



DOCTORADO en Educación

UCC • Facultad de Educación

Título: Los espacios no formales de enseñanza del español como un aporte para la integración laboral y social, de inmigrantes haitianos adultos. Experiencia del Municipio de Recoleta, Chile (2019-2020)

Autora: Karen Fredes Quiroz

Directora: Juan Carlos Stauber

Línea de investigación en la que se ubica: Diversidad, inclusión y aprendizaje

Correo electrónico: Karen.fredes.q@gmail.com

Problema de investigación

Conocer el aporte a la integración laboral y social de haitianos adultos residentes en la comuna, a partir de los espacios no formales de enseñanza del español que genera el Municipio de Recoleta, a través del Programa Migrante.

Fundamentación teórica

La definición de los temas a abordar y la literatura consultada permitieron delimitar el marco teórico de este estudio. Se consideraron los elementos que permiten dar respuesta a las preguntas de investigación, relacionando las distintas disciplinas que trabajan estos temas. Los conceptos que se abordan son la educación no formal, la educación informal, la migración y los migrantes haitianos en Chile.

Tipos de educación

Es posible que por sí misma, la educación formal no tenga la capacidad de responder a las necesidades actuales, a todas las inquietudes o problemas que hoy se observan a raíz de los procesos migratorios que estamos viviendo. Un buen aliado ha sido la educación no formal y los contextos no formales.

En cuanto a las modalidades educativas, Artigas (1992) analiza la evolución de los conceptos sobre los tipos de educación e indica que no se trata de poner en discusión la importancia de la escuela, sino de reconocer que constituye uno de los tres sectores del universo educativo, más allá de su relevancia y pertinencia.

Trilla, Gros, López y Martín (2003) proponen dos criterios, un criterio estructural y otro metodológico. Desde el criterio estructural, se considera que la educación formal sería aquella que iría desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal sería aquella que se presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar. Desde el criterio metodológico, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar. La forma de lo escolar referiría a estilos que estructuran la experiencia escolar. Los contextos no formales se desarrollarían mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas convencionales. Los tres tipos de educación antes identificados tienen características propias de los ambientes en los que se llevan a cabo y de los momentos en que se efectúan.

La educación formal se genera a medida que las condiciones de la vida social lo fueron requiriendo, pues se va produciendo una transferencia de responsabilidades educativas, basadas en el principio de la división del trabajo. Hasta principios del siglo XX la educación era dispensada principalmente por la familia, las instituciones religiosas, las escuelas subvencionadas, las escuelas

de aprendizaje profesional y los establecimientos de enseñanza superior. Actualmente, en la mayoría de los países estas responsabilidades están ligadas principalmente a los poderes públicos, al Estado.

Buena parte del aprendizaje significativo se realiza ahora en el lugar de trabajo, en el hogar y en las actividades de la vida cotidiana; la idea de extender la escolaridad resta méritos a la meta del aprendizaje permanente, porque se basa en el supuesto de que la educación significativa es patrimonio exclusivo de los establecimientos educacionales, según la mirada de Hesburgh, Miller y Wharton (1975). En cuanto a la educación no formal, ella es entendida por Artigas (1992) como aquella enseñanza que tiene objetivos muy específicos; viabilizados en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan normalmente en instituciones no necesariamente educativas, exteriores a las instituciones escolares como fábricas, instituciones de salud, instituciones sociales.

Hoy es considerada un subsistema, paralelo al de la educación formal, con sus propios ámbitos y técnicas de trabajo. Nassif (1984) indica que este tipo de educación no es fácil de definir, quizás porque su mismo nombre presenta todas las apariencias de designar lo opuesto a toda formalización, no dando real cuenta de su sentido ni de su puesto en el conjunto de la educación en tanto sistema social. Es por ello que se han propuesto una serie de denominaciones más significativas, tales como las de “educación paralela”, “no escolar”, o “extraescolar”, para presentarse en otros casos como un parasistema y hasta como un sistema “peri escolar” o “no convencional” de aprendizaje.

La educación no formal es la manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada, pero ha ido encontrando objetivos y elementos que le dan rasgos propios y una nueva calidad, como ocurre con la alfabetización funcional y la educación de adultos, desarrollando metodologías bastante específicas para esos ámbitos, como las que regulan el trabajo de concientización de las comunidades y la animación socio cultural. Por este motivo es que se puede considerar que la educación no formal es la que generalmente se da fuera del marco de las instituciones educativas, especializadas para proveer el aprendizaje a ciertos grupos de personas. Según Rivero Herrera (1979), el marco de referencia de la educación no formal es, prácticamente, toda actividad social y no sólo escolar.

Artigas (1992) indica que la educación no formal, partiendo por la negativa que aparece en su propio nombre, aporta un primer elemento en cuanto a lo institucional, pues se realiza normalmente fuera de las instituciones del sistema educativo y no constituye por su parte otro sistema. Cuando se imparte dentro del sistema escolar, generalmente es al margen de planes regulares. Y algunos de los elementos que la caracterizan son su uso en la capacitación, sus contenidos abarcan áreas muy específicas del conocimiento, se proponen por lo general objetivos

de carácter instrumental y en el corto plazo, no plantean la formación integral del educando, puede no existir acreditación y si la hay, se acreditan logros específicos. Su funcionamiento está regulado por la legislación de carácter global y se administra en lo interno por sus propias normas, sus usuarios no tiene franja etaria precisa, pero parecería predominar la generación adulta “post escolar”, el personal docente no se compone mayormente de profesionales de la enseñanza, está conformado por técnicos, especialistas, expertos y profesionales universitarios. Se practican métodos de enseñanza y de aprendizaje sistemáticos que se implementan mediante un instrumental pedagógico diverso que abarca desde el herramental tradicional hasta la innovación profesional, según lo indica Artigas (1992).

En cuanto a la educación informal, se puede entender como una difusa que se realiza desde ámbitos cuyo objetivo no es específicamente didáctico y por lo menos no lo es la intencionalidad de la acción. No por ello deja de existir allí una acción de las generaciones maduras sobre las que no lo están para la vida social; y aún sobre las que lo están, pero en un proceso de educación permanente son sensibles a dicha acción” (Artigas, 1992).

La educación informal constituye la primera forma de educación, tanto en la perspectiva del desarrollo individual, como en el desarrollo histórico y social de los pueblos. Fue la forma imperante hasta que las complejidades de la vida social hicieron necesaria la presencia de agentes educativos especiales.

En algunos casos la educación formal y la informal colisionan. Es el caso de la incidencia que tiene la familia en los resultados del aprendizaje en el sistema educativo. Ante estos se observa que los agentes socializadores y actores predominantes de este tipo de educación son el rol materno, el lenguaje de la familia y los recursos culturales.

Migración y educación

La educación, según compromiso clave de la Declaración Universal de Derechos Humanos, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos (UNESCO, 2019a). Desde la mirada de la UNESCO, en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2019), la migración y el desplazamiento inciden enormemente en la educación, en consecuencia, deben reconocerse las cualificaciones y el aprendizaje previo para sacar el mejor partido posible de las competencias de los migrantes y refugiados.

A pesar de los grandes esfuerzos que realizan muchos países, aún existen obstáculos para la educación de inmigrantes y refugiados. Según la UNESCO (2019a), en Estiria, Austria, por ejemplo, los adolescentes migrantes mayores de 15 años que no se consideran listos para la escuela secundaria no tienen derecho a asistir a ella, y después de una evaluación, se los traslada a cursos especiales. Una gran tarea, desde la mirada de la UNESCO, sería lograr que los países armonizaran las normas y los mecanismos de garantía de

calidad para la educación superior, con miras a reconocer los títulos académicos a nivel bilateral, regional o mundial.

En la ONU se firma, en el año 2016, la declaración de Nueva York para los refugiados y los migrantes. Junto con esto, se generan el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regulada, y el Pacto Mundial sobre Refugiados, liderado por ACNUR. En el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regulada, se trató la educación como un tema, en algunos de los puntos: considerar la educación como una oportunidad para aprovechar de la mejor manera posible el potencial de los flujos migratorios. En el objetivo 15, un párrafo sobre el acceso a los servicios básicos, menciona la educación; otros párrafos correspondientes a los objetivos 16 y 17 se refieren a la educación más allá de la escolarización, haciendo hincapié en el reconocimiento de las competencias, lo que se describe de forma detalladas dentro del objetivo 18 (ONU, 2018).

En cuanto al Pacto Mundial sobre Refugiados, el derecho de los refugiados a la educación en los países de acogida estaba garantizados por la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), ampliada luego, mediante un protocolo de 1967, que suprime las limitaciones geográficas y temporales. La necesidad de renovar este compromiso con un marco de apoyo más claro, condujo a la elaboración de este Pacto, cuyo borrador final entrega dos párrafos a la educación, centrándose en el financiamiento para apoyar políticas específicas. También indica claramente que es deber de los países mejorar el acceso a la educación y desarrollar políticas sobre la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales (ACNUR, 2018).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2019a) indica que los migrantes internacionales constituyen el 15% o más de la población estudiantil en la mitad de las escuelas. En uno de cada cuatro de los países de origen de los migrados, el 20% o más de sus nacionales cualificados emigran, y más de la mitad de los desplazados forzosos tienen menos de 18 años.

Antecedentes históricos y actuales sobre migración

La migración puede ser interna o externa, la primera es la que se realiza dentro de un mismo país y sólo se cambian de localidad o región, y la externa se refiere al traslado de un país a otro, por ende, se entiende por inmigrante quien ingresa a un país o territorio en el que no nació y son llamados así por los ciudadanos residentes del lugar que los acoge (entrada) y el emigrante es quien abandona una localidad o país y reside en otra, considerado así por los naturales del lugar que abandona (salida). Todo migrante es inmigrante y emigrante a la vez.

Alejandro Grimson (2011), en su artículo Doce equívocos sobre migraciones, comenta las confusiones que llevan a asociar la pobreza con la migración. Claramente esta es una de las causas por las que un grupo de personas puede decidir moverse desde su localidad hacia otra que le permitiría sortear esos obstáculos.

Ello trae consigo costos que alguien de bajos recursos no podría costear, siendo éstos quienes tienen las menores posibilidades de moverse. Desde la llegada del inmigrante al lugar en donde decide quedarse, la pobreza los rodea, no por traerla consigo, sino a causa de la discriminación constante que viven; se trata de una discriminación que afecta la búsqueda de oportunidades laborales, las condiciones contractuales y la socialización. Otro de los puntos que desarrolla Grimson (2011) es la creencia de que la situación migratoria necesariamente plantea el acercamiento de dos culturas, dando por sentado que el migrante trae su cultura y la implanta en donde decide quedarse. El análisis es complejo ya que en el mismo lugar al que se migra pueden existir diversas culturas, por lo que plantear que sólo existen dos opciones: que conserven su cultura o que se adapten a la existente, no permite mirar la heterogeneidad de ambas partes, ni colabora con el análisis que propende a comprender la interculturalidad.

En el caso de Chile, su índice de migración promedio era de 13% (OCDE citado por Lepe, 2018), y a pesar de esto, es el país latinoamericano que más aumentó el número de migrantes entre el año 2010 y 2015, aproximadamente un 4,9% por año, cifra mayor que la presentada por México y Brasil en el mismo periodo.

Regulaciones actuales sobre migración en Chile

Entre los años 2017 y 2018 en los gobiernos de Michelle Bachelet y Sebastián Piñera se comenzó a trabajar en un nuevo proyecto de Ley de Migraciones que establece que la solicitud de residencia temporal sólo se puede solicitar desde fuera de Chile. Esta ley también crea un nuevo Servicio del Migrante que estaría a cargo de registrar a los extranjeros residentes en Chile. El gobierno de la época generó en 2018 un proceso de regulación extraordinaria el que consistía en un proceso gradual de regularización extraordinario que permitía a los extranjeros que se encontraban en situación irregular antes del 8 de abril de 2018 poder regularizar su estatus migratorio (DEM, 2019, p.12). Sólo podían ser parte de este proceso quienes ingresaron por pasos habilitados y no habilitados hasta el 8 de abril de ese año, los extranjeros con permiso de turismo o documento de residencia vencido y los extranjeros que al 8 de abril poseían permiso de turismo vigente o solicitud en trámite y se encontraban desarrollando actividades remuneradas sin la autorización correspondiente. Este proceso extraordinario tuvo 155.707 personas registradas y los cinco países con una mayor cantidad de solicitantes eran Haití con 49.828 solicitudes, Venezuela con 31.682 inscritos, Perú con 22.819 solicitudes, Colombia con 17.968 inscripciones y Bolivia con 14.941 solicitantes. Las tres regiones que recibieron una mayor cantidad de solicitudes fueron Metropolitana con 89.457, Tarapacá con 13.577 y Valparaíso con 10.025 (DEM, 2019).

Al mes de abril del 2019, se habían otorgado más de 116.000 visas, no lograron avanzar al segundo periodo de tramitación unos 16.000 casos y se rechazaron 330. A partir de la gran cantidad de solicitudes, se crearon nuevas visas, enfocadas en los temas de contingencia.

Migración haitiana

Luego de décadas en guerra y conflictos civiles, nace la MINUSTAH (Misión de la Naciones Unidas para la Estabilización de Haití) en 2004, que contó con el apoyo de cuatro países: Argentina, Brasil, Uruguay y Chile, con el fin de restablecer un entorno seguro y estable, resguardar los procesos políticos y asegurar las elecciones y proteger los Derechos Humanos (Lepe, 2018). De acuerdo con lo informado por el Departamento de Operaciones de Paz de la ONU, en 2013 Chile fue el cuarto país que más contingente envió a Haití, incluyendo 478 militares, 12 policías y 5 observadores.

El martes 12 de enero de 2010 un terremoto magnitud 7,0 Mw sacudió Haití. Este fue uno de los sismos más intensos del que se tenga registro en la zona siendo Puerto Príncipe su epicentro. 316.000 personas murieron y más de un millón y medio quedaron sin hogar. Ese mismo año, un brote de cólera mató a más de 10 mil haitianos.

Muchos de los habitantes de la isla han decidido migrar para buscar un lugar que les permita mantener a sus familias y progresar (Grau, 2019). Uno de los países escogidos por esta comunidad, para residir es Chile, en donde en el año 2017 el número de inmigrantes haitianos aumentó pasando de menos de 5.000 en 2010 a 105.000 ese año. Esto a causa de que las leyes permitían a los inmigrantes de la región obtener un visado en la frontera y luego solicitar permisos de trabajo (Charles citado en UNESCO, 2019). Los haitianos han sido objeto de comentarios racistas en público y en las redes sociales según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH citando en Unesco, 2019). El 68% de los chilenos desean que se apliquen controles de inmigración más estrictos. A causa de esto se promulgó una nueva ley de inmigración en abril 2018, con miras a regularizar a los inmigrantes existentes, pero también aplicar criterios más estrictos para conceder permisos de trabajo (Charles, citado en UNESCO, 2019). El instructivo presidencial N°9 de 2008 definió a Chile como un país acogedor que proporcionaría educación pública a todos los niños independiente de su situación migratoria, pero el acceso a la educación se ha dejado a criterio de los funcionarios gubernamentales a cargo (Reveco citando en UNESCO, 2019).

El Departamento de Extranjería y Migración en su Boletín número 1 sobre Migración Haitiana en Chile, analiza las cifras resultantes de su investigación relacionada con los esquemas cognitivos socialmente compartidos entre familiares y amigos de los migrantes relacionada con la calidad de vida y con la imagen que proyecta Chile entre ellos. Los resultados arrojan que los parientes de los migrantes tienen un bajo

nivel de conocimiento sobre Chile y lo asocian a seguridad y un mayor nivel de desarrollo que Haití. El DEM (2016) destaca que los migrantes haitianos consideran que Chile serían un país más accesible para iniciar un proyecto migratorio que Estados Unidos o República Dominicana y se lo describe con una situación económica relativamente mejor que Brasil (p.7). Ahora bien, cuando se indaga sobre la situación en la que se encuentra el migrante haitiano en Chile, sus parientes indican cierta discordancia con respecto a las expectativas, ya que no era tan fácil como se pensaba y más aún si no se cuenta con acceso a trabajo (DEM, 2016, p.7). Otro punto de disonancia son las condiciones de soledad en las que se encuentra el migrante, puesto que a pesar de transmitir a sus amigos y familiares que se encuentran en buen estado, cuentan con pocas amistades chilenas y muy bajo contacto con haitianos residiendo en Chile, esto hace que el valor de su relación con la familia distante aumente.

El DEM (2016) identifica tres perfiles de migrantes haitianos:

Un flujo A de migrantes con mayor capital cultural, económico y social, con redes de apoyo de larga data en el país de destino, principalmente Estados Unidos, Canadá o Francia (países históricamente cercanos y próximos); un perfil B, con ciertas carencias en relación al perfil A, con ciertos recursos disponibles, que si bien no cumple hoy con los actuales requisitos selectivos del primer mundo, aspira a la misma calidad de vida y desarrollo humano buscando alternativas menos próximas como Brasil o Chile (proyectadas, en muchos casos, como estación intermedia en su periplo al primer mundo); y un perfil C, mucho más precarizado que aspira básicamente a mejorar sus condiciones de subsistencia. (p.8)

Una vez llegado al país, los ciudadanos haitianos han sufrido la brecha lingüística, lo que ha generado la necesidad de programas de apoyo, convirtiéndose en un aspecto clave de la educación de los inmigrantes. Un buen dominio del idioma facilita la socialización y la creación de relaciones y fomenta el sentimiento de pertinencia. La falta de dominio idiomático aumenta el riesgo de discriminación, acoso y bajo nivel de autoestima (OCDE citado en UNESCO, 2019).

Hasta aquí, se han podido observar elementos muy relevantes concernientes a los acuerdos sobre migración y las perspectivas que la abordan desde la educación, junto con los antecedentes históricos y actuales que colaboran con la imagen que hoy porta Chile como país receptor de comunidades en movimiento, considerados los llegados por ultramar, vía intrarregional y los grupos que actualmente se entremezclan con los antiguos sucesos migratorios del país. También se puede dar cuenta de las causas que motivaron los movimientos lo que ayuda a comprender la realidad chilena desde el migrante.

En cuanto a los datos entregados, estos se vinculan a los estudios realizados por los gobiernos de la época y permiten vislumbrar las estadísticas laborales que atañen al grupo migrante y las regulaciones que se han llevado a cabo a partir de esas cifras. De toda esa información se extraen las problemáticas que la comunidad haitiana ha debido enfrentar y actualmente es parte de su cotidianidad. Esto es el déficit

habitacional (vivienda) que posee el país que influye directamente en el hacinamiento, maltrato y abuso que sufre esta comunidad en ese ámbito, la vaga inclusión social experimentada en donde aún no logran ser miembros plenos ni ser participantes activos de ésta.

En cuanto a la inclusión laboral, que es el elemento relacional entre las variables inmigración y Chile como lugar de acogida, los empleos precarios y el trabajo decente siguen en una batalla constante en la que la precariedad lleva la ventaja. Todo esto, sumado a la brecha lingüística, permiten hacer de este grupo un objeto de estudio desde la mirada de la educación y desde el enfoque de derechos. En la próxima revisión enmarcada en el segundo capítulo de la tesis doctoral, se podrán vislumbrar los espacios que se han generado a partir de estas problemáticas, situados específicamente en la educación en espacios no formales para este grupo migrante, y cómo éstos logran ser parte de las políticas locales en los diferentes estamentos.

Metodología

La investigación se centra en las valoraciones sobre los cursos de español en los espacios destinados por el municipio, por parte de migrantes haitianos adultos, residentes en la comuna de Recoleta que han tomados clases en esos espacios no formales. Se espera conocer sus percepciones en torno al aporte que estos espacios educativos han propiciado para su integración social y laboral. Tendrá un enfoque cualitativo y se centrará en el análisis de una realidad o problema de orden humano o social (Creswel, 1998). Se intenta comprender los sentidos que los sujetos expresan en torno a determinados hechos y acciones sociales (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007). Para ello se accede a las significaciones e interpretaciones a partir de la recuperación de las perspectivas de los actores desde sus palabras y comportamientos (Vasilachis de Gialdino, 2006), este enfoque “subraya las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística” (Quintana, 2006, p. 48).

El tipo de investigación es narrativo, el que se comprende como un método de investigación que se alimenta de realidades expresadas a partir de la voz de los sujetos, dando cuenta de comprensiones situadas alrededor de una temática o realidad problemática puntual. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la narrativa “es una construcción de significados. Los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal” (p. 23).

A partir de este método se propone un trabajo de levantamiento de percepciones en alrededor de 15 individuos de nacionalidad haitiana, lo cuales tienen en común su identificación como

migrantes, residentes de la comuna de Recoleta, Chile y que han tomado el curso de español que este municipio promueve.

El instrumento aplicado será una encuesta estructurada digital y una entrevista personal con cada uno de los participantes. Con esto se espera conocer sus percepciones sobre las contribuciones de estos espacios educativos para su integración al país.

Se espera realizar un análisis de contenido a las encuestas y a las entrevistas, puesto que “es una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera “objetiva” y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico” (Hernández, 2014, p. 251).

Se intentará conocer la mirada y valoración de la comunidad haitiana adulta residente en Santiago de Chile, desde la descripción del fenómeno sociocultural en el que hoy se encuentran, considerando los valores y las formas que los inmigrantes utilizan para definir lo que les sucede.

Referencias bibliográficas

ACNUR (2018). *Pacto Mundial sobre Refugiados, Guía rápida del ACNUR*. Recuperado de <https://www.acnur.org/5bbe32564.pdf>

Artigas, Selva (1992) *“Educación formal, no formal e informal”*, *Temas para el concurso de maestros de primero grado*, Montevideo: Aula.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Creswell, J. (1998) *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches*. Los Ángeles, London, New Delhi, Singapore, Waschington DC.: Sage.

Departamento de extranjería y Migración. (2016). Boletín informativo 1. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/boletin-1-Migraci%C3%B3n-Haitiana.pdf>

Departamento de Extranjería y Migración Chile. (2019). Memoria anual 2018. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/06/Memoria-Digital-2018-Departamento-de-Extranjer%C3%ADa-y-Migraci%C3%B3n.pdf>

Grau, M. (2009). *La revolución negra*. México: Ocean Sur.

Grimson, A. (2011). *Doce equívocos sobre migración*. *Nueva Sociedad*, 233, 34-43.

Hesburgh, T., Miller, P., y Wharton, C. (1975). *“Pautas para la educación permanente”*, Buenos Aires: Troquel.

Hernández, R. (2014) *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Educación.

Lepe, P., y Póo, X. (2018). *Crónicas de migrantes haitianos: Chile, ¿país de oportunidades?* (Memoria para optar al título de periodista). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Nassif, R., Rama, G., y Tedesco, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires: Kapelusz.

ONU (2018). *Global compact for safe, orderly and regular migration*. Recuperado de https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf

Quintana, A. (2006) *Metodología de la investigación científica cualitativa. En Psicología: Tópicos de actualidad*, Lima: UNMSM.

Rivero, J. (1979). "La educación no formal en la reforma peruana". UNESCO – CEPAL, Buenos Aires.

Trilla, J., Gros, B., López, F., Martín, M. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

UNESCO (2019) *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>

UNESCO (2019a) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. (n1). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

La presente ficha fue elaborada en el marco del espacio curricular: **Producción y Comunicación del
Conocimiento I, II y III.**

Diseño: Lic. Mariana Mugna.