

Educación y desplazamiento forzado: Las comunidades de práctica en el contexto comunitario colombiano

Education and forced displacement: Communities of practice in the Colombian community context

Noé Abraham González-Nieto (Tecnológico de Monterrey, México)

Formación académica: Estudiante del Doctorado en Innovación Educativa (Tecnológico de Monterrey, México) / Maestro en Educación (Tecnológico de Monterrey México) / Licenciado en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México, México) / Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Tecnológico de Monterrey, México)

Resumen: Partiendo de la teoría de la participación legítima periférica de Jean Lave y Étienne Wenger, se lleva a cabo la caracterización de una iniciativa educativa comunitaria de un contexto regional colombiano donde existe la presencia de población víctima de desplazamiento por motivos del conflicto armado. Por medio de un diseño cualitativo que incluye entrevistas, observación participante y ejercicios proyectivos, se estudian las experiencias de niños, padres de familia y líderes comunitarios de dicho contexto, con el fin de saber cómo su participación en este escenario moldea sus planes y proyectos de vida e ideas para el futuro. Los resultados muestran la formación de una identidad comunitaria para la transformación social, así como un cambio en el concepto de “comunidades de práctica” propuesto originalmente por Lave y Wenger, así como la posibilidad de pensar innovaciones en educación desde pedagogías para el futuro.

Abstract: Drawing from the theory of legitimate peripheral participation of Jean Lave and Étienne Wenger, we present the characteristics of a community educational initiative of a Colombian regional context where there is the presence of a population victim of displacement due to armed conflict. Through a qualitative design that includes interviews, participant observation and projective exercises, we study the experiences of children, parents and community leaders of this context, in order to know how their participation in this scenario shapes their plans and life projects and ideas for the future. The results show the formation of a community identity for social transformation, as well

as a change in the concept of "communities of practice" originally proposed by Lave and Wenger, as well as the possibility of thinking about innovations in education from pedagogies for the future.

Palabras clave: Plan de vida, futuro, educación, desplazamiento forzado, comunidad de práctica

Key words: Life plan, future, education, forced displacement, community of practice

Introducción

La migración y el desplazamiento forzado hacen parte de la cotidianidad del contexto contemporáneo. Las estadísticas señalan que del 3.3 al 3.4 por ciento de la población mundial ha experimentado migración internacional (Messina, 2017; Willekens, Massey, Raymer, & Beauchemin, 2016), mientras que al menos 68.5 millones de personas a nivel global se han visto forzadas a abandonar sus hogares por motivos de violencia, conflicto y/o persecución (United Nations High Commissioner for Refugees, 2018). La complejidad del tema migratorio también se evidencia con las múltiples formas de violencia y conflicto que se vinculan con dicho fenómeno, tales como la actuación de los cárteles de la droga, las redes de pandillas y el crimen incipiente (Muggah, 2017). Esta situación ha provocado que en múltiples contextos regionales se experimente el fenómeno del desplazamiento forzado, un proceso en el cual las personas deben migrar debido a que su vida se encuentra en riesgo y sus opciones de sobrevivir se ven reducidas.

En el ámbito educativo, el desplazamiento forzado forma parte de una agenda política y social que busca disminuir los índices de vulnerabilidad y marginalidad de las personas que se encuentran en esta situación, al brindarles soluciones duraderas por medio de programas pedagógicos. Además, es un tema de actualidad debido a que al menos el 52% de los refugiados en el mundo son niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, es decir, personas en edad escolar (United Nations High Commissioner for Refugees, 2018). En el ámbito administrativo, las escuelas e instituciones educativas han modificado sus prácticas cotidianas y sus procesos administrativos para permitir la entrada de personas con tradiciones lingüísticas, sociales y culturales diferentes a las de la población local, con el fin de promover una integración natural al nuevo contexto (Dryden-Peterson, Adelman, & Nieswandt, 2016; Jacobo-Suárez, 2017). Finalmente, esta situación no sólo

se visibiliza con indicadores estadísticos, sino que también se observa cómo el proceso de desplazamiento y reasentamiento en nuevos lugares está conectado con otros retos para estas poblaciones, tales como discriminación y rezago social, debido a su origen racial, étnico o lingüístico (Bengtsson & Dryden-Peterson, 2016).

En el ámbito latinoamericano, Colombia presenta los índices más altos de desplazamiento en los últimos años, con más de seis millones de personas desplazadas internamente debido a la situación de conflicto armado que vive el país desde la década de 1950 (Internal Displacement Monitoring Centre, 2015, p. 10). La población desplazada, que ha sido considerada como víctima del conflicto armado, se ha visto forzada a desplazarse debido a “evidentes violaciones contra el derecho internacional humanitario” (Juliao Vargas, 2011, p. 5).

En esta investigación se presenta un abordaje del nexo entre educación y desplazamiento forzado en Colombia, con el fin de analizar cuál es el rol de la educación en la formación de ideas de futuro, planes de acción y proyectos de vida de comunidades educativas que se encuentran en contextos donde está presente el desplazamiento forzado, con el fin de proponer prácticas innovadoras en educación que traten estos temas desde una perspectiva de pedagogías para el futuro y enmarcado desde la teoría de la participación legítima periférica de Lave y Wenger. Con este fin, se recupera la experiencia de una iniciativa educativa comunitaria de promoción de paz en Soacha, Cundinamarca, en la que participan diferentes actores de la comunidad y que permite a sus participantes vincularse entre sí, aprender unos de otros, y promover la transformación social en su barrio.

Esta investigación forma parte de un proyecto a largo plazo que está en proceso (durante el periodo 2017-2019), en el que también se analizarán los datos de contextos educativos en México. Este primer reporte presenta los resultados de la primera fase del estudio, llevada a cabo en Colombia en el periodo de junio-octubre de 2018 en Soacha, Cundinamarca. En cuanto a la estructura del texto, en un primer momento se hace una síntesis de la revisión de la literatura y el marco teórico subyacentes al tema de investigación, para pasar, posteriormente, a la presentación de la metodología,

resultados, discusión y conclusiones. Todo ello con el fin de presentar propuestas de mejora, que inviten a repensar el rol de la educación.

Revisión de la literatura y marco teórico

Desplazamiento forzado y educación desde la literatura científica

La literatura científica ha abordado el tema de migración, desplazamiento forzado y educación desde diversas aristas. Para llevar a cabo una sistematización de las propuestas teóricas en el área, se siguió el procedimiento de revisión sistemática de la literatura (Petersen, Feldt, Mujtaba, & Mattsson, 2008). Para ello, se consultaron las principales bases de datos en educación¹ en el periodo de 2008-2018, con el fin de identificar la producción científica vinculada al tema. Para esto, se definió la siguiente búsqueda de palabras clave y operadores booleanos: “(educa* OR pedagog*) AND (forced* OR forzado* OR displace* OR desplaza* OR migra*)”, y cuya información estuviera disponible en español o inglés.

En general, los estudios hallados en estas corrientes se enfocan en el estudio del rol de la educación en contextos donde hay conflicto, migración y desplazamiento forzado. Algunas investigaciones hacen énfasis en situaciones como desastres naturales, violencia, migración y conflicto social. Hay proyectos sobre los efectos negativos del conflicto armado en la matrícula escolar. En estos casos, se ha visto que la guerra disminuye los niveles de rendimiento educativo (Akesson, 2015; Shemyakina, 2011).

Otros estudios en este tema se centran en la respuesta de escuelas ante fenómenos naturales. Por ejemplo, se ha evaluado la respuesta de escuelas en Nueva Zelanda ante los terremotos de los años 2010 y 2011, en lo cual se encontró que “las escuelas cuentan con un rol preponderante en la respuesta y recuperación de la comunidad” (Mutch, 2015, p. 290) en este tipo de situaciones. Otros estudios hablan sobre los procesos y mecanismos de adaptación biopsicosocial para reconstruir un nuevo espacio basado en la convivencia pacífica (Dryden-Peterson, 2016; Edgeworth, 2015). De acuerdo con los resultados, se necesita una visión ecológica y situada de las escuelas.

¹ Para esta investigación, se consultaron las siguientes bases de datos: Ebsco, Eric, J-Stor, Proquest, Redalyc, Sage, Scielo, Scopus, Springer, Taylor and Francis, Web of Science y Wiley.

Los estudios enfocados en la educación en contextos frágiles reportan que “el índice de niños que no asiste a la escuela [...] es muy sensible a los conflictos” (Poirier, 2012, p. 347). También se habla sobre el efecto de las guerras en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes (Gómez Soler, 2016) y sobre los mecanismos a través de los cuales los migrantes aseguran sus oportunidades de escolarización (Bartlett, Rodríguez, & Oliveira, 2015). A pesar de que las trayectorias educativas migrantes se ven trucas, es responsabilidad de los actores de la sociedad civil y gobierno trabajar por mejorar las condiciones del sistema educativo para restaurar su estabilidad (Justino, 2016).

Otro grupo de investigaciones están centradas en las innovaciones educativas para estas poblaciones. La gama de propuestas va desde aquellos que delimitan los aspectos necesarios para mejorar el acceso a educación de poblaciones desplazadas, hasta aquellos enfocados en desarrollar aplicaciones y nuevas tecnologías para el sector educativo. Un ejemplo de ello es la implementación de Modelos de Aprendizaje Acelerado, que buscan integrar a la población desplazada en el sistema educativo de la sociedad que los recibe (Mahmoud & Roberts, 2018). De acuerdo con un análisis realizado por Mahmoud y Roberts (2018), este tipo de iniciativas ha ayudado al sano restablecimiento de refugiados sirios en Líbano, debido a que no sólo se enfocan en el contenido curricular y habilidades, sino también en el ámbito de reconstrucción psicosocial de niños y jóvenes.

En línea con esto, el esfuerzo realizado por organismos internacionales y gobierno para asegurar soluciones duraderas para poblaciones desplazadas (United Nations High Commissioner for Refugees, 2003), se ha visto concretado en proyectos curriculares y pedagógicos para atender a poblaciones en situaciones de emergencia. Así lo dan a conocer Creed y Morpeth (2014) en su estudio sobre dichos programas: *School in a Box*, *Home School Programme*, *Catch Up Education* y *The Open School* (Creed & Morpeth, 2014), cuyo fin es lograr la integración educativa de las personas desplazadas en contextos de violencia y conflicto.

Finalmente, un grupo de estudios se enfoca en el análisis de los futuros imaginados y planes de vida de personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado. Uno de los cuestionamientos a este respecto es sobre las posibilidades de desarrollo y

visión de futuro que tienen las poblaciones migrantes en el contexto post-escolar (Dryden-Peterson & Reddick, 2017). En este sentido, se ha indagado sobre cómo la familia y el contexto social influyen en las representaciones mentales que los estudiantes hacen sobre sus posibilidades para el futuro. Es por esto que en este tipo de estudios se resalta la importancia de considerar la agencia de los migrantes y su capacidad de decidir sobre sus propias rutas de desarrollo, y cómo los proyectos educativos y pedagógicos pueden incidir en estos temas (Rübner Jørgensen, 2017). Así, se logrará redefinir las relaciones entre los locales y extranjeros, así como la idea negativa que se tiene sobre estas poblaciones.

Marco teórico: Comunidades de práctica y participación legítima periférica

El presente estudio parte de la idea de considerar las iniciativas educativas comunitarias (en contextos donde hay presencia de desplazamiento forzado) como comunidades de práctica donde participan diferentes actores sociales en un proceso de aprendizaje mutuo y correspondencia en la consecución de fines comunes. Con el fin de analizar cómo se forman comunidades de práctica en un contexto socialmente situado, se recupera la teoría de la participación legítima periférica de Jean Lave y Etienne Wenger. A la luz de esta propuesta se analizará de qué manera una iniciativa educativa comunitaria se involucra en un proceso de aprendizaje en el cual los miembros pasan de una posición periférica (de aprendiz) a una posición central o de experto, a partir de la cual logran posicionarse como actores de transformación social y pedagógica en las comunidades en que se encuentran y, con ello, tener las herramientas para pensar temas de futuro (visión prospectiva), planes de vida y carrera, y pedagogías para el futuro.

Lave y Wenger (1991) desarrollaron la teoría de la participación legítima periférica, a través de la cual resaltan la importancia de una comunidad social para el desarrollo de competencias y aprendizajes en un determinado ámbito. En su análisis, estos autores resaltan que el aprendizaje no se lleva a cabo en soledad, sino que debe estar situado para que pueda adquirir un significado (Lave & Wenger, 1991). Además, resaltan el rol de la observación, experimentación y participación en el desarrollo y dominio de las habilidades en un contexto determinado. Así, de acuerdo con estos teóricos, la experiencia de formar parte de un grupo social permite entender a los miembros menos

experimentados las reglas y comportamientos esperados para una actividad específica. Finalmente, la participación en un contexto real permite a los aprendices a motivarse para mejorar sus prácticas y, en caso necesario, ser capaces de repetirlas en un futuro.

El elemento social de esta teoría resalta la importancia de la colaboración y de ser parte de un grupo (membresía e identidad). Al tiempo en que el aprendiz adquiere diferentes niveles de participación, los más experimentados (en este caso, adultos o líderes comunitarios) los deben involucrar en el objetivo de la tarea, con el fin de motivarlos a hacerlo con mayor destreza. La participación de los aprendices en estas actividades los motivará y dará una razón para seguir participando, además de que reafirman su pertenencia y membresía al grupo, con lo cual, en un futuro, se pueden involucrar en actividades que impliquen mayor grado de complejidad.

En este contexto, el rol de la educación es imprescindible, pues se motiva a los aprendices a adquirir nuevas habilidades y roles en un entorno socialmente situado (Lave & Wenger, 1991). Así, el aprendizaje se define como un proceso social y de interacción, por medio de la adquisición de madurez y habilidad en actividades sociales y situadas. Es por esto que “la participación legítima periférica está propuesta como un descriptor de compromiso en la práctica social que vincula al aprendizaje como un constituyente integral” (Lave & Wenger, 1991, p. 35). De esta forma, el aprendizaje **no** es lo que un individuo realiza en un lugar específico únicamente, como un salón de clases, sino lo que realiza en comunidad y que es definido a partir de sus hábitos, actitudes y creencias.

Esta teoría se ha empleado para fomentar el aprendizaje y la participación en contextos sociales, tal como lo es el caso del escenario educativo y comunitario, en el cual el agente que lidera y tiene la experiencia es el docente o líder comunitario y, en un principio, los estudiantes y niños de la comunidad son quienes reciben el liderazgo, mentoreo y guía de los primeros. Este es un **aprendizaje situado**, que se apoya de “un compromiso activo, discusión, evaluación y pensamiento reflexivo. Las actividades y asignaciones son usualmente colaborativas y basadas en grupo” (Vincini, 2012, p. 1).

Para que el aprendizaje en una comunidad de práctica se logre es necesario utilizar un abordaje dialógico que permita a los participantes estar involucrados en sus propios procesos de transformación (Dirkx, Mezirow, & Cranton, 2006; Fernández-Cárdenas,

2014). El diálogo es una oportunidad para democratizar el conocimiento y el cambio social, porque es una tarea crítica y liberadora que “...presupone acción, [y] debe ser realizada con el oprimido en cualquier etapa de su lucha para la liberación” (Freire, 2014, p. 65). Además, es por medio del diálogo que profesores, personas que ejercen la profesión (*practitioners*) y miembros de la comunidad tendrán más elementos para apoyar el desarrollo de habilidades en las comunidades con las que participan.

Preguntas de investigación

A partir de la revisión de las fuentes previas y las necesidades de estudio del nexo entre educación y desplazamiento forzado, se plantean las siguientes preguntas: (1) ¿Cómo las prácticas pedagógicas en una iniciativa educativa comunitaria permean en la formación de las nociones de futuro de comunidades educativas han experimentado migración y desplazamiento forzado en el contexto colombiano? (2) ¿De qué manera dichas nociones de futuro se concretan en planes de acción y proyectos de vida? (3) ¿Cómo se transforma el concepto de comunidades de práctica a partir de la experiencia de participar en una iniciativa educativa comunitaria?

Metodología

Información contextual y selección de escenarios de recolección de datos

En este estudio se recuperan las experiencias y prácticas pedagógicas de participantes de una iniciativa educativa comunitaria ubicada en Soacha, Cundinamarca, Colombia, que realiza talleres semanales de promoción de paz. Históricamente, Soacha es una región que ha experimentado la recepción de personas víctimas del conflicto armado en lo que se conoce como un proceso de desplazamiento forzado e intraurbano, debido a que ocurre en los suburbios o inmediaciones de un asentamiento urbano, en este caso de la capital del país, Bogotá (Fundación de Atención al Migrante, 2007), y debido a que personas de la misma ciudad han llegado como desplazadas a esta región, debido a situaciones de amenaza y violencia (Rojas Andrade & CODHES (Organization), 2013). Este tipo de desplazamiento pone a las personas en situación de revictimización y vulnerabilidad, debido a su incapacidad para ser atendidas de manera óptima en las

regiones a las que llegan, así como a la incapacidad del gobierno para atender sus demandas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta de Goce Efectivo de Derechos (EGED)², la situación de acceso a servicios eléctricos y de vivienda sigue siendo una limitante para las poblaciones víctimas del conflicto a nivel nacional, pues se muestra que el 1.4% pertenece al estrato socioeconómico cero, el 61.2% al estrato socioeconómico uno y el 29.5% al estrato socioeconómico tres (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2015b). Además, en cuanto al acceso a educación, la región de Bogotá, D.C. y las áreas conurbadas tienen los indicadores más bajos de cobertura educativa para las poblaciones de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, con una cobertura del 82.2% (el segundo más bajo). Finalmente, de los hogares con personas víctimas del conflicto armado en Bogotá, solamente uno de cada dos (52%) está por arriba de la línea de pobreza (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2015a).

Adicionalmente, en el reporte preliminar del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, se menciona que Cundinamarca pertenece al grupo de departamentos que tienen más de 22 personas por cada mil habitantes que inmigraron en los últimos doce meses a esta región, lo cual representa uno de los índices más altos a nivel nacional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018). Esta cifra es representativa debido a que, en el caso de Bogotá, en el mismo indicador, el número es menor o igual a 10. Así, Cundinamarca se postula como una de las regiones de Colombia con mayor recepción de nuevos habitantes.

Para indagar sobre las preguntas de investigación planteadas previamente, se seleccionó una iniciativa educativa comunitaria de promoción de paz en la que los líderes son niños de la comunidad. El acceso a este escenario se llevó a cabo por medio de líderes de la comunidad. En este caso, fue la lideresa comunitaria quien dio el acceso a los investigadores, así como quien sensibilizó a los niños y padres de familia sobre el trabajo

² Instrumento implementado por el gobierno colombiano para caracterizar a la población víctima del conflicto armado y conocer sus condiciones de vida. Más información en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-de-goce-efectivo-de-derechos-eged>

a realizar. Así, su introducción, convocatoria y colaboración con la investigación permitió que los objetivos pudieran cumplirse.

Diseño metodológico

El presente estudio utiliza un diseño cualitativo con enfoque etnográfico (Creswell & Poth, 2016) que busca indagar en las experiencias y testimonios de los participantes de la iniciativa educativa comunitaria, con el fin de explorar cómo es que esta se vincula con los proyectos de vida y visiones de futuro de los participantes y, con ello, abrir la posibilidad de pensar nuevas formas de articular las necesidades educativas y de innovación de estos escenarios desde una perspectiva de pedagogías para el futuro. Los participantes fueron:

- Investigadores: quienes llevaron a cabo el proceso de recolección y sistematización de la información recabada.
- Niños “mentores”: niños líderes de la iniciativa educativa comunitaria, quienes planean y dictan los temas de cada sesión.
- Niños “semilleros”: niños que forman parte de las sesiones de la iniciativa educativa comunitaria como participantes.
- Lideresa comunitaria: agente de la comunidad que supervisa y coordina todas las actividades de la iniciativa educativa comunitaria.
- Padres de familia: padres de los niños que forman parte de la iniciativa educativa comunitaria.

Con el propósito de recuperar la información desde un enfoque cualitativo, se hizo uso de los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Tabla 1. *Instrumentos de recolección de datos*

Metodología cualitativa con enfoque etnográfico	
Entrevista	Entrevista semi-estructurada con los participantes de la iniciativa educativa comunitaria.
Observación participante	Observación participante de las sesiones de la iniciativa educativa comunitaria (por medio de la capacitación e impartición de talleres a los niños de este contexto).

Etnografía colaborativa	Realización de notas y diario de campo de las visitas realizadas a las sesiones de la iniciativa educativa comunitaria.
Ejercicios proyectivos	Talleres vivenciales y capacitación: espacios educativos y de reflexión donde se imparten temas a los niños de la iniciativa educativa comunitaria.

Esta investigación se realizó de junio a octubre de 2018, periodo en el cual se realizaron cinco entrevistas a niños “mentores”, siete a padres de familia, cuatro a niños “semilleros” y una a la lideresa comunitaria. Asimismo, se sistematizó la información recabada por medio de la organización de fotografías, videos y transcripción de las sesiones, entrevistas y talleres realizados. Finalmente, la codificación y categorización de la información obtenida se hizo por medio de la propuesta de análisis constructivista de Charmaz (2006). Siguiendo un tipo de razonamiento inductivo, se recuperaron las experiencias de los participantes y, a partir de las mismas, se codificaron las categorías que emergen del análisis de los datos. Finalmente, se vincularon dichos códigos con los códigos teóricos de la propuesta de Lave y Wenger (1991).

Resultados

En esta sección se presentan las categorías que emergieron del análisis cualitativo constructivista, así como la relación que tienen con los datos analizados:

- 1) Liderazgo, convicción y creación de redes para la transformación social en el ámbito comunitario.

La iniciativa educativa comunitaria comienza como parte de los proyectos de una fundación internacional con enfoque social que tiene presencia en Colombia y otros países. Los primeros años de este grupo, transcurrieron con la guía de dicha organización. Sin embargo, por situaciones propias de la fundación, ya no pudo continuar apoyando a este grupo, por lo que, desde los últimos dos años son los miembros de la comunidad quienes se han hecho cargo de sostener las actividades de la iniciativa y, con ello, asegurar su supervivencia. Así, la existencia de la iniciativa comunitaria analizada

previamente ha sido gracias al *liderazgo, convicción y creación de redes para la transformación social en el ámbito comunitario.*

Por medio de observación participante y entrevistas realizadas se pudo identificar que las niñas mentoras y la lideresa comunitaria ponen en práctica la labor de liderazgo para transformar las condiciones en que se encuentra el barrio. Desde cuestiones vinculadas con el medio ambiente, como mejorar las condiciones de higiene y limpieza de su entorno, hasta trabajar por la paz en Colombia en sus contextos inmediatos, cada una de ellas está comprometida con las necesidades que identifican como más apremiantes dentro de su comunidad y, desde sus contextos locales, trabajan por mejorarlas. Por ejemplo, en uno de los talleres donde se trabajó un mapeo comunitario y cartografías sociales, cada participante identificó cuáles eran los lugares más representativos de su comunidad, así como las problemáticas que consideraban más apremiantes y cómo ellos podían trabajar en disminuirlas. Carla, una de las mentoras, comentó que lo que menos le gustaba de su barrio era que “hay mucha basura... los malos olores de la laguna” (Diario de campo). Ante esto, como siguiente pregunta de la actividad, se indagaba qué podían hacer ellas para cambiar estas cosas, a lo cual Carla respondió: “poner canecas para distribuir esa basura y que no olera mal...” (Diario de campo).

Adicionalmente, esta perspectiva de transformación no solamente es identificada por los niños que participan, sino también por las mamás, quienes han observado un cambio en las conductas de sus hijos con respecto a las problemáticas que pueden observarse en el entorno. Una de ellas comenta que “a ellos [sus hijos] les ayuda en parte porque los ayuda a formar el diario vivir, se hacen temas acá del barrio y ellos ya aquí la mayoría ya lo conoce, como tu decías, lo de las basuras, ellos ya conocen las problemáticas del barrio y se les ayuda a ellos, aportar desde la perspectiva de ellos, un mejoramiento para el barrio, para su entorno” (Entrevista). De esta manera, se retoman las perspectivas locales para la solución de problemáticas inmediatas que atañen a todos los miembros de la comunidad.

En este contexto, los participantes de esta iniciativa comunitaria saben que tienen los medios para transformar su entorno y que, para esto, es necesario formar redes de apoyo que les permitan apoyarse en las fortalezas y habilidades de los diferentes miembros de

la comunidad. Diana, otra de las participantes del grupo, comentó que ella “pediría ayuda a las comunidades para que estuvieran poniendo cuidado hacia ese lugar” (Diario de campo). Además, como parte de la reflexión final de la realización de estos mapas se encuentra que los participantes se percataron de qué manera “se encuentra su entorno y cómo es que pueden influir en él” (Diario de campo), por lo cual toman un rol activo en la consecución de acciones para la mejora y el bienestar social. En la figura 1, se muestra un ejemplo de cómo se realizó la actividad de la cartografía social y el mapeo comunitario:

Figura 1. Cartografía social



Finalmente, se resalta cómo el elemento de convicción y compromiso con el contexto es vital para que los participantes se comprometan con la implementación de actividades para la transformación social. De acuerdo con la lideresa comunitaria, su motivación viene del trabajo en la comunidad: “Pues a mí me motivó porque a mí me gusta trabajar con la comunidad, siempre he trabajado con comunidad” (Entrevista), y así es como lleva trece años colaborando con este grupo en la comunidad. Así, ella ha logrado implementar el liderazgo, convicción y formación de redes tanto para involucrar nuevos miembros en la participación de la iniciativa comunitaria como para preparar a nuevos miembros del contexto para que se sumen a los proyectos que permitan transformar el barrio.

- 2) Comunidades de práctica – Hacia la formación de identidades para el aprendizaje desde y hacia la periferia.

A lo largo de la investigación se identificó la manera en que se crean comunidades de práctica en las que el aprendizaje social – por medio del ejemplo y observación – es la clave para involucrar nuevos miembros en el proceso de la participación social y ciudadana. De acuerdo con la lideresa comunitaria, su aprendizaje en el proceso de

trabajo con la comunidad fue desde el ámbito familiar: “ya lo llevo como en la sangre porque a mis padres cuando estaban en el campo, a mi papá como que le gustaba mucho ayudar a los vecinos entonces como que uno ya ese rol ya lo trae” (Entrevista). Ella inició ayudando a su padre, desde la periferia, para pasar a un rol más autónomo e independiente, como lo es el rol que ella tiene ahora, como lideresa social de esta y otras iniciativas en el barrio.

El proceso anterior, por el cual la lideresa comunitaria adquirió el gusto por ayudar desde observar a su padre cómo lo hacía, se replica en las actividades que ocurren en esta iniciativa comunitaria. De esta forma, tal como ella hace hincapié con las mentoras, “...solamente con el ejemplo que nosotros demos, nuestros padres, seguirán confiando en nosotros porque si uno dicta unos talleres muy bonitos pero se porta re mal en la calle, con los vecinos, entonces no, toca uno comenzar a ir enderezando desde jóvenes” (Entrevista). Así, la formación de líderes comunitarios inicia, por un lado, desde las actividades que se llevan a cabo en esta iniciativa, pero también en las habilidades que se adquieren en los diferentes espacios en los que se desenvuelven los niños.

Finalmente, la recolección de datos permitió observar que el aprendizaje no se lleva a cabo desde los más experimentados (adultos o líderes del grupo) hacia los menos experimentados (mentoras o participantes niños), sino que este también ocurre en sentido contrario (desde los menos hacia los más experimentados). Así, existe un aprendizaje en ambas vías, de manera bidireccional: líderes adultos y padres aprenden de sus hijos y mentores y viceversa. Los niños que participan en la iniciativa, tanto los semilleros como las mentoras, participan en tareas que les permiten ser líderes y agentes de cambio en su contexto y otros espacios donde se desenvuelven. María, una de las mamás entrevistadas, comentó: “Lo más importante para mí es que se vuelven líderes de la comunidad y voceros tanto en la comunidad como en el colegio” (Entrevista). Además, hizo énfasis en cómo su hija, a pesar de ser joven, puede enseñar a otros niños: “Y pues no más el físico, ella tan chiquitica que cómo le va a enseñar a niños más grandes, pero la ha enseñado a ser más segura de sí misma” (Entrevista). De esta manera, no sólo existe un proceso de aprendizaje en ambos sentidos, sino que también se rompen paradigmas y creencias sociales que los niños son quienes deben observar y

aprender y, con ello, se generan actividades que demuestran la capacidad de los niños para trabajar en la transformación social de sus comunidades, es decir, una identidad de transformación desde cualquier ámbito del barrio.

3) Formación de líderes y lideresas comunitarias para la sostenibilidad de proyecto:
Hacia una visión prospectiva.

Una tercera categoría que emergió del análisis de los datos es la importancia de tener una visión prospectiva que busca la permanencia y sostenibilidad de este tipo de iniciativas comunitarias a largo plazo. A este respecto, la lideresa comunitaria resaltó que en algunas conversaciones con las mamás de los participantes les hizo énfasis en la importancia de que ellas se involucraran más en el grupo, con el fin de que puedan tomar un rol más activo y de liderazgo: “Entonces les dije que las mamitas también tienen que integrarse porque algún día yo no voy a estar, me voy a ir y yo no quiero que este programa se acabe sino que siga” (Entrevista). La necesidad de sostener este tipo de espacios es evitar que las personas que participan únicamente estén vinculadas de manera pasiva con el espacio, sin tomar un rol activo y de acción para la transformación social.

Adicionalmente, Pedro, uno de los padres de familia, comentó que para él es importante colaborar con la lideresa comunitaria y las niñas mentoras para alcanzar los objetivos de la iniciativa, pues es consciente de que los fines del grupo no se logran únicamente en ese espacio, sino que también debe complementarse al invitar a más niños y apoyar a quienes dirigen el grupo: “Cómo yo puedo aportar mi grado de arena, no sólo trayendo a mi hija sino haciéndole la invitación a niños que vivan alrededor de nosotros y también apoyando a los docentes de aquí del grupo en lo que más pueda” (Entrevista). A la par, en varias de las entrevistas realizadas con las madres de familia, se destacó el interés por participar más desde sus áreas de experiencia, así como en talleres para padres de familia.

Otro aspecto importante es lo mencionado por las mamás con respecto a la formación de sus hijos para tareas de liderazgo, y cómo esto lo demuestran en actividades que realizan diariamente, tanto en casa como en el colegio. Una de las mamás menciona que su hija “ha generado bastantes cambios, ha generado un poco más de responsabilidad, ya es

un poco más... habla más, no se queda callada, opina lo que tiene que opinar, a ella le gusta mucho estar en la fundación..." (Entrevista). Así, las actividades que su hija realiza desde la iniciativa educativa comunitaria no solamente impactan en ese entorno, sino en todos los demás ámbitos donde ella interactúa con otras personas.

Finalmente, en entrevistas con las mentoras se destaca cómo ellas también tienen una visión de futuro que las compromete con que este grupo siga existiendo y se sumen más personas para que pueda crecer. En una de las primeras reuniones, en la que se indagó por qué las mentoras habían decidido formar parte del grupo, Luisa mencionó lo siguiente: "Me gusta enseñar a los niños y permitir que puedan tener un espacio como este que les da seguridad y no estén en las calles" (Entrevista). Además, otras también destacaron cómo las habilidades de liderazgo y resolución de problemas también son un aspecto que consideran esencial para que su barrio y su contexto pueda ser transformado por medio de las actividades que realizan desde la iniciativa comunitaria. Así, algunos de los temas que las niñas mentoras identifican como primordiales son: resolución de conflictos, enseñanza de valores y relaciones sociales.

- 4) Planes y proyectos de vida que parten del compromiso social y la búsqueda de un "mejor" futuro para ellas y su comunidad.

Finalmente, uno de los temas que emergió en el análisis de los datos fue la percepción que este grupo de niños, padres de familia y lideresa comunitaria tienen con respecto a sus planes y proyectos de vida, y cómo su experiencia en la iniciativa educativa comunitaria les ha ayudado a moldear sus visiones de futuro. Pedro, uno de los padres del grupo, identifica cómo su visión sobre las posibilidades que tiene su hija se han modificado al verla participar en esta iniciativa: "Sí, lo que viene aquí es a aprender, uno se aterra de venir aquí y ver niñas liderando y hablando de unos temas que uno puede que conozca mucho de los temas, pero uno aprende algo nuevo siempre y la idea es que mi hija aprenda a ser una líder, aprenda a manejar un grupo" (Entrevista). En la entrevista, él resaltó que ahora se da cuenta que el grupo ayudará a su hija a ser una líder en donde se encuentre, y que el ejemplo que le dan las niñas mentoras es que su hija sí lo puede alcanzar.

Con respecto al mismo tema, una de las mamás resalta en la entrevista que ella ante todo les dice a sus hijos “que lo que escojan ser, sean los mejores, pero ante todo que sean buenas personas con valores y para respetar a los demás” (Entrevista), lo cual es un aspecto que es cubierto a través de los temas de valores que se incluyen dentro de la iniciativa educativa comunitaria. Adicionalmente, al indagar con una de las niñas mentoras si ella creía que lo que hacía en la iniciativa educativa comunitaria influía en sus planes y proyectos para el futuro, que están vinculados con ser profesora, ella comentó que sí: “Bueno, influye mucho por lo que digamos yo investigo un tema, saco juegos, cuando tenga mi carrera y sea profesora, voy a hacer lo mismo que hice en gestores de paz, voy a investigar, media hora para didácticas, después una hora y media para el tema, para hacer una actividad, un quiz, una tarea”. Además, reconoció que este tipo de actividades le permiten saber cómo se siente ser profesor, y cómo debe promover el respeto y la tolerancia entre sus estudiantes, pues ahora es consciente de lo que sienten los profesores cuando no les ponen atención o los estudiantes se distraen constantemente.

Como cierre, también se encontró que el compromiso con el plan de vida que presentan las niñas mentoras y los niños semilleros se encuentra con el mejoramiento de su entorno y el alcance de metas en común con su sociedad. Monserrat, una de las niñas del grupo, mencionó que ella también considera las problemáticas de su entorno: “Que hay personas que son envidiosas, que son así como dicen chismosas y porque hay tantas personas que fuman marihuana y a uno le da como pesar porque digamos va uno con el sobrinito o el hermanito y uno crecer viendo gente así no le gusta eso”, por lo cual tiene el compromiso de ayudar a su comunidad por medio de las actividades que realiza en la iniciativa, y sabe que con esto podrá generar un cambio tanto para su familia como para la comunidad.

Discusión y conclusiones

¿Cómo entender el nexo entre educación y desplazamiento forzado? ¿Qué retos implica educar en el desplazamiento forzado en temas vinculados con el plan y proyecto de vida, y nociones de futuro? Esta investigación permitió reflexionar sobre estos y otros temas, al analizar cómo una iniciativa educativa comunitaria transforma las experiencias de

niños, jóvenes y adultos al situarlos en una comunidad de práctica donde se aplican los procesos de aprendizaje social. Así, este estudio permitió replantear supuestos y nociones sobre lo que significa educar en contextos de vulnerabilidad, y cómo se pueden formar líderes a partir de las prácticas cotidianas de los talleres que se imparten en contextos educativos no formales, tal como lo es la iniciativa analizada.

Un primer elemento de análisis lo constituye la reconfiguración del concepto de “comunidad de práctica” tal como lo plantean sus autores. Lave y Wenger (1991) discuten que la participación legítima periférica ocurre cuando los novatos (menos experimentados) adquieren las competencias necesarias para convertirse en expertos (más experimentados), por lo cual pasan de una posición periférica a una central dentro del contexto social. Sin embargo, en el caso de esta iniciativa educativa comunitaria, las niñas mentoras y los niños semilleros fungen como participantes que están en la periferia, pero que enseñan a los adultos y líderes comunitarios, quienes se encuentran en una posición central. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un proceso de doble vía: todos los miembros de la comunidad aprenden unos de otros, sin importar su posición o habilidad. Así, este tipo de actividades resalta, además, la agencia que los niños tienen para decidir sobre las prioridades y actividades que es necesario aplicar para lograr la transformación de sus entornos inmediatos. Por tanto, se evidencia la necesidad de incluirlos en la toma de decisiones para lograr que las comunidades cambien las estructuras sociales y establezcan prácticas de mejora continua.

Un segundo elemento de análisis consiste en cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje social y diálogo horizontal dentro de la práctica pedagógica de la iniciativa educativa comunitaria. Desde el ejemplo de la lideresa comunitaria, quien se comprometió con el trabajo y acción social al observar a su padre, es posible inferir que los procesos de aprendizaje social se ven promovidos al involucrar a todos los miembros de la comunidad en la transformación de su entorno. Así, el diálogo horizontal y la apertura para compartir hallazgos, ideas y propuestas de mejora son necesarias para lograr la transformación social. El involucramiento y activismo de los actores se logra por medio de un proceso dialógico y democrático, donde la voz y el lenguaje de cada uno tiene el mismo valor, por lo cual se generan procesos de cooperación en el alcance de

metas comunes. Por tanto, al considerar que la comunicación requiere “tanto la coordinación social básica como el establecimiento de la división del trabajo para co-construir significados” (Fernández Cárdenas, 2009), el proceso incluye a todos sus miembros para construir una identidad comunitaria de transformación social.

Un tercer factor se centra en las transformaciones que tuvieron los participantes de dicho espacio, y cómo esto influye en la formación de planes y proyectos de vida, y nociones de futuro, las cuales están relacionadas, por un lado, con el bienestar y mejoramiento de la comunidad y, por otro, en la adquisición de habilidades para el liderazgo. Fue evidente cómo la experiencia de participar en la iniciativa educativa comunitaria modificó las representaciones de pasado, presente y futuro de los niños y adultos que forman parte del grupo. Por un lado, lograron identificar sus fortalezas y debilidades, tales como aquellas vinculadas con el liderazgo, autocontrol y manejo de grupo, y, por otro, pudieron afianzar o redefinir sus planes para el futuro. Con respecto a esto último, las niñas mentoras se percataron de su habilidad para guiar a otros niños para la transformación social, pero también vincularon estas capacidades para soñar futuros vinculados con su bienestar personal y el de sus familias. De esta forma, las comunidades de práctica también brindan las herramientas necesarias para aprender a pensar sobre las alternativas de acción para mejores futuros que partan de las fortalezas de cada individuo.

Finalmente, este estudio propone una visión de la educación como una arena abierta a las innovaciones basadas en las pedagogías para el futuro. Tradicionalmente, las investigaciones sobre educación y desplazamiento forzado se han enfocado en el rol de las instituciones educativas (educación formal) en los procesos de restitución y apoyo psicosocial en periodos de post-conflicto. Sin embargo, este estudio abre la posibilidad de reconocer la potencialidad de los contextos educativos no formales, es decir, aquellos que están fuera del sistema educativo y que, en su mayoría, son impulsados por fundaciones, organizaciones no gubernamentales o grupos comunitarios que trabajan por mejorar las condiciones de vida en un contexto social. Así, se comienza a pensar una educación que cuestiona el *status quo* de lo que comúnmente se ha evaluado como necesario para las futuras generaciones, partiendo de imaginar las competencias y habilidades necesarias para contextos futuros (Brandenburg & Wilson, 2013).

La iniciativa también permitió reconocer cómo la identidad de un grupo social no parte de los conocimientos, habilidades o saberes que puedan tener los miembros más experimentados de una comunidad de práctica, sino de la capacidad de liderazgo y autosuficiencia de todos sus miembros: pueden ser desde niños que lideran un grupo hasta padres de familia dispuestos a organizarse para que sus hijos formen parte de un proceso de transformación social. En contextos donde el desplazamiento forzado forma parte de la cotidianidad, existen espacios organizados por la comunidad donde los niños, jóvenes y adultos colaboran en procesos horizontales donde el diálogo, el apoyo mutuo y el cultivo de los valores como el respeto y la tolerancia, permiten el crecimiento personal. Es necesario, por tanto, repensar los procesos de formación educativa donde los estudiantes y profesores visibilicen su agencia y liderazgo para lograr la transformación social de sus comunidades. Además, se visibiliza la importancia de abrir el debate para reconocer cómo los colegios e iniciativas comunitarias pueden apoyarse mutuamente para lograr fines en común. Así, la reflexión sobre estas alternativas permite debatir sobre las innovaciones en educación y pedagogías para el futuro que brinden las competencias y habilidades para construir personas capaces de reconocer qué necesita su entorno y qué pueden hacer para transformarlo.

Se espera que este tipo de abordajes permita que se abran nuevas preguntas de investigación, tales como el rol del género en los contextos educativos no formales o sobre cómo se vinculan las iniciativas comunitarias con aquellos modelos escolarizados de los colegios que trabajan con población migrante. Adicionalmente, se espera que este tipo de investigaciones llegue a diferentes foros, con el fin de debatir sobre su ámbito de aplicación en diversos contextos regionales, de tal manera que se pueda aprender de las mejores prácticas de cada país y región geográfica.

Referencias

- Akesson, B. (2015). School as a place of violence and hope: Tensions of education for children and families in post-intifada Palestine. *International Journal of Educational Development*, 41, 192–199.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.08.001>

- Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1153–1171.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- Bengtsson, S. E. L., & Dryden-Peterson, S. (2016). Education, conflict, and globalisation: Guest Editors' introduction. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 327–330. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1189203>
- Brandenburg, R., & Wilson, J. Z. (2013). *Pedagogies for the future: leading quality learning and teaching in higher education*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH - UARIV.
Recuperado de
<http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/desplazamientoForzado/index.html>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Creed, C., & Morpeth, R. L. (2014). Continuity Education in Emergency and Conflict Situations: The Case for Using Open, Distance and Flexible Learning. *Journal of Learning for Development*, 1(3), 12.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. United States of America: SAGE Publications.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015a). *Encuesta de Goce Efectivo de Derechos EGED 2013 -2014*. Bogotá, D.C. Recuperado de
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/EGED/Boletin_EDGE_2013_14.pdf

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015b). *Encuesta de Goce Efectivo de Derechos-EGED: Presentación de resultados*. Bogotá, D.C.
- Recuperado de
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/EGED/Presentacion_EDGE_2013_14.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV 2018. Recuperado de
<https://sitios.dane.gov.co/cnpv-presentacion/src/#cuantos00>
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482.
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., & Nieswandt, M. (2016). Inside Syrian refugee schools: Syrian children in Germany. Recuperado de
<https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/23/inside-syrian-refugee-schools-syrian-children-in-germany/>
- Dryden-Peterson, S., & Reddick, C. (2017). “When I Am a President of Guinea”: Resettled Refugees Traversing Education in Search of a Future. *European Education*, 49(4), 253–275. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344865>
- Edgeworth, K. (2015). Black bodies, White rural spaces: disturbing practices of unbelonging for ‘refugee’ students. *Critical Studies in Education*, 56(3), 351–365. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.956133>

- Fernández Cárdenas, J. M. F. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: UNESCO.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, (43), 01–21.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. United States of America: Bloomsbury Publishing USA.
- Fundación de Atención al Migrante. (2007). *Gota a gota: desplazamiento forzado en Bogotá y Soacha*. Bogotá, D.C.: Fundación de Atención al Migrante.
- Gómez Soler, S. C. (2016). Educational achievement at schools: Assessing the effect of the civil conflict using a pseudo-panel of schools. *International Journal of Educational Development*, 49, 91–106.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.02.004>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2015). *Global Overview 2015: People internally displaced by conflict and violence*. Geneva. Recuperado de <http://www.internal-displacement.org/assets/library/Media/201505-Global-Overview-2015/20150506-global-overview-2015-en.pdf>
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>
- Juliao Vargas, C. S. J. (2011). Los desplazados en Bogotá y Soacha: características y protección. *Revista Paz y Conflictos*, 19.

- Justino, P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: New research and future agendas. *International Journal of Educational Development*, 47, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.002>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. United States of America: Cambridge University Press.
- Mahmoud, O., & Roberts, R. (2018, febrero). One camp, three refugee groups: challenges for local NGOs. *Forced Migration Review*, 57, 7–9.
- Messina, A. M. (2017). Migration as a global phenomenon. En P. Bourbeau (Ed.), *Handbook on Migration and Security*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785360497>
- Muggah, R. (2017). The shifting frontiers of displacement in Latin America. En P. Bourbeau (Ed.), *Handbook on Migration and Security*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785360497>
- Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41, 283–291. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S., & Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. Recuperado de http://www.robertfeldt.net/publications/petersen_ease08_sysmap_studies_in_se.pdf
- Poirier, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.001>

Rojas Andrade, G., & CODHES (Organization) (Eds.). (2013). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas*. Bogotá: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES.

Rübner Jørgensen, C. (2017). 'The problem is that I don't know' – Agency and life projects of transnational migrant children and young people in England and Spain. *Childhood*, 24(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0907568216646567>

Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2010.05.002>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2003). Framework for Durable Solutions for Refugees and Persons of Concern. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de <https://www.unhcr.org/partners/partners/3f1408764/framework-durable-solutions-refugees-persons-concern.html>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018). *Global Trends: Forced Displacement in 2017*. Geneva, Switzerland: United Nations. Recuperado de <http://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>

Vincini, P. (2012). Innovations in Learning. Recuperado de https://sites.tufts.edu/ets/files/2012/12/newsletter_feb_20031.pdf

Willekens, F., Massey, D., Raymer, J., & Beauchemin, C. (2016). International migration under the microscope. *Science*, 352(6288), 897–899. <https://doi.org/10.1126/science.aaf6545>