



**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue**



**LA HISTORIA LOCAL COMO PROYECTO
EDUCATIVO INSTITUCIONAL:
LA FUNDACIÓN DE BARDA DEL MEDIO
DESDE SUS PROTAGONISTAS RELEGADOS**

**Trabajo Integrador Final (T.I.F.)
Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
Mención en Historia**

Autora: Prof. DANIELA A. HERRERA

Director: Mg. ROLANDO J. BEL

CIPOLLETTI

2023

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1: una pequeña escuela en una gran Historia	7
1.1. La Escuela Secundaria Rionegrina y un nuevo paradigma educativo en la provincia de Río Negro.....	7
1.2.“El 27”. Una escuela secundaria en la matriz del Valle productivo de Río Negro....	11
1.3. La ESRN N° 27 y su vida institucional hoy.....	13
1.4. El desafío de reconstruir una Historia por y para Barda del Medio.....	16
1.5. Definiciones básicas para el desarrollo del proyecto.....	18
CAPITULO 2: una gran Historia para un pequeño pueblo.....	20
2.1. La Argentina oligárquico-conservadora y el desarrollo del Modelo Agroexportador.....	20
2.2. El desarrollo de las economías subsidiarias y la puesta en marcha del Valle productivo de Río Negro.....	25
2.3. El nacimiento de las ciudades valletanas y el caso de Barda del Medio.....	29
CAPÍTULO 3: una opción teórico-metodológica para la Historia de un pueblo... 	38
3.1. La “Historia desde abajo” y la ruptura de la enseñanza desde la matriz colonial...	38
3.2. La Historia oral y las voces relegadas de los/las invisibilizados/as en el relato histórico-escolar	44
CAPÍTULO 4: un proyecto educativo-institucional por y para Barda del Medio.....	49
4.1. Límites y alcances de un proyecto educativo institucional en la E.S.RN. N° 27 ...	49

4.2. La entrevista y su potencialidad como material de enseñanza	52
4.3. Organización, ejecución y evaluación del proyecto	55
A MODO DE CIERRE	61
BIBLIOGRAFÍA.....	63
ANEXO.....	67
Testimonios orales	67

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo Tomi y a mi familia (Carlos, Helvecia, Andrea, Karen, Alín y Nakín), por acompañarme fuerte y fielmente en todos y cada uno de los desafíos que me propongo superar. A mi director Rolando Bel, y su enorme paciencia, comprensión y sabiduría en estos turbulentos meses de trabajo. A mis amigas/colegas/compañeras (por fortuna todo eso junto) por su siempre vigente sostén emocional. Al “27” y sus estudiantes, fuente de inspiración para el presente trabajo y de mi labor docente cotidiana hace más de un quinquenio. A Analía y su guía, por ayudarme a subir lo que pareció el cerro más alto (y poder disfrutar el hermoso paisaje desde allí). A mis hijas de cuatro patas (Marilina y Chilo), porque sólo les faltó aprender a cebarme mates.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (T.I.F.) se presenta como punto culmine de la carrera Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia, y tiene como objetivo sintetizar los aportes teóricos de los diferentes seminarios cursados. Para ello se ha optado por el planteo de un proyecto de intervención institucional con la Escuela Secundaria Rionegrina N° 27, de Barda del Medio (Río Negro, Argentina) como universo de análisis y aplicación, así como el contexto socio-económico y educativo-político que la contiene.

La idea fundante de presentar el presente proyecto educativo institucional surge de una necesidad latente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia local en el ámbito escolar, la del nacimiento de Barda del Medio como comunidad social, a partir de un relato tradicional basado en las principales figuras asociadas con la construcción del Dique Ingeniero Ballester. Esta narrativa presta escasa atención a las/los protagonistas cotidianos que hicieron posible el desarrollo de dicho proceso. Las/los estudiantes de la E.S.RN. N° 27 se ven interpelados cotidianamente, entonces, por una Historia escolar que sienten ajena, lejana, y que ha sido reconstruida en parte por un interés foráneo, a partir de mitos y tradiciones orales de escaso arraigo local. Se piensa, por lo tanto, en el desarrollo de un proyecto institucional que permita a las/los estudiantes rescatar las voces olvidadas de esos primeros y primeras habitantes de lo que hoy conocemos como Barda del Medio, reconectando con su descendencia –y también familias migrantes posteriores- para revalorizar los relatos de aquellas/os que, sin ocupar grandes puestos jerárquicos en lo que fue la construcción de uno de las obras hídricas más grandes del país, fueron dando lugar al nacimiento y desarrollo de una comunidad.

En este sentido hemos optado por basar dicho proyecto en dos perspectivas históricas que, a nuestro parecer, rompen con la matriz colonial dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: la Historia “desde abajo” y la Historia oral. Desde nuestro punto de vista, ambas corrientes nos permitirán dar lugar a las figuras tradicionalmente invisibilizadas con las/los estudiantes como protagonistas del proceso de investigación de la disciplina que nos compete en tanto ciencia social.

El presente T.I.F. se encuentra organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos, denominado “Una pequeña escuela en una gran Historia”, tiene entre sus propósitos dar

cuenta del contexto institucional, político-educativo y social en el cual la Escuela Secundaria Rionegrina N° 27 (foco principal del presente proyecto) se emplaza; para ello daremos un breve recorrido inicial en las implicancias de la modalidad E.S.RN. (en cuanto a sus conceptos básicos y finalidades educativas), para luego meternos de lleno en una sintética historia del nacimiento del nivel medio en la localidad de Barda del Medio, y las características propias de la vida institucional de dicha escuela en la actualidad. Por otro lado, en éste primer capítulo se buscará presentar y justificar las razones de la elección del tema principal del proyecto educativo institucional, así como también especificar las unidades de tiempo, espacio y actores de análisis.

El segundo capítulo que llamaremos “Una gran Historia para un pequeño pueblo”, busca contextualizar históricamente (y a nivel macro) el objeto de estudio del proyecto educativo institucional: la fundación de Barda del Medio (1900-1920). Para ello se realizará un pequeño análisis de la Argentina oligárquico-conservadora y la puesta en marcha del Modelo Agroexportador como política económica y, por lo tanto, sus implicancias en el desarrollo productivo en la zona del Alto Valle rionegrino. Se buscará, además, abordar en perspectiva comparada el nacimiento de las ciudades valletanas rionegrinas en éste contexto, prestando atención a las particularidades del caso de Barda del Medio.

El capítulo tres buscará abordar los fundamentos teóricos y metodológicos que movilizan la escritura de éste T.I.F. y el desarrollo del proyecto educativo institucional que aquí presentamos, rescatando para ello los aportes pertinentes de los diferentes seminarios propuestos en ésta Especialización, sumado a otros de igual importancia para la perspectiva que tiene éste trabajo. Le hemos denominado “Una opción teórico-metodológica para la Historia de un pueblo”, y en él se abordarán, por lo tanto, los aportes de la “Historia desde abajo” y la “Historia oral” en consonancia con la ruptura de una matriz colonial y el rescate de las voces de las/los invisibilizados/as en el relato de la Historia escolar.

Por último, en el cuarto capítulo llamado “Un proyecto educativo-institucional por y para Barda del Medio”, se propondrá el desarrollo del proyecto planteado como cierre de esta Especialización: la concreción de un Centro de Documentación Institucional emplazado en la E.S.RN. N° 27. En el proyecto se apunta los diferentes momentos de implementación, los materiales de enseñanza necesarios para su puesta en práctica, así como los procesos de evaluación propios del mismo.

CAPITULO 1: UNA PEQUEÑA ESCUELA EN UNA GRAN HISTORIA

La Escuela Secundaria Rionegrina y un nuevo paradigma educativo en la provincia de Río Negro.

La denominada Escuela Secundaria rionegrina (E.S.RN.) es una modalidad educativa implementada en todas las escuelas de nivel medio de la provincia de Río Negro a partir del año 2017. La misma responde a los principios de la Ley de Educación Nacional del año 2006, que “recupera como nivel del sistema educativo la escuela secundaria, y consagra su obligatoriedad” (Barco et al., 2012, p. 49); de hecho implica, tal como afirma Carolina Ambao (2014), la necesidad de una serie de cambios que garanticen la inclusión, acceso y terminalidad de los estudios secundarios redefiniendo, por lo tanto, conceptos educativos claves, tales como las condiciones de las/los estudiantes y sus recorridos escolares, las formas de pensar el rol docente, sus tareas y condiciones laborales, así como las finalidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de esta modalidad se produce en la provincia en el año 2017, aplicándose a todos los Centros de Educación Media diurnos (C.E.M.) y conviviendo, desde entonces, con otras dos modalidades vigentes para la educación secundaria: los Centros de Educación Técnica (C.E.T.) y las Escuelas Para Jóvenes y Adultos (E.P.J.A.: C.E.M. y C.E.N.S. nocturnos). La misma se presenta en Río Negro como el cuarto período de “reformas” del nivel desde la recuperación del régimen constitucional a partir del año 1983, dejando atrás, tal como analizan Silvia Barco y otros (2012) la modalidad CBU/CSM de los años '80 (caracterizada por una importante participación docente en la construcción del diseño curricular), la “contrarreforma” neoconservadora de los años '90 y la propuesta de “transformación de la escuela secundaria”, vigente desde el año 2005 (en un grupo seleccionado de escuelas secundarias de Río Negro) hasta la implementación de la E.S.RN.

En todos estos casos, los diseños curriculares propuestos desde la provincia buscaron responder al marco nacional de políticas educativas, no siendo la E.S.RN. una excepción: retomando el artículo N° 16 de la Ley de Educación Nacional, así como también el artículo N° 33 de la Ley Orgánica de Educación rionegrina del año 2012

(artículos que consagran la obligatoriedad del nivel secundario), el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria rionegrina afirma que:

“el Estado es el único actor que cuenta con los recursos económicos, humanos e institucionales para garantizar el derecho a la educación, para asegurar el acceso, permanencia, reingreso, promoción y egreso de la totalidad de la población. En tal sentido, la elaboración del nuevo Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de Río Negro - ESRN, se constituye en un elemento fundamental del conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación tendiente a garantizar la inclusión de las mayorías, profundizando las prácticas inclusivas y democráticas.” (E.S.RN.. Diseño Curricular [D.C.], 2017, p. 11)

En esa lógica, este documento no sólo consolida el nivel medio como parte obligatoria de la formación educativa de la población rionegrina, sino que además arraiga la educación como un Derecho Social.

La E.S.RN. se presenta, por lo tanto, como una escuela que busca resignificar años de tradición educativa, introduciendo para ellos nuevas perspectivas teóricas, metodológicas, y debates políticos/ideológicos en pos de formar estudiantes críticos, autónomos e imbricados (por medio de los conocimientos escolares) con la realidad que las/los rodea. En éste sentido, se puede evidenciar un cambio de paradigma en la arquitectura escolar, organizándose a partir de los siguientes criterios:

“a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento; b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función; c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas; d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal” (E.S.RN.. D.C., 2017, p. 42)

Se sientan las bases, por lo tanto, de un trabajo áulico que pasa del espacio netamente disciplinar al interdisciplinar; la asignatura Historia queda encuadrada dentro del área de conocimiento denominada “Educación en Ciencias Sociales y Humanidades”, donde comparte espacios de formación (talleres) con Geografía, Economía, Filosofía y Educación para la Ciudadanía. Esta profunda modificación en la forma de concebir la organización de las materias trae consigo nuevos planteos en cuanto a las finalidades

generales de la E.S.RN. como sistema educativo, pero también hacia el interior de cada área de conocimiento y, por ende, sobre los saberes escolares a construir; sobre ello realizaremos una muy breve reflexión más adelante.

La arquitectura escolar de la E.S.RN. propone también nuevas perspectivas en cuanto a la figura de las/los estudiantes y lo que significa su camino por la escuela secundaria, cuestión que podemos evidenciar en algunos conceptos centrales abordados en el denominado Régimen Académico (R.A.). El mismo es un instrumento regulatorio de diferentes aspectos propios de la E.S.RN. (pedagógico, didáctico, organizativo, administrativo y comunitario), que se define a sí mismo como el documento

“que articula, integra y ordena una serie de normativas para la vida escolar delimitando las áreas de intervención, las responsabilidades individuales y colectivas y las formas de institucionalización del acto educativo en el cual participan directivos, docentes, no docentes, estudiantes y familias” (E.S.RN.. Régimen Académico [R.A.], 2017, p. 2)

Es, de hecho, una herramienta constitutiva del gobierno escolar, ya que contiene múltiples enunciaciones respecto a diversas cuestiones, como consideraciones y definiciones generales, evaluación y acreditación, asistencia e ingreso-permanencia-movilidad, sustentadas sobre concepciones y sentidos en torno a la educación como un Derecho Social. Retoma los principios básicos de la L.E.N., de resoluciones del Consejo Federal de Educación y de la Ley Orgánica de Educación N° 4819. En cuanto a la definición de sus categorías centrales es de relevancia destacar aquellas que implican un cambio de paradigma en cuanto a las modalidades implementadas en la provincia en décadas anteriores. Adelantamos ya que, con respecto al derecho a la educación, afirma que el mismo es de carácter social, basándose para ello en las enunciaciones propias del Título I- Capítulo 1 de la mencionada ley orgánica provincial; ésta afirma que

“la Educación constituye un derecho social y un bien público que obliga al Estado Provincial con la concurrencia del Estado Nacional a garantizar su ejercicio a todos los habitantes de su territorio, sin discriminación alguna, estableciendo como principio político la principalidad del Estado Democrático...” (Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819, 2012, p. 3)

Por otro lado, respecto a la concepción de la figura del estudiante, sostiene que “es el sujeto destinatario del derecho social a la Educación Obligatoria dentro del Sistema Educativo en cualquiera de sus niveles y modalidades. Es el centro de todo acto educativo y protagonista del proceso de enseñar y aprender” (E.S.RN. R.A., 2017, p. 6). En consonancia con la idea de “estudiante” otro concepto central son las llamadas “trayectorias escolares”; éstas son definidas como el recorrido, la experiencia educativa de cada una/o de las/los estudiantes en pos de construir y apropiarse de los aprendizajes, en relación con un corpus de saberes, pero también con la institución en sí. Tal como afirma el Régimen Académico (2017), “la Escuela Secundaria [rionegrina] acompaña la concreción del recorrido académico de cada estudiante propiciando la consecución de sus Trayectorias Escolares Reales” (E.S.RN. R.A., p. 8), por lo que nos encontraremos hacia el interior de las instituciones con diferentes formas de transitar la escuela secundaria, en pos de garantizar la continuidad y la finalización de esta etapa de formación. En este sentido, asegura Miguel Jara (2019), “la escuela que se piensa es una escuela inclusiva, que acompaña y promueve el egreso al nivel superior” (p. 7).

Como hemos podido evidenciar, la E.S.RN. propone un cambio sustancial que la diferencia de otras modalidades propuestas por el sistema educativo rionegrino; pero, así como plantea nuevos fundamentos epistemológicos, debe compatibilizar los mismos con finalidades (y, por ende, saberes escolares) que den sentido a ésta perspectiva. Históricamente las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes en la sociedad; así, durante la mayor parte del siglo XIX – en forma sistematizada desde que se establece la Ley N° 1420- y prácticamente en todo el siglo XX, los ideales vinculados al Estado-nación, a su consolidación y reproducción, a la defensa de la patria, así como también respuestas a cuestiones institucionales, tradiciones religiosas o expectativas sociales con respecto a la escuela, han primado por encima de otros valores tanto en los gobiernos democráticos como en aquellos otros sistemas políticos que se han ido sucediendo desde las revoluciones burguesas hasta la actualidad (Pagés, 2008, pp. 2-5). En este sentido, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la Historia y la formación cívica de la ciudadanía, una suerte de “tradición inventada”, en términos de Eric Hobsbawm (2002), que concentra un grupo de prácticas (con reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza ritual y simbólica) que buscan imponer ciertos valores o normas de

comportamiento por mera repetición, desde un pasado (real o no) invariable e inmutable. Estas relaciones no siempre han sido declaradas ni han sido directas y se han manifestado mediante el denominado “currículum oculto”; muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres y con pensamiento crítico, creativo y futuro, sino como súbditos, súbditas y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria y la religión.

En las últimas décadas, de la mano de pensadores didactas como Joan Pagés, se han tensionado estas finalidades dentro de nuestro campo disciplinar, creciendo miradas disruptivas que ven a las Ciencias Sociales, y en especial a la Historia, como el motor de cambio, como la necesaria herramienta para la formación de ciudadanos/as comprometidos y críticos con la realidad socio-económica-política y cultural que las/los rodea. En consonancia a esta idea, la E.S.RN. enuncia diversas finalidades que buscan reflejar el posicionamiento político propio de la modalidad que hemos descrito brevemente; tal como afirma Miguel Jara (2019) el currículum de esta modalidad es de tipo orientador, no prescriptivo, sin la presencia de finalidades propias a cada disciplina, sino que se plantean de manera general para el área de conocimiento (en el caso de Historia del área Ciencias Sociales y Humanidades) con una lógica de trabajo basada en el trabajo interdisciplinar sobre ejes, temas y problemas basados en perspectivas y epistemologías actuales, renovadas y críticas del pensamiento eurocéntrico y de la matriz colonial que atravesó por tantos años no solo la educación rionegrina, sino la argentina en general. En este sentido, podemos asegurar que las finalidades de esta área de conocimiento aspiran a criticar la realidad social y el conocimiento producido, denotando (entre los contenidos/saberes) una persistencia de ciertas periodizaciones y espacios, pero abordados desde una mirada crítica, el trabajo interdisciplinar y la perspectiva decolonial.

“El 27”, una escuela secundaria en la matriz del Valle productivo de Río Negro

La Escuela Secundaria Rionegrina N° 27 es una institución educativa que se emplaza en la localidad de Barda del Medio, departamento de General Roca¹ (provincia de Río Negro, Argentina), y se constituye como la única escuela de nivel medio de la

¹ Si bien en el presente escrito referimos al departamento y localidad de General Roca como tal pues es el nombre “oficial” designado luego de la conformación de la Provincia de Río Negro, adherimos firmemente a la lucha de los pueblos originarios por reconocer dicha región con su designación ancestral: Fiske Menuco.

localidad; si bien nuestro universo de análisis es la modalidad diurna (la E.S.RN.) vale aclarar que la misma cuenta con un Anexo Nocturno (C.E.N.S.: Centro de Educación Nocturna Secundaria). Ubicada en una de las calles principales de la localidad (la Decio Severini) frente al histórico canal de riego que nace del Dique Ingeniero Ballester, su edificio comparte actualmente espacio (dentro de la misma manzana) con algunas instituciones históricas de la localidad, como lo son la Escuela Primaria N° 37 y el correo; así mismo, lindera con el Jardín de Infantes N° 113. Esta particular distribución de las instituciones educativas le da cierta dinámica de trabajo que se ve reflejada, por ejemplo, en los múltiples proyectos interinstitucionales donde niñas/os y adolescentes de las tres escuelas comparten espacios de aprendizaje.

El proyecto de creación de la escuela secundaria (ex C.E.M., actual E.S.R.N.) fue presentado en el año 1988 por el entonces concejal municipal, el Sr. Edgar Cifuentes, y fue aprobado por la Municipalidad de Contraalmirante Cordero (a la que pertenece la localidad de Barda del Medio) mediante la Resolución N° 03/88; mediante dicha resolución la Municipalidad se comprometía a gestionar ante las autoridades del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro la concreción de tan anhelado secundario. Las diferentes gestiones para lograr el cometido fueron llevadas por otro concejal y vecino histórico de la localidad, el Sr. Luis Ángel Esteban. Cabe aclarar que Barda del Medio contaba, desde el año 1910, con la Escuela Primaria N° 37, una de las primeras en conformarse en la zona producto de la explosión demográfica que implicó la construcción del Dique Ingeniero Ballester; para completar la educación media, sin embargo, las/los adolescentes y jóvenes de la localidad debían dirigirse por ese entonces a las localidades de Villa Manzano o Cincos Saltos.

El 20 de febrero de 1990 se designó la primera Directora, la Profesora Cristina Cabrera, con el acompañamiento de una secretaria y un preceptor; el 12 de marzo de dicho año el Centro de Educación Media N° 27 comienza sus actividades educativas en la entonces “vivienda de las/los docentes”, una pequeña casa ubicada en el predio de la E.P. N° 37. El 21 de noviembre de 1991, dado la gran demanda de estudiantes, se traslada la institución a una vieja casona ubicada en el predio de Agua y Energía, un barrio formado a la vera del Dique Ingeniero Ballester que, en la actualidad, es patrimonio cultural, donde se emplazan el Museo Histórico de Riego y en el que aún se pueden observar las pintorescas residencias de lo que alguna vez fueron los altos mandos en la construcción de tan importante obra.

En el año 1992 se formó una comisión de estudio que puso en tema de debate la posible orientación de la institución, eligiendo finalmente el “Bachillerato en Computación”; para la época implicaba el único medio que les permitía a las/los estudiantes acceder a un campo importante de los avances tecnológicos. Años después la institución se muda de la casona del barrio “Agua y Energía” a, nuevamente, el espacio lindero a la E.P. N° 37, ésta vez con la construcción de aulas adosadas a la vieja “casa de los/las docentes”.

Diez años después, durante el 2012, se da otro salto cualitativo en la historia de la institución, pues se crea la figura de Vicedirector/a y Prosecretario/a (aunque esta última creación luego se cierra); además se crea el anexo C.E.N.S., dada la alta demanda de estudiantes mayores de edad que requerían terminar sus estudios secundarios. Gracias a ésta creación la escuela pasa, por Resolución N° 2242/12, de escuela de categoría 2° B a 1° categoría; esto permitiría la posibilidad de ampliar la cantidad de cursos y la incorporación de mayor personal docente. Ese mismo año se abre, en el Turno Noche, uno de los primeros centros infantiles de la zona (“Los patitos del dique”) en instalaciones del Jardín de Infantes, a fin de que las/los estudiantes (en especial las estudiantes madres) tuvieran un lugar de cuidado de las infancias mientras desarrollaban sus actividades académicas; lamentablemente dicho centro se ha cerrado.

Tras el liderazgo de diferentes equipos directivos, en febrero de 2017 el C.E.M. N° 27 entra en la reforma educativa provincial por lo cual pasa a denominarse Escuela Secundaria Rionegrina (E.S.RN.) N° 27, con las implicancias que tuvo dicha reforma en el plan de estudios y la orientación elegida por la comunidad educativa. A principios del año 2020 el Profesor Enzo Sánchez es designado como el primer Director titular de la institución, con el acompañamiento, inicialmente, de la Profesora Catalina Solari y, luego, de la Profesora Cynthia Gramajo como Vicedirectoras.

La ESRN N° 27 y su vida institucional hoy

Como se afirmaba anteriormente, en la actualidad la Escuela Secundaria Rionegrina N° 27 – Anexo C.E.N.S. desarrolla sus actividades en doble jornada, diurna (turno mañana y turno tarde) y nocturna; dado que nuestro universo de análisis es la E.S.RN. apuntaremos a los datos que permiten dar cuenta de la realidad de la misma

dejando, en ésta ocasión, las particularidades del C.E.N.S. de lado. Dicha institución cuenta con una matrícula de 300 (trescientos) estudiantes, aproximadamente, distribuidos en 6 (seis) agrupamientos en el turno mañana y 6 (seis) agrupamientos en el turno tarde; cuenta con una planta funcional de 35 (treinta y cinco) docentes que comparten carga horaria, en su mayoría, en ambos turnos. Así mismo cada turno cuenta con 3 (tres) preceptoras/as a cargo de 2 (dos) agrupamientos cada una/o; el Equipo Directivo, por otro lado, está formado por 1 (una) figura de Director/a y 1 (una) de Vicedirector/a. En el turno mañana se encuentra la figura de Bibliotecario/o, mientras en el turno tarde la de referente T.I.C. En cuanto a los auxiliares de servicio se cuenta con 4 (cuatro) P.S.A. por turno; al organizarse como escuela de jornada simple (propia de la modalidad E.S.RN.) no se proporciona servicio de comedor a las/los estudiantes, aunque si un refrigerio a media mañana y media tarde.

El edificio escolar actual está constituido por 6 (seis) aulas, 1 (una biblioteca), 1 (un) aula taller (destinada originalmente para el equipamiento propio de la modalidad “Bachiller en computación” mientras en la actualidad está destinada al trabajo del área Educación en Lenguajes Artísticos), 1 (una) cocina/comedor, 1 (una) sala de profesores/as, y el espacio correspondiente a Secretaría y Dirección. Se cuenta también con un espacio físico destinado a un laboratorio, pero desde hace años la escuela no cuenta con los elementos necesarios para dicha labor ni con la conexión de gas necesaria para el funcionamiento del mismo, por lo que se lo utiliza como depósito. Una de las particularidades del edificio es que (en el sector de Dirección/Secretaría y sala de profesoras/es) se comparte una oficina a la Supervisión de Nivel Medio, Zona AVO II

Uno de los reclamos históricos de la comunidad educativa de la E.S.RN. es la posibilidad de contar con un SUM (salón de usos múltiples), inicialmente solicitado para eventuales actos, proyectos educativos, clases especiales, etc., pero en los últimos años ha tomado gran relevancia éste pedido pues la modalidad elegida es la de Bachiller en Educación Física (cuestión de la que hablaremos en los próximos párrafos) y las/los estudiantes no cuentan con un espacio apto (en tanto dimensiones como en calidad) para la realización de las prácticas propias de cualquier E.S.RN. y, en especial, de las actividades propias de la orientación. La única respuesta, a la fecha, fue la construcción de un playón en el patio de la escuela, el que sólo puede ser usado bajo condiciones climáticas óptimas y no durante todo el año escolar. A éste histórico reclamo se le suma

el pedido constante de elementos deportivos necesarios para diversificar la perspectiva del deporte en las planificaciones de los diferentes espacios curriculares de la orientación.

Como se mencionaba anteriormente la institución cuenta con un total de 300 (trescientos) estudiantes; la procedencia de los/las mismos/as es más que variada: un 60% de ellas/os es nativo de Barda del Medio, un 30% viaja desde la localidad de Vista Alegre Norte. Dicho pueblo se encuentra “del otro lado” del Dique Ingeniero Ballester, en la provincia de Neuquén, y no cuenta con colegio secundario propio; las/los adolescentes deben movilizarse a Vista Alegre Sur, por lo que optan por caminar una distancia menor y asistir a la E.S.RN. 27. El 10% restante proviene de otras localidades de la zona (San Patricio del Chañar, Contraalmirante Cordero, Sargento Vidal, Villa Manzano, etc.). Tradicionalmente la variada procedencia de las/los adolescentes que habitaron el C.E.M. N° 27, hoy la E.S.RN. N° 27, trajo complejas y graves situaciones de conflicto, por lo que en los últimos años se ha priorizado como uno de los objetivos centrales de la vida institucional la integración real y fructífera de todo el estudiantado; ha sido de gran ayuda para dicho deseo la orientación propia de la escuela, que permite la realización de diferentes proyectos institucionales y comunitarios. Otra de las características destacables de la población de estudiantes es que en los últimos años han arribado gran cantidad de jóvenes de otras provincias del país (Mendoza, Tucumán, Salta, etc.); esto se debe, principalmente, al atractivo laboral que implica tanto Vaca Muerta como el trabajo frutícola de temporada para la zona.

Ahondando en lo anteriormente referido respecto a la orientación propia de la E.S.RN. N° 27, vale recordar que en el año 2017 las diferentes escuelas secundarias que realizaron su traspaso de Centros de Educación Media a Escuelas Secundarias rionegrinas eligieron, democráticamente, el bachillerato y plan de estudios que cada una desarrollaría. De este modo, y por Resolución 3035/16, las comunidades educativas (estudiantes, docentes, P.S.A. y familias) eligieron entre las orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Matemática, Literatura. De éste modo la organización curricular de la modalidad E.S.RN. quedaría definida por un Ciclo Básico de 4 (cuatro) cuatrimestres de duración con el abordaje de áreas de conocimiento comunes (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Científica y Tecnológica, Educación Física, Educación en Lenguajes Artísticos, Segundas Lenguas, Educación en Lengua y Literatura y Educación Matemática) a todas las orientaciones y una caja

curricular de la formación específica de cada una de las orientaciones propuestas. En el caso de la E.S.RN. N° 27 la orientación elegida fue Educación Física; promoviendo proyectos institucionales desde “su potencial inclusivo y emancipador [y] la democratización del acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en contexto sociocomunitarios diversos” (E.S.RN. D.C., 2017, p. 447). En este sentido, desde el terreno de la ludomotricidad, la salud y la gestión, ésta orientación busca favorecer propuestas de enseñanza en las que se aborden diferentes problemáticas propias de la realidad de las/los estudiantes y vinculadas, a su vez, con las prácticas corporales propias de la cultura de las/los mismas/os.

De éste modo, el Ciclo Orientado de la E.S.RN. N° 27 cuenta con 8 (ocho) espacios específicos de la orientación Educación Física (Educación Física, Corporeidad y Motricidad en el 3er agrupamiento; Educación Física y Culturas Corporales, Prácticas Ludomotrices y Deportivas, Prácticas Corporales y Expresivas en el 4to agrupamiento; y Educación Física y Prácticas de Intervención, Prácticas Corporales en Ambiente Natural y Urbano, Espacio de Opción Institucional y Diseño y Gestión de Proyectos en el 5to agrupamiento) en los que se promueve tanto la práctica individual y colectiva de diferentes deportes y actividades físicas, como la perspectiva de trabajo institucional y comunitario a través de la elaboración y puesta en práctica de proyectos de intervención. Las/los estudiantes, de hecho, organizan actividades deportivas/competitivas en la localidad y fuera de ella, así como también han propuesto diálogo institucional entre el secundario y la Escuela Primaria, el Jardín de Infantes, la Asociación de Jubilados y Pensionados de la localidad, otras escuelas secundarias de la zona, etc.

El desafío de reconstruir una Historia por y para Barda del Medio

Tal como afirma Miguel Jara (2017) sabemos que el conocimiento histórico en tanto “Historia investigada” es referencia obligada del contenido histórico escolar, sin embargo no implica ésta última una versión o traducción simplificada de la disciplina de referencia; muy por el contrario, la enseñanza de las Ciencias Sociales, y de la Historia en particular, es una construcción compleja en la cual no existe un modelo único y generalizable, pues se trata de “decisiones profesoras, [de] aportes fructíferos de las investigaciones e innovaciones de la didáctica de la Historia y, también, del desarrollo y

cultura de las instituciones escolares y de las políticas públicas” (Jara, 2017, p. 46). En éste sentido, es tarea de la/el docente recorrer la problemática a abordar, realizar una construcción metodológica contextualizada y casuística y definir sus finalidades/intencionalidades, teniendo en cuenta el conocimiento como producción (epistemológico-objetivo) y el conocimiento como aprendizaje (epistemológico-subjetivo). En otras palabras, y apoyándonos en los aportes de Gloria Edelstein (1996), la/el docente se debe reconocer como un sujeto creativo capaz de articular la lógica disciplinar, los contextos particulares y las posibilidades de apropiación de los sujetos que aprenden.

Sabiendo que las finalidades, intencionalidades o propósitos de cada docente en sus propuestas dan sentido a la construcción del conocimiento histórico dentro del aula, adherimos a la necesidad de abordar dichas propuestas desde una didáctica crítica, desde “una historia que ofrezca a las y los jóvenes argumentos contrahegemónicos para construir un pensamiento crítico de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro” (Jara, 2017, p. 49). En palabras de María Auxiliadora Moreira do Santos Schmidt (2019), construir la conciencia histórica en las/los estudiantes, ese proceso de interiorización de las experiencias temporales y colectivas, orientando e interpretando hacia adentro lo que sucede alrededor, y hacia afuera dando sentido a las propias acciones en una sociedad. Esa didáctica crítica, por otro lado, no implica otra cosa que indisciplinarse en la forma de construir conocimiento histórico dentro del aula: reconocer y/o construir otras temporalidades, abordar y problematizar realidades candentes y/o conflictivas dentro de la sociedad, darle voz a las figuras históricamente relegadas dentro del relato tradicional, historizar las situaciones naturalizadas y cotidianas, entre otras.

A ello último apunta la realización del presente T.I.F., a construir las bases de un proyecto educativo institucional que, con fundamentos teórico-metodológicos en pos de una didáctica crítica, permitan la creación de un Centro de Documentación Institucional en la E.S.RN. N° 27 de la localidad de Barda del Medio, con la plena participación del conjunto de estudiantes y buscando rescatar las figuras relegadas en la historia local de la fundación del pueblo. En este sentido, nos movilizan dos grandes propósitos: en primer lugar, proponer la puesta en práctica de un Proyecto Educativo Institucional que impacte de lleno en la comunidad de Barda del Medio. Como consecuencia de las escasas políticas públicas que apuntan al resguardo del patrimonio histórico-cultural (de edificios, fuentes escritas, relatos orales, etc.), las localidades que conforman las Municipalidades de

Campo Grande, Barda del Medio e inclusive Cinco Saltos, tienen una escasa conciencia histórica comunitaria que destaque y rescate la historia local en la historia macro del país y, de tenerla, son perspectivas históricas que se centran en una perspectiva muy tradicional; de hecho, en Barda del Medio la puesta en marcha del Museo Histórico de Riego es relativamente reciente (del año 2005). En este sentido, el presente proyecto busca movilizar no solo a estudiantes a fin de que participen de su puesta en funcionamiento, sino también a la comunidad en general, pues entendemos que las actividades escolares (en su más amplio aspecto) siempre tienen un mayor impacto en localidades pequeñas, pues movilizan a las familias en su conjunto.

Por otro lado, buscamos indagar el vacío teórico existente dentro del abordaje de la problemática elegida. Buscaremos construir un relato de Historia local que, desde la Historia oral, rescate las figuras olvidadas, omitidas y/o invisibilizadas. Como mencionábamos anteriormente, desde el año 2005 el Museo Histórico de Riego visibiliza una parte muy importante de la Historia de Barda del Medio: la construcción del Dique Ballester. Dedicada al cuidado, conservación, preservación y difusión del patrimonio, expone objetos y fotografías que hacen referencia a la construcción del dique sobre el río Neuquén y la bocatoma que da nacimiento al sistema de riego integral a principios del Siglo XX. Focalizada en cuestiones técnicas propias de la construcción y funcionamiento de la obra, a la muestra de elementos de utilización cotidiana en el “campamento” (el preludio del nacimiento de Barda del Medio como localidad) y el rescate de las figuras que idearon, planificaron y dirigieron la construcción del Dique (los Ingenieros César Cipolletti, Decio Severini y Rodolfo Ballester), el museo no profundiza en los procesos históricos que permitieron el arraigo de los/las habitantes del “campamento” en la zona, sus historias de vida y, menos aún, las voces de aquellas figuras históricamente relegadas: las infancias/adolescencias y mujeres, siendo éste nuestro principal foco de análisis en el presente T.I.F.

Definiciones básicas para el desarrollo del proyecto

Teniendo como propósito principal, entonces, la creación de un Centro de Documentación Institucional, se bosquejará muy brevemente las unidades de tiempo, espacio y actores de análisis básicas para el desarrollo del presente T.I.F.

En cuanto al recorte temporal se focalizará en el período 1900-1920; históricamente se ha establecido el año 1910 como la fecha fundacional de Barda del Medio como localidad pero, como mencionábamos anteriormente (y profundizaremos en los próximos capítulos), el primer avance en el nacimiento de la localidad fue el establecimiento del denominado “campamento”, un conjunto de viviendas familiares en el denominado barrio “Agua y Energía” (a los pies de la mega construcción puesta en marcha) que se fue ampliando y complejizando y que nació producto de la llegada masiva de trabajadores a la zona para participar de la puesta en marcha Dique Ingeniero Ballester, a principios del Siglo XX.

Con respecto a la unidad espacio-geográfica focalizaremos en Barda del Medio, una localidad rionegrina que es parte de la Municipalidad de Contraalmirante Cordero (junto a la localidad homónima) y que se encuentra ubicada sobre el río Neuquén, en el margen oeste del departamento de General Roca, limitando al norte con Sargento Vidal y Villa Manzano, al oeste Vista Alegre Norte (parte de la provincia neuquina), y al sureste con Contraalmirante Cordero.

Por último, en lo que refiere a los/las actores/actrices de análisis del presente T.I.F., si bien nos haremos eco de los macro-relatos que destacan las principales figuras en la historia de la construcción del Dique, focalizaremos en aquellas voces relegadas históricamente y en la cotidianeidad de sus acciones, siendo ésta una de los principales propósitos (ya explicitados) del presente proyecto: la visibilización de actores/actrices que en la “Historia macro” han quedado olvidadas/os y/o sometidas/os bajo las “grandes figuras”.

CAPÍTULO 2: UNA GRAN HISTORIA PARA UN PEQUEÑO PUEBLO

La Argentina oligárquico-conservadora y el desarrollo del Modelo Agroexportador

Hacia mediados del siglo XIX se configuran, a nivel mundial, diferentes estructuras económicas que convergen en lo que podemos reconocer como la “división internacional del trabajo”. Mientras en algunas ciudades de la Europa occidental y E.E.U.U. el paisaje se empieza a poblar por la presencia de grandes industrias y de redes ferroviarias, que cruzaban el espacio de norte a sur y de éste a oeste, en los llamados “países periféricos” (incluido la naciente Argentina) la cotidianeidad se tiñe (aunque no exclusivamente) de tierra, labores rurales y mineras.

Entre los años 1853 y 1880, aproximadamente, la oligarquía agropecuaria busca estructurar las bases necesarias para la consolidación final del Estado-nación argentino; entre dichas bases, apuntan políticas a fin de insertar la economía dentro de los marcos del capitalismo mundial, proponiendo para ello profundos cambios en los aspectos económicos, sociales y culturales. Argentina presentaba condiciones óptimas para efectivizar ésta integración como productora de materias primas, pues contaba con abundantes tierras y clima templado; los países de Europa occidental, por su parte, requería prontamente de los recursos necesarios para alimentar a su creciente población y abastecer a su industria con bienes primarios a bajo costo, disponibles en nuestro naciente país. Así, entre los años 1880 y 1916, como afirma Fernando Rocchi (2000), “la economía argentina experimentó un crecimiento tal que la llevó desde la posición marginal a convertirse en una promesa destinada a ocupar en América del Sur el lugar que los Estados Unidos tenían en América del Norte” (p. 19), aunque con el tiempo se evidenciaría una realidad mucho más cruda de lo que entonces aspiraban.

Existen diferentes interpretaciones respecto a la integración argentina en el capitalismo mundial: por un lado, el modelo tradicional señala la importancia del factor institucional en la estructura agraria, proponiendo la existencia de un sistema productivo estático con la presencia de una oligarquía terrateniente cuya mentalidad se caracterizaba por una visión conservadora sobre las posibilidades del desarrollo económico del país. Apostamos, por el contrario, a una nueva mirada que apunta a la importancia de las condiciones económicas en la estructura agraria, el uso racional del suelo y el dinamismo

del sistema productivo, así como la presencia de una oligarquía altamente diversificada en sus intereses empresarios. En los siguientes párrafos esbozaremos, sintéticamente, algunas características del desarrollo de este modelo productivo en torno a lo que creemos las bases del mismo: capital, actores sociales involucrados y tierra. Creemos que a pesar de que nuestro universo de análisis se encuentra fuera del epicentro agro-exportador pampeano, es relevante dar cuenta de su morfología pues el Alto Valle rionegrino forma parte de lo que luego definiremos como “economías subsidiarias” a éste modelo.

Como bien sabemos la principal actividad regional (pero, como veremos en el siguiente capítulo, no la única) de dicho modelo fue la expansión agropecuaria pampeana. Ésta, inicialmente hasta 1880, atravesó un periodo de producción cerealera; sin embargo, a fin de integrar su producción al capitalismo mundial, modificó su organización y estructura productiva en dos etapas. La primera de ellas inició en 1860 y se caracterizó, principalmente, por la creación de colonias agrícolas; en dichas colonias se les otorgaba a los colonos la propiedad de tierras de una extensión de entre 10 – diez- y 30 – treinta- hectáreas. Éstas colonias se consolidaron, principalmente, en el centro de la provincia de Santa Fe y a lo largo de la línea férrea que unía Córdoba con Santa Fe, en zonas relativamente periféricas pero compatibles con el posible desarrollo de actividades de tipo ganaderas.

Hacia 1890 inicia la segunda etapa de la evolución del agro pampeano, caracterizada por el reemplazo del ganado ovino y el ganado vacuno criollo por especies refinadas de estos últimos. La especialización en la crianza de las nuevas razas se debió a la demanda del mercado europeo, pero así también a una profunda crisis de mercado y de producción que afectó el desarrollo de la producción centrada en las ovejas. Al mismo tiempo, como afirma Jorge Sábato (1998),

“la prohibición británica de importar animales de pie conducirá, por fin, al procesamiento masivo por los frigoríficos de la carne vacuna de mayor calidad para su exportación. El gran mercado europeo consumidor de carnes quedaba así articulado con la excepcional capacidad productiva de la pampa en términos de una relación moderada y tecnológicamente avanzada” (p. 63).

A pesar de las óptimas condiciones, ya mencionadas, con las que el país contaba para la integración en el capitalismo mundial, los recursos disponibles debían ser complementados con la presencia de inversión de capital y tecnología para poder poner en funcionamiento lo que históricamente se conocería como el “Modelo Agro-

exportador”; dichos elementos serían aportados (en parte) por Europa, en una suerte de relación simbiótica entre dicho continente y América Latina con diferentes elementos interconectados entre sí, pero sumamente necesarios (uno para el otro) a fin de que la dinámica funcione. De hecho, junto al arribo de trabajadores/as al prometedor mundo del agro, Europa emigra capitales a fin de ser invertidos en los elementos básicos necesarios para la puesta en funcionamiento del modelo (vías férreas, puertos, frigoríficos, etc.); esto es de nuestro especial interés y lo profundizaremos más adelante cuando nos refiramos a la construcción del Dique Ingeniero Ballester. Tal como afirma Fernando Rocchi (2000), la emigración de éstos excedentes de capital se dio principalmente por la disminución en la tasa de rentabilidad que la saturación productiva generaba en sus propios mercados, por lo que era imperioso moverse hacia donde se les ofreciera una ganancia mayor.

Por otro lado, para dar respuesta a la demanda de vacunos refinados durante lo que anteriormente definimos con la segunda etapa, se necesitó cambiar las condiciones de producción del campo; en este sentido, se apuntó a la sustitución de los pastos duros naturales por la formación de praderas artificiales con alfalfa, lo que implicó una cuantiosa inversión para los capitales locales que no fue sencillo abordar. Para dar respuesta a ésta situación se puso en práctica un nuevo vínculo denominado “arrendamiento”; el arrendamiento (entre arrendatarios y propietarios) significó, para el primer grupo, la disponibilidad de tierras para su labor pagando una renta a bajo costo, mientras para el segundo grupo implicó la disminución de los costos de inversiones requeridos para las modificaciones en el campo que anteriormente mencionábamos.

Adentrándonos en las diferentes figuras que dieron vida a éste modelo, éste mencionado arriendo dio nacimiento también a otras formas de relación, entre ellas el “subarriendo”, con la consecuente proliferación de diferentes actores/actrices en el mundo del agro pampeano, de hecho

“si bien [la sociedad estaba compuesta] por estancieros y hacendados, esclavos y peones de estancias, incluía también labradores, pastores y chacareros, puesteros, tenderos, troperos, pulperos, carpinteros, maestros de ranchos, artesanos, mujeres, hombres sin profesión, pobres con empleos ocasionales y dispuestos a conchabarse en cualquier actividad, etc. Es decir que lejos de constituir una sociedad dualizada que tenía estancieros y gauchos como únicos y principales antagonistas, incluía una enorme diversidad de actores, capas sociales y actividades socioprofesionales”. (Zebeiro, 1999, pp. 322,323).

Como mencionamos anteriormente, la inmigración europea fue otro sujeto social de importancia en este mundo que nacía: “una Europa con exceso de población se convirtió, entonces, en la principal fuente de salida de mano de obra hacia aquellas zonas que lo requerían y ofrecían salarios más atractivos” (Rocchi, 2000, p. 22). Atraída por medio de diferentes políticas (en torno a promesas laborales y sociales) la gran ola inmigratoria de fines del siglo XIX y principios del siglo XX arribaría a Argentina en busca de nuevos horizontes y marcaría para siempre la configuración socio-poblacional de Argentina, acelerando y resignificando con el aporte de sus propias tradiciones y diversidades culturales los procesos de complejización social que, en ese entonces, estaban latentes.

Además de estos sujetos sociales, la burguesía agraria local (compuesta por viejos propietarios rurales y nuevos sectores que diversificaron inversiones comprando tierras durante el siglo XIX), fue un grupo sumamente importante para el desarrollo y la consolidación de las formas capitalistas de producción ya que, como explicamos anteriormente, impulsó la necesaria modernización del agro a través de diferentes inversiones. En este sentido,

“esta clase, si bien poseía buena parte de la tierra, actuaba en una variada gama de actividades y su principal base de poder económico y social residía, sobre todo, en el control del comercio y las finanzas [y sería] precisamente el control del comercio y las finanzas el que al abrir un conjunto de oportunidades y otorgar una alta flexibilidad, le habría permitido implantarse simultáneamente en una amplia serie de actividades productivas y especulativas” (Sábato, 1998, p. 110).

Por otro lado, para la puesta en funcionamiento de este modelo fue necesario también, por parte de los mecanismos del Estado en tanto institución, de un ordenamiento en otros diferentes planos como lo fueron los aspectos económicos de las inversiones, la mano de obra, la creación de un marco jurídico que amparara y regulara las nuevas relaciones laborales y, no menos importante, las políticas en torno a las tierras y la frontera. Recordemos, la necesidad de tierras (sumada a la “amenaza” que representaban los pueblos originarios, tanto para la producción en sí como para el ideal de progreso), llevó al gobierno nacional a realizar diferentes campañas de expansión y control de las tierras de éstas comunidades sobre lo que hoy conocemos como la región patagónica y del Gran Chaco. Dichas ideas (aunque por diferentes motivos no pudieron ponerse en práctica) habían comenzado en menor medida desde el gobierno de Bartolomé Mitre

(1862-1868), sin embargo, fue durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) que, tal como afirma Susana Bandieri (2005),

“si bien el control los territorios indígenas tuvo entonces una clara justificación ideológica a través el explicitado objeto de superar ‘la barbarie’ para asegurar ‘la civilización y el progreso’ [pasó también a tener] un motivo de orden práctico que devino de los intereses concretos de los sectores socioeconómicos” (p. 127).

En un primer momento el ministro de guerra, Adolfo Alsina, consideró como mejor opción la creación de una zanja defensiva en lo que hoy es la provincia de Buenos Aires y la instalación de una línea de fortines, política que quedaría trunca por la prematura muerte de éste. En consecuencia, con respecto al sur de nuestro actual país, fue Julio Argentino Roca quien finalmente concretó la ocupación por medio de una política denominada “Campaña del desierto”, que tenía como objetivo la conquista definitiva e inmediata del territorio de los pueblos originarios de la región patagónica; el resultado final fue la desarticulación de la “confederación indígena”, la anexión de más de 15.000 leguas de tierras para la puesta en producción, y el genocidio más grande del Estado argentino contra los pueblos originarios (en tanto asesinato de los miembros de dichas comunidades y el quiebre de su organización económica, social, cultural y política). En este sentido, tal como afirma Pilar Pérez (2016) hablamos de genocidio y no de terrorismo de Estado “ya que la represión está dirigida a un sector particular de la población distinguida en términos de aboriginalidad” (pp. 104-105), siendo éste sector el foco de las prácticas de terror que intentaron desarmar desde diferentes planos la organización comunal, en especial desde el punto de vista espacial, donde el territorio pasó a ser un “espacio profanado”, pues la tierra que refugió a los pueblos originarios, de la que supieron vivir con la mayor armonía se torna un lugar de inseguridad, inestabilidad y miedo. De hecho, una vez “pacificada” la Patagonia, el Estado entregó a presuntos empresarios colonizadores cientos y miles de hectáreas, con la promesa de cumplir en un tiempo relativamente corto con obligaciones de infraestructura y doblamiento, cuestión que no pasó en la totalidad de los casos: mientras algunos pusieron en producción dichas tierras, otro tanto mayor las vendieron con considerables ganancias. Así, el doblamiento de la Patagonia fue lento, llevando a un proceso de asentamiento y ocupación social que trascendió los fines del siglo XIX; de igual manera, sin esta violenta política contra los pueblos originarios, el desarrollo del Modelo Agroexportador no se hubiese podido concretar.

El desarrollo de las economías subsidiarias y la puesta en marcha del Valle productivo de Río Negro

Tal como afirma Fernando Rocchi (2000), el crecimiento económico producto de la inserción de Argentina en el mercado capitalista mundial fue desigual en las diferentes regiones económicas del naciente Estado argentino. La zona pampeana, cuyas características analizamos brevemente en el apartado anterior, fue la que mayores modificaciones en su estructura transitó y la que mayores beneficios económicos cosechó; “el resto del país tuvo una evolución económica no sólo menos importante que la pampeana sino también más heterogénea, de acuerdo con la profundidad y la modalidad en que se integraba al mercado mundial” (Rocchi, 2000, p. 45). Algunas regiones (las menos) consiguieron una relación directa con este mercado mediante la venta de un producto específico, pero formándose como economías de enclave que no alcanzaban los estándares de la zona pampeana; otras tantas zonas, por otro lado, seguían en estrecha relación con los países limítrofes de las fronteras recientemente constituidas, aunque con limitados resultados dado el escaso potencial económico que ofrecían los vecinos Estados como por el debilitamiento que implicaba esta acción en la incorporación de éstas regiones al mercado argentino. En este sentido, la venta de bienes a la expansiva región pampeana se convirtió para muchas regiones en la mejor (y a veces única) manera de vincularse de manera indirecta al mercado internacional. A pesar de la existencia de ésta heterogénea realidad para las diferentes regiones (y la existencia, incluso, de algunas provincias cuyos productos no era de interés para el mercado interno ni para el externo y que debieron su supervivencia a las políticas estatales), no debemos dejar de remarcar que el desarrollo del agrario pampeano generó efectos multiplicadores sobre el resto de las regiones, gracias a las divisas ingresadas vía exportaciones.

La vinculación al mercado internacional mediante la venta de productos a la zona pampeana se puede ver ejemplificada en las particularidades de los casos del Chaco, Tucumán y Mendoza. La organización de los sujetos sociales de la economía del Chaco fue muy diferente a la del sur patagónico, a pesar de que ambas regiones tienen en común una violenta política para arrebatar a los pueblos originarios sus tierras y ponerlas en producción. La diferencia radica en que, como ya abordamos, los miembros de los pueblos originarios del actual sur argentino sufrieron acciones que apuntaron a su genocidio, en cambio las comunidades chaqueñas fueron “integradas” a la economía

capitalista. De hecho, fueron incorporados inicialmente como colonos/as pero, tras la crisis económica de 1890, fueron obligadas/os a convertirse en asalariadas/os; como afirma Nicolás Iñigo Carrera (1988), el proceso se dio cuando “se comenzó a privar a los indígenas de sus condiciones materiales de existencia. Se inició así un proceso que los convertía en obreros obligados a vender su fuerza de trabajo para poder subsistir, premisa necesaria para la existencia del capital” (p. 6). La región chaqueña (así como también la provincia de Tucumán y, en menor medida, la provincia de Jujuy) se incorporó de manera indirecta al mercado internacional mediante la producción y venta de azúcar a la expansiva región pampeana.

Por otro lado, los casos de la provincia de Mendoza (productora de vinos) y la provincia de Tucumán (productora de azúcar) fueron excepcionales en lo referente a la inserción al mercado mundial de la Segunda Revolución Industrial, ya que fueron las primeras provincias en lograr exitosamente un proceso de sustitución de importaciones, desalojando los vinos y azúcares extranjeros que tradicionalmente abastecían a los mercados rioplatenses. Las capitales de ambas provincias se convirtieron en metrópolis regionales “epicentros de una radical transformación económica y social [anticipando] procesos que se expandieron en pocos años y que otorgaron a ambas regiones un perfil productivo en torno a determinadas actividades hasta entonces no hegemónicas” (Campi y Jorba, 1999, p. 415).

Con respecto a la región patagónica, al genocidio contra los pueblos originarios y la quita violenta de sus tierras por parte del Estado, le siguió una nueva etapa caracterizada por la reafirmación político-administrativa de dicho Estado: la creación de la Gobernación de la Patagonia y, luego, los denominados Territorios Nacionales. Esta decisión no hizo más que reafirmar el avance militar, teniendo como objetivo “afirmar la soberanía argentina en una extensa parte del territorio históricamente cuestionada y objeto de las pretensiones del país vecino, interesado en ampliar su base económica y política” (Bandieri, 2005, p. 155). Desde el punto de vista político los alcances del concepto de habitantes de los Territorios Nacionales no eran los mismos que la de los ciudadanos de las provincias; de hecho, sólo los últimos de ellos contaban con los derechos a postularse para ocupar cargos públicos y elegir representantes (vale recalcar que hablamos en masculino pues, en Argentina, hasta la década de los '50 las mujeres tampoco serán sujetos con derechos políticos); en éste sentido, el Poder Ejecutivo nacional era quien designaba a los funcionarios de los Territorios Nacionales, además de establecer los

impuestos y recaudar los mismos. Por otro lado, todas las definiciones político-administrativas para el funcionamiento de cualquier comunidad eran tomadas por una burocracia centralizada, delegando en los gobiernos locales la sola labor de ser intermediarios comunicadores. Si bien la legislación establecía que una vez alcanzados los 60.000 (sesenta mil) habitantes los Territorios Nacionales de Chaco, Formosa y Misiones (en el norte) y Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego (en el sur) podrían conformarse como provincias, esto no se respetó y no fue hasta los años peronistas (e incluso hasta la década del '90 para el caso de Tierra del Fuego) que éstas regiones pudieron pasar a tener la categoría de provincias e incorporarse, finalmente, a la organización federal del Estado argentino.

La puesta en marcha de la organización de los Territorios Nacionales en el sur argentino implicó entonces, tal como afirma Graciela Blanco (2005), “la incorporación plena del espacio patagónico al Estado nacional [...] los inicios del poblamiento blanco en sentido este-oeste [...] la puesta en producción capitalista de las tierras [...] y su integración al mercado nacional con clara orientación atlántica” (p. 155). No debemos, sin embargo, centrarnos en una idea totalmente rupturista de este periodo, pues a pesar de los importantes cambios que significaron desde los aspectos sociales, políticos y económicos, muchas fueron las permanencias en especial desde el último punto, como por ejemplo lo fue la convivencia de nuevos enclaves productivos con la pervivencia de prácticas económicas y circuitos comerciales vinculados al área del Pacífico. Por otro lado, retomamos los aportes de Pilar Pérez (2016), quien afirma que no podemos pensar la producción de un espacio (en especial, desde el punto de vista económico) sin analizar el mismo como un producto social y socialmente determinado y no como una entidad material con vida propia; en este sentido, la construcción económica del espacio patagónico no solo estará en manos de las políticas macro provenientes del Estado nacional y las decisiones privadas de los particulares que, con los años, detentarán la posesión de las tierras, sino que también el sector de trabajadores/as (muchas/os de ellas/os inmigrantes) que configurará este espacio en el marco de la disputa por sus derechos con sus patrones, así como de los mismos pueblos originarios. Estos últimos, a pesar de ser víctimas de las políticas del olvido que buscaron silenciarlos, siguieron ocupando un lugar dentro de la organización espacial en especial durante el segundo gobierno de Julio A. Roca, en el que “muchos de los caciques y los reagrupamientos en su entorno lograrán tierras [...] para desarrollar sus vidas y actividades productivas

[mientras] muchos otros indígenas – que no conformaban un grupo definido – deberán buscar otras vías de subsistencia en el nuevo espacio social” (Pérez, 2016, p. 111).

Dicho ello, podemos dar cuenta que la principal actividad económica de la Patagonia hacia el año 1900 era la cría de ganado ovino y en menor medida, vacuno; fue, no obstante, la lana de oveja la que marcó mayoritariamente la incorporación de ésta región al Modelo Agro-exportador. Inicialmente las ovejas eran criadas en la zona pampeana, pero con el masivo desarrollo de la cría de ganado vacuno en dicha zona se necesitó mover a las primeras hacia el sur; las tierras de la meseta y del área costera (norte de Santa Cruz, Chubut y Río Negro) fueron las zonas receptoras donde se criaba y esquilaba a fin de exportar la lana desde Buenos Aires e incluso desde la costa patagónica hacia las industrias europeas. La cría de ganado vacuno, en menor medida que la cría de ovejas, se dio en la zona cordillerana de Neuquén, Río Negro y Chubut, siendo en ésta actividad donde permanecieron relaciones comerciales entre ambos lados previas a la conformación de los Estados argentino y chileno.

Si bien la producción ganadera fue la principal actividad económica de la Patagonia, y la principal llave para la incorporación en el mercado mundial, no fue a única apuesta económica: al sur de la región, en Tierra del Fuego, se vivió a fines del siglo XIX y principios del siglo XX una fiebre por el oro, fundándose incluso una compañía minera con financiamiento estatal (aunque los resultados no fueron los esperados); así mismo, en lo que conocemos hoy como Rawson, se instaló una comunidad galesa que se dedicó (a pesar de las diferencias culturales y a las hostilidades de la región) a la producción agrícola. Por otro lado, y de nuestro especial interés, durante éste período también comienza, incipientemente, el desarrollo frutícola del Alto Valle rionegrino con el cultivo de fruta de pepita (manzana y pera); las tierras de esta zona fueron entregadas, en su mayoría, a los inversores y altos mandos de la campaña militar contra los pueblos originarios concentrando en sus manos cientos y miles de hectáreas, especulando con ellas y llevando adelante un lento proceso de puesta en producción. Las primeras hectáreas de producción estuvieron a cargo de familias productoras instaladas en las colonias La Picasa (el actual ejido de Cinco Saltos) y La Lucinda (el actual ejido de Cipolletti); la inversión y puesta en producción fue lenta, y de hecho convivieron durante los primeros años la fruta de pepita con otros productos, como la alfalfa y la vid. Gran importancia tuvo, en este periodo, el impulso del capital británico, quienes no sólo promovieron la subdivisión de las grandes propiedades en parcelas (cuestión sobre la que

profundizaremos en el siguiente sub-capítulo), sino que se aseguraron el monopolio del transporte de la futura producción. De hecho, con el paso de los años, la “Argentine Fruit Distributors” (la empresa que crearon para asegurarse dicho transporte) realizaba asesoramiento gratuito a los productores, vendía plantas (de sus chacras experimentales) a bajos costos y en cuotas, proveían gratuitamente equipos de pulverización, remedios y fertilizantes, todo con el fin de aumentar y, sobre todo, mejorar la calidad de producción de las frutas. Años después, estos mismos capitales apostarían por una nueva inversión: la instalación de galpones de empaque, lo que les aseguraría enormes ganancias por sobre las escasas y limitadas de los pequeños productores. Con un proceso lento de puesta en producción cuya primera etapa puede históricamente cerrarse hacia 1930, en los primeros años de la producción frutícola el Alto Valle rionegrino fue otra de las regiones que se insertó, de manera directa, en el mercado capitalista internacional.

El nacimiento de las ciudades valletanas y el caso de Barda del Medio

Hablar del nacimiento de las ciudades y pueblos del Alto Valle rionegrino nos remite, obligadamente, a referirnos a uno de los elementos primordiales para la estructuración del territorio argentino durante los siglos XIX y XX: el ferrocarril, y por ende al proceso de puesta en producción de esta región en el marco del desarrollo del Modelo Agro-exportador durante dicho periodo. En este escrito, sin embargo, haremos un breve recorrido del periodo previo a fin de visualizar cuáles fueron las diferentes limitantes con los que se tuvieron que enfrentar los primeros grupos “pobladores” para ver el nacimiento de estas localidades.

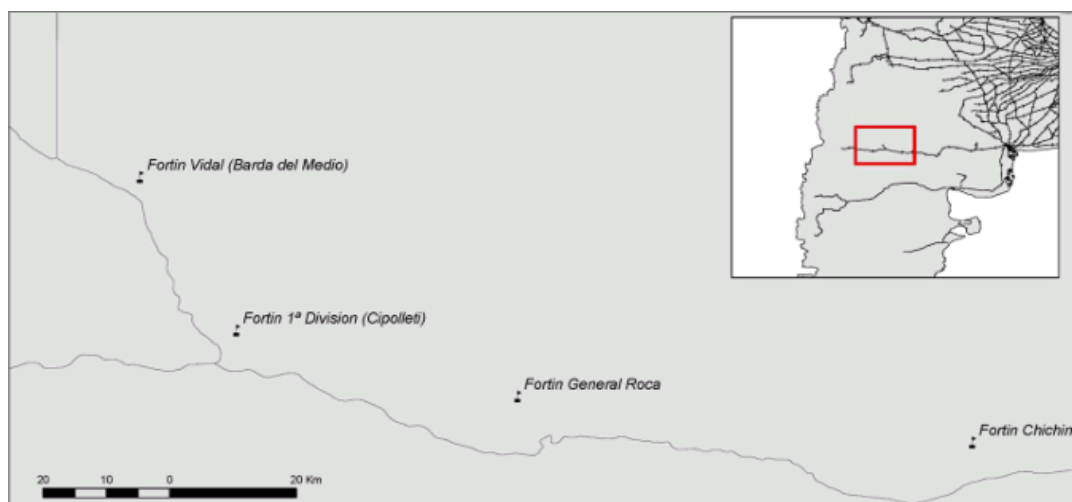
Si bien nuestro universo de análisis se centra en el Alto Valle rionegrino, en el presente apartado nos referiremos también al Alto Valle neuquino, pues es imposible deslindar el nacimiento de las ciudades y pueblos del lado de Neuquén y de Río Negro como dos procesos separados y sin relación entre sí. De hecho, una de las principales características de esta región es el desequilibrio del sistema urbano cuyo epicentro radica en la ciudad de Neuquén, la más grande de la región patagónica. En este sentido adherimos a un concepto de “región” desde el punto de vista histórico que apunte “hacia la construcción de una nueva historia global en la que se identifiquen diferentes espacios [...] que muestren una unidad histórica en sus relaciones [...] una nueva historia en la que

el medio geográfico funde su unidad sobre la diversidad y la complementariedad” (Pérez, 2020, p. 4).

Como pudimos analizar en el sub-capítulo anterior, no fue hasta mediados y fines del siglo XIX que el Estado argentino comenzó a preocuparse por asegurar los límites de la región patagónica y tener total y pleno control sobre dichos territorios; esta política fue producto de la realidad económica que estaba viviendo el naciente país. Décadas y siglos, antes de estos acontecimientos, las tierras de lo que hoy conocemos como el Alto Valle estaban habitadas por pueblos originarios (comunidades de mapuches y tehuelches) aunque con presencia de actividades humanas muy limitadas. De hecho, transitaban y hacían uso de esta región, pero no establecieron asentamientos permanentes pues asentaron sus tolderías en áreas de la cordillera; sin embargo, tenían un conocimiento preciso del curso de los ríos Neuquén, Limay y Negro, los recursos disponibles en los mismos, las características de las estaciones del año en esta zona y el momento oportuno para transitar dichos espacios, pues era paso obligado hacia el noreste (en la zona pampeana) en busca de recursos; a esta movilidad se le denominaba “rastrilladas”. Las mismas, en un primer momento, “significaron un medio de subsistencia para las comunidades, pero posteriormente, a partir de la incorporación del caballo, las mismas se fueron transformando en una auténtica actividad con fines económicos que conectaba los mercados regionales de la costa atlántica y pacífica, actividad que continuó hasta principios del siglo XX” (Pérez, 2020, p. 6), en lo que anteriormente explicitamos como “cordillera libre” y la permanencia de contactos económicos entre la Patagonia y el Estado chileno.

En 1879 dicha organización económica de los pueblos originarios de lo que hoy conocemos como Patagonia se vio violentamente interrumpida sobre lo que ya explicitamos como “Conquista del desierto”; en junio de dicho año el ejército argentino alcanzó las aguas de la confluencia de los ríos Neuquén y Limay, estableciendo una línea de fortines sobre el río Negro. De ellos solo el fortín General Roca y el fortín de la primera división (hoy la localidad de Cipolletti) se mantendrían para formar, luego, asentamientos humanos permanentes. Pese a este fracaso de las políticas de fortines, la sola violenta presencia de dicho ejército desarmaría las ancestrales rutas de las que fue parte el Alto Valle rionegrino-neuquino y, desde entonces, las áreas naturales comenzarían a evaluarse desde el punto de vista económico para su explotación capitalista.

Figura 1: asentamientos militares levantados en el Alto Valle durante la Campaña del Desierto



Nota: tomado de Álvarez Palau, 2012, p. 5

A estas acciones contra los pueblos originarios desde el punto de vista político-militar le siguieron otras igual de violentas, ahora desde el punto de vista político-territorial: el proceso de distribución de las tierras pertenecientes a los mismos. Tal como afirma Andreas Doeswijk (1998), a pesar de la inicial voluntad política (definida en el proyecto original de Roca que justificaba el avance militar) de entregar tierras a las “tribus de indios amigos o sometidos” (130 –ciento treinta- leguas sobre un total de 15.000 – quince mil-) ello finalmente no se cumplió y, por lo contrario, en base a una extensa legislación lo que conocemos hoy como el Alto Valle rionegrino se concentró en manos de unos pocos mediante concesiones a privados, proyectos privados de colonización mediante pagos bancarios, constitución de colonias, etc., en “una extraña combinación de elementos progresistas que pretendían poblar y colonizar la Patagonia, visualizando arraigar una población rural estable en estas latitudes, con elementos arcaicos de apropiación de la tierra en grandes extensiones por parte de la elite terrateniente bonaerense o socios ligados a ella” (Doeswijk, 1998, p. 32). Después de algunos años dichas tierras se fueron subdividiendo por medio de la venta y el surgimiento de cooperativas, no luego de una extrema concentración en manos un pequeño grupo social perteneciente a la elite o al Ejército, quienes hacia la primera década del siglo XX vieron con mejores ojos los beneficios de vender (a valores exorbitantes) sus propiedades en pequeñas fracciones antes que trabajarlas o alquilarlas a terceros. Es aquí donde inevitablemente debemos relacionar el nacimiento de las ciudades y pueblos de nuestra región con el lento avance de la producción frutícola en la zona; en éste sentido, dicha

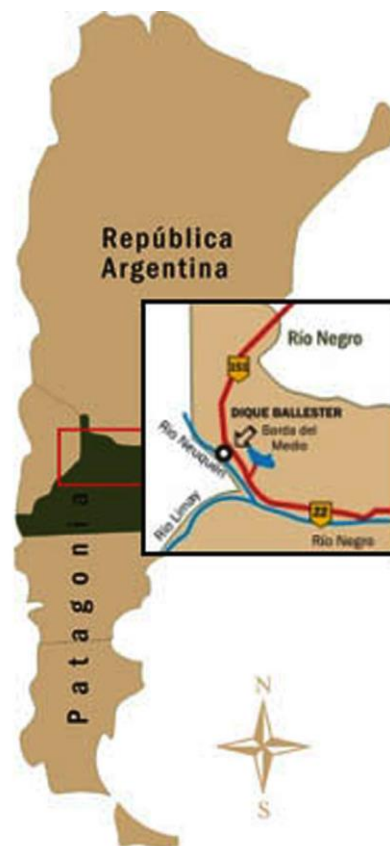
técnicas apropiadas para el cultivo de frutales, logrando encontrar las variedades más aptas para la región y las demandadas por el mercado internacional: las peras y las manzanas. En el marco de estas experiencias es que nace otra localidad de la región, Cinco Saltos (conocida anteriormente como Colonia La Picasa) en cuya zona se ponían en práctica las chacras experimentales.

Haciendo un pequeño recuento, hasta el año 1910 (aproximadamente) se contaba en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén con el prístino desarrollo de los primeros conglomerados poblacionales gracias a (o reforzando procesos ya iniciados) diferentes impulsos relacionados con el inicio de la integración económica de la Patagonia: la instalación de fortines (las actuales General Roca y Cipolletti), la llegada del ferrocarril (actual Neuquén capital), los primeros ensayos productivos (actual Cinco Saltos). Es en este punto de nuestro especial interés analizar la resolución de la problemática de las crecidas de los ríos y la puesta en funcionamiento de un sistema de riego que facilitara el desarrollo frutícola, pues este proceso fue el que dio nacimiento a la localidad de Barda del Medio, corazón del valle productivo. Las crecidas de los ríos Limay y Neuquén, y en consecuencia la del río Negro, eran moneda corriente para la época; aunque era un proceso que implicaba un ciclo de 75 (setenta y cinco) años aproximadamente, implicaba una gran traba a cualquier planificación de desarrollo económico en la región. Estas dificultades, afirma Germán Pérez (2020), “se [hermanaron con] los intereses de algunos propietarios locales que pretendían aumentar el valor de sus tierras y del capital británico que ya visualizaba la posibilidad de incrementar sus ganancias en sus ramales [del ferrocarril] mediante el aumento de la producción y la población” (p. 10), por lo que, a principios del siglo XX, propietarios de tierras y capitales británicos presentaron al Estado nacional la problemática a fin de encontrar una posible solución. La respuesta de gobierno fue la sanción de la Ley 6546, de 1909, que autorizaba la construcción del Dique Neuquén (hoy conocido como Dique Ingeniero Ballester) a poco más de 30 kilómetros del nacimiento del río Negro, sobre las aguas del río Neuquén, y la construcción de un canal aliviador de aguas hacia la cuenca Vidal, que luego daría origen al lago Pellegrini (a unos cuantos kilómetros de la ciudad de Cinco Saltos). A esto se le sumo, más tarde, la construcción de un canal de riego desde la bocatoma del Dique hasta Chichinales, a unos 10 (diez) kilómetros de Villa Regina.

El colosal proyecto que implicó la construcción del Dique Neuquén tuvo sus inicios 10 (diez) años antes del inicio de la obra en sí, con los estudios del Ingeniero César

Cipolletti, a quien desde el poder ejecutivo se le designó la tarea de analizar los límites y alcances de un posible proyecto de sistematización de regadío y la regulación del caudal del río Negro. El foco de dicho estudio fue reconocer la cantidad de agua aprovechable de dicho río y sus afluentes (así como del río Colorado), la viabilidad de los posibles depósitos de agua, la factibilidad de un canal principal de riego, los alcances territoriales de una posible obra, entre otras cosas. Pese a que Cipolletti falleció meses antes de dar inicio a la obra, sus estudios serían el puntapié inicial que retomaría hacia 1909 el Ingeniero Decio Severi; éste “proponía un dique de siete kilómetros de envergadura con un canal principal de desviación [teniendo éste] dos finalidades: la de contener las inundaciones (con el uso de la cuenta del lago Pellegrini) y un canal principal que permita el riego en toda la zona del valle” (Ibáñez, 2020, p. 55). Gracias a la mencionada Ley 6546, la empresa Ferrocarriles del Sud aportaría el capital para la puesta en práctica del proyecto que daría nacimiento al Sistema Integral de Riego del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

Figura 3: ubicación geográfica de Barda del Medio y Dique Ingeniero Ballester



Nota: tomado de Diario Río Negro, 1999, "Diario de 85 años. Crónica viva del siglo XX"

El 17 de marzo de 1910 el presidente Figueroa Alcorta, junto a Ezequiel Ramos Mexía, celebraron el comienzo de la construcción del dique instalando lo que se conoce como la “piedra fundacional”; el 25 de junio de ese mismo año la empresa Ferrocarriles del Sud inauguró un nuevo ramal desde la Estación Limay (actual Cipolletti) hasta la zona de construcción del dique, en lo que conocemos hoy como Barda del Medio. La finalidad de dicha estación era el traslado de equipos, material, herramientas y personal para la obra. El dique Neuquén (actualmente nombrado Ingeniero Ballester, por el profesional que finalmente supervisó la obra) es la cabecera del sistema de riego, dando nacimiento a un canal de 130 kilómetros de largo; respecto a sus números técnicos, especifica José Luis Ibáñez (2020),

“la obra consiste en 17 [diez y siete] compuertas, de 20 [veinte] metros de ancho cada una, que atraviesan el río de margen a margen, separadas por 16 (diez y seis) pilares de hormigón armado y dos estribos a cada extremo. Los pilares son de 3 [tres] metros de ancho, de modo que el largo total del dique es de 420 [cuatrocientos veinte] metros sin contar las rampas” (p. 49).

Figura 4: *trabajadores en la construcción del Dique Ingeniero Ballester (etapa inicial)*



Nota: tomado del Museo Histórico del Riego, Barda del Medio

Figura 5: trabajadores en la construcción del Dique Ingeniero Ballester (etapa avanzada)



Nota: tomado del Museo Histórico del Riego, Barda del Medio

La construcción del dique Neuquén implicó un gran movimiento social para la zona pues, por lo colosal de la obra, necesitó de mucha mano de obra; recordemos que para principios del siglo XX no se contaba con toda la tecnología que se tiene en la actualidad, por lo que la totalidad de actividades fueron llevadas adelante por la fuerza humana con la ayuda de animales de tiro. La oferta laboral implicó un atractivo no solo para familias argentinas de otras regiones del país o de países limítrofes como Chile y Uruguay, sino también para inmigrantes españoles, italianos, alemanes, rusos, yugoslavos, entre otros. Se hablaba del “campamento” (como se denominaba a Barda del Medio en ese entonces) como la Babel del sur; dicho contexto fue, incluso, alimento de fantasía para el escritor Osvaldo Soriano (1993), quien escribió un cuento sobre la leyenda de un mundial que no existió, pero que supuestamente se jugó en la localidad con la participación de las múltiples nacionalidades que allí residían gracias a la construcción del Dique:

“El Mundial de 1942 no figura en ningún libro pero se jugó en la Patagonia argentina sin sponsors ni periodistas y en la final ocurrieron cosas tan extrañas como que se jugó sin descanso durante un

día y una noche, los arcos y la pelota desaparecieron y el temerario hijo de Butch Cassidy despojó a Italia de todos sus títulos” (Soriano, 1993).

Años más tarde el galardonado documental “El mundial que nunca se jugó” retomaría dicho cuento y volvería a dar luz sobre la multiplicidad de naciones que, durante la primera década del siglo XX, se aunaron en la construcción del dique Ingeniero Ballester.

Pocas son las fuentes y menos aún los escritos históricos que permiten dilucidar la realidad social de esta época en lo que hoy conocemos como Barda del Medio; de algunas fuentes se conoce que “el campamento” nació dado a que la administración de la obra proveía gratuitamente de alojamiento a los trabajadores y sus familias en galpones de madera que contaban con luz eléctrica y calefacción a leña; allí, las diferentes familias dividían el espacio en dormitorios de no más de 20 (veinte) metros cuadrados con cocinas individuales. Así mismo, las familias contaban con asistencia médica en el naciente barrio, y una pulpería donde los/las habitantes podían adquirir artículos de primera necesidad; el ocio también era una parte importante de la organización, pues se contaba con una sala de lectura, un precario (pero novedoso para la época) cine e incluso algunos boliches que, a pesar de estar prohibidos, resistían a la administración. Así mismo, las infancias contaban con su escuela primaria, cuya historia data desde el mismo nacimiento del pueblo.

Años más tarde lo que se conocía como “el campamento” o el “kilómetro 1218” (por la estación del ferrocarril) sería absorbido por la creación la Compañía Colonia Cordero (actual Municipalidad de Contraalmirante Cordero) en 1934, una localidad ubicada a 10 (diez) kilómetros cuyos orígenes se extienden a 1884, año en que el contraalmirante Bartolomé Cordero adquirió 4000 (cuatro mil) hectáreas de campos en la zona, cedidas como pago por su labor en la Armada Argentina. Sin usufructuar las tierras en vida, sus descendientes organizaron mencionada Compañía hacia la década del '30.

CAPÍTULO 3: UNA OPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA LA HISTORIA DE UN PUEBLO

La “Historia desde abajo” y la ruptura de la enseñanza desde la matriz colonial

Analizar la historia latinoamericana de los últimos cinco siglos y, especialmente de aquellos en los que transcurren los procesos independentistas, implica dar cuenta de un gran abanico de experiencias políticas, económicas y sociales que llevaron a la configuración de los actuales Estados-nación tal y cual los conocemos. Sin embargo, y tal como afirma Aníbal Quijano (2003), América Latina guarda un rasgo común que la ha constituido como sí, pues si bien ha roto las cadenas del colonialismo que la ataban al imperio español, no ha podido de igual manera desprenderse de lo que conocemos como “colonialidad” o “matriz colonial”.

Como bien afirma el mencionado autor, América Latina se ha configurado, desde la llegada de los primeros europeos al continente hacia fines del siglo XV, como el “espacio original y el tiempo inaugural de un nuevo patrón de poder, históricamente específico, cuya colonialidad es su característica, su inextricable rasgo fundacional” (Quijano, 2009, p. 3). Esa “matriz colonial”, devenida en el marco del nacimiento de la modernidad, configura una relación dialéctica entre lo europeo y lo no-europeo, con una clara primacía de este primero y, en palabras de Enrique Dussel (2001), con un ocultamiento o no reconocimiento de lo último. Este patrón de poder, que no tiene precedentes en la historia que conocemos, se sostiene sobre dos ejes que lo alimentan: en primer lugar, un nuevo sistema de explotación social, el capitalismo, que desde dicho punto en la historia concentra todas las formas conocidas de explotación del trabajo a fin de producir mercancías para el mercado mundial; por otro lado la idea de raza, la producción de un modo de clasificación y de desigualación en los miembros de la especie humana, y que también se convirtió es una forma de dominación social (de la que se dependieron luego otras) sin precedentes previos. La “matriz colonial” se configura como un patrón de pensamiento con primacía de lo europeo occidental sobre todo aquello que no lo es, que se reproduce en el tiempo y construye su propio sentido, es decir, su manera de entender, de hacer entender, de explicar, de ver, de distorsionar y de ocultar y que, además, atraviesa todas las variables de la sociedad.

Como sabemos, la formación de los Estados-nación latinoamericanos (incluido el argentino) significó un profundo y complejo proceso que llevó a la sustitución de las autoridades coloniales del Imperio español pero a la vez a la sumisión de diferentes poderes locales que surgieron tras las independencias de las colonias; sin embargo, tal como afirma Oscar Oslack (1997), no fue hasta la incorporación de las economías locales a la división internacional del trabajo del mundo capitalista que dichas instituciones se consolidaron como un sistema de dominación capaz de generar las condiciones socio-políticas necesarias para poner en funcionamiento mencionado proceso económico. Esta consolidación, a su vez, estuvo signada por diferentes aspectos, entre los cuales damos cuenta de la institucionalización de patrones de organización social; con ello nos referimos a “la constitución del aparato represivo y burocrático [y] la creación y apropiación por el Estado de ámbitos operativos [en función a ello]” (Oslack, 1997, p. 13); se vuelven primordiales, bajo ésta idea, la creación de diferentes instituciones que cooperen en la formación de las ideas nacionalistas e identitarias, entre las más importantes podemos encontrar el servicio militar obligatorio y la escuela. De hecho, ambas instituciones se erigen desde la conformación de los Estados-nación como espacios que transmiten/imponen valores, idearios, lemas que buscan aunar en un sentimiento “nacionalista” a la población en su conjunto, sin importar su lugar de nacimiento, religión, idearios políticos, etc. Esa idea de “ser nacional” que los nacientes Estados intentan imponer al conjunto de la sociedad no es otro que el “criollo”, es decir “el descendiente americano de europeos que se creía uno de ellos, y en consecuencia radicalmente distinto del aborigen, el negro y el mestizo americanos” (Fernández Retamar, 2006, p. 31). Dichas patrias se imaginaron, de hecho, como las versiones transatlánticas de los países europeos de capitalismo desarrollado e invirtieron todos sus esfuerzos en promover un “modelo civilizatorio” que, en pos de la construcción de la patria del criollo, terminó reproduciendo fuertemente la matriz colonial de la que (por lo menos en el plano de las ideas) emancipadores como Bolívar y San Martín quisieron desprenderse pensando un proyecto continental; esta idea de patria, por lo contrario, terminó excluyendo al conjunto de las “otredades”.

Como bien asegura Roberto Fernández Retamar (2006) en su trabajo, en el caso del actual espacio argentino el constructor arquetípico de este pensamiento cuya matriz colonial está fuertemente arraigada (además de otros de importancia, como Juan Bautista Alberdi) no es más que Domingo Faustino Sarmiento quien, como ya sabemos, fue el

precursor de la escuela normalizadora en nuestro país. Sarmiento se constituye en el hacedor, de hecho, de la fórmula “civilización y barbarie”, dicotomía que va a atravesar el pensamiento de época reforzando ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados/as y dominantes e impulsando, además, la idea de “europeizar”, educar y laicizar un conjunto que pretende sea homogéneo con la primacía del blanco por sobre la diversidad que significaba la fusión de criollos, pueblos originarios y afrodescendientes. Claro está que dicha dicotomía rescata la idea de “raza” de la que hablábamos anteriormente, pues refuerza la polaridad, los rótulos o estereotipos, racionalizando las relaciones de jerarquía y aquellas que se dan en cada ámbito de poder. En este sentido, en la naciente escuela moderna que impulsa Sarmiento con el debate que generó la promulgación de la Ley N° 1420, la búsqueda de la igualdad se volvió finalmente el equivalente a homogeneidad, y la inclusión indiscriminada e indistinta en identidad común; un “nosotros”, por otro lado, supone siempre un “otros”, y un “normal” un “anormal”, pues con el paso de los años la escuela se conformó también en una institución disciplinadora que moldeó y sigue moldeando los cuerpos mediante simples instrumentos, buscando “enderezar” conductas y generar hacia su interior sujetos “aptos” para insertarse en la sociedad de la que forman parte, una sociedad capitalista.

Sabiendo que esta “normalización” y “homogeneización” a la que referimos implica muchas cuestiones dentro de lo que se denomina el “currículum oculto” (es decir, las formas de organizar la cotidianidad de la vida escolar que no tiene que ver específicamente con qué – o no- se enseña), dejaremos de lado este aspecto para centrarnos en el foco de éste apartado, que busca definir qué perspectiva teórico-metodológica creemos conveniente abordar para desarrollar nuestro proyecto en tanto construcción de saberes escolares. Como bien abordamos en el Capítulo 1, dichos saberes no son una versión simplificada de la ciencia “madre” (en nuestro caso, la Historia), pues intervienen diferentes factores en la definición de éstos; sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos qué Historia (en tanto Ciencia Social), patrimonio e identidad se difunden en el marco de ésta matriz colonial (particularmente dentro de lo que es la provincia de Río Negro), cómo influye ello en la construcción del saber escolar histórico y si acaso es necesario revertir ésta perspectiva y desde dónde lo podemos hacer.

En este sentido, Immanuel Wallerstein (2001) analiza el surgimiento de las Ciencias Sociales afirmando que las mismas nacen institucionalmente en Europa, son producto del sistema-mundo moderno y que, por lo tanto, se enfrentan con el dilema de

ser inexorablemente eurocéntricas. Para dar cuenta de ello refiere a diferentes modos en los que dichas ciencias repiten un patrón de colonialidad; entre ellos refiere a la historiografía (es decir, la explicación de la dominación europea del mundo en virtud de los logros de carácter histórico específicos de Europa); el universalismo (la idea de que las verdades científicas nacidas de la experiencia europea son aplicables a todo tiempo y espacio); la utilización de los conceptos de “civilización” y “progreso” (como una serie de valores que se contraponen, supremamente, a otros como “primitivismo” y “barbarie”); y el orientalismo (en tanto anverso del concepto de “civilización”, aplicable a todas aquellas civilizaciones no-occidentales). A nuestro parecer otra de las formas invisibles de mantener una matriz claramente eurocéntrica en el relato de las Ciencias Sociales es la omisión, invisibilización y/o sumisión en los relatos socio-históricos de todas aquellas figuras que no se identifican con lo masculino-blanco y, tal como afirma Catherine Walsh (2007), el descarte de la producción intelectual de éstos sujetos, pues respecto a las producciones de los/las mismos/as se afirma que “cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como ‘tradicición’, nunca como ciencia o conocimiento” (p. 105). La primacía de ciertos relatos por sobre otros en las ciencias, incluyendo las Sociales, es una dimensión dentro de la colonialidad que Aníbal Quijano define como la “colonialidad del saber”.

Para entender la importancia de visibilizar la “colonialidad del saber” en las Ciencias Sociales y, en particular, dentro de lo que es la reconstrucción de la Historia del nacimiento de las ciudades del Alto Valle, analizaremos brevemente la perspectiva patrimonial rionegrina, pues “las narrativas que se construyen en las instituciones y espacios de memoria no son inocentes, sino que, por el contrario, están cargados de valores, sentidos y representaciones propias de quienes lo conforman y sostienen en el tiempo” (Piantoni et al., 2020, p. 351). En el caso rionegrino, afirman Giulietta Piantoni, Liliana Pierucci y María Morales (2020), la reconstrucción de los procesos históricos que implicaron la formación institucional, social, económica y política de la provincia están profundamente atravesados por una perspectiva tradicional que, por un lado, aparta las condiciones naturales de los procesos sociales (en lo que Catherine Walsh – 2020- define como la “colonialidad de la naturaleza”) y dentro de la perspectiva social separa los aportes de los pueblos originarios (a quienes guardan un lugar dentro de lo netamente “arqueológico”) del “avance civilizatorio” de la “Campaña del Desierto”, sus protagonistas y el aporte cultural de los grupos de inmigrantes, poniendo el foco en

aquellos de ascendencia europea occidental. De hecho, el relato histórico oficial que se expresa en museos, monumentos, festivales, fiestas, conmemoraciones, pero también se solapa (a pesar de los ya analizados avances de algunos Diseños Curriculares, como el de la E.S.RN.) dentro de la escuela, revelan una matriz identitaria en estrecha relación con las diferentes modalidades de ocupación del espacio luego de la violencia ejercida sobre los pueblos originarios, los procesos productivos y el uso de los suelos, que no hacen a la construcción de un “ser rionegrino” sino que fortalecen la idea de diferentes regiones desconectadas entre sí, pero homogeneizantes pues recurren al discurso “civilizatorio” tradicional. Como hemos venido analizando a lo largo de este apartado, los rasgos propios de la colonialidad o la matriz colonial destacan justamente este tipo de características en la reconstrucción histórica, dejando de lado los aportes de otros grupos sociales no hegemónicos. En éste sentido,

“a este relato oficial y tradicional que se reproduce en múltiples instancias como expresiones identitarias homogéneas en Río Negro, se contraponen otra serie de realidades que en los últimos años pujan por reconfigurar estas narrativas. No solo los pueblos indígenas, que luchan por su lugar en la historia y en la actualidad provincial, sino todo un conjunto de grupos subalternos invisibilizados quienes ayudarían a construir un pasado y un presente que dé cuenta de la diversidad” (Piantoni et al., 2020, 352).

Habiendo analizado los alcances de la matriz colonial y la realidad que impera en el relato histórico rionegrino, nos interpela preguntarnos desde qué otros puntos de vista podemos abordar la Historia en tanto ciencia para no caer nuevamente en los rasgos propios de la colonialidad. Por ello mismo apelamos a plantear el siguiente proyecto, inicialmente, desde la perspectiva de la Historia “desde abajo”; para analizar su definición, alcances y límites retomaremos los aportes de Jim Sharpe (1996). Afirma el autor que tradicionalmente, desde el Clasicismo en adelante, la Historia se ha encargado de reconstruir los hechos siempre desde el punto de vista de las grandes personalidades: altos rangos militares, los políticos de elite, los líderes de un movimiento, etc.; sin embargo, desde mediados de la década de los ‘80 del pasado siglo, han aparecido diferentes trabajos de historiadores/as que han puesto el foco en “explorar las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora, se da por supuesta o se menciona de pasada en la corriente principal de la historia” (Sharpe, 1996, p. 40): la denominada Historia “desde abajo”. Esta perspectiva busca, por lo tanto, reconocer la importancia histórica de las acciones de las personas comunes y corrientes,

complementando el relato tradicional pero también cuestionando, criticando y redefiniendo el mismo, pues en muchas ocasiones la mirada puesta en las “grandes figuras” monopoliza la realidad (en singular) y no deja prestar atención sobre las múltiples y complejas variables que hacen a un proceso histórico. La mirada puesta en grandes personalidades, por otro lado, suele ser adepta a la reconstrucción “desde arriba” (en tanto poder político, económico, cultural) de la Historia; desde lo trabajado en este apartado, podríamos decir que fortalece la mirada colonial. En este sentido, esta perspectiva histórica viene a visibilizar los aportes históricos (culturales, políticos, económicos, etc.) de figuras tradicionalmente invisibilizadas u olvidadas, como lo son el movimiento obrero, los pueblos originarios, las mujeres, infancias/adolescencias y disidencias, los/las afrodescendientes, los/las inmigrantes y emigrantes, etc.

Por otro lado, la “Historia desde abajo” viene a complementar la mirada (también clásica) por ejemplo del movimiento obrero, producto de muchos análisis marxistas y/o neomarxistas que ponen el foco central en la “lucha de clases” en tanto disputa de facciones político-sindicales y/o en los conflictos de las/los trabajadoras/es con el sector empresarial y/o estatal. A ello, la perspectiva histórica a la que adherimos, suma el estudio de la vida de estas/os últimas/os en los lugares de producción, la cuestión del consumo, la vida cultural, las problemáticas de vivienda, los conflictos inter-étnicos, los conflictos etarios, de género, de identidad y orientación sexual, etc., entendiendo que el análisis de su cotidianidad puede darnos claves para entender el contexto histórico macro.

Esta perspectiva, sin embargo, no está exenta de dificultades y limitantes con los que hay que lidiar y de los que hay que tener recaudo a fin de no caer en una visión simplificada de la Historia. En principio, y de nuestro interés para el siguiente T.I.F., no debe caerse en la “unilateralidad” dejando de lado “lo de arriba”, es decir, las instancias políticas y la intervención del Estado como actor. Tampoco podemos acallar las voces de quienes tradicionalmente se reconocen como “próceres” o las “grandes figuras de la Historia” pues sus acciones y decisiones influyen decisivamente en la realidad de quienes identificamos como invisibilizadas/os anteriormente; se trata, en este sentido, de un necesario complemento para poder dar cuenta de las realidades de éstos/as últimos/as. Por otro lado, una importante limitante para ésta perspectiva son las fuentes, pues tal como asegura Jim Sharpe (1996), “por lo general, cuánto más atrás se retomen los historiadores en la reconstrucción de la experiencia de las clases bajas, tanto más se reducirá el ámbito de fuentes disponibles” (p. 41); de hecho, antes del siglo XVIII son

escasos los diarios, memorias y manifiestos políticos disponibles para reconstruir la vida cotidiana de los grupos subalternos. Por ello se vuelve primordial, a nuestro parecer, utilizar todo tipo de recursos que nos den una pista sobre el período a analizar, y no focalizar únicamente en las fuentes escritas: una fotografía, una herramienta, un relato, etc., nos pueden dar una gran visión sobre la realidad vivida por nuestras/os sujetos de análisis.

La Historia oral y las voces relegadas de los/las invisibilizados/as en el relato histórico-escolar

En el presente apartado es de nuestro interés ir corriendo nuestra atención de la Historia en tanto Ciencia Social al análisis específico de la construcción del relato histórico escolar, pues, como observamos en capítulos anteriores, si bien no es posible una didáctica de la Historia sin la necesaria relación de ésta con la “ciencia madre”, las particularidades del entramado escolar nos ayudarán a entender el porqué de las decisiones teórico-metodológicas del presente proyecto.

Afirmábamos también anteriormente que de manera tradicional las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y por lo tanto los contenidos/saberes seleccionados para su abordaje, han ido de la mano con las representaciones dominantes en la sociedad. En este sentido, la escuela se ha visto impregnada por diferentes representaciones sociales que han moldeado las identidades de los sujetos; de hecho, en la actual vida cotidiana escolar (pero a sabiendas de que es un esquema que se perpetúa desde sus inicios como institución por lo que ya analizamos como los fundamentos de la escuela moderna) se siguen repitiendo tradiciones, costumbres, modismos, etc. Estos, así mismo, sostienen la presencia de “rituales educativos” explícitos y ocultos en torno a, por ejemplo, la visión hegemónica de estereotipos físicos, modelos de organización familiar, tradiciones religiosas y culturales, y de nuestro especial interés, la primacía de ciertas voces en saberes escolares imperantes dentro de las Ciencias Sociales (y de la Historia en particular) que, de manera inevitable, llevan a la invisibilización, olvido y/o sumisión de los relatos socio-históricos de todas aquellas figuras que no se identifican con el sujeto blanco/varón/acaudalado imperante, y

que ya hemos definido en el apartado anterior como los sectores que buscan visibilizar la “Historia desde abajo”.

Reconocemos, por lo tanto, que los contenidos escolares abordados dentro del aula no son neutrales y que de una u otra manera cooperan en reproducir o permiten quebrar la realidad que atraviesa a nuestras/os estudiantes; en este sentido, es imperativo hacerse eco de perspectivas que nos inviten a visitar dichos saberes y aporten una nueva mirada que interpele la Historia tradicional: estatista, eurocéntrica, monocultural, homogeneizante y heteronormativa. Aportes, por ejemplo, desde la denominada “Justicia Curricular” la cual “parte de la justicia social [y] hace referencia al derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido escolar que sea pertinente para ellos, pero que sobre todo esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (Pla, 2017, p. 22), nos permiten dar cuenta que así como en la Historia (y en las Ciencias Sociales en general) podemos dar cuenta de temas, tiempos y espacios invisibilizados, no abordados o trabajados en superficialidad, también hay sujetos históricos relegados. Desde la perspectiva de género, afirman Ortega-Sánchez et al. (2020), en los contenidos trabajados en el aula “se producen y reproducen las desigualdades por razón de sexo, se consolidan las atribuciones y relaciones binarias, y se establecen las estructuras de ausencia/presencia, incluidos/excluidos en relación con la participación y el ejercicio de determinados roles sociales” (p. 90), pues los relatos históricos escolares se desarrollan en su mayoría en torno al protagonismo masculino, rescatando su poderío social, económico y militar, mientras las mujeres y la experiencia femenina se sostienen desde posicionamientos dependientes y subsidiarios, y las figuras relacionadas con las infancias y adolescencias directamente no suelen ser sujeto de estudio, al menos en el relato macro.

Problematizar la recurrencia de ciertos actores sociales en los relatos históricos que se abordan en las aulas nos exige, indefectiblemente, reconocer y desvelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad; no es casualidad que determinados sujetos sean los/las relegados/as bajo la figura de otros, y algunos indicios sobre ello dimos en el apartado anterior cuando hablamos de la “matriz colonial” que impregna todos los espacios de nuestra vida cotidiana e incluso el día a día en la escuela. Por otro lado, las “consecuencias” de estas perspectivas hegemónicas sobre el estudiantado no son menores, pues nos encontramos con lo que se define como ausencia de “empatía histórica” y la imposibilidad por parte de las infancias y adolescencias no solo de verse

reflejados/as en el accionar de otras/os (en tanto sus decisiones influyen en su realidad presente) sino también en reconocerse a sí mismas/os como actores históricos. Afirman Ortega-Sánchez et al. (2020) respecto a las figuras femeninas que

“la ausencia de mujeres o la presencia anecdótica de las mismas en la transmisión de conocimiento social escolar limita y modela la identidad personal y social de las niñas. La pobreza de sus referentes y universos sociales se explicita en la reducción de modelos de lo femenino o de las formas de ser mujer en la sociedad” (p. 99).

Si bien las/el autoras/or centran su mirada en la cuestión de género, idéntica reflexión podemos trasladar a otras “minorías”, con niñas/os y adolescentes de sectores populares, pueblos originarios, afrodescendientes, migrantes, etc., con escasas/os referentes en la Historia que día a día abordan en las instituciones educativas, o ubicadas/os en un eterno papel de sumisión frente a otros sujetos dominantes.

En este sentido, creemos que es imperante proponer un renovado abordaje que intente no solo tensionar el relato histórico-escolar tradicional sino que también visibilice las figuras olvidadas lejos de una inclusión anecdótica y/o asociada a roles masculinizantes o de adulto hegemónico, sino desde un cambio discursivo de raíz que entienda estos/as sujetos invisibilizados/os y olvidados/os como parte vital de la Historia, pues “se trata de trabajar didácticamente la exclusión, cualquiera que sea, desarrollando una capacidad de mirar para verla, interpretarla e intentar evitarla por el peligro que supone para la configuración del universo simbólico sobre el protagonismo y la función social [de diferentes] grupos” (Fernández Valencia, 2005, p. 20). El camino se trata, entonces, de buscar comprender como se ha construido la colonialidad y las jerarquías que han posicionado a todas aquellas figuras no hegemónicas a la sombra de las acciones y narrativas centradas en actores imperantes. Para ello creemos que uno de las mejores opciones es “darle voz” a esas figuras olvidadas mediante lo que se denomina como “Historia oral”.

La denominada “Historia oral” se presentó en el mundo de la historiografía como un movimiento de renovación y de compromiso político de ciertas/os historiadoras/os inicialmente en México durante la década de los '50 para rescatar la memoria de la Revolución Mexicana a través de los testimonios de sus sobrevivientes; en Argentina, inició su desarrollo como rama de los estudios históricos tres décadas después, hacia 1980, con la creación de archivo oral del Instituto Di Tella. Sumida en una enorme controversia desde su aparición en el tradicional y positivista mundo histórico rankeano

(que centra su mirada en la primacía de las fuentes escritas por sobre las demás), la Historia Oral es asumida hoy como una metodología de investigación sociohistórica y una especialidad reconocida mundialmente en el campo de la Historia como ciencia. Definida como un “procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 9), la Historia Oral se presenta como fundamento para reescribir la Historia combatiendo las injusticias del pasado, rescatando la memoria colectiva e individual, indagando las subjetividades de, especialmente, las figuras tradicionalmente relegadas en el relato macro.

La utilización de fuentes orales para la reconstrucción de la Historia es tan antigua como la disciplina en sí, pero como afirmábamos anteriormente, la Historia Oral no lo es; es que no debe confundirse la cuestión oral con esta última: la entrevista de un periodista es oralidad, el trabajo de antropología cultural también lo es, así como el análisis lingüístico y del discurso. Sin embargo, la Historia Oral cuenta con una técnica específica de investigación con pautas distintivas que, como afirma Pablo Pozzi (2008), “tienen que ver sobre todo con el hecho de que a través de la oralidad se trata de disparar la memoria para construir una fuente que nos aporte a lograr una forma más completa de comprensión del proceso social” (p. 6). Quien apela a esta Historia, por lo tanto, no debe quedarse en el románticísimo que puede generar la memoria anecdótica, sino que por el contrario debe apelar a mejorar, ampliar, profundizar la comprensión de un proceso histórico determinado. En este sentido, el/la historiador/a oral debe apelar a las herramientas necesarias no solo y exclusivamente de un/a entrevistador/a, sino más bien las de la historiografía, pues su finalidad es interrogar la fuente y construir una explicación a partir de ella; si no hay dicha explicación el recurso es válido, pero no es Historia Oral. Por otro lado, vale aclarar que no solo las entrevistas son fuentes para esta Historia, también lo pueden ser anécdotas, canciones, cuentos, folclore, poemas, etc.

Respecto a ésta última cuestión, afirman Laura Benadiba y Daniel Plotinsky (2005) las fuentes “tradicionales” tenidas en cuenta para la reconstrucción de la Historia no están preparadas y/o diseñadas de manera exclusiva para dar respuestas a los interrogantes de las/los historiadoras/es, dado que las mismas fueron creadas para una necesidad inmediata; por ejemplo, para comunicar algo a sus contemporáneos (las cartas), para satisfacer necesidades de supervivencia (herramientas), para organizar la vida social

y política (una ley). En cambio, las fuentes orales (especialmente hablando de las entrevistas) son construidas artificial y conscientemente en el contexto de una investigación histórica y por ello presentan dos características muy específicas: por un lado, su contenido no es “transparente” y podríamos afirmar que está atado a una subjetividad mucho mayor de lo que otras fuentes pueden presentar, pues ya hay una mirada específica de quien bosqueja la entrevista antes de que ésta comience; por otro lado, también son muy subjetivas las bases de la memoria de quién es entrevistada/o y, de hecho, cada persona aportará su punto de vista totalmente particular y personal así se trate de un mismo acontecimiento o proceso histórico. A pesar de que dichas características parecen, inicialmente, una suerte de “limitantes” para el desarrollo de la Historia Oral, quienes optan por trabajar por y en función de la misma reconocen entre sus aportes que: “[facilita] la comprensión de la subjetividad de la experiencia humana; [contribuye] a llenar lagunas de información fáctica; [agrega] puntos de vista adicionales de sucesos ya documentados [...]; [permite] acceder al significado de las acciones” (Benadiba y Plotinsky, 2005, pp. 54-55).

En este sentido, decíamos anteriormente que la Historia Oral viene a reivindicar las subjetividades de las figuras olvidadas e invisibilizadas del relato tradicional y hegemónico pero adherimos a la postura de Pablo Pozzi (2008) al asegurar que no se trata de la ciencia exclusiva de los “sin voz”; por el contrario, permite acceder a sectores no dominantes de manera innovadora, pues tradicionalmente se analizaba a las/los oprimidas/os desde las fuentes gestadas por las/los mismas/os opresoras/os. La Historia Oral tiene, por lo tanto, un carácter disruptivo dentro de la historiografía, pues “en el mismo proceso de hacerla genera conciencia en el entrevistado sobre su protagonismo como gestor de la historia. Así la historia oral, tiene un efecto movilizador, al mismo tiempo que subversivo” (Pozzi, 2008, p. 9), pues viene a darle entidad real a la subjetividad de aquellas/os relegadas/os y hacerlas/os consientes de la importancia de su accionar individual y grupal/comunitario en el proceso histórico del que forman parte.

CAPÍTULO 4: UN PROYECTO EDUCATIVO-INSTITUCIONAL POR Y PARA BARDA DEL MEDIO

Límites y alcances de un proyecto educativo institucional en la E.S.RN. N° 27

En el Capítulo 1 del presente T.I.F. abordábamos, brevemente, los cambios más sustanciales que implicó la aplicación de la modalidad E.S.RN. en todo el territorio rionegrino; entre ellos, mencionamos los nuevos paradigmas en cuanto a las finalidades propuestas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacíamos referencia, de hecho, a que la estructuración curricular de dicha modalidad ha implicado dejar de lado la mirada netamente disciplinar que caracterizó el nivel medio durante los denominados C.E.M., por una desde la interdisciplinariedad, con la presencia de diferentes “áreas de conocimiento” en las que se destaca el trabajo mancomunado en talleres. La nueva modalidad educativa de nivel medio en la provincia de Río Negro busca darle respuesta a uno de los más recientes cuestionamientos en la ciencia a la mirada fragmentada que regía sobre el conocimiento y su manera de explicar la realidad, incorporando como preocupación y necesidad, afirma Miguel Jara (2020), la articulación de saberes escolares que sean útiles para los sujetos, que den respuesta a la realidad en la que están inmersos/as y, en el caso de las Ciencias Sociales, los/las posicionen como actores/actrices directos/as o indirectos/as de la Historia que se está construyendo.

La perspectiva interdisciplinar dentro del ámbito escolar no deja de estar, sin embargo, marcada por algunos problemas y limitantes. En principio, las lógicas disciplinares en la que la mayoría de las/los docentes se han formado en su educación terciaria y/o universitaria y que lleva a una casi innata tendencia a construir saberes escolares desde la mirada específica de las materias, aun cuando se dispongan de espacios de trabajo colectivo; por otro lado, no todas las/los profesionales abordan de igual manera el trabajo interdisciplinar, además de que esta perspectiva se ha trabajado más desde el punto de vista epistemológico que como experiencia práctica. Respecto al hecho de que existan diferentes modos de entender y poner en práctica la interdisciplinariedad se ve reflejado, por ejemplo, en la errónea idea de abordar los conocimientos escolares desde un trabajo interprofesional (donde se apunta a la mirada colaborativa y el aporte disciplinar cercenado y desconectado para el abordaje de un problema) pero no desde la

necesidad de “[evocar] intercambio, interacción y cruzamiento entre disciplinas; un trabajo entre especialistas competentes con sus disciplinas y conocedores de los contenidos y métodos de las otras, [con la idea implícita] de comunicación, intercambio y confrontación de saberes, sobre el objeto que se pretende construir interdisciplinariamente” (Jara, 2020, p. 80). En este sentido, sostenemos la idea de que este abordaje (presente e inherente a la modalidad educativa en la que se desarrolla el presente proyecto) debe apuntar a pensar en conjunto un problema, aportando conexamente los conocimientos particulares de cada disciplina al servicio de resolverlo, y ofreciendo al estudiantado múltiples posibles respuestas para entender su complejidad e indeterminación.

Como hemos podido analizar, la E.S.RN. se presenta como un excelente campo de acción para esta perspectiva didáctica y, a nuestro parecer, la orientación propia de la escuela seleccionada revitaliza las posibilidades de abordar un proyecto educativo institucional con la construcción de los saberes necesarios para la resolución de nuestros objetivos: la visibilización de las figuras olvidadas en la Historia de la fundación de Barda del Medio, por medio de la concreción de un Centro de Documentación Institucional para el uso de la institución, de la comunidad y de cualquier persona que así lo desee. Tal cual referimos en otro de los apartados del Capítulo 1, la E.S.RN. N° 27 cuenta con la orientación “Bachiller en Educación Física”, por lo que (al igual que otras escuelas de la misma modalidad), las/los estudiantes que cursan los 5to y 6to cuatrimestre del Ciclo Superior/Orientado (lo que antes se conocía como “5to año”) abordan los saberes desde el desarrollo de talleres interdisciplinarios de las diferentes áreas de conocimiento y de algunos propios de la orientación de la institución. En el caso de nuestra escuela en cuestión cuentan con los siguientes espacios de trabajos: Espacio Interdisciplinar de las Ciencias Sociales y Humanidades (en el que se agrupan las/los docentes de Historia, Geografía, Educación para la Ciudadanía, Economía y Filosofía), Taller de Problemáticas Complejas, Taller de Comunicación, Taller de Resolución de Problemas Matemáticos, Segundas Lenguas y Educación Física; propios del bachillerato: Educación Física y Prácticas de Intervención, Prácticas Corporales en Ambiente Rural y Urbano, Espacio de Opción Institucional y Diseño y Gestión de Proyectos. Como ya abordamos anteriormente, la finalidad de estos últimos espacios es la elaboración y concreción de proyectos institucionales, interinstitucionales y comunitarios en los que se trabaje la

Educación Física desde su perspectiva integral y en los que se vea reflejado también el manejo de ciertas herramientas de proyección y acción individual y comunitaria.

Sosteniendo la necesidad de proponer un Proyecto Educativo Institucional que movilice, involucre y repercuta en la comunidad de Barda del Medio, al mismo tiempo que se inquiera en el vacío teórico presente en la Historia de la fundación de dicha localidad para reconstruir la misma por y para las/los vecinas/os, creemos que un posible universo de planificación y acción de éste proyecto puede desarrollarse en la E.S.RN. N° 27 desde diferentes espacios de trabajo que excedan el abordaje netamente desde el Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Si bien la base teórico-historiográfica debe ser trabajada desde este espacio, las/los estudiantes de “5to año” cuentan con talleres que abordan las implicancias de un proyecto, la relación con la comunidad y las políticas institucionales, así como otros (como los talleres de Segundas Lenguas y Comunicación) en los que podrían desandar cuestiones relacionadas con la organización del material recopilado para la creación del Centro de Documentación Institucional. Desde el plano de la planificación teórica del presente proyecto, creemos que la orientación propia de la institución elegida nos ofrece un gran alcance de trabajo para la planificación y concreción del proyecto.

Por otro lado, como afirmamos en el Capítulo 3 respecto a las opciones teórico-metodológicas, optamos por una perspectiva desde la Historia Oral que, reforzada por los aportes de la “Historia desde abajo”, nos ayude a visibilizar a las figuras relegadas y/o olvidadas en la Historia del nacimiento de Barda del Medio como localidad; retomamos la idea de que dichas perspectivas nos pueden ofrecer respuestas complejas y estimulantes en el marco de los nuevos enfoques de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en general. De hecho, tal como afirma Dora Schwarztein (2008), la metodología propia de la Historia Oral aplicada a la construcción de saberes escolares posee muchos estímulos posibles para generar actitudes imprescindibles en la tarea de construir una relación positiva con el conocimiento, acercando a las/los estudiantes al trabajo concreto de las/los investigadoras/es del campo de la Historia e introduciendo en el aula las voces de hombres, mujeres, infancias/adolescencias, vejez y disidencias por fuera de los relatos macro y estereotipados de los textos escolares con los que tradicionalmente se construye el saber. La autora, sin embargo, previene del cuidado que hay que tener con este abordaje a fin de no caer en la recolección de recuerdos aislados, descontextualizados y separados del tejido social; en este sentido, afirma que “las actividades generadas por

[el uso de la Historia Oral] deben ser enmarcadas en un proyecto global de trabajo, [donde el rol del docente] sea decisivo, a lo que se suma la participación activa de los alumnos” (Schwarzstein, 2008, p. 133). Sólo así, asegura, se podrá no solo contextualizar los recursos obtenidos, sino analizarlos problemática y críticamente, y disponer de los mismos también desde una perspectiva constructiva y no meramente “acumulativa”.

La entrevista y su potencialidad como material de enseñanza

Miguel Jara y Antoni Santisteban (2018) describen en uno de sus textos en conjunto cuáles son los diferentes desafíos con los que se encuentra la enseñanza de las Ciencias Sociales (y de la Historia en particular) de cara al futuro de la didáctica; a lo largo del presente trabajo hemos buscado dar respuesta a algunos de esos retos, preocupaciones o grandes metas de nuestra área: la investigación, enseñanza y formación del profesorado de dichas ciencias. Entre ellas, los autores mencionan la necesidad de repensar las finalidades, re-humanizar el conocimiento, educar para una ciudadanía democrática global, enseñar a partir de cuestiones socialmente vivas (o temas latentes/candentes), formar el pensamiento social, visibilizar a personas, identidades y grupos sociales sometidos en el relato histórico, trabajar con las emociones, construir relatos para la diversidad y la convivencia pacífica, educar para el futuro y formar al profesorado como intelectuales críticos. Esta serie de desafíos latentes en nuestra área de conocimiento no son un listado descrito azarosamente pues, por el contrario, surgen del análisis de “los contenidos sociales que se proponen en los currículum, los textos escolares, las propuestas del profesorado, los planes de estudio en la formación inicial y, no menor, las políticas educativas” (Jara y Santisteban, 2018, p. 273), que reflejan claramente cuáles han sido los limitantes en el desarrollo científico de las Ciencias Sociales y cómo podrían, a futuro pero un tiempo inmediato, ser un pilar en la formación de personas democráticas, libres, críticas y conscientes de la realidad que las rodea.

Como bien sabemos, todo material curricular que se trabaje en el ámbito escolar tiene de trasfondo una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Historia pues, como hemos analizado a lo largo de éste T.I.F., las decisiones metodológicas están siempre estructuradas por ciertas finalidades; ninguna selección de material de trabajo áulico es casual ni inocente y direcciona

indefectiblemente los resultados de la práctica escolar. Por ello, adherimos a la idea de que es necesario la construcción de materiales que ayuden y acompañen al estudiantado a comprender su realidad social, poniendo en tensión las rígidas estructuras sociales en las que están inmersos/as y ayudándolos/, además, a ser ciudadanos/as responsables en su participación democrática. En este sentido, estructuramos nuestro proyecto desde una herramienta fundamental para la Historia Oral: la entrevista.

Como afirma Dora Schwarzstein (2008), “el interés fundamental del testimonio oral en la enseñanza es que constituye una fuente creada por los propios alumnos/entrevistadores [...] La participación de los estudiantes en la producción de las entrevistas los sensibiliza respecto de la problemática general con la que trabaja la historia y el resto de las ciencias sociales” (p. 142). Entendemos, por otro lado, que se trata de un material de enseñanza que necesita de un abordaje previo para su utilización: pensar a quién se entrevistará, qué preguntas se le harán, qué recursos se utilizarán para hacer posible la entrevista, qué otra fuente podemos obtener de la misma (fotografías, cartas, objetos, etc.) y, primordialmente, qué haremos con el material recopilado luego de las entrevistas, son elementos que se tienen en cuenta dentro del presente proyecto y a los que se les otorga un espacio de trabajo dentro del cronograma de actividades. A pesar de que no se trate de un abordaje material tradicional e implique un necesario trabajo áulico previo, creemos que es potencialmente fructífero por las afirmaciones de la mencionada autora y porque visualizamos, además, una “voluntad histórica” de la comunidad de Barda del Medio, que no se resigna a olvidar, pero no siempre ha tenido las oportunidades necesarias para dejar expuestas sus experiencias y relatos.

Entre los elementos organizativos del período concreto de entrevistas, creemos importante definir un *modelo de permiso legal*, una *hoja de datos de la entrevista* y un *modelo de entrevista*.

Modelo de permiso legal: Dora Schwarzstein (AÑO) propone en el anexo de su capítulo “La historia oral en la escuela: guía de proyecto y entrevista” una autorización legal que permitirá a la institución (la E.S.RN. N° 27) reproducir parcial o totalmente las entrevistas realizadas por las/los estudiantes a fin de incorporarlas en el Centro de Documentación Institucional.

Fecha:

Por este medio cedo los derechos a la E.S.RN. N° 27 de Barda del Medio, para cualquier finalidad académica o educativa que se determine de las grabaciones, transcripciones y contenidos de esta entrevista de Historia Oral.

Nombre y apellido:

Dirección:

Limitaciones especiales:

Firma de la/el entrevistada/o:

Firma de la/el entrevistadora/or:

Hoja de datos de la entrevista: así mismo la mencionada autora plantea una hoja de datos principales, a completarse en momentos previos a la realización de la entrevista y que permitirá una organización previa del material recopilado.

Entrevistada/o:

Dirección:

Teléfono – Email:

Fecha y lugar de nacimiento:

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Entrevistador/a:

Cantidad y formato de grabaciones:

Estado de la entrevista (finalizada – en progreso – interrumpida):

Observaciones:

Modelo de entrevista: el modelo de entrevista (de elaboración propia) propone una serie de preguntas orientadoras; por la naturaleza misma de la Historia Oral y de este tipo de recursos, es complejo delimitar totalmente los alcances de las preguntas y la amplitud de las mismas. Por ello mismo, las propuestas a continuación se inscriben mayoritariamente como una guía de acción y no como un esquema rígido a cumplir.

- *¿Qué proximidad tiene al nacimiento de Barda del Medio como localidad? ¿Cómo accedió a los datos, la información y los recuerdos que aquí nos ofrece?*
- *¿Qué recuerda, conoce o sabe sobre la fundación de Barda del Medio?*
- *¿Cuál fue el papel o rol de las mujeres en el nacimiento del pueblo? ¿Cuáles eran las labores a las que estaban destinadas en el contexto de este proceso? ¿Cuáles eran sus espacios de socialización y recreación?*
- *¿Cuál era la realidad de las/los niños/as en éste contexto? ¿Asistían mayoritaria o menormente a la escuela? ¿Se les destinaba alguna labor en la cotidianeidad del pueblo o en la obra en construcción, ¿Cuáles eran sus espacios de esparcimiento?*
- *¿Qué conflictos, disputas o diferencias existían entre los/las primeras/os habitantes de la localidad? ¿Con qué limitantes se toparon en la urbanización del pueblo? ¿Cuáles eran los espacios de esparcimiento o reunión comunes?*
- *¿Qué nacionalidades tenían los primeros trabajadores del dique y sus familias? ¿Cómo influyo ésta diversidad en la fundación del pueblo?*

Organización, ejecución y evaluación del proyecto

Como ya hemos señalado anteriormente, el presente proyecto educativo-institucional está pensado para desarrollarse por las/los estudiantes de la E.S.RN. N° 27 para la comunidad de Barda del Medio en la que la escuela está inmersa; si bien pudo haber sido una opción que sea un trabajo a realizar por los diferentes agrupamientos, hemos optado por focalizar en el estudiantado perteneciente al “5to año” dado las características (ya explicitadas) de la organización curricular del 5to y 6to cuatrimestre del Ciclo Superior/Orientado. Por ello, el desarrollo del proyecto contará con tres fases y/o momentos secuenciales e interdependientes entre sí, con la coordinación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades (desde el Espacio Interdisciplinar de las Ciencias

Sociales y Humanidades – E.I.S.C.H.-), pero abierta a la participación y cooperación de otras áreas de conocimiento y sus respectivos talleres. Las tres etapas corresponderán a: organización, ejecución y evaluación del proyecto.

Organización del proyecto

Este primer momento estará centrado en la formación del equipo de trabajo interdisciplinario, con la mencionada coordinación de las/los docentes de E.I.S.C.H., la puesta en diálogo de las finalidades de cada área de conocimiento y la consolidación escrita del proyecto institucional. En la provincia de Río Negro se prevé la presentación de proyectos (plausible de ser incorporados, luego, al Proyecto Educativo Institucional propio de la escuela) al órgano supervisor, a fin de autorizar cualquier tipo de actividad que requiera cambios en la jornada escolar cotidiana y/o salidas extraescolares en compañía de las/los docentes; por ello la presente etapa requerirá, inicialmente, de una organización teórico-formal.

En segundo lugar, invitará a la organización didáctico-pedagógica de las actividades a realizar por cada área de conocimiento dentro del aula y fuera de ella; las/los docentes deberán seleccionar las finalidades que darán norte a la selección de saberes/contenidos en función a los propósitos básicos del presente proyecto. Así mismo, deberán sistematizar sub-equipos de trabajo dependiendo de la coordinación de intereses y los espacios comunes de trabajo.

Actividades sugeridas:

- Redacción y presentación del proyecto educativo institucional respetando los elementos formales requeridos por el Ministerio de Educación y DDHH de la provincia de Río Negro.
- Selección de los saberes relevantes, desde el Diseño Curricular de la E.S.RN., a trabajar desde cada área de conocimiento involucrada en función de los propósitos generales del proyecto.

- Organización de los grupos de trabajo en función de los diferentes momentos definidos para el desarrollo del proyecto, tanto desde su aspecto teórico como práctico: introducción al concepto de proyecto; abordaje teórico de la Historia oral y del periodo histórico a trabajar; abordaje teórico de las implicancias de una intervención comunitaria mediante entrevistas; recopilación, clasificación y organización de las fuentes adquiridas; estructuración del Centro de Documentación Institucional y difusión mediática en la comunidad del mismo.
- Selección de actividades a realizar intra e inter áreas de conocimiento y calendarización de las mismas.
- Diseño de estrategias de evaluación generales y específicas de cada área de conocimiento.

Saberes y finalidades sugeridas: el Diseño Curricular de la E.S.RN. propone, para cada área de conocimiento, una serie de finalidades y saberes cuya especificación (como hemos podido abordar anteriormente) propone un norte para la construcción del conocimiento escolar y no un esquema rígido e inmutable a ser cumplido indefectiblemente; por ello, a continuación, sugerimos finalidades y saberes especificadas en dicho documento de áreas de conocimiento afines desde las que plausiblemente se pueden abordar los propósitos específicos del presente proyecto, con la coordinación del área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Diseño y gestión de proyectos:

- “La apropiación de recursos técnicos básicos en la elaboración de proyectos [...]” (E.S.RN., D.C., 2017, p. 462)

Espacio de opción institucional:

- “Se considera esta Unidad Curricular como un espacio orientado a la profundización y/o a la producción de saberes, en el marco de los diferentes núcleos temáticos presentados en la Formación Específica del Bachillerato. Son elecciones de cada institución escolar, coherente con las necesidades institucionales, de los estudiantes, de la comunidad circundante, y que tengan relación con la Orientación [...] Es un espacio en

dónde los profesores de Educación Física pueden abordarlo con docentes de distintas áreas que se vinculen con los saberes requeridos para el desarrollo del espacio, asumiendo y compartiendo la responsabilidad desde el recurso didáctico de la multi e interdisciplina. Los Propósitos y Saberes se elaborarán por él o los responsables de la Unidad Curricular en la medida que se defina la temática y/o problemática a abordar en el marco del sentido e intereses de los actores que lo promueven” (E.S.RN., D.C., 2017, p. 462)

Educación en Lengua y Literatura (taller: Comunicación)

- “Planificación y desarrollo de un medio de comunicación, teniendo en cuenta la línea editorial, el soporte (web, radial, gráfico, digital), público, nombre, para que funcione todo el año como eje vertebrador y espacio de publicación de los textos elaborados en el taller” (E.S.RN., D.C., 2017, p. 124)
- “[Abordaje de saberes] desde problemáticas que resulten de interés del grupo, la comunidad, la institución y/o determinados por el contexto” (E.S.RN., D.C., 2017, p. 124)

Segundas Lenguas:

- “Escritura de fichas, mapas conceptuales, presentaciones multimediales, entre otros, sobre temas desarrollados en otras áreas y trabajados en la clase de lengua, con el propósito de organizar la información” (E.S.RN., D.C., 2017, p. 159)

Ejecución del proyecto

Durante esta etapa el proyecto será puesto en marcha conjuntamente por las/los diferentes docentes involucrados desde sus respectivas áreas de conocimiento; vale recalcar que la E.S.RN. cuenta con espacios de trabajo interdisciplinar (las llamadas “Horas Institucionales”) en las que se dispone de un bloque horario semanal para el encuentro y discusión. La presente fase requerirá de la coordinación permanente y presente del área Ciencias Sociales y Humanidades, a fin de evaluar el desarrollo e incorporar los ajustes que se estimen necesarios.

Actividades sugeridas:

- Presentación institucional del proyecto por todo el equipo de trabajo al conjunto del estudiantado y al Equipo Docente, Equipo Directivo y Personal no Docente de la institución.
- Organización de los equipos cooperativos de trabajo de los/las estudiantes del 5to agrupamiento (ambos turnos), que se mantendrán estables para todas las actividades del proyecto.
- Puesta en marcha de las actividades diseñadas por cada área de conocimiento según los momentos definidos para el proyecto (especificados en la etapa anterior).
- Supervisión formativa de las diferentes actividades de los equipos cooperativos de estudiantes en cada área de conocimiento y retomando los objetivos centrales del proyecto, incluyendo la revisión regular de posibles bitácoras o portfolios trabajados por el estudiantado.
- Reuniones del equipo docente para evaluar e incorporar los ajustes necesarios.

Evaluación del proyecto

Se sugiere que la evaluación del proyecto sea procesual y constante, a fin de analizar cada etapa, los avances obtenidos y reformular las actividades/recursos en caso de que sea necesario. Por otro lado, cada área de conocimiento deberá establecer sus propios criterios de evaluación a fin de que el proyecto aporte, además, a la instancia de acreditación de las/los estudiantes. Como preguntas organizadoras se sugiere para cada momento evaluativo:

Evaluación inicial: ¿Qué conocimientos tienen las/los estudiantes sobre la problemática del proyecto?, ¿Cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje?, ¿Qué resultados esperan obtener de la puesta en práctica del proyecto?

Evaluación del proceso: ¿Qué conocimientos se están construyendo?, ¿Cómo están siguiendo las/los estudiantes el sentido del proyecto?, ¿Cómo resuelven los limitantes dentro del equipo de trabajo y en la puesta en práctica de las actividades?, ¿Qué respuesta

tiene la comunidad de Barda del Medio ante el proyecto?, ¿Cómo se desarrolla la coordinación de docentes?

Evaluación del producto: ¿Qué saberes se han construido entre las/los estudiantes con respecto a los propósitos iniciales del proyecto?, ¿Qué impacto ha tenido el proyecto en la comunidad de Barda del Medio y en la institucional en particular?, ¿Qué se ha aprendido como equipo de trabajo docente?

Actividades sugeridas:

- Desarrollo de etapas de la evaluación y aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación.
- Análisis interno de los diferentes equipos de trabajo y de manera colectiva y reformulación de las actividades (de ser necesario).
- Autoevaluación del equipo de trabajo docente y elaboración de informes finales del proyecto.
- Presentación colectiva de los productos de proyecto a la comunidad de Barda del Medio con la participación conjunta de la E.S.RN. N° 27 y reflexión compartida sobre la práctica.

A MODO DE CIERRE

La modalidad E.S.RN. ha planteado, para las escuelas secundarias rionegrinas, una serie de reformas que han trastocado profundamente la vida escolar cotidiana; a lo largo de este T.I.F. dilucidamos las más importantes de ellas desde el aspecto conceptual, curricular, organizativo. Creemos, sin embargo, que implica un cambio más en el proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes y docentes como las principales figuras de esta relación que se retroalimenta constantemente: el arraigo de estos últimos a una institución educativa y la comunidad que la alberga. Por décadas las/los docentes rionegrinos (al igual que en otras provincias de nuestro país) fueron “las/los profes taxi”, moviéndose de una escuela a otra en pos de una carga horaria cercenada; la E.S.RN. plantea la posibilidad de acceder a cargos de 9 (nueve), 16 (dieciséis) y 25 (veinticinco) horas reloj semanales, por lo que la necesidad de traslado constante ya no es un obstáculo. Como consecuencia inmediata, la/el profesional se ve totalmente inmersa/o en el contexto institucional, pero también en el comunitario/barrial, absorbiendo y afrontando bondades y complejidades del entorno que la/lo rodea.

Transitar una escuela en una localidad como la de Barda del Medio indefectiblemente enraíza: la escasa densidad poblacional de estudiantes, la cercanía con sus familias y la dureza de su realidad socio-económica, lo cotidianamente superador de una institución con más carencias que comodidades en medio de la riqueza histórica de la localidad, no hacen más que hacer sentir propia su realidad. El presente Trabajo Integrador Final se propuso como un cierre teórico para una carrera de posgrado sumamente necesaria en la actualización de la práctica docente, pero también como un aporte personal a la Historia de Barda del Medio. La construcción del Dique Ingeniero Ballester significó el baluarte de la producción agrícola del Alto Valle rionegrino, y muy merecido está el reconocimiento de quienes hicieron posible tan magnífica obra, desde todos sus aspectos; sin embargo, creemos sumamente necesario rescatar las voces olvidadas y sometidas de aquella comunidad que nació a los pies de esos muros de concreto y sigue, hasta el día de hoy, buscando el crecimiento en beneficio de sus habitantes.

Esperamos que (luego de un análisis de la política educativa propia de la E.S.RN., del proceso histórico en el que está inmerso el nacimiento de Barda del Medio y la definición de los aportes teórico-metodológicos que dan norte al presente escrito) el

presente proyecto educativo institucional por y para Barda del Medio brinde luz sobre aquello que hoy no es más que un tesoro en la memoria de sus habitantes. Creemos, por otro lado, que el papel de las/los estudiantes de la E.S.RN. N° 27 en este proceso es vital, pues hoy más que nunca es de suma importancia construir conjuntamente el pensamiento histórico en las aulas, dando cuenta que todas/os somos sujetos activos en el desarrollo de nuestra sociedad y que cada una de nuestras acciones puede modificar (como lo ha hecho el quehacer de personas “comunes y corrientes”, muchas veces olvidadas por el relato macro que magnifica algunas figuras) la realidad que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Palau, E. (2012). La colonización del Alto Valle del Río Negro y Neuquén en Argentina: ferrocarril, obras hídricas y electricidad para consolidar el poblamiento. En *Simposio Internacional: Globalización, Innovación y Construcción de Redes Técnicas Urbanas en América y Europa, 1890-1930. Brazilian Traction, Barcelona Traction y otros conglomerados financieros y técnicos*.
- Ambao, C. (2014). El tiempo de trabajo como elemento estructurador de las prácticas docentes. En M. Badano y J. Ríos (Coords.), *Trabajo Docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social* (pp. 66-73). Fundación La Hendija.
- Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Sudamericana.
- Barco, S., Pena, P., Pose S. y Rodríguez M. (2012). Las políticas de reforma de la escuela secundaria en la provincia de Río Negro desde la década de 1980 hasta la actualidad: diseños curriculares y organización del trabajo docente. En Más Rocha, S.M., Gorostiaga J., Tello, C. y Pini, M. (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 49-78). Stella-La Crujía.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2005). *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral*. Ediciones Imago Mundi.
- Blanco, G. (2005), Las explotaciones ganaderas en la Patagonia: sujetos sociales, articulación comercial y organización socio-espacial. En Bandieri, S. et al. (Dirs.), *Hecho en Patagonia: la historia en perspectiva regional*. EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Campi, D. y Richard Jorba, R. (1999), Las producciones regionales extrapampeanas. En Bonaudo, M. (Dir.). *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)* (Tomo IV, Cap. IV). Nueva Historia Argentina, Sudamericana.
- Denegri Coria, M. (2005). *Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación*. En Estudios Pedagógicos XXXI (N° 1, pp. 33-50)
- Doeswijk, A. (1998). *Juntando recuerdos en Oro*. EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad. En Mignolo, W. (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 57-68). Ed. Del Signo.

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et al. (Edits.). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.
- Fernández Retamar, R. (2006). *Pensamiento de nuestra América*. Clacso.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (N° 18, pp. 5-24)
- Hobsbawm, E. (2020). Introducción: La invención de la tradición. En Hobsbawm, E. y Ranger T. (Eds.). *La invención de la tradición* (pp. 7-21). Crítica.
- Ibañez Manquilef, J. L. (2020). *La participación de los trabajadores de la obra del Dique Ingeniero Ballester en el surgimiento del Club Obrero Dique en el período de 1910 a 1930* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de Flores.
- Iñigo Carrera, N. (1988). *La violencia como potencia económica: Chaco 1870-1940*. CEAL, Col. Conflictos y Procesos, N° 11.
- Jara, M. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la Historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias* (pp. 43-57). Ed. UNCo.
- Jara, M. (2019). Finalidades y contenidos en los diseños curriculares de ciencias sociales y humanidades de Argentina. En *Memoria Académica* (pp. 91-113). Clio & Asociados.
- Jara, M. (2020). *El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas*. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/8951/12683>
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-280). Universidad Nacional del Comahue – Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ley N° 4819 de 2012. Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro. 20 de diciembre de 2012. Boletín Oficial del 24 de enero de 2013, pág.1
- Moreira Dos Santos Schmidt, M.A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. En *Historia y espacio* (Vol. 15, N° 53, pp. 21-42).
- Ortega Sánchez, D., Marolla Gajardo, J. y Heras Sevilla, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del

alumnado de educación primaria. En: Díez Gutiérrez, E. y Rodríguez Fernández, J. (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-100). Editorial Octaedro.

- Oslack, O. (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Ed. Planeta.
- Pagés, J. (2008). La Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En *Reseñas de enseñanza de la Historia* (N° 6). Apehun. Ed. Alejandría.
- Paris, E. (1 de agosto de 2023). *Domar los ríos*. <https://domarlosrios.com/>
- Pérez Morando, H. (16 de marzo de 2010). Mirada atrás a los comienzos de Barda del Medio. *Diario Río Negro*. https://www.rionegro.com.ar/mirada-atras-a-los-comienzos-de-barda-del-medi-LORN_329222/
- Pérez, G. G. (2020). Una periodización para el estudio de las ciudades del Alto Valle. De la ciudad lineal a la conurbanización neuquina. En Perren, J. et al. (Dir.). *Rompecabezas urbanos: producción de desigualdades en ciudades de la Norpatagonia* (Cap. 4). Editorial UNRN.
- Pérez, P. (2016). *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en Patagonia Central, 1878-1941*. Prometeo libros.
- Piantoni, G., Pierrucci, L. y Morales M. (2021). Museos y monumentos provinciales: tensiones entre historia, patrimonio e identidad. En Bandieri S. (Dir.), *Río Negro, los caminos de la Historia. Tomo II* (Cap. 22, pp. 351-380). Pido la palabra.
- Pla, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En: Pla, S. y Rodríguez Ávila, S. (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozzi, P. (2008). Historia Oral: repensar la Historia. En Necochea García, G. y Pozzi, P. (Dir.), *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral* (pp. 3-10). Ediciones Imago Mundi.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber* (pp. 210-246). Clacso.
- Resolución N° 4617 de 2017 [Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro]. Régimen Académico Escuela Secundaria rionegrina.
- Resolución N° 945 de 2017 [Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro]. Diseño Curricular Escuela Secundaria rionegrina.

- Rocchi, F. (2000). El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el período 1880-1916. En Lobato, M. Z. (Dir.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (Tomo V, Cap. I). Nueva Historia Argentina, Sudamericana.
- Sábato, J. (1998). *La clase dominante en la Argentina moderna, formación y características*. CISEA.
- Schwarczstein, D. (2008). La historia oral en la escuela: guía de proyecto y entrevista. En Necochea Gracia, G. y Pozzi, P. (Dirs.), *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral* (pp. 131-150). Ediciones Imago Mundi.
- Sharpe, J. (1996). Historia desde abajo. En Burke P. (Ed.), *Formas de hacer Historia* (Cap. 2, pp. 38-58). Alianza Universidad
- Soriano, O. (1993). El hijo de Butch Cassidy. En *Cuento de los años felices*. Ed. Sudamericana.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares. Los dilemas de la ciencia social. En Mignolo, W. (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 95-115). Ed. Del Signo.
- Walsh, C. (2006). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Revista Nómadas (N° 26).
- Zeberio, B. (1999). Un mundo rural en cambio. En Bonaudo, M. (Dir.). *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)* (Cap. 5). Sudamericana.

ANEXO

Testimonios orales

Los presentes testimonios orales fueron realizados en la localidad de Barda del Medio durante el mes de noviembre de 2023. Buscamos, a través de ellos, mostrar la factibilidad de la realización de entrevistas en pos de una reconstrucción histórica desde la perspectiva de la Historia Oral; para ello se utilizó la misma guía de preguntas sugerida en el apartado “La entrevista y su potencialidad como material de enseñanza”.

Testimonio N° 1

Entrevistadas: [REDACTED] (78 años) y [REDACTED] (77 años)

Dirección: **Barda del Medio**

Fecha y lugar de nacimiento: **Barda del Medio, 1945 – Barda del Medio, 1946**

Estado de la entrevista (finalizada – en progreso – interrumpida): **finalizada**

Observaciones: **la entrevista se llevó adelante en las instalaciones del taller de la 3ra edad “Una mirada mayor”**

Entrevistadora [En]: - *¿Qué proximidad tiene al nacimiento de Barda del Medio como localidad?, ¿Cómo accedió a los datos, la información y los recuerdos que aquí nos ofrece?*

Noemí [N]: - Yo soy nacida y criada acá, y voy a mirar acá. Mi viejo trabajó en Agua y Energía.

Edilia [E]: - Nosotras somos muy conocidas en el pueblo, conocidas como las “rudas” [risas]. Yo nací en Planicie Banderita pero de chiquitita, bebé, se vinieron mis padres para acá, mi papá trabajaba en el dique.

En: - *¿Qué recuerda, conoce o sabe sobre la fundación de Barda del Medio?*

N: - Te podemos comentar que antes venía el tren hasta acá, estaba la estación donde está la caminera ahora, porque al lado viste que está la casilla vieja esa. Acá llegaban pasajeros, cargas, llevaban el carbón de acá (no sé de qué mina se sacaría), llevaban la

fruta de los galpones, del pueblo, de Vista Alegre, de todos lados. Eran las doce de la noche y estaban con faroles en los vagones cargando carbón y la carga de fruta.

En: - ¿Entonces había mucha vida en función del dique pero también en función del mismo tren?

N: - Había mucha vida, mucha actividad, más que ahora, y más para ser un pueblito chico con pocos habitantes. El pueblito estaba ahí donde te digo, en la estación de trenes, había una sola calle principal de ripio y se dividía, una parte de esa calle se iba para el lado del dique y la otra para Cinco Saltos y en el centro de esas calles había una alameda (donde ahora está la rotonda), y después era todo casas, eso rodeando la estación de tren. De éste lado (cruzando lo que ahora es la ruta) estaba el barrio de Agua y Energía, cruzando un portón, acá vivían los empleados, eran todas cada de esa empresa, estaba también de este lado el Registro Civil, la biblioteca, la escuela primaria y eran todos galponcitos de chapa con escaleritas y el patio era abajo. Yo vine un año a esta escuela, creo que hice un año.

E: - Yo hice hasta... porque viste que antes era inferior, superior, y segundo. Yo hice inferior, superior y segundo, y ahí me trasladaron a la escuela primaria.

N: - Y después séptimo, no había nada más. Pero creo que sabemos más que los pibes de ahora [risas].

E: - Ahí teníamos la escuelita y más allá también dentro de este barrio la capilla.

N: - La capilla que era hermosa, tenía unos santos hermosos. Tenía una escalinata hermosa, toda una alfombra roja.

E: - Cuando nos enterábamos que había un casamiento todos íbamos a mirar, corría la voz así es que todos nos veníamos temprano a mirar. Venían los novios, pasaban por esa alfombra roja, hermoso.

En: - ¿Puede ser que esa capilla se haya quemado?

N: - Si, se quemó, todo eso se quemó. No se supo por qué. Había casa al lado, se quemó todo.

E: - Yo si se. Fue intencional. Sabes que fue algo insólito cuando se quemó todo eso, porque yo vivía en ese entonces del otro lado del canal, y lo último que se quemó fue la cruz y se veía el fuego adentro de la capilla y la cruz adelante. Era hermosa la capilla.

N: - Hermosa, tenía una cantidad de vírgenes. La única que se conservó fue la Asunción de María que después la llevaron a la capilla nueva porque es la patrona de acá.

E: - Después para los 8 de diciembre, para el día de la Virgen, se hacían con antorchas caminatas hasta el correo.

N: - Después de éste lado era toda gente, la escuela y todo, acá donde estamos era la casa de los ingenieros de Agua y Energía y ahí donde está al museo [apunta un edificio al lado] eran las oficinas, ahí trabajaba personal de oficina con el ingeniero que había acá, que vivía acá con su familia. Esto era re lindo, tenían hasta piscina, nada más que ahora está todo abandonado. Después de aquel lado [apunta hacia el lado del dique] eran todas usinas que trabajaban con el dique, se manejaba el pueblito con la usina del agua y la luz.

E: - Allá donde se conoce como el “palambito” estaba el tanque de agua que abastecía a todo Barda. Me acuerdo que una noche sentimos un golpe tan fuerte, lo sintió todo el pueblo, y fue cuando cayó ese viejo tanque de agua que ya se había dejado de usar porque habían instalado otro al otro lado, donde ahora está el pueblo. Después cuando llegaba el tren yo era re chica, y sabíamos con mis hermanas que los días jueves llegaba el tren con las vacas que traían al matadero orillando toda la calle al lado del canal, y nosotros nos íbamos a ver como mataban las vacas. Tenían también hectáreas de chanchos, pavos, todos animales para los trabajadores de Agua y Energía.

N: - Acá en el barrio estaban las carnicerías y la proveeduría, donde hacían el pan, repartían la leche, la carne fresca y todo lo que era propio de un almacén. Ahí se abastecía el empleado de Agua y Energía y les daban fichas a los muchachos, de 3 kilos de carne, 5 kilos de carne, 1 kilo de pan, y después tenían una libreta donde anotaban lo que compraban en mercadería y fin de mes eso se lo descontaban al obrero.

En: - Claro, ¿entonces toda la economía del pueblo funcionaba de una u otra manera para la obra del dique?

N: - Claro, también yo vivía en la quinta de Agua y Energía que era de la mutual de la empresa, eso dependía de Viedma; había peras, duraznos, todos tipos de manzana, ciruelas. Mi papá con mi marido estuvieron muchos años trabajando esa quinta con la mutual, cosechaban la fruta y la llevaban a un galpón en Vidal. Y mi papá estaba también encargado de los corrales, porque en el tren traían caballos de la provincia [de Buenos Aires], unos caballos hermosos. A mi papá lo hacían trabajar el desviador, donde cultivaban alfalfa, él la trabajaba y la cosechaba y hacían inmersas parvas de pasto para los caballos.

En: - ¿Los caballos eran para trabajar también en el dique?

N: - Si, los hacían trabajar en la construcción. También había unos galpones que estaban llenos de aperos viejísimos, mi viejo también tenía en uno de esos una máquina talabartera que hace todas cosas de cuero y ahí mismo había unos carros con unas ruedas enormes,

carretones y hasta una diligencia. Después con el tiempo eso se lo llevaron y lo remataron, esos carruajes.

En: - ¿Cuál fue el papel o rol de las mujeres en el nacimiento del pueblo?, ¿Cuáles eran las labores a las que estaban destinadas en el contexto de este proceso?, ¿Cuáles eran sus espacios de socialización y recreación?

E: - La mayoría eran amas de casa, pero en la época máxima de la construcción del dique, ahí donde hay como un galpón de madera era el comedor de los obreros, el comedor oficial, y estaba de cocinera doña Carmela Villalba, ella y otras cocineras más le hacían la comida a los obreros cuando salían al mediodía. Cuando venían los obreros al mediodía parecían hormiguitas por la calle, tocaban un silbato de la obra a la mañana cuando entraban, al mediodía, a las dos de la tarde y a las cinco cuando salían de nuevo.

En: - ¿Cuál era la realidad de las/los niños/as en éste contexto?, ¿Asistían mayoritaria o menormente a la escuela?, ¿Se les destinaba alguna labor en la cotidianidad del pueblo o en la obra en construcción?, ¿Cuáles eran sus espacios de esparcimiento?

N: - Se divertían la mayoría en los patios de la casa o en la calle jugando entre ellos, en esa época había acequias con las que se regaban las quintas y jugaban ahí.

E: - Y acá en el centro, donde ahora está la caminera estaban los negocios, allá al fondo la comisaría, una comisaría hermosa hecha de baldosas con su caballería, con oficinas y calabozos.

En: - ¿Qué conflictos, disputas o diferencias existían entre los/las primeras/os habitantes de la localidad? ¿Con qué limitantes se toparon en la urbanización del pueblo?, ¿Cuáles eran los espacios de esparcimiento o reunión comunes?

N: - Había una laguna que se había formado por la filtración del agua, para poder seguir construyendo después tuvieron que tapar esa laguna. Y ni te cuento cuando venía la creciente, que era de terraplén a terraplén [en lo que hoy se conoce como el “desviador”]. Mi viejo cruzaba la gente en bote, porque la gente del otro lado quedaba aislada. La última creciente grande vino en el ochenta y algo.

E: - Yo me acuerdo que esa vez fuimos al dique, en la parte de la bocatoma, ¡ay parecía que reventaba todo del agua que venía!

N: - Tenían que largar el agua en el desviador sino reventaba el dique, ahora por suerte hay muchas represas, eso es lo que contiene porque si no acá no queda ni el gato ahí en esa parte [el desviador].

E: - Después teníamos acá cine.

N: - Si, el cine era de Agua y Energía, nos daban también teatro, bailes. Teníamos una pista de baile.

E: - ¡Se hacían unos carnavales!

N: - Nos disfrazábamos para ir a los carnavales, teníamos 13 o 14 años, ¡cómo nos divertíamos!, aparte los carnavales se vivían en el día tirándote agua o ibas a otros pueblos a las comparsas (a Cinco Saltos, por ejemplo).

E: - Decoraban tan hermosa la pista y todo, y nadie tocaba nada, nadie se llevaba nada. Me acuerdo que una vez nos disfrazamos un montón de amigas de “indias” con bolsas de arpillera, con trensillas, flecos, todo. Íbamos entrando y nos reconocieron igual [risas a carcajadas].

N: - Eran famosos esos bailes, traían orquestas y todo. Una vez vino Cacho Castaña, era de bonito; Sergio Denis también, era re lindo, también lo fuimos a ver.

En: - ¿Qué nacionalidades tenían los primeros trabajadores del dique y sus familias? ¿Cómo influyó ésta diversidad en la fundación del pueblo?

N: - Había muchos extranjeros, italianos, españoles, pero todos se llevaban bien.

E: - A mí lo que más me gustaba del Barda viejo era la gente; vos te encontrabas veinte veces en el día te saludaban las veinte veces.

N: - A mí lo que más me gustaba y espero que alguna vez vuelva es el ferrocarril, te da vida parece.

En: - Bueno señoras, muchísimas gracias, me han ayudado muchísimo. Agradecida por su tiempo.

Testimonio N° 2

Entrevistadas: [REDACTED] (64 años) y [REDACTED] (91 años)

Dirección: **Barda del Medio**

Fecha y lugar de nacimiento: **Barda del Medio, 1959 – Taquimilán, 1932**

Estado de la entrevista (finalizada – en progreso – interrumpida): **finalizada**

Observaciones: **la entrevista se llevó adelante en el hogar de la señora María Pérez**

Entrevistadora [E]: - ¿Qué proximidad tiene al nacimiento de Barda del Medio como localidad?, ¿Cómo accedió a los datos, la información y los recuerdos que aquí nos ofrece?

G: - Yo soy nacida y criada acá en Barda del Medio, así es que lo que se es de lo que vi o lo que me contaron mis viejos.

M: - Yo nací en Taquimilán. Cuando tenía 13 me llevaron a Zapala a trabajar, y después nos vinimos para Barda.

E: - ¿Qué recuerda, conoce o sabe sobre la fundación de Barda del Medio?

G: Barda del Medio era muy lindo antes, había cine, cancha de bochas, había hospital; la caminera antes no existía, antes hasta allí llegaba el tren o seguía hasta donde ahora está el dique. Y en el centro cuando se fundó Barda había de todo, donde estamos ahora [a metros del Museo de Riego] era el barrio de Agua y Energía, acá había panadería, iglesia, carnicería, de todo.

M: - También antes de este lado había una iglesia y se quemó.

G: - Si, la iglesia que se quemó quedaba allá donde se ve vacío ahora [apunta a la ventana a unas cuadras de la casa]. Teníamos cementerio también.

E: - ¿Y cuándo se asfaltó la ruta quedó dividido entonces el pueblo entre el casco urbano y el viejo barrio de Agua y Energía?

G: - Claro, el pueblo se amplió después de que taparon la laguna que se filtraba del río, esas tierras eran de los hermanos Manzano; después ahí se hizo el viejo parador y todas las casas que se ven ahora. Era muy lindo Barda del Medio, había todo un bosque hermoso acá cerca, de álamos, que después también lo cortaron.

E: - ¿Y en qué momento fue que todo lo que me comentan que había fue decayendo, conociendo las limitaciones que tiene el pueblo hoy?

G: - Con el paso de los años, los diferentes gobiernos que hubieron empezaron a vender todo, a regalar y tirar abajo las viejas construcciones, sigue pasando hasta ahora.

E: - ¿Cuál fue el papel o rol de las mujeres en el nacimiento del pueblo?, ¿Cuáles eran las labores a las que estaban destinadas en el contexto de este proceso?, ¿Cuáles eran sus espacios de socialización y recreación?

G: - En esa época algunas mujeres tenían quintas, animales, porque me acuerdo que mi mamá nos llevaba a cuidar chivos, íbamos a trabajar al lúpulo, a la manzana,

cosechábamos uva, todas esas cosas hacían las mujeres. Y ya cuando comenzaron a funcionar los galpones las mujeres comenzaron a trabajar ahí. Pero en la época del dique las mujeres se dedicaban principalmente a trabajar la tierra.

M: - Había mujeres que cocinaban y trabajaban en el comedor.

G: -Había también un hotel de Tronelli, donde le daba trabajo a las mujeres para que cocinaran y limpiaran. Ahora está todo abandonado eso. Y algunos niños también trabajaban, los padres los llevaban a cosechar manzanas a la chacra.

E: - ¿Cuál era la realidad de las/los niños/as en éste contexto?, ¿Asistían mayoritaria o menormente a la escuela?, ¿Se les destinaba alguna labor en la cotidianidad del pueblo o en la obra en construcción?, ¿Cuáles eran sus espacios de esparcimiento?

G: - Si, la escuela está desde el tiempo que se comenzó a construir el dique, íbamos todos a la escuela.

M: - Mi papá a mí me llevaba a limpiar desagües, teníamos que limpiar con la pala todos esos desagües altos.

G: - Había un parque para los niños al lado de la cancha de bochas y ahí iban los chicos a jugar al parque.

E: - ¿Qué nacionalidades tenían los primeros trabajadores del dique y sus familias? ¿Cómo influyo ésta diversidad en la fundación del pueblo?

G: - Había gente de muchos lugares, porque además venía el tren y traía mucha que venía trabajar. Y no había conflictos o problemas, antes era más lindo, ahora es muy diferente el pueblo.

E: - Muchísimas gracias por esta entrevista, realmente les agradezco a ambas mucho su tiempo.