



PROGRAMA DE REORGANIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS CON SOBREEDAD
EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

PROYECTO CONFORMACIÓN DE GRADOS DE ACELERACIÓN

GRADO DE ACELERACIÓN 6° | 7°

PRIMER BIMESTRE

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Material para el docente

2004



ISBN 987-1037-29-5

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección General de Planeamiento. 2004

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono/fax: 4372 5965

e-mail: dgpl@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección General de Planeamiento. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

JEFE DE GOBIERNO

DR. ANÍBAL IBARRA

VICEJEFE DE GOBIERNO

LIC. JORGE TELERMAN

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

LIC. ROXANA PERAZZA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

LIC. FLAVIA TERIGI

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO

LIC. FLORENCIA FINNEGAN

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO

LIC. FLORENCIA FINNEGAN

DIRECTORA DE CURRÍCULA

LIC. CECILIA PARRA

COORDINADORAS DEL PROGRAMA

MARÍA ELENA CUTER ■ MARÍA ALEJANDRA ROSSANO

EQUIPO TÉCNICO DEL PROGRAMA

ANTONIO CARABAJAL ■ MERCEDES ETCEMENDY ■ MARCELA FRIDMAN ■ IANINA GUELER ■ MARIELA HELMAN
GUILLERMO MICÓ ■ EGLE PITÓN ■ VANESA ROISMAN ■ PAOLA TARASOW ■ VIOLETA WOLINSKY

DIRECCIÓN DE CURRÍCULA

COORDINACIÓN GENERAL

SUSANA WOLMAN

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Coordinación del área

DELIA LERNER

Elaboración de este material curricular

SILVIA LOBELLO ■ MIRTA TORRES ■ HILDA WEITZMAN DE LEVY

EDICIÓN A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

Supervisión de edición: Virginia Piera, Sara Rodríguez.

Diseño gráfico y diagramación: María Victoria Bardini, Gabriela Middonno.

7 PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

9	PRESENTACIÓN
10	CUENTOS POLICIALES (ACTIVIDAD HABITUAL)
18	LOS CAUDILLOS
18	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
18	El docente expone oralmente y los alumnos toman notas y realizan señalamientos en un mapa
21	Repaso del tema expuesto en la clase anterior y lectura de un texto introductorio a la temática de los caudillos
24	Lectura de biografías
27	Elaboración de un cuadro con los datos de las biografías
29	Los alumnos comienzan a trabajar en la elaboración de la biografía de otro de los caudillos
34	Los alumnos realizan una cronología tomando datos de las dos biografías que han consultado
36	Los alumnos continúan indagando en la vida de Quiroga y Güemes y comienzan a escribir sus biografías
42	Los alumnos continúan con la producción de las biografías de Quiroga y Güemes
43	Los alumnos pasan en limpio las biografías de Quiroga y Güemes y las incluyen en el fascículo
44	Actividades optativas. Los alumnos producen recuadros
51	SITUACIONES DE REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN
51	REVISIÓN COLECTIVA DE ESCRITURAS REALIZADAS POR OTROS ALUMNOS DE 6º GRADO
51	Puntuación
56	Ortografía
61	Los verbos. Tiempos verbales
65	Agentes y acciones
67	El significado de los verbos

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

PRESENTACIÓN

Para este bimestre –en el que los alumnos inician su último año de escolaridad– proponemos, en primer lugar, la lectura de una selección de *cuentos policiales*. Estos relatos pueden constituir un desafío interesante para los lectores, dado el momento evolutivo que atraviesan y la atracción que el género suele despertar en los jóvenes. Por eso se les dedica la primera semana completa de clases (a modo de bienvenida) y un bloque semanal en el resto del bimestre. Maestro y alumnos se alternan para leer, ya que algunos de los cuentos elegidos pueden resultar complejos. El *Material para el alumno* incluye más cuentos de los que está previsto trabajar en clase para que los chicos puedan seguir leyendo por su cuenta. También se sugiere incorporar la proyección de alguna de las películas clásicas del género.

El eje del bimestre es la secuencia de actividades sobre el tema *los caudillos* al cual los alumnos ya se habrán acercado desde las Ciencias Sociales. Se aborda desde Prácticas del Lenguaje con el propósito de poner en primer plano el aprendizaje de quehaceres esenciales del estudiante: leer textos expositivos que pueden resultar difíciles, escuchar atentamente exposiciones de otras personas tomando nota de los aspectos significativos, producir escritos de trabajo, escribir un texto en el cual se articulan diferentes aspectos del tema estudiado.

La secuencia planteada es más compleja que las correspondientes al año anterior. Se comienza con una contextualización histórica a cargo del docente; los alumnos deben escuchar la exposición y tomar notas para poder luego reconstruir el contenido. Posteriormente, irán leyendo diversas fuentes sobre la temática general y sobre algunos caudillos que por su relevancia han sido protagonistas de nuestra historia. Por último, considerando las informaciones recogidas, escribirán la biografía de dos de ellos: Martín Miguel de Güemes y Facundo Quiroga.

El material de lectura es variado e incluye pinceladas sobre la vida pública y privada de los personajes estudiados, así como sobre el contexto social de la época. Se ofrecen algunas

actividades optativas, cuya realización dependerá del tiempo disponible y de las condiciones de trabajo del grupo.

Dado que este es el último año de escolaridad primaria, resulta necesario intensificar el trabajo con textos expositivos, clave para el desempeño de los alumnos en la escuela media.

Las situaciones de reflexión y sistematización abordan la revisión de un texto realizado por otros alumnos que da lugar a un trabajo sobre puntuación y ortografía.

En lo que se refiere a nociones gramaticales, se inicia –a partir de la lectura y la producción de biografías– el estudio de la clasificación semántica de los verbos y de algunos tiempos aún no trabajados. En estrecha relación con el análisis de los verbos que aluden a acciones, se introduce la noción de *agente*.

La escritura habitual no aparece como modalidad independiente en este bimestre porque la secuencia de actividades sobre los caudillos incluye ya la producción de escritos de trabajo y porque la producción de biografías requerirá un tiempo considerable.

SEMANA	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3
1	Cuentos policiales CLASE 1	Cuentos policiales CLASE 2	Cuentos policiales CLASE 3
2	Cuentos policiales CLASE 4	Caudillos CLASE 1	Actividades de Reflexión y Sistematización
3	Cuentos policiales CLASE 5	Caudillos CLASE 2	Actividades de Reflexión y Sistematización
4	Cuentos policiales CLASE 6	Cuentos policiales CLASE 7	Actividades de Reflexión y Sistematización
5	Cuentos policiales CLASE 8	Caudillos CLASE 3	Actividades de Reflexión y Sistematización
6	Cuentos policiales CLASE 9	Caudillos CLASE 4	Actividades de Reflexión y Sistematización
7	Caudillos CLASE 5	Caudillos CLASE 6	Actividades de Reflexión y Sistematización
8	Caudillos CLASE 7	Caudillos CLASE 8	Actividades de Reflexión y Sistematización
9	Caudillos CLASE 9	Caudillos CLASE 10	Actividades de Reflexión y Sistematización

CUENTOS POLICIALES (ACTIVIDAD HABITUAL)

Semana 1 (clase 1)

El docente les pide a los alumnos que localicen en la *Antología* el cuento de Marco Denevi y lo lean.

Van a leer este cuento. Se trata de un cuento policial. El autor es Marco Denevi, un escritor argentino contemporáneo, que vivió en Buenos Aires hasta su muerte en 1999. Cuando terminen la lectura, vamos a comentarlo entre todos.

Los alumnos leen el texto individualmente o por parejas. El maestro ofrece ayuda si los alumnos lo requieren.

Cuando finalizan la lectura, les pide que comenten sus impresiones sobre el cuento. De acuerdo con los comentarios que vayan surgiendo, el docente orienta el intercambio planteando algunos problemas: *¿Les llamó la atención el final? ¿Por qué? ¿Hubo algo inesperado? ¿Qué? ¿Por qué falló la suposición del ladrón? ¿En qué se basó la policía para descubrir al culpable? ¿Fue sencillo su trabajo?*

Es un cuento muy corto. ¿Cómo hizo Denevi para contarlo en tan pocas líneas? En las próximas clases veremos otras historias en las que el detective o el policía tienen que razonar mucho para descubrir al culpable. Ustedes conocerán a algunos personajes célebres como los detectives Hércules Poirot o Sherlock Holmes, que protagonizan muchos cuentos policiales que vamos a leer. Esta pregunta apunta a que los alumnos presten atención no solamente al relato sino al modo en que se narra: la ausencia de detalles y precisiones, el desconocimiento por parte del lector del nombre de los personajes (el escritor los designa como "el joven" y "una mujer") y del lugar donde transcurre la acción. Los alumnos, con ayuda, podrán observar que el relato es acelerado, que las acciones se suceden rápidamente, que el desenlace sorprende porque revela una información que ni el ladrón ni el lector sospechaban.

CUENTO POLICIAL

Marco Denevi

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada. Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer.

Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer. La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla. Huyó sin haber podido robar ni un

alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Semana 1 (clase 2)

Hoy van a conocer a uno de los detectives más famosos de la historia. En realidad fue un personaje de ficción llamado Sherlock Holmes. Su creador fue un escritor inglés, Arthur Conan Doyle. Holmes protagonizó muchas historias y cuando el autor, cansado de su personaje, decidió hacerlo morir en uno de sus cuentos, los lectores protestaron tanto que debió "revivirlo" en otra historia. Holmes se caracterizaba por su gran capacidad de razonamiento. Era capaz de deducir muchos datos a partir de pocas pistas. Hoy leeremos un fragmento de un cuento llamado El carbunco azul. En la Antología encontrarán el cuento completo y quienes lo deseen podrán leerlo hasta el final. Holmes trabajaba como detective y a él llegaban casos difíciles de resolver. Tenía un ayudante, un médico llamado Watson. En este cuento Watson refiere que un día fue a visitar a su amigo Sherlock Holmes, quien le contó la siguiente historia.

Un mandadero llamado Peterson presenció una escena callejera en la que un grupo de muchachos tuvo un altercado con un hombre que usaba un sombrero de fieltro y llevaba un ganso en la mano. En medio de la pelea el hombre perdió el sombrero y el ganso y el mandadero los recogió. Quiso devolverlos a su dueño pero no sabía quién era. Se los llevó al detective y vamos a ver entonces cómo actuó Holmes para poder identificar a ese hombre. Van a leer por parejas el fragmento. En cada pareja uno de ustedes leerá la parte de Watson (cuando relata y cuando habla) y el otro los parlamentos de Holmes. En la escena conversan Watson y Holmes. Es Watson quien inicia el diálogo.

—¿Y qué pistas tiene usted de su identidad?

—Sólo lo que podemos deducir.

—¿De su sombrero?

—Exactamente.

—Está usted de broma. ¿Qué se podría sacar de esa ruina de fieltro?

—Aquí tiene mi lupa. Ya conoce usted mis métodos. ¿Qué puede deducir usted referente a la personalidad del hombre que llevaba esta prenda?

Tomé el pingajo en mis manos y le di un par de vueltas de mala gana. Era un vulgar sombrero negro de copa redonda, duro y muy gastado. El forro había sido de seda roja, pero ahora estaba casi completamente descolorido. No llevaba el nombre del fabricante, pero, tal como Holmes había dicho, tenía garabateadas en un costado las iniciales "H. B.". El ala tenía presillas para sujetar una goma elástica, pero faltaba ésta. Por lo demás, estaba agrietado, lleno de polvo y cubierto de manchas, aunque parecía que habían intentado disimular las partes descoloridas pintándolas con tinta.

—No veo nada —dije, devolviéndoselo a mi amigo.

—Al contrario, Watson, lo tiene todo a la vista. Pero no es capaz de razonar a partir de lo que ve. Es usted demasiado tímido a la hora de hacer deducciones.

—Entonces, por favor, dígame qué deduce usted de este sombrero.

Lo cogió de mis manos y lo examinó con aquel aire introspectivo tan característico.

—Quizás podría haber resultado más sugerente —dijo—, pero aun así hay unas cuantas deducciones muy claras, y otras que presentan, por lo menos, un fuerte saldo de probabilidad. Por supuesto, salta a la vista que el propietario es un hombre de elevada inteligencia, y también que hace menos de tres años era bastante rico, aunque en la actualidad atraviesa malos momentos. Era un hombre previsor, pero ahora no lo es tanto, lo cual parece indicar una regresión moral que, unida a su declive económico, podría significar que sobre él actúa alguna influencia maligna, probablemente la bebida. Esto podría explicar también el hecho evidente de que su mujer ha dejado de amarle.

—¡Pero... Holmes, por favor!

—Sin embargo, aún conserva un cierto grado de amor propio —continuó, sin hacer caso de mis protestas—. Es un hombre que lleva una vida sedentaria, sale poco, se encuentra en muy mala forma física, de edad madura, y con el pelo gris, que se ha cortado hace pocos días y en el que se aplica fijador. Éstos son los datos más aparentes que se deducen de este sombrero. Además, dicho sea de paso, es sumamente improbable que tenga instalación de gas en su casa.

—Se burla usted de mí, Holmes.

—Ni muchos menos. ¿Es posible que aún ahora, cuando le acabo de dar los resultados, sea usted incapaz de ver cómo los he obtenido?

—No cabe duda de que soy un estúpido, pero tengo que confesar que soy incapaz de seguirle. Por ejemplo: ¿de dónde saca que el hombre es inteligente?

A modo de respuesta, Holmes se encasquetó el sombrero en la cabeza. Le cubría por completo la frente y quedó apoyado en el puente de la nariz.

—Cuestión de capacidad cúbica —dijo—. Un hombre con un cerebro tan grande tiene que tener algo dentro.

—¿Y su declive económico?

—Este sombrero tiene tres años. Fue por entonces cuando salieron estas alas planas y curvadas por los bordes. Es un sombrero de la mejor calidad. Fíjese en la cinta de seda con remates y en la excelente calidad del forro. Si este hombre podía permitirse comprar un sombrero tan caro hace tres años, y desde entonces no ha comprado otro, es indudable que ha venido a menos.

—Bueno, sí, desde luego eso está claro. ¿Y eso de que era previsor, y lo de la regresión moral?

Sherlock Holmes se echó a reír.

—Aquí está la precisión —dijo, señalando con el dedo la presilla para enganchar la goma sujetasombreros—. Ningún sombrero se vende con esto. El que nuestro hombre lo hiciera poner es señal de un cierto nivel de previsión, ya que se tomó la molestia de adoptar esta precaución contra el viento. Pero como vemos que desde entonces se le ha roto la goma y no se ha molestado en cambiarla, resulta evidente que ya no es tan previsor como antes, lo que demuestra claramente que su carácter se debilita. Por otra parte, ha procurado disimular algunas de las manchas pintándolas con tinta, señal de que no ha perdido por completo su amor propio.

—Desde luego, es un razonamiento plausible.

—Los otros detalles, lo de la edad madura, el cabello gris, el reciente corte de pelo y el fijador, se advierten examinando con atención la parte inferior del forro. La lupa revela una gran cantidad de puntas de cabello, limpiamente cortadas por la tijera del peluquero. Todos están pegajosos, y se nota un inconfundible olor a fijador. Este polvo, fíjese usted, no es el polvo gris y terroso de la calle, sino la pelusilla parda de las casas, lo cual demuestra que ha permanecido colgado dentro de casa la mayor parte del tiempo; y las manchas de sudor del interior son una prueba palpable de que el propietario transpira abundantemente y, por lo tanto, difícilmente puede encontrarse en buena forma física.

—Pero lo de su mujer... dice usted que ha dejado de amarle.

—Este sombrero no se ha cepillado en semanas. Cuando le vea a usted, querido Watson, con polvo de una semana acumulado en el sombrero, y su esposa le deje salir en semejante estado, también sospecharé que ha tenido la desgracia de perder el cariño de su mujer.

—Pero podría tratarse de un soltero.

—No, llevaba a casa el ganso como ofrenda de paz a su mujer. Recuerde la tarjeta atada a la patá del ave.

—Tiene usted respuesta para todo. Pero ¿cómo demonios ha deducido que no hay instalación de gas en su casa?

—Una mancha de sebo, e incluso dos, pueden caer por casualidad; pero cuando veo nada menos que cinco, creo que existen pocas dudas de que este individuo entra en frecuente contacto con sebo ardiendo; probablemente, sube las escaleras cada noche con el sombrero en una mano y un candil goteante en la otra. En cualquier caso, un aplique de gas no produce manchas de sebo. ¿Está usted satisfecho?

Presten atención. ¿Cuáles son los descubrimientos de Sherlock Holmes? ¿En qué pistas se basó para llegar a sus conclusiones? ¿Qué diferencias encuentran entre el detective y su ayudante?

¿Qué impresión les deja Holmes? ¿Sienten deseos de seguir leyendo el cuento hasta descubrir por qué lleva ese título?

Semanas 1 y 2 (clases 3 y 4)

Algunos de ustedes ya avanzaron en sus casas en la lectura del cuento que comenzamos el otro día. Ahora vamos a terminar de narrarlo y leerlo para todos. Se llama El carbunclo azul. ¿Saben qué significa esta palabra? Busquemosla en el diccionario.

carbunclo. (Del lat. *carbunculus*.) m. **carbúnculo.**

carbúnculo. (Del lat. *carbunculus*.) m. **rubí.**

rubí. (De *rubín*.) m. Mineral cristalizado, más duro que el acero, de color rojo y brillo intenso. Es una de las piedras preciosas de más estima, está compuesto de alúmina y magnesia, y es de color más o menos subido, por los óxidos metálicos que contiene.

Real Academia Española.

El docente lee en voz alta la continuación del cuento, desde el punto donde concluye el fragmento analizado en la clase anterior. Los alumnos siguen la lectura en sus textos. El maestro interrumpe la lectura en algunos pasajes; por ejemplo, cuando Peterson dice:

—¡Mire, señor! ¡Vea lo que ha encontrado mi mujer en el buche!

¿Qué creen que habrá encontrado? Ustedes tienen en el texto una pista importante para descubrirlo.

Los alumnos podrán anticipar y asociar el hallazgo con el nombre del cuento. Se trata de evitar que "adivinen" y que, en cambio, aprendan a encontrar "pistas" en el texto mismo para inferir que se trata de la piedra preciosa.

El docente continúa leyendo hasta llegar al fragmento en el que Holmes examina la piedra, al concluir la frase: "Cuando el mandadero se marchó, Holmes alzó la piedra y la sostuvo contra la luz".

Fíjense que el rubí es de color rojo, según leímos en la definición del diccionario. Entonces, ¿a qué se debe el nombre del cuento? Lean ustedes mismos atentamente el próximo pasaje para ver si lo descubren.

Cuando el recadero se hubo marchado, Holmes levantó la piedra y la miró al trasluz. —¡Qué maravilla! —dijo—. Fíjese cómo brilla y centellea. Por supuesto, esto es como un imán para el crimen, lo mismo que todas las buenas piedras preciosas. Son el cebo favorito del diablo. En las piedras más grandes y más antiguas, se puede decir que cada faceta equivale a un crimen

sangriento. Esta piedra aún no tiene ni veinte años de edad. La encontraron a orillas del río Amoy, en el sur de China, y presenta la particularidad de poseer todas las características del carbunco, salvo que es de color azul en lugar de rojo rubí. A pesar de su juventud, ya cuenta con un siniestro historial. Ha habido dos asesinatos, un atentado con vitriolo, un suicidio y varios robos, todo por culpa de estos doce kilates de carbón cristalizado. ¿Quién pensaría que tan hermoso juguete es un proveedor de carne para el patíbulo y la cárcel? Lo guardaré en mi caja fuerte y le escribiré unas líneas a la condesa, avisándole de que lo tenemos.

Los alumnos lo leen y comentan lo que encontraron en el texto, es decir que justamente el valor de la piedra se relacionaba con el hecho de ser un raro carbunco de color azul, en lugar de ser rojo como es habitual.

El docente sigue leyendo en voz alta alternando su lectura con el relato de algunos pasajes hasta llegar al desenlace al cabo de la clase nº 4. Selecciona los pasajes más oscuros para relatarlos y elige los más sencillos para leer. No interrumpe su lectura para explicar las palabras difíciles sino que deja que los alumnos infieran el significado por el contexto. Cuando concluyen la lectura del cuento, comentan su desenlace y los motivos que llevan a Holmes a no denunciar a Ryder a la policía.

¿Ustedes creen que Sherlock actuaba de acuerdo con la ley? ¿Por qué dejó ir a Ryder? ¿Creen que hizo bien? ¿Les gustaría leer otra aventura del detective? En la Antología encontrarán una más que podrán leer en sus casas.

El autor y su personaje

Arthur Conan Doyle, que era médico, creó el personaje de Sherlock Holmes inspirándose en el doctor Joseph Bell, quien había sido su profesor en Edimburgo. El creador del famoso detective estaba impresionado por la excepcional habilidad de Bell para hacer diagnósticos, no sólo de las enfermedades sino también de las ocupaciones y el carácter del paciente. Como el escritor había sido asistente de Bell durante un tiempo, había tenido muchas oportunidades de presenciar situaciones en las cuales el profesor, con una simple ojeada, lograba saber mucho del paciente –a veces llegaba a saber más de lo que Doyle, en cumplimiento de sus funciones de asistente, había logrado averiguar al interrogar al enfermo–. Bell obtenía estos resultados gracias a su aguda capacidad de observación, a la atención que prestaba a los detalles y a las inferencias que era capaz de hacer a partir de ellos. Cuando se refiere a su profesor, y después de relatar varias anécdotas que mostraban sus cualidades, Conan Doyle señala: "No es extraño que tras el estudio de tal carácter yo usara y amplificara sus métodos cuando, más tarde, quise crear un detective científico que resolviera los casos por sus propios métodos" (Sir Arthur Conan Doyle, *Las memorias de Sherlock Holmes*, Madrid, Anaya, 1983. La versión original en inglés data de 1924 y tiene como título *Memories and Adventures*).

Semanas 3 y 4 (clases 5, 6 y 7)

Hoy vamos a leer un nuevo cuento policial. Su autora, Agatha Christie, fue una de las más famosas escritoras de ese género. Creó un famoso detective llamado Hércules Poirot, un belga que trabaja en Londres y tiene un ayudante llamado Hastings. Vamos a ver cómo actúa para esclarecer un robo de joyas. Presten atención al modo en el que Poirot va razonando hasta llegar a su conclusión.

El docente lee el cuento en voz alta y los alumnos lo siguen con la vista. Se detiene en el siguiente fragmento, donde concluyen las copias¹ que los alumnos tienen a la vista:

"Poirot le tendió una hoja de papel. —Aquí tiene escrito el nombre de la persona que robó las joyas. ¿Pongo el asunto en manos de la policía? ¿O prefiere usted que recupere las joyas sin que intervengan los estamentos oficiales?"

Ustedes tendrán que deducir qué nombre está escrito en el papel. Relean el cuento por parejas tratando de buscar alguna pista. Recuerden los procedimientos que usaban los detectives en los cuentos que ya leímos. Conversen para ponerse de acuerdo y escriban el nombre del que es para ustedes el culpable y las razones que los llevaron a pensar en ese personaje. Presten atención a los detalles.

Los alumnos escriben sus respuestas. Cuando todos han terminado, las parejas leen en voz alta sus conclusiones y discuten sus puntos de vista.

El docente les entrega una copia con el fragmento del cuento que aún no ha leído y les propone que terminen de leerlo por sí mismos para descubrir si sus deducciones se confirman.

Cuando terminan de leer el cuento, intercambian impresiones.

¿Qué les pareció el desenlace? ¿En qué se basó Poirot? ¿Encuentran semejanzas y diferencias entre Sherlock Holmes y Hércules Poirot?

Semanas 5 y 6 (clases 8 y 9)

En las próximas clases leeremos otro cuento policial. Esta vez se trata de un gran autor argentino, Jorge Luis Borges. El cuento se llama "La espera" y está en la Antología. Lo van a leer solos, en clase, y los que quieran podrán continuar en sus casas. Es un cuento que tiene mucho suspenso. Tienen tiempo para leerlo. Yo estaré para ayudarlos si encuentran alguna dificultad o algo que no entiendan.

¹ En esta clase, se trabaja con una fotocopia dividida en dos partes, con el objeto de que los alumnos tengan oportunidad de "trabajar como detectives" y de reflexionar sobre las pistas que permiten resolver el caso. En la *Antología* aparece el cuento completo, que los alumnos podrán leer posteriormente.

Comenzaremos a leerlo juntos y luego ustedes continuarán la lectura. Un hombre llega a un pueblo desconocido. ¿Qué lo lleva a radicarse allá? Comenzaremos a leer y veremos cómo es el pueblo, cuáles son los primeros movimientos del protagonista, por qué siente que ha cometido un error.

El docente lee el primer fragmento en voz alta, hasta: "He cometido dos errores: he dado una moneda de otro país y he dejado ver que me importa esa equivocación". Los alumnos siguen la lectura en sus textos.

¿Ustedes creen que es la primera vez que el hombre llega al pueblo? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Pensaba estar de paso o radicarse en él? ¿Cómo lo sabemos? ¿Cómo entienden la frase "Tengo la obligación de obrar de manera que todos se olviden de mí"?

Después de expresar sus opiniones y de intercambiar sobre ellas, los alumnos continúan leyendo por sí mismos el cuento. Luego lo comentan entre todos.

Terminada la lectura, el maestro organiza el intercambio a través de preguntas como las siguientes:

*¿Por qué tiene ese título?, ¿qué esperaba el personaje?
¿Qué sabemos de él? (una vez que hemos leído todo el cuento); ¿qué es lo que queda oculto?
¿Por qué dice llamarse Villari?, ¿qué efecto produce que lleve ese nombre?
Pretende pasar inadvertido, ¿lo logra? Al leer el cuento, ¿uno siente que hay suspenso? El lector también "espera" algo, ¿qué esperamos mientras lo leemos?, ¿imaginábamos el final o pensábamos que terminaría de otro modo? (Podría ser que apareciera en el diario la noticia de la muerte del verdadero Villari o que hubiera muerto hace tiempo; podría ser que también esta vez fuera un sueño...)*

Dado que se trata de un cuento "difícil", el docente propone volver a leerlo. En esta oportunidad, él lee en voz alta el texto completo. Al terminar la lectura, conversan acerca de qué es lo que comprendieron en la segunda lectura que no podían comprender en la primera. También tratan de ver cómo hace el escritor para crear suspenso.

El maestro sugiere que los chicos busquen en la biblioteca informaciones acerca de *La Divina Comedia*. Cuando ellos aporten al aula los datos que hayan recogido, se podrá conversar sobre el significado de la alusión a esta obra en el cuento de Borges (¿será una alusión al Infierno?).

Finalmente, el docente pregunta qué diferencia encuentran entre el primero y el último de los cuentos leídos, con el objeto de que reparen en el modo de relatar, en el estilo propio de cada uno de los autores. Alienta a los alumnos a expresar sus opiniones, sus impresiones y sus preferencias.



LOS CAUDILLOS

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Los alumnos van a llevar adelante una secuencia donde *leen y escriben para estudiar*. Se propone la producción de biografías de algunos caudillos criollos del siglo XIX. El docente presentará o actualizará los contenidos de historia que permitan contextualizar la vida de estos hombres en el escenario en el que transcurrió.

EL DOCENTE EXPONE ORALMENTE Y LOS ALUMNOS TOMAN NOTAS Y REALIZAN SEÑALAMIENTOS EN UN MAPA

SEMANA 2 (CLASE 1)

El docente comenta a los alumnos que van a comenzar a conocer la vida de algunos caudillos argentinos. Los alumnos tienen en su poder el cuadernillo "Época de luchas": *El mismo tiene información sobre sucesos de la historia argentina y sobre la vida de algunos caudillos; ustedes van a realizar las biografías de otros con las que podrán completar las páginas que faltan del fascículo.*²

Para que los chicos comprendan mejor la vida de estos hombres, el docente expondrá oralmente acerca de ciertos aspectos de ese contexto histórico.

Escuchar una exposición, seguir el hilo del discurso oral y tomar notas de la información relevante y de las dudas o interrogantes que vayan surgiendo, son quehaceres de los cuales es necesario apropiarse para llevar a cabo actividades habituales en la vida académica.

"Para los alumnos es tan importante aprender a desarrollar un tema como participar en calidad de auditorio. Ser auditorio no significa escuchar pasivamente al expositor sino hacerlo organizando internamente la información nueva que se recibe, 'discutiendo' o 'acordando' con lo que se escucha, preparando preguntas sobre lo que no se entiende y sabiendo que, en muchos casos, algunas serán respondidas en el curso mismo de la exposición sin que sea necesario formularlas al final. Las intervenciones del maestro contribuyen a la formación de sus alumnos como auditorio. El maestro puede orientar de distintas maneras la escucha de los chicos:

² Es interesante comentar a los alumnos que los caudillos son personajes muy discutidos, a la vez defensores de la justicia y violentos, cuyas vidas siguen resultando apasionantes ya que, en algunos casos, parecen argumentos de una película.

- comentando previamente con ellos aspectos del tema que se va a tratar en la exposición que realizará el mismo maestro o un experto especialmente invitado a la escuela;
- dejando planteadas preguntas que se espera que sean respondidas en el desarrollo de la exposición;
- solicitando que tomen apuntes sobre algún aspecto específico del tema a tratarse."³

Los alumnos disponen de un mapa de América del Sur con división política. El maestro anuncia que va a explicarles cuál era la situación que se vivía en la época de los caudillos en las provincias que actualmente forman la Argentina.

Les pide que escuchen su exposición y que, mientras tanto, en una hoja borrador, tomen nota de los datos que consideren más importantes y de las preguntas que quieran formular. Comenta que los datos que recojan los ayudarán luego a comprender en qué condiciones transcurrió la vida de los caudillos.

El docente subrayará la necesidad de anotar "lo más importante". Dado que son ellos mismos quienes leerán las notas, podrán emplear abreviaturas o signos que les permitan escribir más rápidamente.

Un posible esquema de la exposición:

- Los hechos de Mayo de 1810.
- Las luchas por la Independencia.
- Belgrano, San Martín y el fin de las luchas por la Independencia.
- Otras luchas: si los españoles ya no gobernaban las colonias, ¿quiénes y cómo gobernarían las provincias?

Esta es, probablemente, la primera vez que los alumnos escuchan una exposición relativamente formal por parte del docente y que se les pide que tomen notas; seguramente no les será fácil decidir cuáles son los datos importantes. Por esa razón, el docente puede, a lo largo de la exposición, realizar algunas anotaciones en el pizarrón que serán como pistas para que los alumnos tomen sus propias notas.

"En 1810, los criollos reemplazan al virrey por un gobierno criollo..."

1810: se reemplaza al virrey por un gobierno criollo.

³ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Lengua, Documento de trabajo n° 5, "La exposición", 1999.*

"Las luchas por la Independencia significaron para todos un gran sacrificio. Tanto Buenos Aires como el resto de las provincias aportaron hombres, alimentos y dinero para la guerra por la Independencia..."

Entre **1810** y **1819**: luchas por la Independencia.

"En algunas provincias, se criaba el ganado, otras se dedicaban a la agricultura o a la producción de artesanías, por ejemplo, tejidos. De ellas, las más beneficiadas eran las que criaban ganado vacuno para la exportación, en especial Buenos Aires. Desde la época del Virreinato, Buenos Aires por el hecho de poseer un puerto y una aduana, centralizaba el comercio con otros países; por eso las provincias se aliaban entre sí para evitar el avance de Buenos Aires."

A partir de **1810**: discusiones y enfrentamientos por la forma de gobierno; provincias con gobiernos propios.

El docente puede recordar también sobre el mapa qué países actuales integraban el Virreinato del Río de la Plata, qué regiones estaban todavía ocupadas por las poblaciones indígenas y señalar hacia dónde se dirigieron las fuerzas criollas para combatir a los españoles.

Se espera que los alumnos participen de una exposición sencilla –un relato– donde escuchen que los criollos, una vez derrotado el virrey, iniciaron, a la vez, las acciones militares contra los realistas y las discusiones y enfrentamientos para decidir cómo se gobernaban los territorios separados del Rey de España.

"Vivamos en la provincia que vivamos, nos parece natural considerar a la Argentina como una unidad. Consideramos a un jujeño tan argentino como a un chubutense, un correntino o una cordobesa. Todos pertenecemos a una misma nación. Sin embargo, durante mucho tiempo, después de 1810, año en que los criollos derrotaron al virrey español, no hubo en su lugar ningún gobierno que fuese respetado, a la vez, por correntinos, mendocinos, salteños o porteños de Buenos Aires. En cambio, las provincias se fueron organizando cada una con gobiernos propios."

L. Luchilo y F. Rocchi, "La búsqueda de la Argentina",
en *Los caminos de la historia*, Buenos Aires, Altea, 2002.

Una vez que el docente concluye la exposición, deben haber quedado algunas notas registradas en el pizarrón, varios señalamientos en el mapa (el antiguo Virreinato del Río

de la Plata, los territorios que aún estaban en manos indígenas) y, principalmente, las notas individuales que los alumnos hayan podido tomar.

El docente pide a los alumnos que en su casa revisen lo que anotaron de estos temas y les sugiere también que lean las primeras páginas del cuadernillo "Época de luchas" para comparar sus anotaciones con la información que aparece en dicho texto.

REPASO DEL TEMA EXPUESTO EN LA CLASE ANTERIOR Y LECTURA DE UN TEXTO INTRODUCTORIO A LA TEMÁTICA DE LOS CAUDILLOS

SEMANA 3 (CLASE 2)

a) Repaso

El docente pide a los alumnos que evoquen lo que él expuso en la clase anterior teniendo a la vista las notas tomadas. Para ordenar el repaso colectivo formula algunas preguntas:

¿Qué sucedió después del 25 de mayo de 1810?

Mientras los alumnos dialogan y revisan sus anotaciones, el maestro capitaliza los aportes que se expresan: si aparecen ideas diferentes, pide que releen sus notas o el texto para confirmar su opinión; si algunos permanecen callados, les pide que lean en voz alta lo que anotaron en la clase anterior y, a partir de ello, invita a completar la idea con lo que otros recuerdan o tienen apuntado.

En 1810, ¿concluyó la lucha contra los españoles?, ¿cómo prosiguió?, ¿quiénes la encabezaron?

El repaso continúa hasta concluir con el tema.

Luego, el docente evaluará junto con los alumnos la utilidad de las notas tomadas durante la exposición:

¿Cómo se ingeniaron para escribir mientras escuchaban?, ¿pudieron leer las notas?, ¿entendieron lo que habían escrito, la letra, las abreviaturas?, ¿les alcanzó lo que habían anotado para recordar el tema o hubieran necesitado que fueran más detalladas?

El docente propone volver a leer juntos el texto que ya leyeron sin ayuda: "Época de luchas". Es necesario tomar en cuenta que esta lectura se ve facilitada porque los alumnos ya conversaron mucho sobre el tema y conocen el texto.

El maestro hace una lectura comentada; los alumnos participan intercalando comentarios, recordando informaciones que el docente proporcionó durante la exposición, releendo algunos párrafos y analizando las imágenes y los epígrafes en relación con el texto.

b) Lectura de *Los gobiernos provinciales*

El docente y los alumnos vuelven a dialogar para recordar cuál era la situación en el país después de 1810 hasta aproximadamente 1820.

1. El docente hace una breve introducción al tema de los caudillos retomando en un diálogo con los alumnos lo que se leyó y comentó la semana anterior.
2. A continuación reparte copias del siguiente texto y lo lee en voz alta para los chicos, quienes siguen la lectura con la vista. Deja escritas en el pizarrón aquellas palabras o expresiones que pueden resultar difíciles.

Después de las guerras por la Independencia

LOS GOBIERNOS PROVINCIALES

Hacia 1820, finalizadas las guerras de la Independencia, varios jefes del ejército nacional que había luchado contra los españoles decidieron establecerse como gobernantes de las provincias en las que sus tropas estaban estacionadas o a las que ellos pertenecían. Así, por ejemplo, Abraham González y Juan Bautista Bustos –dos altos oficiales del Ejército del Norte– se convirtieron en gobernadores de las provincias de Tucumán y Córdoba, respectivamente. En todos los extremos del antiguo Virreinato ocurría más o menos lo mismo. En la Banda Oriental del Uruguay, José Gervasio Artigas, que estaba al frente de las tropas en la lucha contra los realistas, fue nombrado Jefe Supremo de las milicias y vecinos de Montevideo. En Salta, Martín Güemes que había impedido el ingreso de los españoles por la frontera Norte, había sido designado gobernador de su provincia en 1816.

También las milicias regionales que se ocupaban de defender la frontera con los aborígenes comenzaron a intervenir de manera decisiva en el nuevo ordenamiento político. Los comandantes que dirigían estas milicias rurales, como Felipe Ibarra en Santiago del Estero, adquirieron un liderazgo que se mantuvo por muchos años.

En algunas provincias, los jefes militares encontraron respaldo en familias ricas e influyentes. Este fue el caso de Facundo Quiroga en La Rioja. Facundo combatió por poco tiempo en las luchas por la Independencia pero era comandante de las milicias y tenía fama de corajudo y buen comerciante. Solamente fue gobernador durante tres meses, pero fue el protagonista indiscutido de los sucesos más importantes de su provincia donde se le consultaban todas las decisiones políticas y económicas.

Estos nuevos gobernantes no reconocían la autoridad nacional. Los ganaderos y comerciantes los apoyaron porque querían poner fin a la anarquía y a la

guerra para dedicarse a reconstruir las economías regionales, algunas de las cuales estaban en una situación desesperante.

En 1820, decía Estanislao López, gobernador de Santa Fe: "La provincia de Santa Fe ya no tiene nada que perder: nos han privado de nuestras casas, porque las han quemado; de nuestras propiedades, porque las han robado; de nuestras familias, porque las han muerto por furor o por hambre. Existen solamente campos solitarios por donde transitan los vengadores de tales agravios".

L. Luchilo y F. Rocchi, *Los caminos de la historia*, en "La búsqueda de la Argentina", Buenos Aires, Alfaguara, 2002, págs. 42-43, tomo 2. (Adaptación.)

1. El docente les pide que cada uno vaya leyendo ahora el texto junto a un compañero y que entre ambos acuerden en la respuesta a algunas preguntas formuladas. Se trata de una tarea que las parejas van haciendo con asistencia permanente del docente:

a. ¿Cuántos años habían transcurrido aproximadamente desde la Revolución de Mayo? ¿Cómo lo saben?

b. ¿Cuál era la profesión de González y de Bustos? ¿A qué fuerzas pertenecían? ¿En qué expresiones del texto encuentran esta información?

c. ¿Qué nueva función tomaron?

d. ¿Quién se convirtió en gobernador de Córdoba y quién de Tucumán?

e. ¿En qué otros lugares del país ocurrió "más o menos lo mismo"? ¿podrían explicar qué significa en este texto que "ocurrió más o menos lo mismo"?

f. ¿A qué fuerza pertenecía Ibarra? ¿Cuál fue su nueva función? ¿Por qué el segundo párrafo empieza con la palabra "también"? ¿Cuál es la diferencia, entonces, entre los otros gobernadores e Ibarra?

g. En este texto la palabra "nacional" se opone a otra. ¿A cuál?

h. ¿Quiénes encontraron respaldo en familias ricas? ¿Con qué objetivo éstas ayudaron a los jefes de los que habla el texto?

i. ¿Ustedes creen que Estanislao López estaría de acuerdo con Bustos, González, Ibarra y los demás? ¿Por qué?

2. Todos los alumnos se reúnen y recapitulan el contenido del fragmento ubicando en el mapa las provincias en que se desempeñaron los gobernadores nombrados. Quedan algunas cuestiones sin saber: ¿a cargo de quién estaba el Gobierno Nacional?

LECTURA DE BIOGRAFÍAS

SEMANA 5 (CLASE 3)

El docente pregunta a los alumnos si saben qué es una biografía (es posible que los alumnos tengan ya alguna idea previa, a partir de alguna lectura o de algún programa de televisión). Les pide que anticipen cuáles son los aspectos que creen que incluye y anota en el pizarrón las ideas de los alumnos: por ejemplo, el nacimiento, la niñez, la juventud, los amores, la muerte.

Les anuncia que ellos van a leer biografías de dos caudillos y propone que anticipen qué aspectos específicos tratarán estos textos, tomando en cuenta lo que ya leyeron sobre los caudillos. Si no aparece la distinción entre vida privada y pública, el docente les hará notar que en estos casos la participación política y militar adquiere gran importancia por tratarse de hombres públicos que ocuparon cargos de gobierno; por esa razón, seguramente encontrarán en las biografías información acerca del desempeño de los caudillos en el gobierno de sus provincias, en las guerras, en la economía, etcétera.

El docente retoma brevemente el tema de unitarios y federales, con el objeto de contextualizar la lectura:

No olvidemos, al leer sobre los caudillos, cuál era la situación de las provincias después de las guerras por la Independencia. Los gobiernos de las provincias querían decidir ellos mismos cómo recuperar las economías provinciales sin permitir que sus ganancias fueran retenidas por el puerto y la aduana de Buenos Aires; es por eso que se oponían a leyes que dieran gran autoridad a un gobierno único –unitario– que decidiera el destino de las riquezas de todas las provincias.⁴

Les anticipa que van a leer un texto interesante y que para poder comprenderlo deberán prestar atención y leer detenidamente; señala que es probable que encuentren palabras desconocidas y que, de todos modos, traten de avanzar en la lectura imaginando lo que significan.

Les pide que se agrupen por cuartetos. Les reparte las biografías de López y Ramírez, de modo que dos grupos lean la misma. Cada alumno tiene una copia.

El docente propone:

Lean las biografías; van a conocer muchos aspectos de la vida de estos caudillos; vayan viendo si se encuentran datos de su juventud, averigüen si fueron soldados y en qué luchas participaron, si lucharon por la Independencia, si se sabe algo sobre sus amores.

⁴ El docente puede comentar acerca de la forma actual de organización federal: cada provincia tiene su gobernador y en ella deciden las situaciones provinciales; el gobierno central (el presidente) y el Congreso Nacional (los diputados y los senadores que los alumnos han visto seguramente por televisión) está formado por tucumanos, cordobeses, mendocinos; se ocupan de los asuntos nacionales, que afectan por igual a los ciudadanos de cualquier lugar del país. El dinero que se recauda del comercio exterior (puerto/aduana) se "reparte" entre todos los gobiernos provinciales, no se utiliza sólo en la Capital. Esta organización política de la Argentina no se había logrado en la época de los caudillos.

FRANCISCO RAMÍREZ

Francisco Ramírez ha pasado a la historia como el "Supremo Entrerriano" porque el 24 de noviembre de 1820 fue elegido en Gualeguay "Jefe Supremo" de la "República de Entre Ríos", que comprendía el actual territorio de la Mesopotamia (Entre Ríos, Corrientes y Misiones).

Ramírez, nacido en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, el 13 de marzo de 1786, se incorporó en su juventud a la lucha contra el poder español, y fue más tarde resuelto opositor de la política centralista de Buenos Aires. Fue uno de los principales combatientes en la guerra contra las fuerzas porteñas que intentaban gobernar Entre Ríos y aprovecharse de las ganancias que producían sus actividades comerciales.

El 18 de marzo de 1818 asumió el gobierno de Entre Ríos y, dos años más tarde, se unió con Estanislao López en la campaña contra Buenos Aires que concluyó con la victoria de las fuerzas federales en la batalla de Cepeda.

El 29 de septiembre de 1820 proclamó la constitución de la "República de Entre Ríos" y se lanzó luego a la guerra contra su antiguo amigo Estanislao López.

El 10 de julio de 1821, el jefe entrerriano fue derrotado en un combate librado en Córdoba y, en el transcurso de la retirada, al pretender auxiliar a su compañera, la célebre "Delfina", cayó muerto por sus perseguidores. Ramírez tenía entonces 35 años.

ESTANISLAO LÓPEZ

"Jamás negaré mis principios; seré uno de los primeros que clamaré por la formación de una autoridad nacional que dé al fin al país la organización nacional que tanto reclaman sus verdaderos intereses y que, inequívocamente, es el voto de todos los hijos de la tierra."

Con estas palabras Estanislao López expresó en 1832 a Rosas⁵ su resolución de promover sin demora la organización del país sobre bases federales.

Estanislao López nació el 22 de noviembre de 1786 en la ciudad de Santa Fe. Se incorporó en su juventud al servicio de las armas, ingresando, a los

⁵ El nombre de Juan Manuel de Rosas aparece reiteradamente en las distintas biografías. El docente recordará a los alumnos que Rosas fue durante mucho tiempo gobernador de Buenos Aires y que luchaba también por una organización federal. La biografía de Rosas se halla en el *Material para el alumno* y en la última página de este material; aunque no se prevé ningún trabajo especial con el texto, el maestro puede remitir a su lectura si lo considera necesario.

17 años, en la Compañía de Milicias provincial. En 1810 se sumó a la columna que, al mando de Belgrano, marchó al Paraguay e intervino en todas las acciones de esa campaña. Hecho prisionero por los realistas en Tacuarí, fue conducido a Montevideo, de donde logró fugarse. Regresó a Santa Fe. Luchó contra el ejército porteño que intentaba apoderarse del gobierno de la provincia. Por su destacada actuación fue designado Comandante de Armas de la provincia. En 1818 adhirió resueltamente a los federales encabezados por Artigas. Fue luego nombrado Gobernador de Santa Fe. Se unió a Ramírez y en 1820 ambos marcharon sobre Buenos Aires, que pretendía imponer un gobierno central y decidir desde allí el destino de las provincias. Los federales vencieron en la batalla de Cepeda.

López se enfrentó entonces con Ramírez que había sido su aliado y después de la muerte del entrerriano se convirtió en la figura más notable del Litoral.

Al cabo de años de lucha entre unitarios y federales, en 1826, Rivadavia fue designado Presidente y puso en marcha una política centralista. Estanislao López, junto a Rosas y a Quiroga, volvió a enfrentar a las fuerzas unitarias dirigidas por Lavalle y Paz. En 1831, los federales logran detener momentáneamente la lucha con el retiro de Lavalle y la captura de Paz.

López, que había enfermado de tuberculosis en 1836, murió en Santa Fe el 15 de junio de 1838, a los 52 años.

Mientras los alumnos leen, el docente recorre los grupos: aclara términos; ayuda a avanzar en la lectura; comenta distintos aspectos que aparecen en la biografía (la juventud, las luchas por la Independencia, los amores.) o da pistas para que los lectores mismos descubran esos distintos aspectos en párrafos que no les resulten claros. Seguramente, también, cuando los textos aluden a *la política centralista de Buenos Aires, la guerra contra las fuerzas porteñas o la organización del país sobre bases federales*, necesitará retomar su explicación sobre el enfrentamiento entre la idea de organización nacional de los unitarios y la de los federales.

Después de una primera lectura los alumnos releen y anotan cuáles son los temas que trata cada una de las biografías para comprobar si las ideas formuladas al comienzo de la clase y anotadas en el pizarrón se encuentran en estos textos.

Después de leer, los alumnos eligen un portavoz por grupo para que comente para todos los aspectos que descubrieron en cada caso.

El docente da lugar a que se discutan las coincidencias, a que se complementen los aspectos relevados por unos y otros grupos, y a que se ponga de manifiesto que algunos datos aparecen en una biografía y no en otra. La biografía de López, por ejemplo, no ofrece ninguna información sobre su vida amorosa, a diferencia de la de Ramírez; así, los alumnos que analizaron la del entrerriano pueden leer para sus compañeros el breve fragmento donde se habla de Delfina.

El docente solicita a los alumnos que releen en su casa la biografía con la que estuvieron trabajando para revisar los datos más interesantes de la vida de López o de Ramírez que correspondan a los distintos conceptos relevados.

ELABORACIÓN DE UN CUADRO CON LOS DATOS DE LAS BIOGRAFÍAS

SEMANA 6 (CLASE 4)

El docente dialoga con los alumnos acerca de la vida de los caudillos cuyas biografías estuvieron leyendo. En la charla es posible destacar aspectos interesantes: los caudillos se oponían principalmente a Buenos Aires pero también se enfrentaban entre ellos, algunos murieron muy jóvenes, en los años del mil ochocientos (en el siglo XIX) la tuberculosis era una enfermedad incurable. En fin, aspectos que dan lugar al intercambio, al acercamiento de los alumnos a la época y la vida de los caudillos pero que, probablemente, no sean retomados en la tarea que se propone a continuación.

Solicita luego que se agrupen como en la clase anterior y que, conjuntamente, cada grupo complete una de las columnas del siguiente cuadro con los datos que corresponden a cada concepto.

NOMBRE	ESTANISLAO LÓPEZ	FRANCISCO RAMÍREZ
NACIMIENTO	Nació el 22 de noviembre de 1786 en la ciudad de Santa Fe.	Nació en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, el 13 de marzo de 1786.
JUVENTUD/PARTICIPACIÓN EN LA GUERRA POR LA INDEPENDENCIA	Se incorporó a los 17 años a la Compañía de Milicias Provinciales. En 1810 luchó en Paraguay al mando de Belgrano e intervino en todas las acciones de esa campaña. Los realistas lo tomaron prisionero en Tacuarí, lo llevaron a Montevideo y desde allí logró huir.	Se incorporó en su juventud a la lucha contra el poder español.
PARTICIPACIÓN EN OTRAS LUCHAS ARMADAS	Luchó contra el ejército porteño que amenazaba a Santa Fe. Por su destacada actuación fue designado Comandante de Armas de la provincia y recibió el grado de Teniente Coronel. - En 1820 se unió con Ramírez y juntos vencieron a las fuerzas de Buenos Aires en la batalla de Cepeda. - Después de derrotar a Buenos Aires, se enfrentó con Ramírez, su antiguo aliado. - En 1831, se unió con Rosas y Quiroga para luchar nuevamente contra los unitarios de Buenos Aires.	Fue uno de los principales combatientes en la guerra contra las fuerzas porteñas que amenazaban Entre Ríos. - En 1820 se unió con López y juntos vencieron a las fuerzas de Buenos Aires en la batalla de Cepeda. - Después de derrotar a Buenos Aires, se lanzó a la guerra contra su antiguo amigo, Estanislao López.

NOMBRE	ESTANISLAO LÓPEZ	FRANCISCO RAMÍREZ
PARTICIPACIÓN EN LA VIDA POLÍTICA	Después de 1818 fue designado gobernador de Santa Fe.	El 18 de marzo de 1818 asumió el gobierno de Entre Ríos. El 29 de septiembre de 1820 proclamó la constitución de la "República de Entre Ríos".
SUS AMORES		Su compañera era la célebre "Delfina".
MUERTE	Enfermo de tuberculosis desde 1836, murió en Santa Fe el 15 de junio de 1838. Tenía entonces 52 años.	El 10 de julio de 1821, el jefe entrerriano fue derrotado en un combate librado en Córdoba y, en el transcurso de la retirada, al pretender auxiliar a su compañera, la célebre "Delfina", cayó muerto por sus perseguidores. Ramírez tenía entonces 35 años.

El docente recorre los grupos colaborando para que los chicos recojan la información correspondiente a cada rubro. Una vez concluida la tarea, revisan el cuadro que los grupos produjeron dando lugar a que los pares de grupos que trabajaron con la biografía de un mismo caudillo complementen su trabajo con el aporte de sus compañeros.

A medida que recoge los datos, anota los más importantes en el pizarrón para que todos compartan la totalidad de la información.

Les pide luego que comparen las vidas de ambos caudillos: *¿qué tienen en común?*

López y Ramírez nacieron en el Litoral, fueron militares.

Fueron gobernadores de sus provincias.

Se unieron para luchar contra Buenos Aires; se enfrentaron entre ellos.

¿Se pueden señalar algunos otros datos?

López sobrevivió a Ramírez.

López se unió con Rosas y Quiroga para luchar contra los unitarios.

Uno murió en batalla, el otro por una enfermedad.

LOS ALUMNOS COMIENZAN A TRABAJAR EN LA ELABORACIÓN DE LA BIOGRAFÍA DE OTRO DE LOS CAUDILLOS

SEMANA 7 (CLASE 5)

a) Lectura de la primera biografía

El docente divide a los alumnos en cuatro grupos. Dos de ellos trabajarán sobre la figura de Güemes y los otros dos sobre Quiroga.

Hoy vamos a comenzar a conocer más en profundidad la vida de otros dos caudillos: Güemes y Quiroga. Vamos a leer distintos textos sobre ellos, sobre la época en la que vivieron, sus luchas, sus ideales, sus amores. Después de trabajar juntos reuniendo mucha información, cada uno de los grupos escribirá la biografía de ese hombre.

Cada grupo de alumnos trabaja en la lectura y el análisis del texto 1 del que todos los chicos poseen copia. La primera lectura se realiza en forma individual.

Texto 1

JUAN FACUNDO QUIROGA

Juan Facundo Quiroga nació en 1778, en San Antonio, departamento de Los Llanos, en la provincia de La Rioja. A los 16 años comenzó a conducir el ganado de su padre, el estanciero José Prudencio Quiroga. Tras un breve paso como voluntario por el Regimiento de Granaderos a Caballo, en Buenos Aires, regresó en 1816 a La Rioja.

Colaboró con el Ejército del Norte que luchaba contra los realistas, proveyéndolo de ganado y tropas.

A partir de 1820, con el cargo de jefe de las milicias de Los Llanos, se inició en La Rioja el dominio de Quiroga. Sólo ocupó la Gobernación por tres meses, desde el 28 de marzo al 28 de junio de 1823, pero siempre fue en los hechos la suprema autoridad riojana.

Quiroga deseaba con entusiasmo que se organizara un gobierno nacional pero ya en 1824 se produjo su ruptura con los unitarios porteños.

En ese momento, Facundo se asoció con un grupo de capitalistas para extraer plata de las minas del cerro de Famatina. Con la plata que se extrajera de la mina se acuñarían monedas para el Banco y la Casa de Moneda de La Rioja. Sin embargo, la designación de Rivadavia como Presidente de la República, en 1826, alteró estos planes. El Presidente había formado otra compañía minera con un grupo de ricos comerciantes de Inglaterra; al llegar a la presidencia decretó que las riquezas mineras eran propiedad de la Nación y decidió que el Banco Nacional, que él había creado, fuera la única institución que acuñara moneda.⁶

La reacción de Quiroga fue inmediata. Junto con los otros gobernadores que resistían la política centralista se levantó en armas contra el presidente.

⁶ Nuevamente, los alumnos necesitarán que el maestro acompañe la lectura del párrafo que refiere los intereses mineros de Quiroga en su provincia relacionándolo con el choque entre los intereses del gobierno central de Buenos Aires y los gobiernos de las provincias: ¿quién aprovechaba las riquezas de las minas de Famatina? (Por otra parte, tanto Quiroga como Rivadavia tenían intereses personales y no sólo políticos).

Después de la caída de Rivadavia, el *Tigre de Los Llanos*, como lo llamaban amigos y adversarios, enfrentó a las fuerzas unitarias y fue derrotado en La Tablada y en Oncativo.

En Buenos Aires, con la ayuda de Rosas, formó una nueva fuerza, llamada *División de Los Andes*. Al frente de ella persiguió a los unitarios y los derrotó completamente en La Ciudadela (Tucumán). En esos momentos su poder y su prestigio alcanzaban el punto más alto.

Después permaneció con su familia en Buenos Aires durante un tiempo. En 1834, a pedido de Rosas, medió en un conflicto entre Salta y Tucumán. Cumplida su misión en el Norte, Quiroga emprendió el regreso hacia Buenos Aires, rechazando el ofrecimiento de protección que le hizo Ibarra, el gobernador santiaguense. Su coraje lo condujo, una vez más, a enfrentarse con la muerte. Pero en esta oportunidad, el *Tigre* perdió la partida: el 16 de febrero de 1835, fue ultimado por un grupo de asesinos enviados por los hermanos Reynafé, dueños del gobierno de Córdoba, que le tendieron una emboscada en Barranca Yaco.

Los que se dedican a la biografía de Güemes reciben el siguiente texto:

Texto 1

MARTÍN MIGUEL DE GÜEMES

Nació en Salta, el 7 de febrero de 1785. Su padre era un español rico y culto y su madre, jujeña. Se cuenta que en los bailes de gala, Martín solía bailar el primer minué con ella. De uno de estos bailes surgió el distintivo de los "gauchos infernales", una pluma de avestruz que usaba como adorno en la cabeza doña Magdalena Goyechea de Güemes.

Martín tenía ocho hermanos, seis varones y dos mujeres. Una de ellas, Magdalena o "Macacha", fue una de sus más fieles colaboradoras durante toda las campañas de Güemes.

Güemes cursó sus estudios primarios en la escuela jesuita de Salta y después pasó al Real Colegio Carolino de Buenos Aires donde estudió filosofía. Durante las invasiones inglesas al Río de la Plata se alistó en las tropas que actuaron en la defensa y la reconquista de Buenos Aires, y desde entonces fue un ardoroso defensor de la emancipación americana.

Combatió en la batalla de Suipacha (7-11-1810), que fue nuestro primer triunfo sobre las tropas realistas. Después de las derrotas de Vilcapugio y Ayohuma, defendió valientemente la frontera, rechazando con sus guerrillas gauchas nueve intentos de invasión española.

En 1815 fue designado gobernador de Salta y luego fue elegido para el mismo cargo en Jujuy.

En 1821 enfrentó una invasión a su provincia por parte de tropas tucumanas y fue derrotado y depuesto en Salta.⁷ Logró desbaratar la rebelión, pero, aprovechando el caos, los realistas introdujeron tropas en la ciudad que lo sorprendieron e hirieron gravemente. Conducido por sus partidarios a las afueras, murió días después luchando contra una partida de soldados españoles. Falleció en Salta, el 17 de junio de 1821.

El docente da algunas orientaciones generales para la lectura:

En primer lugar, ustedes van a leer en silencio y en forma individual el texto 1. Traten de recordar si ya tenían alguna información sobre el caudillo acerca del que están leyendo y, en caso de que sea así, al leer pueden ir viendo si reencuentran en este texto algo de la información que ya conocían.

Posteriormente proporciona a cada alumno una serie de preguntas: *Aquí tienen algunas preguntas sobre el texto; reléanlo para encontrar las respuestas.*

Los que leen la biografía de Quiroga reciben las siguientes preguntas:

¿Cuántos años vivió Quiroga?, ¿cuál fue la participación de Quiroga en la lucha por la Independencia?, ¿qué actividad política desempeñó en su provincia?, ¿contra quiénes luchó la mayor parte de su vida?, ¿cómo logró finalmente derrotar a los unitarios?, ¿cómo hicieron los Reinafé para lograr asesinarlo y en qué lugar?, ¿cómo piensan que puede haber sido esa emboscada?, ¿actuó Quiroga en su provincia al mismo tiempo que Ramírez y López en las suyas?, ¿encuentran coincidencias con las biografías de Ramírez y López?, ¿cuáles?

Los alumnos que leen la biografía de Güemes, por su parte, se guían por el siguiente cuestionario:

¿Cuántos años vivió Güemes?, ¿a qué sector social pertenecía?, ¿con qué objeto se trasladó a Buenos Aires?, ¿cuál fue su primer triunfo militar?, ¿cómo se imaginan ustedes las guerrillas gauchas?, ¿contra quiénes luchaban?, ¿qué cargo alcanzó Güemes y cuánto tiempo lo ocupó?, ¿gobernó su provincia al mismo tiempo que Ramírez y López las suyas?, ¿encuentran coincidencias con las biografías de Ramírez y López?, ¿cuáles?

⁷ Tal vez, el docente podrá hacer notar aquí que los enfrentamientos por intereses políticos y económicos no eran solamente entre las provincias y Buenos Aires, sino también entre una y otra provincia. En este caso, aún persistía la lucha por la Independencia.

El docente se acerca a los alumnos que tienen menos posibilidades de realizar una lectura autónoma para acompañarlos en la tarea o solicita, en algún caso, que se reúnan en parejas. De este modo, se asegura que todos los chicos participen del tema de trabajo.

Una vez que todos los chicos concluyen, se agrupan como en las clases anteriores. A partir de las preguntas formuladas, tratarán de comentar entre ellos las biografías que acaban de leer, confrontar las opiniones de cada uno y comparar los datos que cada uno recogió.

El docente solicita que releen en su casa la biografía sobre la que estuvieron trabajando.

b) Lectura de la segunda biografía

El docente comenta con los alumnos los aspectos que más les llamaron la atención de las biografías leídas en la clase anterior.

A continuación, les ofrece una segunda biografía:

Para elaborar una biografía interesante, es necesario reunir mayor cantidad de información, por eso vamos a leer otro texto acerca de la vida de estos caudillos. Pueden leer por parejas. Hagan una primera lectura de todo el texto. Luego reléanlo y subrayen los datos de esta biografía que no aparecían en la biografía que leyeron en la clase anterior.

Los grupos de alumnos que se ocupan de la biografía de Facundo Quiroga leen el siguiente texto:

Texto 2

JUAN FACUNDO QUIROGA

Nació en La Rioja en 1778 y murió asesinado en Barranca Yaco el 16 de febrero de 1835.

Acusado de bárbaro por Sarmiento, conocido por el nombre de "Tigre de los Llanos", Quiroga jugó un papel importante en la vida política de la Argentina desde 1818.

Combatió contra las leyes centralistas de Rivadavia, pero fue derrotado por las tropas que comandaba el general unitario Paz en La Tablada, el 23 de junio de 1829, y en Oncativo, el 25 de febrero de 1830. A pesar de las derrotas, Quiroga pudo unirse con otros caudillos y logró destruir a las fuerzas unitarias en la batalla librada en La Ciudadela (famosa fortaleza de Tucumán) el 4 de noviembre de 1831. Se puso así término a la guerra civil, pues simultáneamente Rosas había vencido a Lavalle.

Al trasladarse a Buenos Aires junto con su familia, Quiroga dedicó el resto de su vida a intentos de convocar un congreso constituyente que dictara leyes para organizar una república federal.

En 1834 Quiroga fue enviado en una misión pacificadora en la esperanza de que el poder y el prestigio de que gozaba en el Norte le permitirían impedir una guerra entre los gobernadores de Salta y Tucumán. Cumplió su misión con éxito y regresó a Buenos Aires, desoyendo las advertencias sobre una conspiración en su contra en Córdoba. Fue sorprendido y asesinado por efectivos al mando de Santos Pérez en Barranca Yaco.

La opinión pública se dividió: algunos culparon a Rosas, otros a López y a los hermanos Reínafé, quienes gobernaban Córdoba. José Vicente Reínafé, hermano del Gobernador, Santos Pérez y otros fueron convictos de la conspiración y ejecutados en 1836.

La muerte de Quiroga dejó a Rosas como única autoridad.

Los grupos que se ocupan de la biografía de *Martín Güemes* leen el siguiente texto:

Texto 2

MARTÍN MIGUEL DE GÜEMES

Martín Güemes fue el segundo hijo varón de don Gabriel Güemes Montero, natural de Santander, España, y de doña María Magdalena de Goyechea y de la Corte, perteneciente a una antigua y noble familia jujeña (uno de sus antepasados fue Francisco de Argañañaz y Murguía, fundador de la ciudad de San Salvador de Jujuy). Nació en Salta el 7 de febrero de 1785. En su infancia ingresó como cadete en la compañía del Regimiento fijo acantonada en la ciudad de Salta. Como integrante de esa unidad, intervino en la lucha contra las fuerzas británicas que atacaron Buenos Aires en 1806 y 1807. Su valerosa actuación le valió ser ascendido al grado de teniente.

En 1810, al producirse la Revolución, se encontraba en Salta, y allí se incorporó al movimiento patriota. Al frente de una partida de 60 hombres se hizo cargo de la defensa avanzada de la Quebrada de Humahuaca, y mereció la calificación de "oficial infatigable". Reunió posteriormente a un cuerpo de voluntarios con el cual intervino en la batalla de Suipacha, donde, como señaló años más tarde el Cabildo de Salta, "se cubrió de gloria".

En 1814, se incorporó al cuerpo que, al mando de San Martín, fue enviado a reforzar el Ejército del Norte después de las derrotas de Vilcapugio y Ayohúma. Al hacerse cargo San Martín de la jefatura suprema del ejército, en reemplazo de Belgrano, confió a Güemes la organización y la conducción de las partidas gauchas encargadas de rechazar a las fuerzas realistas.

A partir de ese momento, Güemes y sus gauchos se convirtieron en la barrera infranqueable que impidió a los españoles concretar su invasión por la frontera Norte.

Después de realizar el subrayado, el docente les propone que se reúnan los grupos que trabajaron sobre la biografía de un mismo caudillo para comparar el resultado de la tarea y completar con el aporte de todos.

LOS ALUMNOS REALIZAN UNA CRONOLOGÍA TOMANDO DATOS DE LAS DOS BIOGRAFÍAS QUE HAN CONSULTADO

SEMANA 7 (CLASE 6)

El docente propone a los alumnos:

Reúnanse en sus grupos de trabajo y, con las biografías a la vista, escriban, en una hoja, una cronología de la vida del caudillo tomando datos de los dos textos. Esa cronología les va a resultar muy útil en el momento de comenzar a escribir la biografía.

Muestra en el pizarrón cómo proceder: sólo coloca los datos iniciales de la vida de cada caudillo, dejando luego que los grupos completen la tarea.

Vayan guiándose por las fechas que aparecen en las biografías, reúnan la información que encuentran en ambas y anoten en pocas palabras los hechos que se produjeron ese año.

JUAN FACUNDO QUIROGA

1778: Nace en San Antonio de Los Llanos, provincia de La Rioja; hijo del estanciero José Prudencio Quiroga.

1816: Se integra por poco tiempo al Regimiento de Granaderos.

1818: Envía soldados y ganado al Ejército de los Andes.

1820: Se inicia su largo dominio de la provincia de La Rioja.

1824: Comienza su enfrentamiento con los unitarios porteños.

1824: Es socio en la explotación de las minas de Famatina y vende plata para acuñar moneda en el Banco de La Rioja.

1826: Se une con otros gobernadores para enfrentar a Rivadavia.

1831: Derrota a los unitarios en La Ciudadela (Tucumán).

1831: Se instala en Buenos Aires y trabaja por la organización nacional.

1834: Va a establecer la paz entre Salta y Tucumán.

1835: Lo asesinan en Barranca Yaco.

MARTÍN MIGUEL DE GÜEMES

1785: El 7 de febrero nace en Salta; hijo de Gabriel Güemes y María Magdalena Goyechea.

1806 y 1807: Participa en la resistencia contra las Invasiones Inglesas.

1810: Se incorpora al movimiento patriota.

1814: Se incorpora al Ejército del Norte, al mando de San Martín.
1810: Triunfa frente a los realistas en la batalla de Suipacha.
1815: Es designado Gobernador.
1821: Es derrotado por las fuerzas tucumanas y depuesto.
1821: Muere a manos de los españoles.

Los dos grupos que trabajan sobre el mismo caudillo se reúnen. Con ayuda del docente, ponen en común las cronologías que cada grupo logró escribir cotejan ambas y las completan con los datos que faltan.

Finalmente, queda escrita una cronología para cada caudillo.

LOS ALUMNOS CONTINÚAN INDAGANDO EN LA VIDA DE QUIROGA Y GÜEMES Y COMIENZAN A ESCRIBIR SUS BIOGRAFÍAS

SEMANA 8 (CLASE 7)

a) Lectura de nuevos materiales

El docente propone:

Hoy vamos a internarnos un poco más en la vida privada de los dos hombres que estamos conociendo. Van a leer varios textos. Son datos interesantes y curiosos en algunos casos porque muestran muy bien cómo era la vida en esa época. En cada grupo pueden distribuirse los distintos textos, leer y organizarse luego para, al final de la clase, los grupos que leyeron acerca de la vida Güemes puedan contar a los otros lo que averiguaron y los que leyeron acerca de Quiroga puedan hacer lo mismo. Mientras leen, incorporen a la cronología los datos que van recabando y que puedan servirles más adelante para escribir la biografía o para hacer un recuadro con anécdotas.

El maestro pide a los grupos que están investigando la vida de Quiroga que consulten los siguientes textos en el *Material para el alumno*:

EL "MORO"

De puro brujo, no más,
Lo pensaban sus paisanos
Otra vez sobre su moro,
Haciendo temblar los llanos.

LEÓN BENARÓS

Doña Dolores Fernández se casó con Facundo en 1816. Era muy bella. Jamás temió a la seducción de ninguna otra mujer. Sólo tuvo celos de un ser que ni siquiera era humano: el "Moro".

EL ENCUENTRO

En medio de Los Llanos, en una zona rocosa y despoblada, Facundo desmontó un día del zaino al que no volvería a subir. Lo dejó en el camino con todos sus aperos, como una cosa que ya no le perteneciera. Se dirigió sin dudar hacia una silueta que corcoveaba en lo alto del monte, solitaria e indómita. Sus hombres lo miraban, azorados: su comandante no hizo siquiera ademán de sacar el lazo o las boleadoras. Caminó en línea recta hacia el potrillo salvaje que parecía esperarlo. Lo vieron, a la distancia, acariciar el lomo del animal, rodearle el cuello con el brazo. El viento no les trae el eco de la voz, pero entienden que le está hablando y que el joven caballo le contesta con movimientos del hocico, y con breves relinchos. A poco, Quiroga baja por la ladera del montecito. No tuvo que domarlo, el caballo, al que por su color llamarán "el Moro" y que apenas ha dejado de ser un potro, camina mansamente tras él.

LA PÉRDIDA

La relación entre Facundo Quiroga y Estanislao López fue siempre tirante. Quiroga tenía un motivo fundamental para odiar a López: se dice que don Estanislao se apoderó del "Moro", el famoso caballo del riojano después de la batalla de El Tío, en 1831.

Dicen que Facundo le contaba al Moro todos sus secretos y que el caballo le correspondía dándole a su dueño buenos consejos. Muchos se burlaban de esta historia pero un viejo compañero del Tigre de los Llanos detuvo un día las burlas con esta historia: "Señores, digan ustedes lo que quieran, rían cuanto se les antoje, pero lo que yo puedo asegurar es que el caballo Moro se negó a que su amo entrara en la batalla de La Tablada. Soy testigo ocular de que habiendo querido el general montarlo el día de la batalla, el Moro no permitió que le pusiesen la montura por más esfuerzos que se hicieron, siendo yo mismo uno de los que procuraron hacerlo, y todo para manifestar su irritación porque el general insistía en dar la lucha a pesar de sus avisos".

A pedido de Facundo, Rosas interviene ante el caudillo santafesino para resolver el pleito. Como no tiene éxito, Rosas hace escribir una carta a Facundo rogándole que no haga del tema del caballo un asunto de Estado que podría perturbar la paz de la República y ofreciéndole dinero a cambio.

En la respuesta de Quiroga, el 12 de enero de 1832, se evidencia su furor: "Estoy seguro de que pasarán muchos siglos antes que salga en la República otro caballo igual (...). Me hallo disgustado más allá de lo posible".

El santafesino nunca devolvió el "Moro". Se dice que Facundo bramaba furioso: "¡Gaucha ladrón de vacas! ¡Caro te va a costar el placer de montar este caballo!"

María Rosa Lojo, El "Moro",
Diario Los Andes, Mendoza (fragmento y adaptación).

APUNTES SOBRE FACUNDO

Juventud

"Media entre las ciudades de San Luis y San Juan un dilatado desierto, que por su falta completa de agua, recibe el nombre de travesía. El aspecto de aquellas soledades es por lo general triste y desamparado, y el viajero no pasa la última represa o aljibe de campo, sin proveer sus chifles de suficiente cantidad de agua. En esta travesía tuvo una vez lugar la extraña escena que sigue: Las cuchilladas tan frecuentes entre nuestros gauchos habían forzado a uno de ellos a abandonar precipitadamente la ciudad de San Luis, y ganar la travesía a pie, con la montura al hombro, a fin de escapar de las persecuciones de la justicia. Debían alcanzarlo dos compañeros tan luego como pudieran robar caballos para los tres. No eran por entonces sólo el hambre o la sed los peligros que le aguardaban en el desierto aquel, que un tigre cebado andaba hacía un año siguiendo los rastros de los viajeros, y pasaban ya de ocho los que habían sido víctimas de su predilección por la carne humana. (...)

"Cuando nuestro prófugo había caminado cosa de seis leguas, creyó oír bramar el tigre a lo lejos, y sus fibras se estremecieron. (...) Algunos minutos después, el bramido se oyó más cercano; el tigre venía ya sobre el rastro, y sólo a la larga distancia se divisaba un pequeño algarrobo. (...) Arrojando la montura a un lado del camino, dirigióse el gaucho al árbol y no obstante la debilidad de su tronco, felizmente bastante elevado, pudo trepar a su copa y mantenerse en una continua oscilación, medio oculto entre el ramaje. Desde allí pudo observar que el tigre marchaba a paso precipitado, oliendo el suelo, y bramando con más frecuencia a medida que sentía la proximidad de su presa. (...) Al fin, levantando la vista, divisa a su presa haciendo con el peso balancearse el algarrobillo, cual la frágil caña cuando las aves se posan en sus puntas. Desde entonces ya no bramó el tigre: acercábase a saltos, y en un abrir y cerrar de ojos, sus enormes manos estaban apoyándose sobre el delgado tronco, al que comunicaban un temblor convulsivo que iba a obrar sobre los nervios del mal seguro gaucho. Intentó la fiera dar un salto impotente; dio vuelta en torno del árbol midiendo su altura con ojos enrojecidos por la sed de sangre; y al fin, bramando de cólera, se acostó en el suelo batiendo sin cesar la cola, los ojos fijos en su presa, la boca entreabierta y reseca. Esta escena horrible duraba ya dos horas mortales (...) cuando el rumor lejano del galope de caballos le dio al gaucho esperanza de salvación. En efecto, sus amigos habían visto el rastro del tigre, y corrían sin esperanza de salvarlo. (...) En un segundo, desenrollaron los lazos y los echaron sobre el tigre empacado y ciego de furor. La fiera, estirada a dos lazos, no pudo escapar (...) 'Entonces supe lo que era tener miedo', decía el general D. Juan Facundo Quiroga, contando a un grupo de oficiales este suceso."

D. F. Sarmiento, *Facundo* (extracto).

Familia

Facundo tuvo una mujer hermosa, Dolores Fernández, y tuvo hijos: Ramón, Facundo, Norberto, Jesús, Mercedes. Debió huir varias veces con ellos de la

casa familiar, perseguidos por las tropas unitarias. Para ellos, en 1834, compró finalmente una casa en Buenos Aires, hizo educar a sus hijos en las leyes, la música y los idiomas; no sufriría que los motejen de gauchos brutos.

Después de su muerte

Facundo Quiroga murió en 1835. Sus restos fueron traídos al cementerio de la Recoleta, en Buenos Aires. Allí está el sepulcro de Facundo, protegido por una reja y adornado por una verdadera obra de arte, la "Dolorosa" de Antonio Tantardini. Es una estatua de la Virgen en la que el escultor reprodujo el rostro de María de los Dolores Fernández, viuda del caudillo riojano.

El maestro pide a los grupos que están investigando la vida de Güemes que consulten los siguientes textos en el *Material para el alumno*:

CARMEN PUCH DE GÜEMES

Margarita del Carmen Puch de Güemes. Esposa de Martín Miguel de Güemes. Nació en Salta el 21 de febrero de 1797 y era hija de Domingo Puch y Dorotea Velarde.

Su matrimonio con Güemes obedeció, según el historiador salteño Bernardo Frías, a una gestión realizada por la hermana de aquél, la famosa Macacha, como consecuencia de la ruptura del compromiso de Martín con Juana Manuela Saravia. El padre de ésta había exigido a Güemes que cortase sus relaciones con una señora jujeña residente en Salta, pero, ante la negativa del entonces coronel del ejército patriota de desterrar a la dama en cuestión, la boda quedó deshecha. "No pasó la semana –dice Frías– sin que, merced a la sagacidad diplomática de su hermana, doña Magdalena Güemes, se compusiera el matrimonio con otra joven, doña Carmen Puch."

Era la mujer más bella de su tiempo; de color blanco, de cabello rubio y abundante; sus ojos azul profundo, su estatura más bien baja, tenía una bondad tan elevada como su hermosura. Era la única hija mujer de D. Domingo Puch, afincado español de notable fortuna, que figuraba, desde 1810, al lado de la revolución... El matrimonio se celebró dos meses después de haber asumido Güemes la gobernación de Salta, en julio de 1815. Tuvieron tres hijos: Martín del Milagro, que fue gobernador de Salta, Luis e Ignacio, fallecido en la infancia.

El final de Carmen ha sido referido por Juana Manuela Gorriti con conmovedoras palabras. Relata que se encontraba en Horcones, la hacienda paterna, cuando conoció a Carmen, que recibió allí la noticia de la muerte del héroe, ocurrida el 17 de junio de 1821. Su dolor fue inmenso, a tal extremo que buscó la muerte, declarando que no quería vivir más sin su Martín. "Y

sin escuchar a su padre ni a sus hermanos, que la rodeaban llorando —escrib—, cortó su espléndida cabellera, cubrióse con un largo velo, postróse en tierra en el sitio más oscuro de su habitación, y allí permaneció hasta su muerte, inmóvil, muda, insensible al llanto inconsolable de su anciano padre, a las caricias de sus hermanos, que la idolatraban, a los ruegos de sus amigos y a los homenajes del mundo; alzando sólo de vez en cuando su luctuoso velo para besar a sus hijos, cual una sombra que, apartando la niebla de la electricidad, volviera un momento a la tierra, atraída por el amor maternal." Pocos meses sobrevivió a su marido, pues murió a principios de 1822.

Lily Sosa de Newton, *Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas*,
Buenos Aires, Plus Ultra.

LA VIDA COTIDIANA SALTEÑA DE 1816

Corre el año 1816. El general Güemes es gobernador de Salta. Son días de revolución y lucha para conquistar la Independencia. Más allá del drama de la guerra, la gente sigue su vida cotidiana.

En el hogar cerrado y patriarcal, la mujer vive sujeta al hombre y pasa de la mano de su padre a la de su marido, viviendo protegida y sometida, en una especie de perpetua infancia. "Las hijas de aquellas casas y de aquellos tiempos —dice Frías— vivían en la sumisión respetuosa hasta la veneración por su padre. no tenían amigas sino pasadas por el tamiz de la buena opinión de la madre, ni jugaban ni charlaban a solas con gente que no fuera de la casa sino a presencia y bajo la saludable vigilancia de ella." Ésa es la dura norma para las niñas de familias principales. Las mujeres de pueblo, en cambio, pueden dar rienda suelta al corazón y a los sentidos gozando de mayor libertad para el amor.

Equipo Museo de la Ciudad de Salta.

Mientras los alumnos leen los diferentes textos, el docente que ya los conoce muy bien, se acerca a ellos, comentando e intercambiando con los chicos para poner de relieve lo romántico, lo curioso o lo impresionante de cada anécdota.

Los alumnos comentan en primer lugar con los compañeros que trabajan sobre el mismo personaje; se organizan luego para dar a conocer a los demás los aspectos más interesantes de lo que acaban de leer.

b) Producción de la primera versión de la biografía

Con la gran cantidad de notas tomadas a lo largo de varias semanas. A partir de ellas, iniciarán ahora, de manera individual, la producción de la biografía de uno de los caudillos estudiados.

Es muy probable que las primeras escrituras de los chicos se vean muy cercanas a las cronologías que deben servirles como guía y ayuda memoria o resulten producciones demasiado similares a alguno de los textos leídos en clase. El docente dejará que los alumnos comiencen a escribir y se acercará a ellos respondiendo a sus preguntas o realizando sugerencias muy generales.

Si los chicos están siguiendo la cronología, convendrá que les sugiera, por ejemplo: *El texto queda muy cortado si todos los párrafos se inician con el año; ¿cómo se podría reemplazar? ¿durante su juventud..., después de la Revolución de Mayo..., al cumplir 30 años...? O: Muy bien, en 1814 Güemes se incorpora al Ejército del Norte, ¿te acordás qué opinaba San Martín de él en ese momento? Búscalo y agregalo que va a quedar muy bien.*

Para los chicos que toman el modelo de los textos, en cambio, será necesario, por ejemplo, aclarar: *No se trata de una copia sino de una nueva biografía; incorporá en el párrafo donde hablás de su nacimiento los datos que aparecen en el otro texto. Veamos qué más dice y cómo se puede agregar.*

La biografía no se concluye en la primera sesión de escritura. Antes de iniciar la segunda clase, el docente puede realizar una intervención para todos:

En la clase anterior vimos con algunos chicos que, si se utilizaban solamente los años para organizar la escritura, el texto no quedaba muy bien. "Güemes nació en 1785. En 1806 participó en lucha contra los invasores ingleses en Buenos Aires. En 1814 estuvo en el Ejército del Norte." No queda bien, parece una cronología en lugar de una biografía. ¿Alguno se acuerda cómo solucionamos este problema?

El docente puede tomar nota en el pizarrón de lo que los alumnos recuerden de la clase anterior y sugerir otras posibles maneras de conectar los párrafos que corresponden a distintos momentos de la vida de los biografados: "Cuando tenía 20 años...", "Pocos años después, en 1814...", "En 1814, cuando San Martín se hizo cargo del Ejército del Norte...", "Después de vencer a los unitarios...", "En ese mismo año...", "Una vez vencidos los unitarios...", "Cuando fue nombrado gobernador de Salta...", "Cuando Rivadavia asume la presidencia..." Para emplear expresiones como estas, los alumnos pueden "sacar la cuenta" –cuando tenía 35 años; diez años después de...–, tomar el modelo que queda anotado en el pizarrón o consultar en los textos qué ocurrió en alguna de las fechas que consignaron en la biografía. (*En 1814, ¿qué ocurrió?, ¿qué podemos agregar o poner en lugar de la fecha?*)

Los alumnos revisarán lo que ya escribieron y, según las sugerencias del maestro, corregirán o agregarán al margen, en algunos párrafos de la biografía, las expresiones temporales que reemplacen los años, si es que los habían empleando regularmente en todo su texto.

Luego, releerán hasta donde llegaron, corregirán lo que les "suene mal" con la ayuda del maestro o de algún compañero con quien puedan apoyarse mutuamente y continuarán con la escritura.

El docente acompañará los momentos de producción:

- si alguno de los alumnos no avanza, puede escribir con él algún párrafo que lo ayude a destrabar la producción;
- en algunas biografías, probablemente, necesitará señalar saltos temporales muy evidentes e indicar de dónde obtener la información que falta (*¿no hay ningún dato de lo que ocurrió entre... y ...?*) o cómo recurrir a los indicadores temporales de los que se estuvo hablando;
- en otros textos, necesitará sugerir, nuevamente, que recojan datos de las diversas fuentes apartándose de la copia directa;
- en algún caso excepcional, si la producción presenta los datos muy desordenados, sin guardar en general la organización cronológica, puede, en una nueva hoja, anotar indicadores que guíen la reescritura.

LOS ALUMNOS CONTINÚAN CON LA PRODUCCIÓN DE LAS BIOGRAFÍAS DE QUIROGA Y GÜEMES SEMANA 8 (CLASE 8)

Nuevamente, antes de proponer la continuación de la escritura, el docente realiza una intervención para todo el grupo:

Están produciendo biografías muy interesantes de Martín Güemes y Facundo Quiroga. Sin embargo, cualquiera que las lea puede pensar: ¿por qué están escribiendo la biografía de estos hombres? Les pido que busquen las primeras biografías que leímos, las de López y Ramírez, ¿se acuerdan cómo empezaban?: "Francisco Ramírez fue llamado 'El Supremo Entrerriano' porque en..." ¿Y la de López?, ¿se acuerdan que empezaba con una frase suya muy importante? ¿Con qué párrafos podríamos comenzar las biografías para que los lectores sepan por qué nos ocupamos de estos dos hombres?

"Facundo Quiroga defendió el federalismo y tuvo gran poder en el interior del país durante casi treinta años.

"Facundo nació el ..."

"Martín Güemes detuvo el avance de los realistas por la frontera de Salta hasta el mismo día de su muerte. Nació en Salta el ..."

"El general San Martín dijo: 'Para defender la frontera del Norte de la entrada de los españoles bastan los valientes gauchos de Salta dirigidos por su jefe, el general Güemes.'

"Martín Güemes nació ..."

Los alumnos eligen un comienzo posible para su biografía y lo anotan para tenerlo listo en el momento de realizar la versión final.

Luego, releen nuevamente sus producciones, solos, con un compañero o con el maestro. El propósito de esta lectura es descubrir si el inicio que acaban de redactar "suena bien" en el texto, si es necesario corregir o completar algún párrafo y qué datos falta agregar.

El docente participa activamente de las relecturas. Los chicos escribieron, por ejemplo: **"Güemes se murió y la esposa se murió poco después"**. Les propone:

- *Vamos a mejorarlo. Intenten cambiar un "se murió" por **"había muerto"**. Tomen en cuenta quién murió primero. Se trata de comenzar a explorar el uso del pretérito pluscuamperfecto.*
- *Ustedes repitieron "se murió". ¿Fue de la misma manera? Promueve así la distinción entre "lo habían matado" y "se murió".*
- *¿Existe alguna relación entre ambas muertes? ¿Cómo podrían expresarla?*

Después de estas intervenciones el texto podría quedar escrito así:

**Como habían matado a Güemes, la esposa murió de pena poco después.
La esposa murió de tristeza porque habían matado a Güemes.
Carmen decidió morir al saber que habían matado a su esposo.**

Seguramente, a algunos alumnos que tienen su texto prácticamente concluido, podrá sugerirles que comiencen ya a hacer una revisión ortográfica. Para ello, podrán consultar el diccionario o los textos que se utilizaron como fuentes, preguntar al docente o a algún compañero en caso de dudas.

Con otros alumnos, en cambio, necesitará sentarse para re-trabajar más profundamente el texto. Si este es el caso de tres o cuatro chicos, puede reunirlos y trabajar con ellos en un pequeño grupo, mientras los demás completan, revisan o corrigen las biografías.

LOS ALUMNOS PASAN EN LIMPIO LAS BIOGRAFÍAS DE QUIROGA Y GÜEMES Y LAS INCLUYEN EN EL FASCÍCULO

SEMANA 9 (CLASE 9)

El docente propone a los alumnos que pasen en limpio las biografías. Si es posible, lo hacen en una computadora que les permita advertir los errores y corregirlos con mayor facilidad. Si no se cuenta con una, lo harán en forma manuscrita, prestando especial atención a la legibilidad, la ortografía, la presentación y la diagramación del texto.

Seleccionan la ubicación de las biografías en el fascículo.

ACTIVIDADES OPTATIVAS. LOS ALUMNOS PRODUCEN RECUADROS

SEMANA 9 (CLASE 10)

Estas actividades se desarrollarán si la agenda lo permite y si el docente considera que sus alumnos están en condiciones de realizarlas. Puede llevar a cabo ambas alternativas o sólo una.

El docente trae algunos fascículos o revistas en las que haya artículos dedicados a un personaje famoso (por ejemplo, las revistas de los domingos de los diarios *Clarín* y *La Nación*) y les pide a los alumnos que observen qué incluyen esos artículos, además del cuerpo principal de la nota. Detectarán así la presencia de recuadros.

1. Sugiere a los alumnos que revisen el material que leyeron sobre los caudillos para buscar alguna información que pueda servir para un recuadro porque relata una anécdota o agrega datos curiosos o pintorescos sobre el personaje.

Propone algunas ideas sobre ciertos aspectos. Por ejemplo:

- Relatar el origen de la pluma de avestruz como emblema de Güemes.
- Describir la muerte de Quiroga.
- Relatar el fin de la vida de Carmen Puch.

2. El docente les explica que también podrán escribir algún dato que una la vida de los caudillos con la actualidad, por ejemplo:

a) Referir cuáles son las películas filmadas sobre la vida de los dos caudillos, qué actores los encarnaron, en qué año se hicieron, quiénes las dirigieron.

El docente reparte a los alumnos las fichas técnicas "*Güemes (La tierra en armas)*", de Leopoldo Torre Nilsson y "*Facundo, la sombra del tigre*", de N. Sarquis. Les explica en qué consiste una ficha técnica y les pide que las exploren en una lectura rápida para ver qué encuentran. De este modo los alumnos descubrirán, por ejemplo, a partir de los subtítulos, que contienen la lista de los actores y técnicos que participaron. Los alumnos las leerán buscando la información que el docente les solicitó u otra que resulte adecuada para los recuadros, por ejemplo, la participación de Mercedes Sosa como actriz.

LECTURA PARA EL DOCENTE

LA ESPADA FRENTE A LA PÓLVORA

Por M. Alonso

Resulta impostergable, con este nuevo film biográfico de Torre Nilsson, el cotejo con aquel inmediatamente anterior en su filmografía, "El Santo de la Espada" (1970). Similares en muchos aspectos y alejados en muchos otros, ambos se proponen el relato más o menos selectivo de las vidas de dos figuras de la historia argentina de no idéntico renombre: Martín Güemes por un lado y José de San Martín por el otro. Los dos interpretados por el actor Alfredo Alcón.

Güemes se nos presenta, antes que nada, como una película menos encorsetada. No tanto en su forma, que muestra sólo algunas estrategias de narración. Tras los títulos iniciales, la película empieza con una escena que reaparecerá cerca del final: el momento en el que hieren de muerte a Güemes en la noche de Salta. Luego el relato partirá brevemente con algunos episodios de la infancia del comandante y su formación gaucha. Luego ya comenzarán a surgir sus logros de comandante en la defensa de la provincia frente a las invasiones españolas.

Una película menos encorsetada porque, si el San Martín de *El Santo...* estaba construido a partir del mármol o del manual de escuela, este Güemes se construye más carnalmente y mucho menos publicitariamente (más allá de las inevitables distinciones entre ambas figuras históricas). Esta vez se trata de un hombre lleno de fiera guerrera y escasa reflexión política. Torre Nilsson insiste en mostrar la humanidad del comandante y su íntima cercanía con los anónimos del pueblo que para él no eran tales. Se apoya el film en las cualidades más terrestres del líder salteño que muchas veces pasa, a pesar de la veneración de la que es objeto, por un hombre más, vestido de colorado entre los gauchos. Es este enfoque humano, además del guerrero y del patriota, aquel sobre el que insiste Torre Nilsson en su mirada a Martín Güemes.

La película adopta los datos históricos y elabora con ellos una trama ficcional que por momentos roza el "melodrama" de época. Basta con recordar la relación de la hermana de Güemes (Norma Aleandro) con un enemigo ideológico de su propio hermano. El film desanda las sucesivas invasiones españolas a Salta (al menos ocho) y los persistentes intentos de Güemes y sus gauchos por defender la provincia. En los entretelones también aparecen San Martín –interpretado doblemente por Alfredo Alcón– y Belgrano. Recuerdan mucho las reuniones de estas figuras a las de *El Santo*. En este y otros aspectos Torre Nilsson hace dialogar a sus dos películas biográficas como si se tratara de una sola interpretación de los acontecimientos históricos, observándolos en un caso junto a las huestes de San Martín, y en otro con las de Güemes en Salta.

La visión de Torre Nilsson, esta vez mucho más desacarionada, consigue transmitir la potencia que significa toda verdadera unión popular detrás de un fin común, como era la expulsión de los españoles de tierras argentinas. Los planos en los que el gauchaje salteño se sume en el *desabucio* parecen certeros documentos que le prestan al film sus momentos más sublimes. Es en estas instancias donde el director desvirtúa una interpretación marmórea de la historia para servirse del arma más contundente, quizás, que posea el cine: la capacidad de registro. Lo cual le facilita un acercamiento mayor y mejor a los hechos que relata, abordándolos como sincera reacción popular ajena a los uniformes militares que siempre asfixian a las revisiones históricas.

Más allá de aspectos siempre adosados a lo meramente cinematográfico, es destacable la actitud del director argentino de acercarse nuevamente a la historia de nuestro país y llevarla a la interpretación fílmica. El cine argentino actual –por variados motivos– no suele interesarse por las reconstrucciones históricas. En este sentido, si bien no se trata de la mayor muestra de calidad

que pudo dar Torre Nilsson, no resultan descartables estas películas que hoy en día, tal vez, estén demasiado ahogadas en los claustros escolares.

FICHA TÉCNICA

GEMES (LA TIERRA EN ARMAS)

Argentina, 1971.

Castellano, color, 100m.

- Dirección: Leopoldo Torre Nilsson.
- Intérpretes: Alfredo Alcón (Gemes), Norma Aleandro (Macacha Gemes), Gabriela Gili (Carmen Puch), José Slavin (Gal. de la Serra), Alfredo Duarte (Molinero), Luis María Mathó (Valdez), Alfredo Iglesias (Belgrano), José Orono (Griti), Tito Rinaldi (Aparicio), Mercedes Sosa (Juana Azurduy), Julio Bellot (Saravia), Roberto Ibáñez (Guruchaga), José M. Labernie (Rezuela), Rodolfo Brindisi (Dr. Castellano), Teresa Noetinger (Manuela Saravia), Oscar del Valle (Marquegui), José Vides Bautista (Tejeda), Armando Yapura (Asencio Padilla), Delia Vargas (Camuncha), Jorge Cabrera (Eladio), José Lado (Licenciado), Aurora Amarilla (Criada), Saló Lise (Vid), Víctor Stefani (Andrés), Teresa de Vecino (Inguanzo), Teresa Castillo (Flagelada), Armando Stolaway (Chiclana), Ángel Trapalla (Herido), etcétera.
- Guión: Ulises Petit de Murat, Luis Pico Estrada, Beatriz Guido y Leopoldo Torre Nilsson a partir de la obra La tierra en armas de Juan C. Dávalos y Ramón Serrano.
- Música: Ariel Ramírez.
- Fotografía: Anibal Di Salvo.
- Cámara: Néstor Montalenti.
- Montaje: Antonio Ripoll.
- Sonido: Miguel Babuini.
- Diseño de producción: Nazario Pugliese.
- Vestuario: Beatriz Durante.
- Maquillaje: Orlando Villoni.
- Asistente de dirección: Felipe López.
- Producción: Leopoldo Torre Nilsson y Juan Carlos Ciancaglini.
- Jefe de producción: Alberto Tarantini.
- Productor ejecutivo: Juan Sires.
- Calificación: ATP.

(Estreno en Buenos Aires: 7 de abril de 1971.)

LECTURA PARA EL DOCENTE

LA POLÉMICA FIGURA DE FACUNDO LLEGA AL CINE

Por Diego Batlle

Nicolás Sarquís define su visión del caudillo riojano como "más mítica que histórica".

La idea de filmar una película sobre la figura del caudillo riojano Facundo Quiroga estuvo en la cabeza de Nicolás Sarquís durante 20 años. Tras varios intentos fallidos por problemas financieros o políticos, el año próximo el público argentino tendrá la oportunidad de ver *Facundo, la sombra del Tigre*, rodada en dos versiones: una, para las salas cinematográficas; y otra, de cuatro capítulos de una hora, que será exhibida por Argentina Televisora Color.

La realización de este telefilme estuvo signada por todo tipo de dificultades y polémicas. A nivel político, distintos sectores la criticaron por la estrecha relación que existe desde hace varios años entre Sarquís y el presidente Carlos Menem. Al respecto, el realizador de *Palo y hueso* (1967), *La muerte de Sebastián Arache y su pobre entierro* (1972-1977) y *El hombre del subsuelo* (1981) afirma que "se podrá estar de acuerdo o no con el resultado estético e ideológico de mis películas, pero la mía siempre ha sido una propuesta comprometida con la historia social argentina. No entiendo por qué existe la desconfianza sobre que este proyecto apunta a resaltar la figura del Presidente o a realizar una apología de su gestión".

Los cuestionamientos están basados principalmente en la financiación y el apoyo de infraestructura que varios organismos oficiales han prestado para la realización de *Facundo, la sombra del Tigre*. Este proyecto, cuyo costo asciende a 1.200.000 pesos, cuenta con el auspicio de la Subsecretaría de Cultura de la Nación —que declaró a la iniciativa de interés nacional y aportó 50.000 dólares—, del Instituto Nacional de Cinematografía y de ATC, que puso los generadores, las luces y el vestuario, entre otros elementos. Sin embargo, Sarquís aclara que la mayor parte de los fondos fueron cedidos por una entidad privada, como es la Fundación Argentina Audio-visual (Fuara)".

El rodaje de *Facundo...* comenzó en febrero de 1991 y recién estuvo concluido el 21 de abril pasado. Las demoras de esta filmación (14 meses en cine son una eternidad) tuvieron diversas causas: "Hubo problemas financieros que se fueron solucionando a lo largo del rodaje, Lito (Cruz) se fracturó una clavícula al caer de un caballo, tuvimos que adiestrar especialmente a los caballos que arrastran la célebre galera de Facundo porque en la Argentina no hay animales de tiro", resume Sarquís. Para abaratar los costos, el telefilme fue realizado en el sistema súper 16 que, según Sarquís, "aumenta la superficie de registro en un 40 por ciento y optimiza la ampliación a 35 milímetros".

Facundo... —que será estrenada en 1993— no es una reconstrucción histórica, sino "una recreación del espíritu de la época". Para Sarquís "el filme va a despertar polémicas porque a Facundo se lo ha considerado desde un genio hasta un salvaje sanguinario. Dentro de esta gama, me interesa el Facundo que tiene que ver con lo legendario. Mi película tiene que ver más con lo

mítico que con lo histórico".

El guión elaborado por el propio director junto con José Pablo Feinmann menciona a los hermanos Reinafé como los instrumentadores del asesinato del caudillo, pero no asegura que haya sido Rosas el instigador. Sí conserva el célebre grito de Santos Pérez, quien antes de ser ejecutado, dice:

"Rosas es el asesino de Facundo".

Sarquís introduce algunas transgresiones arbitrarias, como un encuentro entre Quiroga y Juan Bautista Alberdi. "Me interesaba la opinión de un joven y lúcido intelectual de la época que tenía una clara visión del rol de los caudillos", asegura Sarquís.

La película –centrada en el episodio de Barranca Yaco– fue rodada en La Rioja y en varias localidades de la provincia de Buenos Aires. El elenco incluye a Lito Cruz (Facundo), Norma Aleandro (Encarnación Ezcurra), Dora Baret (Dolores Fernández, esposa de Quiroga), Claudio García Satur (Rosas) y Andrea Politti (amante del caudillo).

10 de junio de 1992.

FICHA TÉCNICA

FACUNDO, LA SOMBRA DEL TIGRE (1994)

- Título alternativo: El general Facundo va en coche al muerte.
 - Fecha de estreno: 31 de marzo de 1995.
 - Dirección: Nicolás Sarquís.
 - Guion: Nicolás Sarquís, José Pablo Feinmann, Eduardo Scheuer, Eduardo Saglul y Daniel Moyano.
 - Sinopsis: El film se centra en el viaje del general Juan Facundo Quiroga hacia el Norte con el propósito de solucionar el conflicto entre las provincias de Salta y Tucumán. Durante el viaje, recuerda su pasado y algunos acontecimientos políticos y militares. Y antes de llegar a destino, encuentra la muerte a manos de un oscuro capitán, servidor de los hermanos Reinafé.
 - Interpretes: Lito Cruz (Facundo), Norma Aleandro (Encarnación Ezcurra), Dora Baret (Dolores Fernández, esposa de Quiroga), Víctor Manso, Claudio García Satur (Rosas), Andrea Politti (amante del caudillo), Oscar Ferrigno (h), Juan Carlos Puppo, Héctor Malanud, María Bufano, Ricardo Alanís.
- Equipo Técnico
- Asistente de Dirección: Leonardo Fabio Calderín.
 - Fotografía: José Trela y Luis Vecchione.
 - Música: Martín Bianchedi con temas interpretados por Orquesta Filarmónica de Buenos Aires y Suna Rocha.

- Escenografía: Mar a Arazuez.
- Vestuario: Mar a Arazuez.

b) El docente señala que otro recuadro de interés puede mencionar si en nuestra ciudad hay calles con el nombre de Güemes o Quiroga y dónde se encuentran.

Lleva a la clase una guía de la Ciudad. Les muestra cómo se busca una calle y los alumnos lo hacen, guiándose por el orden alfabético. Allí encontrarán la siguiente información:

GÜEMES⁸

2901-4800

4801-4900

GÜEMES,

Macacha

s/n

QUIROGA,

Juan Facundo, Brig. Gral.

s/n

Para cualquiera de las alternativas, los alumnos escriben en parejas reelaborando la información recabada para armar un sencillo recuadro. Por ejemplo:

Existen dos calles en la ciudad de Buenos Aires que honran la memoria de los caudillos Martín de Güemes y Facundo Quiroga. Se trata de Güemes, que se encuentra en el Barrio Norte y Facundo Quiroga, cerca de la Recoleta. En esta misma zona de la Ciudad, más precisamente en el Cementerio de la Recoleta, se ubica la tumba de Quiroga.

Las parejas intercambian los textos para revisar y corregir la producción.

Los alumnos que escribieron un recuadro deben revisar la diagramación de la página del fascículo para poder incluirlo. Discuten dónde conviene ubicarlo y si es posible, lo ilustran. La biografía de Juan Manuel de Rosas aparece en el *Material para el alumno*, como se ha dicho. El maestro puede recurrir a este texto si lo considera necesario.

Material para el alumno

⁸ Guía Lumi/Transportes, Ediciones Lumi.



JUAN MANUEL DE ROSAS

Juan Manuel Ortiz de Rosas nació el 31 de marzo de 1793, en Buenos Aires en la calle Cuyo (actual Sarmiento) número antiguo 94. Era hijo de una rica familia de ganaderos. Se crió en la estancia del Salado donde llegó a ser el mejor jinete; domaba potros, enlazaba y usaba con gran habilidad las boleadoras.

Organizó con sus amigos un pequeño ejército para ayudar a expulsar a los ingleses de Buenos Aires durante las Invasiones Inglesas.

Siendo muy joven, comenzó a dirigir las estancias de su padre y a acrecentar la fortuna familiar. Se casó con doña Encarnación Escurra con quien tuvo una hija, Manuelita, que fue quien lo acompañó hasta su muerte.

Rosas se instaló en las tierras de San Miguel del Monte donde se hallaba el fortín que marcaba la frontera del territorio de los indios. Los vecinos se enfrentaban allí muy a menudo con el ataque de los malones. Por esa razón, le encargaron a Rosas que organizara un cuerpo militar para la defensa de la frontera y nació entonces el Regimiento de los Colorados del Monte, un grupo de mil hombres perfectamente disciplinados y equipados por el mismo Rosas.

Distintos gobernadores de Buenos Aires y algunos caudillos solicitan varias veces el apoyo de Rosas y de sus Colorados. En el año 1825 le encargan a Rosas la firma de un tratado de paz con los indios y él mismo se reúne en Tandil con gran cantidad de caciques y discute con ellos en lengua pampa hasta llegar a un acuerdo.

En 1829, Rosas apoya a Estanislao López y derrotan a las fuerzas unitarias al mando de Lavalle. Rosas es designado gobernador de Buenos Aires. Ordena las finanzas públicas y protege a los ganaderos.

Una vez finalizada su primera gobernación, encabeza la Campaña al Desierto y vuelve a tener un gran éxito en la lucha contra los indios.

En el año 1835 las luchas entre las provincias parecían inacabables. Quiroga, enviado a establecer la paz entre Salta y Tucumán, resulta asesinado en Barranca Yaco por los hermanos Reinafé. En medio de ese panorama de anarquía y guerras, Rosas acepta asumir por segunda vez la gobernación de Buenos Aires.

Durante años, Rosas se ocupa de los intereses nacionales enfrentando, incluso, a países muy poderosos como Inglaterra y Francia. Sin embargo, no logra pacificar al país.

En 1851, un poderoso ejército al mando del general Urquiza derrota a las fuerzas de Rosas en la batalla de Caseros.

Rosas partió al exilio y murió en Southampton, Inglaterra, en 1877.

SITUACIONES DE REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Durante la primera semana de clase, los alumnos se dedican a la lectura de cuentos policiales; recién después de promediar la segunda semana el docente hace una primera propuesta de reflexión.

REVISIÓN COLECTIVA DE ESCRITURAS REALIZADAS POR OTROS ALUMNOS DE 6° GRADO

PUNTUACIÓN

SEMANAS 2 Y 3

1. El docente propone a los chicos revisar colectivamente un texto. A lo largo de dos clases, trabajarán principalmente sobre algunos aspectos de la puntuación del mismo.

Un grupo de tres alumnos de sexto grado escribió un cuento policial, al estilo de los que ustedes están leyendo. Traje la primera parte para que trabajáramos en la corrección de algunos problemas que tiene el texto.

Los alumnos se reúnen por parejas para leer el comienzo del cuento que encontrarán en el *Material para el alumno*. El docente aclara: *Van a encontrar algunos problemas de puntuación sobre los que trabajaremos esta semana. La ortografía fue corregida para que podamos concentrarnos en la puntuación.*

Seguramente, los alumnos comenzarán por preguntarse quién es *María Catalina*, cuyo nombre aparece en el título del cuento, qué relación tendrá con ella la ambulancia que atraviesa el pueblo, cuál fue el error cometido hace varios años, según parece, por el detective Abud...

A continuación, mientras los alumnos leen, el docente copia el texto en el pizarrón.

EL CASO DE MARÍA CATALINA UN MAL DESTINO

Era el año 1992. En Entre Ríos a orillas del Paraná en Urdapilleta una ciudad bastante pequeña vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, y era viudo y sin hijos, era flaco y con aspecto de turco y le gustaba mucho su profesión a la que le había dedicado los últimos veinte años.

Aquel miércoles se levantó temprano como casi todos los días y fue al barcito de la esquina a desayunar antes de ir para la jefatura.

—Buenos días saludó Carlos. —Hola, qué tal, detective alguna novedad o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida —respondió Julián el encargado del bar repasando la mesita con un trapo rejilla bastante sucio. Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective.

—Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores preguntó el mozo mientras le servía sin consultarlo un cafecito bien cargado con una medialuna como todas las mañanas.

El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar. —Ya ves. Una vez cometí una equivocación y me castigan por diez años. Las últimas palabras del detective casi no se escucharon una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia cruzó en rojo el único semáforo del pueblo y ni se detuvo en el cruce de Hortiguera la calle principal con la ruta y un camión tuvo que frenar de golpe porque a esa hora ya empezaban a pasar los primeros camiones.

Este es el comienzo del texto "original"; como muchos de los que producen los alumnos en la escuela, ofrecen diversos temas de revisión y corrección posibles. La revisión podría abordar todos los problemas que los alumnos están en condiciones de detectar o que el maestro puede hacer observables por medio de una orientación sencilla. En este caso, el texto que se ofrece para trabajar con los alumnos ha sido parcialmente normalizado —se corrigió la ortografía, la tildación, se colocaron las mayúsculas y se agregó alguna información faltante—. De este modo, se favorece una revisión focalizada, que apunta a concentrarse, en primer lugar, en la puntuación. El docente podrá adoptar el texto transcrito para esta actividad y, en otras situaciones de revisión focalizada, podrá utilizar textos de sus alumnos realizando adaptaciones similares.

El docente advertirá que la revisión de este cuento da lugar a discutir acerca del *punto y aparte* y el *punto y seguido*; las *comas*; los *dos puntos* y la *raya de diálogo*; los *signos de interrogación y admiración*... Algunos de estos temas recibirán un tratamiento un poco más profundo y otros simplemente se discutirán hasta obtener una buena "versión corregida" y serán retomados más adelante.

En segundo lugar, a partir de la revisión de este texto, se trabajarán algunos contenidos ortográficos. Es conveniente, para esta parte de la propuesta, pasar el texto —con sus errores— en la computadora para que los

alumnos se enfrenten realmente con los señalamientos que hace el corrector ortográfico.

- 2.** El maestro pide luego a los alumnos que discutan con su compañero si están de acuerdo con los *puntos* y las *comas* que colocaron los autores del cuento y que justifiquen sus opiniones. Cuando los alumnos comienzan a hacerlo, va preguntando si agregarían algunos signos, si sacarían otros o los cambiarían de lugar.

Por ejemplo: *¿Están de acuerdo con los puntos y aparte?, ¿cuántos pusieron los autores?, ¿dónde?, ¿por qué creen que lo hicieron?*

- 3.** El docente trata de hacer notar a los alumnos que el primero de los *puntos* y *aparte* del texto se halla entre dos momentos diferentes del relato: *la presentación y la descripción del personaje –Carlos Abud– y el comienzo de la acción*. Agrega que, cuando se separan dos momentos de un relato, conviene emplear punto y aparte. Pregunta luego: *¿Encontraron en el texto algún otro punto y aparte que indique lo mismo?*

Es probable que los alumnos coincidan con los puntos y aparte colocados en el texto y tal vez puedan observar que indican los distintos momentos del diálogo entre los personajes: el saludo del detective, la respuesta de Julián, una nueva intervención del detective... Sin embargo: *¿todas las veces que se presenta o "se escucha" la voz de un personaje colocaron los autores punto y aparte?*

Releyendo el texto, los alumnos podrán observar que no todas las intervenciones directas de los personajes están separadas por *punto y aparte*. Resolverán por parejas el tema y lo pondrán luego en común para comparar las distintas opiniones. Al releer, probablemente señalen también la necesidad de separar el último párrafo donde el narrador –y no los personajes– informa sobre la aparición de la ambulancia.

—Buenos días saludó Carlos. //

—Hola, qué tal, detective alguna novedad o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida —respondió Julián el encargado del bar repasando la mesita con un trapo rejilla bastante sucio. //

Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective. //

—Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores preguntó el mozo mientras le servía sin consultarlo un cafecito bien cargado con una medialuna como todas las mañanas. //

El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar —Ya ves. Una vez cometí una equivocación y me castigan por diez años. //

Las últimas palabras del detective casi no se escucharon una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia...

Los alumnos van indicando sobre el texto, con algún color destacado, las correcciones que se consideran necesarias.

4. Luego el maestro propone: *Ahora vamos a tratar de descubrir si faltan otros signos. ¿Dónde comienza a hablar cada personaje?, ¿cómo nos damos cuenta dónde comienzan sus palabras?, ¿cómo hacemos para que otros lectores se den cuenta, cómo se indica qué es lo que cada uno dice?*

—Buenos días saludó Carlos.

Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective.

Tal vez, algunos señalen que corresponde colocar la *raya* para delimitar las palabras del personaje. Si no tienen esta información, el maestro la ofrecerá.

—Buenos días —saludó Carlos.

—Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada —respondió el detective.

Si los alumnos no lo advierten, el docente puede hacer notar la necesidad de emplear los *dos puntos* en uno de los casos en que el narrador introduce la voz de un personaje:

El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar:
—Ya ves. Una vez cometí una equivocación...

5. A continuación, propone detenerse en el contenido de las palabras de cada personaje para discutir distintos aspectos: *El personaje, ¿afirma, pregunta, exclama, dice...? Analicen un poquito las palabras del detective y las de Julián y vean si no se puede corregir algo.*

Por ejemplo:

—¿Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores? —preguntó el mozo...

—¡Hola! ¿Qué tal, detective? ¿Alguna novedad?, ¿o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida? —respondió Julián...

6. El maestro puede proponer también a los chicos que observen el empleo de las *comas*.

Por ejemplo, los autores emplearon correctamente *coma* en:

—¿Qué tal, detective?

¿Encontraron en el texto otros casos similares en los que la coma debería haberse empleado? ¿Pueden explicar este caso de uso de la coma?

—Buena observación, Julián.

En estos casos, vemos que se emplea *coma* entre las palabras que el personaje le dirige a su interlocutor y el nombre del mismo o la expresión por la que lo llama. El docente podrá comentar a los alumnos que cuando se llama o nombra al interlocutor en medio de un diálogo, se dice que se emplea un *vocativo*, palabra que se relaciona con otras que también significan *nominar*, como *invocar* (a Dios, por ejemplo) o *evocar*.

El maestro puede ofrecer otros ejemplos como:

- Hola, amigo, me alegro de verte.
- ¡Mamá, alcanzame una toalla!
- Ana y Fernando, entreguen sus trabajos.

El docente pide a los alumnos que rastreen en el texto algún otro caso del empleo de la *coma*. Donde los autores dicen, por ejemplo:

... en Urdapilleta vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, ...

¿Qué indican estas comas?, ¿por qué les parece que los autores encierran entre comas la expresión "un hombre de unos 50 años"?

Es probable que los alumnos señalen que se trata de una explicación. Ellos mismos, cuando trabajaron sobre Robin Hood, en 4º/5º, recurrieron a explicaciones similares, encerrándolas entre *comas*: Robin Hood, el valiente sajón, ... o Tuck, el fraile amigo de Robin, ...

¿Encontramos en el texto algunas otras explicaciones? En este caso, los autores explican quién es el detective, ¿encuentran otros ejemplos?, ¿recordaron los autores colocar las comas?

... en Urdapilleta, una ciudad bastante pequeña, vivía ...

... no se detuvo en el cruce de Hortiguera, la calle principal, con la ruta...

... Julián, el encargado del bar, ...

Los alumnos pueden registrar por escrito los dos casos del uso de la coma sobre los que estuvieron trabajando (el vocativo va entre comas / se encierran entre comas las expresiones explicativas) y agregar otros que recuerden (se emplea coma en las enumeraciones, por ejemplo).

7. El docente propone a los alumnos agruparse de a tres o cuatro. En grupos, releen el texto y, posteriormente, unos se concentran en tratar de mejorar el primer párrafo y otros en pensar qué modificaciones podrían hacerse en el párrafo final.

En ambos casos, el maestro necesitará acercarse a los grupos, releer con los alumnos y hacer notar algunas expresiones poco claras o reiterativas, o subrayar la necesidad de incluir puntos o comas.

Por ejemplo:

Era el año 1992. En Entre Ríos, a orillas del Paraná, en Urdapilleta, una ciudad bastante pequeña, vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, viudo y sin hijos. **Abud** era flaco y con aspecto de turco. Le gustaba mucho su profesión a la que le había dedicado los últimos veinte años.

Las últimas palabras del detective casi no se escucharon. Una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia cruzó en rojo el único semáforo del pueblo y ni se detuvo en el cruce de Hortiguera, la calle principal, con la ruta. Un camión tuvo que frenar de golpe (a esa hora ya empezaban a pasar los primeros camiones).⁹

Cuando los grupos llegan a un acuerdo en cuanto a las modificaciones o los agregados que es posible introducir en los párrafos, los ponen en común.

ORTOGRAFÍA

SEMANAS 4 Y 5

El docente propone regresar al texto del cuento policial para trabajar, en esta ocasión, acerca de la ortografía de las palabras. Esta vez, es conveniente presentar el texto sobre la pantalla de la computadora para que los alumnos puedan observar por sí mismos los subrayados del corrector ortográfico.¹⁰ El texto puede tener incorporadas las modificaciones que se realizaron las semanas anteriores.

Era el año 1992. En Entre Ríos, a orillas del Paraná, en Urdapilleta, una ciudad bastante pequeña, vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, viudo y sin hijos. Abud era flaco y con aspecto de turco y le gustaba mucho su profesión a la que le había dedicado los últimos veinte años.

Aquel miércoles se levantó temprano como casi todos los días y fue al barsito de la esquina a desayunar antes de ir para la jefatura.

—Buenos días —saludo Carlos.

—¡Hola! ¿Qué tal, detective? ¿Alguna novedad o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida? —respondió Julián, el encargado del bar, repasando la mesita con un trapo rejilla bastante sucio.

⁹ Esta puntuación se da al párrafo sólo a modo de ejemplo; hay otras posibilidades también correctas.

¹⁰ Si resulta imposible el empleo de las computadoras, podrá trabajarse sobre la transcripción del texto con estos errores en un afiche.

—Buena observación, Julián. En este pueblo no pasa nada —respondió el detective.

—¿Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores? —preguntó el mozo mientras le servía sin consultarlo un cafecito bien cargado con una medialuna como todas las mañanas.

El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar: —Ya vez. Una vez cometí una equivocación y me castigan por diez años.

Las últimas palabras del detective casi no se escucharon una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia cruzó en rojo el único semáforo del pueblo y ni se detuvo en el cruce de Hortiguera, la calle principal, con la ruta y un camión tuvo que frenar de golpe (a esa hora ya empezaban a pasar los primeros camiones).

El docente explica a los alumnos que el corrector ortográfico subraya con rojo aquellas palabras que desconoce porque no están en la memoria de la computadora: algunas veces la computadora no las reconoce porque nos hemos equivocado al escribirlas; otras, porque son palabras extranjeras o que sólo se usan en algunas regiones o países, porque son nombres propios poco habituales, palabras más nuevas o que sólo se emplean en círculos muy pequeños de profesionales –vocabulario médico, por ejemplo–, etcétera. También puede ocurrir que el corrector no subraye una palabra *mal escrita* en el contexto en que se encuentra (*calló* o *cayó*, por ejemplo).

Pide, entonces, a los alumnos, que por parejas analicen las palabras subrayadas por el corrector: *Si les parece, prueben alguna modificación para ver si desaparece el subrayado, pero recuerden que van a tener que explicar qué ocurrió o qué creen que ocurrió.*

Seguramente, los alumnos podrán explicar por qué aparecen subrayadas *Urdapilleta*, *Abud* y *Hortiguera*.

El docente pregunta acerca de cómo resolvieron el problema que se les presentó al intentar corregir algunas de las palabras: *¿cambiaron "s" por "c", o "c" por "s"?*

profesión

observación

¿Es posible, además, analizar estas palabras y ver si se encuentra alguna pista que ayude, en otro momento, a recordar cómo se escriben?

El docente puede concentrar la discusión, en primer lugar, en una de las palabras seleccionadas. Por ejemplo:

Uno puede estar seguro de que profesión se escribe con "s". ¿Por qué?

Es importante que los alumnos traten de establecer parentescos lexicales, es decir, de buscar otras palabras relacionadas con *profesión* –pertenecientes a la misma familia– para tratar de hallar alguna "palabra segura" en la que sea imposible que se escriba "c". *profesional, profesor, profesorado*. En este ejemplo en particular los chicos podrán señalar que la palabra *profesor* no podría escribirse con "c".

El docente podrá ofrecer otros ejemplos: *¿Por qué estamos seguros de que televisión se escribe con "s"? ¿por qué no dudamos al escribir expresión?, ¿a qué palabra necesitaríamos recurrir para estar seguros de que decisión, confusión y expulsión se escriben con "s"?*

Los alumnos toman nota de la lista de palabras que se fue formando; anotan, junto a cada una, la palabra a la que recurrieron para decidir que se escriben con "s" y no olvidan colocar tildes.

Discutiéndolo previamente con un compañero, los chicos pueden tratar de explicar también cómo se puede decidir si una palabra terminada en "sión" se escribe con "s". Por ejemplo:

Cuando tenemos que decidir si una palabra terminada en "sión" va con "s", podemos recordar otras palabras de la misma familia para ver si existe alguna cuya ortografía sea segura, por ejemplo, ...

El docente retoma, entonces, *observación*. *¿A qué estrategia se puede recurrir para estar seguros de que se escribe con "c"? ¿cómo podrían haberlo resuelto si no se hallaran frente a la pantalla de la computadora, probando hasta que no apareciera más la línea roja del corrector?*

Es probable que los alumnos ya hayan necesitado consultar libros de ortografía¹¹ en alguna ocasión anterior y vuelvan a sugerirlo; de lo contrario, el docente lo puede proponer. En esta oportunidad, deberá discutir con los alumnos cómo buscar la información que los ayude a salir de la duda formulada. Probablemente, al revisar la bibliografía, ellos mismos decidan revisar la información agrupada bajo el título "uso de la c".

Este es un ejemplo de una página de Internet de consulta ortográfica donde aparecen algunos usos de la "c" (www.hispavista.com.ni/consultaortografica)

1.- Los vocablos que en singular terminan en z, al pasar al plural o al hacer sus derivados, cambian la z por c, antes de e o i.

Ejemplos: cruz-cruces, atroz-atroces, arroz-arroces, pez-peces. atrocidad, arrocero, pecera.

2.- Las terminaciones en diminutivo cico, cito, cita y cillo se escriben con c. Excepto: aquellas palabras que tengan s en la sílaba final de la palabra de la que proceden. (cosa:cosita / peso:pesito / manso:mansito).

Ejemplos: hombrecito, cochecito, florcita, cabecita.

¹¹ Conviene consultar *Ortografía*, de la Real Academia Española. Es un volumen sencillo y accesible, y se puede estar seguro de que la información es seria.

3.- Las palabras terminadas en ción se escriben con c cuando provienen de palabras terminadas en dor o tor.

Ejemplos: productor, producción; constructor, construcción; orador, oración; fundador, fundación.

4.- Las sustantivos abstractos terminados en encia.

Ejemplos: ganancia, tolerancia, abundancia, prudencia.

5.- Las palabras que terminen en encia procedentes de otras terminadas en ente.

Ejemplos: ausencia (ausente), presencia (presente), prudencia (prudente)

6.- Las palabras que terminan en cimiento y afines se escriben con c.

Ejemplos: establecimiento, nacimiento, ofrecimiento.

7.- El sufijo cida -que quiere decir que mata- se escribe con c.

Ejemplos: pulguicida, homicida, insecticida, fraticida, parricida.

8.- La terminación unción lleva c.

Ejemplos: conjunción, función, punción.

El docente propone que los alumnos revisen la página correspondiente del libro de consulta tratando de encontrar la respuesta a su duda: *¿a qué estrategia se puede recurrir para estar seguros de que se escriben con "c" ciertas palabras terminadas en "ción"?*

Las palabras terminadas en ción se escriben con c cuando provienen de palabras terminadas en dor o tor.

Ejemplos: productor, producción; constructor, construcción; orador, oración; fundador, fundación.

Una vez que los alumnos detectan cuál es la información pertinente, el docente les pide que comprueben si puede o no aplicarse a la palabra sobre la que están reflexionando: *observación*. Seguramente, acordarán con la relación *observador - observación*.

Los alumnos buscan algunas otras palabras terminadas en "ción" y tratan de comprobar si se cumple la condición que acaban de descubrir. En el texto, por ejemplo, aparece *equivocación*; pueden pensar otras como: *cantor - canción; redactor - redacción; realizador - realización...*

Los alumnos tomarán nota de la pequeña lista de palabras terminadas en "ción" y, nuevamente en parejas, tratarán de explicar la estrategia a la que podrán recurrir ante nuevas dudas.

Es probable que, cambiando "s" por "c", se haya resuelto la escritura de

barsito

¿Por qué podemos afirmar que barcito se escribe con c?, tal vez hayan encontrado la explicación cuando consultaron los libros de ortografía... Sin embargo, en el mismo texto dice: "Julián repasó la mesita con una rejilla...", "mesita" también es un diminutivo.¹²

Las terminaciones en diminutivo cico, cito, cita y cillo se escriben con c. Excepto: aquellas palabras que tengan s en la sílaba final de la palabra de la que proceden. (cosa:cosita / peso:pesito / cordobés; cordobesito / Inés; Inesita).

En el texto puede encontrarse también cafecito; los alumnos buscan otros ejemplos de ambos grupos (*rosa - rosita; masa - masita // solcito, piccito, flancito*) y toman nota de ellos en sus carpetas.

Continuando con la discusión, el docente puede pedir a los alumnos que observen las palabras destacadas en las oraciones que anota en el pizarrón. *¿Se trata en todos los casos de la misma palabra, en singular y en plural?*

—¿Le darán esta **vez** el traslado o será como las **veces** anteriores?

—Ya **vez**. Una **vez** cometí una equivocación y me castigan por diez años.

Vez: f. Tiempo en que se realiza una acción o sucede algo:

Una vez llegué tarde a la escuela.

Diccionario Karten, etimológico, ilustrado, Buenos Aires, 1985.)

Los alumnos podrán observar que, en uno de los casos, no se trata de la misma palabra: *ya ves* (*ya veo, ya vieron, ya viste*) es la segunda persona del verbo *ver*.

¿Por qué este error no apareció subrayado por el corrector?

Es importante que descubran que el corrector no subraya alguna palabra equivocada porque la misma existe, aunque esté mal empleada (*ves - vez*): es necesario releer, revisar y consultar con los compañeros o el maestro para estar completamente seguros de que no hay errores en el texto.

¹² El maestro tendrá que explicar que los *diminutivos* son *las palabras (sustantivos, adjetivos, en algunos casos adverbios -cerquita-) que presentan una cosa empequeñecida en su tamaño o importancia.*

El maestro puede, entonces, repasar la relación *vez - veces* y pedir a los alumnos que releen los casos del *uso de la c* recordando un tema que ya habían estudiado el año anterior.

1.- Los vocablos que en singular terminan en *z*, al pasar al plural o al hacer sus derivados, cambian la *z* por *c*, antes de *e* o *i*.

Del mismo modo, solicita que revisen la relación entre *cruzó - cruce* y piensen otros ejemplos (*empezar - empecé; cabeza - cabecera, cabecear*). A partir de los distintos ejemplos, los chicos junto con el docente pueden completar la regla anterior.

1.- Los vocablos que en singular terminan en *z*, al pasar al plural o al hacer sus derivados, cambian la *z* por *c*, antes de *e* o *i*.

Ejemplos: cruz-cruces, atroz-atroces, arroz-arroces, pez-peces.

Las palabras que terminan en *z* o llevan *z* delante de *a* o *ó* u al hacer sus derivados, cambian la *z* por *c*, antes de *e* o *i*.

Ejemplos: cruz, crucecita; luz, luciérnaga, lucero; paz, pacifista, pacificación; cazar, cacería.

Los alumnos guardan una versión corregida del texto y, si es posible, la imprimen para conservarla.

LOS VERBOS. TIEMPOS VERBALES

SEMANAS 6 Y 7

El año anterior, los alumnos comenzaron a trabajar sobre los verbos: los distinguieron por sus variaciones de tiempo y persona, y analizaron la oposición entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Ahora, avanzarán en el reconocimiento de otros tiempos verbales: el futuro y el presente.¹³

El docente propone analizar el siguiente ejemplo:

Material para el alumno

- ¿Cuáles de estos hechos ya sucedieron antes de que se escribiera la noticia y cuáles después?

¹³ El trabajo se inició con el análisis de los pretéritos porque se había propuesto a los alumnos la lectura y la producción de cuentos y, en este género, el uso de estos tiempos es canónico.



El domingo jugarán Boca y River. Las entradas se venden en la Bombonera. Los directores técnicos ya decidieron la formación de los equipos. Canal 13 transmitirá el partido. Como el resultado definirá el campeonato, la policía preparó un gran operativo de seguridad.

Sucedieron antes	Sucedrán después
decidieron	jugarán
preparó	transmitirá
	definirá

El maestro pregunta: *¿En qué columna colocamos "se venden" las entradas?*

Es probable que las respuestas sean variadas. El docente señalará que lo que ocurre en este ejemplo es que *las entradas se empezaron a vender antes de que se escribiera la noticia y todavía se están vendiendo*. Esta acción, "se venden", deberá, entonces, ubicarse en una tercera columna, entre las anteriores.

El docente pide que recuerden qué tiempos verbales son los que expresan lo que ya sucedió. Comentan lo que ya estudiaron sobre los pretéritos.

Señala luego que, en el caso de las acciones que van a suceder, el tiempo usado es el *futuro* y que "se venden" está en *presente*.

Cuando conversamos, usamos otra forma para el futuro; en lugar de jugarán decimos van a jugar. La forma de decir las cosas va cambiando, ahora no se usa mucho decir cantaré, iré, jugaremos. Sin embargo, aparece en muchos textos, como los titulares de los diarios.

Lee entonces para todos los alumnos la cita que encabeza la biografía de Estanislao López. Lo hace enfáticamente para transmitir el carácter comprometido del discurso.

"Jamás **negaré** mis principios; **seré** uno de los primeros que **clamaré** por la formación de una autoridad nacional que dé al fin al país la organización nacional que tanto reclaman sus verdaderos intereses y que, inequívocamente, es el voto de todos los hijos de la tierra..."

Explica que, en este caso, el futuro expresa una promesa. El docente pide que piensen otros ejemplos: **te amaré toda la vida**; **ganaremos el campeonato**, **empezaré el régimen...**

Les informa que el nombre de este tiempo es "futuro imperfecto" y les pide que escriban una lista de verbos en futuro y que observen sus terminaciones, características de este tiempo:

jugaré

saltaremos
cantarán
corregirás

Observen estos ejemplos:

- a) Mariana **se levanta** a las siete y media.
 b) Hoy **viajo** sola.

Los dos tienen el verbo en presente. Sin embargo, son diferentes: ¿cuándo se levanta Mariana a las siete y media?, ¿cuándo viajo sola? En un caso el presente indica una acción habitual y en el otro una acción puntual que se está haciendo por única vez.

Pensemos otros ejemplos.

Acción habitual

A la tarde, cuido a mis hermanos.
 Como muchas verduras.
 El ómnibus sale todos los días a las 8.

Acción actual

Cierro la ventana porque hace frío.
 El bebé llora.
 Suena el teléfono.
 Llegan las visitas.
 Llueve.

El docente recapitula: *se trata de dos usos del tiempo presente.*

LECTURA PARA EL DOCENTE¹⁴

EL FUTURO

El **futuro simple o imperfecto** indica acciones que se van a realizar: *Iré a tu casa*. Su valor semántico indica imprecisión temporal y cierta eventualidad, su uso es muy escaso en el lenguaje coloquial, sobre todo en ciertas zonas de Latinoamérica, donde es desplazado con frecuencia por formas del presente de indicativo y por la perífrasis obligatoria de infinitivo: *Pedro llegará el lunes, Pedro llega el lunes, Pedro va a llegar el lunes*. Entre los valores específicos del futuro se encuentran:

El **futuro exhortativo** expresa obligatoriedad o mandato: *No matarás*.

El **futuro de cortesía** lo utiliza el hablante para suavizar la brusquedad de una petición: *Ustedes me dirán por díganme*.

El **futuro de probabilidad** indica duda, incertidumbre: *Serán las doce. ¿Quién llamará a estas horas?*

¹⁴ Las lecturas referidas a los tiempos verbales han sido tomadas de la página de Internet: La lengua española. El autor es Sergio Zamora. La dirección es <http://www.gocities.com/sergiozamorasin/elverbo.html> (versión adaptada).

El **futuro de sorpresa** tiene valor de presente, sirve para expresar el asombro que produce alguna acción o comportamiento: *¡Si será torpe este muchacho!*

El **futuro histórico** tiene valor de pasado, y lo utiliza el hablante para hacer referencia a un hecho histórico anterior del que se va a informar, y quiere adelantarlo: *Elsa Bornemann nos ofrecerá en sus cuentos terror, suspenso y romance...*

EL PRESENTE

El **presente** indica que la acción expresada por el verbo se da en la época misma en que se habla: *Luis vive en Rosario; Sergio trabaja aquí.* Puede presentar matices temporales específicos:

El **presente puntual** se refiere a nociones momentáneas que se desarrollan en el momento presente del hablante: *María abre la puerta.*

El **presente histórico** indica hechos pasados y que ya son historia, porque han ocurrido con anterioridad: *Colón descubre América en 1492.* Es una forma típica de los escritos de carácter histórico y narrativo. El hablante intenta acercar y revivir aquellos hechos ocurridos en el pasado.

El **presente por futuro** expresa acciones que van a ocurrir en un momento posterior: *La semana próxima empiezo a trabajar.* El hablante expresa una convicción o seguridad de que los hechos ocurrirán.

El **presente ingresivo** indica acciones que están a punto de realizarse: *Ahora mismo voy.*

El **presente imperativo** expresa obligatoriedad, tiene valor de futuro, y es utilizado para expresar un mandato: *Vos te vas ahora de mi casa.*

El **presente actual** indica una acción que se está realizando en el momento presente, y que se amplía tanto hacia el pasado como hacia el futuro: *Vivo en Rosario.*

El **presente habitual** indica una repetición de acciones o procesos que se dan en la época del hablante: *Me levanto a las ocho.*

El **presente persistente** no expresa limitación temporal alguna, y se refiere a nociones o valores universales y eternos: *La justicia es necesaria.*

EL PRETÉRITO IMPERFECTO

El **pretérito imperfecto** indica la duración en el pasado: *Yo me iba cuando vos llegaste.* Expresa una acción inacabada, es como un presente en el pasado. Se

utiliza en las narraciones y descripciones y puede emplearse con valores específicos:

El **pretérito imperfecto de cortesía** tiene valor de presente, y se utiliza para expresar un ruego o pregunta a una persona con quien no se tiene suficiente confianza: *Quería pedirle su ayuda, en vez de quiero pedirle...*

El **pretérito imperfecto de opinión** tiene valor de presente, se utiliza en enunciados de opinión: *Yo creía que eso era otra historia, en vez de yo creo...*

El **pretérito imperfecto imaginativo** tiene valor de presente y se refiere a hechos imaginados o soñados. Es muy utilizado en el lenguaje popular y en el lenguaje infantil: *Yo era la bruja y vos eras la princesa.*

AGENTES Y ACCIONES

SEMANAS 8 Y 9

El docente dice: *Vamos a resolver el siguiente ejercicio, preguntándonos ante cada verbo ¿quién lo hizo?*

Previamente el maestro ha seleccionado algunos párrafos de los textos que los alumnos leyeron en clase sobre los caudillos, fragmentos que ofrecen interés desde el punto de vista del análisis de los verbos, y en particular de la identificación del agente (presentado en esta situación como "el que realiza la acción").

El maestro pide a los alumnos que se organicen en grupos de tal modo que haya en cada uno lectores de los cuatro textos (biografías de López, Ramírez, Güemes y Quiroga).

Material para el alumno

- En estos ejemplos tomados de las biografías que ya leyeron, verán que algunos verbos están destacados. El juego consiste en descubrir quién realizó la acción.



1. El 18 de marzo de 1818 **asumió** el gobierno de Entre Ríos y, dos años más tarde, **se unió** con Estanislao López en la campaña contra Buenos Aires que concluyó con la victoria de las fuerzas federales en la batalla de Cepeda.

2. El 29 de septiembre de 1820 **proclamó** la constitución de la "República de Entre Ríos" y **se lanzó** luego a la guerra contra su antiguo amigo Estanislao López.

3. En 1810, Estanislao López **se sumó** a la columna que, al mando de Belgrano, **marchó** al Paraguay e **intervino** en todas las acciones de esa campaña.

4. **Luchó** contra el ejército porteño que intentaba apoderarse del gobierno de la provincia.

5. López **se enfrentó** entonces con Ramírez.

6. **Colaboró** activamente con el Ejército del Norte que luchaba contra los realistas.

7. La reacción de Quiroga fue inmediata. Junto con los otros gobernadores que resistían la política centralista **se levantó** en armas contra el presidente.

8. Durante las Invasiones Inglesas al Río de la Plata **se alistó** en las tropas que actuaron en la defensa y la reconquista de Buenos Aires.

9. Después de las derrotas de Vilcapugio y Ayohuma, **defendió** valientemente la frontera y **rechazó** con sus guerrillas gauchas nueve intentos de invasión española.

El docente recorre los grupos y ayuda a resolver la actividad. Recurre a la opinión de los lectores que conocen cada uno de los textos fuente. Pregunta: *¿Quién lo hizo, quién es el protagonista, quién "se enfrentó, defendió", etcétera?*

Una vez que los grupos concluyeron su tarea, pregunta a todos: *¿Cómo hicieron para descubrir quién lo hizo?* Los chicos dirán: "dice", "me acordaba", "hay que fijarse dónde dice..."

El docente confirma que, efectivamente, en los ejemplos nº 1, 2, 8 y 9, el agente no está explícito y es el conocimiento del tema el que permite reponerlo.

Les hace observar que el ejemplo nº 3 merece una atención especial ya que hay dos cambios de agente en fragmentos próximos. López se sumó e intervino; la columna, al mando de Belgrano, marchó.

En el ejemplo nº 4, tampoco está explícito, pero cualquier caudillo podría ser el agente (aunque la oración pertenece al texto sobre López) y es bastante similar lo que ocurre con el ejemplo nº 6.

Analiza con todos los alumnos el ejemplo nº 7 en el cual es necesario recurrir a la terminación verbal para decidir quién es el agente.

El maestro sintetiza lo que han comentado e informa:

*Denominamos **agente** a la parte de la oración que se refiere a la persona que realiza la acción.¹⁵ El agente puede no aparecer explícitamente en la oración (cuando ya se sabe, por el contexto, de qué personaje se está hablando).*

Muestra a los alumnos que, si bien en muchos casos el agente es una persona, no ocurre lo mismo en el caso del ejemplo n° 3 donde se dice *la columna* marchó.

En algunos casos, se trata efectivamente de descubrir quién lo hizo porque el agente no está explícito (ejemplos n° 1, 2, 6, 8, 9); en otros casos se trata de reconocer cuál es entre dos o más posibilidades (porque se nombra también a un caudillo que no es el agente o porque aparece algún otro sustantivo).

EL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS

SEMANA 9

¿Todos los verbos se refieren a acciones?

En el transcurso de esta actividad los alumnos cuentan con libros de la biblioteca que el docente habrá distribuido en las mesas de trabajo para que recurran a ellos en ciertos momentos de la clase.

Los niños se agrupan por parejas. El docente propone una serie de oraciones extraídas de los textos leídos.

Material para el alumno

- En las siguientes oraciones, piensen si los verbos destacados se refieren o no a acciones.



- La columna al mando de Belgrano **marchó** al Paraguay.
- En 1832 Estanislao López **expresó** a Rosas que había decidido promover la organización del país sobre bases federales.
- El caudillo **luchó** contra el ejército porteño.
- López **se enfrentó** entonces con Ramírez.
- Quiroga **se levantó** en armas contra el presidente.
- **Se cuenta** que en los bailes de gala, Martín solía bailar el primer minué con su madre.
- Juana Manuela Gorriti **ha relatado** el final de Carmen Puch con conmovedoras palabras.

¹⁵ Posteriormente, se estudiará la noción de **sujeto**, que no coincide exactamente con la de **agente**. Esta última marca un rol semántico (el que realiza la acción), en tanto que la noción de sujeto es morfo-sintáctica (y se define como "la parte de la oración que concuerda con el verbo"). Si bien en muchos casos el sujeto de una oración es al mismo tiempo agente; en otros casos el sujeto es **paciente** (voz pasiva) y en otros –cuando los verbos no se refieren a acciones, sino a estados– cumplen otros roles semánticos. Por otra parte, el agente puede no ser sujeto (complemento de agente en la voz pasiva).

- **Relata** que conoció a Carmen en la hacienda de Horcones.

En algunos casos habrá acuerdo: *luchó, se enfrentó, marchó*, son verbos que indudablemente indican acciones. Pero, ¿qué ocurre con *relata, expresó, cuenta*? El maestro les informa que se denominan "verbos del decir" y les recuerda que ellos los han encontrado con frecuencia en los cuentos: *dijo, exclamó, preguntó, contestó*. También los mencionaron al hablar de puntuación, cuando era necesario introducir un diálogo.

Material para el alumno

- Analicen ahora otra serie de ejemplos: ¿Qué indican estos verbos? ¿Se trata de *acciones* comparables a "marchó" o a *verbos del decir* como "relató"?



- Quiroga **deseaba** que se organizara un gobierno nacional.

- Doña Dolores Fernández jamás **temió** a ninguna otra mujer pero **sentía celos** del caballo "Moro".

Seguramente se promoverá una discusión y los alumnos señalarán que se trata de sentimientos, que no se ven.... El maestro les cuenta que se llaman "verbos de vida interior". Les pide otros ejemplos y les sugiere que revisen los libros de la biblioteca para localizarlos. Así, por ejemplo, podrán encontrar "perdió la esperanza, se afligió, me halaga". El maestro comenta: *Hay otra clase de verbos muy notable.*

Material para el alumno

- Vean qué sucede con otros verbos. ¿Se trata en este caso de acciones?



- Su padre **era** un español rico y culto.

- "Macacha" **fue** una de sus más fieles colaboradoras durante todas las campañas.

- Martín **tenía** ocho hermanos, seis varones y dos mujeres.

- Güemes **se encontraba** en Salta.

Al comparar con las categorías que ya conocieron, los alumnos podrán advertir que, en este caso, no son "verbos del decir" ni "verbos de vida interior" y que tampoco se refieren a acciones. Quizás digan que no indican movimiento sino algo que es siempre igual, que no cambia, que permanece. El maestro les informa que se trata de "verbos de estado".

A continuación les pide que cada uno escriba sus conclusiones acerca de lo que discutieron.

Es importante que superen la idea generalizada de que existe una equivalencia total entre verbo y acción, y puedan concluir que no todos los verbos se refieren a acciones, que hay verbos que indican estado, otros que se refieren a lo que se dice, y un grupo que expresa lo que se piensa, se siente...

Por otra parte, las categorías que hemos trabajado pueden encontrarse en la narración, en tanto que existen otras que son características de otros tipos de textos. Es particularmente interesante para los alumnos distinguir, en una narración, los acontecimientos (verbos de acción), las caracterizaciones de los personajes y descripciones de lugares (verbos de estado), la inclusión de la palabra de los personajes (verbos del decir) y sus motivaciones y sus intencionalidades (verbos de vida interior).

