

Estudio de las Prácticas Socioeducativas a nivel productivo en comunidades rurales del Departamento Cruz del Eje, Provincia de Córdoba, Argentina

Dra. Claudia Romero, Ing. Cecilia Pen
Esp. Martha Villar, Dra. Patricia Durando

Fecha de recepción: 26/09/2014
Fecha de aprobación: 20/10/2014

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad indagar sobre las prácticas socio-educativas llevadas a cabo por miembros de escuelas rurales del departamento Cruz del Eje, provincia de Córdoba, Argentina; en relación a la etnobotánica y la producción hortícola. El mismo se refiere al mundo escolar tratado desde un enfoque socio-antropológico. Para abordar la construcción del conocimiento se utilizó un modelo relacional desde las prácticas sociales rurales contextualizadas en una determinada estructura social. Este trabajo surgió en respuesta a las demandas socio-educativas y socio-productivas de escuelas rurales de las comunas las Cañadas y Paso Viejo, departamento Cruz del Eje. Durante el desarrollo del mismo, se establecieron lazos entre los miembros de las escuelas, la comunidad y la Universidad; fomentando el desarrollo regional a fin de elevar la calidad de vida de los ciudadanos, asegurar la soberanía alimentaria y promover los Derechos Humanos.

Palabras claves:

Prácticas socio-educativas. Comunidades Rurales. Producción Rural. Desarrollo Regional.

A study about the Socio-educational practices at the productive level in the rural communities from Cruz del Eje, Department of the province of Córdoba in Argentina

Abstract

This work aims at questioning about socio-educational practices carried out by members of rural schools from Cruz del Eje, department of Cordoba, province of Argentina, in relation to ethnobotanical and horticultural production. It refers to school world studied from a sociological and anthropological point of view. To study knowledge construction, a relational model was used from contextualized rural social practices in a determined social structure.

This work is the answer to socio-educational and socio-productive demands of rural schools in the communes Cañadas and Paso Viejo, department of Cruz del Eje. During its development, ties were established between the school members, the community and University, fostering regional development with the purpose of improving citizens' life quality, ensuring food sovereignty and promoting Human Rights.

Key Words: Socio-educational Practices. Rural Communities. Rural Production. Regional Development.

Introducción

¿Por qué se trabajó con escuelas rurales? Porque es la esfera pública democrática (Giroux& Flecha, 1992) que se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés para que los estudiantes puedan reconstruir la realidad socio-cultural desde la diversidad de mensajes de todos los implicados: docentes, estudiantes y familias. A decir de Lungo (2005), la escuela rural es la única presencia del estado en el campo.

El aprendizaje que se genera en estos espacios públicos, se basa no sólo en los aspectos intelectuales, sino también en los aspectos actitudinales y comunicativos, procesos básicos del desarrollo personal a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales.

Además, las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a las demandas educativas de las comunidades o parajes, localizadas generalmente aisladas de zonas urbanas, con población dispersa y, por lo general, de bajos niveles socio-económicos. Son lugares de referencias para las comunidades a las que pertenecen. Ellas cumplen diversas funciones: salud, asistencia social, representación de instituciones de justicia, esparcimiento y centro de actividades de la comunidad (Romero, 2012).

A partir de problemáticas sociales detectadas en la región, tanto a nivel educativo, como productivo y demográfico, el equipo interdisciplinario integrado por Pedagoga, Biólogas e Ingeniera Agrónoma realizó actividades de extensión universitaria en tres escuelas rurales, entendiendo a la misma como procesos de encuentro de sentidos, de diálogos, de saberes académicos y no académicos, pero también como práctica reflexiva.

La etnografía resultó un instrumento fundamental para recuperar el conocimiento local y la memoria histórica de los agentes sociales involucrados en este trabajo acerca de sus prácticas culturales relacionadas con la etnobotánica y la producción hortícola. Partimos de los aportes de Geertz (1994) para quien “hacer etnografía es hacer una descripción densa, entendida esta como práctica cuya función reside en desentrañar la estructura de significados a partir de los cuales los sujetos otorgan sentido a su experiencia”.

El abordaje metodológico se realizó a partir del enfoque participativo “Investigación-Acción” (I.A.) por considerar al mismo como promotor de la reflexión y el cambio de las prácticas sociales, a través de un proceso en el cual todos los agentes sociales involucrados en la experiencia (extensionistas, docentes, estudiantes y familias), confluyen en un diálogo de saberes tendientes a: identificar los problemas y a buscar alternativas de solución para mejorar sus condiciones de vida. Esto fue posible gracias a un trabajo participativo, coordinado y consensuado.

A los fines de acceder a la información, se utilizaron las siguientes estrategias: observación participante, entrevistas en profundidad y relatos de vida realizados a los alumnos, alumnas y madres de las respectivas escuelas.

Cabe aclarar que la participación de los padres a las actividades escolares fue escasa dado que en la mayoría de las unidades domésticas predomina la jefatura femenina¹ o caso contrario, en la lógica de los progenitores masculinos, es la madre la que debe asistir a los eventos o actividades convocadas por la escuela. Es decir aparecen claramente divididos los roles de género: la actividad de la mujer se circunscribe al ámbito doméstico-privado (agropecuario-predial) y la del hombre al ámbito extra-doméstico o público (agropecuario extra-predial). Y en este caso la escuela implica para la mayoría de los hombres una prolongación de las actividades domésticas.

Nancy Folbre (1987) plantea que la desigualdad que se da dentro de la vida doméstica se relaciona con determinantes culturales y también con las instituciones del patriarcado. Es decir, las relaciones intra-domésticas son gobernadas por relaciones de dominación, jerarquía, desigualdad, lucha y conflicto.

La producción de datos convergentes (Geertz, 1994) nos permitió reunir información heterogénea para analizar los procesos escolares a partir de las categorías conceptuales tomadas de Achilli (2004) y re-significadas por el equipo en función de los sentidos producidos por los mismos agentes sociales sobre ese mundo escolar y sus prácticas simbólicas.

A partir de la información obtenida, se trató de comprender el “conocimiento local” (Geertz, 1994). Ello implicó abrirse a sus maneras de comprender el mundo y respetar el valor de sus conocimientos.

Los ejes analíticos a partir de los cuales se analizaron las prácticas socio- escolares estuvieron relacionados con:

Documentar lo no documentado: es decir conocer aspectos de la vida social que no se hacen públicos, que están ocultos o implican resistencia o luchas de los sujetos. Según Giddens (1982), lo no documentado se refiere a “la conciencia práctica”, haciendo alusión a los modos tácitos de conocimiento que los sujetos generan en la vida cotidiana. En este caso se logró la producción de un documento descriptivo en el cual se refleja la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local.

Este conocimiento local contextualizado (Geertz, 1994) es el conjunto de representaciones, significaciones, expectativas e intereses que producen los agentes sociales en sus prácticas y relaciones. Además el mismo es parte de todas sus prácticas y representa su modo de vida.

Un tipo de conocimiento local es el saber pedagógico en tanto discurso prescriptivo (Rockwell, 2011:27) con el cual el equipo interdisciplinario tuvo contacto para realizar la práctica de intervención extensionista.

La Cotidianeidad social-escolar: permitió mirar la educación desde una dimensión cotidiana y dar cuenta de la particularidad de las prácticas educativas, como así también integrar los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo. Ello se vio reflejado en el modo en que los estudiantes y madres construyeron y re-significaron sus aprendizajes escolares referidos a la siembra, la cosecha y la sacralización de los recursos y de los fenómenos naturales.

Problemáticas de intervención

Dentro de las problemáticas que dieron origen a este trabajo de intervención se pueden considerar las que a continuación se detallan.

- ✓ Desde el punto de vista socio-educativo, las principales dificultades están relacionadas con:
 - El número reducido de alumnos que tienen los centros educativos rurales involucrados en este trabajo (entre 7 y 20 alumnos).
 - Las distancias que tienen que recorrer los estudiantes para llegar a la escuela (entre 5 a 7 km.).
 - La escasez de medios de movilidad para llegar a las mismas (lo hacen a caballo, en burro y otras veces caminando).

- Algunos estudiantes sólo se alimentan en la escuela a través de la ración que reciben del Programa de Asistencia PAICORⁱ y en la casa solo cenan mate cocido con pan.
- La mayoría de los estudiantes provienen de ambientes no escolarizados, lo que dificulta la ayuda de sus padres en las tareas escolares.
- Inmadurez de los egresados para ingresar al CBU.
- Indiferencia de los padres por la continuidad de sus hijos en el CBU.
- Escasa participación de los padres en actividades escolares debido a que trabajan en el campo y no contratan mano de obra.
- Ausentismo considerable de los niños a la escuela en época de parición de animales y cosecha ya que son la mano de obra familiar necesaria para el trabajo.
- Los centros educativos, si bien están provistos de luz eléctrica y agua de pozo -en un caso- o perforación -en los otros-, no cuentan con los conocimientos suficientes para realizar huertas orgánicas que les provean de sustento alimentario durante todo el año.

✓ Desde el punto de vista socio-productivo, podemos destacar:

- La escasez de agua para uso humano, hortícola y productivo.
- Los habitantes de las comunidades son de condición vulnerable desde el punto de vista económico, educativo y socio-cultural.
- Prevalece la economía de subsistencia.
- Algunos niños y jóvenes perciben subsidios por discapacidad sin ser poseedores de dicha condición, lo que impide que estos asistan a la escuela, produciéndose -a decir de una directora- “un genocidio escolar”.

ⁱ El objetivo primordial del programa es el de contribuir a la inclusión, a la permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de pobreza o indigencia de la totalidad de la Provincia de Córdoba, brindando asistencia alimentaria, implementos escolares básicos y acciones complementarias, tendientes a mejorar o adquirir hábitos vinculados a una alimentación saludable.

- La mayoría de las unidades domésticas no tiene luz eléctrica ni agua. Esta última situación debido a que bajaron las napas y se secaron los pozos.
 - Las familias están alejadas de los centros urbanos, careciendo de servicios de salud, comunicación y transporte.
 - Todas las familias tienen cabras, pero no saben aprovechar los productos que estas les brindan. La mayoría de las veces, a la leche se la tiran a los perros. Además, no manejan circuitos de comercialización del producto.
 - Los habitantes de estas comunas no aprovechan el uso de plantas nativas para consumo humano y para la comercialización de productos derivados del quebracho, mistol, piquillín, tunas y algarrobo (plantas predominantes en la zona).
- ✓ Desde el punto de vista socio-demográfico, los principales inconvenientes están relacionados con:
- Migraciones de miembros de las familias en busca de trabajo.
 - Dispersión de la población.
 - Existencia de viviendas precarias sin ningún tipo de servicios (casa-rancho). Por lo general con una sola habitación donde duermen todos juntos (hacinamiento).
 - Predominio de las familias de madres solteras.
 - Los acontecimientos socio-culturales del lugar solo se reducen a los eventos escolares y a las Fiestas Patronales.
 - En general la población es analfabeta, algunos han terminado el nivel primario y muy pocos han continuado los estudios secundarios.

Características del Departamento Cruz del Eje

Para contextualizar la región donde se llevó a cabo este trabajo, se presentan algunas características del departamento Cruz del Eje y de las Comunidades Educativas involucradas en el mismo.

Ubicación - El Departamento Cruz del Eje está situado en la región noroeste de la provincia de Córdoba, a 151 Km de la ciudad Capital y a una altura de 447 m sobre el

nivel del mar (IERAL, Fundación Mediterránea, 2004). El mismo, abarca una superficie de 6.653 Km² (4% de la superficie total de la provincia de Córdoba).

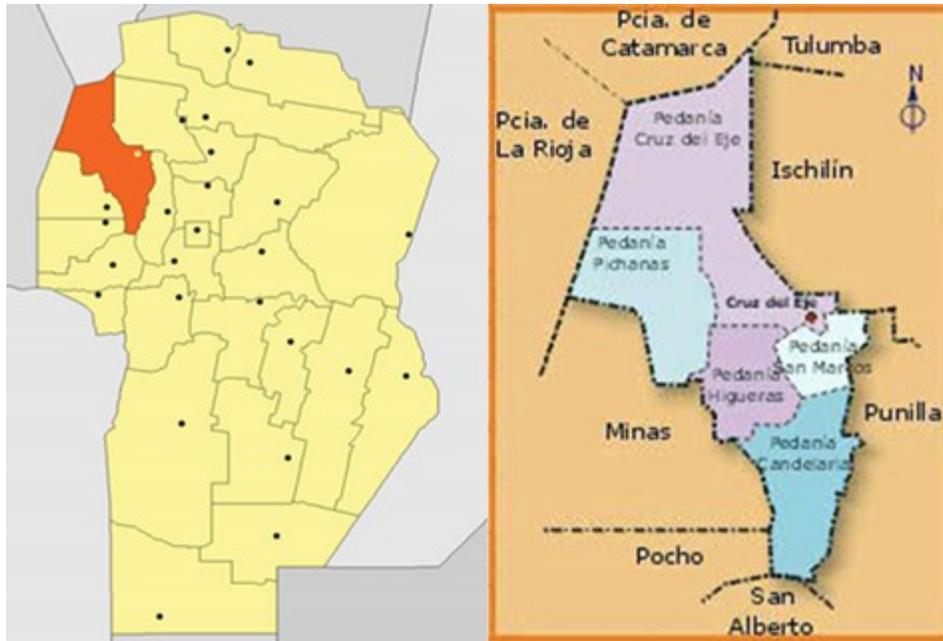


Figura 1: (A) Ubicación del Departamento Cruz del Eje en la provincia de Córdoba. (B) Departamento Cruz de Eje y sus pedanías.

Clima - Este departamento se encuentra localizado en la zona árida y semiárida del territorio nacional, con clima templado y subtropical. Por ello, la región se ve afectada por problemas de sequía y déficit hídricos recurrentes (IERAL, Fundación Mediterránea, 2004).

Geomorfología - La región oeste del departamento es montañosa, siendo la región sur una altiplanicie de 1850.m. de altura sobre el nivel del mar. En el noroeste del mismo, se encuentran las Salinas Grandes (Ibid).

El departamento Cruz del Eje se caracteriza por tener suelos con graves limitaciones para el uso agropecuario que resultan poco aptos para los cultivos. Son apropiados como campos naturales para el pastoreo.

Hidrología - La región se encuentra irrigada por la cuenca activa del río Cruz del Eje formada por los ríos de la Candelaria, Quilpo y San Marcos (Ibid).

Flora - La vegetación natural cubre el 70% de la superficie (a pesar del desmonte, extracción forestal y pastoreo muy marcado en los últimos años), (Ibid).

Esta vegetación natural está compuesta por orco quebracho y molles entre las especies más importantes.

Fauna - En esta región se encuentran animales silvestres como conejos del palo, liebres europeas y patagónicas, vizcachas, conejitos de cerco, cabras del monte. En la zona de las Salinas Grandes, guanacos, corzuelas, zorros, pumas, iguanas y suris (Ibid).

Servicios - El departamento no dispone de una adecuada red de distribución de gas natural, poniéndolo en desventaja con respecto al resto de la provincia. En relación a la energía eléctrica, cuenta de manera óptima con dicho insumo (IERAL. Fundación Mediterránea, 2004).

En relación al índice global de competitividad, este departamento aparece claramente en desventaja cuando se lo compara con los otros de la provincia de Córdoba (puesto 21 ordenando a las regiones de mayor a menor competitividad). Esta posición se debe a su localización geográfica distante a los grandes centros de mercados y a la escasez de recursos naturales con que cuenta.

Las principales actividades pecuarias son la bovina y la caprina. A pesar de la vasta superficie explotada, el departamento no ha alcanzado un alto grado de especialización pecuaria debido, entre otras razones, a que este tipo de actividades se realiza de manera extensiva en la mayoría de las explotaciones.

Respecto a la actividad agrícola, el cultivo de especies forrajeras es el que predomina en el departamento es el de las forrajeras, seguido por los frutales entre los que se destaca el olivo.

Características de las Comunidades Educativas

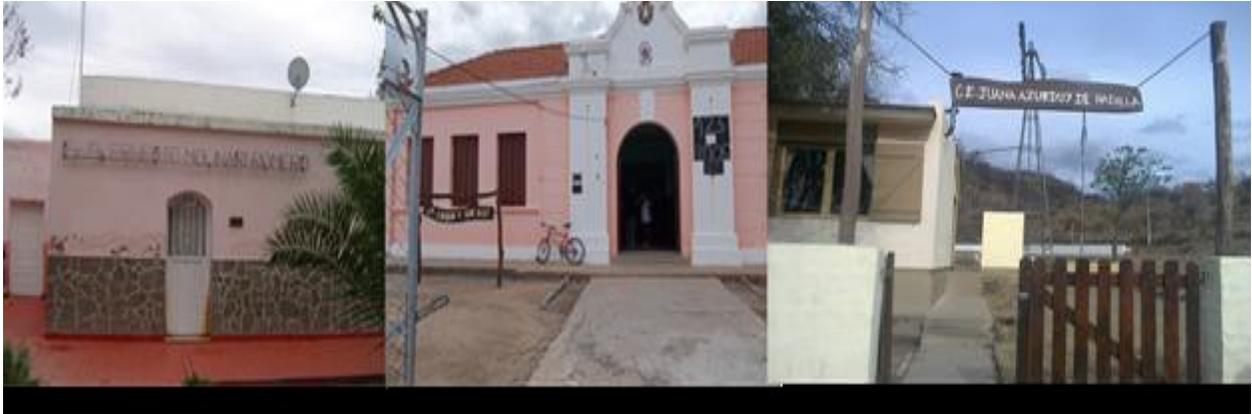


Figura 2: Establecimientos Dr. Ernesto Molinari Romero, Joaquín V. González y Juana Azurduy de Padilla.

Escuela “Juana Azurduy de Padilla” - Esta escuela pertenece a la Comuna “Las Cañadas”, del paraje Los Patayes. La misma se encuentra localizada a 15 Km de Villa de Soto (zona urbana más próxima) y a 190 km de la ciudad de Córdoba; cuenta con una matrícula mixta de siete alumnos, provenientes de tres familias de la zona. El establecimiento está a cargo de un maestro como único personal docente y un auxiliar de cocina del PAICOR.

Escuela “Joaquín V. González” - Esta escuela se encuentra en la Comuna “Paso Viejo”, del paraje Pichanas. Está situada a 25 km de Villa de Soto, a 15 km de Paso Viejo (zonas urbanas más cercanas) y a 200km de la ciudad de Córdoba. Su matrícula es de 19 estudiantes de ambos sexos provenientes de diez familias. La escuela cuenta con un único personal docente, un auxiliar de cocina del PAICOR y un auxiliar de limpieza.

Escuela “Ernesto Molinari Romero” - Este establecimiento se ubica en la comuna “Paso Viejo” del paraje “El Barrialito”, encontrándose a 25 km de Villa de Soto, a 17 km de Paso Viejo (zonas urbanas más cercanas) y a 210 km de la ciudad de Córdoba. El

mismo presenta una matrícula mixta de 20 estudiantes, provenientes de quince familias de la región. La escuela cuenta con una Directora con grado a cargo; una maestra y un auxiliar de limpieza y carece de personal del PAICOR.

Resultados

En este trabajo, se logró re-significar las prácticas socio-educativas y productivas, a fin de fortalecer la seguridad alimentaria de las comunidades educativas a partir de la realización de huertas orgánicas, caminatas interpretativas etnobotánicas y manejo adecuado del recurso hídrico.

Con respecto a la elaboración de la huerta orgánica, se indagaron los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre la producción hortícola. Además se trabajó de manera conjunta con los alumnos, docentes y extensionistas en la elección del terreno, su demarcación, la limpieza y desmalezado del mismo, la roturación, abonado y marcado de los surcos. En una etapa posterior se procedió a la siembra de las siguientes especies: maíz, albahaca, cebolla, repollo, ajo, lechuga, zapallo y remolacha.



Figura 3: Etapas en la realización de las huertas orgánicas.

A través de estas prácticas se visibilizaron los roles de género, ya que en la mayoría de las tareas fueron las niñas las que tenían la iniciativa de comenzar a trabajar en las huertas. Esto reflejaría que la huerta es una actividad familiar que, a su vez, implicaría una prolongación de la tarea doméstica a cargo de la mujer. Este hecho nos permitió interpelar la realidad desde una dimensión socio-histórica.

Lahoz (2006), realizó un estudio en relación al papel clave que las mujeres desempeñaban con respecto a la seguridad alimentaria; tanto a nivel del hogar y de la comunidad, como a nivel nacional. La autora plantea que en los países en desarrollo, las mujeres son las principales productoras de alimento, participan activamente en el mercado laboral y son las responsables exclusivas del estado nutricional de la familia. Sin embargo, se enfrentan con barreras tales como el limitado acceso y control de los recursos y servicios; hechos que dificultan sus tareas y en consecuencia afectan a la seguridad alimentaria. Esta última se alcanza cuando todas las personas tienen acceso físico y económico, en todo momento a suficiente alimento; seguro y nutritivo, para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias con el objeto de llevar una vida activa y sana (Ibid).

Según datos de la FAO (2008), las mujeres rurales se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia, que representa hasta el 90% de los alimentos que se consumen en las zonas rurales más desfavorecidas. El cultivo de verduras, legumbres y frutas en los huertos familiares es una tarea exclusivamente de las mujeres. Son también ellas, las responsables de las actividades relacionadas con el procesamiento, conservación y comercialización de los productos agrícolas.

Sin embargo, el papel de las mujeres queda invisibilizado al no ser registrado en encuestas o censos, lo que redundaría en la falta de reconocimiento de su trabajo. Esto sucede especialmente en zonas rurales donde todas las mujeres, incluyendo las niñas, contribuyen a la actividad económica.

De esta manera, las niñas de las escuelas rurales de este trabajo, reproducen las mismas estrategias de reproducción de sus progenitoras y abuelas y los varones la de sus progenitores y abuelos.

Otra práctica socio-educativa recuperada estuvo relacionada con el uso racional del agua para consumo humano, como así también para fines productivos. En esta práctica fue relevante la participación de algunos padres y productores de la zona que contaban con majadas de cabras. Se pudo establecer que la mayoría de las familias carecen de acceso al agua potable y de sitios de almacenamiento del agua de lluvia, por lo cual necesitan comprarla en la población más cercana para uso familiar y en épocas de sequía para el consumo de los animales. Ante esta realidad, se plantearon distintas estrategias que permitirían el almacenamiento del agua de lluvia, tal como la construcción de cisternas semienterradas ya utilizadas en la zona.

La mujer cumple un rol importante en el manejo del agua, ya que son ellas las que conocen los recursos hídricos, las restricciones en su uso y los métodos de almacenamiento adecuados. En muchos casos son ellas las que recogen, usan y administran el agua en los hogares según lo declara la madre de uno de los alumnos:

“Acá lo que nosotros no tenemos es el agua, pero con el agua se hacen muchas cosas. Y hay terrenos para trabajarlo, hay veces que en invierno tenemos que andar comprando, vendiendo algunos animalitos para comprar el maíz y el alfa. Nosotros teníamos agua, sembrábamos y teníamos un terreno.”

Además se realizaron talleres participativos de etnobotánica, como parte de las prácticas socio-educativas. En dichos talleres se llevaron a cabo caminatas interpretativas en las que participaron extensionistas, docentes, alumnos y madres. Esta actividad permitió revitalizar procesos socioculturales de transmisión generacional de saberes y prácticas populares asociados al uso y aprovechamiento de las plantas alimenticias y medicinales nativas.

En dichas caminatas se registraron saberes y experiencias de los distintos actores locales acerca de las plantas nativas y sus usos. Para esto se utilizaron cuadernos mini-herbarios, maletines didácticos rurales y sesiones fotográficas.

Durante las caminatas los alumnos registraron en una guía su percepción de los sabores, aromas, texturas y otros aspectos exo-morfológicos visibles. En una segunda instancia de la caminata ellos compartieron sus experiencias con los miembros de la

comunidad educativa: madres y el equipo interdisciplinario. También se realizaron degustaciones de arropes fabricados con fruta de las especies nativas observadas, acompañada por la lectura de coplas y versos de la literatura folklórica regional.

Mediante estas prácticas se buscó construir conocimiento a partir de un acercamiento directo entre los saberes populares y los recursos nativos, y de esta manera lograr una revalorización y re-significación de los mismos; promoviendo mayor sensibilización hacia estos recursos.

En esta práctica también se evidenciaron las relaciones de género, pues se pudo apreciar que las madres eran las que aportaron saberes que formaban parte de su cultura o saber campesino. Entendiendo a este último como las “prácticas y conocimientos locales, relacionados con las estrategias de vida de las familias y sus comunidades” (Van’tHooft; 2004:64). Este saber sobre plantas nativas se transmite de manera oral, de generación en generación y especialmente de madres a hijas.



Figura 4: Completando fichas y herborizando material.



Figura 5: Cierre de la caminata interpretativa

A partir de toda la información recabada en este trabajo, se pudo establecer que el saber campesino de estas mujeres, incluye también conocimientos relacionados con los diferentes aspectos de su vida tales como: la producción agropecuaria y hortícola, el pronóstico del tiempo, la medicina humana y el diagnóstico de enfermedades animales en función del aspecto corporal de estos (olores, fluidos, pelaje, tamaño de ubre, entre otros). Esto se demuestra en lo que expresa una madre:

“Cuando hay aftosa, si hay un poquito de cal la cura bien porque eso es una llaga que se le hace a los animales, no pueden comer. También le damos agua con vinagre, se le quema y no existe más eso. Son remedios caseros. Todo esto me lo enseñó mi mamá.”

Como podemos observar, estos saberes, constituyen el legado de las enseñanzas de sus antepasados, especialmente de sus abuelas o madres; aportan conocimientos sobre los elementos de origen natural para el diagnóstico y tratamiento de

enfermedades y conforman el patrimonio cultural de la comunidad campesina. Esto representaría el capital cultural hecho cuerpo. Al respecto una madre declara:

“Por ejemplo estabas engripada, por ejemplo el té de atamiski se llama, lo tostaron y lo hacían así con azúcar quemada, que llamaba el quemadillo. Cuando tienen cabritos, a veces se enferman, acá te llaman el mal pare, le llaman así; y le podes dar, nosotros un poco de aceite con azufre”.

En ellas juega un papel importante su intuición y su percepción mágico-religiosa de los fenómenos naturales. Relacionado con esto se aprecia el valor curativo que algunas madres le otorgan a plantas que también utilizan con fines religiosos. Ellas reproducen costumbres de origen hispano, tales como como la exposición de las plantas al “sereno” o rocío y su recolección en las madrugadas del Viernes Santo; debido a la creencia de que estas adquieren el carácter de bendita. Tal costumbre se puede leer a continuación: “Juntamos yuyos los viernes Santos porque es un día santo...está como bendito, es una bendición. Con un burrito salgo al campo a juntar manzanilla...la manzanilla es rica para el mate cocido”

Además estas mujeres le otorgan un valor simbólico casi sobrenatural a los lugares de curación y a los instrumentos utilizados para tal fin. Así le otorgan al fuego una capacidad terapéutica, purificadora y regenerativa según lo narrado por una madre:

“Cuando la cabra no echa la paria, nosotros metemos al fuego un hueso bien caliente y lo atamos a la paria de la cabra. Entonces con lo caliente que está el hueso, larga la paria. O agua con jabón para que largue la paria”

Las mujeres campesinas de nuestro trabajo culturalmente son religiosas. En esa religiosidad aparece una combinación de cuestiones de fe con una tendencia a afirmar la sobrenaturalidad de los hechos, a través de lo que ellas denominan “milagros”; y a veces resaltan una especie de determinismo religioso, al considerar que todos los acontecimientos humanos están predeterminados por una cadena de causas y consecuencias.

Por todo lo expresado anteriormente, podemos inferir que estas mujeres cuentan con un bagaje de conocimientos provenientes de su cultura experiencial. Si bien estos no

tienen un carácter académico, son ricos en metáforas y normativas de clasificaciones que van mucho más allá de una preocupación técnica o mercantil. Ellos tienen una carga social y simbólica trascendente, porque detrás de cada decisión fluye una manera de ver el mundo, de estar con el mundo y de actuar en él.

Conclusiones

En este trabajo, se pudo conocer y re-significar la realidad social escolar campesina a través de la voz de los alumnos y sus madres y de este modo se documentó lo no documentado. Este diálogo nos permitió poner en tensión los saberes populares y los académicos para lograr una mayor complejidad y riqueza del conocimiento.

Ubicarse en esta posición dialógica implicó entender que la Universidad se relaciona con sujetos y con instituciones portadoras de saberes y capacidades, como así también con limitaciones. Los distintos saberes no se asientan en las diferencias de jerarquías sino en las de los lugares desde donde se interroga la realidad.

Sabemos que en la escuela se forjan relaciones sociales, dado que es una institución de instituciones atravesada por otras, tales como: el género, la raza, las etnias y las clases sociales. Por ello comprender sus lógicas, implica adentrarse en las matrices socio-culturales y en las relaciones de poder que se forjan en las mismas.

En estas comunas campesinas, la escuela es considerada un espacio de participación atractivo y convocante que genera en la mayoría de sus integrantes una mayor autonomía cultural. Ellos ven en la escuela un espacio que les permite desarrollar otras actividades sociales más allá del límite doméstico, tales como: reuniones de la cooperadora, actividades recreativas para recaudar fondos o con agentes externos de intervención. La participación en actividades escolares, también representa para ellos un espacio lúdico y afectivo, un lugar de encuentro y de socialización, un espacio para conversar, compartir y distraerse.

En este trabajo se destacó las reproducciones de prácticas de género que fueron significativas en las relaciones sociales establecidas por las niñas y los niños en las escuelas. Si bien tanto mujeres como varones participaron en las actividades

extensionistas propuestas, se observaron relaciones asimétricas de género que se manifestaron consciente o inconscientemente en las estrategias que estos agentes sociales ponían en juego para realizar actividades referidas a la producción hortícola y etnobotánica. Así, las niñas reproducían la prolongación del trabajo predial doméstico como algo familiar y cotidiano, lo que las llevaba a “tomar la posta o la iniciativa” en la ejecución de las actividades.

También fue muy significativo el papel que las madres desempeñaron en nuestras actividades de intervención, especialmente en lo referido a las caminatas interpretativas etnobotánicas. En este espacio de participación se puso de manifiesto el conocimiento local campesino que ellas tenían incorporado, acerca de plantas nativas para uso alimentario y medicinal tanto humano como animal. Ello demostró la importancia de la mujer en relación a la seguridad alimentaria, el cuidado del medio ambiente, la administración de los recursos naturales y su religiosidad popular. Estos mandatos también se vieron reflejados en sus hijos e hijas.

En consecuencia, podemos destacar que las mujeres son agentes de reproducción social de las unidades domésticas y que a pesar de su invisibilización social contribuyen al funcionamiento y sostenimiento de la estructura social campesina.

Por otra parte, este trabajo interdisciplinario significó para el equipo extensionista iniciar un recorrido lleno de desafíos pero también de ilusiones. Ello implicó desandar caminos para iniciar otros nuevos recorridos, poner en tensión nuestros propios aprendizajes académicos acerca de la realidad social, objetivar nuestras propias prácticas y nuestras posiciones sociales que atravesaron la intervención extensionista.

Esta objetivación nos permitió seguir re-significando a la Universidad como un espacio privilegiado para la contribución integral a las necesidades y demandas de los sectores vulnerables, por cuanto en ella convergen distintas expresiones del conocimiento potencialmente significativas a tales finalidades.

En función de ello nuestra meta, como equipo, es seguir aportando a los objetivos del milenio en el sentido de garantizar la educación a la mayoría de los niños y adolescentes, en este caso de comunidades campesinas; generando estrategias socio-

educativas tendientes a fortalecer la soberanía y seguridad alimentaria, el desarrollo sustentable y la preservación de la identidad campesina.

Bibliografía

- Achilli, Elena Libia. (2004). Investigación y Formación Docente. Rosario. Argentina: Laborde editor.
- FAO Food and Agricultural Organization (2008). Feminización de la Agricultura en América Latina y África. Tendencias y fuerzas impulsoras centroamericanas para el desarrollo rural. RIMISP. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Debates y temas Rurales Nro. 11.
- Folbre, Nancy (1987). "The auperization of Motherhood: Patriarchy and Public Policy in the United States". In: Families and Work, edited by N. Gerstel and H. Gross. Philadelphia: Temple University Press. Pp. 491-511.
- Geertz, Clifford (1994). La interpretación de las Culturas. Traducido por A.L. Bixio. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Giddens, Anthony. (1982). Profiles and critiques in social theory (cap-1, Trad. F. García). University of California Press.
- Giroux, Henry; Flecha, Ramón. (1992). Igualdad Educativa y Diferencia Cultural. Barcelona: El Roure. Pp. 191.
- IERAL- Fundación Mediterránea (2004) "Lineamientos para contribuir al desarrollo económico y social del departamento Cruz del Eje".
- Lahoz, Carmen (2006). "El papel clave de las mujeres en la seguridad alimentaria", Instituto de Estudios del Hambre. <http://www.ieham.org/html/docs/CLahoz%20Mujeres%20y%20seguridad%20alimentaria.doc>. Consultado el 02 de septiembre de 2012.
- Lungo, Teresa (2005). "Proyecto de Educación Rural Secundaria a Distancia. Propuesta de creación de Unidades Educativas Rurales Itinerantes". Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.

- Rockwell, Elsie. (2011). La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Romero, Claudia del Huerto (2012). Las estrategias de reproducción social de mujeres campesinas del noroeste cordobés. Un estudio de casos en la Pedanía Pichanas y Municipio de Quilino. Tesis Doctoral no publicada. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- Van'tHooft, Katrien (2004). Gracias a los animales. Análisis de la crianza pecuaria familiar en Latinoamérica, con estudios de caso en los valles y el altiplano de Bolivia. Bolivia. Plural editores.