

Descolonizar la descolonización mediante la didáctica integrada de historia y lengua

María Isabel Pozzo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Irene Theiner

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

ABSTRACT

The article reflects on the concepts of nation and culture and its impact on history and foreign language teaching. Then we construct a mixed conceptual framework from Content and Language Integrated Approach and Intercultural Communicative Competence. After the theoretical considerations, we present a class unit for Spanish-as-a-Foreign-Language students about the meeting between San Martín and Bolívar. From this unit we wish to "decolonize" decolonization treatment and suggest guidelines for new teaching approaches.

Keywords: Descolonization, Spanish L2, Guayaquil interview, Content and Language Integrated Approach, Intercultural Communicative Competence.

El artículo reflexiona en torno a los conceptos de nación y cultura y su impacto en la didáctica de la historia y de las lenguas extranjeras. Construimos luego un marco conceptual mixto a partir del Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua y la competencia comunicativa intercultural. Tras la reflexión teórica, presentamos una propuesta didáctica para estudiantes de español lengua extranjera sobre el encuentro entre San Martín y Bolívar. A partir de esta unidad anhelamos "descolonizar" el tratamiento de la descolonización así como sugerir lineamientos para nuevas propuestas de enseñanza.

Palabras claves: Descolonización, Español L2, Entrevista de Guayaquil, Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua, Competencia Comunicativa Intercultural.

Introducción

En la didáctica de las lenguas, a pesar de la proclamada atención al desarrollo de la “competencia comunicativa intercultural” (en adelante CCI), se observa que la concepción de los cursos y los materiales didácticos correspondientes muestran aún evidentes rasgos de colonialidad. Suelen difundir y consolidar conceptos tradicionales de nación y cultura, como entidades homogéneas y coextensivas. Pero precisamente en el caso del español, Fernando Trujillo Sáez (2005, p. 3) había advertido la necesidad de “estar alertas ante la identificación de ‘sociedad’, ‘cultura’ y ‘estado-nación’”. Compartimos la idea de Kumaravadivelu (2012, p. 6) de que en el aula de idioma no se deben tratar sólo las “complejidades lingüísticas, sino [...] todas las referidas a lo histórico, político, social y cultural.” Por eso la enseñanza de un idioma

No consiste únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, sintáctico y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y aprendientes (*ibidem*).

En este trabajo proponemos contribuir a descolonizar esos sentidos comunes acerca de las culturas relacionadas con el mundo hispanófono integrando historia y lengua en una unidad didáctica. El Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas (de ahora en más, EICLE), más conocido como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), constituye una alternativa teórico-práctica de interés para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente atractiva para el nivel superior, en el que los contenidos disciplinares ganan terreno. Este enfoque es especialmente desafiante para los docentes y los aprendices cuando los contenidos refieren a las culturas de la lengua meta. En el caso del español lengua extranjera (en adelante ELE), se trata nada menos de que ambos construyan un horizonte vastísimo que se extiende a más de un continente.

Un tema particularmente estimulante como punto de partida es un acontecimiento emblemático de los procesos de descolonización de la América hispana: el encuentro entre José de San Martín y Simón Bolívar celebrado en la ciudad de Guayaquil el 26 y el 27 de julio de 1822. El hecho ha suscitado numerosas reflexiones y controversias – académicas, políticas, incluso literarias – por el hermetismo al que se lo asoció. Por tal razón, hemos denominado la unidad: “La entrevista de Guayaquil: (des)encuentros en la historiografía de las independencias americanas”. Los recientes festejos por los bicentenarios de los movimientos revolucionarios en la región, más la actualidad del debate acerca de la integración latinoamericana suman interés a la elección temática.

Entrar en los pliegues de la construcción historiográfica, observar críticamente el hacerse de la historia a varios niveles, desde el ámbito académico hasta los productos que más inciden en el imaginario y que, junto con las políticas educativas, modelan el sentido común, puede contribuir a descolonizar construcciones estereotipadas de los “otros” que obstaculizan la comunicación. Esto requiere emplear herramientas de análisis lingüístico-discursivo, con lo cual el estudiante aprenderá la lengua usándola para aprender otras disciplinas.

Previo a la presentación de la unidad, exponemos qué entendemos por descolonizar las conceptualizaciones de nación y cultura, descolonizar la

didáctica y cómo con EICLE y la focalización en la CCI la descolonización se puede traducir a la práctica en el aula.

Descolonizar las conceptualizaciones de nación y cultura

En los últimos años el término “descolonización” se propagó a varios ámbitos de la vida social. El III Congreso de LaS LenguaS, celebrado en Rosario (Argentina) entre el 22 y el 25 de mayo de 2010, se titulaba “por la descolonización de la democracia” (Vignoli, 26 de mayo de 2010). Dos meses más tarde, el 28 de julio, Mónica López Ocón publicó en el diario *Tiempo Argentino* el artículo “Descolonizar la historia de la región, el gran desafío” sobre el encuentro celebrado el 26 de julio entre historiadores hispanoamericanos organizado por el Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” y el Fondo Cultural del ALBA. El 8 de enero pasado, al asumir la presidencia pro tempore de G-77, el mandatario boliviano Evo Morales (Diario *La Nación*, 2014) señaló que el grupo se propone “descolonizar la economía, descolonizar la cultura, descolonizar los saberes y descolonizar el mundo”. El (ab)uso del término impone aclarar qué entendemos por él cuando se refiere a nación y cultura.

Aníbal Quijano (2009) equiparó descolonizar a desnaturalizar y según Alejandro Grimson (2007), desnaturalizar implica (re)historizar los fenómenos sociales, es decir, reconocer las sedimentaciones que en el tiempo han dado lugar a determinadas construcciones identitarias, tanto nacionales como culturales. Propone analizar – entre otras cosas – “los modos de narrar la historia nacional” (*ivi*, p. 13) para “reconstruir concepciones del tiempo, del espacio, de las divisiones socioculturales, de la justicia, de las identificaciones nacionales y del lugar de la nación en la región y en el mundo” (*ivi*, p. 14).

Según Grimson (2011, pp.161-163), existen tres perspectivas teóricas básicas para abordar la cuestión nacional. La primera, denominada esencialista, presupone la coincidencia entre nación, territorio, cultura, identidad y Estado. Desde esta perspectiva, las naciones existen por hechos objetivos: una comunidad lingüística y religiosa, una forma de ser, cierto origen étnico y un sistema de gobierno, o por lo menos algunos de estos aspectos. La segunda perspectiva, la constructivista, critica la existencia previa de rasgos culturales objetivos de las naciones y afirma que estas son el resultado de un proceso histórico complejo en el que intervienen diferentes actores, principalmente el Estado, mediante diferentes dispositivos tales como la educación, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, los rituales. Si bien esta perspectiva desnaturaliza la nación, no presta suficiente atención a las condiciones sociales que posibilitaron esos procesos. Según la tercera perspectiva, las naciones han sedimentado parámetros culturales como consecuencia de complejos procesos históricos. Los países han compartido de modo muy variable experiencias históricas que son constitutivas de una situación social determinada. Es una perspectiva experiencialista en la medida en que se pregunta por los sedimentos culturales y políticos de la historia vivida. Y es, al mismo tiempo, configuracional porque parte de la idea de que esos sedimentos conforman un marco compartido pero no por ello homogéneo.

Es decir que es preciso descolonizar las adscripciones identitarias basadas en la sangre o en el territorio¹. El tema de la entrevista de Guayaquil justamente pone en jaque la concepción tradicional de Estados-naciones con fronteras inalterables porque permite sacar a relucir las tensiones convergentes y divergentes en el proceso de conformación y reconfiguración de los países hispanoamericanos, desde el momento de las guerras independentistas hasta la actualidad.

Por otro lado, para poder construir las bases de una comunicación intercultural, no podemos soslayar que los miembros de una sociedad se identifican a sí mismos e identifican a los otros empleando categorías que han ido aprendiendo en sus interacciones e incorporando como sentido común. Encarnadas en *habitus* los hablantes las perciben como atemporales.

La conceptualización de la cultura también necesita ser descolonizada del esencialismo – que la concibe como naturalmente homogeneizadora de divisiones – y del constructivismo – que la considera como una ficción finalizada a enmascarar conflictos. Grimson propone repensar la cultura en términos de configuración cultural para no asignarle “la función de categoría clasificatoria que ya no puede cumplir la raza” (2007, p. 51). Una configuración cultural está constituida por un marco compartido por actores sociales diferentes, en el que algunas representaciones, prácticas e instituciones son posibles, otras no, y algunas se imponen como hegemónicas. Su trama simbólica común está tejida por los distintos tipos de lenguajes con que los actores se entienden y se oponen dentro del marco de prácticas y creencias compartidas.

Por eso, concluye el autor, en un mundo verdaderamente intercultural (o sea, descolonizado) la comunicación requiere ser pensada como intersección entre configuraciones culturales superpuestas y diferentes. En coincidencia con dicho supuesto, nuestra unidad didáctica proporciona diversos planos para analizar las intersecciones culturales a través de las distintas reconstrucciones historiográficas, iconográficas y literarias. En boca de los dos protagonistas, sus allegados (como el secretario general de Simón Bolívar y el mariscal Antonio José de Sucre), historiadores y artistas de distintas épocas, los registros de campo regidos por principios de cientificidad confunden sus límites con la profusión creativa de las expresiones artísticas.

Descolonizar la didáctica *La didáctica de la historia*

En primer lugar, es preciso tener presente que un estudiante de español lengua extranjera (en adelante ELE), se encuentra con una lista de Estados-naciones repartidos en varios continentes, pero mayoritariamente en América, donde la lengua española es oficial o cooficial. Descolonizar el concepto de nación significará cuestionarlo y ponerlo en perspectiva histórica.

Mario Carretero et al. (2013, p. 14) han verificado que a lo largo de los distintos niveles educativos el entendimiento que los alumnos van teniendo de la historia comienza por verla como una sucesión de acontecimiento con sus participantes-héroes que conforman una narración con elementos conceptuales muy simples para pasar a conceptos históricos y sociales más complejos pero

¹ Cabe recordar que las ciudadanías se siguen otorgando o negando en buena medida en base al *ius solis* o al *ius sanguinis*.

estáticos y acotados para llegar – idealmente – a “comprender la historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad” (Carretero et al., 2013, P. 14).

Los sistemas escolares nacionales enseñan una historia que cumple con dos objetivos: consolidar la identificación afectiva de los alumnos con la nación y que comprendan su pasado. Asimismo las instituciones que se proponen enseñar una lengua extranjera o una segunda lengua esperan suscitar entre los aprendices una actitud positiva hacia las nacionalidades relacionadas con dicha lengua.

Según Carretero (2011) el primer objetivo responde al ideario del Romanticismo y el segundo, al de la Ilustración. Según la visión romántica la nación es un grupo étnico determinado que va despertando para constituirse en una comunidad con un destino común, gracias a héroes en que puede anclar su construcción identitaria. A esta visión es funcional una clara delimitación entre un “nosotros” valorado positivamente y un “ellos”, si no negativo, inferior. La visión ilustrada tiene como finalidad formar ciudadanos reflexivos, capaces de observar críticamente los acontecimientos históricos a partir de una adecuada documentación que – abordada con instrumentos metodológicos eficaces – permita comprender la multicausalidad histórica (Carretero et al., 2013).

Las contradicciones entre los objetivos de la visión romántica y la ilustrada se manifiestan en los ámbitos educativos nacionales. En cuanto al concepto de nación, los autores distinguen dos enfoques historiográficos, el romántico y el disciplinar, que responden en buena parte a las concepciones que Grimson (2011) llama esencialistas y constructivistas, respectivamente.

En la enseñanza de la historia – tanto en contextos endolingües como exolingües – se observa que la concepción romántica y esencialista de nación y cultura siguen predominando. Construye y difunde narraciones centradas en héroes imbuidos del “espíritu” de una época, protagonistas de eventos clamorosos que conducen hacia un ideal compartido por todo el pueblo. Los estudiantes formados en base a este tipo de narrativas interiorizan una identificación nacional que dificulta considerar el punto de vista de otras naciones o de grupos minorizados dentro de la propia.

El acontecimiento histórico elegido para la unidad didáctica que presentamos a continuación proporciona una instancia superlativa del desafío de tensar las posibilidades de una cabal transformación. Concebimos que no se trata de un hecho lejano y acotado a una dupla ilustre, sino que forma parte de la sociogénesis de las naciones.

La didáctica de la cultura

El campo educativo, en su obstinado esfuerzo por cumplir su rol transmisor de cultura, ha adherido – consciente o inconscientemente – a aquellas definiciones más cosificadas. La consideración de estilos de vida como parte constitutiva supone una visión superadora de aquella idea que remite a la ‘alta cultura’. Sin embargo, aún persiste una visión estática, pacífica y claramente delimitable, materializada en la esencia de entes emblemáticos. La clase de lenguas extranjeras, y más aún en contextos exolingües, es especialmente propensa a la posibilidad de caer en estas simplificaciones. Tanto en docentes como en alumnos existen preconcepciones forjadas a través de sus vivencias

personales y la imagen que construyen los medios. A esto se añade que las editoriales de materiales didácticos direccionan sus productos según intereses económicos y otros dispositivos geopolíticos. El docente, el encargado de recrear en la clase las culturas asociadas a la lengua meta, aun cuando cuente con los recursos de las TICs, tendrá que decidir qué, cuánto, cuándo y cómo hacerlo. Frente al tratamiento habitualmente pintoresco de la cultura de la lengua meta, coincidimos con Grimson (2011) al sostener que “la cultura no es un anexo o una esfera interesante, sino una trama donde se producen disputas cruciales sobre las desigualdades, sus legitimidades y las posibilidades de transformación” (p. 41). Por esta razón, adherimos a su concepto de ‘configuración cultural’, en tanto enfatiza la heterogeneidad y los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian relaciones de poder.

Acerca de la competencia comunicativa intercultural

El desarrollo de la CCI en los aprendices de una lengua extranjera o lengua segunda, implica llegar a ser capaces de situarse en el punto de vista de otros (Pozzo y Fernández, 2008) al considerar que el propio no es ni natural, ni esencial, ni congénito, sino que ha surgido como progresiva sedimentación y erosión de procesos sociales a lo largo del tiempo. Por lo tanto,

Culture associated with a language cannot be ‘learned’ in a few lessons about celebrations, folk songs, or costumes of the area in which the language is spoken. Culture awareness may focus on knowledge about different cultures, but the move towards intercultural understanding involves different experiences (Coyle, Hood, Marsh 2010, p. 39).

En tanto las configuraciones culturales se diferencian por razones generacionales, étnicas, nacionales, de género, de clase, dichas diferencias inciden en nuestra forma de expresarnos y entender al otro. Esta habilidad se ha consolidado en la literatura académica como la ‘competencia comunicativa intercultural’. En este sentido, Byram (1997) proporciona un modelo intercultural e integrador de conocimientos, habilidades, reflexiones y actitudes.

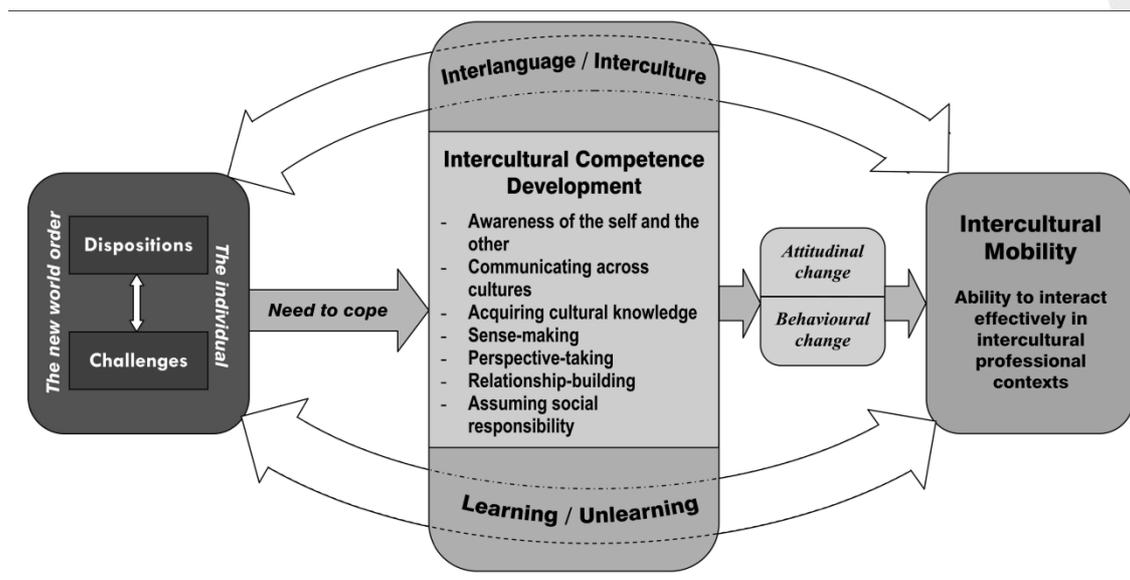


Figura 1: El desarrollo de la competencia intercultural (Glaser et al., 2007, p.19)

La competencia comunicativa intercultural no consiste en una variable dicotómica, que pueda ser evaluada al todo o nada, sino que presenta variaciones según la proximidad cultural del país de origen del interlocutor, al acervo enciclopédico y al dominio de la lengua. En base a este último punto, Byram (2000), propone una distinción “between ‘Intercultural Competence’ as ‘the ability to interact in their own language with people from another country and culture’ and ‘Intercultural Communicative Competence’ which means performance in a foreign language” (p. 298).

La competencia comunicativa intercultural se materializa en el hablante² intercultural, quien:

-Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa.

-Establece lazos y media entre sus propias culturas y las de otros. Además es capaz de explicar y aceptar la diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.

-Tiene conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.

-Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza (Byram y Fleming, 2001, síntesis de Bermejo Alonso, 2003, p.11).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 102) también proporciona una serie de indicadores más concretos para su implementación y evaluación:

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

² En un sentido general, no necesariamente vinculado a la oralidad.

2. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
3. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
4. La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

De los criterios transcritos, el EICLE articula con la promoción de la CCI en aquello que atañe especialmente a la profundización del conocimiento cultural (*acquiring cultural knowledge* de Glaser et al., 2007; ítem 3 y 4 de Byram y Fleming, 2001), en tanto la adopción de perspectivas, la construcción de relaciones y la conciencia sobre uno y el otro (figura 1) no puede hacerse en vacío. Por lo expuesto, la unidad didáctica contempla actividades para articular, comparar críticamente y reelaborar distintas fuentes de información sobre el conocimiento cultural: primarias y secundarias en soportes escritos, visuales –mapas, retratos– y audiovisuales. Asimismo, desnaturalizar el saber histórico y la construcción de la realidad que este lleva a cabo. En definitiva, sostenemos que: “It is useful to think of content in terms of the knowledge, skills and understanding we wish our learners to access, rather than simply knowledge acquisition” (Coyle, Hood, Marsh, 2010, p. 53).

Y aún más, se trata – como nos plantea Kumaravadivelu (2012) – de “desarrollar el pensamiento crítico de nuestros estudiantes” para que puedan “traspasar los límites artificiales que les han sido impuestos por exigencias históricas o conveniencias políticas” (*ivi*, p. 7), es decir, para superar la colonialidad. Él propone lo que llama una “pedagogía posmétodo” para que desde cada contexto educativo particular se contrarreste “la manipulación metodológica asociada a los métodos centralistas” (*ivi*, p. 8)

El Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua (EICLE)

El Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua (EICLE) es una denominación más abarcativa de lo que algunos autores refieren como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en español, o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En acuerdo con Carmen Pérez Vidal, el enfoque presenta beneficios educativos y sociales. Entre los primeros destaca la motivación que genera aprender contenidos curriculares a través del aprendizaje de la lengua. Entre los beneficios sociales podemos mencionar la promoción de la diversidad lingüística y el refuerzo de los enfoques plurilingües y pluriculturales.

Según la perspectiva adoptada, procedemos a cumplimentar uno de los rasgos fundamentales del EICLE: la contextualización de la propuesta. Si bien aspiramos a que se propague a distintos ámbitos, la propuesta tiene huellas de nacimiento que es preciso explicitar. Concebimos la unidad didáctica influida por nuestra condición de profesoras hispanohablantes de origen argentino. En calidad de tales, advertimos la escasa presencia de contenidos referidos a Hispanoamérica en general en los cursos y materiales didácticos de ELE. A ambos lados del océano – una de nosotras en Italia y otra en Argentina – encontramos problemáticas y alternativas comunes. El sistema educativo italiano contempla escasas asignaturas cuyos contenidos refieren a la historia hispanoamericana (excepto, naturalmente, las carreras de especialidad). En los

cursos de ELE se suelen usar libros que dan una imagen bastante folklórica de las culturas hispanoamericanas. Además, en esos libros los contenidos están en castellano, pero poco o nada didactizados para progresar en la adquisición de la lengua. “Lengua” y “cultura” corren paralelamente, sin integrarse. En Argentina, la enseñanza de contenidos disciplinares referidos a la cultura nacional (Historia, Geografía, Formación Ética y ciudadana y Lengua y Literatura) presenta una situación en parte diversa. Algunos contingentes extranjeros toman cursos intensivos pero en su L1, a cargo especialmente de profesores de inglés lengua extranjera. En los cursos regulares de ELE, estos contenidos reciben el mismo tratamiento pintoresquista señalado en el contexto italiano. Una tercera situación está dada por los cursos *ad hoc* o asignaturas de enseñanza media y superior a cargos de especialistas, con escasa integración de la lengua en la enseñanza de los contenidos disciplinares.

La concepción de la unidad didáctica que presentamos surge como respuesta a las situaciones observadas en uno y otro contexto, y la suposición de que puede ocurrir lo mismo en otros no examinados por nosotras.

Para desarrollar la CCI de los alumnos de ELE planteamos la didactización de fuentes primarias y secundarias de historia hispanoamericana, referidas al encuentro entre San Martín y Bolívar. A tal efecto, seleccionamos diversos recursos a modo de “materia prima”: cartas (San Martín -apócrifa-, 1822; Pérez, 1822), fragmentos de películas (Ipiña, 2010; Torre Nilsson, 1970) y video-documental (Armán, 2004), artículos académicos (Ayala Mora, 2013; Martínez Garnica, 2013), producciones literarias (García Márquez, 1989; Borges, 1974; Conrad, 1917), reportajes (Seiguerman, 1978), retratos pintados (Autores anónimos, 1799-1802 y 1815; Espinosa, 1828; Meucci, 1830) y escritos (García Márquez, 1989), entrevistas (O'Donnell, 2013; Vargas Linares, 2013) y mapas de distintas épocas. Para complementar y/o corregir los trabajos de documentación que los estudiantes realizarán autónomamente, el docente podrá proponer una cronología (Romero Martínez, 1989), artículos académicos (Salvioli, 2004), conferencias (Martínez Garnica, 2011). Las fuentes primarias proporcionan la ilusión de certeza, de objetividad, mientras que las fuentes secundarias acercan al discurso académico de las ciencias sociales, importante para la enseñanza de ELE en el nivel universitario. Entre una y otra, los textos apócrifos vienen a desnaturalizar la autenticidad de las primeras y el reconocimiento social de las segundas.

La propuesta se completa con mapas mentales, cuadros, transcripciones de elaboración propia para completar, información fílmica y biográfica de autor y director cinematográfico, ejercicios para el aprendizaje autónomo.

Las consignas se articulan en torno a los cuatro componentes del marco teórico del EICLE: contenido, comunicación, cognición y cultura. En este apartado solamente los mencionamos, en tanto preferimos explicitarlos sobre la unidad diseñada. Como resume Pérez Vidal, con la integración de contenidos y lenguas, las lenguas enseñan a aprender mientras se aprende a usar las lenguas.

Unidad didáctica “La entrevista de Guayaquil: (des)encuentros en la historiografía de las independencias americanas”

Nuestro objetivo es, siguiendo a Kumaravadivelu (2012, p. 8), proponer

[...] tareas cuidadosamente diseñadas, abiertas y reflexivas que fomenten en [docentes y estudiantes] la conciencia crítica necesaria para identificar y cuestionar visiones sesgadas y deficientes presentes en los medios de comunicación y también en los manuales.

Fase inicial/motivación

Para construir nuevo conocimiento a partir de lo ya conocido, se comienza con la presentación de tres mapas del continente americano: uno con las divisiones políticas actuales, uno que representa la situación de 1700 y otro la de 1794. El docente no debería considerar “las creencias de sus estudiantes como un obstáculo [sino] como un punto de partida” (Kumaravadivelu, 2012, p. 7). En este caso, promoverá la comparación crítica de los mapas para que surja la pregunta de por qué diacrónicamente se asiste a una fragmentación en la América hispánica mientras no sucede lo mismo en el subcontinente norte. La elaboración de mapas mentales o fichas sirve para activar todos aquellos conocimientos – equivocados o no – que los estudiantes posean ya. Los mapas o fichas se conservarán para reverlos críticamente al finalizar la unidad.

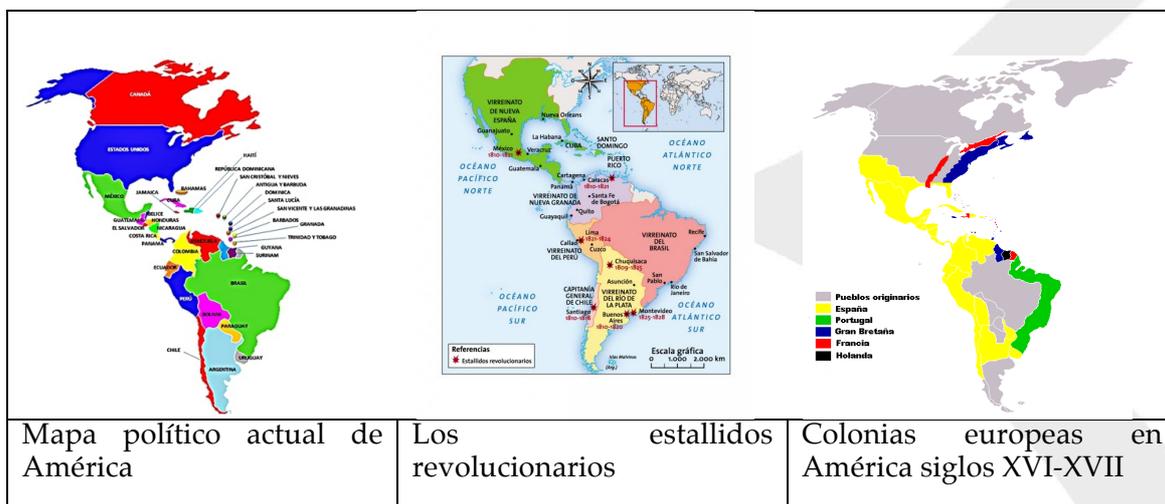


Figura 2. Mapa político actual y mapas de la América colonial.

Introducción al tema

Se presentan dos breves fragmentos audiovisuales que resumen el proceso independentista americano desde perspectivas diferentes. En primer lugar, los primeros minutos de la película argentina *Revolución: El cruce de los Andes* (Ipiña, 2010) y luego un fragmento del video-documental español *¡Vivan las caenas!* (Armán et al., 2004). Las imágenes – algunas de fuerte impacto – favorecen el acercamiento al tema. La audición permite hacer observar las diferentes pronunciaci3nes de los locutores – argentino y español – respectivamente, claro ejemplo de la heterogeneidad dentro de un marco compartido. La actividad destinada al desarrollo de la competencia léxica tiene como objetivo que los estudiantes observen el valor que adquieren las palabras dentro de los respectivos marcos de significaci3n. Al ver y escuchar los videos, los estudiantes deben discernir en cuál de ellos se emplean determinadas palabras

particularmente significativas. El resultado es digno de nota: mientras que en el film argentino se escuchan “pueblo”, “colonialismo”, “revolución”, “contrarrevolución” y “libertad” (Ipiña, 2010, 00:00-02:30), en el documental español, “criollo, hijo de español nacido en América”, “burguesía”, “independencia [equiparando las luchas contra Napoleón en España y las americanas contra la metrópolis]”, “insurrección”, “insurgentes”, “sublevación” (Armán et al., 2004)³.

Para seguir familiarizándose con las coordenadas espacio-temporales, mientras activan, corrigen y aumentan sus conocimientos y capacidades de usar de manera eficaz las construcciones temporales, espaciales y comparativas, a los estudiantes se proponen otras actividades usando mapas. Teniendo siempre presentes el mapa político actual y un mapa de la América colonial, observan un mapa de las campañas militares de Bolívar y San Martín y verbalizan el itinerario de cada uno.

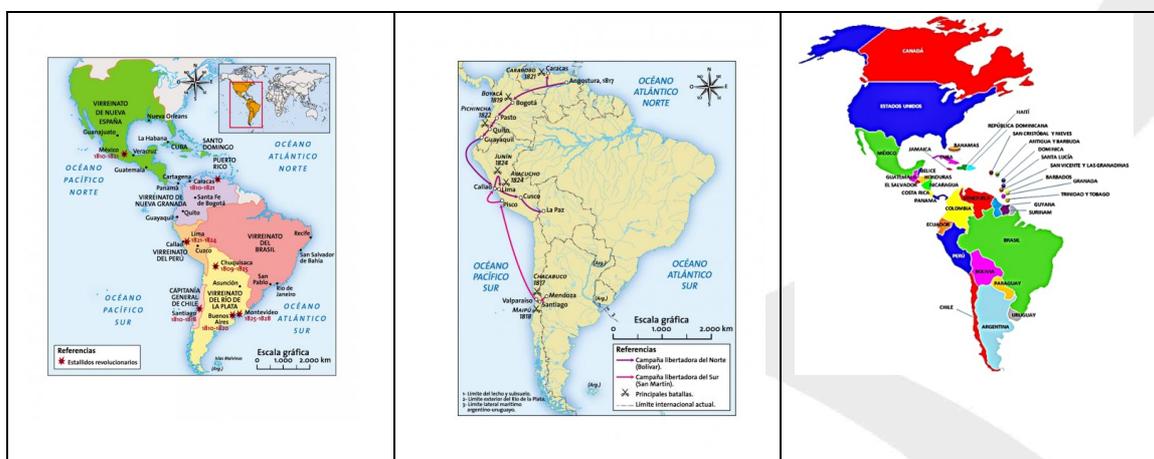


Figura 3. Mapa de América colonial, campañas de Bolívar y San Martín y mapa político actual.

Esta actividad permite historizar y, por lo tanto, desnaturalizar el concepto esencialista de Estado-nación como entidad atemporal y necesaria.

Aproximación a la entrevista de Guayaquil

Los estudiantes verán en primer lugar un fragmento de la película *El santo de la espada* de Leopoldo Torre Nilsson (1970) para entrar en tema. La mala calidad del audio hará que los estudiantes se focalicen más en las imágenes (edificios, mobiliario, vestuario y peinados de los personajes) que contextualizan el famoso encuentro y usen la imaginación activando conocimientos previos sobre las representaciones de su propia historia. Autónomamente se documentarán sobre la película y la obra literaria en que se basa (Rojas, 1933) para contextualizar su construcción y aproximarse así al concepto de intertextualidad.

El segundo enlace que lleva al recorte brevísimo de la entrevista propiamente dicha ofrece un audio mucho mejor. El trabajo anterior con los mapas se completa ubicando en los mismos todos los topónimos que escuchan,

³ El fragmento en cuestión se encuentra en <http://www.youtube.com/watch?v=dOh8O4Bun7M>.

actividad útil para mejorar la comprensión auditiva y consolidar el conocimiento de la geografía política de Sudamérica. También el trabajo de completamiento del guión se propone mejorar la competencia de comprensión auditiva, mientras el trabajo con los déicticos reactiva el conocimiento del sistema pronominal y verbal, visto “en uso” en boca de enunciadores que están interactuando en pos de sus respectivos objetivos.

Autónomamente, fuera del aula deberán documentarse sobre el Congreso de Panamá, anotar las construcciones comparativas, temporales, exhortativas y las que expresan virtualidad, agrupándolas según el modo verbal empleado y reformular la unidad fraseológica contextualizada “su ejército mantiene a raya al invasor” (Torre Nilsson, 1970).

Una vez puestos en común los resultados de las actividades, vamos a documentarnos sobre la construcción de la película. Para ello, los estudiantes leen las respuestas del director Torre Nilsson a su entrevistador, Osvaldo Seiguerman (21 de mayo de 1978):

Nuestra versión tendía a superar eso que usted llama ilustración. Los diálogos y los textos se tomaron de la correspondencia y los discursos de San Martín [...]. Fue la versión de *El santo de la espada* de Ricardo Rojas, y todas las situaciones están tomadas de ese libro.

Esto nos legitima a proponer a los estudiantes que comparen el guión con una carta que San Martín habría dirigido a Bolívar⁴.

GUIÓN

SM: “yo combatiría a sus órdenes. Puede venir con seguridad al Perú contando con mi cooperación. Yo seré su segundo.

SB: jamás podría tener bajo mis órdenes al general San Martín. [...]

SB: el Congreso de Colombia no me autorizará a ausentarme del territorio de la República. Se ha reservado el absoluto poder en los pueblos que yo fuese liberando.”

SM: “Se trata de terminar la lucha que hemos emprendido juntos para liberar América.”

SM: son apenas 8.500 hombres, en su gran parte reclutas.

SB: tengo noticias de que el

CARTA DE SAN MARTÍN A BOLÍVAR

“... desgraciadamente yo estoy firmemente convencido, o de que usted no ha creído sincero mi ofrecimiento de servir bajo sus órdenes con la fuerza de mi mando, o de que mi persona le es embarazosa. Las razones que usted me expuso de que su delicadeza no le permitiría mandarme, y aun en el caso de que esta dificultad pudiese ser vencida, estaba seguro de que el Congreso de Colombia no consentiría su separación de la república, permítame usted, general, le diga no me han parecido bien plausibles...”

“cuando se trata, con la cooperación de usted y la del ejército de su mando, de finalizar en la presente campaña la lucha en

⁴Esta carta controvertida, como se verá a continuación, se conoce como “carta de Lafond”, porque fue publicada por primera vez en francés por Gabriel Lafond de Lurcy, en su *Voyages autour du monde et naufrages célèbres, voyages dans les Amériques*, en 1844 y el mismo año fue traducida por primera vez al español por Juan Bautista Alberdi para su biografía de San Martín. La versión que presentamos aquí es la que aparece en Torre Revello, 1974, pp. 107-109.

ejército realista está muy debilitado.

SM: no se haga ilusión, mi general. Las noticias que usted tiene son equivocadas. Montan en el Alto y Bajo Perú a más de 19.000 veteranos.

SM: depondré mi cargo ante el Congreso que he convocado para dentro de tres meses. He traído una información sumaria de los jefes y tropas con que usted contará en el Perú (Torre Nilsson, 1970).

que nos hallamos empeñados...”

“No se haga usted ilusión, general; las noticias que usted tiene de las fuerzas realistas son equivocadas: ellas montan en el Alto y Bajo Perú a más de 19.000 veteranos, las que se pueden reunir en el término de dos meses. El ejército Patriota diezmado por las enfermedades, no podrá poner en línea más de 8.500 hombres, y de éstos una gran parte reclutas.”

“En fin, general, mi partido está irrevocablemente tomado; para el 20 del mes entrante he convocado el primer Congreso del Perú y al siguiente día de su instalación me embarcaré para Chile, convencido de que mi presencia es el único obstáculo que le impide a usted venir al Perú con el ejército de su mando (Torre Revello, 1974, pp. 107-109).

Además de identificar cómo los fragmentos de la carta han sido incorporados y en parte reformulados en el guión, los estudiantes deberán reelaborar una parte de la carta en forma dialogal y narrativizar una parte del guión, es decir trabajar el pasaje de discurso indirecto a directo y viceversa.

Simón Bolívar (1783-1830), retratos pintados y escritos

Según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 32) en el nivel B2 los estudiantes deben desarrollar la capacidad de describir de manera detallada y precisa. Gabriel García Márquez, en *El general en su laberinto* (1994) nos brinda excelentes ejemplos de metadescripciones – descripciones de algunos retratos – de Bolívar. Comparando los retratos con las descripciones de García Márquez y asociándolos con las correspondientes fichas técnicas los estudiantes podrán acercarse al concepto de intermedialidad y ampliar el léxico.

Desde que se mudó al Pie de la Popa, el general no volvió más de tres veces al recinto amurallado, y fue sólo a posar para Antonio Meucci, un pintor italiano que estaba de paso en Cartagena. Se sentía tan débil que debía posar sentado en la terraza interior de la mansión del marqués, entre las flores salvajes y el jolgorio de los pájaros, y de todos modos no podía estar inmóvil más de una hora. El retrato le gustó, aunque era evidente que el artista lo había visto con demasiada compasión.

El pintor granadino José María Espinosa lo había pintado en la casa de gobierno de Santa Fe poco antes del atentado de septiembre, y el retrato le pareció tan

diferente de la imagen que tenía de sí mismo, que no pudo resistir el impulso de desahogarse con el general Santana, su secretario de entonces.

«¿Sabe usted a quién se parece este retrato?», le dijo. «A aquel viejo Olaya, el de La Mesa.»

Cuando Manuela Sáenz lo supo se mostró escandalizada, pues conocía al anciano de La Mesa.

«Me parece que usted se está queriendo muy poco», le dijo ella. «Olaya tenía casi ochenta años la última vez que lo vimos, y no podía tenerse en pie.»

El más antiguo de sus retratos era una miniatura anónima pintada en Madrid cuando tenía dieciséis años. A los treinta y dos le hicieron otro en Haití, y los dos eran fieles a su edad y a su índole Caribe (*ivi*, pp. 185-186).

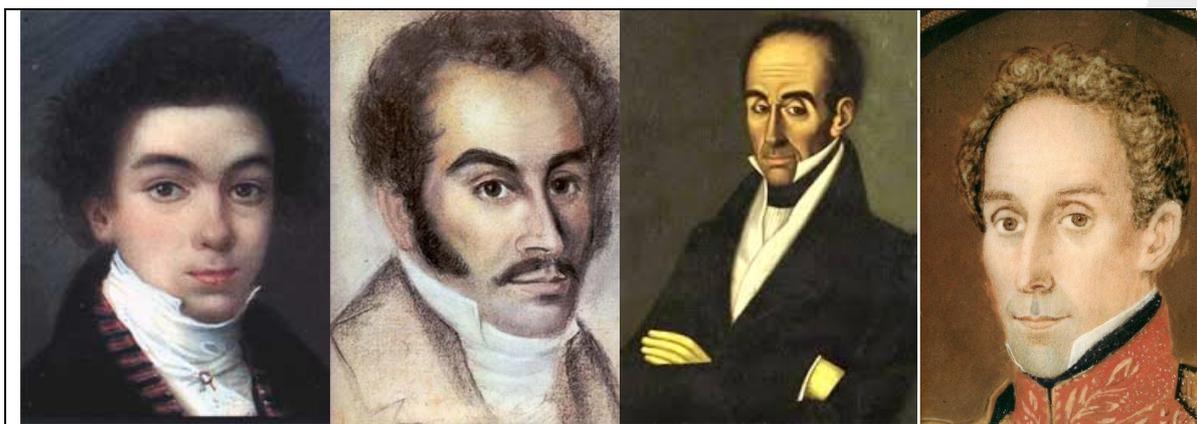


Figura 4. Retratos de Bolívar

<p>AUTOR ANÓNIMO, <i>Simón Bolívar</i>, miniatura sobre marfil, 0,06 x 0,05, Madrid, ca. 1799-1802. Colección de la Fundación John Boulton, Caracas.</p>	<p>AUTOR ANÓNIMO. <i>Le Général Simón Bolívar</i>, pastel sobre papel, 0,43 x 0,33, Port-au-Prince, 1815. Colección de la Fundación John Boulton, Caracas.</p>	<p>ESPINOSA, José María, <i>Retrato del Libertador</i>, óleo sobre tela, 0,71 x 0,53, Bogotá, 1828. Casa Museo Quinta de Bolívar, Bogotá.</p>	<p>MEUCCI, Antonio, <i>Simón Bolívar</i>, miniatura sobre marfil, 0,102 x 0,087, Cartagena, 1830. Antigua Colección Alfredo Boulton, Caracas.</p>
--	--	---	---

Figura 5. Fichas técnicas de los retratos de Bolívar

El relato que García Márquez hace del “blanqueamiento”, es decir de la progresiva negación de las raíces negras de Simón Bolívar, permite ampliar los conocimientos sobre la composición de la sociedad colonial.

Tenía una línea de sangre africana, por un tatarabuelo paterno que tuvo un hijo con una esclava, y era tan evidente en sus facciones que los aristócratas de Lima lo llamaban El Zambo. Pero a medida que su gloria aumentaba, los pintores iban idealizándolo, lavándole la sangre, mitificándolo, hasta que lo implantaron en la memoria oficial con el perfil romano de sus estatuas (*ivi*, p. 187).

Particularmente interesante para el desarrollo de la consciencia cultural es comparar dicho relato con la representación que se hace de Bolívar en el documental español *¡Vivan las caenas!* (Armán et al., 2004).

Fue la burguesía criolla, los descendientes de españoles nacidos en las colonias, la que empezó la lucha por su independencia, aprovechando que España estaba defendiendo la suya frente a los franceses. [...] Un hacendado criollo, Simón Bolívar, que será después conocido por el “Libertador”, encabeza en Venezuela una sublevación que proclama la guerra a muerte a los españoles.

A continuación los estudiantes deberán elegir uno de los retratos para describirlo y reformular el proceso de blanqueamiento relatado por García Márquez.

La construcción del saber histórico: cotejo crítico de fuentes

El siguiente paso consiste en la lectura de dos textos de historiadores: un ensayo de Armando Martínez Garnica (2013) y la correspondiente nota introductoria firmada por Enrique Ayala Mora (2013) acerca del hallazgo de un documento esclarecedor. El objetivo es que los estudiantes comprendan cómo dos historiadores presentan y evalúan las diferentes fuentes para conocer la historia.

Hay una inmensa cantidad de fuentes citadas, referencias más o menos indirectas, documentos apócrifos preparados para el efecto, versiones de ficción literaria sobre el hecho. Pero existe una breve y sustancial relación de la entrevista. Se trata del informe que el secretario general de Bolívar, José Gabriel Pérez, redactó el 29 de julio de 1822 en Guayaquil, dando cuenta del contenido de las discusiones entre los libertadores (Ayala Mora, 2013, p. 126).

Pero también que

Sobre el contenido de la entrevista que sostuvieron en Guayaquil en julio de 1822, el Protector del Perú, José de San Martín, y el Libertador-Presidente de Colombia, Simón Bolívar, ha existido un antiguo, y, de alguna manera, inconcluso debate (*ibidem*).

El análisis lingüístico-discursivo permitirá a los estudiantes identificar además cuáles son las estrategias argumentativas que emplean los historiadores para convencer a los destinatarios de la legitimidad de su interpretación.

Con la lectura crítica del ensayo los estudiantes se adentran en la complejidad del contexto en que se desarrolló el encuentro entre San Martín y Bolívar y, en general, del proceso independentista hispanoamericano⁵. Asimismo queda claro que la construcción de la historia no es “neutral”, como lo demuestra la lucha entre Argentina y Venezuela por imponer una interpretación del acontecimiento.

Incluso en 1844 fue publicada en París una carta apócrifa, incluida en los *Voyages autour du Monde et Naufrages Célèbres*, datada el 29 de agosto de 1822 y atribuida por el autor de ese libro, Gabriel Lafond de Lurcy, al general San Martín, en la cual se expresa un desprendimiento altruista de su parte ante la negativa de

⁵ En esa época el actual Ecuador podía llegar a formar parte de Perú o de Colombia y los conflictos consecuentes llegaron hasta hace pocos años atrás (2008).

Bolívar de brindarle apoyo y ponerlo bajos sus órdenes. Hasta hoy no se ha podido probar la existencia de su original en parte alguna ni el Libertador de la llamada Gran Colombia la guardó en sus archivos. Pese a ello, en 1950 la Academia Nacional de la Historia de la República Argentina dictaminó por unanimidad la autenticidad de esa carta y, por otro lado, se obstaculizó en ese país la circulación del libro en el que el venezolano Vicente Lecuna la sometió a la crítica histórica: *La entrevista de Guayaquil. Restablecimiento de la verdad histórica* (1952) (Martínez Garnica, 2013, p. 127).

Pero en el ensayo de Martínez Garnica se evidencia también que es reductivo hablar de una polémica entre Argentina y Venezuela, como si se tratase de conjuntos homogéneos, porque en Argentina la posición de la Academia de la Historia era ásperamente criticada por el historiador Antonio Pérez Amuchástegui⁶. Se podría abrir un debate sobre la construcción de relatos históricos funcionales a fines políticos en las regiones, ciudades o naciones de proveniencia o residencia de los estudiantes. También en este caso, los estudiantes deben identificar y anotar las expresiones lingüísticas que marcan las posiciones en disputa.

Una vez que hayan observado y desentrañado el quehacer de los historiadores profesionales, los estudiantes podrán a su vez experimentarlo comparando la carta atribuida a San Martín con la auténtica enviada por Pérez a Sucre. Para orientarlos en la búsqueda y en la sistematización de los resultados se les facilitará una tabla para que anoten los temas tratados por uno y otro y comparen la representación de los acontecimientos y los proyectos de cada líder para el futuro de América en general y de Perú, en particular.

La entrevista de Guayaquil en programas televisivos de divulgación

El lugar que el asunto sigue ocupando en las actuales sociedades hispanoamericanas se comprueba viendo la grabación del programa de televisión *Vivo en Argentina – Reflexiones – Ecuentro de Guayaquil*, del 30 de julio de 2013 con una entrevista a Pacho O'Donnell, escritor, político, médico psiquiatra e historiador neorrevisiónista argentino. Como tal ha escrito varias obras que se proponen sacar a la luz aspectos soslayados por la historiografía oficial.

Obviamente el trabajo con este material audiovisual permite también acceder a un tipo de discurso oral diferente del experimentado durante la visión de las películas.

Las primeras preguntas guían a los estudiantes en las actividades de escucha para reconocer muletillas de las que el entrevistado abusa y reconocer en la primera parte – el informe que introduce la entrevista – las marcas de cohesión textual.

Mucho calor y humedad habrán soportado en julio de 1822 los libertadores Simón Bolívar y José de San Martín, al entrevistarse en la ciudad ecuatoriana de Guayaquil para decidir el fin de la guerra de la independencia. El espíritu de Patria Chica, además de la reserva de los protagonistas, forjaron la leyenda de este encuentro. Por décadas se estimuló la idea de que Bolívar, abusando de su superioridad militar, se habría quedado con la gloria de terminar con la resistencia española, mientras San Martín habría marchado a un discreto

⁶ Pérez Amuchástegui (1962) acusó a los académicos de confundir historiografía con patriotismo.

ostracismo. La realidad fue distinta: era el encuentro de dos militares que habían puesto a España al borde de la derrota, pero sus situaciones no podían ser más distintas. Bolívar era el jefe indiscutido de su país y San Martín había sido abandonado por Chile, gobernado por los opositores de O'Higgins y, sobre todo por Buenos Aires, donde mandaba su enemigo Rivadavia. Consciente de no poder terminar su obra libertadora en el Perú, ofreció ponerse a las órdenes de Bolívar. Pero ambos sabían que no cabían los dos al mismo tiempo. Y lo que importaba era terminar la gesta. Al retirarse, San Martín dio una lección de grandeza y desinterés. Pero no fue menos grande Bolívar, quien tomó a su cargo el fin de la tarea. El triunfo en la batalla de Ayacucho, significó el final definitivo del dominio colonial español en América del Sur (Informe, 30 de julio 2013).

Seguidamente se propone a los estudiantes que reconozcan en el discurso de Pacho O'Donnell las estrategias de desagentivación, es decir, la omisión o despersonalización del agente que tiende a representar los eventos como si ocurriesen natural y espontáneamente. Algunos ejemplos que hemos transcritos son: "...los que escribieron la historia...", "... tiene que ver con un proceso de ocultamiento...", "... había una lógica...", "... por eso muchos dirán que San Martín era monarquista", "... la explicación que se nos quiere dar..." (O'Donnell, 2013).

La última actividad plantea el valor de las funciones informativas: los estudiantes deben comparar el efecto de la frase del entrevistado "quien podía terminar [la guerra] era Bolívar" con su versión no marcada "Bolívar podía terminar la guerra".

Como se puede ver en todos los casos las actividades de aprendizaje de la lengua están siempre ancladas en fenómenos lingüísticos auténticos, tal como se producen y circulan entre hispanohablantes para construir sus versiones de las sociogénesis nacionales.

La entrevista de Guayaquil en la literatura

La perspectiva interdisciplinar nos conduce a la literatura para fomentar la consciencia de cómo se construyen visiones del mundo. El primer contacto es con la novela histórica *Aquí le dejo la gloria* que el escritor colombiano Mauricio Vargas Linares publicó hace pocos meses justamente sobre la famosa entrevista basándose en el hallazgo de la carta de Pérez a Sucre. Al ver y escuchar la entrevista al escritor, los estudiantes podrían notar las particularidades de su pronunciación en comparación con la de los otros hispanohablantes escuchados antes y seguir consolidando su capacidad de comprensión auditiva completando el texto de la entrevista, en la que se plantean – entre otras cosas – la complementariedad del historiador y del novelista histórico.

El novelista histórico está obligado a entrelazar todos aquellos hechos históricos que los historiadores mal que bien han podido consolidar... entrelazarlos con el tejido de la ficción. Y el novelista en esa medida tiene no sólo el derecho, sino por momentos la obligación de introducir situaciones de ficción, personajes de ficción y demás. Ahora, no son fantasías. Es ficción, entendiéndose la ficción como una manera complementaria de descubrir la realidad. La ficción no es mera fantasía, la ficción es otra mirada sobre la realidad, pero no por ello menor ... No por el hecho de que sea ficción, menos realista. Puede no ser estrictamente cierta, pero no por ello menos realista (Vargas Linares, 29 de julio de 2013).

García Márquez, en su ya citada novela sobre Simón Bolívar, no dedica más de una proposición a la entrevista y es sólo funcional al relato de los amores entre Bolívar y Manuela Sáenz. Como veremos esto puede sugerir futuros trabajos de historia y literatura.

Manuela se impuso con una determinación incontenible y sin los estorbos de la dignidad, pero cuanto más trataba de someterlo más ansioso parecía el general por liberarse de sus cadenas. Fue un amor de fugas perpetuas. En Quito, después de las primeras dos semanas de desafueros, él tuvo que viajar a Guayaquil para entrevistarse con el general José de San Martín, libertador del Río de La Plata, y ella se quedó preguntándose qué clase de amante era aquel que dejaba la mesa servida en mitad de la cena. [...] Terminada la misión en Guayaquil escapó de todas ellas [otras amantes] con promesas de amor eterno y pronto regresó y volvió a Quito a sumergirse en las arenas movedizas de Manuela Sáenz (*ivi*, p. 157).

En cambio, Jorge Luis Borges escribió a fines de los años '60 un cuento llamado "Guayaquil", publicado en *El Informe de Brodie* en 1970. Es notable que en ese entonces Borges anticipara el hallazgo de un documento esclarecedor de la entrevista.

Aunque se trate de un desvío del hilo rojo, sería interesante hacer observar a los estudiantes que Borges construyó partes de su relato entretejiendo elementos de un texto de Joseph Conrad, "Author's Note" a *Nostromo* (1917), para consolidar el concepto de intertextualidad. Borges inventa un historiador de nombre José Korzeniovski – el verdadero nombre de Joseph Conrad era Józef Teodor Konrad Korzeniowski – y los topónimos son españolizaciones o copias de los que aparecen en "Authors Note" (Conrad, 1917: *Placid Gulf* □ "Golfo Plácido"; *Occidental Province* □ "Estado Occidental"; la ciudad de "Sulaco", así como algunos nombres de personas – "Avellanos" - o títulos de obras, *History of Fifty Years of Misrule* □ "Historia de cincuenta años de desgobierno") (Borges, 1974, pp. 1062-1063).

En un fragmento del relato Borges ironiza sobre los historiadores y las instituciones, como las universidades y las academias parodiando su discurso burocrático. La actividad correspondiente se propone para que los estudiantes desarrollen la capacidad de distinguir géneros, uno de los descriptores del nivel B2.

Gracias al encomiable celo de nuestro embajador, el doctor Melaza, el gobierno argentino fue el primero en aceptar la desinteresada oferta. Se convino que un delegado se trasladaría a Sulaco, capital del Estado Occidental, y sacaría copia de las cartas para publicarlas aquí. El rector de nuestra Universidad, en la que ejerzo el cargo de titular de Historia Americana, tuvo la deferencia de recomendarme al ministro para cumplir esa misión; también tuve los sufragios más o menos unánimes de la Academia Nacional de la Historia, a la que pertenezco. Ya fijada la fecha en que me recibiría el ministro, supimos que la Universidad del Sur, que ignoraba, prefiero suponer, esas decisiones, había propuesto el nombre del doctor Zimmermann (*ivi*, pp. 1062-1063).

Varias partes del texto explicitan la construcción del saber histórico. Las actividades tienen como finalidad consolidar la conciencia histórica y lingüístico-

discursiva. En primer lugar los estudiantes deberán reformular las hipótesis sobre lo sucedido durante “la entrevista de Guayaquil”:

-Las explicaciones son tantas... Algunos conjeturan que San Martín cayó en una celada; otros, como Sarmiento, que era un militar europeo, extraviado en un continente que nunca comprendió; otros, por lo general argentinos, le atribuyeron un acto de abnegación; otros, de fatiga. Hay quienes hablan de la orden secreta de no sé qué logia masónica.

Observé que, de cualquier modo, sería interesante recuperar las precisas palabras que se dijeron el Protector del Perú y el Libertador.

Zimmermann sentenció:

-Acaso las palabras que cambiaron fueron triviales. Dos hombres se enfrentaron en Guayaquil; si uno se impuso, fue por su mayor voluntad, no por juegos dialécticos. Como usted ve, no he olvidado a mi Schopenhauer.” (*ivi*, p. 1066)

y acerca del valor de la carta hallada:

Yo, en cambio, debo transferirme a Sulaco y descifrar papeles y papeles acaso apócrifos. [...] (*ivi*, p. 1065)

En todo caso, la cacareada epístola nos revelará lo que podríamos llamar el sector Bolívar, no el sector San Martín” (*ibidem*). [...]

Le pregunté si en verdad creía que las cartas eran apócrifas.

-Que sean de puño y letra de Bolívar – me contestó – no significa que toda la verdad esté en ellas. Bolívar puede haber querido engañar a su corresponsal o, simplemente, puede haberse engañado. (*ivi*, p. 1066)

Además, deberán reformular y resumir las consideraciones teórico-metodológicas sobre la labor del historiador e identificar los otros actores sociales (aparte el narrador y Zimmermann) que Borges coloca en el campo de la disciplina histórica.

-Usted ya sabrá que el ministro me ha encomendado la misión de transcribir y prologar las cartas de Bolívar que un azar ha exhumado del archivo de doctor Avellanos. Esta misión corona, con una suerte de dichosa fatalidad, la labor de toda mi vida, la labor que de algún modo llevo en la sangre. [...]

-En materia bolivariana (perdón, sanmartiniana) su posición de usted, querido maestro, es hartamente conocida. *Votre siège est fait*⁷. No he deletreado aún la pertinente carta de Bolívar, pero es inevitable o razonable conjeturar que Bolívar la escribió para justificarse. En todo caso, la cacareada epístola nos revelará lo que podríamos llamar el sector Bolívar, no el sector San Martín. Una vez publicada, habrá que sopesarla, examinarla, pasarla por el cedazo crítico y, si es preciso, refutarla. Nadie más indicado para ese dictamen final que usted, con su lupa. ¡El escalpelo, el bisturí, si el rigor científico lo exige! Permítame asimismo agregar que el nombre del divulgador de la carta quedará vinculado a la carta. A usted no le conviene, en modo alguno, semejante vinculación. El público no percibe matices. [...]

⁷ “*Votre siège est fait*: es Zimmermann quien primero usa esta frase, que significa que hay que dar por cumplidos los hechos. Al final, el narrador tristemente corrobora: *Mon siège est fait*. La frase fue atribuida al abate De Vertot, un historiador francés del siglo XVIII, famoso por su impuntualidad en los hechos registrados. Cuentan que estaba terminando una historia de la orden militar de San Juan del Hospital, de Malta. Al terminar de describir el sitio de Rodas, alguien le proporcionó unos documentos complementarios sobre el tema, los mismos que él no quiso incluir, declarando: *Mon siège est fait*” (Bubnova, 2009, p. 90).

Usted, un historiador, un meditativo, sabe mejor que yo que el misterio está en nosotros, no en las palabras. (*ivi*, p. 1065)

La competencia de comprensión – entendida como (re)articulación – se fomenta con una actividad en que deben relacionar los personajes literarios con los históricos – concretamente, el narrador y Zimmermann por un lado y San Martín y Bolívar, por el otro – .

Un paso más en la relación entre el relato histórico y el literario consistirá en hacer comparar a los estudiantes las cartas de que habla Borges y las que menciona Martínez Garnica en cuanto hallazgo, contenido, estudio y difusión.

Tareas finales

En pequeños grupos los estudiantes elaborarán un guión sobre la entrevista de Guayaquil y lo pondrán en escena.

Cada estudiante elegirá una de las dos cartas, la atribuida a San Martín dirigida a Bolívar o la de Pérez a Sucre y, a partir de la elegida, redactará un texto expositivo-argumentativo acerca del uso de las fuentes primarias en la historiografía.

Seguidamente se leerán las fichas o los mapas mentales hechos al comienzo de la unidad para replantearlos.

Por último se discutirá entre todos qué nuevas investigaciones podrían surgir a partir de los temas tratados. Por ejemplo, a partir del Congreso de Panamá se puede indagar sobre el proceso de integración latinoamericana, las tensiones entre Quito y Guayaquil sugieren profundizar en los conflictos entre Perú, Ecuador y Colombia que llegan hasta 2008, la actual así llamada República “Bolivariana” de Venezuela plantea obviamente el motivo de tal nombre y la figura de Manuela Sáenz lleva a investigar el rol de las mujeres durante los procesos independentistas.

A modo de cierre

La reflexión en torno a las conceptualizaciones de nación y cultura tiene una incidencia directa en la didáctica de la historia y, aunque menos evidente, en la de lenguas extranjeras. La comunicación intercultural se construye entre sujetos que se identifican a sí mismos y a los otros a partir de categorías incorporadas como sentido común. Estas categorías deben ser “descolonizadas” para relativizar, cuestionar, percibir complejamente. Enmarcada también en este uso metafórico, la descolonización como proceso histórico enfrenta los mismos desafíos. Perspectivas parciales, reduccionistas, empobrecedoras intentan imponerse como la única mirada, la más completa, la veraz. La didáctica como disciplina encargada de los métodos de enseñanza puede valerse de diversas producciones para superar dichas limitaciones. En este artículo, hemos intentado construir un marco teórico a partir de autores que desde distintos contextos regionales y disciplinares abogan por la descolonización de los sentidos. Posicionadas desde la enseñanza del español como lengua extranjera, nuestro abordaje sostiene la necesidad de “descolonizar” el diseño de cursos y materiales didácticos, en pos de una perspectiva intercultural que contemple en su complejidad las relaciones entre los pueblos del mundo hispanófono a través del tiempo. Con tal objeto, recurrimos a las

herramientas teórico-metodológicas del Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua y de la competencia comunicativa intercultural, de modo de contar con un aparato conceptual para el diseño de materiales. Tras la reflexión teórica, presentamos una propuesta didáctica para estudiantes de nivel superior de español lengua extranjera. La misma se centra en la enseñanza de un suceso clave en la descolonización hispanoamericana: el encuentro entre San Martín y Bolívar. Nada mejor que un suceso que involucra la descolonización para descolonizar estas representaciones. La profusión de fuentes primarias y secundarias, históricas, literarias, visuales y audiovisuales sobre este acontecimiento permite construir actividades que se valen del análisis lingüístico-discursivo. De este modo, el alumno aprende la lengua usándola para aprender la historia; una historia móvil como los mapas a través del tiempo; un aprendizaje reflexivo sobre sí mismo por medio de las redes conceptuales; una posicionamiento crítico que reflexiona sobre los prejuicios raciales que pueden ocultarse en representaciones artísticas y las formas despectivas de referir al otro. A partir de esta propuesta de enseñanza y su fundamentación anhelamos contribuir a la construcción de propuestas didácticas descolonizadoras, integrando articuladamente los objetivos y estrategias de la historia y las lenguas.

Bibliografía

- BERMEJO ALONSO, Sergio. *Interacción cognitivo-social en el aula: Un enfoque para el desarrollo de una conciencia cultural crítica de la cultura extranjera* (Memoria de Máster no publicada), Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 2003.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, Michael y Mike FLEMING (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- CARRETERO, Mario, José Antonio CASTORINA, María SARTI, Floor VAN ALPHEN y Alicia BARREIRO. "La construcción del conocimiento histórico". *Propuesta Educativa*, n. 39, año 22, jun. 2013, vol. 1. (pp. 13-23).
- COYLE, Do, Philip HOOD y David MARSH. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- DIARIO LA NACIÓN. "Evo Morales asume presidencia de G-77 y pide descolonizar economía". Santiago de Chile, 8 de enero de 2014. <http://www.lanacion.cl/noticias/mundo/bolivia/evo-morales-asume-presidencia-de-g-77-y-pide-descolonizar-economia/2014-01-08/193015.html>. [15 de febrero 2014].
- GLASER Evelyn y Michael BYRAM. *Intercultural competence for professional mobility*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 2007.
- GRIMSON, Alejandro. "Introducción" en GRIMSON, Alejandro (coord.). *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 2007.
- GRIMSON, Alejandro. "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad". *Tabula Rasa*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Núm. 8, enero-junio, 2008. (pp. 45-67). <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600803>.
- GRIMSON, Alejandro. *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2011.

- KUMARAVADIVELU, B. "The word and the world. Interview to B. Kumaravadivelu" [entrevista]. *Marcoele*, 14, 2012. (pp. 1-9). <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-interview.pdf> [20 de febrero 2014].
- POZZO, María Isabel y Susana S. FERNÁNDEZ. "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo". *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus Universitet, n. 14, 2008. (pp. 97-126). <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16201406>
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, FLACSO, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder". Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, el 4 de septiembre de 2009.
- LÓPEZ OCÓN, Mónica. "Descolonizar la Historia de la región, el gran desafío". *Tiempo Argentino*. Buenos Aires, 28 de julio de 2010. <http://tiempo.infonews.com/notas/descolonizar-historia-de-region-gran-desafio> [8.01.2014]
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum*, n. 4, pp. 23-39. http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion_intercultura.pdf
- VIGNOLI, Beatriz. "Salto político hacia otros reclamos". *Página12/Rosario12*. Sección Cultura/espectáculos. Rosario, 26 de mayo de 2010. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-23729-2010-05-26.html> [8.01.2014].

Fuentes del material didáctico

- ARMÁN, José Manuel, Adolfo DUFOUR, Juan Carlos GONZÁLEZ, Teresa MORA, Ignacio PALENCIA y José SIMÓ. "¡Vivan las caenas!" [video-documental], en GONZÁLEZ, Jesús (productor ejecutivo). *Memorias de España*. Madrid, TVE, 2004. <http://www.youtube.com/watch?v=dOh8O4Bun7M>. [6 de noviembre de 2013].
- AYALA MORA, Enrique. "Nota editorial". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, Quito, n. 37, I semestre, 2013. (pp. 125-126). http://www.uasb.edu.ec/.../separata_descubrimiento.pdf [5 de noviembre de 2013].
- ALBERDI, Juan Bautista. "Colección de noticias y memorias para la biografía de hombres notables del Río de la Plata: pt1", *Biografía del Jeneral San Martín, acompañada de una noticia de su estado presente y otros documentos importantes* (con Ricardo Gual y Jaen). Montevideo, Ed. Comercio del Plata, 1850.
- BORGES, Jorge Luis. "Guayaquil", en BORGES, Jorge Luis. *El informe de Brodie, Obras completas*. Buenos Aires, Emecé, 1974. (pp. 1062-1067).
- BUBNOVA, Tatiana. "'Guayaquil' de Borges en el discurso sobre la Argentinidad". *Itinerarios*, Varsovia, vol. 10/2009. (pp. 79-94)
- CONRAD, Joseph, "Author's note", en CONRAD Joseph. *Nostromo. A Tale of the Seaboard*. New York, Harper & Bros, 1917. <http://www.classicreader.com/book/1047/1/> [1 de noviembre de 2013].
- INFORME. *Encuentro de Guayaquil*. Vivo en Argentina – Reflexiones [videograbación]. Argentina, TV Pública, 30 de julio de 2013.

- <http://www.youtube.com/watch?v=emZbAd1jFLs>. [3 de noviembre de 2013].
- IPIÑA, Leandro. *Revolución, el cruce de los Andes* [película]. Argentina-España, José María Morales, Sancho García, TVE, TV Pública, Canal Encuentro, INCAA, UNSAM, provincia de San Juan, 2010.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *El general en su laberinto*. Barcelona, Plaza & Janés, 1994 [1989].
- MARTÍNEZ GARNICA, Armando. "Arrabal, prejuicio moral y demanda de instrucción: elementos para comprender el estatus de los caballeros pardos en la transición a la sociedad republicana". *Dossier i negros, pardos o afrodescendientes* vol. VI, n° 19 - julio - diciembre 2011. (pp. 13-41).
- MARTÍNEZ GARNICA, Armando. "La entrevista de Guayaquil: Introducción y transcripción". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, Quito, n. 37, I semestre, 2013. (pp. 127-145).
http://www.uasb.edu.ec/.../separata_descubrimiento.pdf [5 de noviembre de 2013]
- O'DONNELL, Pacho. *Encuentro de Guayaquil*. Entrevista en Vivo en Argentina – Reflexiones [videgrabación]. Argentina, TV Pública, 30 de julio de 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=emZbAd1jFLs>. [3 de noviembre de 2013].
- PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio Jorge. *La "carta de Lafond" y la preceptiva historiográfica*. Buenos Aires, Siglo XX, 1962.
- ROJAS, Ricardo. *El santo de la espada*, Buenos Aires, Librerías Anaconda, 1933.
- ROMERO MARTÍNEZ, Vinicio, 1989, "Sucinta cronología de Simón Bolívar", anexo de García Márquez, Gabriel, *El general en su laberinto*. Barcelona, Plaza & Janés, 1989. (pp. 282-283).
- SALVIOLI, Fabián, "La protección de los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano de derechos humanos". *Revista N 40*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2004.
- SAN MARTÍN, José de (atribuida a), "Carta de Lafond", en LAFOND DE LURCY, Gabriel. "Voyages autour du monde. T. II. Paris, Administration de la Libraire", 1844. (pp. 138-141).
<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000024873741;view=1up;seq=154>. [28 de noviembre de 2013]
- TORRE REVELLO, José. *Selección de documentos relativos al Libertador don José de San Martín*. Buenos Aires: Instituto Nacional Sanmartiniano, 1974. (pp. 107-109).
- TORRE NILSSON, Leopoldo. *El santo de la espada* [película]. Argentina, Producciones Maipú, 1970.
<http://www.youtube.com/watch?v=W112rdMTF40>,
<http://www.youtube.com/watch?v=rNSIoR-Qjug>. [10 de enero de 2014]
- TORRE NILSSON, Leopoldo. "Un maestro del cine". Entrevista por Osvaldo Seiguerman. *La Opinión* – sección cultural. Buenos Aires, 21 de mayo de 1978.
- VARGAS LINARES, Mauricio. "Vargas Linares habla sobre 'Ahí le dejo la gloria'". Entrevista por El Buen Librero, 29 de julio de 2013. https://www.youtube.com/watch?v=UKS_Qzc-QEY [18 de febrero 2014].

Retratos de Simón Bolívar

AUTOR ANÓNIMO, *Simón Bolívar*, miniatura sobre marfil, 0,06 x 0,05, Madrid, ca. 1799-1802. Colección de la Fundación John Boulton, Caracas.

AUTOR ANÓNIMO, *Le Général Simón Bolívar*, pastel sobre papel, 0,43 x 0,33, Port-au-Prince, 1815. Colección de la Fundación John Boulton, Caracas.

ESPINOSA, José María, *Retrato del Libertador*, óleo sobre tela, 0,71 x 0,53, Bogotá, 1828. Casa Museo Quinta de Bolívar, Bogotá.

MEUCCI, Antonio, *Simón Bolívar*, miniatura sobre marfil, 0,102 x 0,087, Cartagena, 1830. Antigua Colección de la Condesa de Trobriand / Antigua Colección Alfredo Boulton, Caracas.

Mapas

EDUC.AR. "Campañas de San Martín y Bolívar".
http://galerias.educ.ar/v/Mapas_Historia/13-+MAPAS+TEM-camp+SM+y+Bolivar.jpg.html. [18 de noviembre de 2013].

EDUC.AR. "Estallidos revolucionarios".
http://galerias.educ.ar/v/Mapas_Historia/51-+MAPAS+TEM-Estallidosrevolu.jpg.html. [18 de noviembre de 2013].

SABERESPRÁCTICO. "Países de América".
<http://www.saberesp practico.com/estudios/geografia-estudios/paises/paises-de-america/>. [19 de noviembre de 2013].

ZONU. "Colonias europeas en América siglos XVI-XVII".
<http://www.zonu.com/detail/2009-11-26-11271/Colonias-europeas-en-America-siglos-XVI-XVII.html>. [19 de noviembre de 2013].

María Isabel Pozzo es profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, donde dirige en Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE). Master en Formación de Profesores de ELE por la Universidad de Barcelona. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Contacto: pozzo@irice-conicet.gov.ar

Irene Theiner graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, prosiguió su formación en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París antes de establecerse en Italia, donde se licenció por la Universidad de Bolonia. Desde 1993 hasta 2011 impartió cursos de Lengua Española en la Universidad de Bolonia. Desde 2011 se desempeña como investigadora y profesora adjunta de Lengua Española en la Universidad de Salerno.

Contacto: itheiner@unisa.it

Recibido 28/02/2014

Aceptado 03/06/2014