

© *Journal of International Students*

Volumen 13, Número S1 (2023), pp. 222-229

ISSN: 2162-3104 (Impreso), 2166-3750 (Electrónico)

ojed.org/jis

Prácticas intensivas de estudiantes de Educación social en la Amazonia Peruana: una experiencia de inmersión cultural en la Comunidad Nativa de Puerto Luz – Pueblo Harakbut

Manuel Tarín Cayuela
Universidad Católica de Valencia, España

RESUMEN

Se trata de una reflexión a partir del relato de la experiencia de inmersión cultural de un grupo de estudiantes españoles del grado universitario de Educación social en la Amazonia peruana. Durante un mes, un grupo formado por seis estudiantes y un profesor conviven con una comunidad nativa del pueblo Harakbut, participando activamente en la vida de la comunidad y compartiendo sus actividades habituales. Conlleva una experiencia de inmersión cultural y de aprendizaje experiencial. A partir del relato elaborado por los alumnos en la evaluación posterior a la realización de las prácticas, se han extraído diferentes categorías que provocan reflexiones muy significativas. Las conclusiones versan sobre el valor de las prácticas de inmersión como metodología de aprendizaje cualitativo y aumento de las competencias interculturales. La redefinición del rol docente que se enriquece con la convivencia y la presencia en espacios de vida cotidiana, facilitando la transmisión de conocimientos al alumnado.

Palabras clave: *Aprendizaje experiencial, Inmersión cultural, Competencia intercultural, Educación social, Prácticas internacionales, Comunidad indígena.*

ABSTRACT

It is a reflection based on the story of the experience of cultural immersion of a group of Spanish students of the university degree in Social Education in the Peruvian Amazon. For a month, a group made up of six students and a teacher live with a native community of the Harakbut people, actively participating in the life of the community and sharing their usual activities. It entails an experience of cultural immersion and experiential learning. Starting from the report elaborated

by the students in the evaluation after the completion of the practices, different categories have been extracted that cause very significant reflections. The conclusions deal with the value of immersion practices as a qualitative learning methodology and an increase in intercultural skills. The redefinition of the teaching role that is enriched by coexistence and presence in spaces of daily life, facilitating the transmission of knowledge to students.

Keywords: *Experiential learning, Cultural immersion, Intercultural competence, Social education, International practices, Indigenous community.*

El programa de prácticas internacionales de la Universidad católica de Valencia (España) para estudiantes del grado de Educación social, prevé la colaboración con la Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios en Perú. Durante un mes, un grupo formado por seis estudiantes y un profesor conviven con una comunidad indígena, participando activamente en la vida de la comunidad y compartiendo sus actividades habituales.

En este caso se trataba de la comunidad nativa de Puerto Luz, ubicada en el distrito de Madre de Dios, provincia del Manu. Se encuentra en la Amazonia sur occidental del Perú, próximo a los últimos cerros del nudo Ayacachi. La comunidad la conforman unos 400 habitantes del pueblo originario Harakbut, los cuales mantienen su cultura viva mediante prácticas ancestrales. Sus actividades económicas dependen del aprovechamiento de madera, minería artesanal y agricultura para consumo propio. Está situada al interior de la Reserva Comunal Amarakaeri. Fue creada con el objetivo de proteger las nacientes de los ríos, asegurando la estabilidad de las tierras y bosques y garantizar el equilibrio ecológico altamente amenazado (Alvarez y Shany, 2012).

Las prácticas de Educación social en España suelen desarrollarse en contextos institucionales altamente profesionalizados, en los que los márgenes de intervención del estudiante vienen marcados por la especialización de los servicios y unos parámetros muy acotados para la intervención: observación, diseño e implementación de actividades, seguimiento y evaluación educativa. El estudiante aprende principalmente por lo que “ve” y por lo que “hace”, no tanto por lo que experimenta (Imbernón y Bozu, 2012). El objetivo general de las prácticas es la adquisición y puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del proceso formativo del estudiante. En el caso de las prácticas internacionales de inmersión, la experimentación se convierte en el principal método de aprendizaje. Destacan principalmente por el impacto en la adquisición de las competencias relacionadas con el componente actitudinal, lo que algunos estudios identifican como “saber ser y saber estar” (Lopez-Aguado et al, 2020).

En el presente trabajo se ha realizado un análisis cualitativo de las reflexiones que los estudiantes habían generado en sus diarios de campo, agrupándolas según diferentes dimensiones relacionadas con el proceso de aprendizaje. A través del relato de la experiencia personal del docente, se intenta confirmar el valor de las prácticas internacionales de inmersión, como metodología eficaz de aprendizaje. Específicamente del impacto del aprendizaje experiencial en la adquisición de las competencias actitudinales.

La transformación del rol docente

De nuevo me encontraba ante el conocido encargo de supervisar las prácticas pre-profesionales de un grupo de estudiantes, pero esta vez en un escenario absolutamente diferente que iba a suponer nuevos parámetros en los modos de aprendizaje. Los contenidos formativos estandarizados se veían continuamente modificados no solo por las precarias condiciones de vida y las sustanciales diferencias culturales. Si no también por el cambio que suponía la nueva posición que adquiriría el rol docente en aquel contexto. Compartir con los estudiantes el día a día de la vida de la comunidad indígena conllevaba un acercamiento relacional con ellos impensable en el contexto académico. Los conocimientos del profesor adquirirían un nuevo significado al tener que modularse con el impacto vital que esta nueva experiencia estaba suponiendo para todos los participantes. El rol docente se desdibuja como figura de poder-autoridad para emerger con fuerza como catalizador-guía del abundante aprendizaje compartido, confirmando así los resultados de investigaciones recientes sobre innovación educativa y aprendizaje experiencial (Gleason y Rubio, 2020). Este nuevo parámetro en la relación estudiante-profesor inicialmente descolocó a ambas partes, pero poco a poco fue ubicándose e identificándose como el modelo de relación asociado a este tipo de experiencias formativas. Cualquier pequeño aspecto de la convivencia con la comunidad adquiriría una nueva significación en este contexto relacional.

“Al principio me costaba ver al profesor trabajando igual que nosotros, pero al verle implicado en las dificultades que íbamos encontrando me fui dando cuenta de qué nos estaba enseñando de una forma diferente a la que estábamos acostumbrados” (Estudiante 3).

Esa nueva forma de entender el rol docente tenía a su vez un impacto directo sobre las percepciones que los alumnos iban teniendo de la realidad social que se estaban encontrando. Dimensión coincidente en gran medida con las tesis de Kolb (2014) sobre el papel del docente en la fase de observación y reflexión durante el proceso del aprendizaje experiencial.

“Asimismo, la presencia de nuestro profesor nos ayudó bastante a comprender la dimensión social en cada una de las situaciones y experiencias que vivíamos en el día a día, ya que muchas veces a simple vista pasaban bastante desapercibidas” (Estudiante 1).

La experiencia de inmersión

El primer reto al que nos enfrentábamos era vencer nuestras propias ideas preconcebidas sobre el objetivo de las prácticas. Comenzamos partiendo del supuesto etnocentrista que presupone siempre la necesidad de intervenir sobre la realidad que nos encontramos para mejorarla y transformarla (Tassara, 2013). Saltándose el paso previo del conocimiento en profundidad y la identificación con las necesidades humanas antes de plantear cualquier tipo de intervención técnica.

“Una vez llegamos allí fue un choque de realidad, nos dimos cuenta de la situación y las condiciones en las que la comunidad vivía. Como decía

nuestro profesor, nuestras prácticas no solo consistían en realizar una intervención socioeducativa, sino en aprender a vivir como ellos y adaptarnos al contexto en el que nos encontramos. Por lo que, nuestras prácticas comenzaron en el momento en el que llegamos a la escuela donde íbamos a dormir y nos avisaron de que no había agua corriente ni tampoco potable” (Estudiante 3)

De inicio tuvimos que hacer algo a lo que no estamos acostumbrados en nuestro contexto europeo. La comunidad nativa había convocado una asamblea para tratar algunos temas de interés sobre la gestión comunal. Fuimos convocados para presentarnos a toda la comunidad y para pedir públicamente permiso para desarrollar un programa de actividades educativas con los niños y adolescentes. Esta aprobación aunque tenía un carácter principalmente simbólico, suponía un cambio muy relevante en los modos de proceder a los que estamos acostumbrados para trabajar con las personas, especialmente con aquellas más vulnerables. La dignidad de la persona está por encima de roles profesionales o institucionales, que con frecuencia disfrazados de buenas intenciones siguen reproduciendo modelos de relación paternalistas o supremacistas y que acaban limitando los procesos de desarrollo social o autonomía personal (Tassara, 2013)

“Considero que el hecho de haber vivido de la misma manera que lo hacían nuestros educandos en Puerto Luz, sin agua corriente, conexión a internet o un dormitorio, me ha hecho que me pudiera poner realmente en su piel y no trabajar con ellos desde un escalón superior. Considero que como educadores no podemos ayudar a nuestros educandos desde una situación de privilegio por nuestra parte, sino que tenemos que trabajar juntos a la misma altura” (Estudiante 2).

Conocer otras formas de organización política y de gestionar la participación social supuso un aprendizaje novedoso. Este enfoque participativo progresivamente se iría incorporando a pequeña escala en cualquier dinámica o actividad que se pretendía implementar. Los alumnos comenzaron rápidamente a modificar su forma de enfrentarse a una nueva realidad.

“Siempre había empezado las actividades explicando lo que íbamos a hacer, ahora estoy aprendiendo a primero preguntar, observar y acordar juntos lo que queremos conseguir” (Estudiante 1)

Esta modalidad de prácticas intensivas supone una experiencia de inmersión cultural que afecta al proceso de aprendizaje, influyendo principalmente en la percepción sobre dimensiones básicas en la intervención socioeducativa:

“Ahora entiendo que la inmersión completa en un contexto tan diferente al que estamos acostumbrados es una tarea complicada para la persona y nosotras como educadoras sociales es algo que debemos hacer continuamente, ya no solo cuando realicemos intervenciones internacionales, sino en nuestro día a día en un recurso de nuestro país también debemos vivir esa inmersión. Una inmersión que permita una comprensión empática hacia la situación que están viviendo las personas con las que vamos a trabajar” (Estudiante 4).

A continuación, se recogen las principales acciones desarrolladas con la comunidad y las competencias actitudinales derivadas del prácticum de Educación social (Lopez-Aguado et al, 2020).



<p><i>Refuerzo educativo y atención a la infancia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las relaciones de las instituciones con la familia y la comunidad • Establecer una relación de confianza entre los distintos agentes sociales
<p><i>Conservación del medio natural</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los principios deontológicos de la Educación social • Comprensión de los derechos humanos como referencia de la acción
<p><i>Actividades culturales y desarrollo comunitario</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto de diferentes opiniones partiendo de principios éticos • Trabajar en equipo y colaborar • Participación en la resolución constructiva de potenciales conflictos

Fuente: elaboración propia

Diferentes estudios han confirmado que la inmersión cultural es una actividad educativa crítica que permite desarrollar una mayor capacidad de respuesta cultural en los estudiantes (Kelly y DiAnne, 2021). Destaca el respeto a la diferencia cultural, a los dialectos y códigos de comunicación propios, a las manifestaciones artísticas y musicales como valores culturales.

“Al principio no comprendía porque los Harakbut se mostraban tan distantes, luego me di cuenta de que en su cultura necesitan tener cierto grado de confianza para mostrar cercanía” (Estudiante 3)

“Escuchaba a muchos niños hablar el dialecto harakmbut, aunque no les entendía notaba que su comunicación era mucho más fluida. Es una pena que muchas familias no deseen enseñar la cultura y el propio dialecto de la zona a sus hijos por miedo a que sean discriminados al salir de la comunidad” (Estudiante 6)

“A los adolescentes les encantaba bailar, me sorprendió como enseguida quisieron mostrarme las danzas ancestrales de la comunidad y explicarme su significado” (Estudiante 2),

En este contexto de inmersión con la comunidad indígena, las diferencias culturales por significativas o sorprendentes que sean, son rápidamente asimiladas como riqueza por el estudiante, desarrollando una mirada comprensiva que facilita la adquisición de la competencia intercultural. La dimensión cultural emerge como como explicación para comprender el funcionamiento social, confirmando el supuesto de investigaciones al respecto (Kelly y DiAnne, 2021).

Una forma diferente de adquirir competencias: el aprendizaje experiencial.

Beard y Wilson (2013) definen el aprendizaje experiencial como el “proceso de dar sentido al compromiso activo de la relación entre el mundo interno de la

persona y el mundo externo del entorno” (p. 26). La experiencia vital activa las capacidades del individuo y las conecta con los conocimientos.

“Personalmente creo que me ha sacado de mi zona de confort y he podido tener actitudes e iniciativas que en mi contexto normal no he tenido la oportunidad. Además de haber conocido una realidad muy dura y poner en práctica nuevos valores y capacidades que no pensaba que fuera capaz” (Estudiante 5).

Especialmente facilita el desarrollo de las competencias socioemocionales, como la comunicación, empatía, creatividad, etc. También incrementa la motivación y el interés por el aprendizaje.

“A lo largo de estos días, he podido aplicar por primera vez aspectos vistos hasta ahora en la Universidad y verme cómo actué como profesional ante las diferentes situaciones que nos fueron poniendo por delante. Nuestras prácticas fueron en cierto modo especiales y diferentes al resto de nuestros compañeros, pues no tuvimos un servicio o un recurso institucionalizado al que acudíamos, sino que nuestro recurso era el propio grupo focal de educandos” (Estudiante 6).

“Especialmente he tenido que innovar actividades para motivar sin tener grandes recursos. Aunque había cosas que no me funcionaban creo que he sabido reflexionarlas y pensar cómo podrían haber ido mejor y así adaptarlas” (Estudiante 6).

El aprendizaje experiencial tiene sus fundamentos en el constructivismo, pues pretende construir conocimiento y significado a través de una inmersión en experiencias que generen reflexión (Kelly y DiAnne, 2021). Este proyecto de aprendizaje experiencial confirma el anterior supuesto, al permitir ver el desarrollo social como una nueva dimensión del aprendizaje. El estudiante al verse como parte de una comunidad, genera compromiso ciudadano e interés por el bienestar no solo de sí mismo sino también de la sociedad (Kolb, 2014).

“Empezaba a sentir un apego por la comunidad, comenzaba a sentir que era parte de ella y que mi intervención ya no solo estaba sirviendo para los destinatarios, sino que personalmente me estaba haciendo reflexionar sobre muchos aspectos de la vida, cosa que pensaba que me iba a costar más” (Estudiante 3).

La experiencia viene a confirmar el supuesto de la utilidad de las prácticas internacionales como método didáctico (Alcon, 2016). Cambiar de contexto cultural el espacio de aprendizaje, supone también ampliar la visión de la utilidad del mismo.

“Sinceramente, estas prácticas me han hecho darme cuenta que nuestra profesión es necesaria y útil en cualquier lugar o contexto donde haya una necesidad a mejorar. Esto me ha permitido valorarla mucho más y darme cuenta de lo importante que es formarse para trabajar con colectivos en

riesgo de exclusión. Además, me ha permitido darme cuenta de que realmente disfruto lo que estoy estudiando y a darme cuenta hacia donde me gustaría enfocar mi futuro laboral” (Estudiante 1).

Fomentando en los estudiantes capacidades y habilidades comunicativas que conducen al desarrollo social (Tobón, et al, 2019). El contacto con la diferencia, activa los resortes personales del estudiante y los conecta con las competencias profesionales.

“Al final, las habilidades personales que tenemos son las que ponemos al servicio para trabajar y me he dado cuenta que siendo mejor persona consecuentemente mejoras como trabajador y profesional” (Estudiante 2).

“Yo sentía cada día que vivía situaciones diferentes, en las cuales muchas veces no sabía cómo actuar, pero poco a poco iba aprendiendo a desenvolverme” (Estudiante 4).

Este tipo de experiencias producen además un efecto multiplicador en las familias y entornos relacionales de los estudiantes respecto a la sensibilización social y a la valoración de la interculturalidad, aumentando sustancialmente su impacto transformador.

“De igual manera, gracias a esta experiencia he podido interpretar y analizar la realidad desde los ojos de un educador social, cada cosa que veían mis ojos me hacía que me cuestionara varias preguntas sobre cómo es la sociedad en la que vivimos o las injusticias que hay en el mundo” (Estudiante 4).

“Todo lo que me llevo de allí no se basa únicamente en mi profesión como educadora social, va mucho más allá, he crecido y madurado como persona, y eso es un aspecto imprescindible para mejorar nuestra sociedad” (Estudiante 5).

Para finalizar me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que forman parte de la comunidad nativa de Puerto Luz y al grupo de estudiantes con los que compartí la experiencia. Como profesor universitario me siento muy afortunado de haber participado en este proyecto, en el que he vislumbrado una forma muy diferente de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcón, E. (2016). La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 32-39.
- Álvarez, J., & Shany, N. (2012). Una experiencia de gestión participativa de la biodiversidad con comunidades amazónicas. *Revista Peruana de Biología*, 19(2), 223-232.
- Beard, C. & Wilson, J. (2013). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Education, Training and Coaching*. UK: Koganpage.

- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 358, 238-257. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077>
- Gleason, M & Rubio, J (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 44 (2), 264-282. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Kelly, M; DiAnne, C (2021). Developmental Pathways of Cultural Immersion: Motivations, Processes, and Outcomes. *Counselor Education and Supervision*, 60(2), 129-147. <https://doi.org/10.1002/ceas.12199>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Lopez-Aguado et al. (2020). Instrumento para el análisis del prácticum de Educación social. V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico. p. 585-594. <http://hdl.handle.net/10198/22997>
- Tassara, C (2013). *Cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales y políticas públicas Teorías y prácticas del diálogo euro-latinoamericano*. Ediciones Unaula, Medellín.
- Tobón-Marulanda et al (2019). Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: Un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado*, 15(2), 188-200.

ACERCA DEL AUTOR

MANUEL TARÍN CAYUELA. Doctor en estudios sociales y políticos de la educación. Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. Universidad católica de Valencia (España). manuel.tarin@ucv.es
