

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Estudios Sociales y Globales**

Maestría de Investigación en Estudios Latinoamericanos

**Aprendizaje y educación de adultos y movilidad humana**

**Una aproximación a las respuestas de los sistemas educativos de Ecuador y Perú  
(2017-2019)**

Christian Xavier Chamorro Pinchao

Tutora: Angélica Verónica Ordóñez Charpentier

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Christian Xavier Chamorro Pinchao, autor del trabajo intitulado “Aprendizaje y educación de adultos y movilidad humana: Una aproximación a las respuestas de los sistemas educativos de Ecuador y Perú (2017-2019)” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

16 de febrero de 2023

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Durante el periodo 2017-2019, se produce un auge de movilidad humana al interior de América Latina y el Caribe, protagonizado por cerca de 4.5 millones de venezolanos y venezolanas que se movilizan desde su país natal hacia distintos destinos. Ecuador y Perú se convierten en dos de los tres principales países de acogida de esta población, lo cual pone en emergencia la necesidad de implementar respuestas integrales para atender las múltiples necesidades surgidas, y sobre todo, para garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas en situación de movilidad humana. El derecho al aprendizaje y educación de adultos (AEA) es uno de los derechos menos atendidos y más vulnerados, en el contexto de movilidad humana, por lo que, requiere ser priorizado en la formulación de políticas públicas por parte de los Estados. El presente trabajo busca analizar las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en materia de marcos normativos, políticas públicas, programas, proyectos y estrategias sobre el aprendizaje y educación de adultos (AEA), en función de las limitaciones y desafíos que presentan para garantizar el derecho humano fundamental a la educación a lo largo de la vida, de las personas en situación de movilidad humana. Esta investigación tiene un alcance descriptivo, parte de un enfoque mixto de investigación, emplea el método comparativo y se sustenta en la realización de una perspectiva teórica o análisis documental. A partir del análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú se concluye que: existe la emergencia de fortalecer la cohesión institucional, en cuanto a los lineamientos sobre la concepción abarcadora de la categoría movilidad humana, enfatizando en la garantía de los derechos humanos fundamentales de las personas en situación movilidad humana; así como sobre el posicionamiento de la AEA como un derecho fundamental de las personas en situación de movilidad humana, en tanto derecho habilitador de otros, mediante una oferta educativa pertinente, contextualizada y focalizada en las particularidades que experimentan sus actores protagonistas.

Palabras clave: aprendizaje y educación de adultos, derechos humanos, Ecuador, movilidad humana, Perú, respuestas



## Tabla de contenido

Tablas .....	9
Introducción.....	11
Capítulo primero Teorías, enfoques y conceptos para el debate .....	17
1. Marco interdisciplinario.....	17
1.1. Paradigma de las movilidades .....	17
1.2. Paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV).....	18
1.3. Enfoque de derechos humanos .....	20
2. Conceptos nucleares .....	29
2.1. Movilidad humana.....	29
2.2. Aprendizaje y educación de adultos (AEA).....	32
Capítulo segundo Contextos y respuestas para el análisis.....	37
1. Contexto de la movilidad humana en América Latina y el Caribe (2017-2019)....	37
1.1. Hacia un fenómeno intrarregional.....	38
2. Respuestas de los sistemas educativos frente al fenómeno de movilidad humana intrarregional (2017-2019).....	42
2.1. Ecuador.....	43
2.2. Perú.....	59
Capítulo tercero Aprendizaje y educación de adultos en el contexto de movilidad humana: Respuestas de los sistemas educativos de Ecuador y Perú .....	73
1. Problematicación de la movilidad humana en Ecuador y Perú (2017-2019).....	73
1.1. Se abren y se cierran las puertas.....	74
1.2. Amenaza a los derechos fundamentales.....	75
1.3. El aprendizaje y educación de adultos (AEA): una necesidad fundamental....	77
2. Situación de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en aprendizaje y educación de adultos (AEA), frente al contexto de movilidad humana en Ecuador y Perú (2017-2019) .....	80
2.1. La movilidad humana y el aprendizaje y educación de adultos (AEA), en los marcos normativos nacionales de Ecuador y Perú .....	80
2.2. Los programas, proyectos y estrategias sobre aprendizaje y educación de adultos (AEA), para personas en situación de movilidad humana en Ecuador y Perú .....	91

3. Consideraciones adicionales: el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) como horizonte referencial .....	98
Conclusiones.....	101
Obras citadas.....	107

## Tablas

Tabla 1.	Proceso de consolidación del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) .....	19
Tabla 2.	Conferencias internacionales sobre la educación de adultos (CONFINTEA).....	35
Tabla 3.	Modalidades y jornadas de la educación escolarizada extraordinaria.....	47
Tabla 4.	Portafolio de servicios educativos extraordinarios.....	50
Tabla 5.	Educación Popular Permanente (2016-2017).....	51
Tabla 6.	Educación Popular Permanente (2017-2018).....	51
Tabla 7.	Educación Popular Permanente (2018-2019).....	52
Tabla 8.	Educación Popular Permanente (2019-2020).....	52
Tabla 9.	Educación Básica Alternativa .....	65
Tabla 10.	Educación Básica Alternativa (2017).....	65
Tabla 11.	Educación Básica Alternativa (2018).....	66
Tabla 12.	Educación Básica Alternativa (2019).....	66



## Introducción

La movilidad humana al interior de la región latinoamericana y caribeña se ha convertido en una opción cada vez más asumida por millones de personas. El desarrollo de varios acuerdos, en torno a la integración regional, ha promovido el desplazamiento poblacional al interior de este espacio común, bajo el principio de garantía de los derechos humanos. Es así como, se ha producido una reconfiguración de los patrones de movilidad humana al interior de la región, lo cual ha implicado que varios países, históricamente emisores y de tránsito, se conviertan en receptores (UNESCO y COPRED 2021; UNESCO 2022).

Si bien el fenómeno de movilidad humana intrarregional que experimenta América Latina y el Caribe es complejo y se compone de diversos factores, uno de los principales elementos que lo caracterizan es el éxodo masivo de población venezolana que se dirige hacia distintos países del mundo y, especialmente, a países de la propia región (UNESCO y COPRED 2021). En este sentido, entre el año 2017 y 2019 se produce un auge en el porcentaje de población venezolana que se encuentra en situación de movilidad humana, con cerca de 4.5 millones de personas, hasta finales de 2019, convirtiéndose en uno de los fenómenos sociales más relevantes de los últimos años (RMRP y R4V 2020; Selee y Bolter 2020; R4V 2022).

En el contexto de movilidad humana intrarregional, Ecuador y Perú se convierten en dos de los tres principales países receptores de población venezolana en situación de movilidad humana hasta finales del año 2019. Por su parte, Colombia representa el principal país receptor de población venezolana, con un total de aproximadamente 1 millón 600 mil personas; Perú el segundo principal país receptor, con cerca de 860 mil personas, de las cuales, aproximadamente el 75 % se concentra en el departamento de Lima, convirtiendo a Lima en la ciudad que alberga al mayor número de personas provenientes de Venezuela, fuera de su país. Así también, Perú es considerado como el país con mayor porcentaje de solicitudes de asilo provenientes de población venezolana y el segundo con mayor índice de peticiones de refugio, a nivel mundial, solo antecedido por Estados Unidos; y, finalmente, Ecuador el tercer principal país receptor con aproximadamente 385 mil personas de esta nacionalidad que permanecen en el país. (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019; ACNUR

2019; EC Ministerio del Interior y OIM 2022; Saffirio 2020; RMRP y R4V 2020; Fundación Acción contra el Hambre 2022; R4V 2022).

Es así como, la comunidad internacional coloca el foco de análisis en las respuestas, en términos de política pública, que emprenden los Estados para atender las múltiples necesidades surgidas, y sobre todo, para garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas en situación de movilidad humana (CIDH 2019). Entre las principales preocupaciones, sobre el impacto de este fenómeno social, se encuentra la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida de las personas movilizadas (UNESCO 2018). En sentido particular, el derecho al aprendizaje y educación de adultos (AEA) es uno de los derechos que ha sufrido mayores vulneraciones y que, por lo tanto, requiere ser priorizado en la formulación de políticas públicas por parte de los Estados (UIL 2020). Es decir, en el contexto de protección de los derechos de la población en situación de movilidad humana, la educación, concretamente el AEA, representa un recurso fundamental para promover y fortalecer la dignidad humana, en tanto habilita el ejercicio de otros derechos y el acceso a otros ámbitos de inclusión social (Hernández, Sánchez y Letelier 2021; UNESCO 2022).

En línea con lo anterior, de acuerdo con la UNESCO (2018), como principales barreras para que las personas en situación de movilidad humana ejerzan el derecho fundamental al AEA, se pueden pensar dos aspectos clave: 1. Marcos normativos, en el ámbito educativo y migratorio que garanticen y faciliten el acceso al sistema educativo a lo largo de la vida, sin distinción alguna; y 2. Planificación y gestión de propuestas educativas que se adapten al contexto y requerimientos específicos de esta población vulnerable.

Sobre la base del problema planteado, se presenta la necesidad de analizar el tratamiento y seguimiento dado, en el debate académico y político latinoamericano, a la movilidad humana como un fenómeno social actual que debe ser afrontado desde la formulación y reformulación de políticas públicas-educativas, que garanticen el acceso al AEA para todas las personas que requieran este servicio educativo, en independencia de su condición migratoria o socioeconómica. Por tal motivo, este trabajo busca responder a la pregunta de investigación ¿Cómo las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú en materia de marcos normativos, políticas públicas, programas, proyectos y estrategias sobre el AEA, presentan limitaciones y desafíos para garantizar el derecho humano fundamental a la educación a lo largo de la vida, de las personas en situación de movilidad humana?

Como tareas que permitirán responder a la pregunta de investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Comprender, en el marco del debate académico y político latinoamericano, el posicionamiento conceptual de aprendizaje y educación de adultos AEA y movilidad humana frente a los requerimientos educativos de la población en situación de movilidad humana en Ecuador y Perú.
- Comprender el contexto de la movilidad humana y las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al aprendizaje y educación de adultos AEA, para enfrentar los requerimientos particulares de esta población, durante el periodo 2017-2019.
- Aplicar el análisis conceptual resultante, de las categorías movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos AEA, en la comprensión de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en el contexto de movilidad humana durante el periodo 2017-2019.

En el plano metodológico, este trabajo investigativo asume un alcance descriptivo, debido a que permite caracterizar las particularidades, propiedades o aspectos más significativos de un fenómeno, contexto o concepto específico (Hernández-Sampieri et al. 2014; Guevara, Verdesoto y Castro 2020), en este caso los conceptos de movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos, en el contexto de movilidad humana intrarregional, durante el periodo 2017-2019. Es así como, a partir de un enfoque mixto se retoma y analiza información y datos cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de contrastarlos e integrarlos en una discusión conjunta (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018). En este sentido, se realiza el acopio y procesamiento de la información con herramientas del análisis documental o perspectiva teórica (Hernández Sampieri et al. 2014), observación cuantitativa de datos estadísticos, y observación cualitativa de información (Guevara, Verdesoto y Castro 2020).

En congruencia con lo mencionado, esta investigación emplea el método comparativo, el cual permite equiparar realidades de un mismo espacio común o región, así como realidades existentes en diferentes contextos. Por ello, se posiciona como una valiosa vía metodológica para estudiar los fenómenos sociales latinoamericanos y para el diseño de política pública ajustada a la realidad (Drake y Hilbink 2004; Hoffmann 2015; Piovani y Krawczyk 2017). Así también, se debe señalar que, este trabajo investigativo se sustenta en la realización de una perspectiva teórica o análisis documental, debido a que pretende acotar el marco conceptual, referente a las categorías

de análisis: movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos (AEA). La relevancia de aplicar este recurso metodológico radica en que permite realizar una inmersión en las teorías, conceptos, experiencias y datos existentes sobre un campo de conocimiento específico y así, caracterizar el objeto de conocimiento. En consecuencia, se genera el bagaje necesario para la construcción de nuevas ideas y posteriores reflexiones sobre el tema abordado, con base en el proceso investigativo (Hernández-Sampieri et al. 2014).

Cabe mencionar que, el tema que se plantea en esta investigación no ha sido abordado ampliamente en investigaciones recientes, por lo tanto se consideró necesario, en una primera fase de la investigación, definir las bases teóricas y conceptuales que permitan analizar la relación entre movilidad humana y AEA, en el marco del debate académico y político latinoamericano, durante el periodo 2017 – 2019. Es así como, este abordaje se lo realizó, fundamentalmente, sobre la base de una revisión de documentos, información y datos publicados a nivel nacional y regional, contrastada con reportajes periodísticos y estudios de opinión que recogen la perspectiva ciudadana sobre el fenómeno de movilidad humana, lo cual presenta ciertas limitaciones en la obtención de información y datos puntuales sobre el impacto real de las propuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en la población en situación de movilidad humana. Por lo tanto, la ampliación de esta información, mediante la aplicación de otros instrumentos de acopio de información, como las entrevistas semiestructuradas, representa un aspecto pendiente para ser abordado en una segunda fase de la investigación.

Por otra parte, la estructura que presenta este trabajo es la siguiente: en el capítulo primero, denominado *Teorías, enfoques y conceptos para el debate* se realiza un abordaje de las teorías y enfoques que direccionan la investigación, así como la conceptualización de los objetos de estudio: movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos (AEA), como base para el análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Perú y Ecuador, frente a los requerimientos educativos de la población en situación de movilidad humana, durante el periodo 2017-2019. En el capítulo segundo, denominado *Contextos y respuestas para el análisis*, se identifica el contexto de las personas en situación de movilidad humana en Ecuador y Perú, así como las principales respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al AEA, para enfrentar los requerimientos particulares de esta población, durante el periodo 2017-2019. Finalmente, en el capítulo tercero, denominado

*Aprendizaje y educación de adultos en contextos de movilidad humana: Respuestas de los sistemas educativos de Ecuador y Perú*, se realiza el análisis de la coherencia entre las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al AEA, y el contexto de la población en situación de movilidad humana, que requiere de este servicio educativo, durante el periodo 2017-2019.

En suma, la relevancia de esta propuesta investigativa radica en la necesidad de analizar, de manera sistemática y comparada, las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, frente al contexto de movilidad humana intrarregional; debido al carácter coyuntural de la problemática y a los efectos, responsabilidades sociales, económicas, educativas y políticas que implica el manejo de este fenómeno social para los Estados latinoamericanos. De esta manera, se busca aportar al análisis de la relación entre: movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos (AEA), así como al análisis del aterrizaje de estos conceptos en las respuestas emprendidas por los sistemas educativos ecuatoriano y peruano, frente al auge de población venezolana en situación de movilidad humana, durante el periodo 2017-2019.



## **Capítulo primero**

### **Teorías, enfoques y conceptos para el debate**

#### **1. Marco interdisciplinario**

##### **1.1. Paradigma de las movilidades**

Es precisamente, en la transición entre el siglo XX y el siglo XXI que el interés por el estudio sobre las migraciones toma un considerable despunte y genera la necesidad de ampliar los trabajos investigativos en este campo, desde nuevas perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas que se adapten a las características particulares del fenómeno de movilidad humana actual, en el marco de la globalización (Ciurlo 2014; Eguiguren 2017; Herrera y Nyberg Sørensen 2017). Es así como, a finales del siglo XX, en el campo de estudio de las ciencias sociales y, particularmente, en el estudio de las migraciones se consolida un cambio hacia el paradigma de las movilidades. Este paradigma responde a los crecientes debates en torno a los procesos de globalización que transversalizan el fenómeno migratorio contemporáneo; así como a las críticas surgidas frente a las limitaciones del denominado nacionalismo metodológico (Sheller y Urry 2006, 2018; Herrera y Nyberg Sørensen 2017; Glick Schiller y Salazar 2013).

De acuerdo con Sheller y Urry (2006, 2018), el paradigma de las movilidades plantea la importancia de analizar los distintos tipos de movilidad y sus complejas combinaciones, de la misma forma que las prácticas sociales e instituciones relacionadas con estas. Siguiendo lo anterior, este paradigma plantea que el foco del estudio debe centrarse en el análisis de las redes, relaciones, flujos y circulación que se producen en torno a las múltiples movilidades, y no precisamente en torno a lugares, espacios o territorios fijos.

En el marco del paradigma de las movilidades, las personas que se desplazan no necesariamente deben adaptarse o aculturarse en los contextos receptores, tal como se asumía desde modelos teóricos anteriores, sino que experimentan un proceso social complejo que brinda una multiplicidad de alternativas y formas de integración y relación, tanto con las redes sociales asentadas en el lugar de origen, así como con la

población receptora y su contexto social (Rivera 2012). En esa perspectiva, el paradigma se ubica en un escenario global en el que se ha producido una movilidad múltiple que contempla distintos tipos de desplazamientos, así como una expansión muy significativa de los flujos de intercambio, en cuanto a producción, mercancías, finanzas, comunicaciones y cuerpos (Ciurlo 2014). Es decir, no solo posiciona la necesidad de analizar el desplazamiento de las personas, en un sentido global, complejo y multicausal, sino que también la importancia de analizar todo aquello que se desplaza junto a ellas (Eguiguren 2017).

La categoría movilidad, asumida en el paradigma de las movilidades, permite redimensionar las perspectivas de análisis del proceso migratorio, ampliando el foco hacia los múltiples y variados movimientos de personas, en temporalidades, escalas espaciales y trayectorias sociales y culturales diversas (Eguiguren 2017). Es así como, el presente trabajo investigativo se lo asume desde el paradigma de las movilidades, debido a que posibilita el marco referencial para estudiar las múltiples movilidades como fenómenos diferenciados, en tanto las personas como los objetos experimentan procesos desiguales para movilizarse, en dependencia de diversos factores como: lugar de procedencia y destino, condición socioeconómica, ideología política, características culturales y étnicas, preferencia religiosa, nivel de estudios, entre muchos otros aspectos que condicionan la particularidad de cada caso (Sheller y Urry 2006, 2018). En suma, el estudio de las movilidades desde este paradigma representa el análisis de aspectos que trascienden el desplazamiento físico en sí mismo, y que más bien se relacionan con el mapeo de “sistemas interconectados de movilidades e inmovilidades desiguales y de distinto tipo” (Sheller y Urry 2018, 336).

## **1.2. Paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)**

La noción sobre el ALV, abordada en el ámbito educativo y político desde la segunda mitad del siglo XX, se concibe como un nuevo paradigma y eje orientador para los sistemas educativos del siglo XXI. Es decir, mediante el paradigma del ALV se propone construir la sociedad del conocimiento, en un contexto caracterizado por el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, así como por la extensión de la expectativa de vida de la población. En esa línea, el análisis de la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida requiere ser asumida desde una perspectiva holística y colectiva, consensuada socialmente y sustentada en marcos

jurídicos y mecanismos de coordinación, que movilicen a los sistemas educativos a facilitar el aprendizaje para personas, a lo largo de la vida, es decir de todas las edades, y a lo ancho de la vida, es decir en todos los espacios: formal, no formal e informal (Torres 2013; UNESCO 2016b).

Si bien, la noción sobre el ALV ha sido introducida paulatinamente como un eje transversal en el derecho a la educación, y particularmente al aprendizaje y educación de adultos AEA, desde los inicios de la segunda mitad del siglo XX, su utilización en América Latina y el Caribe continúa generando ciertos temores. Es así como, al enfatizar en el aprendizaje, ciertos sectores temen que se coloque a la enseñanza en segundo plano y, por tanto, se concentre la responsabilidad en las personas y se reste la responsabilidad a los Estados, sobre la garantía del derecho a la educación. De acuerdo con Torres (2013), esto se produce por la falta de debate en torno a lo que implica asumir este paradigma, en el ámbito educativo. En este sentido, para comprender de mejor forma el proceso de consolidación que ha experimentado la categoría aprendizaje a lo largo de la vida ALV, se presenta a continuación la Tabla 1:

Tabla 1.

**Proceso de consolidación del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)**

<b>Años sesenta</b>	Frente a los debates académicos y políticos sobre los desafíos que experimenta la educación, en el complejo escenario global, las primeras aproximaciones a lo que actualmente se conoce como ALV se dan en los años sesenta, principalmente, por tres organismos internacionales: la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en adelante OCDE, y el Consejo de Europa, lo cual produce una divergente conceptualización en torno al tema. El Consejo de Europa se decanta por la categoría educación permanente, por su parte, la OCDE prefiere la de Educación Recurrente, y la UNESCO apuesta por la categoría Educación a lo largo de la vida. Las distintas categorías utilizadas, de alguna manera interrelacionadas bajo el marco del ALV, desarrollan sus planteamientos a partir de la necesidad de atender al capital humano frente a los requerimientos del mercado laboral, así como de la necesidad de analizar este tema desde perspectivas humanistas y de derechos humanos, que trasciendan el contexto laboral y amplíen su foco hacia otras oportunidades de aprendizajes que se presentan en las distintas etapas de la vida.
<b>Informe Faure, 1972</b>	Uno de los documentos fundacionales y que sienta las bases de lo que, en la actualidad, se conoce como ALV es el trabajo: <i>Aprender a ser: El mundo de la educación hoy y mañana</i> , mejor conocido como Informe Faure de 1972, realizado bajo el auspicio de la UNESCO. Este documento abordó tanto la categoría educación a lo largo de la vida, así como el ALV, sin puntualizar en diferencias significativas. Sin embargo, enfatizó en la educación a lo largo de la vida como una noción fundamental para la formulación de políticas públicas, en el ámbito educativo. En este sentido, se sostuvo la necesidad de consolidar una sociedad del aprendizaje que posicione el ALV, más allá de contextos formales.
<b>Informe Delors, 1996</b>	Otra de las obras maestras, en cuanto al camino que ha recorrido la consolidación del nuevo paradigma del ALV, es el Informe Delors de 1996, el cual es un referente en el proceso de repensar la educación y el aprendizaje. Entre los aportes más significativos de este informe se encuentra el planteamiento de los cuatro pilares de la educación, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos; los cuales se encuentran en plena vigencia hasta la actualidad.
<b>Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, 2000</b>	Por su parte, en el año 2000, se publicó el <i>Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente</i> , el cual abordó sobre la importancia de fortalecer el aprendizaje permanente, comprendido desde la etapa previa a la escuela hasta la etapa posterior a la jubilación, considerando los aprendizajes que se llevan a cabo en contextos formales, no formales e informales. De esta perspectiva, puntualizó en el rol del ALV como posibilitador del acceso a igualdad de oportunidades, en la sociedad del

	conocimiento.
<b>CONFINTEA VI, 2009</b>	Finalmente, la categoría ALV toma mayor fuerza en el Marco de Acción de Belém-Brasil, resultante de la CONFINTEA VI, realizada en el año 2009. En este marco de acción se señala que el ALV representa un principio neurálgico en el análisis del cómo se pueden enfrentar los desafíos globales en materia educativa. Es así como, plantea al ALV como un marco filosófico y conceptual, sustentado en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, que cumple la función de principio organizativo de las múltiples formas de educación. Esta nueva visión de la educación, transversalizada por el ALV se convirtió en el sustento para la formulación del ODS 4, relacionado con la garantía del acceso a la educación, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Fuente: Delors (1996); Comisión de las Comunidades Europeas (2000); Papadopoulos (2002); ONU (2015); UNESCO (2010, 2016a, 2020b)

Elaboración: Propia

### 1.3. Enfoque de derechos humanos

Al analizar al fenómeno de movilidad humana sobre la base de la garantía de los derechos humanos, es preciso aproximarse al enfoque de derechos humanos. En este sentido, la perspectiva actual sobre el enfoque de derechos humanos debe ser entendida en el marco de procesos históricos de reivindicación social, los cuales han motivado un redimensionamiento de la categoría derechos humanos y un giro hacia perspectivas analíticas y operacionales mucho más abarcadoras, bajo la necesidad de consolidar políticas públicas que realmente garanticen el cumplimiento de los derechos humanos, en sentido integral (Ludwing 1999, 2002; Giménez y Valente 2010).

Los paradigmas clásicos de la doctrina de los derechos humanos centraban su foco en los derechos civiles y políticos, dejando de lado el plano social. Sin embargo, los procesos regionales y globales de reconfiguración política y social, llevados a cabo en las dos últimas décadas del siglo XX, motivaron que se coloque sobre la mesa de debate la emergencia de asumir los derechos humanos y las políticas públicas que los movilizan, desde un sentido amplio que integre las particularidades de los ámbitos civiles, políticos y, fundamentalmente, sociales. Es así como, el incremento de grupos y movimientos sociales que demandaban la ampliación y respeto de sus libertades y reconocimiento social, de los derechos de la mujer, de la niñez y de la adolescencia, así como de los derechos de los grupos históricamente desfavorecidos como las minorías étnicas, entre otros; visibilizaron la necesidad de focalizar el análisis de la agenda social en las políticas públicas, como un reto permanente de los nuevos estados sociales de derecho (Ludwing 2002, 1999; Giménez y Valente 2010).

A partir del escenario descrito, el actual enfoque de derechos humanos tiene sus fundamentos sobre una nueva ética del desarrollo que, mediante la formulación de nuevas políticas públicas y prácticas sociales, centra su atención en la transformación de

las instituciones y, particularmente, en la realización de la esencia de lo social, a saber, la construcción y realización del sujeto en la perspectiva del cumplimiento de sus derechos. Es así como, el enfoque de derechos humanos coloca su mirada sobre la construcción de marcos formales que permitan regular las relaciones sociales, a partir del reconocimiento de la ciudadanía de todas las personas, en independencia de sus características sociales, culturales, etarias, étnicas, sexo genéricas, entre otras; y del aseguramiento de que el *otro* sea reconocido en igualdad de condiciones, aunque posea características particulares (Ludwing 2002, 1999; Giménez y Valente 2010).

### **1.3.1. La movilidad humana en el marco de los derechos humanos**

El fenómeno global, complejo y multicausal de movilidad humana actual implica el desplazamiento de personas por diversas motivaciones de índole voluntaria o forzada. Es así como, entre las principales dificultades que experimentan las personas en situación de movilidad humana, en América Latina, se encuentra la existencia de políticas, leyes y prácticas de actores estatales, así como de acciones y omisiones de actores no estatales que desconocen como sujetos de derecho a estas personas y, en consecuencia, vulneran sus derechos humanos. Es decir, las personas en situación de movilidad humana, particularmente mujeres, niños, adultos mayores y aquellas que se encuentran en condición irregular, están expuestas a arrestos arbitrarios, deportaciones masivas, limitaciones para su regularización, explotación laboral, acoso sexual, limitación para el acceso a la educación, entre otros aspectos que vulneran el cumplimiento de sus derechos humanos (CIDH 2015).

En la línea de lo señalado, la CIDH (2019), con base en el marco normativo existente sobre los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana a nivel regional y mundial, enfatiza en

la necesidad de garantizar a todas las personas independientemente de su situación migratoria, el pleno respeto de sus derechos humanos de conformidad con los Artículos 1 y 2 de la Convención Americana; y el derecho de todos los migrantes a igualdad de trato y no discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, situación económica, nacimiento, bienes, estado civil, orientación sexual, identidad o expresión de género, grupo étnico, discapacidad, nacionalidad o apatridia, migración o residencia, edad, razones para cruzar fronteras internacionales o circunstancias del viaje o descubrimiento, o cualquier otro factor. (1)

Por tanto, resulta pertinente asumir el análisis del fenómeno de movilidad humana a nivel mundial y, específicamente, al interior de la región latinoamericana, desde el enfoque de derechos humanos, debido a que: 1. este se alinea al paradigma de las nuevas movilidades, entendiendo a los fenómenos sociales, en este caso las movilidades, desde una perspectiva compleja y múltiple; 2. el sentido del concepto de movilidad humana, que se asume en este trabajo, recae sobre el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos que poseen las personas que se movilizan; 3. el análisis de los procesos complejos de movilidad humana deben ser asumidos desde políticas públicas sustentadas en perspectivas diferenciadas que respondan a las realidades heterogéneas presentes en la movilidad, como hecho social (Giménez y Valente 2010; CIDH 2015, 2019).

En suma, el enfoque de derechos humanos, en tanto perspectiva centrada en el bienestar y desarrollo humano, permite abordar el fenómeno de movilidad humana, en su dimensión global, compleja y multicausal, sobre la base del reconocimiento de la condición heterogénea de los actores involucrados; de la necesidad de identificar y atender, en perspectiva diferenciada, a los grupos de atención prioritaria; y de la necesidad de fortalecer las políticas públicas y acciones concretas que permitan proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana (UNESCO y COPRED 2021).

### **1.3.2. El derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana**

Como ya se señaló anteriormente, las personas en situación de movilidad humana, durante los distintos momentos de su proceso de movilidad, son sujetas a múltiples vulneraciones de sus derechos humanos fundamentales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación. Por ello, en este apartado se abordará, de manera particular, el derecho a la educación que poseen las personas en situación de movilidad humana, en tanto derecho humano fundamental, amparado en diversos marcos normativos internacionales.

El fenómeno de movilidad humana que experimenta el mundo y la región latinoamericana, en la actualidad, puede generar graves efectos en el acceso a oportunidades educativas de las personas que se movilizan, así como de aquellos que se quedan en los lugares de origen y de quienes reciben a las personas movilizadas,

principalmente, en países de ingresos bajos y medios. En este sentido, cabe considerar que la movilidad humana y el derecho a la educación se encuentran directamente relacionados, a través de procesos complejos de causa-efecto, es decir, las múltiples movibilidades producen, en los distintos actores involucrados, un efecto determinante en cuanto a la inversión, interrupción, experiencia y resultado de la educación (UNESCO 2018).

El debate amplio sobre el derecho a la educación, en tanto derecho humano fundamental, se encuentra plasmado en al menos siete marcos normativos internacionales y regionales de derechos humanos<sup>1</sup> (Ramírez 2017, 75). No obstante, si bien en el conjunto de las normativas internacionales y regionales se alude a la educación en torno al respeto de los derechos y libertades, a la promoción de los valores democráticos, valores de justicia, valores de paz y al desarrollo de la autonomía personal; una caracterización más completa sobre la educación es abordada en el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, el cual busca traducir los principios establecidos en la declaración universal de los derechos humanos de 1948, en acciones más concretas que deben llevar a cabo los Estados, dentro de sus responsabilidades (Scioscioli 2014). El citado documento menciona que:

Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (ONU Asamblea General. 1966, art. 13).

Desde esta perspectiva, todos los países suscritos a este protocolo reafirman su compromiso de garantizar el derecho a la educación, con base en la promoción del respeto al pluralismo ideológico, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, es decir, entre los sujetos de las diversas nacionalidades que convergen en el ejercicio del derecho a la educación dentro del marco regional y global. Por tanto, el derecho a la educación debe ser garantizado por los Estados, independientemente del lugar de

---

<sup>1</sup> Declaración universal de los derechos humanos, artículo 26; Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, artículos 13,14,15; Convención americana sobre derechos humanos o Pacto de San Salvador, capítulo III; Convención sobre los derechos del niño, artículos 28 y 29; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, artículo 5; Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, artículo 5; y Convenio No. 69 de los pueblos indígenas y tribales en países independientes, artículos 21, 22, 27 y 28

procedencia de los sujetos educativos, de su ideología, etnia o condición socioeconómica.

Por su parte, el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana sienta sus bases, de manera explícita, en varios marcos normativos internacionales<sup>2</sup> (CLADE 2020, 13). Por tanto, se puede notar que este tema ocupa un lugar primordial en los debates sociales, académicos y políticos de, prácticamente, todos los Estados, en razón de su relevancia y alto impacto en el desarrollo integral de las sociedades.

De acuerdo con la UNESCO (2018), entre las dependencias más afectadas por el fenómeno de movilidad humana intrarregional latinoamericana se sitúan los sistemas educativos de los países receptores. Es decir, estas instancias estatales asumen la responsabilidad de generar respuestas efectivas que, mediante políticas educativas pertinentes, garanticen el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas, sin distinción de ningún tipo, así como de su papel en la generación de un sentido de comunidad y convivencia democrática, en el marco de la interculturalidad (Poblete 2019).

Frente a procesos complejos como el fenómeno de movilidad humana, las respuestas de los Estados deben estar orientadas, en primera instancia, por la garantía del derecho a la educación, tanto de las y los nacionales así como de las personas en situación de movilidad humana, en el marco de sistemas educativos multidimensionales que contemplen el acceso a la educación como una acción integradora que beneficia a la sociedad en sentido integral UNESCO (2022).

### **1.3.2.1. Marcos internacionales y regionales**

A partir de lo mencionado, es pertinente citar algunos de los marcos internacionales y regionales más relevantes, en cuanto al más reciente debate intergubernamental, apoyado por agencias de la ONU y de organismos regionales, sobre el derecho a la educación para todas las personas, sin excepción, en el contexto de movilidad humana.

---

<sup>2</sup> Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y su protocolo y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativo a trabajadores migrantes (Convenio 97); Convenio OIT sobre las migraciones en condiciones abusivas y la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato de los trabajadores migrantes (Convenio 143) y la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (CTMF).

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, en tanto plan de acción centrado en las personas, el planeta y la prosperidad que busca fortalecer la paz mundial a partir de una noción más abarcadora de la libertad, asume a la movilidad humana internacional como “una realidad pluridimensional de gran pertinencia para el desarrollo de los países de origen, tránsito y destino que exige respuestas coherentes e integrales” (ONU 2015, 9). Por tanto, sobre el derecho a la educación, plantea como objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU 2015, 19).

*El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular* es el primer acuerdo intergubernamental que genera un marco de acción para los Estados, en relación con la gobernanza del fenómeno de movilidad humana actual, desde una perspectiva multidimensional. En este sentido, plantea 23 objetivos, cada uno reforzado con compromisos específicos, que proporcionan pautas para abordar la movilidad humana con un enfoque de derechos humanos. Es decir, este pacto intergubernamental busca la garantía, protección y cumplimiento de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, independientemente de su estatus (ONU 2018a)

En lo referente al derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana, el *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*, en el objetivo 15, compromiso f, se refiere a

Proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo, aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infancia, la enseñanza académica, los programas de educación no académica para los menores que no puedan acceder al sistema académico, la formación profesional y en el empleo, y la formación técnica y lingüística, y fomentando las alianzas con todas las partes interesadas que puedan apoyar esta labor. (ONU 2018a, 26).

El *Pacto mundial sobre los refugiados* se presenta como la visibilización de la voluntad política, así como de la ambición que tiene la comunidad internacional para desarrollar el principio de responsabilidad compartida, en cuanto a la mejora permanente de las respuestas para los refugiados. Por ello, su plan de acción, en el apartado relacionado con los ámbitos que requieren apoyo, punto 2.1 Educación, plantea que los Estados deberán aportar recursos y conocimientos especializados para fortalecer los sistemas educativos, en cuanto a calidad e inclusión, con la finalidad de

facilitar el acceso de niños, adolescentes y jóvenes de las comunidades de refugiados, así como de acogida. En esa línea, también plantea que de acuerdo al contexto, los Estados pueden brindar un apoyo adicional para ampliar la oferta educativa dirigida a la primera infancia y a la formación técnica y profesional (ONU 2018b).

Los *Principios interamericanos sobre los derechos humanos de todas las personas migrantes, refugiadas, apátridas y las víctimas de la trata de personas*, en tanto marco regional, sienta sus bases sobre la obligación que mantienen los Estados de proteger los derechos humanos de todas las personas, en independencia de su situación migratoria. En este sentido, su Principio 27 plantea que todas las personas, independientemente de su situación migratoria, tienen derecho a la educación, especialmente los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, menciona que todos los Estados deben normalizar y flexibilizar los requisitos para el acceso a los sistemas educativos, en todos sus niveles, con la finalidad de que no existan limitaciones relacionadas con la falta de documentación, o de otra índole (CIDH 2019).

*La Estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe 2019-2021*, con base en los acuerdos establecidos por los Ministerios de Educación de la región en cuanto a la garantía del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana, plantea tres áreas de acción prioritarias: Planificación y acceso a los sistemas educativos; Entornos educativos y sociales inclusivos; y Reconocimiento de estudios y saberes previos (UNESCO 2017; CLADE 2020). Esta estrategia regional de la UNESCO responde a lo establecido en la Declaración de Buenos Aires, en torno a que los Ministerios de Educación de los distintos países de la región deben procurar que sus sistemas educativos

desarrollen mejores respuestas y capacidad de adaptación y resiliencia, para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades de personas migrantes y refugiadas, conforme a las políticas de los países; tomando en consideración los retos mundiales asociados a conflictos violencia, discriminación, pandemias y desastres. (UNESCO 2017, 12).

En el ámbito nacional de los países de América Latina, de acuerdo con Fries (2019), Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Uruguay y Venezuela garantizan el acceso a la educación básica, en sus marcos normativos. Así también, el acceso a la educación superior de todas las personas, independientemente de la condición migratoria, se encuentra garantizado en los marcos normativos de Argentina, Bolivia, Brasil y Guatemala. De la misma forma, en los marcos normativos

de Honduras y Ecuador se garantiza el derecho a la educación no presencial para sus ciudadanos que viven en otros países.

A partir del panorama señalado, es preciso mencionar que los distintos marcos internacionales y regionales que abordan el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad trascienden la responsabilidad de ampliar los cupos en las instituciones educativas, como única o principal política educativa, como respuesta a los diversos requerimientos surgidos a partir de este fenómeno social. Por tanto, aluden sobre la obligación que tienen los Estados y, especialmente, los sistemas educativos de ampliar las líneas de análisis y acción para responder a los múltiples factores que acompañan a los grupos heterogéneos protagonistas de la movilidad humana, en el contexto educativo. Estas perspectivas ampliadas se refieren a: barreras culturales, limitaciones de idioma, currículos poco flexibles, discriminación y xenofobia, limitaciones económicas, limitaciones por falta de documentación, excesiva burocracia, carentes alternativas de alfabetización y ALV, entre otras (UNESCO 2020b, 2021a).

### **1.3.2.2. El derecho al aprendizaje y educación de adultos (AEA) de las personas en situación de movilidad humana**

Si bien, se alude al derecho a la educación a lo largo de la vida, el debate asumido en los marcos internacionales y regionales tiene un particular foco hacia la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, lo cual coloca en un segundo plano al derecho al aprendizaje y educación adultos (AEA) de las personas en situación de movilidad humana. En este sentido, resulta importante retomar algunos de los principales marcos que sustentan la garantía del derecho al AEA de las personas en situación de movilidad humana.

*El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Migración, desplazamiento y educación. Construyendo Puentes no Muros* menciona que los programas de alfabetización pública a gran escala, dirigidos a jóvenes y adultos en situación de movilidad humana, continúan siendo escasos, pese al rol de la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora para el acceso a otros derechos humanos, para el aumento del sentido de pertenencia, para la mejora de los procesos comunicativos y, en sentido amplio, para mejorar las oportunidades en los lugares de acogida (UNESCO 2018; CLADE 2020)

La *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025) – plan de acción*, en su ámbito estratégico prioritario 2, menciona que la UNESCO brindará apoyo y asesoramiento para que los Estados fortalezcan sus políticas, sistemas y programas, desde una perspectiva inclusiva y equitativa, orientadas a la atención de las necesidades de alfabetización de los grupos vulnerables, con especial énfasis en las mujeres y las niñas, los jóvenes sin escolarizar y las personas en situación de movilidad humana (UNESCO 2020b).

Por su parte, el *Cuarto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE) 4 por sus siglas en inglés, menciona que entre los grupos más propensos a la vulneración de sus derechos humanos, específicamente el derecho al aprendizaje y educación de adultos, se encuentran las personas en situación de movilidad humana. Es así como, señala la persistencia de desigualdades y limitaciones sustanciales, entre y dentro de los Estados, para la participación de las personas en situación de movilidad humana en el AEA, como un derecho humano fundamental (UIL 2020; CLADE 2020).

Entre los principales hallazgos del GRALE 4, en relación con el fenómeno de movilidad humana, se puede mencionar que: 1. Las limitaciones más significativas en el acceso al aprendizaje y educación de adultos de personas en situación de movilidad humana se relacionan con la carencia de cursos de alfabetización, cursos de idiomas y el reconocimiento y validación de habilidades y competencias previas; 2. Un gran porcentaje de países no cuentan con los datos necesarios para llevar a cabo Políticas Públicas que garanticen en el derecho al aprendizaje y educación de adultos de las personas en situación de movilidad humana; 3. Este tipo de educación no representa una prioridad para los Estados, debido a que el foco de interés se direcciona a las necesidades particulares de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, plantea la necesidad que los Estados deben fortalecer sus acciones y políticas para responder a las demandas educativas específicas de estos grupos; y 4. De un total de 159 países, 48 afirman desconocer los porcentajes de participación de personas en situación de movilidad humana en el aprendizaje y educación de adultos, mientras que 1/4 de los países afirmó estar poco preparado para enfrentar cambios demográficos de gran magnitud (UIL 2020).

En suma, el aprendizaje y educación de adultos, en tanto derecho humano de las personas en situación de movilidad humana, así como su impacto, sobre la consecución no solo del ODS 4 sino también de los demás ODS, es ampliamente reconocido en

marcos internacionales. Sin embargo, para la mayoría de Estados, no representa una prioridad en la reconfiguración de las políticas públicas, específicamente en el ámbito educativo. En este sentido, de acuerdo con el GRALE 4 las líneas de acción asumidas por los Estados frente al AEA son esporádicas, el progreso es inadecuado y la inversión es insuficiente (UIL 2020).

## **2. Conceptos nucleares**

### **2.1. Movilidad humana**

La movilidad humana, tanto al interior de los territorios nacionales, así como a nivel regional y global, no representa un fenómeno exclusivo de las últimas décadas, por el contrario es el reflejo de procesos que han acompañado a las diferentes sociedades del mundo, a lo largo de su historia. Los seres humanos se han movilizado desde sus lugares de origen hacia diversos destinos del planeta, por múltiples razones de carácter voluntario o forzado. Solo en los últimos cincuenta años el porcentaje mundial de personas en situación de movilidad humana Internacional ha estado en permanente aumento: 85 millones para el año 1970, es decir el 2,3 % de la población mundial, y 281 millones para el año 2020, es decir el 3,6 % de la población mundial (OIM 2022).

Con base en la evidencia existente sobre los proceso migratorios en el mundo es preciso asumir, en el actual contexto de globalización y transformaciones permanentes, a la movilidad humana como un fenómeno inherente y constante en la historia de la humanidad, el cual debe ser analizado desde una perspectiva compleja y multicausal, así como un tema de interés particular en la agenda de los países de todas las regiones del mundo, ya sean de origen, tránsito o destino de las personas movilizadas (Durand y Massey 2003; Pellegrino 2003; PNUD 2009; CIDH 2015; Villamar 2017; Stefoni 2018; Zambrano Gende 2019; OIM 2022)

El interés por el análisis del fenómeno de movilidad humana ha generado un permanente debate académico, político y social, en torno a estándares teóricos, conceptuales y metodológicos que permitan categorizar este campo de estudio. Es así como, la existente diversificación de enfoques, objetos y temas de interés no han permitido alcanzar un consenso amplio en este sentido (Micolta 2005; Eguiguren 2017; Villamar 2017). Sin embargo, la producción investigativa en este campo, de finales del siglo XX e inicios de siglo XXI hasta la actualidad, ha direccionado la atención sobre la

necesidad de entender al fenómeno de movilidad humana como un hecho de carácter global, el cual está caracterizado por una heterogeneidad de actores, flujos, condiciones y formas de organización. En este sentido, los procesos migratorios contemporáneos deben ser asumidos en el marco de un fenómeno global complejo, que surge de una multiplicidad de factores sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales (Ciurlo 2014; Eguigueren 2017; Herrera y Nyberg Sørensen 2017).

En el marco del paradigma de las movilidades, la *movilidad humana* se presenta como un concepto relativamente nuevo que abarca los distintos tipos de movilidad que realizan las personas, ya sea de carácter voluntario o forzado, los cuales, a su vez, están influidos por una diversidad de factores. En este sentido, la movilidad humana como concepto refleja un proceso complejo, caracterizado por su multicausalidad y diversificación de experiencias particulares, por sus diversas etapas, por una heterogeneidad de actores involucrados y de roles que estos cumplen, por sus múltiples impactos, y por los derechos y regímenes normativos comprometidos (OIM 2012; CIDH 2015).

Tal como se ha señalado, la movilidad humana se concibe como un hecho social que ha acompañado a la humanidad, a lo largo de su historia. Sin embargo, el concepto asumido de movilidad humana responde a un fenómeno actual, enmarcado en procesos de globalización, los cuales implican que tanto las corrientes como los flujos de personas movilizadas sean más diversos y complejos que en el pasado. De esta manera, el concepto de movilidad humana, desde esta perspectiva, intenta abarcar una serie de aspectos particulares que caracterizan la movilidad de las personas, en el actual escenario de globalización. En este sentido, el desarrollo y bajo costo de las tecnologías de la información, comunicación y de los distintos medios de transporte, así como el desarrollo de procesos de integración regional y mundial han promovido la diversificación de corrientes y flujos de las múltiples movilidades que se producen en los últimos años (OIM 2012).

De acuerdo con la OIM (2012) y Eguigueren (2017), el concepto de movilidad humana supera las limitaciones de la acepción tradicional de migración, debido a que conlleva la ampliación del foco de análisis hacia las múltiples movilidades de las personas y a sus múltiples tipos y características. Es así como, el sentido abarcador del concepto de movilidad humana puede ser entendido a partir de la siguiente clasificación, con base en lo que propone la OIM (2012):

Por el territorio:

- Movilidad internacional: implica cruce de fronteras nacionales
- Movilidad interna: no implica cruce de fronteras nacionales
- Movilidad humana intrarregional: dentro de una misma región o espacio común

Por las causas:

- Refugio
- Asilo
- Desplazamiento forzado
- Trata de personas
- Movilidad por causas ambientales
- Turismo
- Estudios
- Trabajo, entre otras.

Por la direccionalidad:

- Movilidad humana de entrada
- Movilidad humana de salida
- Movilidad humana de tránsito

Por el tiempo de permanencia:

- Movilidad humana temporal
- Movilidad humana definitiva
- Movilidad humana circular o cíclica

Por la voluntariedad:

- Movilidad humana voluntaria o libre: la persona decide movilizarse.
- Movilidad humana obligatoria: la persona decide movilizarse en cumplimiento de una obligación.
- Movilidad humana forzada: la persona no decide movilizarse, es forzada.

Por la condición documentaria:

- Movilidad humana regular: la persona posee los documentos y permisos necesarios.
- Movilidad humana irregular: la persona no posee los documentos y permisos necesarios.

Por tanto, al considerar la complejidad y multicausalidad que comprende la movilidad humana, en sentido amplio, es preciso abordar este fenómeno social desde

una perspectiva de derechos humanos, en tanto la movilidad humana es concebida como un derecho transversal, establecido en los principios de la declaración universal de derechos humanos, particularmente en sus artículos 1, 9 y 13, los cuales hacen referencia, entre otros aspectos, a la garantía de la igualdad de derechos, al derecho a la libre circulación y al derecho que poseen las personas de escoger su lugar de residencia (ONU Asamblea General 1948).

En suma, el concepto abarcador de movilidad humana, asumido en este trabajo, permite analizar al fenómeno migratorio como un hecho inherente a lo largo de la historia de la humanidad, global, complejo y multicausal, que requiere ser estudiado bajo el principio de garantía de los derechos humanos, como sustento de los procesos de movilidad múltiple que las personas llevan a cabo en la actualidad (OIM 2012; CIDH 2015).

## **2.2. Aprendizaje y educación de adultos (AEA)**

En el marco del proceso que ha atravesado el ALV hasta ser considerado como un paradigma que trasversaliza el derecho a la educación para todas y todos, sin excepción alguna, la categoría *aprendizaje y educación de adultos* (AEA), en sus diversas aproximaciones, también ha experimentado y continúa experimentando una reconceptualización permanente, con base en diversas perspectivas de análisis. Sin embargo, para los fines de este trabajo investigativo, es preciso delimitar el concepto de AEA, lo cual permite focalizar el análisis del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana.

De acuerdo con la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) 2011, como marco de referencia internacional empleado para categorizar y reportar datos estadísticos en el ámbito educativo, desde una perspectiva estandarizada, la Educación de Adultos se entiende como aquella dirigida, particularmente,

a las personas definidas como “adulto” por la sociedad, que persigue mejorar sus certificaciones técnicas o profesionales, perfeccionar sus destrezas y enriquecer sus conocimientos, preparándolas para finalizar un nivel de educación formal, adquirir o actualizar conocimientos, habilidades y competencias en un campo particular. Esta modalidad de educación también incluye lo que se conoce como educación “continua” o “de segunda oportunidad. (UNESCO-UIS 2013, 83)

La conceptualización que realiza el CINE 2011, sobre la educación de adultos, no resulta suficientemente abarcadora, respecto a las características y requerimientos que enfrenta este tipo de educación, desde la perspectiva del ALV. Es así como, desde el CINE 2011 en la conceptualización de la educación de adultos: no se realiza ninguna referencia sobre el ALV, como elemento transversal; y no se puntualiza en otros campos de acción por fuera de los escenarios formales.

Es así como, los Estados miembros de la UNESCO asumen la decisión de transitar de la recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de 1997, hacia la recomendación sobre el AEA de 2015 (UNESCO 2016b). En este sentido, se posiciona un giro en la conceptualización de la educación de adultos, hacia el AEA, como categoría más abarcadora. Por ello, en este trabajo investigativo, se asume que el concepto de *aprendizaje y educación de adultos* representa a

todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio adaptación de capacidades. (UNESCO 2016b, 7)

En esa línea, el concepto de AEA coloca de manifiesto que este tipo de educación brinda diversas posibilidades de aprendizajes, en torno a tres ejes: alfabetización y competencias básicas; oportunidades para la formación permanente y el desarrollo profesional; y para la ciudadanía activa. Por tanto, en esta perspectiva amplia, el AEA abarca distintas vías de aprendizaje y posibilidades flexibles para la formación, desde la perspectiva del ALV (UNESCO 2016b, 2020a).

Sin embargo, es preciso mencionar que el concepto AEA, asumido desde los marcos internacionales en este campo, no es utilizada ampliamente en América Latina, por el contrario, el término más empleado, incluso en los documentos de seguimiento a las CONFINTEA, es educación de personas jóvenes y adultas EPJA, aunque no es el único. Entre los diversos términos que se utilizan en los diferentes países de América Latina se pueden encontrar: *educación de adultos* en Chile y otros países; *educación de jóvenes y adultos* EJA en Brasil; *educación alternativa o extraordinaria* en Ecuador, Bolivia, Perú y Nicaragua; *educación no regular* en Panamá; y *educación permanente* en Paraguay (Torres 2009).

A partir de lo mencionado, de acuerdo con Torres (2021), es preciso que en América Latina se trascienda la utilización de la categoría EPJA y se posicione la noción de aprendizaje y educación de adultos AEA, en tanto aborda a la educación de adultos desde una perspectiva más abarcativa y compleja, que incluye en su concepción a las diferentes etapas que transitan las personas en su vida: primera infancia, infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y tercera edad.

La apuesta que realiza la UNESCO por la categoría AEA radica en el análisis de que los límites entre las concepciones sobre *joven* y *adulto* se encuentran en permanente reconstrucción en las distintas culturas, por ello se plantea que la categoría *adulto* abarque a todas las personas que participan en el AEA, incluso si no han alcanzado su mayoría de edad. Así también, este posicionamiento responde a que el foco de análisis ha trascendido el interés por los procesos educativos y se ha ampliado hacia el interés por los procesos de aprendizaje, en igualdad de relevancia. Por tanto, bajo el principio del ALV se asume que el aprendizaje no es particularmente intencional y estructurado, ni tampoco se limita a los márgenes de escenarios institucionales o formales (UNESCO 2016b, 2020a).

En este sentido, el AEA debe ser asumido como una prioridad en la inversión estatal, respecto a su relevancia para el fortalecimiento de la justicia social y la democracia, respecto a la caracterización de sus participantes: circunstancias que vivencian, prácticas que realizan y requerimientos que poseen; así como respecto al análisis de los métodos diversos que pueden ser utilizados para formular políticas públicas contextualizadas, que surjan de aportes particulares y colectivos de sus múltiples protagonistas, a saber comunidades, sociedad civil organizada, academia, Estado, entre otros (Hernández, Sánchez y Letelier 2021).

Así también, el AEA, en el marco del paradigma del ALV debe ser asumido, en sí mismo, como un derecho humano fundamental debido que se presenta como habilitador de un mayor ejercicio de otros derechos y libertades fundamentales, particularmente de las personas pertenecientes a grupos históricamente vulnerados como: indígenas, mujeres, discapacitados, adultos mayores y personas en situación de movilidad humana, que en muchas ocasiones son invisibilizadas en las políticas públicas de los Estados. Es decir, posibilita el fortalecimiento de la dignidad, de la igualdad de género, de la paz social, de la autonomía, del empoderamiento, de la responsabilidad con el medio ambiente, del consumo sostenible, del cuidado de la salud, entre otros aspectos. De esta manera, se presenta como un elemento de carácter

relacional que favorece la interacción humana, la convivencia pacífica, las relaciones comunitarias, desde un enfoque de solidaridad y diversidad, lo cual evita que las diferencias existentes se transformen en nuevas desigualdades, en un contexto global cada vez más segregado (CLADE 2022; Hernández, Sánchez y Letelier 2021).

### **2.2.1. Conferencias internacionales sobre el aprendizaje y educación de adultos (CONFINTEA)**

En el marco del análisis del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana, es preciso aproximarse a los procesos, en cuanto a perspectivas, conceptualización y tipificación, que ha experimentado y continúa experimentado el AEA, sobre la base de instancias de orden global.

Desde el año 1949 hasta el año 2009 se han llevado a cabo seis conferencias internacionales sobre la educación de adultos (CONFINTEA), más una séptima que se desarrollará en junio de 2022. Estas conferencias representan los máximos encuentros globales para analizar y reflexionar en torno a la realidad que experimenta la educación de adultos en las diferentes regiones del mundo, así como para formular recomendaciones que comprometan a los distintos Estados a fortalecer sus políticas públicas y programas específicos para el aseguramiento del acceso al derecho a la educación (Céspedes, Aguirre, Camilo y Osorio 2021). Por este motivo, es preciso realizar un breve recorrido sobre los planteamientos y transformaciones que se han suscitado, en el marco de las CONFINTEA, en cuanto al sentido, alcance y desafíos de la educación de adultos hasta la actualidad, mediante la Tabla 2.

**Tabla 2.**  
**Conferencias internacionales sobre la educación de adultos**  
**(CONFINTEA)**

<b>EVENTO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>CONFINTEA I</b> Elsinore-Dinamarca, 1949	Se enmarca en el contexto de posguerra, por tanto puntualiza en que la educación de adultos debe ser asumida desde la noción de educación fundamental, la cual considere los aspectos particulares de la vida de las personas y se conciba como un derecho para la justicia social, para la promoción de la paz y para el entendimiento entre naciones. Así también, en esta primera reunión global se aborda sobre: la necesidad de que la educación de adultos tengan un carácter abierto, es decir que la solicitud de requisitos no se convierta en una limitación para el acceso; que se sostenga sobre el principio de tolerancia, lo cual implica el acercamiento a los pueblos, más a que los gobiernos.
<b>CONFINTEA II</b> Montreal-Canadá, 1960	Se enmarca en un escenario de crecimiento económico y de un profundo debate en torno al rol de los Estados frente a la educación de adultos. En esta perspectiva, este segundo encuentro promueve el análisis y la reflexión, en torno al impacto que tendría sobre la educación de adultos el crecimiento demográfico acelerado, el desarrollo de procesos de industrialización e incorporación de nuevas tecnologías; así como el rol de los Estados más

	desarrollados, en apoyo a los menos desarrollados.
<b>CONFINTEA III</b> Tokio-Japón, 1972	Realiza unos primeros acercamientos a lo que posteriormente será la noción sobre el ALV. Por tanto, trasciende la noción de institución escolar, debido a que no garantiza una educación, en sentido integral, y asume el concepto de sistemas de educación, en tanto abarcan las distintas categorías de enseñanza escolar y extraescolar, lo cual permite la integración de estudiantes de diferentes edades.
<b>CONFINTEA IV</b> París-Francia, 1985	Bajo la temática: Aprender es la llave del mundo, establece la necesidad de reconocer el derecho a aprender como el principal desafío para la humanidad. De la misma forma, en torno a lo que representa el derecho a aprender, menciona que se relaciona con: leer, analizar y cuestionar el mundo y escribir la historia, acceder a recursos educativos y desarrollar habilidades particulares y comunes.
<b>CONFINTEA V</b> Hamburgo-Alemania, 1997	Se realiza un giro desde la noción de aprendizaje permanente de las y los jóvenes y adultos hacia el ALV, lo cual abarca aprendizajes que trascienden el ámbito formal. En este sentido, el ALV se convierte en un instrumento primordial para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, en cuanto al desarrollo ecológico; la democracia; la justicia; la igualdad de género; el desarrollo científico, económico y social; y el fomento de la cultura de paz. Es así como, la educación de adultos, desde la perspectiva del ALV, permite configurar la identidad y otorgar sentido a la vida, a partir del reconocimiento que las personas tienen la capacidad y el potencial para construir por sí mismas el aprendizaje, para participar en el ejercicio de sus derechos y para participar en la conformación de sociedades democráticas e incluyentes. Así también, a partir de esta CONFINTEA V, se posiciona como uno de los principales temas para el análisis: la visibilidad de los diversos actores protagónicos de la educación de adultos como: mujeres, indígenas, discapacitados, jóvenes y personas en situación de movilidad humana. Por tanto, a partir de ese momento se lleva a cabo un redireccionamiento del sentido de la educación de adultos, bajo una visión crítica, con el propósito de trascender su noción subsidiaria, remedial, unívoca, delimitada por el ámbito escolarizado y limitada en cuanto a sus participantes.
<b>CONFINTEA VI</b> Belém-Brasil, 2009	Sobre las bases de la CONFINTEA V se proponen cinco áreas prioritarias para la instrumentación de la Educación de Adultos: política; gobernanza; financiación; participación, inclusión y equidad; y calidad. Así también, se puntualiza en que las políticas y acciones legislativas, en torno a este tema, deben asumir una perspectiva global, es decir deben ser incluyentes e integrar todos los componentes de la educación de adultos, bajo la perspectiva de ALV. Así también, plantea una reconceptualización de la categoría educación de adultos, hacia la categoría AEA, en tanto representa un derecho habilitador de otros derechos, coloca su foco en el desarrollo de capacidades y articula los procesos del ámbito político y el personal de los sujetos individuales y colectivos.

Fuente: UNESCO (1997); Céspedes, Aguirre, Camilo y Osorio (2021); Hernández, Sánchez y Letelier (2021)

Elaboración propia

## **Capítulo segundo**

### **Contextos y respuestas para el análisis**

Una vez desarrollado el marco teórico-conceptual sobre el cual se sostiene este trabajo investigativo, para el capítulo segundo se presenta la necesidad de identificar las principales respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al AEA, para enfrentar los requerimientos particulares del contexto de movilidad humana que experimenta la región y, en sentido particular, estos dos países, durante el periodo 2017-2019.

#### **1. Contexto de la movilidad humana en América Latina y el Caribe (2017-2019)**

La movilidad humana al interior de la región latinoamericana y caribeña se ha convertido en una opción cada vez más asumida por millones de personas. El desarrollo de varios acuerdos, en torno a la integración regional, ha promovido el desplazamiento poblacional al interior de este espacio común, bajo el principio de garantía de los derechos humanos. Es así como, se ha producido una reconfiguración de los patrones de movilidad humana al interior de la región, lo cual ha implicado que varios países, históricamente emisores y de tránsito, se conviertan en receptores (UNESCO y COPRED 2021; UNESCO 2022).

El actual fenómeno de movilidad humana que experimenta América Latina y el Caribe ha colocado sobre el foco del análisis las respuestas, en términos de política pública, que emprenden los Estados para atender las múltiples necesidades surgidas, y sobre todo, para garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas en situación de movilidad humana (CIDH 2015, 2019). Es así como, entre las principales preocupaciones de los Estados y de la comunidad internacional, sobre el impacto de este fenómeno social, se encuentra la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida de las personas en situación de movilidad humana (UNESCO 2018). Particularmente, una de las áreas más desatendidas y que cuenta con menos inversión, política pública específica, y estadística es el acceso al AEA, particularmente, en el contexto de movilidad humana (UIL 2020).

A partir de lo mencionado, en este capítulo se abordará el fenómeno de movilidad humana intrarregional en América Latina y el Caribe, el cual entre 2017 y 2019 presentó un auge sin precedentes, protagonizado por la masiva movilidad humana de personas provenientes de Venezuela (RMRP y R4V 2020; Selee y Bolter 2020; R4V 2022). Es así como, se realizará un abordaje general, pero, principalmente, aterrizando en los contextos de Ecuador y Perú, debido a que se ubican en el tercero y segundo lugar, respectivamente, de los principales países receptores. Así también, se abordará el contexto del AEA en Ecuador y Perú, desde una mirada retrospectiva que permita caracterizar las principales respuestas, en términos de política pública, emprendidas por cada uno de estos países para enfrentar el auge de movilidad humana intrarregional en América Latina y el Caribe, durante el periodo 2017-2019.

### **1.1. Hacia un fenómeno intrarregional**

Si bien, la movilidad humana ha estado presente en la región latinoamericana y caribeña, a lo largo de su historia (Pellegrino 2003; Durand y Massey 2003; y Stefoni 2018), en la actualidad se ha transformado en un fenómeno intrarregional complejo y multicausal que involucra a todos los países de esta zona común, sin excepción (UNESCO 2019). Los datos sobre movilidad humana en América Latina y el Caribe, de los últimos años, reflejan que se ha producido un descenso de la movilidad humana hacia países extrarregionales, situados en su mayoría en Norteamérica, Europa y Asia, y, por otro lado, un aumento considerable y mayor dinamismo de la movilidad humana al interior de la región (Stefoni 2018). En este sentido, de acuerdo con Acuña-Alfaro y Khoudour (2020), el número de personas en situación de movilidad humana intrarregional aumentó en un 66 %, frente a un 26 % de incremento de las personas en situación de movilidad humana que se dirigieron fuera de la región.

De acuerdo con la UNESCO y COPRED (2021), en la actualidad es posible analizar el fenómeno de movilidad humana que experimenta la región, a partir de al menos seis aspectos detonantes que lo caracterizan: 1. El aumento considerable de las personas en situación de movilidad humana provenientes de Venezuela; 2. El flujo entre los países del norte de Centroamérica: Guatemala, Honduras y El Salvador; 3. El aumento de los movimientos transfronterizos y transregionales; 4. El aumento de los flujos mixtos; 5. La movilidad humana de retorno; y 6. La movilidad humana extracontinental de personas provenientes de África y Asia.

Así también, otro de los factores que debe ser considerado en la caracterización del fenómeno de movilidad humana en América Latina y el Caribe es la diversificación de los países de destino, muchos de los cuales no cuentan con un antecedente histórico como receptores de movilidad humana. En ese sentido, países como Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay se han convertido en nuevas opciones de destino (UNESCO 2019).

A partir del panorama señalado, es preciso realizar una breve aproximación al proceso histórico que ha experimentado la movilidad humana intrarregional en América Latina y el Caribe, desde la etapa posterior a la creación de los nuevos Estados independientes hasta la actualidad. Esta aproximación permitirá aterrizar en la caracterización del auge sin precedentes de la movilidad humana intrarregional, protagonizada por población venezolana, entre los años 2017 y 2019 (RMRP y R4V 2020; Selee y Bolter 2020; R4V 2022).

### **1.1.1. Un panorama amplio**

A partir de la creación de los nuevos Estados independientes, en América Latina, y la correspondiente asignación de territorios con límites específicos y el reconocimiento por parte de los demás Estados, inicia el camino a la conformación de la noción de región. Esta etapa histórica, situada a inicios del siglo XIX, se caracteriza por movimientos humanos, principalmente, en las zonas de frontera. Es decir, los movimientos fronterizos son recurrentes y significativos, en gran parte, gracias a los lazos, vínculos e identidades compartidas que mantienen los pobladores de estos territorios. Precisamente, en esta segunda etapa, comienza a cobrar forma la movilidad humana intrarregional latinoamericana (Pellegrino 2003; Durand y Massey 2010).

La fluidez o estancamiento de los movimientos fronterizos responde a las condiciones socio económicas favorables o negativas que presente el contexto regional. Sin embargo, este tipo de movilidad se mantendrá a lo largo de las fases de la movilidad humana latinoamericana, hasta la actualidad. Un ejemplo relevante de la dinámica de movilidad humana intrarregional, reflejada en esos movimientos fronterizos, es el caso de la migración a Estados Unidos. Si bien, el país del norte no forma parte de la región latinoamericana, ha estado estrechamente conectado con el Estado mexicano, a través de los movimientos fronterizos contingentes de trabajadores, desde la revolución

mexicana de 1910 hasta 1964 con la demanda de mano de obra para la agricultura, la construcción de ferrocarriles y el trabajo de minería (Pellegrino 2003).

Por otra parte, en lo que respecta a Centroamérica, Costa Rica entre los años de 1970 y 1980 se convirtió en el principal receptor de poblaciones desplazadas y asiladas provenientes de diferentes países pero, principalmente, de su vecino fronterizo Nicaragua. En cuanto a los movimientos fronterizos propios de la zona andina, y de manera más amplia en América del Sur, es preciso retomar el caso colombiano que, desde 1948 hasta la actualidad, ha protagonizado movimientos fronterizos hacia países limítrofes como Venezuela, Panamá y Ecuador. Respecto a Venezuela, en las década de 1970 y 1980, se presentó como un lugar atractivo para vivir, debido a su situación de pleno empleo, a las políticas de reclutamiento de profesionales calificados y a la fortaleza de su moneda, frente al dólar, a causa de los beneficios del aumento del precio del petróleo. De esta manera, Venezuela se convierte en un destino interesante y novedoso, a nivel regional y mundial (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b; Pellegrino 2003).

El caso argentino también es un ejemplo de los movimientos fronterizos, enmarcados en la movilidad humana intrarregional, que se dieron en el siglo XX. Este país históricamente ha sido receptor de inmigrantes provenientes de países extrarregionales, principalmente de Europa, así como de países intrarregionales. Respecto a los movimientos fronterizos, Argentina acogió a inmigrantes de Bolivia, Paraguay, Chile y Uruguay, entre los casos más significativos, durante los años 1930 - 1970. El país del sur, gracias a su desarrollo industrial y a las diversas actividades urbanas que promovía, atrajo gran cantidad de movilidad humana de entrada (Pellegrino 2003).

Este auge de los movimientos fronterizos, regionales o intrarregionales respondió, en gran medida, a la urbanización de la población, es decir, la migración campo – ciudad que se dio en cada país por el apogeo industrial en las ciudades, lo cual produjo una escasez de mano de obra en el campo que fue cubierta por las personas en situación de movilidad humana de entrada. No obstante, posterior a las crisis económicas, sociales y políticas de los años ochenta, aumentó el desempleo en las zonas urbanas, se produjo un retroceso en los niveles de vida, así como, una creciente distribución desigual de los recursos. Esta realidad, devino en una paralización de la movilidad humana intrarregional y el auge de la movilidad humana de salida a Estados Unidos y a otros países desarrollados (Pellegrino 2003).

En lo que va del siglo XXI, la dinámica de la movilidad humana intrarregional latinoamericana se ha matizado por el desplazamiento masivo de ciudadanos colombianos, principalmente, hacia países fronterizos como Ecuador, en donde hasta el año 2020 se estimaba que vivía aproximadamente medio millón, de los cuales, cerca de 200.000 lo hacían de forma regular. Así también, destaca, como uno de los casos más relevantes de los últimos años, el desplazamiento masivo de población venezolana hacia distintos países del mundo y, principalmente, hacia países de la región, entre los cuales se ubican como principales países receptores: Colombia en primer lugar, Perú en segundo lugar, Ecuador en tercer lugar (Durand y Massey 2010; EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b; UNESCO y COPRED 2021).

### **1.1.2. El caso venezolano**

Si bien el fenómeno de movilidad humana intrarregional que experimenta América Latina y el Caribe es complejo y se compone de diversos factores, uno de los principales elementos que lo caracterizan es el éxodo masivo de población venezolana hacia distintos países del mundo y, especialmente, a países de la propia región (UNESCO y COPRED 2021). Este hecho, según la ACNUR (2022), representa el fenómeno de movilidad humana forzada más grande que ha experimentado la región en su historia, y el segundo de mayor relevancia, a nivel mundial, solo superado por la experiencia de Siria. Por tal motivo, es preciso realizar una breve aproximación a las características de este caso particular, en el marco del contexto regional.

El éxodo de venezolanas y venezolanos hacia distintos países del mundo, y particularmente, de América Latina y el Caribe ya fue identificado, en una etapa inicial, en el año 2016 (Martínez y Orrego 2016). Sin embargo, entre el año 2017 y 2019 se produjo un incremento sustancial del número de venezolanas y venezolanos en situación de movilidad humana en el mundo y la región, convirtiéndose en uno de los fenómenos sociales más relevantes de los últimos años (RMRP y R4V 2020; Selee y Bolter 2020; R4V 2022).

De acuerdo con el *Plan de respuesta a migrantes y refugiados venezolanos* (RMRP) por sus siglas en inglés, este masivo desplazamiento poblacional implicó que, para finales de 2019, existieran cerca de 4.5 millones de venezolanas y venezolanos en situación de movilidad humana en el mundo, de los cuales cerca del 84 %, es decir aproximadamente 3.7 millones, se movilizó hacia países de la región latinoamericana y

caribeña (RMRP y R4V 2020). Del total de personas movilizadas, las tres cuartas partes lo hicieron entre el año 2018 y 2019 (Selee y Bolter 2020). Así también, se debe mencionar que entre los principales países receptores de población venezolana se encuentra: Colombia con cerca de 1.49 millones, Perú con cerca de 860 mil, Ecuador con aproximadamente 385 mil, hasta finales de 2019 (RMRP y R4V 2020; Selee y Bolter 2020; R4V 2022).

El éxodo masivo de población venezolana se encuentra atravesado por múltiples factores de índole económica, política y social (UNESCO y COPRED 2021). En este sentido, según Abuelafia y Saboin (2020), las condiciones de vida de la población venezolana, en gran medida, se vieron amenazadas a causa del colapso de la economía nacional, vinculado con aspectos sociales y políticos, que entre los años 2013 y 2019, reflejó una contracción del 70 %. Por tanto, la caída del poder adquisitivo de las familias venezolanas y el consiguiente incremento de la pobreza y de la desigualdad conllevó a que se produzca la mayor crisis registrada en la región, y una de las más notables a nivel mundial. De esta manera, Venezuela pasó de ser uno de los principales receptores de movilidad humana intrarregional, entre los años 1970 y 1980, gracias a sus oportunidades laborales y auge petrolero (Pellegrino 2003; Stefoni 2018), a ser uno de los principales países emisores de personas en situación de movilidad humana, en la actualidad (UNESCO 2019).

## **2. Respuestas de los sistemas educativos frente al fenómeno de movilidad humana intrarregional (2017-2019)**

El fenómeno de movilidad humana intrarregional en América Latina y el Caribe, se ubica en un contexto regional protagonizado por una alta desigualdad en el acceso a derechos humanos fundamentales como: la alimentación, el trabajo, la salud o la educación de calidad a lo largo de la vida; así como por un importante decrecimiento económico, lo cual se convierte en un círculo vicioso que limita el desarrollo humano, en sentido integral (PNUD 2021; Hernández Sánchez y Letelier 2021).

El escenario complejo que atraviesa la región coloca sobre el foco de análisis la emergencia de garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, como un derecho vital que amplía las posibilidades de construir soluciones colectivas a las limitaciones existentes, mucho más profundizadas y visibilizadas en los procesos de

movilidad humana; bajo principios universales de solidaridad y justicia social (Hernández Sánchez y Letelier 2021).

En la línea de lo señalado, se debe mencionar que en varios marcos y reportes regionales e internacionales se recoge tanto el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana, así como programas y estrategias específicas en este tema. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la atención se dirige a las necesidades puntuales de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad humana; invisibilizando a los jóvenes y adultos, en situación de movilidad humana, que requieren del AEA.

Por ello, en el siguiente apartado, resulta de particular relevancia aproximarse al contexto de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de dos de los principales países receptores de movilidad humana, durante el periodo 2017 y 2019, a saber: Ecuador y Perú, en cuanto a la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida, particularmente sobre el AEA.

Es así como, a partir de una adaptación de lo planteado por la OEA (2009) en el mapeo de políticas públicas para el proyecto *Educación de niños y jóvenes migrantes 2009*, se plantea abordar esta aproximación desde los siguientes parámetros: Contextualización nacional de la movilidad humana; Institucionalización del aprendizaje y educación de adultos; Estructura y oferta de los sistemas educativos; Programas, proyectos y estrategias implementadas; y Datos complementarios.

## **2.1. Ecuador**

### **2.1.1. Contextualización nacional de la movilidad humana**

Como se señaló anteriormente, Ecuador ocupa el tercer lugar entre los principales países receptores de población venezolana, en situación de movilidad humana. Sin embargo, se debe mencionar que Ecuador se ha convertido en un país de tránsito y destino para personas en situación de movilidad humana de distintos países del mundo. En este sentido, para el año 2018 Ecuador acogió a personas en situación de movilidad humana de más de 70 nacionalidades, entre las que destacan: colombiana, venezolana, cubana, estadounidense, china, peruana, entre otras (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b).

A partir del año 2000, la movilidad humana de llegada en Ecuador estuvo protagonizada por población colombiana, con más de medio millón residiendo en el país, en el año 2018 (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b). No obstante, los datos muestran que el registro de población venezolana en Ecuador presenta un progresivo aumento, desde el año 2015 hasta el año 2019. En este sentido, el saldo migratorio de población venezolana en Ecuador, resultante de la diferencia entre las entradas y las salidas al país, es el siguiente: para el año 2015, cerca de 10 mil personas; para el año 2016, cerca de 24 mil personas; para el año 2017, cerca de 61 mil personas; para el año 2018, cerca de 154 mil personas; para el año 2019, cerca de 116 mil personas; y para el año 2020, cerca de 5 mil personas (EC Ministerio del Interior y OIM 2022). Con base en lo anterior, es posible señalar que la dinámica regional se reproduce en el contexto ecuatoriano, debido a que, el año 2017 y 2019, con especial énfasis en 2018, se produce un aumento importante de saldo migratorio de ciudadanos venezolanos que se quedan en el país, situación que decae abruptamente en el año 2020.

Para el año 2019, en el marco del auge de movilidad humana de población venezolana que experimenta la región, el Ministerio del Interior del Ecuador pone en marcha el programa *Registro Migratorio para ciudadanos/as venezolanos/as*, con la finalidad de registrar y caracterizar a la población venezolana que se encuentra en situación de movilidad humana al interior del país; y de esta manera, direccionar la formulación de políticas públicas pertinentes, sobre la base de necesidades reales (EC Ministerio del Interior y OIM 2022).

Mediante el registro migratorio, se recopiló información de 134,4 mil personas de nacionalidad venezolanas mayores de edad, que acudieron tanto a la entrevista respectiva, así como al registro biométrico. Es así como, del total de registrados: el 18,1 % tiene entre 18 a 24 años; el 44 % tiene entre 25 a 35 años; el 32,1 % tiene entre 36 a 55 años; y el 5,8 % tiene más de 56 años. Respecto al nivel de estudio alcanzado por la población registrada, se debe mencionar que: el 45,4 % ha alcanzado estudios secundarios; el 6,5 % ha alcanzado estudios primarios; y el 0,3 % no registra ningún nivel educativo (EC Ministerio del Interior y OIM 2022).

De tal forma, con base en los datos presentados, durante el auge de movilidad humana intrarregional entre 2017 y 2019, se registró un importante número de personas en situación de movilidad humana en Ecuador, con múltiples necesidades en temas de

derechos humanos, entre estos el derecho al aprendizaje a lo largo, en todas las etapas, y a lo ancho, en todos los espacios, de la vida.

### **2.1.2. Institucionalización del aprendizaje y educación de adultos (AEA), en el contexto de movilidad humana**

El proceso de institucionalización del AEA en Ecuador, sienta sus bases varios años antes del año 2017. En este sentido, a continuación se rescatan algunos de los principales marcos nacionales que habilitan el camino para la institucionalización del AEA en Ecuador.

Es así como, el derecho a la educación, a lo largo de la vida, de las personas en situación de movilidad humana en Ecuador se encuentra amparado en sus máximos marcos normativos. En este sentido, desde la *Constitución de la República del Ecuador* se plantea que “Las personas extranjeras que se encuentren en el territorio ecuatoriano tendrán los mismos derechos y deberes que las ecuatorianas, de acuerdo con la Constitución.” (EC 2008, art. 9). Es decir, desde la norma constitucional se garantiza el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas que se encuentren en el territorio ecuatoriano, independientemente de su nacionalidad o condición migratoria. En la misma línea, en el art. 139 plantea que

El Estado velará por los derechos de las personas en movilidad humana [...]. El Estado diseñará, adoptará, ejecutará y evaluará políticas, planes, programas y proyectos, y coordinará la acción de sus organismos con la de otros Estados y organizaciones de la sociedad civil que trabajen en movilidad humana a nivel nacional e internacional.

Por tanto, el Estado ecuatoriano se responsabiliza de la gestión de políticas públicas específicas, que garanticen el pleno goce de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana. Por tanto, el Ecuador en su constitución vigente posiciona al ser humano como un sujeto de derechos, trascendiendo su situación migratoria.

Respecto al derecho a la educación, la constitución menciona que

[...] es un derecho de las personas a lo largo de su vida [...] Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal [...] Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna [...] La educación pública será gratuita hasta el tercer nivel [...]. (EC 2008, art. 26-28)

En este sentido, el Estado asume la responsabilidad de garantizar el acceso universal a la educación, a lo largo de la vida, para todas las personas, independientemente si se encuentran en situación de movilidad humana o no. Por tanto, en el marco normativo ecuatoriano no se restringe el acceso a los servicios básicos de calidad, entre estos la educación, a ninguna persona que lo requiera. En sintonía con lo anterior, señala que se convierte en responsabilidad del Estado

Garantizar modalidades formales y no formales de educación. [...], Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo; y, Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública. (art. 347)

Por su parte, la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* dispone como principios educativos

la universalidad de la educación, el desarrollo de procesos ajustados a las necesidades de las personas y del país, el aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, la flexibilización del sistema, el permanente desarrollo de conocimientos, la motivación de las personas hacia el aprendizaje, la equidad e inclusión educativa, la obligatoriedad, gratuidad y pertinencia de los procesos de enseñanza aprendizaje. (EC 2010, art. 2)

Así también, El *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* menciona que

La educación escolarizada puede ser ordinaria o extraordinaria. La ordinaria se refiere a los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato cuando se atiende a los estudiantes en las edades sugeridas por la Ley y el presente reglamento. La extraordinaria se refiere a los mismos niveles cuando se atiende a personas con escolaridad inconclusa, personas con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos especializados u otros casos definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. (EC 2012, art. 23)

Por tanto, a partir de este marco normativo nacional, se establece que el sistema educativo ecuatoriano, dentro de la educación escolarizada (formal), cuenta con dos ofertas: la educación ordinaria y la educación extraordinaria. Precisamente, dentro de la educación extraordinaria se ubica el AEA.

En el año 2014, el Ministerio de Educación publica el *Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2014-00034-A*, mediante el cual se expide la normativa que regulará la oferta educativa de las instituciones públicas, particulares y fiscomisionales, en torno al AEA en el país. Es decir, a partir de este acuerdo ministerial se posiciona: la definición de lo

que, hasta la actualidad, se conoce como *educación para personas en escolaridad inconclusa y rezago educativo*, a saber,

un servicio dirigido a personas que no hayan accedido a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente. Se entiende como personas con escolaridad inconclusa a aquellos jóvenes o adultos de quince (15) años de edad o más que no han concluido los estudios obligatorios y que han permanecido fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres (3) años. (EC Ministerio de Educación 2014a, art.3)

Mediante este acuerdo, el Ministerio de Educación puntualiza, entre otros aspectos, que los grupos de atención estarán sujetos a la edad y tiempo de rezago educativo, y que podrán acceder a los servicios educativos a través de modalidades y jornadas específicas, tal como se muestra en la clasificación de la Tabla 3:

Tabla 3.  
**Modalidades y jornadas de la educación escolarizada extraordinaria**

<b>Grupo de atención</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Jornada</b>
Personas de 15 años o más, con rezago educativo menor a 3 años	Presencial	Matutina y vespertina
Personas de entre 15 a 21 años, con rezago educativo de 3 años o más (7mo, 8va y 9no de EGB)	Presencial y semipresencial	Matutina, vespertina y nocturna
Personas de 15 años o más, con rezago educativo de 3 años o más	Presencial, semipresencial y distancia	Matutina, vespertina y nocturna

Fuente: EC Ministerio de Educación (2014a)  
Elaboración propia

Así también, en el año 2014, el Ministerio de Educación publica el *Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2014-00065-A*, por medio del cual oficializa las mallas curriculares para los niveles de educación general básica y bachillerato para personas con escolaridad inconclusa (EC Ministerio de Educación 2014b). De esta manera, se sientan las bases para las siguientes fases que experimentará la institucionalización del AEA, entre 2017 y 2019.

El 24 de mayo de 2017, Lenin Moreno asume la presidencia del Ecuador para el periodo 2017-2021. En el marco de una línea ideológica y política que inició en 2007, bajo la presidencia de Rafael Correa (2007-2017), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES lanza, en 2017, el *Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021*, el cual representa el Plan Nacional de Desarrollo que orientará, mediante el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas, el cumplimiento

de los derechos establecidos en la constitución de 2008, los objetivos de desarrollo y los principios del Buen Vivir (EC SENPLADES 2017).

El objetivo nacional de desarrollo para el Buen Vivir 1, del nuevo Plan de Desarrollo, se refiere a: garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. En esta línea, plantea, como prioridad en la gestión de las políticas públicas, la promoción de un desarrollo inclusivo, el aumento de la dignidad y el bienestar de todas las personas, a través del acceso a procesos educativos y de capacitación pertinente y de calidad, a lo largo de la vida. Por tanto, concibe al ALV como eje central para el desarrollo social, económico y cultural del país, así como el fin último de la educación en el siglo XXI (EC SENPLADES 2017). Sin embargo, el abordaje puntual sobre el AEA es casi inexistente, debido a que únicamente se lo alude, de manera muy general, en dos sus metas para el año 2021: “Incrementar del 72,2 % al 80 % la tasa neta de asistencia a bachillerato ajustada; Incrementar del 63 % al 65 % las personas de 18 a 29 años con bachillerato completo” (EC SENPLADES 2017, 50).

En el año 2017, el Ministerio de Educación publicó el *Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A*, mediante el cual se emitió “el Currículo Integrado de Alfabetización; y las Adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa correspondientes al subnivel de Básica Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato, con sus respectivas mallas curriculares y cargas horarias” (EC Ministerio de Educación 2017a, art. 2). De esta manera, se establecen los lineamientos curriculares que seguirá el AEA, llamado educación extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa, en todos los niveles: básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato.

Por su parte, en el año 2018, el Ministerio de Relaciones Exteriores lanza el *Plan Nacional de Movilidad Humana*, el cual se sustenta en los lineamientos asumidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, particularmente, en su política nacional 9.6 “Proteger y promover los derechos de las personas en situación de movilidad humana [...] en el territorio nacional y en el exterior” (EC SENPLADES 2017, 95); y en la *Agenda de Política Exterior 2017-2021*, en torno a su objetivo 5 “Promover el ejercicio de los derechos de las personas en movilidad humana en todas sus dimensiones” (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018a, 58).

El *Plan Nacional de Movilidad Humana* recoge las demandas sociales y mecanismos de solución generadas por los múltiples actores de la movilidad humana,

tanto al interior del país así como en el extranjero. En este sentido, menciona que entre las principales demandas de las personas en situación de movilidad humana, nacionales que viven en el extranjero y extranjeros que viven en el país, se encuentran: 1. La necesidad crear mecanismos pedagógicos y administrativos más amigables que no presenten limitaciones para continuar los estudios o acceder al campo laboral, a causa de trabas en el reconocimiento y validación de estudios previos; 2. La necesidad que el Estado ecuatoriano garantice, a través de programas y estrategias específicas, el acceso al aprendizaje y educación de adultos con la finalidad de culminar la educación básica y el bachillerato (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b).

### **2.1.3. Estructura y oferta del sistema educativo**

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), para el año 2017, en el Ecuador se registran un total de 5.4 millones de personas entre analfabetas y con escolaridad inconclusa. Esta cifra responde a diversos aspectos, entre los cuales se pueden señalar algunos como: las limitaciones para el acceso a la educación formal, las condiciones de pobreza y extrema pobreza, alto porcentaje de deserción escolar, embarazo infantil, ingreso temprano al mundo laboral, entre otros (EC INEC 2017; FARO 2022).

La cifra planteada de 5.4 millones se descomponen de la siguiente manera: 670 mil personas que requieren de alfabetización (básica elemental de 1er a 3er año de EGB), 935 mil personas que requieren de post alfabetización (básica media de 4to a 7mo año de EGB), 2.9 millones de personas que requieren de básica superior (de 8vo a 10mo año de EGB), y 965 mil personas que requieren de bachillerato (de 1er a 3er año de BGU). Del total de personas analfabetas o con escolaridad inconclusa que requieren programas educativos específicos en los distintos niveles, las mujeres representan el 52 %, es decir, 2.8 millones, mientras que los hombres representan el 48 % restante, es decir, 2.6 millones (EC INEC 2017). A partir de estos datos, se evidencia que la mayor brecha en cuanto al aprendizaje y educación de adultos se encuentra entre las personas que requieren concluir la educación básica superior, es decir entre el 8vo y el 10mo año, de las cuales el mayor porcentaje son mujeres.

Por ello, con base en las normativas sobre la oferta de AEA, y en el marco del *Proyecto Fortalecimiento al Acceso, Permanencia y Titulación con Énfasis en Inclusión y a lo Largo de la Vida FAPT*, iniciado en el año 2017 (FARO 2022), el Ministerio de

Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y, específicamente, de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa, lanza un portafolio de servicios educativos extraordinarios, mediante el cual se ofertan distintos programas (formales) de AEA, en distintos contextos y modalidades, tal como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4.  
**Portafolio de servicios educativos extraordinarios**

MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	SERVICIOS
Presencial	Esta modalidad se sostiene por el sistema fiscomisional y por el sistema nacional para personas con escolaridad inconclusa. Está destinada a personas de 18 o más años, principalmente, en situación de encierro y tiene como hoja de ruta la promoción de la formación técnica, formal e informal, para responder a las necesidades particulares de este grupo poblacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización (10 meses)</li> <li>• Post Alfabetización (20 meses)</li> <li>• EGB – Educación Básica Superior (30 meses)</li> <li>• BGU – Bachillerato General Unificado (30 meses)</li> <li>• BT – Bachillerato técnico (30 meses)</li> </ul>
Semipresencial	Esta modalidad responde a los cuatro sostenimientos del sistema educativo nacional: fiscal, fiscomisional, municipal y particular. Está dirigida a un amplio espectro poblacional con escolaridad inconclusa, comprendido por personas de 15 o más años de edad para EGB, y de 18 o más años de edad para BGU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización (10 meses)</li> <li>• Post Alfabetización (20 meses)</li> <li>• EGB – Educación Básica Superior (30 meses)</li> <li>• EGB – Educación Básica Superior. Intensiva (20 meses)</li> <li>• BGU – Bachillerato General Unificado (30 meses)</li> <li>• BGU – Bachillerato General Unificado. Intensivo (15 meses)</li> <li>• BGU – Bachillerato General Unificado. Intensivo con mención en figura técnica (20 meses)</li> <li>• BT – Bachillerato técnico (30 meses)</li> </ul>
Distancia – Virtual	Esta modalidad se encuentra sostenida, principalmente, por el ámbito fiscal. Está dirigida a personas de 18 o más años de edad para EGB y BGU, que se encuentran dentro y fuera del territorio nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGB – Educación Básica Superior (15 meses)</li> <li>• BGU – Bachillerato General Unificado (15 meses)</li> </ul>

Fuente: EC Ministerio de Educación (2021); Huete (2021)

Elaboración propia

En cuanto a datos que proporciona el Ministerio de Educación sobre el AEA, denominado *Educación Popular Permanente* en su Portal de Estadísticas Educativas-Datos Abiertos, se pueden encontrar algunos elementos importantes sobre el número de estudiantes nacionales y extranjeros matriculados, el número de docentes, el número de instituciones educativas que ofertan el servicio, el presupuesto estatal ejecutado, entre otros aspectos, por cada año lectivo (EC Ministerio de Educación 2022). Es así como, para los fines particulares de este trabajo investigativo, se extraerán datos relevantes sobre el AEA para personas en situación de movilidad humana, los cuales se muestran en las Tablas 5, 6, 7 y 8:

Tabla 5.  
**Educación Popular Permanente (2016-2017)**

Estudiantes matriculados	Estudiantes extranjeros matriculados	Instituciones que ofertan el servicio	Profesores	Nivel educativo	Presupuesto
89.965	Colombia: 394 (75,38 %)	470	3.875	Inicial: no registra datos	2.757.01 millones
	Venezuela: no se registran datos			EGB: 30.306 (33,69 %)	
	Perú: 34 (6,49 %)			BGU: 59.659 (66,31 %)	
	Otro: 95 (18,13 %)				

Fuente: EC Ministerio de Educación (2022)  
Elaboración propia

Durante el periodo lectivo 2016-2017, la población total que accede a la denominada Educación Popular Permanente es de 89.965 personas, de las cuales 523 personas son de otras nacionalidades: Colombiana 394 personas, Peruana 34 personas y Otras 95 personas. En este monto total de personas de otras nacionalidades, no se reflejan datos sobre personas provenientes de Venezuela, que accedan a este tipo de educación. Así también, se observa que el mayor porcentaje de estudiantes corresponde a ciudadanos colombianos.

Tabla 6.  
**Educación Popular Permanente (2017-2018)**

Estudiantes matriculados	Estudiantes extranjeros matriculados	Instituciones que ofertan el servicio	Profesores	Nivel educativo	Presupuesto
78.566 mil	Colombia: 416 (76,33 %)	391	3.444 mil	Inicial: no registra datos	3.127.66 millones
	Venezuela: no registra datos			EGB: 25.376 (32,3 %)	
	Perú: 29 (5,32 %)			BGU: 53.190 (67,7 %)	
	Otro: 100 (18,35 %)				

Fuente: EC Ministerio de Educación (2022)  
Elaboración propia

Para el periodo lectivo 2017-2018, en la Educación Popular Permanente se registran 78.566 personas matriculadas, de las cuales 545 personas son de otras

nacionales. Como estudiantes extranjeros matriculados, de acuerdo a su nacionalidad, se registran 416 estudiantes de Colombia, 29 estudiantes de Perú y 100 estudiantes de otras nacionalidades. Al igual que en el periodo 2016-2017, en este caso no se registran estudiantes de nacionalidad venezolana. Sin embargo, es preciso señalar que el número total de estudiantes extranjeros matriculados aumenta en 22 personas. El mayor porcentaje de estudiantes extranjeros, continúa correspondiendo a ciudadanos colombianos.

Tabla 7.  
**Educación Popular Permanente (2018-2019)**

Estudiantes matriculados	Estudiantes extranjeros matriculados	Instituciones que ofertan el servicio	Profesores	Nivel educativo	Presupuesto
68.450 mil	Colombia: 400 (71,56 %)	355	3.208 mil	Inicial: no registra datos	3.326.75 millones
	Venezuela: 16 (2,86 %)			EGB: 21.589 (31,54 %)	
	Perú: 31 (5,5 %)			BGU: 46.861 (68,46 %)	
	Otro: 112 (20,04 %)				

Fuente: EC Ministerio de Educación (2022)  
Elaboración propia

En el año lectivo 2018-2019, la cifra total de estudiantes que acceden a la Educación Popular Permanente es de 68.450 personas, de las cuales 559 personas provienen de otros países. Es así como, 400 estudiantes son de Colombia, 16 estudiantes son de Venezuela, 31 estudiantes son de Perú y 112 estudiantes provienen de otros países. Como aspecto particular, se debe mencionar que en este periodo lectivo se registra, por primera vez, estudiantes de Venezuela que acceden a este tipo de educación. No obstante, el colectivo colombiano continúa asumiendo el principal porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados. De la misma forma, se debe resaltar que el total de estudiantes extranjeros aumenta en 14 personas, respecto al periodo lectivo anterior.

Tabla 8.  
**Educación Popular Permanente (2019-2020)**

Estudiantes matriculados	Estudiantes extranjeros matriculados	Instituciones que ofertan el servicio	Profesores	Nivel educativo	Presupuesto
--------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	------------	-----------------	-------------

59.310 mil	Colombia: 346 (62,68 %)	320	2.971 mil	Inicial: no registra datos	3.283.51 millones
	Venezuela: 73 (13,22 %)			EGB: 18.411 (31,04 %)	
	Perú: 25 (4,53 %)			BGU: 40.899 (68,96 %)	
	Otro: 108 (19,57 %)				

Fuente: EC Ministerio de Educación (2022)

Elaboración propia

En el último periodo que se analiza, 2019-2020, la cifra total de matriculados en Educación Popular Permanente es de 59.310 personas, de las cuales 552 personas son de otras nacionalidades. Es así como, se puede notar que el número de estudiantes de nacionalidad colombiana disminuye sustancialmente a 346, frente a los 400 del periodo 2018-2019, a los 416 del periodo 2017-2018, y a los 394 del periodo 2016-2017. Por su parte, el número de estudiante de nacionalidad Venezolana matriculados en este periodo es de 73, lo cual, de manera contraria refleja un aumento considerable frente a los 16 registrados en el periodo 2018-2019. En cuanto a los estudiantes de nacionalidad peruana, en este periodo se matriculan 25 personas, es decir menos que los 31 del periodo 2018-2019, que los 29 del periodo 2017-2018 y que los 34 del periodo 2016-2017. Finalmente, para el periodo 2019-2020, se matriculan 108 personas de otras nacionalidades, sin reflejar una tendencia marcado de aumento o disminución frente a los anteriores periodos lectivos.

Si bien, las cifras analizadas anteriormente permiten ubicar el porcentaje de estudiantes en situación de movilidad humana que se matriculan en el AEA, denominado, en el portal del Ministerio de Educación, como *educación popular permanente*, no se reflejan datos específicos como: edad, género, si culmina o no el proceso, a qué servicio educativo pertenece, entre otros aspectos relevantes para el análisis.

#### **2.1.4. Programas, proyectos y estrategias implementadas**

En el Ecuador, durante el periodo 2017-2019, se implementan diversos programas, proyectos y estrategias, bajo la rectoría del Ministerio de Educación y con el apoyo de organismos internacional, en torno al AEA. En este sentido, resulta necesario

aproximarse al contexto de estas iniciativas, realizando un especial énfasis en la atención hacia las personas en situación de movilidad humana.

#### **2.1.4.1. Proyecto de educación básica para jóvenes y adultos (EBJA)**

A partir del Plan Decenal de Educación, aprobado en el año 2006, el Ministerio de Educación planteó como uno de los ejes de su política pública la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación continua para adultos. En esta línea, el Ministerio de Educación, mediante la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, desarrolla e implementa el *Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos EBJA*, en el año 2010 (EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador 2020).

El *Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos*, en adelante EBJA, en su etapa inicial, ofertó únicamente Alfabetización destinada a personas de 15 años o más, y Post Alfabetización igualmente para personas de 15 años o más. En el año 2014 se implementa la oferta educativa de *Educación Básica Superior Intensiva* para personas entre 15 y 24 años. A partir de 2017, de la mano de la *Campaña de Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato Monseñor Leonidas Proaño – Todos ABC*, el proyecto EBJA incorpora dos ofertas educativas más, la *Educación Básica Superior Intensiva* para personas de 15 años o más, y el *Bachillerato Intensivo* para personas de 18 años o más (EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador 2020).

Inicialmente el proyecto EBJA fue propuesto para ser desarrollado entre el 2010 al 2017, sin embargo, con el cambio de gobierno en el año 2017, se realizó una nueva proyección y se amplió hasta el año 2021. Finalmente, el mencionado proyecto se paralizó en marzo de 2020, a causa de limitaciones para adaptar los procesos de alfabetización a modalidad virtual, por motivo de la Covid-19, así como por el recorte presupuestario a la educación en este año (FARO 2022; EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador 2020). El proyecto EBJA, para el 2019, atendió 9.550 personas en Alfabetización, 27.330 personas en Post Alfabetización, 72.505 personas en Básica Superior, y 78.660 personas en Bachillerato (EC Ministerio de Educación 2019). Es así como, a partir de la relevancia del proyecto, el Ministerio de Educación, mediante el *Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2019-00015*, lo declara como un proyecto emblemático para la política pública en el ámbito educativo (EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador 2020).

Se debe mencionar que, en el año 2019, se realiza el *Informe Ejecutivo de Evaluación de Resultados del Proyecto Educación Básica para Jóvenes y Adultos EBJA*, en el cual se abordan aspectos estadísticos amplios sobre el proceso que ha experimentado la alfabetización en el Ecuador y el mundo, así como sobre las distintas etapas del proyecto, sin mencionar, de manera específica, datos sobre población en situación de movilidad humana que requiere de este servicio o que ha participado de este, durante todos los años de desarrollo. No obstante, como una de sus recomendaciones finales, menciona la necesidad de analizar las condiciones socio demográficas y de focalización territorial de la población con escolaridad inconclusa, con la finalidad de diagnosticar las características particulares de la población y de su contexto, así como las posibles limitaciones que presentan para acceder a estos programas, entre una de estas encontrarse en situación de movilidad humana (EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador 2020).

#### **2.1.4.2. Campaña de alfabetización, educación básica y bachillerato monseñor Leonidas Proaño – Todos ABC**

En el marco del proyecto emblemático de educación básica para jóvenes y adultos EBJA, en 2017, el Ministerio de Educación lanza la *Campaña de alfabetización, educación básica y bachillerato monseñor Leonidas Proaño – Todos ABC*, la cual tiene el objetivo de erradicar la brecha del analfabetismo, a partir de tres fases de ejecución comprendidas entre 2017 y 2019. La más conocida como Campaña Todos ABC, representa una reformulación de la Campaña nacional de alfabetización monseñor Leonidas Proaño, llevada a cabo entre 1988 y 1989, a causa de sus buenos resultados e impacto positivo (Soria 2019).

Para el año 2019, la Campaña Todos ABC oferta servicios educativos extraordinarios en dos modalidades: Semipresencial y a Distancia-Virtual. Por su parte, la Modalidad Semipresencial ofrece: alfabetización, post alfabetización, básica superior y bachillerato intensivo; mientras que la modalidad a distancia-virtual ofrece: básica superior y bachillerato (EC Ministerio de Educación 2019).

A partir del contexto señalado, es preciso mencionar que a pesar de realizarse estudios sobre el impacto de la aplicación de la Campaña de alfabetización, educación básica y bachillerato monseñor Leonidas Proaño – Todos ABC (Soria 2019), en el análisis y caracterización de las y los participantes se abordan aspectos como: el nivel

de instrucción previo, el grupo de edad, género, la autoidentificación étnica, el estado civil, las principales motivaciones; pero, no se reflejan datos sobre el lugar de procedencia o si las personas beneficiarias se encuentra en situación de movilidad humana.

Sin embargo, en el año 2019, se presenta el *Estudio Cualitativo de la oferta educativa Alfabetización de la campaña “Todos ABC Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato “Monseñor Leónidas Proaño” – Fase I.-*, el cual se realiza un análisis de la relación entre los procesos de alfabetización y la construcción de subjetividades en las y los participantes de la Campaña Todos ABC. El estudio rescata las trayectorias de vida de tres participantes que han experimentado procesos de movilidad humana: interna, internacional e intrarregional, respectivamente. De esta manera, en el estudio se resalta la importancia de analizar los modelos sociales y contextos históricos que atraviesan las personas analfabetas o con escolaridad inconclusa, particularmente aquellos relacionados con procesos de movilidad humana, con la finalidad de diseñar y fortalecer políticas públicas pertinentes a las necesidades reales de la población joven y adulta con escolaridad inconclusa (Tingo y Rosero 2019).

### **2.1.4.3. Caja de Herramientas para la Inclusión Educativa**

En el año 2017, el Ministerio de Educación implementa la estrategia Caja de herramientas para la inclusión educativa, publicada en 2016. A partir del trabajo conjunto del Ministerio de Educación, el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio FEPP y UNICEF, este aporte busca que se genere un diálogo e intercambio permanente entre los distintos niveles de gestión del sistema educativo ecuatoriano y la comunidad educativa, con la finalidad de promover la participación social y lograr que ninguna niña, niño, adolescente y joven sea excluido del sistema educativo nacional, a causa de distintos factores que lo coloquen en situación de vulnerabilidad, entre uno de estos, la movilidad humana (EC Ministerio de Educación 2016, 2017b).

*La Caja de Herramientas para la Inclusión Educativa* de 2016, se presenta como un aporte significativo, en cuanto a orientaciones sobre inclusión educativa, para que desde los distintos niveles de gestión del Ministerio de Educación se produzca un acercamiento a los contextos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que no acceden al proceso educativo, bajo principios de corresponsabilidad social y garantía del

desarrollo integral de esta población en situación de vulnerabilidad (EC Ministerio de Educación 2016).

Uno de los aportes más relevantes de la Caja de herramientas para la inclusión educativa de 2016 es el posicionamiento, por parte del Ministerio de Educación, de una definición propia sobre Inclusión Educativa, la cual

responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, la permanencia, el aprendizaje y la culminación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; respondiendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el Buen Vivir. (EC Ministerio de Educación 2016, 7)

Es así como, desde esta propuesta, Ecuador asume a la inclusión educativa en el marco de la garantía del derecho a la educación a lo largo, en todas las etapas vitales, y a lo ancho, en todos los espacios, de la vida. Sin embargo, pese a posicionarse desde esta perspectiva y fundamentarse en marcos normativos de la misma línea, sus metodologías, estrategias y acciones concretas están destinadas principalmente a niñas, niños y adolescentes, sin abordar a la población joven y adulta que requiere de este servicio educativo.

#### **2.1.4.4. Proyecto inclusión educativa de la población venezolana en situación de movilidad humana**

El proyecto *inclusión educativa de la población venezolana en situación de movilidad humana*, financiado bajo la colaboración entre el proyecto Education Cannot Wait ECW y la UNESCO, se lleva a cabo entre el año 2019 y 2020, en los cantones que registran mayor porcentaje de personas población venezolana en situación de movilidad humana: Quito, Guayaquil, Manta, Ibarra y Santo Domingo (EC Ministerio de Educación 2019). Este proyecto que tiene por objetivo “incrementar el acceso a una educación de calidad para población en situación de movilidad humana y sus comunidades de acogida” (Brown et al. 2020, 73), llegó a 29 instituciones educativas, a nivel nacional y capacitó a 1.700 personas sobre temáticas vinculadas con la inclusión en el ámbito educativo (Brown et al. 2020).

El proyecto promovido por *Education Cannot Wait ECW/Componente UNESCO* cuenta con cuatro ejes de acción: 1. capacitación a servidores públicos del Ministerio de Educación, en cuanto a la garantía de la inclusión educativa de personas en situación de

movilidad humana; 2. entrega de insumos básicos a personas en situación de movilidad humana; 3. apoyo a las instituciones educativas que acogen a estudiantes en situación de movilidad humana, en edad escolar; 4. asistencia directa tanto a familias en situación de movilidad humana, así como a familias de acogida, con la finalidad de diagnosticar casos particulares de la población que requiere de este servicio socioeducativo (EC Ministerio de Educación 2019).

A partir de lo mencionado, es posible señalar que este proyecto responde al aumento de población venezolana en edad escolar, y de otras nacionalidades, que se encuentran en situación de movilidad humana en Ecuador, para 2019, y que requieren de servicios educativos en los distintos niveles. Sin embargo, pese a que se configura como una propuesta pertinente para reducir la brecha educativa entre niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad humana, no abarca a los jóvenes y adultos que se encuentran en la misma situación y que, de igual forma, requieren de la garantía del acceso al AEA, así como de un diagnóstico amplio de sus características y requerimientos específicos.

#### **2.1.5. Datos complementarios**

En cumplimiento con una de las principales responsabilidades del Estado con sus mandantes, el Ministerio de Educación presenta su rendición de cuentas de manera anual, con la finalidad de recapitular los principales logros alcanzados por esta cartera de Estado, en el ámbito amplio de la educación a nivel nacional. Tal como se planteó anteriormente, la educación escolarizada (formal) en Ecuador puede ser ordinaria y extraordinaria, y dentro de esta última se ubica el AEA. Por tanto, en esta sección se rescatan los datos más significativos sobre la gestión del AEA, por parte del sistema educativo ecuatoriano, durante el periodo 2017 – 2019.

En este sentido, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2017), se llevaron a cabo varias acciones significativas, en materia del aprendizaje y educación de adultos. Por una parte, a través de la oferta educativa extraordinaria de EGB y BGU, en modalidad semipresencial, se benefició a un total de 88.059 estudiantes, a nivel nacional. Por otra parte, se pone en marcha de la oferta educativa extraordinaria de BGU, en modalidad a Distancia-Virtual, a través de la cual se pretende cubrir a 10.000 estudiantes dentro y fuera del país. Así también, mediante la oferta educativa extraordinaria de EGB y BGU, modalidad presencial, se benefició a 7739 personas que

se encuentran en los centros de privación de libertad (CPLs). De la misma forma, durante el año 2017, se diagnosticó que 16 CPLs cumplen con las condiciones necesarias para la implementación de la oferta educativa extraordinaria de Bachillerato Técnico, en las especialidades de: Producción Agropecuaria, Industria de la Confección, Fabricación y Montaje de Muebles, mecanizado, Construcciones Metálicas; y, Calzado y Marroquinería.

Respecto al año 2018, el Ministerio de Educación del Ecuador (2018) reporta la realización de las varias acciones, respecto al aprendizaje y educación de adultos, a escala nacional. En este sentido, mediante la oferta educativa extraordinaria se beneficiaron: 649 estudiantes en Centros de Adolescentes Infractores (CAI); 248.285 jóvenes y adultos en básica superior y bachillerato a distancia-virtual, a través de la Campaña Todos ABC; y 8720 personas con escolaridad inconclusa en 30 CPLs.

Por su parte, para el año 2019, en materia del AEA, el informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación reporta algunas acciones emprendidas, a nivel nacional. Se incorporan los servicios de alfabetización y post alfabetización a la oferta educativa para personas que se encuentran en los CPLs; 7.161 personas privadas de la libertad PPL se benefician de la oferta educativa extraordinaria en 30 CPLs; y 79.992 jóvenes y adultos se beneficiaron de las ofertas educativas extraordinarias en modalidad semipresencial (EC Ministerio de Educación 2019).

Todos los datos señalados, con base en los reportes de rendición de cuentas del Ministerio de Educación durante los años 2017, 2018 y 2019, representan grandes avances en materia de la garantía del AEA, a nivel nacional. Sin embargo, entre los datos señalados no se reflejan cifras específicas sobre el porcentaje de personas en situación de movilidad humana que participan de estos servicios educativos, en los distintos contextos y modalidades.

## **2.2. Perú**

### **2.2.1. Contextualización nacional de la movilidad humana**

Hasta la actualidad, Perú ha experimentado dos grandes fenómenos de movilidad humana en su historia como república. La primera se produce a partir de mediados del siglo XIX con la masiva movilidad humana de población China, la cual llegó a Perú por motivos, particularmente, laborales, a saber, “para trabajar en haciendas de la costa, en

la construcción de ferrocarriles y en la extracción del guano” (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019, 13). El segundo se relaciona con el masivo éxodo de población venezolana hacia distintos países del mundo, particularmente de América Latina y el Caribe (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019).

Es así como, Perú se encuentra en el segundo lugar de los principales países receptores de población venezolana en situación de movilidad humana, con una especial concentración de más del 75 % en el departamento de Lima, motivo por el cual se considera a Lima como la ciudad con mayor porcentaje de población venezolana en situación de movilidad humana, fuera de su país, a nivel mundial (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019; Saffirio 2020; RMRP y R4V 2020; Fundación Acción contra el Hambre 2022). Así también, Perú es considerado como el país con mayor porcentaje de solicitudes de asilo provenientes de población venezolana y el segundo con mayor índice de peticiones de refugio, a nivel mundial, solo antecedido por Estados Unidos (ACNUR 2019).

La Superintendencia Nacional de Migraciones (2019), sobre la base de un estudio sociodemográfico realizado, entre 2017 y 2019, afirma que, hasta diciembre de 2019, en Perú permanecen 796.264 personas provenientes de Venezuela, de las cuales: el 46,3 % son mujeres y el 53,7 % son hombres; y el 61 % tienen entre 20 y 39 años. Respecto a las características educacionales de esta población, señala que, de un total de 355.766 personas en situación de movilidad humana provenientes de Venezuela que gestionaron el permiso temporal de permanencia PTP: el 1,3 % no registra ningún nivel educativo, el 4,2 % registra primaria incompleta y el 7,9 % registra secundaria incompleta.

En este contexto, el Estado peruano y, particularmente, la cartera responsable del ámbito educativo se enfrenta a importantes retos para responder a las múltiples necesidades educativas que presenta la población venezolana en situación de movilidad, a lo largo de la vida, con especial énfasis en el AEA. Es así como, la movilidad humana registrada, durante el periodo 2017-2019, coloca al sistema educativo nacional en el foco del análisis, respecto a sus capacidades institucionales y a la pertinencia de sus respuestas.

Por tanto, para los fines de este trabajo investigativo, surge la necesidad de analizar, a continuación, el contexto de las respuestas emprendidas por el sistema educativo peruano frente al auge de la movilidad humana intrarregional, en la subregión de América Latina, especialmente en Perú, durante el periodo 2017-2019.

### **2.2.2. Institucionalización del aprendizaje y educación de adultos (AEA), en el contexto de movilidad humana**

Los caminos que ha recorrido la institucionalización del AEA en Perú, en los últimos años, tiene sus raíces en marcos normativos nacionales, establecidos en la última década del siglo XX. Es así como, en la *Constitución de la República de Perú* (PE 1993), vigente hasta la actualidad, señala que

La educación es un derecho humano fundamental que garantiza el desarrollo de la persona y la sociedad” (art. 16), que “[...] tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana” (art. 13) y “[...] Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad. (art.14)

Es decir, desde su marco constitucional, Perú concibe a la educación como uno de los ejes del desarrollo nacional, el cual debe ser atendido de manera prioritaria por las políticas públicas del Estado, en tanto derecho humano fundamental de las personas. En esta línea, la *Ley General de Educación* (PE 2003), en adelante LGE, ratifica que “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica” (art. 3), además de señalar que “La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida” (art. 2). Por tanto, el acceso a la educación, particularmente a la Educación Básica, se contempla como un derecho humano fundamental a lo largo de la vida, que debe ser garantizado por el Estado, debido a su contribución para el desarrollo integral de las personas.

En cuanto al derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana, en el año 2017, la Superintendencia Nacional de Migraciones publica el *Decreto Legislativo de Migraciones*, el cual establece las disposiciones generales sobre todo lo relativo a las personas en situación de movilidad humana, en Perú. De esta manera, respecto al derecho a la educación de esta población, este decreto menciona que

El Estado reconoce al extranjero el goce y ejercicio de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política del Perú, tales como [...] la educación [...] en igualdad de condiciones que los nacionales. (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2017a, art. 9)

Por tanto, a diferencia de la Ley de Extranjería de 1991, a partir de este Decreto Legislativo, la Nueva Ley de Migraciones reconoce el derecho a la educación de todas las personas que se encuentran en su territorio nacional, independientemente si son nacionales o extranjeros.

Respecto al AEA, reconocido en Perú como *educación básica alternativa* (EBA), surge, explícitamente a nivel institucional, en la LGE, como una de las modalidades que oferta el sistema educativo nacional (PE 2003). Por tanto, este tipo de educación experimenta un proceso de institucionalización, en el marco de normativas nacionales. Sin embargo, a partir de la publicación del *Decreto Supremo N° 015-2004-ED/2004*, mediante el cual se aprueba el *Reglamento de Educación Básica Alternativa*, que normará la gestión pedagógica e institucional de la EBA, respecto a los servicios educativos que oferta para niños, adolescentes, jóvenes y adultos que los requieran (PE Ministerio de Educación 2004).

Es así como, a partir de este nuevo reglamento, se posiciona un concepto más abarcador sobre la EBA, en tanto señala que

es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales. (PE Ministerio de Educación 2004, art. 3).

Así también, en el mencionado reglamento se señala, entre otros aspectos, que la EBA está organizada en tres grandes programas: Programa de educación básica alternativa de niños y adolescentes (PEBANA), dirigido a niños y adolescentes de 9 a 18 años; Programa de educación básica alternativa de jóvenes y adultos (PEBAJA), dirigido a jóvenes y adultos de 18 a más años de edad; y Programa de alfabetización, dirigido a personas mayores de 15 años que no accedieron al sistema educativo o con escolaridad inconclusa. Posteriormente, solo quedarán dos programas vigentes durante el periodo 2017-2019: Programa de alfabetización y continuidad educativa (PACE), y Programa de educación básica alternativa de jóvenes y adultos (PEBAJA) (PE Ministerio de Educación 2004, 2019a). A partir de lo señalado, la EBA establece las bases de su proceso de institucionalización y configura los lineamientos que regirán su gestión pedagógica e institucional, a nivel nacional.

Siguiendo esta lógica, para el año 2007, el Consejo Nacional de Educación (CNE) presenta el *Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN)*, en cumplimiento con lo establecido en la LGE, art. 7, y sobre la base de diálogos e intercambios permanentes con los distintos actores educativos a escala nacional, así como en articulación con marcos nacionales, regionales e internacionales, frente a los desafíos que presenta educación para el desarrollo integral de la sociedad y del Estado (CNE 2006).

Respecto al AEA, en las políticas que plantea el PEN para el 2021, específicamente, la política 2.3 se refiere a “Alfabetizar y desarrollar capacidades fundamentales y tecnológicas de los jóvenes y adultos excluidos de la Educación Básica Regular.” (CNE 2006, 57). Por ello, entre las propuestas que esta política plantea para lograr el objetivo estratégico 1 de brindar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, se encuentran: implementar un programa alfabetización, a nivel nacional; implementar estrategias pedagógicas adecuadas a las necesidades de la población destinataria; implementar mecanismos para facilitar que la población objetivo acceda a los servicios educativos que oferta la EBA; implementar un programa de alfabetización tecnológica, entre otras medidas (CNE 2006).

De esta manera, el nuevo proyecto educativo nacional se plantea como un instrumento estratégico que, a partir del diagnóstico de la situación que experimenta el ámbito educativo en el país y de los múltiples aportes de los actores involucrados, permite tomar decisiones, respecto al diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas y acciones educativas específicas, en torno a la educación, y particularmente al EBA, como una prioridad para la gestión estatal (CNE 2006).

Durante la presidencia de Ollanta Humala, en el año 2016, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, en adelante CEPLAN, publica *el Plan estratégico de desarrollo nacional actualizado Perú hacia el 2021*, el cual actualiza proyecciones macroeconómicas y e información sobre los avances en políticas públicas que ha tenido el país, frente al plan original publicado en el año 2011 (PE CEPLAN 2016). Por tanto, este plan actualizado se presenta como un instrumento técnico que plantea los ejes que guiarán la gestión de la política pública, las prioridades que asume el Estado, los objetivos que se plantea, así como las metas específicas y acciones estratégicas que permitirán el desarrollo armónico del país, hasta el año 2021 (PE CEPLAN 2016).

Respecto a la EBA, concretamente, el plan actualizado no menciona nada al respecto. Sin embargo, plantea que su objetivo estratégico nacional 2 “Garantizar el acceso a servicios de calidad que permitan el desarrollo pleno de las capacidades y

derechos de la población, en condiciones equitativas y sostenibles” (PE CEPLAN 2016, 71). En este sentido, resulta muy limitado el abordaje que se realiza sobre la importancia de la EBA en el desarrollo integral de la sociedad y del Estado, tal como se ha planteado en los marcos normativos nacionales, citados anteriormente.

Por su parte, durante la presidencia de Martín Vizcarra, en el año 2019, se aprueba la *Visión del Perú al 2025*, por consenso de los integrantes del Foro de Acuerdo Nacional. Este acuerdo recoge los principales lineamientos sobre la visión del Perú hacia el año 2050, y se presenta como la base para la formulación del Plan estratégico de desarrollo nacional al 2050, que se publicará después del año 2021. Es así como, a través de este insumo preliminar, se plantea como uno de los principales lineamientos para la política pública y por tanto responsabilidad del Estado, la garantía de la igualdad en el acceso a oportunidades para todos. De esta manera, Perú se encamina hacia las siguientes metas:

El Estado garantiza una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. [...] Se promueve una educación para el trabajo [...] Las personas tienen acceso universal y gratuito a una educación pública inicial y básica. (PE CEPLAN 2019, 1-2).

A partir de lo mencionado, se observa que, si bien no se aborda con especial énfasis a la EBA en la nueva visión del Perú hacia el año 2050, a diferencia de la anterior visión hacia 2021, ya se alude, de manera general, al ALV, al mencionar sobre la necesidad de promover la educación para el trabajo y garantizar la educación en todos los niveles y modalidades.

De la misma forma, en el año 2019, se aprueba el *Programa curricular de educación básica alternativa de los ciclos inicial e intermedio*, así como el *programa curricular de educación básica alternativa del ciclo avanzado*, mediante la *Resolución viceministerial n.º 034-2019-MINEDU* (PE Ministerio de Educación 2019b). Todas estas acciones implementadas dan forma al proceso de institucionalización que ha experimentado el AEA, abordado como EBA, en el sistema educativo peruano.

### **2.2.3. Estructura y oferta del sistema educativo**

De acuerdo con datos que reporta el Instituto Nacional de Estadística e Informática, en adelante INEI, sobre la encuesta nacional de hogares, para el año 2017, se registran en Perú el 5,9 % de personas analfabetas, de acuerdo al total de población

de 15 años o más; para el año 2018 y 2019 este porcentaje disminuye al 5,6 %. Así también, esta encuesta refleja que, aproximadamente, 8 millones de jóvenes y adultos no han culminado la educación básica, ni se encuentran preparados para ingresar al mundo laboral, en igualdad de condiciones. En la misma línea, esta encuesta nacional refleja que de los 11 millones de personas que tienen entre 30 y 59 años, cerca de 1.1 millones afirman no contar con ninguna experiencia en el ámbito educativo (PE INEI 2022).

A partir de los datos que muestra esta encuesta nacional de 2017, es preciso abordar la estructura y los servicios educativos que oferta el sistema educativo, durante el periodo 2017-2019, para enfrentar los altos porcentajes de personas analfabetas o con escolaridad inconclusa, que requieren de programas y acciones específicas, de acuerdo a sus particularidades. Es así como, a continuación se muestra la estructura de la EBA, en la Tabla 9:

**Tabla 9.**  
**Educación Básica Alternativa**

<b>Programa</b>	<b>Características</b>	<b>Modalidades</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Grado</b>	<b>Grado EBR</b>
Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa (PACE)	Dirigido a personas de 15 o más años que no accedieron a la Educación Básica o con escolaridad inconclusa.	Presencial	Inicial	1ero	1ero
				2do	2do
		Presencial	Intermedio	1ero	3ro
				2do	4to
		3ro	5to y 6to		
Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA)	Dirigido a personas de 14 o más años que no accedieron a la Educación Básica o con escolaridad inconclusa.	Presencial, Semipresencial y a Distancia	Avanzado	1ero	1ero y 2do
				2do	3ro
				3ro	4to
				4to	5to

Fuente: PE (2004); PE Ministerio de Educación (2019b)  
Elaboración propia

En cuanto a información estadística que permita caracterizar la situación de la EBA, durante el periodo 2017-2019, el INEI (2022), presenta, a través de las Tablas 10, 11 y 12, los siguientes datos relevantes:

**Tabla 10.**  
**Educación Básica Alternativa (2017)**

<b>Estudiantes matriculados</b>	<b>Instituciones que ofertan el servicio</b>	<b>Profesores</b>	<b>Presupuesto</b>
Total: 225.3 mil	2.383	12.797	Aproximadamente, 1.9 mil soles por estudiante
Sector Público: 145.6 mil			
Sector privado: 79.7 mil			

Fuente: INEI (2022)

Elaboración propia

En el 2017, año en el que inicia el auge de la movilidad humana de población venezolana, se matriculan en la EBA un total de 225.3 mil estudiantes, en 2.383 instituciones, a nivel nacional. En este año, la EBA cuenta con 12.797 docentes y el Estado invierte, aproximadamente, 1.9 mil soles por estudiante.

Tabla 11.  
**Educación Básica Alternativa (2018)**

<b>Estudiantes matriculados</b>	<b>Instituciones que ofertan el servicio</b>	<b>Profesores</b>	<b>Presupuesto</b>
Total: 217.4 mil	2.448	13.043	Aproximadamente, 2.1 mil soles por estudiante
Sector Público: 146.2 mil			
Sector privado: 70.2 mil			

Fuente: INEI (2022)

Elaboración propia

Por su parte, en el 2018, periodo en el que se registra el despunte de población venezolana que se encuentra en situación de movilidad humana, se matriculan en la EBA un total de 217.4 mil estudiantes, en 2.448 instituciones en todo el territorio nacional. En este año, la EBA cuenta con 13.043 docentes y el Estado invierte, aproximadamente, 2.1 mil soles por estudiante. Respecto al año anterior, en este caso el presupuesto por estudiante, el número de docentes y el número de instituciones aumenta, sin embargo, el número total de estudiantes matriculados disminuye.

Tabla 12.  
**Educación Básica Alternativa (2019)**

<b>Estudiantes matriculados</b>	<b>Instituciones que ofertan el servicio</b>	<b>Profesores</b>	<b>Presupuesto</b>
Total: 215.2 mil	2.454	12.876	Aproximadamente, 2.2 mil soles por estudiante
Sector Público: 149.8 mil			
Sector privado: 65.4 mil			

Fuente: INEI (2022)

Elaboración propia

Para el 2019, en la EBA se matriculan un total de 215.2 mil estudiantes, distribuidos en 2.454 instituciones a escala nacional. Así también, en este año, la EBA cuenta con 12.876 docentes y con una inversión estatal de, aproximadamente, 2.2 mil soles por estudiante. Respecto a los años anteriores, en el año 2017, el número de estudiantes matriculados disminuye, mientras que el número de instituciones que brindan este servicio educativo aumenta. Respecto al número de docentes, en 2019 se registran 167 docentes menos que en el año 2018, pero 79 más que en el año 2017. Finalmente, frente al presupuesto asignado, en el año 2019 se registra un incremento por estudiante, respecto a los años 2017 y 2018.

Si bien, los datos mostrados reflejan, de manera general, una mejora en la atención y cobertura que brinda el sistema educativo a la EBA, estos resultan limitados para caracterizar a la población en situación de movilidad humana, que se registra en esta oferta educativa. Sin embargo, el estudio realizado por la Superintendencia Nacional de Migraciones (2019), durante el periodo 2017-2019, brinda una panorámica amplia sobre algunos datos que podrían servir como base para analizar el derecho al acceso a la EBA de personas que se encuentran en situación de movilidad humana, en Perú, durante el periodo 2017-2019.

El estudio realizado abarca a 355.766 personas en situación de movilidad humana provenientes de Venezuela, que gestionaron el permiso temporal de permanencia (PTP). Del total de población encuestada, el 5,6 % afirma que continúa sus estudios en territorio peruano. De manera específica, el 45,1 % se ha matriculado en primaria, el 20,3 % en secundaria y el 5,2 % no especifica el nivel educativo en el cual se encuentra matriculado. Así también, se debe mencionar que, del total de población venezolana encuestada y que continúa sus estudios en Perú, el 9,9 % tiene más de 17 años, a saber: 457 personas de 18 a 19 años; 1015 personas de 20 a 29 años; 333 personas de 30 a 39 años; 123 personas de 40 a 49 años; 34 personas de 50 a 59 años y 4 personas de más de 60 años.

De esta manera, es posible determinar que, durante el periodo 2017-2019, se registra un número considerable de personas en situación de movilidad humana, concretamente de nacionalidad venezolana, que requieren de la oferta educativa de la EBA, en los distintos ciclos y modalidades. Por lo que, el acceso al AEA, en el contexto de movilidad humana, se convierte una de las líneas centrales que deben orientar las políticas educativas, en este frente.

## **2.2.4. Programas, proyectos y estrategias implementadas**

Durante el periodo 2017-2019, en Perú se llevan a cabo varias acciones y programas concretos que dan sentido a la realidad de la EBA, en el contexto de movilidad humana. Es así como, a continuación, se realiza una aproximación a los programas más representativos que ha emprendido el sistema educativo peruano, frente al fenómeno de movilidad humana, con énfasis en el AEA.

### **2.2.4.1. Programa Lima Aprende**

Para el año 2019, cerca de 118 mil personas provenientes de Venezuela, de entre 0 a 17 años, requieren ingresar al sistema educativo peruano. De ese total, el Ministerio de Educación logra incorporar a cerca de 35 mil estudiantes, de los cuales aproximadamente 25 mil, es decir cerca del 71 %, se encuentran en Lima Metropolitana. De esta manera, frente a la brecha que se mantiene, respecto al alto porcentaje de estudiantes en situación de movilidad humana que no logran acceder a procesos educativos formales, el Ministerio de Educación conforma un grupo de trabajo con la misión de elaborar un plan de acción que permita ampliar la capacidad del sistema educativo, particularmente, en Lima Metropolitana (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial 2019; CLADE 2020).

En el marco de lo señalado, el Ministerio de Educación, mediante la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), lanza el *Programa Lima Aprende*, el cual tiene como objetivo “brindar alternativas para atender la brecha educativa que existe en las distintas instituciones educativas públicas a nivel nacional, a través de una atención integral, inclusiva y de calidad” (UNESCO 2021c, 5). En este sentido, se generan dos acciones concretas: la primera se refiere a la ampliación de los turnos por la tarde, en instituciones que solo ofertan servicios en la mañana; la otra se relaciona con la fabricación de 115 aulas prefabricadas en 38 instituciones educativas, registradas en distintos distritos de Lima Metropolitana (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial 2019). El programa se implementa en una primera etapa entre junio de 2019 a diciembre de 2019, en la que se contratan 588 profesionales, entre docentes y administrativos (UNESCO 2021c).

A partir de este programa, se diagnostica un alto porcentaje de desconocimiento sobre las particularidades del sistema educativo peruano, por parte de las familias en

situación de movilidad humana. En esa línea, mediante el diálogo e intercambio con la población beneficiaria, fue posible mapear los principales puntos de concentración de esta población, dentro de Lima Metropolitana, y así generar campañas informativas focalizadas sobre las ofertas de este programa (UNESCO 2021b). Así también, bajo procesos de cooperación con la UNICEF, UNESCO y la Superintendencia Nacional de Migraciones, este programa focaliza su accionar en la garantía del acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos en situación de movilidad humana, en el sistema educativo, mediante la habilitación de 10 mil nuevos cupos para el nivel inicial y primaria, así como de un registro en línea para las personas que deseen matricularse en centros de educación básica alternativa (CEBA) (UNESCO 2021b).

#### **2.2.4.2. Programa Aprendiendo Unidos**

*El Programa Aprendiendo Unidos se enmarca en el proyecto Mejores oportunidades educativas para migrantes y refugiados venezolanos en Perú, el cual se lleva a cabo desde octubre de 2019 hasta septiembre de 2020. Este programa, en su etapa inicial, se desarrolla de manera presencial en cuatro distritos de Lima Sur, con la finalidad de fortalecer la articulación y las capacidades de las autoridades educativas para identificar las necesidades reales de la población en situación de movilidad humana. Así también, busca fortalecer el trabajo colaborativo con las comunidades locales y organizaciones de personas en situación de movilidad humana, para enfrentar, de manera conjunta, las limitaciones que experimentan frente al derecho a la educación (UNESCO 2020c).*

El Programa Aprendiendo Unidos es un servicio educativo no formal que beneficia a personas en situación de movilidad humana, en edad escolar, que no logran acceder al sistema educativo, ni a las ofertas del Programa Lima Aprende (UNESCO 2021c). Por tanto, a través de sesiones dinámicas, juegos y proyectos, este programa prepara a las personas para que se familiaricen con el sistema educativo nacional y logren acceder en el siguiente año escolar (UNESCO 2021b). Adicionalmente, se debe mencionar que esta iniciativa busca que los beneficiarios adquieran aprendizajes basados en habilidades socioemocionales, que les permitan abordar el proceso de movilidad humana que experimentan, desde la resiliencia y el principio de convivencia armónica con la población receptora (UNESCO 2021c).

### 2.2.5. Datos complementarios

El Ministerio de Educación de Perú, como parte de su proceso de rendición de cuentas y transparencia, presenta una memoria anual sobre las acciones desarrolladas durante la gestión de un año calendario. De esta manera, en las memorias anuales se concretan las principales acciones llevadas a cabo por esta cartera de Estado, bajo los objetivos estratégicos del sector educación. Es así como, con la finalidad de complementar y contextualizar los hallazgos, en materia de programas, proyectos o estrategias implementadas, respecto al AEA, se mencionan los datos más significativos que presentan las memorias anuales de los años 2017, 2018 y 2019, respectivamente.

Respecto al año 2017, un aspecto importante que se debe remarcar es que, mediante la aprobación del *Decreto Supremo n.º 305-2017-EF*, se autoriza el incremento salarial para los docentes, de todas las modalidades educativas, entre estas la EBA, que corresponden a la primera escala de la carrera pública magisterial. Así también, otro aspecto relevante es que en este periodo se otorgan 499 becas de estudio denominadas *dobles oportunidades* a jóvenes que no han culminado la secundaria, con la finalidad de que logren obtener su certificación técnica (PE Ministerio de Educación 2017).

Por su parte, en el primer ciclo del año 2018, mediante el PACE se beneficiaron 8.105 jóvenes y adultos, y para el segundo ciclo del año, se beneficiaron 4.788 personas de este programa. Otro aspecto relevante es que en este informe se menciona que, para el periodo 2019-2020, el Ministerio de Educación asumirá, en su plan estratégico institucional, ocho objetivos estratégicos institucionales, entre los cuales se encuentra el OEI.08 sobre “Fortalecer el compromiso de los agentes sociales a favor de la educación de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos” (PE Ministerio de Educación 2018, 10).

Para el año 2019, en el informe del Ministerio de Educación se menciona que, mediante la oferta educativa de la EBA, se ha beneficiado un total de 226.605 jóvenes y adultos en los CEBA. De otro modo, se indica que, a través del programa *Orquestando*: una iniciativa ciudadana que se convirtió en política pública, se brindó talleres de formación musical con la finalidad de despertar la sensibilidad y la creatividad de quienes se benefician del programa. Esta iniciativa permitió intervenir a los CEBA de establecimientos penitenciarios y centros juveniles. Por otra parte, mediante la implementación de la estrategia *CEBA empresa* se ha beneficiado a trabajadores con

escolaridad inconclusa. Así también, se menciona que, a través de los centros integrales de adultos mayores (CIAM), se han generado procesos de alfabetización, beneficiando a colectivos de distintos territorios (PE Ministerio de Educación 2019a).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (2021), durante el periodo 2018-2020, la EBA cuenta con escasas políticas públicas que la fortalezcan, así como de un presupuesto limitado, destinado principalmente a mejorar los CEBA, relegando la emergencia que presenta la EBA de alcanzar una masiva cobertura a nivel nacional. Por otra parte señala que, hasta 2019, la EBA no cuenta con modelos de servicio educativo focalizado: para atención de personas y para personas privadas de libertad. Por tanto, hasta esa fecha no se atiende a estas poblaciones, en el marco de su propio modelo.

A partir de los datos mencionados, es posible notar que, si bien, se reflejan algunas acciones específicas para atender a la EBA, en las tres memorias anuales se muestran muy limitadas en cantidad y diversificación, es decir, resultan poco abarcativas, en cuanto a acciones específicas para personas en situación de vulnerabilidad, concretamente por causa de movilidad humana, dentro del margen de beneficiarios o de posibles demandantes de estos servicios educativos



## Capítulo tercero

### **Aprendizaje y educación de adultos en el contexto de movilidad humana: Respuestas de los sistemas educativos de Ecuador y Perú**

Con base en la revisión teórico-conceptual desarrollada en el capítulo primero y en las respuestas identificadas en el capítulo segundo, en este capítulo tercero se realiza el análisis de esas respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al AEA, en el contexto de movilidad humana (2017-2019). En este sentido, se analiza la coherencia entre el abordaje que se realiza de la noción de movilidad humana y AEA, en los marcos normativos nacionales de cada país. Así también, se analiza la coherencia entre los programas, proyectos y estrategias implementadas y el contexto de la población en situación de movilidad humana, que requiere de estos servicios educativos.

En esa línea, es preciso puntualizar que, esta investigación se desarrolla en torno a una revisión de documentos, información y datos publicados en cada uno de los países, y a nivel regional; la cual es contrastada con reportajes periodísticos y estudios de opinión que recogen la perspectiva ciudadana sobre el fenómeno de movilidad humana. En este sentido, una de las limitaciones que se presenta es la falta de información y datos puntuales sobre el impacto real de las propuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en el ámbito de la AEA, en la población en situación de movilidad humana. Por lo tanto, la ampliación de esta información, a partir de diversos recursos metodológicos como las entrevistas semiestructuradas a protagonistas del contexto de movilidad humana y del AEA, representa un aspecto pendiente para ser abordado en posteriores investigaciones.

#### **1. Problematicación de la movilidad humana en Ecuador y Perú (2017-2019)**

El éxodo masivo de población venezolana hacia distintos países del mundo y, particularmente, de ALC produce un fenómeno de movilidad humana sin precedentes, con cerca de 4.5 millones ciudadanas y ciudadanos venezolanos fuera de su país natal, hasta finales de 2019. Es así como, Ecuador se posiciona como el tercer principal país receptor de población venezolana, registrando, hasta finales del año 2019,

aproximadamente 385 mil personas de esta nacionalidad que permanecen en el país. Mientras que, Perú se presenta como el segundo principal país receptor de esta población, con cerca de 860 mil personas que permanecen en el país, hasta finales de 2019, de las cuales, aproximadamente el 75 % se concentra en el departamento de Lima, convirtiendo a Lima en la ciudad que alberga al mayor número de personas provenientes de Venezuela, fuera de su país (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019; Saffirio 2020; RMRP y R4V 2020; Fundación Acción contra el Hambre 2022; R4V 2022).

A partir del escenario mencionado, durante el periodo que se analiza (2017-2019), se registran varios procesos y acontecimientos que problematizan el derecho al AEA de la población venezolana en situación de movilidad humana, en Ecuador y Perú. Es así como, a continuación se plantean algunos aspectos centrales que serán considerados en el análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de estos dos países para enfrentar las necesidades de AEA que enfrenta esta población.

### **1.1. Se abren y se cierran las puertas**

Los flujos de población venezolana que se moviliza hacia diferentes territorios de la región puede entenderse, de acuerdo con el Banco Mundial (2020), a partir de tres momentos clave: un primer momento en el cual el flujo incipiente de población venezolana se mantuvo sin variaciones significativas, durante 2015-2016; un segundo momento en el que inicia el auge de movilidad humana de esta población, durante 2017-2018; y un tercer momento en el que el porcentaje de personas provenientes de Venezuela, en situación de movilidad humana, se dispara, durante 2018-2019.

Precisamente, durante el segundo momento señalado, en la región se implementan políticas públicas que, en primera instancia, facilitan la libre movilidad y la integración de la población venezolana en los países receptores. Sin embargo, durante la etapa posterior, de mayor auge de movilidad humana, se produce un giro de visión y los Estados empiezan a adoptar medidas más restrictivas, relacionadas fundamentalmente con la solicitud de documentación específica para el ingreso como: pasaportes, visas, entre otros documentos (Banco Mundial 2020; Saffirio 2020).

Respecto al momento de puertas abiertas, Ecuador, en 2017, aprueba la Ley Orgánica de Movilidad Humana, la cual busca regular la garantía de los derechos y deberes que poseen las personas en situación de movilidad humana, así como el

Reglamento que plantea las directrices de aplicación de esta Ley (EC 2017a; 2017b). Para 2018, se aprueba el Plan Nacional de Movilidad Humana, mediante el cual se recogen los requerimientos y propuestas de solución a los desafíos que enfrenta la movilidad humana, desde los distintos actores involucrados (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b). Así también, a finales del mismo año, Ecuador declara en emergencia el sector de movilidad humana, con la finalidad de ajustar las respuestas multisectoriales, frente a la oleada de población venezolana que arriba y permanece en el país (El Comercio 2018). Por su parte, Perú, en el año 2017, se convierte en el primer país de la región que otorga un permiso temporal de permanencia PTP, el cual posibilita el acceso al trabajo formal y a servicios básicos para la población venezolana que se encuentra en situación de movilidad humana. Esta medida posibilita que, hasta finales de 2018, cerca de 175 mil personas reciban el PTP y 320 mil estén a la espera del trámite (Gestión 2019).

Respecto al momento de mayores restricciones, Ecuador, frente al cruce masivo de población venezolana por sus fronteras, en agosto de 2019, introduce la solicitud de una visa para residentes temporales - de excepción por razones humanitarias VERHU, la cual tiene un costo de 50 dólares (EC Cancillería 2019). En el mismo mes, se presenta un proyecto de reforma a la vigente Ley de Movilidad Humana, mediante el cual se busca agilizar el proceso de deportaciones de los extranjeros que cometan delitos establecidos en la normativa ecuatoriana (Vélez 2019). En cuanto a Perú, a mediados del año 2019, tras registrar cifras record de población venezolana que ingresa al país por día, implementa el requisito de pasaporte y visa humanitaria que deben ser tramitados desde Venezuela, como condición indispensable para el ingreso (PE Ministerio de Relaciones Exteriores 2022; Autria 2019). Si bien, de acuerdo con el presidente Vizcarra, esta medida busca promover la migración segura y ordenada (CNN Español 2019), además de frenar, en cierta medida, el masivo ingreso de esta población, en el plano regular; se produce un incremento del ingreso por vías fronterizas irregulares. Este hecho evidencia que la aplicación de medidas restrictivas promulga la movilidad humana irregular y riesgosa, lo cual contradice el planteamiento del presidente peruano (Banco Mundial 2020).

## **1.2. Amenaza a los derechos fundamentales**

A la par de los distintos procesos regulatorios que lleva a cabo Ecuador y Perú para responder al fenómeno de movilidad humana, se producen otros, en un ámbito más social. Un aspecto importante que se debe retomar es el incremento de la discriminación, criminalización y xenofobia hacia la población venezolana, de manera coincidente con la implementación de políticas más restrictivas. En este sentido, Perú, de abril a junio de 2019, expulsó a 140 personas de nacionalidad venezolana, quienes por diferentes causas, según el gobierno, representan una amenaza para la seguridad interna (Fowks, 2019). Este hecho, genera entre la población peruana, un notable incremento de la xenofobia hacia las personas en situación de movilidad humana, particularmente de nacionalidad venezolana, lo cual es auspiciado y promulgado por los medios de comunicación (Banco Mundial 2020).

De acuerdo con (Lozano 2019), a partir de la crisis de movilidad humana que experimenta la población venezolana, a nivel regional y, particularmente, en Ecuador y Perú se han suscitado varios hechos de agresión verbal y física en contra de personas de esta nacionalidad, en distintos espacios como en las calles, supermercados, incluso al interior de hospedajes particulares. En este sentido, varios titulares de la prensa local, nacional, tanto de Ecuador como de Perú, e internacional reflejan el incremento de actos xenófobos hacia la población venezolana, a través de sus titulares.<sup>3</sup>

Entre los principales argumentos que sostienen estas muestras xenófobas hacia la población venezolana, en situación de movilidad humana, se encuentra su relación con el aumento de la delincuencia, con la falta de trabajo para los nacionales o en sentido general por mantener diferencias en cuanto a costumbres o estilos de vida. Como muestra de esta percepción creciente entre la población de acogida, se encuentran los resultados obtenidos en el *Estudio de opinión sobre la población extranjera en el Perú*, realizado por la Universidad del Pacífico para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), mediante la cual se encuesta a 1085 personas mayores de edad, de zonas urbanas, distribuidas por todo Perú. Mediante este estudio se reflejan varios datos significativos, entre los cuales se debe mencionar que, el 63 % considera que la población venezolana en situación de movilidad humana ha generado el incremento de la inseguridad y la delincuencia; el 39 % sostiene que la

---

<sup>3</sup>La xenofobia en Ecuador empuja a migrantes venezolanos a salir del país (Cabrera 2019); Video registra violento ataque a jóvenes venezolanas en Quito (El comercio 2019); Gobierno anuncia la detención de 17 personas con información de caravana presidencial (Primicias 2019); Alcalde en Perú declaró su municipio «libre de venezolanos» (El Nacional 2019); Preocupan casos de xenofobia en Perú: Activistas organizan marchas contra venezolanos (NTN24 2019); Xenofobia, el fantasma que persigue a los venezolanos (France24 2019).

masiva llegada de esta población al país ha producido un aumento del trabajo informal entre los nacionales, derivándose en una disminución de los puestos de trabajo (Universidad del Pacífico 2021).

En la misma línea, con base en el estudio *Attitudes Regarding Venezuelan and Other Immigrants in Ecuador*, realizado por la Vanderbilt University en abril 2019,<sup>4</sup> entre los ecuatorianos se manifiesta la percepción creciente que la población venezolana en situación de movilidad humana es perjudicial para la economía del país. Es así como, el 73 % de las personas consideradas para el estudio piensan que la población venezolana genera un impacto negativo en la economía nacional, el 68 % considera lo mismos de las personas en situación de movilidad humana en general, mientras que el 48,8 % sostiene que esa percepción sobre la población española en situación de movilidad humana (Banco Mundial 2020).

A partir de lo señalado, es preciso asumir que las personas en situación de movilidad humana, particularmente de nacionalidad venezolana, experimentan una doble condición de vulnerabilidad. Es decir, por una parte, enfrentan las adversidades propias de las múltiples movildades tanto voluntarias como forzadas, y además experimentan muestras de rechazo y abuso por parte de los Estados y sociedades receptoras. Este hecho deviene en la vulneración de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, en tanto encuentran obstáculos permanentes para desarrollarse en los distintos espacios y ámbitos de la vida cotidiana como lugares de trabajo, espacios educativos, lugares de vivienda, en espacios públicos, entre otros (UNESCO 2019; Banco Mundial 2019, 2020; Universidad del Pacífico 2021). Así también, esta realidad refleja que, tanto desde la visión del Estado, así como desde la percepción ciudadana, el análisis de la movilidad humana experimenta procesos desiguales en dependencia de la nacionalidad, condición socio-económica o cultural de la población en cuestión (Álvarez 2020).

### **1.3. El aprendizaje y educación de adultos (AEA): una necesidad fundamental**

---

<sup>4</sup>“Attitudes Regarding Venezuelan and Other Immigrants” - Six country reports prepared between Nov 2018 to April 2019 including: Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú; LAPOP, Vanderbilt University.

Las personas en situación de movilidad humana, desde esta perspectiva, requieren ser atendidas de manera focalizada, en cuanto a la protección de sus derechos fundamentales, ratificados en los marcos nacionales e internacionales de derechos humanos. En sentido particular, el derecho al AEA, es uno de los derechos que ha sufrido mayores vulneraciones y que, por lo tanto, debe ser priorizado en la formulación de políticas públicas por parte de los Estados. Es decir, en el contexto de protección de los derechos de la población en situación de movilidad humana, la educación, concretamente el AEA, representa un recurso fundamental para promover y fortalecer la dignidad humana, en tanto habilita el ejercicio de otros derechos y el acceso a otros ámbitos de inclusión social (Hernández, Sánchez y Letelier 2021; UNESCO 2022).

En este sentido, a continuación, se caracteriza a la población en situación de movilidad humana que requiere acceder al sistema educativo, mediante servicios de AEA, en Ecuador y Perú respectivamente, durante el periodo 2017-2019.

### **1.3.1. Diagnóstico de la necesidad en Ecuador**

En el año 2019, el Ministerio del Interior del Ecuador implementa el registro migratorio para ciudadanos/as venezolanos/as, con la finalidad de caracterizar a esta población y focalizar políticas públicas que se ajusten al contexto real de la movilidad humana en el país (EC Ministerio del Interior y OIM 2022).

Es así como, a partir de este registro migratorio, se obtienen algunos datos relevantes que permiten dimensionar el porcentaje aproximado de personas en situación de movilidad humana, provenientes de Venezuela, que requieren de atención en AEA a nivel nacional. El registro considera a un total de 134.4 mil personas de nacionalidad venezolanas, mayores de edad, que asisten la entrevista respectiva y al registro biométrico. A partir de ello, respecto al nivel de estudio, el registro refleja que del total de personas abordadas, aproximadamente 61 mil personas afirman contar con estudios secundarios; cerca de 8.7 mil personas afirman contar con estudios primarios; y aproximadamente 400 personas mencionan que no cuentan con ningún nivel de estudios (EC Ministerio del Interior y OIM 2022). Así también, muestra que la población venezolana registrada, está compuesta de la siguiente manera:

- cerca de 24 mil personas tienen entre 18 y 24 años,
- aproximadamente 59 mil personas tienen entre 25 y 35 años,
- cerca de 43 mil personas tienen entre 36 y 55 años, y

- aproximadamente 7.8 mil personas tienen más de 56 años.

Con base en los datos recogidos, es preciso mencionar que se registran cerca de 70 mil personas en situación de movilidad humana, concretamente de nacionalidad venezolana, que podrían requerir de servicios educativo de AEA, en Ecuador a escala nacional. Así también, se evidencia que esta población cuenta con un mayor porcentaje de personas que tienen entre 25 y 35 años, seguidas de las personas que tienen entre 35 y 55 años. Por tanto, es pertinente emplear estos datos estadísticos para focalizar las respuestas, en materia de política educativa en AEA, particularmente, para atender al contexto real y los a los requerimientos particulares de la población en situación de movilidad humana.

### **1.3.2. Diagnóstico de la necesidad en Perú**

La Superintendencia Nacional de Migraciones (2019), durante el periodo 2017-2019, realiza un estudio para determinar las características sociodemográficas de la población venezolana que se encuentra en el país. De esta manera, para dicho estudio se considera a 355.766 personas en situación de movilidad humana provenientes de Venezuela, quienes gestionan el PTP. Es decir que, la muestra utilizada para este estudio representa aproximadamente el 41 % del total de población venezolana que, de acuerdo con RMRP y R4V (2020), Selee y Bolter (2020) y R4V (2022), se registra hasta finales de 2019.

Este aspecto resulta de particular relevancia, debido a que, si bien, la muestra permite construir un perfil sociodemográfico de esta población, más del 50 % queda fuera de las estadísticas, lo cual limita las posibilidades de efectivizar respuestas concretas que se ajusten a la diversidad de requerimientos reales que mantienen estas personas.

De acuerdo con el estudio de la Superintendencia Nacional de Migraciones (2019), del total de población venezolana participante, cerca de 20 mil personas indican que continúan sus estudios en Perú. En este sentido, de esas cerca de 20 mil personas, aproximadamente 9 mil personas se han matriculado en primaria; cerca de 4 mil se han matriculado en secundaria; y aproximadamente 1 mil personas no especifican el nivel educativo en el que se han matriculado. Así también, se debe mencionar que, del total de personas que afirman continuar con sus estudios en Perú, cerca de 2 mil personas tienen 17 o más años, con la siguiente desagregación:

- 457 personas de 18 a 19 años,
- 1015 personas de 20 a 29 años,
- 333 personas de 30 a 39 años,
- 123 personas de 40 a 49 años,
- 34 personas de 50 a 59 años,
- 4 personas de más de 60 años.

A partir de lo anterior, es posible mencionar que los datos reflejados mediante este estudio no proporcionan líneas claras sobre el contexto real de las personas en situación de movilidad humana, que requieren del AEA o que ya se encuentran matriculados en AEA. Sin embargo, frente a la carencia de estadística focalizada en este tema, los datos que proporciona este estudio permiten realizar una aproximación inicial al contexto de las personas en situación de movilidad humana, particularmente de nacionalidad venezolana, que podrían requerir oferta educativa de AEA, durante el periodo 2017-2019, en Perú.

## **2. Situación de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en aprendizaje y educación de adultos (AEA), frente al contexto de movilidad humana en Ecuador y Perú (2017-2019)**

De acuerdo con la UNESCO (2019), como principales barreras para que las personas en situación de movilidad humana ejerzan el derecho fundamental al AEA, se pueden pensar dos aspectos clave: 1. marcos normativos, en el ámbito educativo y migratorio que garanticen y faciliten el acceso al sistema educativo a lo largo de la vida, sin distinción alguna; 2. planificación y gestión de propuestas educativas que se adapten al contexto y requerimientos específicos de esta población vulnerable.

Con base en los aspectos señalados, a continuación, se realiza el análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, respecto al AEA, en el contexto de movilidad humana protagonizada por población venezolana.

### **2.1. La movilidad humana y el aprendizaje y educación de adultos (AEA), en los marcos normativos nacionales de Ecuador y Perú**

A lo largo de las últimas décadas, las categorías movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos AEA han sido abordadas desde distintas perspectivas y enfoques, sin alcanzar un consenso definitivo entre académicos y gestores de la política pública. En este sentido, es preciso analizar cómo son planteadas o no estas categorías en los marcos normativos nacionales de Ecuador y Perú, concretamente en el ámbito educativo, y, a partir de ello, cuáles serían sus posibles oportunidades o limitaciones para enfrentar problemáticas compartidas.

### **2.1.1. Ecuador**

#### **2.1.1.1. Abordaje sobre la movilidad humana**

A diferencia de la Constitución de 1998 (EC 1998), en la cual se maneja la categoría *extranjero* para referirse a las personas no nacionales; a partir de la Constitución de 2008, el Ecuador se adscribe formalmente a la categoría *movilidad humana* para referirse a los múltiples tipos de movildades que experimentan las personas, ya sean de carácter voluntario o forzado. En esta línea, establece que el Estado asume la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, a partir de la gestión de política pública específica que atienda sus requerimientos. Es así como, se establece en este marco constitucional que las personas en situación de movilidad humana cuentan con los mismos derechos y deberes que las nacionales (EC 2008).

Desde esta perspectiva, Ecuador se convierte en uno de los países de ALC que institucionaliza la movilidad humana, desde sus más altos marcos normativos, bajo un enfoque de derechos humanos. Muestra de ello, es el recorrido que ha realizado este trabajo investigativo por los distintos marcos nacionales en los que se garantiza el derecho a la educación, a lo largo de la vida, de las personas en situación de movilidad humana.

La Constitución de 2008 transforma la visión del país frente a las relaciones internacionales y busca adaptarse al fenómeno global, complejo y multicausal de la movilidad humana. Por tanto, en su art. 426 establece que la nueva visión del país se sostiene sobre el principio de ciudadanía universal, es decir, implica trascender paulatinamente la categoría de extranjero, propugnar la libre movilidad de todas las personas y superar las relaciones desiguales entre los países, en esta materia (EC 2008).

Desde este posicionamiento, se inicia un camino hacia la formulación de políticas públicas multisectoriales que garantizan los derechos humanos de todas las personas, en independencia de su condición migratoria. Este proceso de institucionalización comienza con el establecimiento de la Constitución de 2008 (EC 2008); pasa por Ley Orgánica de Movilidad Humana (EC 2017a), la cual regula el ejercicio de los derechos y deberes de las personas en situación de movilidad humana; así como por su reglamento de aplicación (EC 2017a); y finaliza con el Plan Nacional de Movilidad Humana (EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018b), el cual recoge, de los distintos actores vinculados con el complejo ámbito de la movilidad humana, las demandas y alternativas de solución para enfrentar los efectos de la movilidad humana al interior del territorio nacional y en el exterior.

Este proceso de institucionalización de la movilidad humana en el Ecuador deviene en un posicionamiento que se alinea al nuevo paradigma de las movilidades (Sheller y Urry 2006, 2018), en tanto redimensiona la perspectiva de análisis de los procesos migratorios, y los asume como fenómenos diferenciados y desiguales; así como fenómenos complejos y multicausales, caracterizados por actores heterogéneos y trayectorias sociales y culturales diversas, que requieren respuestas focalizadas. Es decir, esta visión de país se ajusta al concepto abarcador que plantea la OIM (2012) respecto a movilidad humana, y que es asumido en este trabajo.

En congruencia con lo anterior, se puede señalar que Ecuador cuenta con un marco normativo garantista de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, lo cual le permite analizar el fenómeno global, complejo y multicausal de la movilidad humana y formular políticas públicas focalizadas, con base en categorías vanguardistas y abarcativas, asumidas internacionalmente.

#### **2.1.1.2. Abordaje sobre el aprendizaje y educación de adultos (AEA)**

La Constitución de 2008 (EC 2008), en sus artículos del 26 al 28, establece que el derecho a la educación será garantizado por el Estado, a lo largo de la vida, por tanto será gratuita hasta el tercer nivel, sin excepción ni discriminación alguna. Es así como, el Ecuador ratifica su compromiso con el derecho a la educación de todas las personas, en los distintos niveles educativos, sin que represente un limitante su situación migratoria, su edad u otra circunstancia particular.

A partir de lo mencionado, el derecho al AEA, en tanto se enmarca en el ALV, también se encuentra garantizado en la norma constitucional y otras leyes nacionales, de alto nivel. Por su parte, la Constitución de 2008 (EC 2008), en el artículo 347, plantea que el Estado se responsabiliza de garantizar el acceso a la educación pública de todas las personas, con especial focalización en procesos de alfabetización, post-alfabetización y educación permanente de personas adultas, con la finalidad de superar el rezago escolar.

Si bien, a nivel constitucional se garantiza el acceso a la educación a lo largo de la vida, lo cual integra a personas de todas las edades, se aborda a este tipo de educación como *educación permanente para personas adultas*, sin aludir a los aprendizajes que se adquieren fuera de contextos formales. Sin embargo, en el mismo artículo, la Constitución estipula que el Estado garantiza modalidades educativas formales y no formales. Por tanto, se puede mencionar que el abordaje de la AEA, en tanto aglutina a todas las formas de educación y aprendizaje que se lleva a cabo en contextos formales, no formales e informales a lo largo de la vida (UNESCO 2016b), resulta un tanto disperso y no se integra en una sola noción.

En este sentido, es preciso recalcar que, previo a la Constitución de 2008, desde los años sesenta se han desarrollado diversos procesos, debates y publicaciones, en el ámbito académico y político mundial, en torno al posicionamiento del ALV como un eje orientador para la formulación de política educativa (Delors 1996; Comisión de las Comunidades Europeas 2000; Papadopoulos 2002; UNESCO 2020a). No obstante, en la CONFINTEA VI de 2009, es cuando esta noción cobra mayor fuerza como eje transversal de las diversas formas de educación (UNESCO 2010).

Por tanto, una posibilidad de análisis sobre el abordaje, un tanto disperso y limitado, que realiza la Constitución del Ecuador 2008, apunta a que la noción del AEA, pese a transitar un camino de progresiva consolidación desde los años setenta, solo hasta el año 2015 se institucionaliza como concepto asumido por la UNESCO en la Recomendación sobre el aprendizaje y educación de adultos (UNESCO 2016b).

Por su parte, la LOEI publicada en el año 2010, ya realiza una mayor aproximación al AEA, puesto que aborda al *aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida* como uno de los principios que rigen la educación en el país (EC 2010). De esta manera, se da un salto de la categoría de educación permanente para adultos, asumida en la Constitución de 2008, hacia el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, asumido en la LOEI, dos años más tarde.

En este sentido, uno de los supuestos que se pueden considerar, respecto a este salto conceptual, es que la LOEI de 2010 retoma las directrices del Marco de Acción de Belem de 2009, CONFINTEA VI, en el cual se posiciona la integralidad que representa el ALV en la educación, y en consecuencia, las bases para una reconceptualización de la categoría de educación de adultos hacia el AEA (Hernández, Sánchez y Letelier 2021; UNESCO 2020a).

El giro conceptual que realiza la LOEI, desde educación permanente hacia aprendizaje permanente a lo largo de la vida, se convierte en una apuesta significativa frente al sentido abarcador del AEA, asumido en el 2015 por la UNESCO. No obstante, a partir de este momento, el AEA será abordado de formas diversas en las distintas estancias normativas y por el Ministerio de Educación.

Respecto al ámbito particular del AEA formal, en el año 2012, se publica el Reglamento de la LOEI, el cual establece que la educación escolarizada del país puede ser ordinaria o extraordinaria. De esta manera, la educación extraordinaria es la encargada de atender a las personas con escolaridad inconclusa (EC 2012). En esa línea, en el año 2014, se publica la normativa de educación para personas con escolaridad inconclusa, la cual busca regular las ofertas de educación extraordinaria en el país (EC Ministerio de Educación 2014a).

A partir de lo mencionado, es posible evidenciar que el AEA formal es abordado desde distintas aproximaciones: ya sea como *educación escolarizada extraordinaria* o como *educación para personas con escolaridad inconclusa y rezago educativo*. Esta diversificación de abordajes del AEA, a nivel institucional, conlleva que se produzcan confusiones al analizar el hilo conductor del AEA durante el periodo 2017-2019. Así también, es reflejo de discrepancias internas, a nivel académico y político, sobre los lineamientos internacionales que guían el AEA, y que, de alguna manera, fueron asumidos y visibilizados en la LOEI de 2010.

En cuanto al Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, se debe mencionar que, si bien, plantea como una prioridad del Estado la garantía del acceso a procesos educativos y formación permanente para todos, además de asumir al ALV como eje transversal para el desarrollo integral del país; no se aborda de manera concreta al AEA. Así también, el Ministerio de Educación publica, en el mismo año, el *currículo integrado de alfabetización y las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa*. Tal como se evidencia, en esta oportunidad el Ministerio de Educación fusiona las categorías propuestas en el reglamento de la LOEI

de 2012 y en la normativa de regulación de 2014, y emplea la categoría *educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa*.

Durante el periodo 2017-2019, el Ministerio de Educación oferta entre sus servicios educativos a la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), mediante la cual oferta un portafolio de servicios educativos extraordinarios. De esta manera, el Ministerio de Educación da el salto de *educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa*, planteada en las propuestas curriculares de 2017 a la oferta educativa de *educación para personas jóvenes y adultas*. Respecto a esta última categoría, se debe mencionar que ha sido abordada en varios países de ALC, incluso en los instrumentos de seguimiento a la V y VI CONFINTEA, aunque no ha sido la única (Torres 2009).

En suma, a la par del proceso de institucionalización que experimenta el AEA en Ecuador durante 2017-2019, se produce una utilización diversificada y confusa sobre la categoría AEA, lo cual, de alguna manera, deviene en la dispersión del foco de atención y del análisis del contexto de la población a la cual está dirigida esta oferta educativa y, consecuentemente, de los lineamientos para la formular de políticas públicas específicas que atiendan necesidades reales de dicha población. Es decir, no se evidencia el posicionamiento de la categoría AEA en los marcos normativos nacionales, frente a otras más utilizadas, a pesar de las recomendaciones sobre el aprendizaje y educación de adultos, que realiza la UNESCO en el año 2015.

## **2.1.2. Perú**

### **2.1.2.1. Abordaje sobre la movilidad humana**

En Perú continúa vigente la Constitución de 1993 (PE 1993), es decir, su carta magna se instituyó en la última década del siglo XX. Sin embargo, en el transcurso de los años se han realizado varias reformas constitucionales, en torno a distintos ámbitos. Respecto a la categoría de movilidad humana, en la Constitución Política del Perú (PE 1993) no se realiza ningún abordaje explícito al respecto, únicamente se alude, de manera muy general y sin especificidades, la categoría *extranjero*.

En esa línea, Perú cuenta con varias leyes de extranjería y migraciones a lo largo de los últimos años. Es así como, la Ley de Migraciones aprobada en el año 2017 (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2017b) aborda fundamentalmente la

categoría de *extranjero*, definiéndolo como toda persona que no posee nacionalidad peruana, así como, en menor porcentaje, la categoría *personas migrantes*. No obstante, a diferencia de la Ley de Extranjería de 1991, la Ley de Migraciones de 2017 establece que, tanto los nacionales como los extranjeros poseen los mismos derechos humanos fundamentales, establecidos en la Constitución (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2017b).

Si bien, la Ley de Migraciones de 2017 menciona brevemente sobre la garantía de los derechos humanos fundamentales de los extranjeros, esta noción resulta muy limitada al momento de contemplar a la movilidad humana como un fenómeno complejo y multicausal, atravesado por múltiples tipos de movilidad que experimentan las personas, tanto de carácter voluntario como forzado, así como por múltiples actores que experimentan circunstancias, experiencias y necesidades particulares (OIM 2012, Ciurlo 2014; Eguigueren 2017; Herrera y Nyberg Sørensen 2017). En esta línea, se debe mencionar que en la Ley de Migraciones de 2017 se aborda las categorías de asilado y refugiado, sin detallar sus particularidades, lo cual indica que se encuentran integradas en la categoría de extranjero.

A partir de lo expuesto, se evidencia que, tanto el abordaje que realiza la norma constitucional peruana, así como la Ley de Migraciones 2017, sobre la movilidad humana, resulta muy limitado, debido a que, desde la categoría extranjero, se circunscribe el análisis de este hecho social a su relación con el resguardo de los límites territoriales del Estado. Esta visión ha sido ampliamente criticada por el nuevo paradigma de las movilidades (Sheller y Urry 2006, 2018), debido a que no toma en cuenta, en el abordaje de los procesos migratorios, los distintos flujos, relaciones, actores, prácticas e instituciones que atraviesan las múltiples movilidades existentes en este fenómeno global, complejo y multicausal.

En suma, el abordaje y utilización central de la categoría *extranjero*, en los marcos normativos de más alto nivel, marca una visión de país que no se adscribe a la comprensión integral, abarcadora y multidimensional de la movilidad humana, tal como lo plantea la OIM (2012). Por tanto, este posicionamiento teórico-conceptual, sobre los procesos migratorios y las relaciones internacionales, podría convertirse en un condicionante para analizar la situación de movilidad humana que experimenta el país y la región, así como para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas específicas que atiendan los requerimientos reales de la población movilizadora.

### 2.1.2.2. Abordaje sobre el aprendizaje y educación de adultos (AEA)

En la vigente Constitución Política peruana de 1993 (PE 1993), se establece que la educación ´representa uno de los ejes del desarrollo nacional, así como un derecho humano fundamental, a través del cual las personas se preparan para responder a las situaciones cotidianas de la vida y el trabajo, y alcanzan su desarrollo integral. De esta manera, el derecho a la educación se garantiza desde la norma constitucional, además de posicionarse como uno de los elementos prioritarios en la gestión de política pública. En esa línea, la Ley de Migraciones (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2017b) añade que las personas extranjeras poseen el derecho constitucional al acceso a la educación, en igualdad de oportunidades que las nacionales.

Por su parte, la Ley General de Educación (PE 2003), como otro de los marcos normativos nacionales de más alto nivel, en el ámbito educativo, ratifica lo establecido en la Constitución y establece que el Estado garantiza el derecho a la educación integral y de calidad a lo largo de la vida, así como el acceso universal a la educación básica. Es así como, en esta ley se incorpora la perspectiva del ALV como eje transversal de los procesos educativos, realizando un particular énfasis en la garantía del acceso a la Educación Básica. Así también, esta ley establece que una de las modalidades que oferta la educación básica es la denominada *educación básica alternativa (EBA)*.

A partir de la publicación de este marco normativo, el abordaje del AEA se lo realiza bajo el paraguas de la EBA. Es así como, en el año 2004, mediante la publicación del reglamento de la EBA, se la plantea como una modalidad educativa que, bajo los principios de la educación permanente, se dirige a las personas que no accedieron a la educación básica regular. Es decir, en este reglamento, el enfoque de la EBA ya no se enmarca en al ALV como plantea la Ley General de Educación de 2003, sino que se sustenta sobre la educación permanente. Así también, en este reglamento, se posiciona a la EBA desde un sentido remedial o complementario a la educación básica regular. Un claro ejemplo de esto, es que una de las políticas que plantea el Plan Educativo Nacional al 2021 (CNE 2006) se refiere a fortalecer las capacidades fundamentales de los jóvenes y adultos que han sido excluidos de la Educación Básica Regular. Por tanto, el abordaje e institucionalización del AEA formal, a saber de la EBA en Perú, inicia su camino desde una perspectiva compensatoria y de segunda categoría.

En el acuerdo nacional denominado Visión del Perú al 2025 (PE Centro Nacional de Planeamiento Estratégico CEPLAN 2019), aprobado en el año 2019, la

EBA no se aborda de manera explícita dentro de las prioridades de la política pública. Sin embargo, a diferencia del Plan Estratégico de Desarrollo Nacional Actualizado Perú hacia el 2021 (PE CEPLAN 2016), el cual no alude a la EBA desde ninguna perspectiva; esta visión al 2025 posiciona que el Estado garantiza el acceso universal y gratuito a la educación básica, en todos los niveles y modalidades. Es decir, el Estado garantiza el acceso, entre otras ofertas educativas, a la EBA. Finalmente, en el año 2019, el Ministerio de Educación aprueba el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa de los ciclos Inicial e Intermedio, así como el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa del ciclo Avanzado (PE Ministerio de Educación 2019b), lo cual posiciona nuevamente la categoría EBA.

A partir de lo mencionado, es posible evidenciar que durante el proceso de institucionalización que experimenta la AEA en Perú, se lleva a cabo un abordaje coherente, en cuanto se sostiene la noción de *educación básica alternativa EBA*, durante aproximadamente 16 años, en los marcos normativos nacionales del ámbito educativo. En este sentido, la noción de EBA, durante su proceso de institucionalización, muestra líneas claras y constantes que permiten dar un seguimiento al proceso que experimenta y a los programas en políticas públicas que ejecuta a nivel nacional, con especial énfasis en la atención a personas en situación de movilidad humana. No obstante, también se debe señalar que, la utilización de la categoría AEA es inexistente dentro de los marcos normativos analizados, pese a su posicionamiento desde la UNESCO, a partir de la publicación de las recomendaciones sobre el aprendizaje y educación de adultos en el año 2015.

### **2.1.3. Encuentros y desencuentros en los hallazgos**

#### **2.1.3.1. Movilidad humana**

El abordaje que se realiza de la categoría movilidad humana en los marcos normativos de más alto nivel de Ecuador y Perú refleja procesos distintos y desiguales de institucionalización, en esta materia. Por su parte, el marco normativo ecuatoriano sienta sus bases sobre nociones vanguardistas de la movilidad humana, lo cual amplía sus posibilidades para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas multisectoriales pertinentes al contexto y necesidades de esta población. En esta perspectiva abarcativa que asume el Estado sobre la movilidad humana, se encuentra transversalizado el enfoque de derechos humanos, lo cual obliga al Estado a garantizar

el acceso a servicios básicos de calidad, como el derecho a la educación, en igualdad de condiciones para las personas en situación de movilidad humana. Sin embargo, al contrastar los postulados normativos y la realidad que experimenta la población en situación de movilidad humana, particularmente de nacionalidad venezolana, durante el periodo 2017-2019, se reflejan limitaciones en cuanto a las garantías que se postulan sobre los derechos humanos. En este sentido, Ecuador no logra concretizar en la práctica su marco normativo garantista y modélico a nivel regional e internacional, debido a las persistentes vulneraciones de los derechos humanos que experimentan las y los ciudadanos venezolanos por parte del Estado y de la sociedad, en los distintos espacios de la vida cotidiana.

Por otra parte, el abordaje casi inexistente de la categoría movilidad humana en los marcos normativos peruanos, como la Constitución Política de 1993 y la Ley de Migraciones de 2017, refleja procesos de institucionalización muy arraigados a lo largo del tiempo, pero que, no necesariamente se traducen en buenos resultados. En este sentido, si bien en la norma constitucional y en las leyes de migraciones se reconoce que las personas extranjeras poseen los mismos derechos y obligaciones que las nacionales, el sentido abarcativo que integra la categoría movilidad humana, en tanto proceso complejo y multicausal, no es asumido por el Estado, lo cual podría generar limitaciones en el análisis del contexto y de las particularidades reales de la población en situación de movilidad humana. Precisamente, esas limitaciones identificadas se traducen en la práctica, mediante las múltiples vulneraciones de los derechos humanos, tanto por parte del Estado como de la población de acogida, que experimenta, puntualmente la población venezolana en situación de movilidad humana, durante el periodo 2017-2019, como se ha señalado en un apartado anterior.

En suma, respecto al posicionamiento de la categoría movilidad humana en los marcos normativos nacionales, Ecuador se presenta, por una parte, como un caso referencial, debido a que, a través de una normativa garantista, promueve el respeto de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, con especial énfasis en el derecho a la educación a lo largo de la vida, sin excepción. En este sentido, el Ecuador asume a la movilidad humana como un proceso multidimensional que trasciende la noción de extranjero como categoría central. No obstante, mantiene grandes desafíos para llevar a la práctica una verdadera promoción y garantía de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana, a través de protección integral y garantía del acceso a servicios básicos de calidad. De otro modo,

Perú, en sus marcos normativos nacionales, posiciona la categoría extranjero como núcleo del abordaje de la movilidad humana. Es así como, si bien se reconoce que los extranjeros poseen los mismos derechos y deberes que los nacionales, desde la categoría extranjero como centro explicativo de la movilidad humana, no se reconocen los procesos desiguales y las múltiples movilidades y circunstancias específicas que experimentan las personas que se encuentran en esta situación, lo cual dificulta el análisis del fenómeno en una perspectiva integral, y por el contrario se restringe a parámetros relacionados con la garantía de los límites nacionales.

### **2.1.3.2. Aprendizaje y educación de adultos (AEA)**

Al analizar el abordaje que se realiza de la categoría AEA, en los marcos normativos de más alto nivel en Ecuador y Perú, se evidencia que en ninguno de los dos casos se ha posicionado esta categoría como elemento orientador de la política pública educativa. Así también, se refleja que en el caso de Ecuador se ha experimentado una mayor diversificación en la utilización de categorías relacionadas con la AEA; mientras que, en el caso de Perú, la utilización de categorías relacionadas a la AEA ha mantenido cierta coherencia y sostenimiento a largo plazo.

En Ecuador se ha llevado a cabo una reestructuración constante en las categorías utilizadas para referirse al AEA, aunque siempre se han mantenido bajo la perspectiva del ALV. Es así como, el abordaje, principalmente desde instancias ministeriales, pasa por categorías como: aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida; educación permanente para personas adultas; educación escolarizada extraordinaria; educación para personas con escolaridad inconclusa y rezago educativo; educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa; y educación para personas jóvenes y adultas.

Por su parte, en Perú el abordaje de la categoría AEA, bajo el paraguas de la EBA, experimenta una progresiva consolidación dentro de los marcos normativos nacionales en materia educativa, lo cual representa un importante logro de su proceso de institucionalización, así como una oportunidad para fortalecer y dar seguimiento permanente a las políticas públicas, programas y acciones específicas que lleva a cabo la EBA, a escala nacional.

En suma, pese a que en Perú ha mantenido una utilización constante de la categoría EBA, a lo largo del tiempo; tanto en Ecuador como en Perú resulta necesario que exista una coherencia en cuanto al abordaje conceptual de la categoría AEA, en

todos los marcos normativos del ámbito educativo. Todo esto, con dos finalidades particulares: 1. evitar confusiones al momento de acceder a información sobre los servicios educativos que ofertan los respectivos Ministerios de Educación, respecto al AEA; 2. diseñar, implementar y evaluar política pública, con base en lineamientos adaptados al contexto y a las necesidades reales que enfrenta la población que no ha logrado acceder a procesos educativos o que no ha culminado sus estudios, especialmente aquellas que además de esta problemática, se encuentran en situación de movilidad humana.

## **2.2. Los programas, proyectos y estrategias sobre aprendizaje y educación de adultos (AEA), para personas en situación de movilidad humana en Ecuador y Perú**

Frente al auge de movilidad humana que experimenta Ecuador y Perú, respectivamente, se produce la emergencia de poner en marcha programas, proyectos y estrategias específicas que garanticen el acceso, de esta población, a los servicios básicos de calidad, entre estos el derecho al AEA. En ese sentido, resulta necesario analizar la situación que experimenta la oferta educativa en AEA para personas en situación de movilidad humana en Ecuador y Perú, durante el periodo 2017-2019.

### **2.2.1. Ecuador**

#### **2.2.1.1. Atención del aprendizaje y educación de adultos (AEA) a las personas en situación de movilidad humana**

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2022), el promedio de estudiantes en situación de movilidad humana que se matriculan en la AEA, asumida en este caso como *educación popular permanente*, asciende a 545 personas, entre los periodos lectivos 2016-2017 y 2019- 2020. En este sentido, el mayor número se registra en el periodo 2018-2019 con 559 personas de otras nacionalidades que se matriculan en este servicio educativo. Respecto los porcentajes por países, los estudiantes de nacionalidad colombiana registran el mayor porcentaje con un promedio de 389 matrículas por periodo lectivo. Así también, la presencia de estudiantes de nacionalidad peruana es notoria, debido a que se registra un promedio de 30 matrículas por periodo lectivo. Por

su parte, los estudiantes de nacionalidad venezolana se encuentran ausentes durante los dos primeros periodos analizados 2016-2017 y 2017-2018, y a partir del periodo lectivo 2018-2019 se registran, en la educación popular permanente, 16 personas. Este panorama cobra un fuerte giro en el periodo lectivo 2019-2020, en el que la matrícula aumenta considerablemente y alcanza las 73 personas de nacionalidad venezolana matriculadas.

A partir de lo señalado, es preciso mencionar que, en sentido particular, los países con mayor presencia en la matrícula de la educación popular permanente son aquellos que limitan con el Ecuador, a saber Colombia, Perú y, en los últimos periodos analizados, Venezuela a causa del fenómeno de movilidad humana intrarregional. Como aspecto importante, se debe mencionar que con la finalidad de analizar las respuestas emprendidas por el sistema educativo ecuatoriano frente al fenómeno de movilidad humana intrarregional, es posible contrastar los datos recabados por el registro migratorio de 2019 y los datos proporcionados por el Ministerio de Educación sobre la presencia de la población en situación de movilidad humana, en la educación popular permanente.

Por otra parte, se debe señalar que los datos proporcionados por el Ministerio de Educación sobre la matrícula en la educación popular permanente, no desglosa información puntual sobre programas, proyectos y estrategias focalizadas en la atención a las personas en situación de movilidad humana, y simplemente refleja porcentajes respecto a las matrículas por nivel educativo, a saber EBG y BGU. Por lo tanto, a continuación, se analizan iniciativas significativas que forman parte de las respuestas emprendidas por el sistema educativo ecuatoriano, frente al contexto de movilidad humana que enfrenta el país y la región durante el periodo 2017-2019.

Por su parte, el *Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos EBJA*, en tanto proyecto emblemático implementado desde el año 2010 hasta el año 2021, así como la renovada *Campaña de Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato Monseñor Leonidas Proaño – Todos ABC*, llevada a cabo entre 2017 y 2019 en tres fases iniciales, representan propuestas educativas de alto impacto en la atención de personas que no han participado de procesos educativos o que no han culminado sus estudios. Desde esta perspectiva, los dos programas ofertan servicios educativos en los distintos niveles: alfabetización, post alfabetización, educación básica superior y bachillerato (EC Ministerio de Educación 2019). Sin embargo, dentro de los datos sobre la atención que brindan estos programas, no se indica de manera puntual el porcentaje o

número de participantes en situación de movilidad humana, lo cual limita el análisis de estos programas, en el marco del fenómeno de movilidad humana.

La estrategia denominada *Caja de Herramientas para la Inclusión Educativa* (EC Ministerio de Educación 2016), aplicada en el año 2017, representa un aporte metodológico sustancial que orienta la intervención de los funcionarios públicos de los distintos niveles de gestión del Ministerio de Educación, frente a la inclusión educativa y mitigación de la discriminación y xenofobia hacia las personas en situación de movilidad humana que no acceden al sistema educativo. En esa línea, esta publicación apuesta por la formulación de un concepto propio de Inclusión Educativa, el cual alude al derecho que poseen los NNA, jóvenes y adultos al acceso, permanencia, aprendizaje y culminación de la educación a lo largo de la vida. No obstante, a pesar del posicionamiento que asume esta estrategia, las acciones específicas que integra se dirigen, principalmente, a NNA. Por tanto, el sentido práctico de la estrategia se ve limitado por la carencia de acciones focalizadas en los jóvenes y adultos en situación de movilidad humana que buscan ingresar al sistema educativo.

Relacionado a la estrategia señalada en el párrafo anterior, el proyecto denominado *Inclusión educativa de la población venezolana en situación de movilidad humana*, implementado entre 2019 y 2020, posibilitó la capacitación de servidores públicos del Ministerio de Educación y de diversas instituciones educativas sobre la inclusión educativa de las personas en situación de movilidad humana; así como de familias en situación de movilidad humana y de acogida sobre el derecho a la educación que posee esta población. No obstante, al igual que el caso anterior, este proyecto focaliza su atención en las NNA en situación de movilidad humana, dejando de lado la atención a la población joven y adulta.

A partir de este panorama, se debe reconocer que la existencia de estadística sobre la matrícula de estudiantes de otras nacionalidades da paso a la oportunidad de mapear la atención que realiza el sistema educativo a esta población en concreto. Sin embargo, estas mismas estadísticas, así como la información revisada sobre los programas, proyectos y estrategias que han sido implementadas para enfrentar los retos del fenómeno de movilidad humana protagonizado por población venezolana, refleja que no se ha logrado acortar esa gran brecha educativa que experimentan las cerca de 70 mil personas en situación de movilidad humana, identificadas en el Registro Migratorio (EC Ministerio del Interior y OIM 2022), que no han ingresado al sistema educativo o que no han culminado sus estudios por diversas causas.

En la misma línea, es pertinente mencionar que con base en los datos del Ministerio de Educación (2022), durante los periodos lectivos 2016-2017 y 2019-2020, se matriculó un promedio de 74 mil estudiantes, de los cuales cerca del 99,25 % son de nacionalidad ecuatoriana. En este sentido, si se considera que hasta 2017 en Ecuador se registran, aproximadamente, 5.4 millones de personas analfabetas o con escolaridad inconclusa (EC INEC 2017; FARO 2022), la atención que brinda el sistema educativo, en lo relacionado al AEA durante el periodo analizado, no resulta suficiente para mitigar la amplia brecha educativa que experimenta esta población.

## **2.2.2. Perú**

### **2.2.2.1. Atención del aprendizaje y educación de adultos (AEA) a las personas en situación de movilidad humana**

De acuerdo con datos del INEI (2022), respecto a la matrícula en Educación Básica Alternativa EBA, en el año 2017 se registra un total de 225.3 mil estudiantes matriculados; en el año 2018 se registran 217.4 mil estudiantes matriculados; y en el año 2019 se registran 215.2 mil estudiantes matriculados. Estos datos no reflejan una distinción entre el porcentaje de estudiantes nacionales y extranjeros que se matriculan en la EBA, a nivel nacional. Por tanto, representa una barrera significativa para analizar la cobertura que realiza el Ministerio de Educación de Perú, respecto a la EBA para personas en situación de movilidad humana.

Sin embargo, independientemente del número de personas en situación de movilidad humana matriculadas en la EBA, a partir de los datos que arroja el INEI, es posible evidenciar que el porcentaje de matrícula decrece en aproximadamente un 3,5 % entre 2017 y 2018, y en cerca de un 1 % entre 2018 y 2019. Estas cifras revelan, de alguna manera, que el acceso universal a la EBA, durante el periodo 2017-2019, sufre limitaciones de diversa índole. Una de las posibilidades de análisis es relacionar esta baja progresiva en la matrícula a la inestabilidad política que experimenta el Estado peruano, reflejada en la posesión de cuatro presidentes entre 2016 y 2021, dos de ellos durante el periodo analizado 2017-2019.<sup>5</sup> No obstante, resulta contradictorio que, de acuerdo con el INEI (2022), el presupuesto estatal por estudiante, destinado a la EBA,

---

<sup>5</sup> Pedro Pablo Kuczynski (2016 - 2018), Martín Vizcarra (2018 - 2020), Manuel Merino (10 nov 2020 - 15 nov 2020), Francisco Sagasti (17 nov 2020 - 2021)

refleja un incremento progresivo entre 2017 y 2019. Es así como, para el año 2017, en la EBA se asigna un presupuesto estatal por estudiante de aproximadamente 1.9 mil soles; para el año 2018 se asigna cerca de 2.1 mil soles por estudiante; y para el año 2019 el Estado asigna aproximadamente 2.2 mil soles por cada estudiante de la EBA. Por tanto, el presupuesto asignado se incrementa en cerca del 10 % entre 2017 y 2018; y aproximadamente en cerca del 5 % entre 2018 y 2019.

Por otra parte, respecto a los programas, planes y estrategias específicas que implementa el sistema educativo peruano para responder al auge de la movilidad humana intrarregional de población venezolana, se identifican dos experiencias significativas: el Programa Lima Aprende y el Programa Aprendiendo Juntos.

El *Programa Lima Aprende*, promovido conjuntamente por el Ministerio de Educación y la DRELM, se presenta como una experiencia modélica respecto a las respuestas implementadas para garantizar el derecho fundamental a la educación de las personas en situación de movilidad humana. En este sentido, a partir de la implementación de este programa se pretende mitigar la brecha de estudiantes en situación de movilidad humana, particularmente de nacionalidad venezolana, que no logran ingresar al sistema educativo. Sin embargo, pese a que este programa toma impulso a partir del auge de la movilidad humana que se produce en Perú y ALC, su oferta está dirigida a estudiantes nacionales y extranjeros. Por tanto, de un total de 6.200 estudiantes matriculados en el año 2019, cerca del 50 % son de nacionalidad venezolana, y el otro 50 % se encuentra distribuido entre estudiantes peruanos, colombianos, argentinos y ecuatorianos (UNESCO 2021c).

En sentido amplio, el *Programa Lima Aprende* entre el año 2019 y 2020 habilitó 16 mil cupos en primaria y secundaria, para estudiantes que no ingresaron en el sistema educativo, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en situación de movilidad humana. Así también, en su propuesta implementa un registro en línea para los jóvenes y adultos que requieran continuar sus estudios en la EBA (UNESCO 2022; 2021c).

En suma, el Programa Lima Aprende representa una iniciativa innovadora y pertinente para acortar la brecha en el acceso a la educación que experimentan las personas en situación de movilidad humana. Sin embargo, es preciso mencionar que el programa concentra sus esfuerzos en la atención a estudiantes en edad escolar, es decir que tienen hasta 17 años, que no han logrado matricularse en el sistema educativo, lo cual limita la atención directa a las personas en situación de movilidad humana mayores de 17 años, quienes buscan acceder a procesos educativos focalizados.

Por su parte, el Programa Aprendiendo Unidos, implementado entre 2019 y 2020 en el marco del proyecto Mejores oportunidades educativas para migrantes y refugiados venezolanos en Perú, coexiste con el Programa Lima Aprende, en tanto se presenta como un servicio educativo no formal que prepara a los estudiantes en situación de movilidad humana que no logran acceder a procesos educativos formales, para que se familiaricen con las especificidades del sistema educativo peruano y para que adquieran habilidades socioemocionales que les permitan comprender el contexto y las implicaciones del proceso de movilidad humana que experimentan (UNESCO 2020c; 2021c).

Si bien, este programa cumple una misión importante, en cuanto a brindar seguimiento a las personas en situación de movilidad humana que buscan ingresar al sistema educativo, a sus familias, a la comunidad cercana y a los procesos que llevan a cabo las autoridades educativas; se focaliza en la atención a estudiantes en edad escolar, es decir que tienen hasta 17 años. Por tanto, el derecho al AEA no se aborda en esta iniciativa, lo cual genera que los jóvenes y adultos queden invisibilizados, frente a la población en edad escolar.

A partir de lo señalado, es posible pensar que, pese a la crisis política que experimenta el país y a la decreciente matrícula en la EBA durante los años 2017-2019; la educación, y concretamente la EBA, se posiciona como una prioridad para el desarrollo nacional y en consecuencia se genera un incremento gradual en la asignación presupuestaria, tal como lo establece la Constitución de 1993. No obstante, la política pública específica, los programas, los proyectos y las estrategias implementadas en materia de EBA, resultan escasas, limitadas y poco diversificadas, respecto a garantizar una cobertura universal de la educación. Es decir, mediante los mecanismos de respuesta desarrollados por el sistema educativo peruano, no se brinda una amplia atención al 5,9 % de la población peruana de 15 años o más que es analfabeta, ni a los cerca de 8 millones de jóvenes y adultos que no han culminado la educación básica hasta el año 2017 (PE INEI 2022). Así tampoco, se cubre la demanda de las cerca de 2 mil personas mayores de 17 años en situación de movilidad humana, particularmente provenientes de Venezuela, que podrían requerir de los servicios educativos de la EBA (PE Superintendencia Nacional de Migraciones 2019).

### **2.2.3. Encuentros y desencuentros en los hallazgos**

A partir de diagnósticos parciales sobre la necesidad de atención educativa que presenta la población venezolana en temas de AEA, realizados tanto por el Ministerio del Interior del Ecuador y la OIM como por la Superintendencia Nacional de Migraciones de Perú, en el periodo 2017-2019, se ha registrado que aproximadamente 70 mil personas podrían requerir de los servicios educativos del AEA en Ecuador; y que cerca de 2 mil personas podrían requerir de estos servicios educativos en Perú. A partir de lo mencionado, se observa que en los dos países analizados se registra población en situación de movilidad humana que experimenta una amplia brecha en el acceso al sistema educativo, particularmente al AEA.

En esa línea, se debe señalar que tanto Ecuador como Perú han emprendido respuestas, a través de programas, proyectos y estrategias específicas para atender a las necesidades educativas de la población en situación de movilidad humana. Sin embargo, pese a que las respuestas analizadas se sostienen sobre un enfoque de derechos humanos y sobre el paradigma del ALV, en sentido práctico y operativo, sus acciones concretas se enfocan en la atención a NNA en situación de movilidad humana, que no acceden al sistema educativo. En consecuencia, la atención que brindan estas respuestas a los jóvenes y adultos, en similares circunstancias, resulta escasa, limitada y poco diversificada, frente a las necesidades particulares de esta población.

Por su parte, las respuestas emprendidas por el sistema educativo peruano, sentadas sobre la base del enfoque de derechos humanos y sobre el paradigma del ALV, comparten las limitaciones del caso ecuatoriano. Es así como, si bien se ha identificado una experiencia modélica que ha permitido acortar la brecha educativa de NNA en situación de movilidad humana, provenientes de varias nacionalidades; la atención que se brinda a los jóvenes y adultos que no han logrado acceder al sistema educativo o que no han logrado culminar sus estudios es muy limitada, debido a que se cumple una función más informativa que un rol propositivo para garantizar el acceso al AEA.

De otro modo, se debe señalar que uno de los aspectos que comparten las respuestas del sistema educativo ecuatoriano y peruano es la falta de estadística e información detallada sobre el contexto de los jóvenes y adultos que participan o se benefician de estos programas, proyectos y estrategias educativas. Es cierto, que en el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación proporciona datos sobre el número de estudiantes extranjeros matriculados en el AEA formal por periodo lectivo, sin embargo, más allá de esa cifra baja de matrícula, no se detalla el programa en el que participan, sus edades, contexto sociodemográfico, entre otros aspectos. Por tanto, en el

proceso investigativo se presentan múltiples limitaciones para dar seguimiento a la garantía del derecho al AEA, sostenida desde las máximas instancias normativas nacionales, en el ámbito educativo.

En suma, las distintas respuestas emprendidas por el sistema educativo ecuatoriano y peruano, respectivamente, han generado grandes avances en la disminución de la brecha educativa de NNA en situación de movilidad. No obstante, la población en situación de movilidad humana que requiere de servicios educativos de AEA, experimenta una amplia brecha educativa, debido a la baja participación reflejada en los servicios educativos presentados. En este sentido, surge la emergencia de fortalecer la cohesión institucional, en cuanto a los lineamientos sobre la concepción abarcadora de la categoría movilidad humana, enfatizando en la garantía de los derechos humanos fundamentales de las personas en situación movilidad humana; así como sobre el posicionamiento de la AEA como un derecho fundamental de las personas en situación de movilidad humana, en tanto derecho habilitador de otros, mediante una oferta educativa pertinente, contextualizada y focalizada en las particularidades que integra el propio proceso complejo y multicausal de la movilidad humana, y en las oportunidades y limitaciones que experimentan sus actores protagonistas.

### **3. Consideraciones adicionales: el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) como horizonte referencial**

A partir del análisis desarrollado en este capítulo tercero, es preciso retomar, brevemente, una experiencia desarrollada entre México y Estados Unidos, que ha probado ser efectiva en cuanto a la garantía del AEA para personas en situación de movilidad humana y que podría convertirse en un horizonte referencial para la reformulación de las políticas públicas ecuatorianas y peruanas, respecto a este ámbito.

El Programa Binacional de Educación Migrante PROBEM surge del trabajo conjunto de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores y aproximadamente 32 entidades federativas de México; y 27 estados de Estados Unidos (CLADE 2020). Esta iniciativa se pone en marcha en el año 2015, con la finalidad de fortalecer los lazos entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos para garantizar el derecho a la educación, a lo largo de la vida, de personas en situación de movilidad humana. Es así como, a través de este programa se busca garantizar el acceso a procesos educativos pertinentes y de calidad que se sostengan sobre el fortalecimiento

de la historia, la cultura, los valores, el idioma y las tradiciones mexicanas, en las personas que se movilizan desde México hacia Estados Unidos (MX Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Relaciones Exteriores 2015).

Entre los objetivos que persigue este programa se encuentra el intercambio de talento humano que apoye en las líneas de acción propuestas. De esta manera, se produce un intercambio de docentes bilingües, entre México y Estados Unidos, que apoyan en la atención de las necesidades educativas de la población en situación de movilidad humana (MX Gobierno de México 2016). El PROBEM, hasta finales de 2019, atendió a cerca de 20 mil personas en situación de movilidad humana, y contó con la participación de cerca de 600 docentes (CLADE 2020).

Entre los principales resultados obtenidos en este programa, de acuerdo con el Gobierno de México (2019), se puede mencionar el fortalecimiento en conocimientos sobre la historia y costumbres nacionales, de la identidad nacional, del uso del castellano, de la participación social de las personas en situación de movilidad humana en procesos educativos, de las habilidades de los docentes bilingües y de las relaciones entre los sistemas educativos mexicano y estadounidense.

A partir de lo mencionado, el PROBEM se convierte en una experiencia referencial para el redimensionamiento del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas, en el ámbito del AEA, dirigido a personas en situación de movilidad humana que se encuentran en Ecuador y Perú. Si bien, esta iniciativa surge de la cooperación entre países que poseen una histórica tradición migratoria, en el contexto de movilidad humana sin precedentes que experimenta tanto Ecuador como Perú, se convierte en una posibilidad para traducir los lineamientos de los más altos marcos normativos sobre el derecho fundamental al AEA que poseen las personas en situación de movilidad humana, a la práctica en territorio.



## Conclusiones

El giro hacia un mayor dinamismo de la movilidad humana en América Latina y el Caribe durante el periodo 2017-2019, ha motivado a que los distintos países realicen esfuerzos por consolidar marcos normativos que garanticen, de manera particular, los derechos humanos fundamentales de las personas que se encuentran en situación de movilidad humana. Sin embargo, esos esfuerzos no se han traducido, en todos los casos, en políticas, programas, planes y estrategias específicas que atiendan a las necesidades reales de esta población vulnerable. Uno de los derechos menos atendidos, en el contexto de movilidad humana, ha sido el derecho al aprendizaje y educación de adultos (AEA), considerando que, si bien, se han desplegado varias iniciativas nacionales y regionales para garantizar el acceso a servicios educativos de NNA; las personas adultas en situación de movilidad humana, que nunca accedieron al sistema educativo o que no han logrado culminar sus estudios obligatorios, han sido relegadas, como población prioritaria, en el diseño, ejecución y evaluación de estas iniciativas en el ámbito educativo.

El auge de movilidad humana experimentado por América Latina y el Caribe, durante el periodo 2017-2019, ha sido protagonizado por el éxodo masivo de población venezolana, con un saldo de cerca de 4.5 millones de personas fuera de su país natal. En este sentido, Ecuador y Perú se configuran como dos de los tres principales países de mayor acogida de esta población, lo cual ha representado, de manera particular para estos países, la puesta en marcha de respuestas que permitan a los Estados enfrentar los diversos requerimientos de esta población, en materia de derechos humanos y, concretamente, en la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida, respaldado desde instancias internacionales y regionales. Con base en lo señalado, este trabajo investigativo se ha planteado el reto de responder a la pregunta ¿Cómo las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú en materia de marcos normativos, políticas públicas, programas, proyectos y estrategias sobre el AEA, presentan oportunidades y desafíos para garantizar el derecho humano fundamental a la educación a lo largo de la vida, de las personas en situación de movilidad humana?

Como base para realizar el análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, frente al contexto de movilidad humana, se

realizó el abordaje de distintas perspectivas y posicionamientos teórico-conceptuales que permiten analizar la relación entre movilidad humana y aprendizaje y educación de adultos (AEA), en sentido amplio y abarcativo. Es así como, para analizar el contexto de la movilidad humana en Ecuador y Perú fue necesario asumir la movilidad humana como un fenómeno global, complejo y multicausal, integrado por distintos tipos de movilidades y protagonizado por actores heterogéneos, así como por condiciones, formas de organización, circunstancias y factores sociales, políticos y culturales muy diversos.

Desde esta perspectiva, es posible colocar el foco de estudio en las particularidades y requerimientos específicos que experimentan las personas que se movilizan, por razones de carácter voluntario u obligatorio, lo cual trasciende los límites geopolíticos de los Estados, como contenedores de las prácticas sociales. Es decir, al dirigir la mirada hacia los protagonistas de este proceso, como sujetos de derecho, independientemente del territorio en el que se encuentren, el estudio de la movilidad humana se transversaliza con un enfoque de derechos humanos. Precisamente, mediante este enfoque, es posible identificar y analizar las respuestas emprendidas por los sistemas educativos, en el contexto de movilidad humana; puesto que se enmarca en la transformación de las instituciones, pero sobre todo, en la construcción y realización del sujeto protagonista del proceso de movilidad humana, en independencia de sus características particulares y en una relación de igualdad de condiciones con la población receptora.

En la línea de los derechos humanos de la población que se moviliza, surge la necesidad particular de analizar el derecho al aprendizaje y educación de adultos AEA, en tanto integra todas las formas de educación y aprendizaje, llevados a cabo en escenarios formales, no formales e informales, destinadas a adultos, con la finalidad que participen activamente en la sociedad y en el mundo laboral. Concretamente, este derecho que, ha sido relegado entre las prioridades de las políticas públicas de los Estados, debe ser asumido como una prioridad en la inversión estatal, así como un derecho humano fundamental que tiene un carácter habilitador de un mayor ejercicio de otros derechos y libertades fundamentales, principalmente, de las poblaciones más vulnerables, entre estas la población en situación de movilidad humana; y un carácter relacional, en cuanto favorece la interacción humana, la convivencia pacífica y las relaciones comunitarias. En este sentido, las políticas públicas, en el ámbito educativo, que permitan garantizar el derecho humano fundamental del acceso al AEA para la

población movilizada, deben plantearse desde un enfoque derechos humanos, debido a que su finalidad es resolver el problema público, mediante acciones gubernamentales que posibiliten el logro del bienestar social y la realización plena de los derechos de las personas.

Respecto a la identificación de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, sobre la garantía del acceso al AEA para población en situación de movilidad humana durante el periodo 2017-2019, y su posterior análisis frente al contexto de esta población y los requerimientos educativos específicos que presenta, se logran varias reflexiones. Por una parte, los marcos normativos ecuatorianos sientan sus bases sobre nociones vanguardistas de la movilidad humana, lo cual amplía sus posibilidades para diseñar, implementar y evaluar políticas públicas multisectoriales pertinentes al contexto y necesidades de esta población. Sin embargo, el Estado ecuatoriano no logra concretizar en la práctica su marco normativo garantista y modélico a nivel regional e internacional, debido a las persistentes vulneraciones de los derechos humanos que experimentan las y los ciudadanos venezolanos, por parte del Estado y de la sociedad, en los distintos espacios de la vida cotidiana.

Por otra parte, el abordaje casi inexistente de la categoría movilidad humana en los marcos normativos peruanos refleja que, si bien en la norma constitucional y en las Leyes de Migraciones se reconoce que las personas extranjeras poseen los mismos derechos y obligaciones que las nacionales, el sentido abarcativo que integra la categoría movilidad humana, en tanto proceso complejo y multicausal, no es asumido por el Estado, lo cual podría generar limitaciones en el análisis del contexto y de las particularidades reales de la población en situación de movilidad humana. Precisamente, esas limitaciones identificadas se traducen en la práctica, mediante las múltiples vulneraciones de los derechos humanos, tanto por parte del Estado como de la población de acogida, que experimenta, puntualmente la población venezolana en situación de movilidad humana, durante el periodo 2017-2019.

En cuanto al abordaje que se realiza de la categoría aprendizaje y educación de adultos AEA, se evidencia que, por una parte, en Ecuador se produce una utilización diversificada y confusa sobre la categoría AEA, lo cual deviene en la dispersión del foco de atención y del análisis del contexto de la población a la cual está dirigida esta oferta educativa y, consecuentemente, de los lineamientos para la formular de políticas públicas específicas que atiendan necesidades reales de dicha población. De esta manera, el abordaje, principalmente desde instancias ministeriales, pasa por categorías

como: aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida; educación permanente para personas adultas; educación escolarizada extraordinaria; educación para personas con escolaridad inconclusa y rezago educativo; educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa; y Educación para Personas Jóvenes y Adultas, a pesar de las Recomendaciones sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos, que realiza la UNESCO en el año 2015.

Por su parte, en Perú se evidencia se lleva a cabo un abordaje coherente, en cuanto se sostiene la noción de la categoría Educación Básica Alternativa EBA, durante aproximadamente 16 años, en los marcos normativos nacionales del ámbito educativo. En este sentido, la noción de EBA, durante su proceso de institucionalización, muestra líneas claras y constantes que permiten dar un seguimiento al proceso que experimenta y a los programas en políticas públicas que ejecuta a nivel nacional, con especial énfasis en la atención a personas en situación de movilidad humana. No obstante, la utilización de la categoría AEA es inexistente dentro de los marcos normativos analizados, pese a su posicionamiento desde la UNESCO, a partir de la publicación de las Recomendaciones sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos en el año 2015.

Respecto a los programas, proyectos y estrategias específicas, en el ámbito del AEA, Ecuador registra estadística sobre la matrícula de estudiantes de otras nacionalidades, lo cual permite aproximarse, aunque de manera muy limitada, a la atención que realiza el sistema educativo a esta población en concreto. De esta manera, el promedio de estudiantes en situación de movilidad humana que se matriculan en la Educación Popular Permanente, asciende a 545 personas, entre el año 2016 y 2020. Por tanto, la información publicada refleja que no se ha logrado acortar esa gran brecha educativa que experimentan las cerca de 70 mil personas de nacionalidad venezolana, identificadas en el Registro Migratorio de 2019, que no han ingresado al sistema educativo o que no han culminado sus estudios por diversas causas.

Por su parte, Perú, respecto a la estadística sobre la matrícula en Educación Básica Alternativa EBA durante el periodo 2017-2019, no registra una distinción entre el porcentaje de estudiantes nacionales y extranjeros que se matriculan en la EBA, a nivel nacional. Por tanto, representa una barrera significativa para analizar la cobertura que realiza el sistema educativo peruano, respecto a la oferta educativa de EBA para las cerca de 2 mil personas mayores de 17 años en situación de movilidad humana, particularmente provenientes de Venezuela, que de acuerdo con la Superintendencia Nacional de Migraciones, podrían requerir de EBA para finales de 2019.

En esa línea, tanto Ecuador como Perú han emprendido respuestas, a través de programas, proyectos y estrategias específicas para atender a las necesidades educativas de la población en situación de movilidad humana. Sin embargo, pese a que las respuestas analizadas se sostienen sobre un enfoque de derechos humanos y sobre el paradigma del ALV, en sentido práctico y operativo, sus acciones concretas se enfocan en la atención a NNA en situación de movilidad humana, que no acceden al sistema educativo. En consecuencia, la atención que brindan estas respuestas a los jóvenes y adultos, en similares circunstancias, resulta escasa, limitada y poco diversificada, frente a las necesidades particulares de esta población.

En suma, a partir del análisis de las respuestas emprendidas por los sistemas educativos ecuatoriano y peruano, frente al contexto de movilidad durante el periodo 2017-2019 se concluye que: 1. Si bien, en los dos países, aunque con mayor énfasis en Ecuador que en Perú, los marcos normativos de más alto nivel garantizan el cumplimiento de los derechos humanos de la población en situación de movilidad humana, en igualdad de condiciones que la población nacional, no logran traducirse en acciones concretas que mitiguen las diversas vulneraciones a los derechos humanos que experimenta la población movilizada, tanto desde el Estado así como desde la sociedad civil; 2. Se registra una considerable carencia de estadística e información detallada sobre el contexto de los jóvenes y adultos que participan o se benefician de estos programas, proyectos y estrategias educativas de la EBA, lo cual presenta múltiples limitaciones para dar seguimiento a la garantía del derecho al AEA, para esta población vulnerable; 3. Si bien, las distintas respuestas emprendidas por el sistema educativo ecuatoriano y peruano, respectivamente, han generado grandes avances en la disminución de la brecha educativa de NNA en situación de movilidad, la población adulta en situación de movilidad humana que requiere de servicios educativos de AEA, experimenta una amplia brecha educativa, debido a la baja participación reflejada en los servicios educativos presentados; 4. Surge la emergencia de fortalecer la cohesión institucional, en cuanto a los lineamientos sobre la concepción abarcadora de la categoría movilidad humana, enfatizando en la garantía de los derechos humanos fundamentales de las personas en situación de movilidad humana; así como sobre el posicionamiento de la AEA como un derecho fundamental de las personas en situación de movilidad humana, en tanto derecho habilitador de otros, mediante una oferta educativa pertinente, contextualizada y focalizada en las particularidades que integra el

propio proceso complejo y multicausal de la movilidad humana, y en las oportunidades y limitaciones que experimentan sus actores protagonistas.

Adicionalmente, se debe considerar que, este trabajo investigativo se desarrolla en torno a una revisión de documentos, información y datos publicados en cada uno de los países, y a nivel regional; la cual es contrastada con reportajes periodísticos y estudios de opinión que recogen la perspectiva ciudadana sobre el fenómeno de movilidad humana. En este sentido, una de las limitaciones que se presenta es la falta de información y datos puntuales sobre el impacto real de las propuestas emprendidas por los sistemas educativos de Ecuador y Perú, en el ámbito de la AEA, en la población en situación de movilidad humana. Por lo tanto, la ampliación de esta información, a partir de diversos recursos metodológicos como las encuestas semiestructuradas a protagonistas del contexto de movilidad humana y del AEA, representa un aspecto pendiente para ser abordado en posteriores investigaciones.

En congruencia con lo anterior, a partir del antecedente que deja esta investigación, se plantea la necesidad de dar seguimiento a las respuestas emprendidas tanto por los sistemas educativos ecuatoriano y peruano, así como ampliar el análisis hacia los sistemas educativos de los demás países de América Latina y el Caribe, en el contexto de pandemia y postpandemia que arranca en los primeros meses del año 2020. Este análisis contrastado brindaría una perspectiva más amplia sobre la situación del derecho al acceso a la AEA sin excepciones, que poseen las personas en situación de movilidad humana, y cómo está siendo gestionado y priorizado en las políticas educativas de los distintos países de la región, considerando las oportunidades y desafíos particulares que experimenta tanto la población movilizadora así como los Estados, en sentido multisectorial. En ese sentido, como aspectos que pueden brindar luces sobre el seguimiento que se le está dando al derecho al AEA, en los distintos países de la región, se debe mencionar que, el Ministerio de Educación de Ecuador en abril de 2020 expide, mediante el *Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A*, la normativa para regular y garantizar el acceso, permanencia, promoción y culminación del proceso educativo en el sistema nacional de educación a población que se encuentra en situación de vulnerabilidad; en el mismo año se aprueba la creación de la Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en cooperación con la DVV Internacional y la OEI; y, en 2021, arranca el proyecto Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE.

## Obras citadas

- Abuelafia, Emmanuel, y José Saboin. 2020. *Una mirada a futuro para Venezuela*. Washington: BID.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Una-mirada-a-futuro-para-Venezuela.pdf>.
- ACNUR. 2019. *MID-YEAR TRENDS 2019*. Ginebra: ACNUR.  
<https://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5e57d0c57/mid-year-trends-2019.html>.
- . 2022. “La situación de Venezuela”. ACNUR. Accedido 10 de enero.  
<https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>.
- Acuña-Alfaro, Jairo, y David, Khoudour. 2020. “El potencial de la migración en América Latina y el Caribe”. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. 31 de enero. <https://www.undp.org/latin-america/blog/el-potencial-de-la-migraci%C3%B3n-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>.
- Álvarez, Soledad. 2020. “Ilegalizados en Ecuador, el país de la ‘ciudadanía universal’”. *Sociologías: Porto Alegre* 22 (54): 138-170. <http://doi.org/10.1590/15174522-101815>.
- Austria, Alan. 2019. “En Perú entra en vigor exigencia de visa humanitaria para los migrantes venezolanos”. *France24*. 15 de junio.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial. 2019. *Una oportunidad para todos. Los migrantes y refugiados venezolanos y el desarrollo del Perú*. Lima: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32816/143724.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Banco Mundial. 2019. *Una oportunidad para todos. Los migrantes y refugiados venezolanos y el desarrollo del Perú*. Perú: Banco Mundial.  
<https://www.bancomundial.org/es/events/2019/11/19/evento-migracion-peru-reporte-una-oportunidad-para-todos-los-migrantes-y-refugiados-venezolanos-y-el-desarrollo-del-peru>.

- . 2020. *Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador*. Washington: Banco Mundial. <https://www.r4v.info/es/document/retos-y-oportunidades-de-la-migracion-venezolana-en-ecuador>.
- Brown, María, Nicolás Reyes, Carolina Miño, Ruth Vélez, Alexandra Anchundia, Diego Paz, y Jaunarena Elosua. 2020. *Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo*. Quito: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634.locale=en>.
- Céspedes, Nélide, Noel Aguirre, Miriam Camilo, y Jorge Osorio. 2021. *Por una educación de personas jóvenes y adultas, pública, popular, intercultural inclusiva, gratuita y transformadora: Reflexiones y propuestas camino a la VII CONFINTEA*. Lima: CEAAL. <https://redclade.org/wp-content/uploads/CEAAL-Reflexiones-y-Propuestas-camino-a-las-VII-Confintea-compactado.pdf>.
- CIDH. *Derechos humanos de migrantes, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y desplazados internos: Normas y estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. 2015. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/movilidadhumana.pdf>.
- . *Principios interamericanos sobre los derechos humanos de todas las personas migrantes, refugiadas, apátridas y las víctimas de la trata de personas*. 2019. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios%20DDHH%20migrantes%20-%20ES.pdf>.
- Ciurlo, Alessandra. 2014. “Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios”. *Revista Científica General José María Córdova*, 12 (13): 127-161. doi: <https://doi.org/10.21830/19006586.158>.
- CLADE. 2020. *Educación de personas jóvenes y adultas en américa latina y el caribe: El derecho a la educación de las personas migrantes*. São Paulo: CLADE. [https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_EPJS-y-Migraciones\\_v6.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_EPJS-y-Migraciones_v6.pdf).
- . 2022. *Ruta de incidencia por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: Guía para organizaciones sociales de cara a la VII CONFINTEA*. São Paulo: CLADE. [https://redclade.org/wp-content/uploads/20220202\\_epja\\_guiaincidencia\\_FINAL\\_p2.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/20220202_epja_guiaincidencia_FINAL_p2.pdf).
- CNE. 2006. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/peru\\_proyecto\\_educativo\\_nacional\\_al\\_2021\\_la\\_educacion\\_que\\_queremos\\_para\\_el\\_peru\\_0.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_proyecto_educativo_nacional_al_2021_la_educacion_que_queremos_para_el_peru_0.pdf)

- CNN Español. 2019. “Venezolanos necesitarán pasaporte y tramitar visa humanitaria en su país, Colombia o Ecuador para ingresar a Perú”. *CNN Español*. 6 de junio.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2000. *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/04/MEMO20APRENDIZAJE20PERMANENTE20UE20ESP1.pdf>
- Delors, Jacques. 1996. *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santiago: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Drake, Paul, y Lisa Hilblink. 2004. "Latin American Studies: Theory and Practice". En *The politics of knowledge: Area studies and the disciplines*, editado por David L. Szanton, 34-73. California, US: University of California Press. [https://escholarship.org/content/qt59n2d2n1/qt59n2d2n1\\_noSplash\\_2239b2b4f6e602445aebf4aa4864898d.pdf?t=lbxohi](https://escholarship.org/content/qt59n2d2n1/qt59n2d2n1_noSplash_2239b2b4f6e602445aebf4aa4864898d.pdf?t=lbxohi)
- Durand, Jorge, y Douglas Massey. 2003. *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del Siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://mmp.opr.princeton.edu/databases/pdf/Clandestinos.pdf>.
- . 2010. “Nuevos órdenes mundiales: Continuidades y cambios en la migración latinoamericana”. En *Salvando fronteras. Migración internacional en América Latina y el Caribe*, coordinado por Katherine Donato, Jonathan Hiskey, Jorge Durand, y Douglas Massey, 19-46. México D.F, MX: Vanderbilt University. [https://mmp.opr.princeton.edu/databases/pdf/Donato\\_Hiskey\\_Durand\\_Massey\\_2010%20Salvando%20Fronteras.pdf](https://mmp.opr.princeton.edu/databases/pdf/Donato_Hiskey_Durand_Massey_2010%20Salvando%20Fronteras.pdf)
- EC Cancillería. 2019. “Visitante temporal - de excepción por razones humanitarias regularización ecuador para ciudadanos venezolanos”. *Cancillería*. 10 de diciembre. <https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2019/10/VISAS-TEMPORAL-VERHU-2.pdf>.
- EC INEC. 2017. *Encuesta nacional de empleo, subempleo y subempleo (ENEMDU)*. Quito: INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-desempleo-y-subempleo/>.
- EC Ministerio de Educación. 2014a *Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2014-00034-A*. 28 de julio.
- . 2014b *Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2014-00065-A*. 12 de noviembre.

- . 2016. *Caja de herramientas para la inclusión educativa*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/LIBRO-CAJA-DE-HERRAMIENTAS.pdf>
- . 2017a *Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A*. 11 de mayo.
- . 2017b. *Rendición de Cuentas 2017*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/RENDICION-DE-CUENTAS-2017.pdf>.
- . 2018. *Rendición de Cuentas 2018*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/03/Informe-Rendion-de-Cuentas-MinEduc-2018.pdf>.
- . 2019. *Informe preliminar Rendición de Cuentas 2019*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/rendicion-cuentas-2019/>.
- . 2021. “Ofertas extraordinarias”. *Ministerio de Educación*. Accedido 20 de octubre. <https://juntos.educacion.gob.ec/index.php/ofertas-extraordinarias>.
- . 2022. “Estadísticas educativas-Datos Abiertos”. *Ministerio de Educación*. Accedido 10 de enero. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>.
- EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. 2018a. *Agenda de política exterior 2017 – 2021*. Quito: Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. [https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/01/agenda\\_politica\\_2017baja.pdf](https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/01/agenda_politica_2017baja.pdf).
- . 2018b. *Plan Nacional de Movilidad Humana*. Quito: Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. [https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/06/plan\\_nacional\\_de\\_movilidad\\_humana.pdf](https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/06/plan_nacional_de_movilidad_humana.pdf).
- EC Ministerio del Interior del Ecuador y OIM. 2022. *Resultados del Registro Migratorio de ciudadanos venezolanos en el Ecuador 2019-2020: características, condiciones, dinámicas y factores con perspectiva geográfica de la población objetivo*. Quito: Ministerio del Interior del Ecuador y OIM Ecuador. <https://www.r4v.info/es/document/oim-ecuador-resultados-del-registro-migratorio-de-ciudadanos-venezolanos-en-el-ecuador>.
- EC Secretaría Técnica Planifica Ecuador. 2020. *Informe ejecutivo evaluación de resultados “Proyecto Educación Básica para Jóvenes y Adultos”. Plan Anual de Evaluaciones 2019-2020*. Quito: Secretaría Técnica Planifica Ecuador.

- <https://sni.gob.ec/documents/10180/4534845/Informe+ejecutivo+evaluaci%C3%B3n+EBJA.pdf/1a5d3dad-f385-4d05-bd26-45b880821181>.
- EC SENPLADES. 2017. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021*. Quito: SENPLADES. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>.
- EC. 1998. *Constitución de la República del Ecuador*. Decreto Legislativo No. 000. RO/1, 11 de agosto.
- . 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- . 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre.
- . 2012. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Suplemento del Registro Oficial 754, 26 de julio.
- . 2017a. *Ley Orgánica de Movilidad Humana*. Suplemento del Registro Oficial 938, 6 de febrero.
- . 2017b. *Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana*. Suplemento del Registro Oficial 55, 10 de agosto.
- Eguiguren, María. 2017. “Los estudios de la migración en Ecuador: del desarrollo nacional a las movilidades”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales* 58: 59-81. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2497>.
- El Comercio. 2018. “Emergencia en Carchi, Pichincha y El Oro por crisis humanitaria de ciudadanos venezolanos en Ecuador”. *El Comercio*. 8 de agosto.
- FARO. 2022. *Del derecho a la educación al aprendizaje a lo largo de la vida*. Quito: FARO. [https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/Ecuador/EPJA\\_Ecuador\\_FARO\\_DVVI.pdf](https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/Ecuador/EPJA_Ecuador_FARO_DVVI.pdf).
- Fowks, Jacqueline. 2019. “Perú cierra la puerta a los migrantes venezolanos”. *El País*. 7 de junio.
- Fries, Lorena. 2019. *Las mujeres migrantes en las legislaciones de América Latina: análisis del repositorio de normativas sobre migración internacional del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44655-mujeres-migrantes-legislaciones-america-latina-analisis-repositorio-normativas>.

- Fundación Acción contra el Hambre. 2022. *Estudio Multisectorial en población refugiada y migrante venezolana que vive en lima metropolitana 2022*. Lima: Fundación Acción contra el Hambre. [https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-06/ESTUDIO-MULTISECTORIAL-2022-DIGITAL\\_.pdf](https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-06/ESTUDIO-MULTISECTORIAL-2022-DIGITAL_.pdf).
- Gestión. 2019. “Migraciones: Más de 495,000 venezolanos en Perú iniciaron gestiones para acogerse al PTP”. *Gestión*. 3 de enero.
- Guevara, Gladys, Alexis Verdesoto y Nelly Castro. 2020. “Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)”. *RECIMUNDO*, 4(3): 163-173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>.
- Giménez, Claudia, y Xavier Valente. 2010. “El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes”. *Cuadernos del CENDES*, 27 (74): 51-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40316176004>.
- Glick Schiller, Nina, y Noel Salazar. 2013. “Regimes of Mobility Across the Globe”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (2): 183-200. <http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>.
- Hernández-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la investigación. Quinta edición*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, Roberto, y Christian Mendoza. 2018. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México DF: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, Gloria, Sara Sánchez, y María Letelier. 2021. *La situación de la EPJA en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: panorama descriptivo analítico*. Brasil: CLADE. [https://redclade.org/wp-content/uploads/epja\\_completo\\_FINAL\\_baixa.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf).
- Herrera, Gioconda, y Ninna Nyberg Sørensen. 2017. “Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. Presentación del dossier”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 58: 11-36. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2695>.
- Hoffmann, Bert. 2015. “Latin America and Beyond: The Case for Comparative Area Studies. European Review of Latin American and Caribbean Studies”. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 100: 111-120. <https://www.jstor.org/stable/43673542>.

- Huete, Duraymi. 2021. “Propuestas prácticas y gestión de la EPJA en contextos formales”. Ponencia presentada en la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, Quito, 23 de noviembre.
- Lozano, Daniel. 2019. “La xenofobia amenaza el éxodo venezolano: ‘Atacan con piedras a embarazadas y niños’”. *El Mundo*. 2 de noviembre.
- Ludwig, Güendel. 1999. *La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los Derechos Humanos: la búsqueda de una nueva utopía*. Costa Rica: UNICEF. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/derechos-humanos-y-polc3adticas-pc3bablicas-guendel-1.pdf>.
- . 2002. *Políticas públicas y derechos humanos*. Costa Rica: UNICEF. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS97/08.pdf>.
- Martínez, J. y Orrego, C. 2016. *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Santiago: ONU. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39994/S1600176\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39994/S1600176_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Micolta, Amparo. 2005. “Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales”. *Trabajo Social*, 7: 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391739>.
- MX Gobierno de México. 2016. “Programa Binacional de Educación Migrante PROBEM”. *Instituto de Mexicanos en el Exterior*. 30 de agosto. <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464>.
- . 2019. “Foro Binacional de Educación Migrante México – Estados Unidos”. *Instituto de Mexicanos en el Exterior*, 25 de octubre. <https://www.gob.mx/ime/documentos/foro-binacional-de-educacion-migrante-mexico-estados-unidos>.
- MX Secretaria de Educación Pública y Secretaria de Relaciones Exteriores. 2015. “Alcances y metas del Programa Binacional de Educación Migrante en México”. *Secretaria de Educación Pública y Secretaria de Relaciones Exteriores*. Accedido 15 de agosto de 2022. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133285/probemmmex.pdf>.
- OEA. 2009. *Mapeo de políticas públicas para el proyecto “Educación de niños y jóvenes migrantes” 2009*. Washington: OEA. <http://scm.oas.org/pdfs/2010/CIE/CIDI03097S01.pdf>.

- OIM. 2012. *Módulo II: Movilidad Humana. Gestión fronteriza integral en la subregión andina*. Lima: OIM. <https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbd1951/files/Documentos/Modulo2.pdf>.
- . 2022. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Ginebra: OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>.
- ONU Asamblea General. 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 10 de diciembre. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf).
- . 1966. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 16 de diciembre. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf).
- . 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo*. 21 de octubre. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf).
- . 2018a *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. 19 de diciembre. <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>.
- ONU. 2018b. *Pacto mundial sobre los refugiados*. New York: ONU. [https://www.acnur.org/5c782d124#\\_ga=2.188918633.310544602.1662050344-1681861287.1657065301](https://www.acnur.org/5c782d124#_ga=2.188918633.310544602.1662050344-1681861287.1657065301).
- Papadopoulos, George. 2002. “*Policies for lifelong learning: An overview of international trends*”, in: *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127541>.
- PE 1993. *Constitución de la República de Perú*.
- PE CEPLAN. 2016. *Plan Estratégico de Desarrollo Nacional Actualizado Perú hacia el 2021*. Lima: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan%20Peru%20PEDN-2021-15-07-2016-RM-138-2016-PCM2.pdf>.
- . 2019. *Acuerdo Nacional sobre la Visión del Perú al 2025*. Lima: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/1.%20Visi%C3%B3n%20del%20Per%C3%BA%20al%202050.pdf>.

- PE CNE. 2021. *Proyecto educativo nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2018-2020*. Lima: Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7661>.
- PE INEI. 2022. “Matrícula escolar en el sistema educativo, según nivel modalidad y sector, 2010-2020”. *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Accedido el 30 de julio. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>.
- . 2022. “Población económicamente no activa, según principales características y área de residencia”. *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Accedido el 10 de agosto. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/ocupacion-y-vivienda/>.
- PE Ministerio de Educación. 2004. *Decreto Supremo n.º 015-2004-ED/2004*. 5 de octubre.
- . 2017. *Memoria Anual 2017*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2019/pdf/baja%20MEMORIA%202017%20MODIFICADO.pdf>.
- . 2018. *Memoria Anual 2018*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/MEMORIA-ANUAL-2018-UPP-OCCP.pdf>.
- . 2019a. *Memoria Anual 2019*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. [http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210719\\_152811\\_MEMORIA\\_ANUAL\\_2019\\_MINEDU\\_-\\_19072021.pdf](http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210719_152811_MEMORIA_ANUAL_2019_MINEDU_-_19072021.pdf).
- . 2019b. *Programa Curricular de Educación Básica Alternativa. Ciclos Inicial – Intermedio 2019*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- PE Ministerio de Relaciones Exteriores. 2022. “Visa Humanitaria para venezolanos”. *Ministerio de Relaciones Exteriores*. Accedido 15 de septiembre de 2022. <http://www.consulado.pe/es/Caracas/tramite/Paginas/Visas/Visa-Humanitaria-para-Venezolanos.aspx>.
- PE Superintendencia Nacional de Migraciones. 2017a. *Decreto Legislativo n.º 1350*. 7 de enero.
- . 2017b. *Decreto Supremo n.º 015-2017-RE*. 27 de abril.
- PE Superintendencia Nacional de Migraciones. 2019. *Características Sociodemográficas de la Migración Venezolana en el Perú Feb 2017 - Dic 2019*. Lima: Superintendencia Nacional de Migraciones.

- [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3114231/Caracteristicas\\_sociodemograficas\\_de\\_ciudadanos\\_venezolanos\\_2019\\_12.pdf.pdf?v=1652987921](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3114231/Caracteristicas_sociodemograficas_de_ciudadanos_venezolanos_2019_12.pdf.pdf?v=1652987921).
- Pellegrino, Adela. 2003. *La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes*. Santiago: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7172/S033146\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7172/S033146_es.pdf).
- Piovani, Juan, y Nora Krawczyk. 2017. “Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas.” *Educação & Realidade: Porto Alegre*, 42 (3): 821-840. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609>.
- PNUD. 2009. *Informe sobre desarrollo humano 2009: Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Madrid: Grupo Mundi-Prensa. <https://www.undp.org/es/el-salvador/publications/informe-sobre-desarrollo-humano-2009-superando-barreras-movilidad-y-desarrollo-humanos>.
- . 2021. *Informe regional de desarrollo humano 2021. Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. Nueva York: PNUD. <https://www.undp.org/es/el-salvador/publications/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-2021>.
- Poblete, Rolando. 2019. “Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada”. *Estudios Pedagógicos XLV*, 3: 353-368. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>.
- R4V. 2022. “Refugiados y migrantes de Venezuela. Evolución de las cifras en los 17 países”. *R4V*. 5 de agosto. <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- Ramírez, Gilberto. 2017. “Derecho a la educación, obligaciones del estado y construcción de ciudadanía”. *JUS PENAL* 15: 73-86. [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/18260/1/Los-derechos-humanos-a-debate\\_Cap07.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/18260/1/Los-derechos-humanos-a-debate_Cap07.pdf).
- Rivera, Liliana. 2012. *Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio entre México y Nueva York*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120507115705/RiveraSanchez.pdf>.
- RMRP y R4V. 2020. *RMRP 2020 Para refugiados y migrantes de Venezuela*. Washington: RMRP / R4V. <https://www.r4v.info/es/documents/details/72254>.
- Saffirio, Florencia. 2020. *Derecho a la educación bajo presión. Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de*

- población venezolana en Perú*. Santiago: OREALC / UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375182>.
- Scioscioli, Sebastián. 2014. “El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos”. *Journal Of Supranational Policies of Education*, 2: 6-24.  
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5625>.
- Selee, Andrew, y Jessica Bolter. 2020. *Una bienvenida desigual. Respuestas de América Latina y el Caribe a Migración venezolana y nicaragüense*. Washington: Instituto de Políticas Migratorias.  
<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Venezuela-Nicaragua-Migration2020-ES-Final.pdf>.
- Sheller, Mimi, y John Urry. 2006. “The new Mobilities paradigm”. *Environment and Planning A*, 38 (2): 207–226. doi:10.1068/a37268.
- . 2018. “Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades”. *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos* 10: 333-355. doi: 10.1080/23800127.2016.1151216.
- Soria, Rocío. 2019. *Estudio cuantitativo de la oferta educativa Alfabetización de la campaña “Todos ABC Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato “Monseñor Leonidas Proaño” – Fase 1. Subsecretaría de Fundamentos Educativos*. Quito: Dirección Nacional de Investigación Educativa.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/Resultados-cuantitativo-alfabetizacion-Todos-ABC.docx>.
- Stefoni, Carolina. 2018. *Panorama de la migración internacional en América del Sur. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. Santiago: CEPAL / OIM.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/S1800356\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/S1800356_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Tingo, Fausto, y Alejandra Rosero. 2019. *Estudio Cualitativo de la oferta educativa Alfabetización de la campaña “Todos ABC Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato “Monseñor Leónidas Proaño” – Fase 1.-. Subsecretaria de Fundamentos Educativos*. Quito: Dirección Nacional de Investigación Educativa.  
<https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2021/04/Investigacion-cualitativa-alfabetizacin-11-2019.pdf.

- Torres, Rosa. 2009. *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>.
- Torres, Rosa. 2013. “Aprendizaje a lo largo de la vida”. En *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, coordinado por Raúl Valdés, Dania Pilz, José Rivero, Maria Machado y Gabriela Walder, 38-42. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>.
- . 2021. “Por qué la invisibilidad del aprendizaje y educación de adultos”. Ponencia presentada en la Conferencia magistral. Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, Quito, 15 de julio.
- UIL. 2020. *4° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. Hamburgo: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>.
- UNESCO. 1997. *La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro*. Hamburgo: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa).
- . 2010. *Marco de Acción de Belém: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Belem: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>.
- . 2016a. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Santiago: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa).
- . 2016b. *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. París: UNESCO / UIL. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa).

- . 2017. *Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- . 2018. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>.
- . 2019. *Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369082>.
- . 2020a. *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa).
- . 2020b. *Estrategia de la Unesco para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025) – Plan de acción*. París: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743_spa).
- . 2020c. “‘Aprendiendo Unidos’: una oportunidad educativa desde la integración”. UNESCO. 24 de enero. <https://es.unesco.org/news/aprendiendo-unidos-oportunidad-educativa-integracion-0>
- . 2021a. *Documento final Consultas subregionales de América Latina y el Caribe (abril y julio de 2021)*. Santiago: OREALC / UNESCO. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Copia-de-UNESCO-Documento-final-Consultas-subregionales-ALC-Hacia-CONFINTEA.pdf>.
- . 2021b. “UNESCO, UNICEF, RET Américas y Plan International presentaron balance del proyecto ‘Mejores oportunidades educativas para migrantes y refugiados venezolanos en Perú’”. UNESCO. 9 de octubre. <https://www.unesco.org/es/articles/unesco-unicef-ret-americas-y-plan-international-presentaron-balance-del-proyecto-mejores>
- . 2021c. *Ficha técnica de Perú: Estudio "La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina"*. Buenos Aires: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378635/PDF/378635spa.pdf.multi>.

- . 2022. *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina: Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia*. Santiago: OREALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560>.
- UNESCO y COPRED. 2021. *Hacia un futuro inclusivo y libre de discriminación en las ciudades: Guía práctica para abordar la movilidad humana a nivel local*. Ciudad de México: UNESCO / COPRED. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380235>.
- UNESCO y UIS. 2011. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Montreal: UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>.
- Universidad del Pacífico. 2021. *Estudio de opinión sobre la población extranjera en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico. <https://www.acnur.org/60b8502f4.pdf>.
- Vélez, Roger. 2019. “Ejecutivo presenta reforma migratoria; censo de venezolanos empezará a mediados de agosto del 2019”. *El Comercio*. 30 de julio.
- Villamar, María. 2017. “Enfoques clásicos y perspectivas emergentes en el debate sobre migraciones internacionales y desarrollo”. *OIKOS* 16 (2): 101-114. <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/51976>.
- Wimmer, Andreas, y Nina Glick Schiller. 2003. “Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology”. *The International Migration Review* 37 (3): 576–610. <https://www.jstor.org/stable/30037750>.
- Zambrano Gende, Hipatia Silvana. 2019. “El derecho humano a la movilidad humana; su desarrollo en la jurisprudencia de la Corte Constitucional ecuatoriana.” Tesis de posgrado. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6556/1/T2804-MDC-Zambrano-El%20derecho.pdf>.