¹²). Posteriormente, las herramientas *Informes* y *Redes* del software *ATLAS.ti 9* nos permitieron extraer elementos centrales de cada componente, para cada grupo, reportados en los diferentes documentos (una muestra puede verse en línea¹³).

Etapa 6: Escribir hallazgos y conclusiones

Consiste en establecer las principales conclusiones de las tendencias y los desarrollos (CRESWELL, 2012). A partir de la interpretación de la evidencia y los análisis tras la revisión de los 65 documentos, analizados en dos grupos, identificamos características emergentes en la educación en emergencias (como área y como acción) en torno a sus propósitos, objetos, teorías y metodologías. Con esta interpretación generamos las categorías descritas en las Tablas 5 y 6, presentadas en la sección de resultados (una muestra puede verse en línea¹⁴).

Resultados

Los resultados de esta revisión los presentamos a continuación, en términos de fuentes, objetos, propósitos, teorías y metodologías reportadas en los documentos revisados.

Fuentes

Los documentos analizados fueron publicados en diversas fuentes. En la Tabla 3 mostramos esto en términos de la frecuencia de documentos, indicamos el total de documentos que refieren a la educación en emergencias como acción y como área.

Tabla 3- Fuente de los documentos

Tipo de fuente	Total	Total (como acción)	Total (como área)
Libro	15	2	13
Capítulo de libro	5	3	2
Artículo de Revista	43	33	10
Tesis de grado	2	2	0
TOTAL	65	40	25

Fuente: Elaboración propia.

12- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOxnrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit#gid=351085882

13- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOxnrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit#gid=2033323697

14- https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kRjzE-wuRZi8cwCZOxnrnc6-4CQR-pATvjNnEgXZ_J0/edit?pli=1#gid=1714425947

Según las fuentes de publicación resaltamos que la mayoría de las fuentes primarias para el trabajo educativo en situaciones de emergencia consisten en documentos publicados a manera de mediciones, de evaluaciones de proyectos y reportes a donantes, los cuales gozan de circulación limitada. A partir de lo anterior, destacamos la necesidad de fortalecer y ampliar la base documental para la investigación en la educación en emergencias.

Objetos y metodologías de estudio

Cada documento se clasificó en un tema principal según su objeto de estudio, estos temas responden también a la metodología¹⁵. Proponemos en la Tabla 5 las características según la categoría y el tipo de objeto.

Tabla 5- Estudios según los objetos

TIPO DE OBJETO	CATEGORÍA	CARÁCTERÍSTICA
Conceptuales	<i>Definir</i>	Presentar los diferentes conceptos del área
	<i>Reglamentar</i>	Establecer criterios y normas para atender la emergencia
Intervención	<i>Maneras</i>	Expresiones y actitudes: cultural social educativa
	<i>Estrategias</i>	Proponer acciones, planes y proyectos para: protección-superación enseñanza-aprendizaje
	<i>Rol de actores</i>	Función: actuación participación
Investigación	<i>Implementar</i>	Aplicar en la emergencia una teoría construida previamente.
	<i>Diagnosticar</i>	Indagar cuáles son los conocimientos, acciones y habilidades
	<i>Validar</i>	Poner a prueba las propuestas

Fuente: Elaboración propia.

Detallamos a continuación la comprensión de cada tipo de objeto reportado en la literatura, en diálogo con la categoría y las características de esta. Los tipos de objeto no son disyuntos.

Los documentos conceptuales describen una comprensión de los términos con relación a la emergencia y la generación de políticas y lineamientos. Encontramos allí documentos que definen y que reglamentan, estas categorías no son mutuamente excluyentes. Los documentos que definen presentan conceptos que dejan ver, entre otros asuntos, la comprensión de la emergencia como un término polisémico, que movilizan diferentes comprensiones y acciones jurídico-políticas y generan una respuesta educativa rápida ante la emergencia (AGUILAR; RETAMAL, 1999; PRICE, 2011; SINCLAIR, 2002;

15- Comprendemos la metodología como el conjunto de procedimientos o tareas, no solo a nivel investigativo, utilizadas para alcanzar un objetivo propuesto.

PIGOZZI, 1999; VÉLEZ, 2011), presentan elementos para una educación que proporcione protección física, psicosocial y cognitiva para mantener y salvar vidas (AGUILAR; RETAMAL, 1999; PRICE, 2011; SINCLAIR, 2002; PIGOZZI, 1999). Los documentos que reglamentan establecen criterios y normas para atender las emergencias y reconocen la educación como integrante de la planificación y la ejecución de la respuesta humanitaria, que va más allá del socorro inmediato. Así que se emanan instrumentos de políticas básicas en favor de la educación como derecho fundamental (INEE, 2010, 2020; COLOMBIA, 2011; PIGOZZI, 1999; EUROPEAN COMMISSION, 2019; CHACÓN, 2020; UNESCO, 2020). De estos documentos emerge un conjunto flexible de estrategias (de ayuda humanitaria, recreativas, educativas) que son eficaces a la hora de preservar y mantener el derecho a la educación en situaciones de emergencia; también, se propone la consolidación de redes de seguridad para la protección de los más vulnerables que, a partir de su implementación, apoyen los procesos de reintegración (KAGAWA, 2005).

Los documentos de intervención hacen alusión a una preocupación por la acción o actuación. Estos documentos están orientados a la resolución inmediata de problemáticas en las emergencias. En este punto de vista, la intervención es una manera de actividad que integra aspectos políticos, filosóficos y procedimentales. El hacer (acción) se vincula, como lo precisa Arendt (1958), con saberes teóricos, técnicos, tecnológicos y procedimentales, pero especialmente con actitudes, valores y creencias. Encontramos allí documentos cuyo foco son las maneras, las estrategias y el rol de actores. Estas categorías tampoco son mutuamente excluyentes.

Reportamos tres maneras en las que se da esta intervención: cultural, social y educativa. La intervención cultural refiere a intervenciones de desarrollo de la cultura, de la igualdad de oportunidades, de la expresión y creación artística y de respeto a la diversidad cultural. En ellas, se pretende que las personas sean receptoras y creadoras de espacios y tengan posibilidades de actuación. Los documentos en esta línea utilizan metodologías centradas en la actividad o el producto de la intervención (KRUPAR; ANSELME, 2019; LACEY; VIOLA, 2019; MACKINNON, 2014; TRUST; WHALEN, 2020).

La intervención social prioriza la acción en desarrollo social y comunitario, igualdad social, vida de calidad, concienciación y transformación social. El eje central son las acciones programadas para generar cambios en situaciones de desigualdad. Los documentos en esta categoría utilizan metodologías centradas en el desarrollo de proyectos colectivos en comunidad (DUSHIME; MANIRAFASHA; MBONYINSHUTI, 2019; WOMEN'S COMMISSION, 1999; UNHCR¹⁶, 2019; NICOLAI, 2006; MACKINNON, 2014; HERRERA, 2011; MOORHOUSE, 2020).

La intervención educativa refiere a la formación de las personas. Estas buscan potenciar su autonomía, favorecer la formación de su criticidad, desarrollar su capacidad para expresarse y participar en la vida social; en definitiva, intentan dinamizar el potencial de cada persona. Las intervenciones educativas se desarrollan en escenarios diversos como: escuelas, bibliotecas, campamentos, distancia, virtualidad, entre otros (GARCÍA,

16- UNHCR: *United Nations High Commissioner for Refugees*.

2011; BALI, 2019; LACEY; VIOLA, 2019; HERRERA, 2011; MOORHOUSE, 2020; GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2020).

En cuanto a las estrategias, se refiere a documentos que proponen acciones planificadas para tomar decisiones. Los documentos indican que, en las emergencias, en primera instancia, se garantiza supervivencia y bienestar, y se sugieren un conjunto de estrategias flexibles y eficaces para preservar y mantener una red de seguridad (SINCLAIR, 2002; AGUILAR; RETAMAL, 1999; DUSHIME; MANIRAFASHA; MBONYINSHUTI, 2019; WOMEN'S COMMISSION, 1999; UNHCR, 2019; MACKINNON, 2014; HERRERA, 2011). La protección y la superación se garantizan en una segunda instancia, con estrategias que trascienden la atención primaria. En ese sentido se trata de generar una gama de experiencias suficientemente amplia para que se pueda escuchar la voz de cada persona (COLOMBIA, 2011; SINCLAIR, 2007; PRICE, 2011; PIGOZZI, 1999; TRUST; WHALEN, 2020; NICOLAI, 2006; GARCÍA, 2011).

En términos también de las estrategias, los documentos indican que, en contextos afectados por emergencias, definir los contenidos de enseñanza y aprendizaje puede ser muy controvertido. En esta línea hallamos dos tendencias, la reanudación del currículo previamente utilizado (KRUPAR; ANSELME, 2019; DE BROECK; HAUSMAN, 2020; GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2020) y la renovación del currículo mediante la incorporación de nuevos elementos (PIGOZZI, 1999; LA VELLE, 2020). Estas dos tendencias en ocasiones se mezclan y la elección de una u otra depende de asuntos pragmáticos (NICOLAI, 2006).

Los roles de actores se refieren a la función que las personas desempeñan en las situaciones de emergencias. Aquí se resalta la importancia de consolidar planes concretos de gestión de las emergencias que partan del reconocimiento de las necesidades de las comunidades y la participación de los sujetos en la construcción de los mismos. La participación en las emergencias se reconoce como mecanismo de actuación y de acción colectiva con la cual los ciudadanos/las ciudadanas hacen parte de la toma de decisiones acerca de los asuntos que los afectan (PIGOZZI, 1999; COLOMBIA, 2011; SINCLAIR, 2007).

Los documentos investigativos se proponen como actividades orientadas a la obtención de nuevos conocimientos o para ampliar conocimientos previos así dar una solución a problemas o interrogantes de carácter científico (KAGAWA, 2005; TALBOT, 2005; HENINGER, 2005). En estas investigaciones encontramos documentos que implementan, diagnostican o validan.

Los documentos que reportan investigación que implementa, describen el estudio científico de los procesos utilizados para aplicar iniciativas en las emergencias, así como los factores contextuales que afectan esos procesos. Estos documentos pueden abordar o examinar cualquier aspecto de las emergencias, especialmente los factores que la afecten (por ejemplo, la pobreza, el aislamiento geográfico, las creencias tradicionales), los procesos de implementación en sí mismos y los resultados o productos finales de la implementación objeto de estudio (MEDRANO; OCHOA; QUIROGA, 2015; WIJAYA, 2020; MULENGA; MARBÁN, 2020).

Los documentos de investigación de diagnóstico reportan métodos de estudio para reconocer qué ocurre en situaciones de emergencias, por medio del análisis de sucesos ocurridos y la identificación de factores que promovieron la aparición de los fenómenos

(MARTÍNEZ-GARCÉS; GARCÉS-FUENMAYOR, 2020). Los documentos de investigación de validación ponen a prueba las propuestas por medio de procesos de evaluación para asegurar su confiabilidad y consideran los múltiples factores que pueden influir en la fiabilidad de los estudios (WOMEN'S COMMISSION, 2004; BRAUNSCHWEIG; BETHKE, 2009).

De acuerdo con lo anterior, los documentos de investigación aportan una perspectiva diferenciada con la que la educación en emergencia contempla los fenómenos objeto de interés y que resulta distinta de la mirada con que, otras áreas del conocimiento pudieran también analizar y se convierten en el principio del desarrollo profesional, para poder avanzar en la consolidación de la educación en emergencia como área.

Propósitos y teorías de estudio

Cada documento fue codificado según su propósito y teorías de estudio. En correspondencia con los tipos de objetos presentados en la Tabla 5, reportamos que, por la intención misma, no todos los estudios recurrían a unos antecedentes teóricos, por ejemplo, los documentos *conceptuales*. Proponemos tres categorías que integran propósitos y teorías, con elementos que los caracterizan (ver Tabla 6).

Tabla 6- Propósitos y teorías de estudio

CATEGORÍAS	ELEMENTOS
<i>Procesos educativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias en la emergencia. • Nuevos requerimientos sociales/Transformación. • ¿Qué deben aprender los/las estudiantes? • ¿Cómo enseñar en emergencia? • Datos estadísticos de los programas ofrecidos. • Programas académicos de educación en emergencias. • Las disciplinas académicas.
<i>Protección</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas y de educación en emergencias. • Procesos psicosociales. • Estructuras sociales inequidad y pobreza. • Oportunidades para ir a la escuela en emergencia. • Financiamiento. • Protección y atención a la vulnerabilidad. • Reconstrucción posconflicto. • Perspectivas de género.
<i>Capacidades y particularidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el desarrollo. • ¿Qué se necesita estudiar y hacer? • Participación en los procesos de emergencia. • Actuaciones en la emergencia a partir del sujeto.

Fuente: Elaboración propia.

Detallamos a continuación la comprensión de las categorías reportadas en la literatura, en diálogo con unos elementos orientadores.

Los procesos educativos reconocen la educación como base de la cultura, que acompaña el proceso de preparación de la población para atender las emergencias, a

partir de la identificación de asuntos relevantes en ellas. Además, para que la educación desempeñe el papel que le corresponde en la prevención de emergencias, debe considerarse en un sentido amplio (AGUILAR; RETAMAL, 1999; INEE, 2010; COLOMBIA, 2011; SINCLAIR, 2007; PRICE, 2011; WOMEN'S COMMISSION, 2004; NICOLAI, 2006; PIGOZZI, 1999; MEDRANO; OCHOA; QUIROGA, 2015; EUROPEAN COMMISSION, 2019; LA VELLE, 2020). En un contexto de emergencia, la ciencia y las habilidades para la vida se dirigen a la situación existente. Por ejemplo, es posible que en un campo de refugiados o durante una inundación niños y niñas deban comprender cómo se produce una enfermedad que se transmite, o en una situación de aislamiento social deban aprender el uso de herramientas tecnológicas y medidas de bioseguridad.

El campo de acción de las disciplinas académicas en los procesos educativos es amplio, estas contribuyen a la atención y el estudio de las emergencias para posibilitar rehabilitación o reconstrucción. Permiten también recopilar, producir y divulgar información, facilitar y asesorar a las personas, gestionar relaciones y aportar al cambio de prácticas de la población (INEE, 2010, 2020; PRICE, 2011; PIGOZZI, 1999; CHACÓN, 2020; UNESCO, 2020; HODGES *et al.*, 2020; LA VELLE, 2020).

La protección es una de las bases de la educación en emergencias, a partir de la premisa de que el acceso a la educación es un derecho inalienable de todas las personas (SINCLAIR, 2002; AGUILAR; RETAMAL, 1999; UNHCR, 2019; PIGOZZI, 1999; NICOLAI, 2006; GARCÍA, 2011). Asistir a la escuela es una medida de protección ya que mantiene físicamente alejadas a las personas de los riesgos (AGUILAR; RETAMAL, 1999; INEE, 2010; SINCLAIR, 2007; PIGOZZI, 1999). Hay una justificación psicológica como beneficio en el estado mental, en tanto las actividades educativas permiten la expresión e interacción (PIGOZZI, 1999; BRAUNSCHWEIG; BETHKE, 2009; LACEY; VIOLA, 2019; DE BROECK; HAUSMAN, 2020). Esta garantía del derecho lleva a reconocer también que, a través de la educación, se pueden aprender habilidades y conocimientos para afrontar los riesgos; así como garantizar la protección (HENINGER, 2005; NICOLAI, 2006; PIGOZZI, 1999; PRICE, 2011).

La literatura reporta algunas limitaciones del punto de vista anterior, pues en algunos casos la escuela no es escenario de protección. En primer lugar, las escuelas no siempre son seguras ya que los edificios escolares suelen ser objetivos activos en zonas de conflicto (KAGAWA, 2005); en segundo lugar, crear un sentido de normalidad a través de actividades organizadas resulta insuficiente ante las emergencias (PIGOZZI, 1999; INEE, 2010, 2020).

Las capacidades y particularidades de la comunidad se refieren a la habilidad de sus miembros para atender las emergencias, así como para reconocer los asuntos y necesidades propias de su contexto en torno a las emergencias (DUSHIME; MANIRAFASHA; MBONYINSHUTI, 2019; WOMEN'S COMMISSION, 2004; BRAUNSCHWEIG; BETHKE, 2009; UNHCR, 2019; MARTÍNEZ-GARCÉS; GARCÉS-FUENMAYOR, 2020). Reconocer y fortalecer las capacidades y particularidades de la comunidad implica ofrecer oportunidades a las personas envueltas en el trabajo comunitario para que conozcan y aprendan unas de otras.

Como hemos mencionado antes, la educación también debe ser una prioridad durante la emergencia y la reconstrucción (DUSHIME; MANIRAFASHA; MBONYINSHUTI, 2019; WOMEN'S COMMISSION, 1999; MACKINNON, 2014; COLOMBIA, 2011; SINCLAIR, 2007; PRICE, 2011; PIGOZZI, 1999). Estas prioridades han de articularse con las necesidades de cada comunidad y con los requerimientos de las emergencias; esto implica la participación de la comunidad. Al tratar de la participación en las emergencias es conveniente superar ese contexto de la acción puntual de respuesta, para centrar la observación en los factores y los procesos sociales generadores de las emergencias, específicamente, en las acciones que pueden evitar que ellas se generen o que se puedan limitar sus consecuencias (AGUILAR; RETAMAL, 1999; COLOMBIA, 2011; KAGAWA, 2005; INEE, 2009, 2020; BALI, 2019).

Discusión de los resultados

Con los resultados de esta revisión de la literatura evidenciamos elementos de qué se hace, cómo se hace y qué falta por hacer en la educación en emergencias (como área y como acción). Todo ello sugiere un reconocimiento de la educación como una prioridad durante las emergencias. Sus diseños, acciones y respuestas implican nuevos objetos y preguntas para la investigación futura.

La educación en emergencias como área de trabajo

A partir de las categorías definir y reglamentar, estrategias y protección establecimos un recorrido por la historia del área que mostró puntos centrales de su evolución y que posibilita reconocer la amplitud de iniciativas educativas en contextos afectados por emergencias, las cuales se convierten en tareas asociadas a su gestión. Estas incluyen la reconstrucción física (por ejemplo, edificios escolares, instalaciones de electricidad y agua), reconstrucción ideológica (por ejemplo, democratización, participación), reconstrucción psicológica (por ejemplo, lidiar con el trauma, superar las dificultades ocasionadas), política y reconstrucción curricular (por ejemplo, políticas públicas, currículo, libros de texto; provisión de suministros), gestión y administración escolar (por ejemplo, certificación, validación y financiación), desarrollo humano (por ejemplo, desarrollo de capacidades de profesores/profesoras y miembros de la comunidad) (NICOLAI, 2006).

La emergencia puede demarcarse en tres categorías, las ocasionadas por desastres naturales (terremotos, inundaciones, sequías, enfermedades, entre otras), las provocadas por la humanidad (guerra, conflicto interno, genocidio, enfermedades, entre otras) y las complejas que son ocasionadas por la humanidad y causadas frecuentemente por conflictos o disturbios civiles o agravados por un desastre natural. En tales circunstancias con particularidades diferentes, las vidas, la protección, el bienestar y la dignidad de las poblaciones involucradas están en peligro por varios factores de crisis que desestabilizan las estructuras y normalidades establecidas (PIGOZZI, 1999; INEE, 2009).

La educación en emergencias se reconoció inicialmente como educación para refugiados. Su configuración se remonta a la creación de la Agencia de Trabajo y Socorro de las Naciones Unidas para Refugiados de Palestina (UNRWA) en 1949 y las Altas

Comisiones de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en 1950. Sin embargo, en la década de 1990 se reconoce el alto impacto destructivo en sistemas de educación formal como un impedimento para universalizar el acceso abierto a la educación básica en la EPT - Educación Para Todos/Todas (KAGAWA, 2005).

En la Conferencia Mundial de EPT de 1990 se dio foco al concepto de una educación para todos/todas, en los marcos de las guerras, los conflictos civiles y otras situaciones consideradas como problemas abrumadores que limitan los esfuerzos para cumplir las necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990). Por su parte, el estudio temático de educación en situaciones de emergencia y crisis señala que “[...] los programas existentes tratan, la mayoría, la educación básica en el sentido clásico de escolarización tradicional¹⁷” (UNESCO, 2000, p. 34, traducción propia) y enfatiza la necesidad de programas educativos que promuevan la educación para derechos, paz, democracia y medio ambiente, así como para una participación pedagógica. Ello implica introducir habilidades, actitudes, conocimientos y objetivos relacionados con estos temas.

Desde el año 2000, el discurso internacional de la educación en emergencias cambió de enfoque, de abordar el impacto de los conflictos armados como un impedimento para la educación, hacia la dialéctica entre escolarización formal y conflictos sociales.

Estos movimientos en el discurso, pueden reconocerse como una creación de conciencia de liberación (FREIRE, 1970), en la que la escolarización (alfabetización) no es solo para abordar letras y contenidos sino lecturas de la realidad y las situaciones sociales que acontecen. Estos movimientos están en una dialéctica que, desde el desarrollo educativo, promueve una toma de conciencia de una situación (de opresión) y el compromiso en la praxis con su transformación. En este sentido, se generan alertas y acciones concretas en relación con la reproducción de desigualdades sociales, de tal suerte que, en contextos de emergencia, los contenidos y procesos educativos no perpetúen la exclusión social.

El informe de Machel (2001) examinó una amplia gama de cuestiones relacionadas con niños y niñas en situaciones devastadoras de conflictos y condiciones posconflicto. El informe pone énfasis en la recuperación psicosocial de niñas y niños afectadas/afectados por la guerra y reconoce la relación dinámica entre efectos psicológicos (emoción, comportamiento, pensamientos, memoria, capacidad de aprendizaje, percepción y comprensión) y efectos sociales (relaciones alteradas o distorsionadas por la muerte, la separación y los alejamientos), y enfatiza la importancia de respetar la cultura local, incorporar enfoques comunitarios y promover la participación de niños y niñas en la educación.

Del año 2009 en adelante, se reconocen objetos de estudio en los que se destaca que la educación en emergencias integra la actividad en la escuela y fuera de ella como espacio de protección, a partir de acciones de promoción y difusión en diferentes tipos de emergencias. Esta se comprende, en primer lugar, con un enfoque centrado en la ayuda humanitaria, que incluye un espacio de protección, ayuda material y reconstrucción; a partir de acciones de promoción y difusión. En segundo lugar, se comprende con enfoques globales basados en los derechos humanos, la idea de desarrollo y centrados en las necesidades particulares de la población. Estos enfoques posibilitan una herramienta

17- “[...] existing programs mostly deal with basic education in the classic sense of traditional schooling”.

para la construcción de las sociedades desde el comienzo de la intervención humanitaria; además, generan la posibilidad de reconstruir a partir del desarrollo y la formación de recursos humanos que determinan el funcionamiento de una sociedad.

El reconocimiento de este recorrido histórico permitió reconocer en las discusiones internacionales los impactos y desafíos emergentes, especialmente lo relacionado con promover y garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencias.

Como área de investigación en crecimiento, los temas de la educación en emergencias se movilizarán con el tiempo; sin embargo, varios temas merecen una atención específica.

Con las categorías maneras, estrategias e implementar de la Tabla 5 y protección de la Tabla 6, mostramos que hay un enfoque de respuesta que posibilita la actuación en las coyunturas específicas y permite que se desaten estrategias y medidas como respuesta para restituir los derechos de manera rápida y efectiva (PIGOZZI, 1999; PRICE, 2011; BRAUNSCHEWIG; BETHKE, 2009). Si bien este enfoque genera atenciones de primera mano, se presentan dificultades en tanto se ha visto solo como respuesta a corto plazo. Con estas categorías, se reconocen las tensiones existentes entre la necesidad de intervenciones rápidas y respuestas socioculturalmente apropiadas y tiempo requerido para su planificación y preparación, lo cual nos permite evidenciar la necesidad de generar análisis y planes de acción nacionales e internacionales para trascender los programas asistencialistas con acciones y correctivos solo para el momento en que suceden y a partir de los cuales se puedan atender crisis futuras.

A partir de las categorías definir y diagnosticar de la Tabla 5 y protección de la Tabla 6, presentamos cómo la idea de educación para el desarrollo humano, más allá del asistencialismo, hace énfasis en la superación de la emergencia con una educación para fortalecer capacidades y particularidades de las comunidades educativas. En esta mirada la educación es un medio de transformación social, para posicionar los sujetos y las comunidades como gestoras de sus realidades y de sus procesos históricos, aún en etapas de crisis y emergencia (PIGOZZI, 1999; HENINGER, 2005; VÉLEZ, 2011). Las categorías anteriores permiten destacar que se requieren investigaciones que propendan por el estudio de las capacidades y particularidades de la comunidad, a partir de sus verdaderas necesidades, donde sea posible para los/las estudiantes aprender las habilidades y conocimientos para afrontar los riesgos, que a su vez, les permiten protegerse.

Las categorías protección y procesos educativos de la Tabla 6 y diagnosticar y validar de la Tabla 5 muestran que algunas emergencias pueden ser comprendidas como crisis que se vinculan con las particularidades de cada realidad y que generan alteraciones bruscas a los estados naturalizados que ponen en peligro el desarrollo de un asunto o un proceso. Estas crisis pueden verse como oportunidades para la transformación de los sistemas educativos (PIGOZZI, 1999). De estas categorías enfatizamos la necesidad de investigar cómo llevarse a cabo procesos de transformación educativa y el rol de las disciplinas en contextos de emergencias y crisis. Procesos que lleven a tomar decisiones frente a lo que aprenden los/las estudiantes y cómo se les enseña, para que puedan desarrollarse individual y socialmente.

Por su parte, con las categorías procesos educativos de la Tabla 6 y estrategias, rol de actores y validar de la Tabla 5 mostramos que la educación en emergencias promueve

y genera ambientes de aprendizaje protectores y comprende oportunidades de aprendizaje para todas las edades, en situaciones durante la emergencia y hasta la recuperación de la misma (INEE, 2010; COLOMBIA, 2011; BALI, 2019; DUSHIME; MANIRAFASHA; MBONYINSHUTI, 2019; WIJAYA, 2020). En este sentido, encontramos necesaria la generación de ambientes de aprendizaje que potencien habilidades existentes, sensibles a las emergencias, pero que desarrollen nuevas habilidades requeridas. Ambientes que sean innovadores y que propendan por la protección física, psicosocial y cognitiva en contextos familiares y replicables.

A partir de las categorías maneras, estrategias y rol de actores de la Tabla 5 y procesos educativos de la Tabla 6 proponemos algunos elementos que podrían considerar los procesos educativos en la educación en emergencias. En la Tabla 7 destacamos estos elementos.

Tabla 7- Elementos de los procesos educativos

Contexto	Afectividad	Recursos	Plan de estudios
Necesidades propias de la población. Se relaciona con alentar a la comunidad a participar activamente y adoptar roles como planificadores y líderes.	El comportamiento y cómo los/ las estudiantes interpretan y actúan en función de sus emociones.	Reconocimiento de las funciones técnicas, instalaciones y servicios educativos existentes.	Conocimientos y habilidades esenciales que permitan sobrevivir y hacer frente a la emergencia y a su posterior superación.
Participación	Actuación	Reconocimiento	
Promoción y desarrollo de una voz colectiva que permita hacer parte de la toma de decisiones. La voz y la acción de la comunidad pueden incidir en los procesos políticos y sociales y sus resultados.	Se relaciona con la autopercepción y la acción. Implica comprender qué puede hacerse dentro de los sistemas en los que se viven para generar un cambio social.	Identificar paulatinamente los cambios en el escenario de la emergencia y la importancia del trabajo en sus propias comunidades para producir estos cambios.	

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, con las categorías procesos educativos de la Tabla 6 y maneras, estrategias e implementar de la Tabla 5 reconocemos que las diversas disciplinas apoyan los procesos para enfrentar y superar las emergencias. Al respecto, encontramos aportes según las disciplinas para atender la emergencia y superarla (INEE, 2010; 2020; COLOMBIA, 2011; PRICE, 2011; PIGOZZI, 1999; CHACÓN, 2020; UNESCO, 2020; HODGES *et al.*, 2020; LA VELLE, 2020). Estas categorías ponen en escena líneas de acción hacia los desafíos para la educación en emergencias, la interpretación de la información que circula con relación a las emergencias, las medidas para mitigarla y la comprensión conceptual de la misma.

Por último, con las categorías estrategias y rol de actores de la Tabla 5 y procesos educativos de la Tabla 6 planteamos algunos componentes en torno a los elementos privilegiados en el actuar con las disciplinas ante las emergencias. En la Tabla 8 destacamos estos asuntos.

Tabla 8- Actuar con las disciplinas en las emergencias

CARACTERÍSTICA DE LA DISCIPLINA	ELEMENTOS	
Componentes	Habilidades	Resolución y prevención de conflictos y problemas. Toma de decisiones. Comunicación (asertividad, autoexpresión). Pensamiento crítico. Manejo de emociones.
	Actitudes	Tolerancia. Autoestima. Compromiso con la justicia y la equidad. Conciencia. Respeto de derechos y responsabilidades.
	Conocimiento	Seguridad (por ejemplo, minas terrestres). Medio ambiente. Salud y estilo de vida saludable. Formación humana. Educación ciudadana (derechos y responsabilidades). Lectura y escritura (idiomas). Operaciones de razonamiento básico. Educación para la paz.
Actuar con la disciplina	Atender la emergencia con una disciplina.	¿Qué conceptos aporta la disciplina para atender la emergencia y superarla? Conceptos para entender la emergencia (por ejemplo, en la pandemia por COVID-19, comprender algunos modelos estadísticos de la incertidumbre).
	Estudiar la disciplina en medio de la emergencia.	¿Qué conceptos abordar? Ambientes para el aprendizaje de los/las estudiantes. Participación e interacción. Formación de profesores/profesoras.

Fuente: elaboración propia.

Reconocer la necesidad de ampliar el enfoque de los temas de investigación en la educación en emergencias posibilita destacar las estrategias que se implementan, indicar líneas de acción e investigación en contextos específicos de emergencia.

Conclusiones

Las revisiones de la literatura pueden generar sugerencias e implicaciones para proporcionar experiencias y nuevos entornos de investigación (KRULL; DUART, 2017). El objetivo de esta revisión de la literatura fue: analizar objetos, propósitos, teorías y metodologías en la educación en emergencias (como área y como acción); de manera que fuera posible ampliar su comprensión, dilucidar debates y retos y así proponer líneas de acción, desarrollo e investigación al interior de ellas.

En esta revisión revelamos dos hallazgos importantes. Primero, enfatizamos sobre la existencia de estudios para garantizar el derecho a la educación en medio de las emergencias con enfoques para la protección y el desarrollo. A pesar de ello, estos

desarrollos son insuficientes y se requiere trascender el enfoque de solo respuesta, en parte por falta de elaboración de orientaciones concretas, por la naturaleza diferenciada de cada emergencia o por la falta de procesos que preparen a las personas para abordar y actuar en medio de las emergencias. Segundo, identificamos que, debido a los diversos temas de estudio y enfoques en esta área en expansión, existe la necesidad de una amplia gama de diseños de investigación. Así mismo se requiere en los estudios mayor precisión en torno a las teorías y metodologías empleadas.

A partir de esta revisión de literatura concluimos cinco líneas en las que futuras investigaciones podrían centrarse:

Primero, el recorrido histórico que presentamos deja ver comprensiones y enfoques de la educación en emergencias como educación para refugiados, EPT, escolarización regular en emergencias, protección, educación para la paz y conflictos sociales. Los nuevos estudios podían centrarse en reconocer el actual enfoque de la educación en emergencias en el discurso internacional.

Segundo, la educación en emergencias, como escenario para la protección a partir de la ayuda humanitaria y el desarrollo de la comunidad, abre el camino a futuras investigaciones que devalen cómo ocurre esto y las condiciones bajo las que la educación promueve y provee protección.

Tercero, a partir de los resultados y hallazgos mostramos que en la educación en emergencias existe tensión entre la necesidad de intervenciones rápidas y respuestas acordes a los contextos que requieren tiempo para planificar y prepararse. Este asunto se constituye en un importante desafío para futuras investigaciones que consideren los mínimos aceptables para la prevención, atención y superación de las emergencias con poblaciones vulnerables.

Cuarto, la comprensión de la emergencia como crisis devela la necesidad de repensar en las crisis las maneras de ver los procesos escolares convencionales y los cambios y adaptaciones emergentes para consolidar planes concretos de transformación que muestren cómo con la incertidumbre es posible proponer acciones en cuanto a su reversibilidad o grado de profundidad.

Quinto, los elementos de los procesos educativos y los asuntos que son privilegiados en ellos dejan abierta la posibilidad de estudios que indaguen sobre los asuntos que los constituyen, cómo pensarlos y desarrollarlos. Así como las características de las disciplinas escolares en las emergencias.

Referencias

AGUILAR, Pilar; RETAMAL, Gonzalo. **Repuesta educativa rápida en emergencias complejas**: documento de debate. Ginebra: UNICEF: OPEM, 1999.

ARENDDT, Hannah. **The human condition**. Chicago: Chicago University Press, 1958.

BALI, Zeina. Mejorar los ambientes de aprendizaje en situaciones de emergencia a través de la participación de la comunidad. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 60, p. 71-74, mzo. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto**. Traducción de C. Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

BRAUNSCHWEIG, Scott; BETHKE, Lynne. Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. Informe de Angola. **Magistro**, Bogotá, v. 1, n. 5, p. 19-47, 2009.

CHACÓN, Nancy. La política cubana frente a la COVID 19: la educación en este contexto. **Revista Boletín Redipe**, La Habana, v. 9, n. 8, p. 24-34, ag. 2020.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Herramientas escolares de educación en emergencias**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

CRESWELL, John. **Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. Nebraska-Lincoln: Pearson, 2012.

CUERVO, Edisson. Educación en tiempos de emergencia. 2020. *In*: CICLO DE CONFERENCIAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2020, Medellín. **Conferencia presentada...** Medellín: [s. n.], 2020. p. 1-62.

DE BROECK, Fabienne; HAUSMAN, Matthieu. Le potentiel des cartes mentales pour évaluer en temps de pandémie. **Journal International de Recherche en Education et Formation**, Neuchâtel, v. 1, p. 85-96, 2020.

DUSHIME, Moise; MANIRAFASHA, Eugenie; MBONYINSHUTI, Kalenga. Aprendizaje conectado: la evaluación de los refugiados. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 60, p. 67-68, mzo. 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **Éducation en situation d'urgence dans les opérations d'aide humanitaire financées par l'UE**. [S. l.]: Unión Europea: European Commission, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de los oprimidos**. Nueva York: Continuum, 1970.

GARCÉS, Jorge; DUQUE, Edison. Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. **Innovar**, Bogotá, v. 17, n. 29, p. 184-194, en/jun. 2007.

GARCÍA, Juan. Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. **Revista Española de Pedagogía**, La Rioja, v. 69, n. 250, p. 537-551, sept./dic. 2011.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco et al. Online Assessment in higher education in the time of COVID-19. **Education in the Knowledge Society, Salamanca**, v. 21, p. 1-26, my. 2020.

HENINGER, Lori. ¿Quién está haciendo qué y dónde? **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 22, p. 7-8, abr. 2005.

HERRERA, Marcela. **La educación en contextos de crisis: un reto para la cooperación internacional**. 2011. 72 p. Tesis (Maestría) – Maestría en Desarrollo y Ayuda Internacional, Instituto Complutense de Estudios Internacionales, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acceso en: 26 ago. 2020.

INEE. **Inter-agency Network for Education in Emergencies**. L'éducation dans les situations d'urgence: inclure tout le monde. Ginebra: INEE, 2009.

INEE. Inter-agency Network for Education in Emergencies. **Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación**. Nueva York: INEE, 2010.

INEE. Inter-agency Network for Education in Emergencies. **Technical note: education during the COVID-19 Pandemic**. Nueva York: INEE, 2020.

KAGAWA, Fumiyo. Emergency education: a critical review of the field. **Comparative Education**, London, v. 41, n. 4, p. 487-503, nov. 2005. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>

KRULL, Greig; DUART, Josep. Research trends in mobile learning in higher education: a systematic review of articles (2011-2015). **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca, v. 18, n. 7, p. 1-23, nov. 2017.

KRUPAR, Allyson; ANSELME, Marina. Aplicar una teoría de aprendizaje para crear "buen aprendizaje" en emergencias: la experiencia de Dadaab, Kenia. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 60, p. 21-24, mzo. 2019.

LACEY, Thea; VIOLA, Marcello. Fortalecer los sistemas educativos para brindar respuestas educativas a largo plazo. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 60, p. 15-18, mzo. 2019.

LA VELLE, Linda. Teacher education approaching crisis: external and internal factors. **Journal of Education for Teaching**, Reino Unido, v. 46, n. 3, p. 259-262, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1768692>

MACHEL, Graca. **The impact of war on children**, Vancouver: UBC Press, 2001.

MACKINNON, Hayley. Education in emergencies: the case of the Dadaab refugee camps. **Policy Brief**, Waterloo, v. 47, p. 1-10, jul. 2014.

MARTÍNEZ-GARCÉS, Josnel; GARCÉS-FUENMAYOR, Jacqueline. Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, v. 22, n. 39, p. 1-16, jul./dic. 2020.

MEDRANO, Otto; OCHOA, William; QUIROGA, Luis. **La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica**. 2015. 166 p. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2015.

MOORHOUSE, Benjamin. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**, Reino Unido, v. 46, p. 1-3, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>

MULENGA, Eddie; MARBÁN, José. Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? **Contemporary Educational Technology**, London, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2020.

NICOLAI, Susan. What should children learn? A discussion of learning content during crisis. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 15, p. 24-26, 2006.

PIGOZZI, Mary. **Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach**. New York: United Nations Children's Fund, 1999.

PRICE, Phillip. **Education in emergencies: benefits, best practices, and partnerships**. Denver: [s. n.], 2011. p. 1-11. Issue-specific briefing paper humanitarian assistance in complex emergencies. Disponible en: https://inee.org/sites/default/files/resources/Price_EiE_Best_Practices_2011_ENG.pdf. Acceso en: 26 ago. 2020.

SINCLAIR, Margaret. Education in emergencies. **Commonwealth Education Partnerships**, p. 52-56, 2007.

SINCLAIR, Margaret. **Planning education in and after emergencies**. París: Unesco: International Institute for Education Planning, 2002.

TALBOT, Christopher. Recent research and current research gaps. **Revista Migraciones Forzadas**, Alicante, v. 22, p. 5-6, 2005.

TRUST, Torrey; WHALEN, Jeromie. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, Waynesville, v. 28, n. 2, p. 189-199, 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Respuesta del ámbito educativo al COVID-19: preparación para la reapertura de las escuelas. **Perfiles Educativos**, París, v. 42, n. 169, p. 182-201, my. 2020. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.60017>

UNESCO. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **Thematic study on education in situation of emergency and crisis: assessment EFA 2000**. Paris: Emergency Education Assistance Unit, 2000.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **World Declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs**. Jomtien: Unesco, 1990.

UNICEF. United Nations Foundation. La educación en situaciones de emergencia. **Mensaje de un blog**. 2012. Disponible en: https://www.unicef.org/spanish/education/bege_70640.html. Acceso en: 26 ago. 2020.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Refugee operations and enviromental management**. a handbook of selected lessons learned from the field. [S. /]: UNHCR, 2019.

VÉLEZ, Bibiana. La escuela en tiempos de crisis: puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre. **Folios**, Bogotá, v. 34, p. 25-35, 2011.

WIJAYA, Tommy. Cómo los estudiantes chinos aprenden matemáticas durante la pandemia de coronavirus. **International Journal of Educational Research and Innovation**, v. 15, p. 1-16, 2020.

WOMEN'S COMMISSION FOR REFUGEE WOMEN & CHILDREN. **Global survey on education in emergencies**. Nueva York: Women's Commission for Refugee Women & Children, 2004.

WOMEN'S COMMISSION FOR REFUGEE WOMEN & CHILDREN. **Only through peace: hope for breaking the cycle of famine and war in Sudan**. Nueva York: Women's Commission for Refugee Women & Children, 1999.

Recibido en: 01.03.2021

Revisado en: 02.08.2021

Aprobado en: 14.09.2021

Mónica Marcela Parra-Zapata es estudiante del doctorado en Educación (Universidad de Antioquia). Profesora de la Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Tutora PTA-MEN. Integrante Grupo de Investigación Mathema-FIEM-Universidad de Antioquia, de la RECOMEM, Juventud Clame y Miembro Asociado CLAME.

Jhony Alexander Villa-Ochoa es doctor en Educación. Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Editor de la Revista Uni-pluriversidad. Integrante Grupo de Investigación Mathema-FIEM-Universidad de Antioquia y de la RECOMEM.