

*Revista Internacional y Comparada de*

**RELACIONES  
LABORALES Y  
DERECHO  
DEL EMPLEO**

*Escuela Internacional de Alta Formación en Relaciones Laborales y de Trabajo de ADAPT*

*Comité de Gestión Editorial*

Alfredo Sánchez-Castañeda (México)

Michele Tiraboschi (Italia)

*Directores Científicos*

Mark S. Anner (Estados Unidos), Pablo Arellano Ortiz (Chile), Lance Compa (Estados Unidos), Jesús Cruz Villalón (España), Luis Enrique De la Villa Gil (España), Jordi García Viña (España), José Luis Gil y Gil (España), Adrián Goldin (Argentina), Julio Armando Grisolia (Argentina), Óscar Hernández (Venezuela), María Patricia Kurczyn Villalobos (México), Lourdes Mella Méndez (España), Antonio Ojeda Avilés (España), Barbara Palli (Francia), Juan Raso Delgue (Uruguay), Carlos Reynoso Castillo (México), María Luz Rodríguez Fernández (España), Alfredo Sánchez-Castañeda (México), Michele Tiraboschi (Italia), Anil Verma (Canada), Marcin Wujczyk (Polonia)

*Comité Evaluador*

Henar Alvarez Cuesta (España), Fernando Ballester Laguna (España), Jorge Baquero Aguilar (España), Francisco J. Barba (España), Ricardo Barona Betancourt (Colombia), Miguel Basterra Hernández (España), Carolina Blasco Jover (España), Esther Carrizosa Prieto (España), M<sup>a</sup> José Cervilla Garzón (España), Juan Escribano Gutiérrez (España), María Belén Fernández Collados (España), Alicia Fernández-Peinado Martínez (España), Marina Fernández Ramírez (España), Rodrigo Garcia Schwarz (Brasil), Sandra Goldflus (Uruguay), Miguel Ángel Gómez Salado (España), Estefanía González Cobaleda (España), Djamil Tony Kahale Carrillo (España), Gabriela Mendizábal Bermúdez (México), David Montoya Medina (España), María Ascensión Morales (México), Juan Manuel Moreno Díaz (España), Pilar Núñez-Cortés Contreras (España), Eleonora G. Peliza (Argentina), Salvador Perán Quesada (España), Alma Elena Rueda (México), José Luis Ruiz Santamaría (España), María Salas Porras (España), José Sánchez Pérez (España), Esperanza Macarena Sierra Benítez (España), Carmen Viqueira Pérez (España)

*Comité de Redacción*

Omar Ernesto Castro Güiza (Colombia), Maria Alejandra Chacon Ospina (Colombia), Silvia Fernández Martínez (España), Paulina Galicia (México), Noemi Monroy (México), Maddalena Magni (Italia), Juan Pablo Mugnolo (Argentina), Francesco Nespoli (Italia), Lavinia Serrani (Italia), Carmen Solís Prieto (España), Marcela Vigna (Uruguay)

*Redactor Responsable de la Revisión final de la Revista*

Alfredo Sánchez-Castañeda (México)

*Redactor Responsable de la Gestión Digital*

Tomaso Tiraboschi (ADAPT Technologies)

# Competencias clave adquiridas de manera informal en comunidades desatendidas de Perú\*

Denisa MEIROŞU\*\*

---

**RESUMEN:** Los datos sobre el funcionamiento de los sistemas de aprendizaje informal y el tipo de competencias que pueden generar son más bien escasos; para las comunidades desfavorecidas, en las que el acceso a la educación formal es limitado, el aprendizaje informal es la norma. El artículo explora esta laguna en la investigación. Según los resultados, se adquirieron tres tipos de competencias: sociales y cívicas, así como ecológicas; transversales, como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la promoción, el trabajo en equipo; profesionales, derivadas de las ocupaciones tradicionales de subsistencia desempeñadas, como la pesca. Sin embargo, cada comunidad analizada mostró un enfoque de aprendizaje diferente, en función de sus propias características. Los resultados pueden contribuir a avanzar en la agenda del aprendizaje permanente sobre el reconocimiento, la acreditación y la validación de las habilidades y competencias adquiridas en contextos informales.

**Palabras clave:** Aprendizaje permanente, aprendizaje informal, comunidad desatendida, competencias y aptitudes clave, reconocimiento y validación.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Revisión bibliográfica. 2.1. Políticas de aprendizaje permanente y aprendizaje informal. 2.2. Reconocimiento y validación de competencias y aptitudes clave. 2.3. Aprendizaje informal en un entorno específico distinto del lugar de trabajo. 2.4. Vacío en la investigación. 3. Enfoque metodológico. 3.1. Método de recogida de datos. 3.2. Resultados obtenidos. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

---

\* Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación AEI *Aprendizaje a lo largo de la vida en una sociedad digital: formación y recualificación para las nuevas profesiones del mercado de trabajo global* (PID2020-113151RB-100), dirigido por las Profesoras Lourdes Mella Méndez (IP1) y Consuelo Ferreiro Regueiro (IP2).

\*\* Investigadora independiente.

## Key Competences Acquired Informally in Underserved Communities of Peru

---

**ABSTRACT:** Evidence on how the informal learning systems function and what kind of competences and skills they can generate are rather scarce; for underserved communities, where access to formal education is limited, informal learning is however the norm. This article explores the research gap. According to findings, three types of competences were acquired at community level: social and civic competences, as well as green competences; transversal competences, such as critical thinking, analytical skills, advocacy, teamwork; occupational competences, stemming from the traditional subsistence occupations performed, such as fishing. However, each community analysed displayed a different learning focus, depending on its own characteristics. Findings may contribute to advance the lifelong learning agenda on the recognition, accreditation and validation of skills and competences acquired in informal settings.

*Key Words:* Lifelong learning, informal learning, underserved community, key skills and abilities, recognition and validation.

## 1. Introducción

Aunque durante mucho tiempo se ha debatido en relación con el concepto de aprendizaje permanente, es innegable que el aprendizaje informal está incrustado en el tejido de todos los niveles de organización e interacción social humana. Para las comunidades vulnerables, especialmente para las aisladas, este tipo de aprendizaje ha sido la forma predominante de aprender y esencial para sus formas de vida, ya que, a través de la amplia gama de habilidades y conocimientos adquiridos a nivel comunitario, su supervivencia y preservación cultural están aseguradas.

Una revisión de la bibliografía sobre el aprendizaje informal en comunidades desatendidas revela que, aunque está orgánicamente arraigado en el desarrollo humano en todas las etapas de la vida, ha recibido menos atención que el aprendizaje formal.

Se parte de la premisa de que el aprendizaje informal es un valioso instrumento para el aprendizaje a lo largo de la vida en general, aunque las competencias y habilidades desarrolladas dependen del contexto de aprendizaje y de las características de la comunidad analizada.

A efectos de esta investigación, por “aprendizaje informal” se entiende el proceso de adquisición de conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes al margen de los sistemas educativos tradicionales, formales y estructurados.

Las limitaciones están relacionadas con la falta de aplicación general de las conclusiones del estudio, que son inherentes a la investigación cualitativa.

## 2. Revisión bibliográfica

### 2.1. Políticas de aprendizaje permanente y aprendizaje informal

El concepto de políticas de aprendizaje permanente estuvo vinculado durante mucho tiempo al aprendizaje formal, o aprendizaje que tiene lugar en un entorno formal (instituciones de educación y formación formalmente establecidas). Esta postura de los responsables de la toma de decisiones tenía su origen en su búsqueda de la forma más eficaz de facilitar la transición a la sociedad del conocimiento, una sociedad adaptable a los vertiginosos cambios del siglo y cuyas aptitudes y competencias deben actualizarse o ampliarse constantemente. Por lo tanto, en su opinión, las aptitudes y competencias adquiridas en un entorno de educación formal (ya sea la escuela, la universidad o los proveedores de formación), y que además

fuera capaz de certificarlas y hacer que se reconocieran oficialmente, por supuesto, podrían garantizar una rápida conexión de los individuos con el mercado laboral e, implícitamente, las oportunidades de empleo<sup>1</sup>. En otras palabras, en el contexto de las políticas de aprendizaje permanente, la educación formal es reconocida directamente para acreditar y validar competencias y habilidades.

La forma en que la sociedad ha percibido, tradicionalmente, el aprendizaje informal contrastaba con los modelos educativos globales predominantes, que se centraban en identificar las carencias de competencias para mejorar la empleabilidad. Sin embargo, en las últimas décadas, ha resurgido una nueva perspectiva del aprendizaje permanente, que sitúa el aprendizaje informal en el continuo del aprendizaje permanente y reconoce el valor del aprendizaje informal para el crecimiento personal y profesional.

Este reconocimiento se deriva de las conclusiones de la nueva oleada de investigaciones realizadas sobre el tema del aprendizaje informal en las dos últimas décadas, que reafirman sus principales características, así como su contribución al desarrollo personal y profesional. Algunos investigadores lo situaron en oposición a la educación formal: Schuetze y Casey<sup>2</sup> describieron el aprendizaje permanente como un proceso que abarca tres dimensiones: es permanente, abarca toda la vida y se centra en el aprendizaje más que en la educación. Esto hace del aprendizaje permanente un camino de crecimiento personal distinto del de la educación formal; mientras que el primero puede darse en cualquier lugar y en cualquier momento, el segundo sólo se da en un entorno específico. Otros lo situaron en el continuo del aprendizaje: Hager y Halliday<sup>3</sup> consideraron que, aunque el aprendizaje formal es la forma prevalente de aprendizaje reconocida (ya que las perspectivas económicas están asociadas a este), el aprendizaje informal es igualmente importante para las políticas de aprendizaje permanente, pues el aprendizaje puede ser conceptualizado bajo varias metáforas que son específicas de los contextos de los que emergen. Asimismo, presentaron un mapa de los contextos (aunque no exhaustivo) en los que el aprendizaje informal puede producirse: por ejemplo, a través del ocio, mientras se prepara para el trabajo, para continuar el desarrollo profesional o para sobrevivir.

---

<sup>1</sup> Vid. M. SINGH, *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*, Springer, 2015, p. 18.

<sup>2</sup> H.G. SCHUETZE, C. CASEY, *Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society*, en *Compare*, 2006, vol. 36, n. 3.

<sup>3</sup> P. HAGER, J. HALLIDAY, *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgement and Community*, Springer, 2006.

El consenso y la claridad sobre la inclusión del aprendizaje informal en las políticas de aprendizaje permanente se lograron en el contexto del [Marco de acción de Belém de 2009, CONFINTEA VI](#). Los responsables políticos declararon, explícitamente, la contribución de todas las formas de aprendizaje y educación de adultos (formal, no formal e informal) a los procesos y políticas de aprendizaje permanente. El [Marco de Belém](#) también reconoció que los temas asociados con la educación y el aprendizaje de adultos son muy diversos, empezando por cuestiones generales (como la educación familiar o la ciudadanía) hasta cuestiones profesionales.

Posteriormente, surgió un *corpus* de conocimientos en relación con las características del aprendizaje informal. Singh<sup>4</sup> consideró que la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias de manera informal es un proceso: 1) continuo y natural; 2) que «tiene lugar en todas partes, a veces, sin nuestra conciencia consciente o intención deliberada»; 3) que implica la interacción entre las personas; 4) va más allá de un cuerpo predefinido de conocimientos<sup>5</sup>, por lo que puede ser implícito, involuntario, oportunista y no estructurado<sup>6</sup>.

## 2.2. Reconocimiento y validación de competencias y aptitudes clave

La diversidad de los contextos en los que el aprendizaje informal se produce, la experiencia a menudo única y personalizada del aprendizaje y, en algunos casos, la falta de conciencia de los individuos de las habilidades que han adquirido a través del aprendizaje informal son factores que pueden etiquetar el aprendizaje informal como intensivo en recursos, desde una perspectiva de investigación o política.

Así pues, no es de extrañar que las formas de reconocimiento de las competencias o aptitudes adquiridas en entornos no formales e informales se traduzcan en políticas y prácticas sólo de forma limitada; la complejidad del asunto<sup>7</sup> es una de las causas fundamentales; la falta de comprensión de los valores, tradiciones y culturas locales antes de su integración en marcos

---

<sup>4</sup> M. SINGH, *op. cit.*

<sup>5</sup> Vid. M.A. LE CLUS, *Informal Learning in the Workplace: A Review of the Literature*, en *Australian Journal of Adult Learning*, 2011, vol. 51, n. 2.

<sup>6</sup> Vid. M. ERAUT, *Informal learning in the workplace*, en *Studies in Continuing Education*, 2004, vol. 26, n. 2.

<sup>7</sup> Vid. P. WERQUIN, *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD, 2010, p. 29.

globales, como el RVA (sistema de reconocimiento, validación y acreditación), puede obstaculizar el proceso<sup>8</sup>.

Desde el punto de vista de la aplicación de las políticas, las capacidades y competencias adquiridas fuera de la educación formal (ya sea no formal o informal) requieren métodos sofisticados de reconocimiento, validación y acreditación.

Los mecanismos de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje no formal e informal están más presentes que hace una década en las políticas y procesos nacionales, pero siguen hallándose insuficientemente representados a escala mundial. Se supone que mecanismos como el RVA establecen las conexiones entre los resultados del aprendizaje, adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal, y las cualificaciones nacionales o, al menos, proporcionan vías para avanzar en el aprendizaje, incluida la transición a la educación formal. Sin embargo, el despliegue concreto de marcos del tipo RVA se está retrasando debido a la inmensa tarea de normalizar una complejidad de entornos o contextos vitales, en los que tiene lugar el aprendizaje no formal o informal.

### 2.3. Aprendizaje informal en un entorno específico distinto del lugar de trabajo

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo ya ha sido estudiado, y la mayoría de autores ha llegado a la conclusión de que el aprendizaje formal y el aprendizaje informal en el lugar de trabajo están entrelazados<sup>9</sup> mientras que se espera que los resultados contribuyan a optimizar los beneficios identificados<sup>10</sup>. Sin embargo, incluso en este contexto, la importancia del aprendizaje informal no recibe el crédito que merece; su complejidad y sus implicaciones para el desarrollo de competencias y habilidades no se comprenden plenamente en el lugar de trabajo, por lo que se tiende a

---

<sup>8</sup> Vid. UNESCO, *5<sup>th</sup> Global report on adult learning and education. Citizenship education: Empowering adults for change*, 2022.

<sup>9</sup> Cfr. V.J. MARSICK, *Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice*, en *Journal of Workplace Learning*, 2009, vol. 21, n. 4; G. GOLLA, *Narrative Research on Adult Informal Learning*, en M. TAROZZI, L. MOTARI (eds.), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Zeta Books, 2010; S. SULKUNEN, K. NISSINEN, A. MALIN, *The role of informal learning in adults' literacy proficiency*, en *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2021, vol. 12, n. 2.

<sup>10</sup> Vid. A. DE GRIP, *The importance of informal learning at work. On-the-job learning is more important for workers' human capital development than formal training*, en *IZA World of Labor*, 2015, artículo n. 162.



simplificar, en exceso, el proceso y los resultados<sup>11</sup>.

El aprendizaje informal se asoció con una perspectiva de base, en la que las experiencias de vida compartidas, las percepciones históricas y las percepciones culturales de la comunidad fueron los cimientos de las habilidades y competencias emergentes de sus habitantes; en ocasiones, se denominó “educación popular”, cuya descripción varía, pero apunta principalmente a la misma idea: el aprendizaje informal representa una forma de educación comunitaria de adultos<sup>12</sup>. A veces, esto podría nacer de grupos de mujeres activistas en sistemas patriarcales<sup>13</sup> o como movimientos sociales que luchan contra la pobreza, la misoginia, la guerra y la injusticia climática, entre otras cosas<sup>14</sup>.

El aprendizaje informal en entornos específicos distintos del lugar de trabajo, como la familia o la comunidad, ofrece oportunidades para que las personas con menor nivel educativo y los desempleados desarrollen su competencia en lectura y escritura<sup>15</sup> y facilitar el empoderamiento<sup>16</sup>. Walters y von Kotze<sup>17</sup> afirman que los resultados del aprendizaje adquiridos en un contexto específico abarcan un amplio espectro, que va desde el desarrollo personal, utilizando métodos participativos, hasta el desarrollo de habilidades en comunidades desatendidas; estos conocimientos y habilidades pueden aprovechar el empoderamiento y el activismo.

Para las personas o comunidades desatendidas, este modo de aprendizaje prevalece ante la falta de acceso a la educación formal, pero también como una forma de preservar la tradición. La educación tradicional se transmite de generación en generación, a través de la oralidad y los rituales culturales<sup>18</sup>.

Para quienes tienen un acceso restringido a la educación, el aprendizaje informal demuestra ser una valiosa herramienta de empoderamiento y bienestar<sup>19</sup>. Por lo tanto, el aprendizaje está moldeado por el contexto social,

---

<sup>11</sup> Vid. M. ERAUT, *op. cit.*

<sup>12</sup> Cfr. E. BOEREN, K. RUBENSON, *The Global Report on Adult Learning and Education (GRALE): Strengths, weaknesses and future directions*, en *International Review of Education*, 2022, vol. 68, n. 2; S. WALTERS, A. VON KOTZE, “If you can’t measure it, it doesn’t exist”? Popular education in the shadows of global reporting on adult learning and education, en *Studies in the Education of Adults*, 2019, vol. 51, n. 1.

<sup>13</sup> Vid. T. TAKAYANAGI, *Informal Learning and Literacy among Maasai Women. Education, Emancipation and Empowerment*, Routledge, 2019.

<sup>14</sup> Vid. S. WALTERS, A. VON KOTZE, *op. cit.*

<sup>15</sup> Vid. S. SULKUNEN, K. NISSINEN, A. MALIN, *op. cit.*

<sup>16</sup> Vid. T. TAKAYANAGI, *op. cit.*

<sup>17</sup> S. WALTERS, A. VON KOTZE, *op. cit.*

<sup>18</sup> Vid. T. TAKAYANAGI, *op. cit.*, p. 28.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 1.

que difiere no solo a nivel estatal, sino también a nivel de organización, grupos sociales o individuos. Así, un desafío central de las políticas de aprendizaje permanente es adaptarlo a las necesidades y contextos en los que se desarrolla<sup>20</sup>. Schuetze y Casey<sup>21</sup> identifican cuatro tipos de aprendizaje permanente: 1) un modelo emancipador o de justicia social; 2) un modelo de autorrealización; 3) un modelo de empleo; 4) el aprendizaje permanente para todos. Según aquellos autores, se está ante características de la sociedad de la que surgen.

#### 2.4. Vacío en la investigación

Dado que los estudios demuestran que la participación de los grupos desfavorecidos y vulnerables en la educación formal de adultos es escasa<sup>22</sup>, así como que los conocimientos, las aptitudes y las competencias de este grupo concreto de población se obtienen a través del aprendizaje no formal e informal, resulta claro que el reconocimiento, la validación y la acreditación de este último es muy deseable. Pero esto no puede hacerse sin una evidencia empírica exhaustiva sobre estos ecosistemas de aprendizaje. Esta laguna en la investigación ha sido identificada por otras estructuras de gobernanza mundial, investigadores, responsables políticos y ejecutores por igual<sup>23</sup>.

El propósito de este documento es contribuir con pruebas empíricas a comprender mejor el ecosistema del aprendizaje informal en comunidades desatendidas.

### 3. Enfoque metodológico

El marco teórico que sustenta la investigación es la teoría del aprendizaje sociocultural<sup>24</sup>, que subraya la importancia de la interacción social para aumentar el aprendizaje individual, pero también profundiza en

---

<sup>20</sup> Vid. L.C. LIMA, P. GUIMARÃES, N. TOUMA, *Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI*, en R. EGETENMEYER (ed.), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School*, Peter Lang, 2016.

<sup>21</sup> H.G. SCHUETZE, C. CASEY, *op. cit.*

<sup>22</sup> Vid. UNESCO, *op. cit.*

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> Vid. L.S. VYGOTSKY, *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978.

cómo los valores y actitudes culturales influyen en el propio proceso de aprendizaje. Según la teoría de Vygotsky, la interacción con los compañeros, la imitación, el aprendizaje colaborativo y la influencia cultural son aspectos importantes del desarrollo cognitivo de los niños; estos elementos son válidos, también, en el contexto de la adquisición y consolidación de conocimientos a lo largo de la vida.

### 3.1. Método de recogida de datos

Como método para la recogida de datos, se eligió la indagación narrativa, debido a su legitimidad para el contexto explorado, pues: 1) sitúa a los participantes en el centro del proceso de investigación, valorando sus experiencias vividas y permitiendo una comprensión más holística del tema; 2) su capacidad para ahondar en la riqueza de las historias y experiencias personales, nos permite explorar y comprender el mundo interior de los encuestados, a medida que se revelan a través de sus propias historias<sup>25</sup>; 3) este enfoque facilita una comprensión profunda de las perspectivas, emociones y contextos individuales, ofreciendo una visión global del tema de investigación, al tiempo que prioriza la perspectiva y la voz del narrador. De este modo, la investigación narrativa permite explorar perspectivas únicas, que podrían no captarse con otros métodos de investigación convencionales.

Cuatro indagaciones narrativas informaron la investigación; los encuestados describieron los ecosistemas de aprendizaje informal en tres comunidades desfavorecidas de Perú: dos de zonas urbanas (Villa El Salvador y Villa María el Triunfo en Lima) y una de zonas rurales (Belén en Iquitos, Comunidad de San Andrés), centrándose en tres aspectos principales: 1) qué aprenden los individuos informalmente en la comunidad; 2) cómo lo aprenden; 3) de quién lo aprenden.

### 3.2. Resultados obtenidos

#### *Perfil de las comunidades*

Las tres comunidades (Villa El Salvador y Villa María el Triunfo y Belén) fueron seleccionadas en función de la facilidad de acceso a los encuestados, el nivel de pobreza (comunidades que viven en la extrema

---

<sup>25</sup> Vid. G. GOLA, *op. cit.*

pobreza), el perfil educativo de los habitantes (bajo nivel educativo), la tasa de desempleo (alta tasa) y los problemas a los que se enfrentan (acceso limitado o falta de acceso a los servicios básicos, problemas medioambientales, disparidades sanitarias o problemas de justicia social). Cada comunidad seleccionada tiene entre 100 y 300 habitantes.

Según los encuestados, Villa María del Triunfo, fundada hace aproximadamente dos décadas, ocupa el paisaje elevado de una de las colinas del distrito de Villa María del Triunfo. La disposición de estas colinas y la ubicación de las residencias forman un entorno natural similar a un anfiteatro. Los atributos geográficos y ecológicos se asemejan a una región altoandina perfectamente integrada en el paisaje urbano, caracterizada por notables cambios estacionales, incluidos veranos e inviernos pronunciados, que pueden dar lugar a problemas de salud respiratoria, especialmente entre la población más joven. El acceso a los servicios básicos (sanidad, educación, transporte) es limitado.

El distrito de Villa el Salvador fue creado, en 1993, por migrantes internos que ocupaban una pequeña colina en la zona alta de la comunidad. El acceso a servicios esenciales como agua, electricidad y desagüe sólo está disponible para una parte de la comunidad, concretamente la parte baja. El acceso a la educación y a los servicios sanitarios es limitado.

En el asentamiento de Belén, la comunidad San Andrés se enfrenta a retos similares, acentuados por la geografía del lugar. Los atributos geográficos y ecológicos se caracterizan por notables cambios estacionales; Belén es también conocido como el asentamiento flotante, ya que está rodeado de aguas de enero a junio y el acceso sólo puede facilitarse mediante embarcaciones. Las aguas residuales de la ciudad más cercana, Iquitos, se vierten en el río principal y sus afluentes. El agua contaminada que utilizan para la elaboración de alimentos y otras actividades cotidianas ha provocado una alta incidencia de enfermedades. Cuando las aguas se retiran completamente durante el verano, se producen afecciones sanitarias adicionales. El acceso a los servicios básicos es muy limitado.

### *¿Qué es lo que aprenden? ¿Qué competencias y habilidades clave se desarrollan?*

Uno de los patrones recurrentes de aprendizaje en las tres comunidades está relacionado con el proceso de organización, planificación y movilización de la comunidad, que sirve de piedra angular para el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. A través de la participación activa, los individuos de las tres comunidades desarrollan habilidades sociales esenciales mediante la colaboración con diversos grupos, la comprensión de las responsabilidades cívicas y la participación en procesos

democráticos. Desarrollan el pensamiento crítico evaluando cuestiones complejas, tomando decisiones con conocimiento de causa y aprendiendo de las experiencias.

Las tres comunidades analizadas muestran diferentes niveles de participación comunitaria, siendo las zonas rurales las más activas. Cuanto más activa es la comunidad, más fuertes son las competencias sociales y cívicas de los individuos.

La organización comunitaria está estructurada de forma similar en las tres comunidades: un líder de la comunidad es elegido democráticamente, tiene un mandato de dos años y representa los intereses de la comunidad en la relación con las principales partes interesadas. El líder de la comunidad no tiene afiliación política, pero sí mucha influencia a nivel comunitario debido a su reconocida perspicacia:

los líderes de la comunidad tienen mucha influencia [...], son elegidos en función de su conocimiento de la comunidad respectiva [...], las mujeres también pueden ser elegidas, pero esto depende de la comunidad. [...] De hecho, hay zonas en las que se hace más, en las que las mujeres pueden tener más peso, más equidad, pero también hay comunidades en las que no<sup>26</sup>.

Las reuniones periódicas con la comunidad sirven de plataforma para debatir abiertamente y resolver problemas. En ellas se debaten los problemas más acuciantes, desde el acceso al agua potable y la sanidad hasta el desempleo. Durante estas reuniones, también se produce el intercambio de información y se facilita el aprendizaje. Por ejemplo, el conocimiento de primera mano de las necesidades que se adquiere en las reuniones comunitarias constituye la base de la planificación estratégica y los esfuerzos organizativos que son contextualmente relevantes y receptivos. En estas ocasiones, los individuos aprenden sobre sus derechos y cómo acceder a ellos. Al participar en los procesos de toma de decisiones, las personas perfeccionan sus aptitudes de defensa, a medida que se desenvuelven en debates, negociaciones y asociaciones.

La participación en las reuniones comunitarias es esencial para el aprendizaje. Sin embargo, esto no siempre ocurre, ya que depende de lo motivados que se sientan los individuos para participar en el desarrollo de la comunidad. Por ejemplo, de las dos comunidades de los distritos urbanos de Lima, a pesar de enfrentarse a retos similares relacionados con el acceso a los servicios básicos (agua, electricidad, alcantarillado), sólo una progresó (Villa El Salvador). Y, según los encuestados, esto es un efecto de la forma

---

<sup>26</sup> Participante de la investigación.

en que la comunidad se organizó y se motivó para seguir dialogando e incidiendo ante los servicios pertinentes de la administración pública de los distritos.

En el caso de San Andrés, la comunidad consiguió alcanzar algunos de los resultados previstos, sobre todo porque contaban con una buena organización y planificación y con la motivación de los miembros de la comunidad. En el caso de Villa María, la falta de consenso entre los miembros de la comunidad sobre a quién elegir líder comunitario o la falta de motivación para organizarse y contribuir a un objetivo común fueron las razones percibidas del retraso de la comunidad.

La comunidad no podía ponerse de acuerdo para elegir a un solo representante y por eso limita las negociaciones con la municipalidad, porque la municipalidad no sabe con quién coordinarse; a veces, había tres representantes de tres grupos diferentes en la misma comunidad, con tres demandas diferentes. A veces, la gente de la comunidad cree que este tipo de organización no funciona, porque consideran que, a pesar de los muchos años que llevan viviendo en la comunidad, sus representantes no han logrado un impacto tangible, de ahí que no les interese seguir participando en sus iniciativas<sup>27</sup>.

Sin embargo, la organización *ad hoc* de las mujeres de Villa María o El Salvador durante la pandemia es un ejemplo de éxito en la gestión de crisis. Durante la pandemia, el país estuvo bajo un fuerte bloqueo. Como la mayoría de las personas que quedaban en las comunidades sobrevivían con jornales y trabajos informales antes de la pandemia, el bloqueo durante meses les impidió obtener ingresos para cubrir sus necesidades básicas. Como consecuencia, las mujeres de las comunidades se organizaron recogiendo provisiones y cocinando para toda la comunidad (más de 500 personas). De este modo (mediante la innovación, la creatividad, la asunción de riesgos y el trabajo en equipo), las mujeres de Villa El Salvador y Villa María sobrevivieron al hambre provocada por la pandemia. Su experiencia previa en organización y planificación desempeñó un papel importante en esta nueva empresa.

Durante la pandemia, se organizan como comunidad. Por ejemplo, si la comunidad era un lugar de 500 personas, lo que la gente hizo fue organizarse. Un grupo se encargaba de proporcionar raciones o alimentos a la comunidad. Otro grupo se encargaba, por ejemplo, de conseguir comida en el mercado, a veces, o de recaudar dinero a través de donaciones de los que tenían en la comunidad y, así, sucesivamente. Todo

---

<sup>27</sup> *Idem.*

se planificaba cuidadosamente. Sólo así podía la comunidad hacer frente a este tipo de situaciones<sup>28</sup>.

El sentido de la solidaridad en las comunidades aisladas de las zonas rurales es mucho más fuerte. En Belén, toda la comunidad participa en la planificación del desarrollo comunitario. Se anima especialmente a los niños a participar en las reuniones comunitarias y a contribuir a una causa común para cambiar sus condiciones de vida.

El sentido de organización es mucho más compacto y fuerte en las comunidades alejadas, cuanto más cerca están de la ciudad, la organización no está muy consolidada, no es tan fuerte. [...] Si, por ejemplo, en una zona remota, una comunidad se moviliza para defender su tierra, toda la comunidad participa sin excepción: hombres, mujeres y niños, absolutamente todos, aunque no les afecte directamente [...]; cuando el mismo tipo de actividad ocurre en la ciudad, sólo participan algunos, en particular los que tienen un interés directo<sup>29</sup>.

Un tema reciente que las comunidades rurales están aprendiendo y aplicando es cómo proteger el medio ambiente. Guiados por Infant, una organización local pionera del modelo ecocomunitario en Belén, la comunidad y los niños, en particular, han tomado conciencia de la degradación medioambiental que sufren sus comunidades y aprenden nuevas formas de vivir en armonía con la naturaleza. Al reflexionar sobre los retos a los que se enfrenta la comunidad, el agua potable contaminada, la deforestación ilegal, la falta de espacios ajardinados, los niños de Belén se convirtieron en los agentes del cambio en la comunidad de Belén. Ellos ejercieron su papel sensibilizando a la comunidad sobre los problemas, reflexionando sobre ello en los espacios familiares: la familia, la comunidad y actuando juntos. Uno de sus avances es convencer a la comunidad de que cultive hortalizas (la jardinería, rara vez, era una actividad en las comunidades aisladas de Belén).

En la última década, las comunidades de Iquitos han comprendido que cuidar de la naturaleza significa cuidar de la comunidad y de sí mismas. Por eso, la protección del medio ambiente es ahora una de sus preocupaciones y toda la comunidad está comprometida en ese proceso<sup>30</sup>.

La gran mayoría de los habitantes de la comunidad de Belén, muchos

---

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> *Idem.*

de los cuales carecen de educación básica, poseen excelentes habilidades pesqueras; la pesca es la actividad de subsistencia más importante de la región; aprender a pescar es un proceso que inician desde muy pequeños, asistiendo o ayudando a sus familiares en la realización de estas actividades.

Los que llegaron a Lima desde las zonas rurales son menos propensos a utilizar las habilidades que adquirieron en sus comunidades y son específicos de la comunidad, ya que pueden preferir acceder a otras oportunidades disponibles en la ciudad y que, a ellos, les parecen más atractivas.

### *¿Cuál es el sistema de aprendizaje informal en las comunidades desatendidas?*

Los miembros de la comunidad aprenden mientras se organizan con fines de planificación y movilización con respecto al desarrollo de la comunidad o, más recientemente, hacia a la protección del medio ambiente.

El aprendizaje no intencionado o no planificado es la forma predominante de aprendizaje en las tres comunidades analizadas; en las zonas rurales y aisladas, donde las oportunidades de educación formal son limitadas, las comunidades confían mucho en los procesos de aprendizaje que están profundamente arraigados en sus vidas cotidianas y en las interacciones con el entorno circundante. Las competencias profesionales (pesca) se adquieren, simplemente, estando presentes y participando en las actividades cotidianas de las familias o comunidades.

En el caso de Iquitos, por ejemplo, lo que la gente sabe es lo que aprende en su familia, de su familia y sólo de su familia. Por ejemplo, el trabajo de la tierra, la siembra, la pesca se hacen siguiendo las formas tradicionales, respetando la naturaleza y el medio ambiente<sup>31</sup>.

La familia, la comunidad, los niños y los adolescentes forman una red dinámica de aprendizaje y acción interconectados. Dentro de la unidad familiar, los padres actúan como los primeros y más influyentes guías. La comunidad, cuando está organizada, ofrece el lugar de aprendizaje mediante el intercambio de experiencias de aprendizaje. Además, los niños y adolescentes contribuyen a este ecosistema absorbiendo conocimientos de las familias y las comunidades.

Ante todo, he aprendido de mi familia y mis mayores. Llevan generaciones pescando y poseen una gran riqueza de conocimientos sobre cuándo pescar y cómo cuidar nuestro medio ambiente. Estas lecciones

---

<sup>31</sup> *Idem.*



tienen lugar durante las tareas diarias, mientras trabajamos juntos en el barco<sup>32</sup>.

La comunidad, en general, es otro recurso al que todos pueden recurrir, por lo que el aprendizaje se produce de forma colectiva y en todas las direcciones, de adultos a niños, de niños a adultos.

Nuestra comunidad y los niños de Belén se reúnen, a menudo, para mantener conversaciones informales y hacer demostraciones sobre técnicas de jardinería. Estas reuniones nos brindan la oportunidad de compartir nuestras experiencias y aprender unos de otros. Debatisimos nuevas ideas, experimentamos con enfoques innovadores y adaptamos nuestros métodos en función de los resultados. Este aprendizaje colaborativo ha sido esencial para mejorar nuestras técnicas de jardinería y mantener nuestra tierra productiva [...] como [los ancianos] son considerados sabios por los años que llevan juntos, son muy importantes para la comunidad porque es como la memoria viva de la comunidad<sup>33</sup>.

Por último, la propia naturaleza ofrece muchas lecciones a través de sus ciclos dinámicos. El contacto directo con la naturaleza (en la comunidad de San Andrés), mediante la observación de la plantación y el cuidado de un huerto, es un proceso de aprendizaje práctico de ensayo y error, que fomenta una profunda comprensión de las relaciones causa-efecto y la capacidad de resolver problemas. Esto capacita a los individuos para trabajar en pro de una solución sostenible y la preservación del medio ambiente.

He desarrollado una profunda conexión con la tierra. He aprendido a leer las señales de la naturaleza, como los cambios en los patrones climáticos, lo que me ayuda con la siembra y la cosecha<sup>34</sup>.

#### 4. Conclusiones

El aprendizaje en el contexto de la organización, planificación y movilización de la comunidad debe añadirse a la lista de contextos de aprendizaje informal. Aunque es específico de Perú, también puede identificarse en otros países de América del Sur. Lo que es particular para la comunidad peruana es el alto sentido de colectivismo y solidaridad, que

---

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> *Idem.*

se exhibe fuertemente en las zonas rurales, que son más compactas. Gracias a este vínculo entre los miembros de la comunidad, los peruanos se organizan y participan activamente en el desarrollo de sus comunidades, aunque, como se ha visto, en diferentes grados de realización.

Las competencias sociales y cívicas se ejercen bien en el marco de estas estructuras sociales. En consecuencia, allí donde las comunidades están mejor organizadas, los individuos muestran un alto nivel de pensamiento crítico, toma de decisiones, defensa y movilización que se desarrollan como consecuencia de la interacción y la participación en las reuniones y acciones comunitarias. No obstante, las diferencias urbano-rurales son inevitables en algunos aspectos (las comunidades rurales son más compactas y, por tanto, están mejor organizadas).

Como la interacción es clave en el proceso de organización, planificación y movilización, el aprendizaje es involuntario y, a menudo, no estructurado, y pasa en todas direcciones: de los adultos a los niños, en forma de intercambio de conocimientos a nivel comunitario, o de la unidad familiar o de la propia naturaleza (como forma de aprendizaje experimental); con respecto a esto último, las zonas rurales aisladas están aprendiendo a llevar a cabo sus actividades protegiendo el medio ambiente, mientras que para los que emigraron a las ciudades, la conexión con el medio ambiente se ha aflojado.

La innovación está presente tanto en las zonas urbanas como en las rurales; la movilización de las comunidades urbanas durante la pandemia de coronavirus o la protección del medio ambiente en las comunidades rurales destacan a la hora de retratar el sistema de aprendizaje informal en las comunidades desatendidas de Perú.

## 5. Bibliografía

AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2021), *Educación y formación de personas adultas en Europa. Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones. Informe Eurydice*, Comisión Europea

AGODZO B.D. (2010), *Non-Formal Education as a Means to Poverty Reduction and Community Development? A Comparative Study of Adult Literacy in Four Communities in the Ho Municipality, Ghana*, University of Agder

BEKERMAN Z., GEISEN T. (eds.) (2012), *International Handbook of Migration, Minorities and Education. Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning*, Springer

- BOEREN E., RUBENSON K. (2022), [\*The Global Report on Adult Learning and Education \(GRALE\): Strengths, weaknesses and future directions\*](#), en *International Review of Education*, vol. 68, n. 2, pp. 291-308
- BRUNER J. (2004), [\*Life as Narrative\*](#), en *Social Research*, vol. 71, n. 3, pp. 691-710
- BRUNER J. (1991), [\*The Narrative Construction of Reality\*](#), en *Critical Inquiry*, vol. 18, n. 1, pp. 1-21
- DE GRIP A. (2015), [\*The importance of informal learning at work. On-the-job learning is more important for workers' human capital development than formal training\*](#), en *IZA World of Labor*, artículo n. 162
- DOHN N.B. (2010), [\*The formality of learning science in everyday life: A conceptual literature review\*](#), en *Nordic Studies in Science Education*, vol. 6, n. 2, pp. 144-154
- EDWARDS D.B. JR., DEMATTHEWS D., SPEAR A., HARTLEY H. (2021), *Community participation and empowerment in marginalised contexts: leveraging parental involvement, adult education, and community organising through social justice leadership*, en *Compare*, vol. 51, n. 8, pp. 1190-1207
- ERAUT M. (2004), [\*Informal learning in the workplace\*](#), en *Studies in Continuing Education*, vol. 26, n. 2, pp. 247-273
- EUROPEAN COMMISSION (2019), [\*Key competences for lifelong learning\*](#)
- GOLA G. (2010), *Narrative Research on Adult Informal Learning*, en M. TAROZZI, L. MOTARI (eds.), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Zeta Books
- HAGER P., HALLIDAY J. (2006), *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgement and Community*, Springer
- HANEMANN U., ROBINSON C. (2022), [\*Rethinking literacy from a lifelong learning perspective in the context of the Sustainable Development Goals and the International Conference on Adult Education\*](#), en *International Review of Education*, vol. 68, n. 2, pp. 233-258
- LE CLUS M.A. (2011), [\*Informal Learning in the Workplace: A Review of the Literature\*](#), en *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 51, n. 2, pp. 355-373
- LIMA L.C., GUIMARÃES P., TOUMA N. (2016), *Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI*, en R. EGGETENMEYER (ed.), [\*Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School\*](#), Peter Lang
- MARSICK V.J. (2009), *Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice*, en *Journal of Workplace Learning*, vol. 21, n. 4, pp. 265-275
- MIKULEC B., GUIMARÃES P. (2023), [\*The OECD solutionism and mythologies in adult education policy: skills strategies in Portugal and Slovenia\*](#), en *Studies in Continuing Education*, vol. 45, n. 3, pp. 324-343

- PINO GAVIDIA L.A., ADU J. (2022), [\*Critical Narrative Inquiry: An Examination of a Methodological Approach\*](#), en [\*International Journal of Qualitative Methods\*](#), vol. 21, n. , pp. 1-5
- SAVIN-BADEN M., VAN NIEKERK L. (2007), [\*Narrative Inquiry: Theory and Practice\*](#), en [\*Journal of Geography in Higher Education\*](#), vol. 31, n. 3, pp. 459-472
- SCHUETZE H.G., CASEY C. (2006), *Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society*, en [\*Compare\*](#), vol. 36, n. 3, pp. 279-287
- SINGH M. (2015), [\*Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters\*](#), Springer
- SULKUNEN S., NISSINEN K., MALIN A. (2021), [\*The role of informal learning in adults' literacy proficiency\*](#), en [\*European Journal for Research on the Education and Learning of Adults\*](#), vol. 12, n. 2, pp. 207-222
- TAKAYANAGI T. (2019), *Informal Learning and Literacy among Maasai Women. Education, Emancipation and Empowerment*, Routledge
- TAROZZI M., MOTARI L. (eds.) (2010), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Zeta Books
- UNESCO (2022), [\*5<sup>th</sup> Global report on adult learning and education. Citizenship education: Empowering adults for change\*](#)
- UNESCO (2020), [\*How cities are utilizing the power of non-formal and informal learning to respond to the COVID-19 crisis\*](#), Education Sector Issue note, n. 6.2
- UNESCO (2010), [\*Confintea VI. Marco de acción de Belém\*](#)
- VYGOTSKY L.S. (1978), *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press
- WALTERS S., VON KOTZE A. (2019), "If you can't measure it, it doesn't exist"? *Popular education in the shadows of global reporting on adult learning and education*, en [\*Studies in the Education of Adults\*](#), vol. 51, n. 1, pp. 3-14
- WERQUIN P. (2010), [\*Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices\*](#), OECD

### *Normativa Europea*

[Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente \(Texto pertinente a efectos del EEE\)](#)

# Red Internacional de ADAPT



**ADAPT** es una Asociación italiana sin ánimo de lucro fundada por Marco Biagi en el año 2000 para promover, desde una perspectiva internacional y comparada, estudios e investigaciones en el campo del derecho del trabajo y las relaciones laborales con el fin de fomentar una nueva forma de “hacer universidad”, construyendo relaciones estables e intercambios entre centros de enseñanza superior, asociaciones civiles, fundaciones, instituciones, sindicatos y empresas. En colaboración con el DEAL – Centro de Estudios Internacionales y Comparados del Departamento de Economía Marco Biagi (Universidad de Módena y Reggio Emilia, Italia), ADAPT ha promovido la institución de una Escuela de Alta Formación en Relaciones Laborales y de Trabajo, hoy acreditada a nivel internacional como centro de excelencia para la investigación, el estudio y la formación en el área de las relaciones laborales y de trabajo. Informaciones adicionales en el sitio [www.adapt.it](http://www.adapt.it).

Para más informaciones sobre la Revista Electrónica y para presentar un artículo, envíe un correo a [redaccion@adaptinternacional.it](mailto:redaccion@adaptinternacional.it).

