

# Psicología y educación. Análisis y consolidación de diferencias socioculturales

Surjus Pereira, Magali Cecili

2015-03-12

---

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/482>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

## PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN Análisis y consolidación de diferencias socioculturales

**Magali Cecili Surjus Pereira\***

En este artículo expongo aspectos del trabajo desarrollado en escuelas de las tierras indígenas del norte del Estado de Paraná (Brasil), destacando algunas posibilidades de extensión del trabajo del psicólogo en poblaciones autóctonas, que en el sur de Brasil son minorías étnicas.

La imagen del psicólogo como analista social puede contribuir al proceso de ampliación de su actividad profesional. Nuevas formas de hacer psicología podrían consolidarse si el psicólogo se involucrara directamente en cuestiones sociales mediante la realización de trabajos efectivos con diferentes grupos de la sociedad.

El psicólogo está obligado a participar en el debate sobre cuestiones éticas, sociales y políticas, presentes en la vida cotidiana de diferentes grupos sociales. Además, estas cuestiones lo desafían para que elabore nuevas formas de vinculación profesional en la sociedad, como lo vienen destacando, entre otros, Bock (1997), Abib (1997), y Melo (1975).

Hace aproximadamente doce años se inició un trabajo de fortalecimiento de la educación escolar indígena, en él participó la psicología social mediante la realización de un estudio sobre el proceso de socialización de niños kaingáng. El propósito fundamental del estudio se relacionó con la necesidad de fortalecer la identidad kaingáng que, como las de los pueblos indígenas de la región norte de Paraná, tuvo pérdidas cuantitativas y cualitativas indescriptibles durante los últimos 50 años.

---

\* Departamento de Psicología Social e Institucional. Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

El proceso de colonización de esta región brasileña fue vertiginoso, incluyó la apertura de caminos y brechas y la formación de núcleos habitacionales, lo que dio origen a un gran número de ciudades en esa región. Los grupos indígenas fueron detectados y circunscritos en lugares que impiden de manera avasalladora su modo de vivir.

Fueron confinados en áreas restringidas y sometidos a procedimientos de “civilidad”. Las tierras destinadas a abrigo fueron reducidas significativamente en la década de los cuarenta mediante un decreto gubernamental, según relata Helm (1998). Doña Floripa, una vieja kaingáng da la medida personal de esa reducción al decir “antes nuestras tierras iban hasta donde la vista alcanzaba, hoy estamos aquí en este pedacito de tierra, amontonados”.

Para enfrentar los dilemas del proceso de educación escolar indígena se constituyó un equipo de trabajo, denominado Grupo Mig. Participan en este grupo profesores de las áreas de lingüística, pedagogía, psicología, antropología y asesores de áreas correlativas. El Grupo Mig, junto con representantes de la región sur del Estado de Paraná y Lideratos Indígenas, participó activamente en el proceso de implantación del Núcleo de Educación Indígena (NEI) junto a la Secretaría de Educación del Estado [provincia].

La realidad de esas escuelas al final de la década de los ochenta revelaba una concepción educativa destinada a grupos minoritarios que es extremadamente unilateral y homogenizadora. Estaba vigente de forma clara la idea de integrarlos pura y literalmente a la cultura occidental blanca y europea. Eso es evidente cuando se comprueba que niños de seis a siete años, hablantes apenas de la lengua kaingáng, eran alfabetizados en portugués por una profesora no indígena, que desconocía cualquier regla gramatical de la lengua indígena.

El material escolar utilizado conservaba una visión enciclopedista de la enseñanza. La vieja profesora de los grados más adelantados, 3° y 4°, utilizaba su viejo libro del profesor, extrayendo de él los ejercicios, textos y actividades que integraban la vida escolar de esos niños. Después de algún tiempo de convivencia, realización de cursos y encuentros, el Grupo Mig inicia, junto con los profesores de esas escuelas, discusiones sobre la reorganización de la enseñanza en los planteles.

Se reunieron diferentes trabajos realizados por profesores, alumnos y grupos de trabajo para editar algunos materiales didácticos-pedagó-

gicos específicos para niños de las escuelas de las tierras indígenas. Fueron impresos materiales considerados siempre de carácter experimental, como libros de textos sobre plantas, animales, pájaros, aspectos de la cultura indígena e historias de la cotidianidad de las comunidades contadas por los niños. De modo general ese material fue fruto del trabajo de los niños, a través de textos individuales y colectivos.

Otros materiales, como las *Cartillas de Alfabetización* (1991), la *Cartografía indígena* (1996), el texto sobre diferentes pueblos del mundo titulado *Cómo es que es* (1997) y el libro *Venh Róg: Rio Tibagi* (1998), entre otros, fueron elaborados por los profesores de las tierras indígenas coordinados por el Grupo Mig, con el objetivo de subsidiar el trabajo de educación escolar indígena.

Cada uno de estos textos fue elaborado con la intención de proporcionar al ambiente escolar un encuentro más productivo con la cultura indígena local y nacional. De esta forma los materiales buscaron introducir el relato de aspectos de la vida en los días actuales junto con relatos de recuerdos de tiempos pasados, o de cómo era antiguamente. Las fuentes usadas para componer aspectos de la historia de los pueblos indígenas han sido la memoria local y la consulta de documentos existentes en bibliotecas, museos, FUNAI, entidades no gubernamentales y misiones religiosas.

Fortalecer la identidad del grupo requiere el rescate de la memoria, como también, de manera fundamental, la discusión de lo que son hoy e, inevitablemente, de lo que pretenden ser mañana. El destino de los pueblos indígenas en el mundo contemporáneo se revela en toda su complejidad, como lo es, de hecho, para cualquier grupo o sociedad. Sin embargo, para ellos la dificultad es tal vez mayor porque la vida es pensada por ellos con su dimensión de pasado y presente.

La dimensión del futuro los hace callar, demostrando quizá una vida demasiado ocupada en resolver problemas inmediatos; además del hecho de que, como memoria colectiva, la vida es una eterna labor y el futuro ¿reservaría apenas luchas diferentes? Eso puede ser deducido por las palabras de una vieja señora kaingáng, cuando dice:

Antiguamente nosotros teníamos otras dificultades, hoy mejoró mucho, ya no pasamos tanto frío, tenemos estufa de gas y la leña mojada ya no es más un problema; pero otras cosas empeoraron bastante. Las indias ya

no quieren más tener hijos como antes, y no se cuidan. Después si mueren jóvenes todo el mundo quiere saber por qué fue, qué sucedió. Sucede porque el cuerpo necesita recuperarse y ellas no le dan tiempo, ya salen, en seguida cargan hijos, comen de todo.

Es necesario resaltar que en ese trabajo las actividades de grupo, en las que el proceso de desenvolvimiento es establecido mediante una construcción conjunta y una relación de bilateralidad, los resultados surgen más lentamente. Exigen la construcción de una sensibilidad, lo que implica la existencia de la aceptación de un aprendizaje constante que envuelve al conjunto de individuos participantes en el proceso.

La admisión de un principio de trabajo establecido en una perspectiva constructorista social impone la ruptura de las relaciones de mando y de subordinación; del sabio frente a aquel que ignora, para transformarse en un canje de experiencia, en la elaboración de una capacidad de reflejar y analizar esas experiencias para que nuevas experiencias sean elaboradas.

En este sentido, Santos (1996) resalta lo que él denominó “pedagogía del conflicto” aplicada en el aula, pero que puede muy bien aplicarse en situaciones de trabajo de grupos que representan diferentes posiciones sociales y culturales en el conjunto de la sociedad. El trabajo realizado con base en el respeto y la creencia en la capacidad pensante de cada uno para proponer alternativas a las cuestiones que surgen ofrece a los profesionales, de modo general pero en particular al psicólogo, una construcción de la capacidad de oír al otro, que ningún entrenamiento en entrevista o métodos de obtención de información aprendido en la academia puede darles.

Es en el ejercicio de la actividad de pertenecer a la masa, representada como conjunto heterogéneo de la sociedad, que la capacidad de dialogar o argumentar debe nacer. El libro *Carta a una profesora*, escrito por un grupo de alumnos “marcados” por la escuela tradicional pero que vivenciaron una experiencia concreta de educación alternativa, ya proponía como meta escolar el desenvolvimiento del ciudadano que pertenece a la masa y que sabe argumentar.

Es decir, es el perfeccionamiento de la capacidad de argumentación que debe ser construido por la escuela para el enfrentamiento de las relaciones de poder entrañadas en la vida cotidiana. De esta forma el proyecto “Jagne Mre Hyn Han” coordinado por el Grupo Mig viene

haciendo su historia ligada a la educación escolar indígena, trabajando para construir una relación alternativa en la educación escolar indígena. No es por otra razón que la definición del proyecto significa en portugués “Construir Juntos”.

La relación entre el estudio del proceso de socialización mencionado y el trabajo de asesoría prestado a los profesores de las escuelas de las áreas indígenas se revela en las acciones emprendidas para concretizar la educación escolar indígena en toda su especificación. La elaboración de contenidos, métodos y actividades que componen el ambiente escolar son el centro de las preocupaciones de todos los involucrados en ese proceso.

Una clara y objetiva visualización del vínculo entre la elaboración de conocimientos sobre aspectos de los pueblos indígenas y la elaboración de propuestas de educación escolar es el desafío cotidiano de la actividad compartida en el proyecto de educación escolar por sus integrantes: Grupo Mig, profesores indígenas y no indígenas de las escuelas de las tierras indígenas y Núcleos Regionales de Enseñanza municipales o estatales (provinciales o departamentales).

Es en ese sentido que el conocimiento de aspectos psicosociales del proceso de socialización de niños debe ser compartido por los integrantes de los grupos. Las respuestas a cuestiones como la enseñanza de la lengua indígena y del portugués, formas de enseñar, contenidos a ser destacados, objetivos de aprendizaje y el propio papel de la escuela en relación con los pueblos indígenas, sólo pueden ser establecidas a través de un diálogo permanente en estrecha sintonía con el grupo.

Características como el respeto al ritmo del niño, tanto en lo que se refiere al desarrollo de capacidades físicas —es el niño, por ejemplo, quien establece la secuencia de etapas— como al de los lazos afectivos y emocionales, o la presencia constante de una variedad de individuos en la relación cotidiana del niño, son aspectos que deben considerarse en la organización escolar para no imponer el cuestionable modelo occidental, que divide a los niños por edad y grado, empobreciendo las posibilidades de establecer redes de relaciones y desarrollo de competencia social.

Los niños se relacionan cotidianamente con los miembros de la familia próxima y distante, y además con los amigos. Son padres, hermanos (mayores y menores), abuelos, tíos y primos, constituyendo el día

a día. Separarlos es deshacer la riqueza cotidiana de relaciones que ellos establecen. El modo de enseñar a los niños en ese grupo está relacionado con lo que hay que hacer. Es un grupo donde la transmisión del conocimiento sigue fundamentalmente la pauta de la acción. La instrucción verbal no precede el hecho, ella lo acompaña, o sucede después de la realización de la actividad.

Tanto la niña como el niño desarrollan sus habilidades, sus capacidades en la realización de actividades, participando gradualmente de los quehaceres de la vida cotidiana. El hablar alto y rápido es indicador de “rabia”, por eso los profesores no indígenas tienen un desafío, su elocuencia (tan apreciada en el mundo occidental) es señal de castigo para el niño kaingáng, agravado por el hecho de que él no siempre comprende el contenido de las palabras.

Analizando algunos problemas existentes en el proceso de educación formal de niños de grupos indígenas norteamericanos, Erikson (1971) observa un tipo de relación educativa predominante entre padres e hijos de esos pueblos. Destaca que en forma diferente a los padres del mundo occidental, ellos, los grupos indígenas, “...son tolerantes con los niños pequeños y sólo verbalmente crueles con los mayores...” (p. 116).

El espacio ocupado por el niño es semejante al que Áries (1982) define como correspondiente al del mundo antiguo. El niño, desde tierna edad, participa de las actividades del grupo y en esa relación directa se apropia de las formas de ser de su grupo, construyendo así su propia identidad. El espacio del niño es el espacio de la comunidad, él transita por los más variados lugares sin restricción —va al campo, a la ciudad, al baile, a las fiestas y a las reuniones de las áreas, entre otros lugares.

El espacio de la escuela es hoy el lugar de apenas algunos adultos y de los niños y se convierte en un espacio de algún modo desligado de ese pueblo, lo que crea obstáculos y dificultades que impiden que la escuela defina y realice de forma clara la tarea del desarrollo escolar necesaria para los pueblos indígenas. Sin embargo, el espacio de la escuela en las tierras indígenas puede y debe ser uno en el cual se equilibren cuestiones referentes a los pueblos indígenas, como resultado de la relación establecida con la sociedad nacional próxima y lejana.

O, como apuntamos nosotros en otro trabajo (Pereira, 1998), la

escuela puede constituirse en el espacio de revigorización de aspectos de la cultura indígena, o en el espacio del fortalecimiento de la identidad étnica, de forma que consolide mapas sociales que representen de forma significativa las diversidades culturales.

Nuevas formas de relacionarse deben ser engendradas, nuevas porque después del contacto entre las sociedades es irreversible el proceso de cambios materiales y simbólicos. La cuestión es eliminar la dominación, que lleva a la adopción de formas de vivir, pensar y sentir, que impuestas por la fuerza o por destrucción privilegian algunas cosmovisiones, empobreciendo el contexto de las relaciones sociales.

Se busca así defender una política de identidades culturalmente diferentes, reconociendo los contextos culturales como espacios psicosociales de producción de significados sociales y sentidos personales, cuyos valores se ligan a la concretización de una sociedad más justa, haciendo posible el desarrollo de individuos más plenos en su condición humana.

### *Bibliografía*

- ABIB, J. A. D., (1997), "Saúde Mental: Esvaziamento de uma Trama Conceitual", *Psicologia Em Estudo*, Maringá, Ed. UEM, v. 2, no 1, p. 41-70.
- ÁRIES, P., (1982), *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Ed. LTC.
- BOCK, ANA MERCÊS, (1997), "Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenomeno psicológico", *Psicologia, Ciência e Profissão*, 17(2), 37-42.
- "Carta a uma professora: pelos alunos da escola de Barbiana", [19--], Lisboa, Ed. Presença.
- ERICKSON, E., (1971), *Infância e Sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar.
- FELISBINO, MANOEL NOREG MÁG, (1991), *Cartilha Kaingáng*, Londrina, UEL, 2v. *Cartilha de alfabetização/Grupo Mig*.
- GINO, LUIZ J. *et al*, (1998), en: Pereira, Magali y Teles, Ivani (orgs.) *Venh Rog: Rio Tibagi*, Curitiba, COPEL, CNIA, UEL y FUNAI.
- HELM, C.M.V., (1998), *Os Indígenas da Bacia do Rio Tibagi e os Projetos Hidrelétricos*, Curitiba, Estúdio Gráfico.



- JUVÊNCIO, SÉLIA F. *et al*, (1996), *Cartografia Indígena*, Londrina, UEL. Texto didático.
- MELLO, SILVIA L., (1975), *Psicologia e Profissão em São Paulo*, São Paulo, Ed. Ática.
- PEREIRA, M.C.S., (coord.) (1996), *Relatorio de Pesquisa Realizado Junto Às Escolas, Das áreas indígenas do norte do Paraná*, UEL.
- \_\_\_\_\_, (1998), *Meninas y Meninos Kaingáng: o proceso de socialização*, Londrina, UEL/Ed.
- \_\_\_\_\_, e ACO, I.D., (1996), *Como é que é?* Londrina, UEL. Texto didático.
- SANTOS, B., (1996), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, Porto Alegre, Ed. Sulinas.