

## **Resumen**

Esta presentación trata sobre avances de una investigación interdisciplinaria desarrollada en el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (UNLP), que desde un interés principalmente educativo, indaga sobre conceptualizaciones matemáticas trabajando con población Qom, migrantes urbanos en la ciudad de La Plata.

Partimos de reconocer la diversidad cultural como una condición ineludible, aunque no suficiente, en toda estrategia de enseñanza que pretenda superar la exclusión, la subvaloración y la discriminación de la que históricamente han sido objeto los pueblos originarios.

El trabajo realizado revela condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje formal de los niños, ideas y valoraciones en juego sobre la escuela, así como el potencial y el interés del pueblo Qom por ser partícipes activos de su educación y de la sociedad de la que todos formamos parte.

Se muestra la existencia de conocimientos propios de índole matemática, que presentes en la memoria e inmersos en la lengua y las prácticas, son desconocidos, o desde el prejuicio, negados en su posibilidad.

Se espera aportar elementos que permitan reflexionar sobre las transformaciones necesarias de nuestro sistema educativo en pos de concretar el derecho del pueblo a una educación significativa e intercultural.

---

<sup>1</sup> Prof. Adj. Matemática. Fac. de Ingeniería- UNLP. mariadel\_garcia@yahoo.com.ar

## **Matemática, Sistema Educativo y población Qom**

### **Introducción**

En 1990, en el Barrio “Las Malvinas”, partido de La Plata, 36 familias Qom iniciaron la autoconstrucción de sus viviendas en el marco de un plan del Instituto de la Vivienda de la Provincia de Bs. As. Desde el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la UNLP comenzó a registrarse esta experiencia interpretando los hechos y procesos acontecidos, con el objetivo, entre otros, de proyectar el conocimiento construido con la propia gente Qom a la sociedad total.

Estas familias, de fuertes lazos de parentesco con otras poblaciones Qom de nuestro país y con sus comunidades de origen en Chaco, se habían organizado formando la asociación Civil Ntaunaq Nam Qom (Gente trabajando junta) a partir de una propuesta de relocalización a un grupo de Villa Iapi, Quilmes, en 1984. La organización y el trabajo colectivo, fueron clave para superar las contrariedades que surgieron durante esta etapa. En 1996 se habitaron las viviendas. A lo largo de estos años comprobamos que no es como se pensaba, que al migrar habían "perdido su identidad". La insistencia en vivir de modo comunitario, el uso y vigencia de la lengua y los proyectos colectivos que desarrollaron y desarrollan en la actualidad, así lo confirman (Ibáñez Caselli, 1998; Ibáñez Caselli y Tamagno, 1999). En Mayo de 2014 lograron el título de posesión y propiedad comunitaria de las tierras.

En ese contexto, a mediados de 1997 se inicia este trabajo. Surge de una preocupación educativa, cuando los resultados de mi propia experiencia como docente de matemáticas en escuelas medias desafían los presupuestos ingenuos, poniendo de relieve a la diversidad como elemento constitutivo esencial y de necesaria consideración en toda situación de aprender y enseñar. Se reconoce la falta de estrategias y formación para su tratamiento por parte de los agentes educativos y de la institución educativa en general.

Sosteniendo un interés enfocado en lograr una mejor forma de tratar el conocimiento de matemática implicado en el acto educativo, se cuestionaron los sentidos de qué es “mejor”, como se “desarrollan los conocimientos” y qué “matemática” y “Sistema Educativo” estarían en juego. La búsqueda de respuestas y de metodologías para una profunda comprensión de lo que sucede en estas situaciones de aprendizaje, condujo mi incorporación al LIAS, desarrollando allí una línea de trabajo en educación sobre matemática bajo la condición fuerte de diversidad. Por ese entonces ya se había organizado un primer acercamiento al ámbito escolar en las escuelas a las que asistían los niños Qom. Las observaciones y entrevistas realizadas sugerían que "la diversidad se les presentaba (a los integrantes del sistema educativo) como un problema, como un obstáculo que se interpone negativamente en el desenvolvimiento de la labor educativa"(Tamagno, 1995).

La investigación, de carácter exploratorio, se motiva en el derecho a la educación bilingüe intercultural propuesta en el Artículo 75 inc.17 de nuestra Constitución. Un derecho de todos. Y sin desconocer las dificultades y contradicciones en sus intentos de aplicación, se consideró a este artículo como letra coherente con una concepción que valora positivamente la diversidad y entiende que la educación se enriquece en esa

interacción.

Reconocemos la diversidad cultural como una condición ineludible, aunque no suficiente, en toda estrategia de enseñanza que pretenda superar la exclusión, la subvaloración y la discriminación de la que históricamente han sido objeto los pueblos originarios. Conocer y comprender al otro es también parte necesaria del proceso de reparación histórica que como sociedad nos debemos.

Compartimos que “Se necesita una cierta imaginación social para aceptar que, si deseamos tratar a los miembros de una cultura distinta de la nuestra de manera igualitaria, debemos aprender a tratarlos de manera distinta a la de los otros ciudadanos aprendiendo algo de sus códigos sociales. Una cierta competencia para la comunicación intercultural debe comenzar por una autognosis crítica de nuestras propias ideas, valores e imágenes del mundo que solemos asumir sin cuestionar.”(Bartolomé en Tamagno, 2009:15).

Avanzar sobre esta problemática implicó un ensamble continuo de conceptos de diversas disciplinas y estrategias metodológicas que permitieran abordar los diferentes dominios que se fueron implicando: la vida en el barrio, los proyectos colectivos, la historia y los vínculos comunitarios, las historias individuales, la cultura, la identidad étnica, los niños, sus juegos, su escolarización, la institución educativa, los saberes y la matemática.

Los primeros datos señalaban el “fracaso escolar” de los niños, por repitencia, abandono o malas calificaciones. Esto, transmitido por los padres, nos llevó a interesarnos por las condiciones y factores que lo hacían posible. Siendo la “construcción del fracaso escolar” una categoría que se elabora dentro del marco institucional, con referentes psicológicos, sociales y pedagógicos, con la participación de los maestros y de los padres se genera un “proceso circular en el que intervienen distintas variables interrelacionadas. Ellas son, las estrategias de los niños, las intervenciones de los adultos y los contenidos curriculares” (Pipkin Embon, 1994). Consideramos que en cada una de estas variables está presente la identidad étnica y las condiciones de desigualdad social, estando atravesadas por la historia de oportunidades familiares, de lucha, de opresión y persecución de que fueron objeto.

Problematicando el concepto de matemática nos nutrimos de conceptos provenientes de lo que ha dado en llamarse etnomatemática cuando plantea, refiriéndose a la estructura de educación formal establecida, “lo que se cuestiona y condena es la agresión a la dignidad y a la identidad cultural de aquellos subordinados a esa estructura”<sup>1</sup> (D`Ambrosio, 2000:118). Coincidimos cuando propone trabajar “procurando entender dentro del propio contexto cultural del individuo, sus procesos de pensamiento y sus modos de explicar de entender y de desempeñarse en la realidad” y que “todo grupo culturalmente identificado tiene maneras propias, particulares y específicas de observar, conjeturar, experimentar, inferir, clasificar, ordenar, contar y medir.”(D`Ambrosio,1992)

Bishop considera que todas las culturas desarrollan matemática a partir de al menos seis “actividades, tales como contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar [...] Todas

---

<sup>1</sup> Traducción propia

implican unos tipos especiales de lenguaje y de representación. Todas ayudan a desarrollar la tecnología simbólica que llamamos matemáticas” (Bishop, 1999: 42).

Esto nos permitió orientar el esfuerzo metodológico y de observación, consolidando la idea de que la matemática es un producto cultural, asociado fuertemente a un lenguaje y como tal debe incorporarse al proceso educativo. Los objetivos de la investigación fueron conversados con miembros de las familias, que demostraron interés en la propuesta.

Trabajamos con unos 30 niños Qom entre 4 y 12 años, con sus padres y docentes de las escuelas Nro.52 y Nro. 63, donde concurría la mayoría de ellos, cursando por entonces entre 2do y 5to.año de la E.G.B. Se propuso una actividad de Apoyo Escolar en Matemática que se desarrolló en el barrio que se organizó a partir de las tareas que los niños traían desde la escuela.

Se empleó la metodología etnográfica, fundamentalmente la observación participante, logrando identificar conflictos en relación a la escuela y las tareas escolares, al uso de los sistemas de códigos y estrategias de las prácticas cotidianas. (Woods, 1987)

La relación entre los conocimientos impartidos en la escuela y los implicados en las actividades de sus vidas cotidianas se reveló leve, difusa y ocasional.

Por ejemplo:

La mamá de Mig fue citada por la maestra que le informó que Mig andaba mal, no hacía nada solo, y que el problema era de su cabeza (con gestos). Mig, de 8 años, cursaba en 3ero.

Días más tarde, concretamos una entrevista con la maestra de Mig que nos confirmó: “No es ágil, es dormido, no está maduro”; “es un error haberlo promovido”; “no hace ni una tarea solo, hay que apuntalarlo continuamente. Son mínimas las tareas que logra solito, armar palabras casi no lo puede hacer”. “No sabe ubicar cantidades, se confunde el anterior con el posterior”, “es un ángel y la mamá es un encanto”, “Al principio le di un folleto para apuntalarlo”.

Trabajando con el niño confirmamos que interpretaba las tareas a realizar, en particular “dividir”, pero no con la precisión y metodología esperada por la docente y primaba en sus estrategias una tendencia a un referente visual y físico y no el simbólico implicado (García et al., 1999).

## **En la escuela**

La necesidad de comprender la escolarización de los niños me llevó a participar de la vida escolar incorporándome como observadora a las clases en distintas oportunidades, y vinculándome con docentes y distintos agentes educativos. A modo de ejemplo los siguientes párrafos (desgrabaciones de entrevistas y clases en el año 2000) permiten mostrar algunas de las características del contexto escolar, las acciones e interpretaciones de algunos educadores, lo que conformaría aspectos importante del proceso de escolarización de los niños. Permiten también cuestionar ese proceso y las características con las que la intreculturalidad es vivenciada.

E: entrevistador; M: Maestra; toba=Qom

E: Si podríamos conversar un poco sobre cuál es la visión que vos como maestra tenés de los chicos del curso en general que te tocó y en particular de los chicos toba que vos identificás que son Carli y Alex.

M: Claro yo lo conocía por Gerardo... lo tengo registrado como Gerardo. (Se refiere a Alex)

E: ¿cómo ellos están insertos en el aula, cómo trabajan, qué dificultades podés puntualizar o que puedas haber notado que tengan en matemáticas?

M: Yo este año estoy con estos chicos, de hecho ahora me entero que son toba. Hace un par de semanas que me enteré de que eran chicos toba. Está este chico Nú y está Ava, que no sé si es toba. Yo no sé pero he escuchado. Y bueno, estos dos nenes, es como que están aislados. Y hacen como su mundo.

E: Vos decís que son dos, pero ¿y Carli?

M: También, pero lo que pasa es que no viene nunca. [...]Y Nú por ejemplo, los otros me han traído los boletines, pero él no me devolvió el boletín. O sea eso es un problema que tengo ahora, [...].Bueno, y están ahí en grupito, cuando vienen los tres, cuando están los tres, están juntos los tres, son inseparables, y siempre estoy ahí rondando, fijándome a ver lo que hacen y generalmente copian el título o alguna que otra cosa y puntualmente si vamos al caso, trabajar no trabajan; carpetas no, no existe la carpeta de los chicos. Para el pizarrón, al que logré que pasara a resolver una cuenta, una multiplicación por dos cifras y que ahí me di cuenta que él algo sabe es Nú. Los otros se negaron a pasar.

[...]

E: ¿No trabajan durante la clase nada, nada?

M: No, están hablando de sus cosas, porque... qué exactamente no sé, [...].Porque si no quieren hacer en la carpeta ¿cómo hago? y si no quieren pasar al pizarrón ¿cómo hago?

[...]Porque cuando yo les exijo, me enojo digamos, y observo, algo hacen. Pero si les pregunto o les digo: ¿por qué? ¿Por qué están así? ¿Por qué no completan? ¿Por qué pierden tiempo si tiene que venir a la escuela a hacer algo? No, a hacer nada! me dicen sí, pero no me importa. Contestan así.

[...]

E: ¿Vos qué idea tenés de porqué ellos vienen a la escuela?

M: [...] tendrías que analizar la familia, también. A ver, en qué condiciones, cuál es el interés familiar hacia la escuela supongo yo, [...] pero los chicos en sí... es como que vienen porque tienen que cumplir esa etapa, supongo yo.[...], vos no percibís que vengan ni siquiera... o para molestar como hacen otros grupos, ¿viste? No. Vienen, vienen pero, la verdad que... No sé cómo analizar porque vienen. No puedo echarles la culpa a los padres, o a la familia porque si vos decís que la mamá o la familia se preocupan, entonces, no todos son así... y por ahí les falta madurez.[...] ¿Entonces será que no es de su interés? ¿Será que les interesa alguna otra cosa? Por ahí el tipo de escuela no es para los chicos. Por ahí el tipo de escuela tendría que ser más bien rural, donde hagan, donde existan talleres donde puedan ellos desenvolverse en otros campos, como por ejemplo en una huerta... qué se yo. Porque acá es muy monótono todo ¿no?. Muy... y yo pienso que capaz es eso. O sea a lo mejor no es eso de que ellos quieran venir o no quieran, a lo mejor está en que no están en la escuela adecuada. Digo...

*Escuela 52. 1er grado*

M (Sobre Bar)...así como él, de cincuenta y tres días faltó cuarenta y uno, tengo un chico que me faltó treinta y seis, otro que faltó cuarenta y cinco.

E: ¿Qué sucede con eso a nivel escolar?

M: Bueno acá se deriva a la asistente social. La asistente social es la que hace las visitas a la casa. Muchas veces tiene el problema de que, o no encuentra a la familia, entonces le deja un papelito. Hace normalmente tres visitas. Después de las tres visitas que hace, las tres visitas que ella tiene asentadas, y por más que le habla[...] Hay madres que le dicen: 'Yo tengo problemas'[...]. Entonces por más de que la asistente trata de convencerla porque es su función tratar de que el nene venga a la escuela, que no se quede sin escolaridad... A veces hasta tratan de engancharlos por el lado del comedor [...] Siempre tienen una excusa. No. Es como que se desprecupan. Como que si lo mandan, lo mandan, si no lo mandan lo mismo, [...] Si por ahí hay padres que también son analfabetos y entonces, así como ellos no les importó en su momento-[...] Y lo mismo le reflejan a la asistente social, entonces la asistente social... yo sé que, hacen tres visitas y si en tres visitas el chico entonces todavía no se reintegra es donde ellas empiezan ya el accionar para sacarlo, porque es un lugar que podría estar ocupado por otro chico. Pero es muy poca la preocupación que hay de los padres[...].

Jo cuando lo tuve, muy retraído no hablaba nada, no le podíamos sacar nada. Ni con tirabuzón le teníamos que sacar las cosas a Jo. [...] lo llamabas y todo era con señas y le tenías que decir: 'bueno, pero hablá, usá la boca. Usá la boca, para eso está la boca para hablar porque si no la señorita no te entiende. Fue en primero y segundo y repitió.

*Charla entre maestros y profesores (Escuela 63)*

M1 maestra, B y C profesores.

M1: La parte matemática por ahí es más fácil para ellos porque es como un mecanismo ¿viste?

B: Yo lo que he descubierto en ellos es que por ejemplo...que son propio de su lugar, que son más reservados, y que son más lentos en el entendimiento de las cosas, pero no porque no tengan por ahí capacidad, sino como que...

M1: No están trabajados.

B: No, me parece que nosotros hablamos muy rápido para ellos. Es un poco como que son más lentos en sus tiempos. Las experiencias que he tenido es que cuando hablás con ellos a solas, ellos se expresan bien, es decir hablan, hacen, dicen. Y si te sentás al lado de ellos, es decir, si ellos notan que vos te acercas a ellos, ellos empiezan a trabajar y a hacer ¿viste? Pero a mí lo que me llama la atención más que nada es eso, ese tiempo que ellos necesitan para... que si nosotros juntamos los nuestros... en vez de ser tan rápidos en hablar y tan rápidos en pedir las cosas ellos funcionarían muchísimo mejor, es decir, por ahí es un poco como que están tapados.

M1: Bueno, porque les falta la estimulación, eso es lo que decía yo. Por ahí de la casa, del medio, de la condición. No son tan estimulados los pibes de la escuela. La familia, no creas que la mayoría los sigue a los chicos.

B: No, no, pero...

M1: Por la casa donde viven, por las condiciones económicas.

C: Aparte que son muy individualistas, entonces es como que hay que trabajarlos con ellos en forma individual. Hay que hacerlos trabajar en forma individual. Si los haces trabajar en forma grupal es como que se inhiben, se cohíben. Por ahí salta uno o dos y el

resto acompaña. En cambio los tomas en forma individual y ahí sí les podés explotar las individualidades.

M1: Las capacidades

C: Hay que trabajarlos más en hacerlos participar.

M1: Claro, porque son pibes que están...

B: O por ahí... mirá, a mí me llamó poderosamente la atención una mamá toba que manda sus chicos acá que ella iba a la escuela y ella... no entendían las otras maestras... porque ella no respondía. No emitía palabra. Un día, yo miro La aventura del hombre, y en La aventura del hombre, estaban trabajando con ella y aparece ella en televisión, esa señora todo lo que hablo, o sea, dentro de su forma de ser, pero lo bien que habló. Yo me quedé con la boca abierta porque no parecía la misma señora que yo veo ahora y que veía en ese momento también. Entonces yo: ¿Por qué... por qué está tan tapado eso acá y salta en otro lugar digamos?

[...]

B: Cé. Y sin embargo te ponés a charlar especialmente con él y ahí te das cuenta. Por eso, son... sigo sosteniendo que son personas que no se sabe por ahí... ¿viste? Y un día charlando, es una persona normal, normal en el sentido de que es una persona que domina las cosas como cualquier [...]. Entonces por ahí el necesita una hora y media para hacer una cosa y nosotros por ahí queremos que en una hora haga veinte mil cosas... eso es terrible.

C: Claro, sí, sí, el maldito tema de la planificación de uno. Tratas de cumplir tus propios tiempos y por ahí... hay que cumplir con los tiempos de los chicos.

Vimos un Sistema Educativo, de respuesta homogeneizante, que a pesar de las transformaciones de que fue objeto, continua resistiendo, ignorando la necesidad de contextualización histórica, social o cultural en el acto educativo, llegando a ser desconocida la existencia de la diversidad étnica y la presencia de integrantes de pueblos originarios en el aula o el vecindario. Una escuela con débiles lazos con su entorno, donde abundan respuestas inmediatas, simplistas, carentes de reflexión crítica sobre el quehacer cotidiano de los agentes educativos, donde las intencionalidades quedan libradas al parecer circunstancial. Se evidencia ausencia de acciones o reflexión para la generación de opciones para abordar la diversidad.

Docentes que “durante décadas fueron educados como agentes de castellanización e ‘inducción al cambio’; de pronto se les pide que actúen como revalorizadores de la misma cultura que les habían enseñado a negar. No es esta una contradicción de fácil resolución puesto que involucra una crítica redefinición existencial.” (Bartolomé, 1997:29)

Un Sistema que no promueve oportunidades de intercambio y enriquecimiento para sus agentes. Confirmamos así la vigencia, en sus características fundantes, del modelo educativo dominante definido como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal de una escuela verticalizada, no participativa, ritualizada y autoritaria que discrimina a los sectores populares (Puiggros, 1990).

Estas observaciones obtenidas en los 2000 se corresponden con lo hallado por otras autoras, en su abordaje de la interculturalidad en las escuelas en 2009, cuando advierten: “vemos que lo étnico aparece esencializado en producciones materiales, reforzando el estereotipo del “ser indígena” (plumas, arco y flecha, cultivo, nomadismo, sedentarismo) y que el tratamiento de la diversidad en el aula está sujeto a la voluntad de cada maestro/a. Así la diversidad cultural, las desigualdades sociales, las trayectorias heterogéneas que se gestan en el contexto de los movimientos migratorios y de las

coyunturas sociohistóricas no son problematizados en el interior del aula” (Cremonesi, Cappannini en Tamagno, 2009:161)

Coincidimos en afirmar que “Particularmente en lo que se refiere a la experiencia argentina de educación intercultural, se vivencia la necesidad de profundizar y ampliar los espacios de debate junto a los distintos movimientos y organizaciones sociales. Continúa siendo un desafío del sistema educativo argentino repensar las bases de un modelo que, sin resignar ciertas premisas asociadas a la igualdad en el acceso y permanencia de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, reconozca las tensiones culturales que atraviesan los procesos de escolarización y permita el reconocimiento de diferentes formas de expresión e imaginación, de cognición y acción.”

“la fuerza de los discursos y prácticas escolares vigentes, señalados como paradigma de la “normalidad”, significan límites a ser superados en el intento de construir una experiencia política que, en permanente movimiento y transformación, intente contribuir al cambio educativo en el marco de una perspectiva intercultural que en el proceso de construcción de otros fundamentos y direcciones para la escolarización, también denuncie y cuestione las desigualdades e injusticias.” (Villa et al, 2009: 84,86)

## **La Memoria**

La comprensión de la construcción de la identidad en estas familias nos llevó a tomar contacto con sus allegados en Chaco, visitando allí algunas instituciones educativas. Iniciamos un vínculo con maestros Qom logrando interesantes intercambios. En mayo de 2001 en el III Simposio de Educación Matemática, organizamos el Grupo de Trabajo-Discusión: “Contexto real de trabajo y la utopía de la educación intercultural” invitándolos a participar y presentar su trabajo de interés didáctico y matemático. Allí presentaron su trabajo, producto de una recopilación minuciosa (Aguirre et al. 2001).

En su presentación quedó claramente expresada la vinculación entre la memoria, el proceso de recuperación y resguardo de la misma, la conformación de los saberes a ser enseñados y los saberes que se construyen en el aula como parte del fenómeno intercultural. Habían elaborado un texto para trabajar formas geométricas en el aula, proponiendo palabras asociadas a objetos con formas específicas. Rastrear su uso y su origen. Recuperaron historias y mitos asociados. Explicaron que la búsqueda les llevó “un buen tiempo” e implicó compaginar diferentes relatos. Los maestros recurrieron a los ancianos de la comunidad y compararon las versiones procedentes de cada uno de ellos. Estas versiones son parte de la memoria de sus pueblos que guardaban estos ancianos y ellos las recuperaban desde la oralidad para luego expresarlas en lenguaje escrito y gráfico. Esto implicó una transformación en el modo de resguardo de la memoria, manteniendo presente la intención de la consolidación de la misma, su proyección y multiplicación a través de la enseñanza. En este caso se percibe claramente que lo que se recuerda, si bien pertenece al pasado, se recuerda en el presente y la actualización lleva implícita la idea de futuro, que al relatarla a los otros se proyecta (Tamagno, 2001).

Entre los temas abordados surgió “el silencio” tantas veces aparecido en los comentarios de los docentes de La Plata. (M, Maestro Qom)

M: [...] “Porque creo que también los maestros muchas veces no tomaban en cuenta eso del silencio, del carácter de los chicos y de la familia [...]. Porque digo yo, por mi experiencia, que nos callamos, pero nos tomamos el tiempo, al tener nuestra lengua,



para escuchar al que habla, para después pensar lo que significa, lo que está queriendo decir.[...] yo veo que esto es un poco arrastre de nuestra cultura, porque hay factores. Porque el silencio nuestro es desde la niñez. Había factores que nos imponían. Por ahí hay algunos que vienen trayendo eso. Algunos, en algunas familias está más fuerte. Porque, supongamos, cuando ellos andaban por el monte, vamos a decir, por ahí, al llegar la noche les han dicho de que hay espíritus y entonces al chico no se les permitía jugar ni andar con otros chicos o cantar.”

A una pregunta de un asistente respondió

M: “Pero, una vez, probé también. Probé hacer una clase de silencio”

Analizando nuestra experiencia con relación al concepto silencio en el ámbito educativo, encontramos una fuerte ambivalencia o contradicción entre la valoración positiva del silencio como opuesto a indisciplina o desorden y la valoración negativa del silencio, como expresión de pasividad, inexpresividad, lentitud en el aprendizaje, desatención o baja capacidad de respuesta a los estímulos. Los maestros, con frecuencia dicen que los niños tobas son disciplinados, como positivo, pero a su vez muy callados, lo que se interpreta como negativo y como factor que imposibilita el logro de los objetivos del educador.

Las concepciones sobre el silencio volcadas en el Grupo por los maestros Qom generaron una interesante reflexión acerca de su valor:

M: No todo puede transmitirse con palabras, también se transmite en el hacer. Primero pensá y después respondé. Hay que tomarse un tiempo y después decir.

Discutiendo el contenido y modos de trabajar en el aula plantearon:

M: Es lo que está en la memoria y en las prácticas lo que tenemos que enseñar. [...] Muchas cosas que hacemos, es difícil cuando se cuentan pero, es bueno cuando, desde las acciones, se demuestran. Hay intercambio, y entonces las maestras (maestras blancas, Chaco) vieron que en lo nuestro hay cosas que no se pueden decir, no se pueden escribir pero se pueden realizar, desde las acciones. Y creo que muchas veces con las maestras que tomaron esa idea, siempre, realizamos cosas nuevas.

Acudir a sus ancianos y a la memoria para rescatar saberes, transformándolos con intencionalidad didáctica, traduciendo el discurso oral en discurso escrito y gráfico. Sostener que algunas memorias pueden ser tratadas en el aula, en un tiempo, un lugar y un contexto determinado, como objetos a compartir, convirtiéndose en basamento para el diseño de objetivos curriculares específicos y en generadoras de lazos interculturales.

La aparición del silencio como un objetivo valioso en la enseñanza, generó una propuesta de transformación curricular. El silencio reconocido como un componente importante y significativo de la comunicación y del habla Qom, que se aprende de niño, que se entiende como necesario y que se asocia con el acto de pensar y con el acto de meditar, también valorados positivamente. Muestran que como dice Bartolomé: “la etnicidad aparece como una expresión fundamental de la diferencia creadora frente a las compulsiones homogeneizadoras; como un recurso identitario crucial que refiere a la construcción histórica de los individuos y sus colectividades.” [...] “Debemos entonces aprender a convivir con la diferencia” [...] “como aceptación de que la diversidad constituye una de las mayores riquezas de nuestra especie.” (Bartolomé, 1997:39)

Estas experiencias nos mostraron que la generación de espacios apropiados resulta

efectiva para que aflore y se construya lo intercultural. Se reflexionó sobre la necesidad de generar oportunidades para proyectar al Sistema Educativo los avances que se logran.

### **La lengua Qom y la matemática\***

Entendiendo al idioma como un componente imprescindible a ser considerado. En 2002 comencé una aproximación a la lengua Qom, ayudada por varias personas del barrio, buscando palabras y formas de comunicación oral que pudieran resultar aprovechables para incorporarse de alguna forma al aula de matemáticas.

Las siguientes líneas intentan mostrar algunos resultados, la complejidad de la tarea y la necesidad de sostener más conversaciones e incorporar más interlocutores.

*Julia (J).*

J: Lashiguixac' siempre lo denominamos a algo que, digamos, que no es bien definido. Entonces...

E: Escribilo ahí, yo no puedo.

J: Yoxo'sa'. Yoxo'sa' es diferente, distinto, siempre decía.

E: Como desdibujado.

J: Exactamente. También se utiliza para eso.

[...]

J: Na'aitepi. Es Na'aite es ojos. Na'aite': ojo uno. Na'aitepi son muchos ojos.

Na'a miaitel si son míos, me refiero a mis ojos. Siempre digamos, tomaron digamos al... la forma del tejido generalmente la hicieron en base a eso decían. Que a muchos ojos observándote y era una forma de... que se yo, de... manifestación, que se yo porque lo tomaron a eso.

[...]

J: con respecto a las formas decía, (mi abuela) Kapiolec o loxoqtaraic, los trabajos chico o grande,

[...]

E: ¿A la forma? O sea a mí me interesa ver si es, también... O sea el trabajo de la tela está claro que se llama así. Ahora esta forma... si yo te doy algo con esta forma. Te lo doy separado. Por ejemplo... ah yo no lo traje hoy el collar! pero viste que, que muchos collares de los que ustedes hacen son como una...

J: Son, tienen rombos.

E: Claro como un rombo. ¿Esa forma también se llama así Na'aitepi?

J: Sí y no, es relativo... capaz que sí. Eh, lo que yo sé de la historia del tejido ese es que lo llamaban así,(al punto del tejido con forma de ojo).

Este (el collar) es como en representación de la familia, de la escala familiar. Un adulto como líder y la pareja y el... Los muchos, los muchos rombos eran los hijos.

E: Ah, los collares decís vos.

J: Una representación. Porque ponían los hijos primero. Digamos, del collar para abajo. Porque era lo que se iba a continuar todo eso. Por ahí el primero ya se estaba yendo de este mundo, entonces lo ponían como último, como... que tendía a desaparecer. Y algo que nunca se tenía que perder era la pareja y el hijo por la generación, porque tenían que subsistir sí o sí.

---

\* En homenaje y memoria de Jorgelina. Una bella y tierna mujer.

[...]

J: No... Eh, sí es chato. Rapaxalec, te dicen. Rapaxalec, como que medio aplastado. Rapaqaic., Rapaqaic es esa forma más que nada.

E: Ah, ¿es esta forma así como cuadrada?

J: No muy cuadrada. Te dan la pauta de que es algo muy chato, punto. No tiene otra... Digamos no es cuadrado, es chato, tiene otra forma. Rapaqaic o Rapaxalec.

[...]

J: No me viene nada a la mente ahora... Pero, por ejemplo la forma de ubicación en las cosas, Nasovagta, donde estamos, Pa' shegem arriba, Paguiñé abajo. Eso existe también, digamos. Eh... por eso por ahí uno lo puede definir. Está sobre el suelo...

E: Aja... ¿si está sobre el suelo cómo lo decís?

J: Huetalec na'alua; está arriba de la tierra.

E: Ah, claro...

J: el huetalec, te estoy diciendo que está ahí en un lugar definido; huetasheguem es un lugar indefinido.

E: Ah.

J: Puede estar en cualquier lado, puede ser el cielo, el árbol, en un segundo piso, qué sé yo... No te estoy diciendo, qué sé yo. En el entorno donde vos estás. A eso me refiero.

También... existen, será por eso que hay quienes lo dicen piguem... qué sé yo.

E: Piguem?...

J: Piguem, allá arriba, alto. No' so acalec enac aluá: donde estamos se llama tierra. Aluá es tierra. Arruoá es tu marido

*Silverio (S) y Jorgelina (Jo)*

S: Yalemacté, derecho. Uaxtayé, o se cruzan. Uaxtayé así como está, una cruz.

[...]Rapaqaic. Chato.

E: ¿Chato quiere decir eso?

S: Sí.

E: ¿Para vos también es la misma palabra?

Jo: (Asiente)

[...]

S: Ca'manguí. Cuando es algo así, es ca'manguí. Como ser igual que el arco.

Cuando digo Ca'manguí es esta parte (loma; curva).

[...]Namaqchiguiñé. Namaq es cuando está torcido. Namaq es que está un poquito torcido. ¿Te acordás que te dije hoy que era acpira mamaqchengue? Un poquito tumbado. Este es igual que este. Y cuando dice Namaqchiguiñé ese es más

[...]

Namaqtapiguí. Zig zag. Así hace la víbora.

E: ¿Qué significa tapiguí?

S: Namaqtapiguí la víbora hace así tic, tic.

E: Aja. Que va y vuelve digamos. Zig zag.

S: Es como cuando voy corriendo (no se entiende) igual que, igual que el futbolista, cuando va llevando con la pelota. Se dice Namaqtapiguí.

E: Ah. Como que va gambeteando.

S: Gambeteando igual, la víbora hace así también. La víbora hace así. No va derecho la víbora. Porque hay diferentes formas de andar. La víbora, el yarará hace así...

## **La escuela, la historia, la familia: Aprender**

*Charlas con Silverio y Jorgelina*

Jo- Y (inaud.) yo siempre les hablo a ellos, que se van a la escuela, que estudien, que es para ellos. Mañana o pasado, yo no voy a estar todo el tiempo, estoy trabajando. Por ahí acá se van a estudiar o... Porque el estudio vale más que el uno no saber nada. Le hablo a mis hijos mientras.

E- Claro.

Jo- Lo más importante que les hablo, que estudien, que estudien en la escuela. Que... por ahí mañana o pasado, no sé, ellos se van a un lugar y van a conseguir trabajo, van a trabajar. Y así les hablo siempre...

E- Mhm. Y ellos?

Jo- Y ellos siempre decían, el D dice...A mí(a Jo) una vez me costó mucho, mucho, los chicos, el M y el D. Yo decía: ¿por qué no cambia de grado este año M? decía... porque primero entró. Primer grado entró, bueno, el que entró primero parece que está, le va más arriba, que el que está en el tercero. Y yo decía, bueno, que él, él que no estudia nada, no le voy a comprar nada, le decía. Yo decía así (rie) el que no estudia, no se ocupa de estudiar, yo no le voy a dar tampoco, le decía. Y parece que, este, parece que estudiaban más. El de tercero le está ganando ya y después, parece que aprendió a leer. Y aprendió a sumar y restar. En un ratito, yo le daba así nomás, y yo le decía que no le voy a comprar nada más. Porque vistes los chicos, siempre cualquier cosa (quieren). Le compraba una remera, que se yo, cualquier cosa. Lo que decían ellos.

E- Lo que querían.

Jo- yo decía nomás. Y después de un tiempo, estábamos ahí sentados en la mesa, yo decía: quién estudia más de ustedes? Y después escribí una letra y decía: Qué dice aquí? Decía, el que está en tercero. Y leyó!

E- Leyó.

Jo- Sí, si y aprendió! y ahora él va aprendiendo las cosas. El D.

E- Claro.

Jo- Y yo siempre le hablo que estudien. Así en la escuela, que estudien. Porque yo siempre me acuerdo. Yo pasé en el...no entré en la escuela porque nosotros vivimos en el campo, y queda lejos la escuela.

E- Claro.

Jo- Y decía siempre mi mamá: no, no no le dejan porque hay de esos chupasangre, que se yo, le dijo eso.

[...]

Jo- Acá.[...]Acá, cuando vinimos acá recién aprendí (a hablar castellano).

E- A esta casa?

Jo- Sí, recién aprendí en castellano. Recién aprendí en castellano. Porque no sabía nada. Yo siempre cuando vienen así, criollos, le mando a mi marido, que atienda. O a veces llamo a la Julia. Porque no sé, no se nada. No sé leer.[...]Yo hablaba casi en el idioma nomás. Yo hablaba en el idioma. Yo siempre le hablo al Ave.

E- Y él?

Jo- Algo habla el también.

[...]

Jo- Si... si porque... a veces yo me voy a la escuela. A veces cuando hay reunión me voy a la escuela. Me llama la asistente o la maestra y me voy. Y ellos entran a las 8 de la mañana a la escuela. De acá salen a las 7 y entran a las 8, hasta las 12.

E- y en la escuela: Que pensás de la escuela? Como les están enseñando a los chicos?

Jo- Bueno, es que...El mayor,... él siempre dicen que, bueno, la maestra dice que está bien, que estudia. Una vez me fui a hablar con la profesora de ellos, porque a él le faltó tres. Tres, cosas, que las puede levantar... Una cuatro, que es muy bajo. La otra ocho y él está medio así (gesto con la mano de más o menos) y después el seis que tenía.

E- Tres, tres materias.

Jo – Una cuatro, y el ocho, y el seis y...Tiene que estructurarse le decía (a ella la maestra). Yo le decía (a la maestra) no sé, no tengo alcance. No tengo alcance para explicar esos tres le decía yo.

S: Cuando nos encontramos acá esta parte y... quizá nosotros ahora, en la ciudad nos encontramos distinto que en el campo.

Entonces la única posibilidad que nos queda a nosotros, de mandar a la escuela a los chicos Quizá ellos más adelante tengan un estudio y tengan más posibilidad que nosotros, porque nosotros vamos a terminar, pero los chicos quedarán con eso más o menos algún estudio. Que llegará el momento que ahí un alcance bueno, entonces quizás ellos proyectarán otras cosas, una idea más que nosotros. Porque nosotros llegamos hasta acá pero ellos quizá....Bueno, llegamos acá y estamos acá pero estos chicos que vienen algún día serán, otra.... tendrán un estudio y pensarán de otra forma. Quizá no van a estar acá, estarán en otro lado, por ahí se van hasta Brasil o el Uruguay.

[...]

Mi abuela siempre me contaba de la historia de los indígenas que ella alcanzó. Me contó todo lo que en la época, cuando empezaron a correr a la gente. Porque los querían matar. Entonces contaba que ella, venían los militares, y cuando llegaban al lugar tiraban a matar. Y me decía no los identificaban, sino que los mataban. Entonces que había una familia, que estaba en el medio del monte y chicos que lloraban. Dicen que ellos los mataban. Porque no querían que por un chico caigan todos. Entonces, lo ....A veces tiene hambre el chico ...

E: Porque estaban escondidos.

S: Escondidos en el medio del monte. Entonces, para que no los descubran, como le decía, a los chicos los mataban. [...] Y eso, todo eso, bueno, me contaba.

El posible a través de estos breves párrafos confirmar que nuestros vecinos Qom llevan consigo una historia larga de persecuciones y sufrimientos y una historia más reciente de recuperación y proyectos que no desprecia opciones y se proyecta al futuro con creatividad y esfuerzo. El silencio cobra una nueva dimensión como componente de supervivencia y resistencia, sobre él se evoca y se transmite de generación en generación.

Es contundente el interés de los padres por la escolarización convencidos del valor del conocimiento y que así lograrán una mejor calidad de vida para sus hijos. Muestran maneras de control de la actividad de los chicos, que la escuela desconoce o niega.

Las tareas, demandas y expectativas escolares, el Sistema Educativo, necesita ser reformulado.

### **Bibliografía:**

Aguirre, Matías, Martínez, Rosa, Díaz, Hermenegilda, Patricio, Gabriel, Lorenzo, Desiderio., Silvestre, Luis. (2001) *Ne'enaqtacpi. Dibujar e imitar*. U.E.P. Nro 30. Aída Z. De Fiorito. Resistencia, Consejo Federal de Inversiones.

Bartolomé Miguel (1997) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*(México: Edit.Siglo XXI).

Bishop, Alan 1999 (1991). *Enculturación matemática*. (España: Edit Paidós Ibérica S.A)

Cremonesi, Mariel, Cappannini, Mariel (2009) en Tamagno Liliana(coord.)  
“*Pueblos Indígenas: Interculturalidad, colonialidad, política*”(Argentina:Edit.Biblos)

D`Ambrosio. Ubiratan. 2000 (1996) *Educação Matemática da teoria à prática*(Brasil: Ed. Papirus)

D'Ambrosio, Ubiratan.1992, Reflexões sobre história filosofia e matemática. En: *BOLEMA* Especial Nro. 2. (Brasil:UNESP).

García, María del Carmen, García, Stella Maris, Tamango, Liliana, 1999, “Etnomatemática y escuela pública. Una comunidad toba en el Gran La Plata”, X Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Agosto, Uruguay.

Ibañez Caselli, M. A. 1998. “Estrategias discursivas entre la gente toba del barrio Las Malvinas”. Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborigen, Fac. de Filosofía y Letras, UBA. Argentina.

Ibañez Caselli, María Amalia y Tamagno, Liliana, 1999 “Dinámica de la lengua. Diversidad / homogeneidad. Diferencia/desigualdad” en Herzfeld, A. y Lastra, Y. (comp.) *Causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en América Latina*. (México, Universidad de Sonora)

Bartolomé, Miguel (2009), “Prólogo”, en Tamagno Liliana (coord.)“*Pueblos Indígenas: Interculturalidad, colonialidad, política*”. (Argentina:Edit.Biblos)

Piggróss Adriana. 1996 (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum*. En los orígenes del Sistema educativo Argentino. (Argentina:Edit. Galerna)

Pipkin Embón, Mabel (1994) *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* (Argentina: Edit.Homo Sapiens).

Tamagno, Liliana (1995) “Bilingüismo e identidad en gente toba de la Provincia de Buenos Aires.” en Bartolomé, Miguel. *Ya no hay lugar para cazadores: extinciones y transfiguraciones culturales en América Latina*. (Quito, Ecuador Edit. Abya –Yala)

Tamagno, Liliana.2001. *Nam qom hueta'a na doqshi lma'*: Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía. (Argentina. Ediciones Al Margen).

Villa Alicia, Thisted Sofia, Martínez María Elena., Diez María Laura 2009. “Procesos educativos y escolares en espacios interculturales”en *Decisio* (Sep-Dic) Edit. (México)CREFAL-electrónica

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (Argentina: Edit. Paidós)