

Mónica Alabart, Raquel Bressan,
María Alejandra Fernández,
Maximiliano Figueprón, María Carolina Zapiola

Las revoluciones de independencia hispanoamericanas a través de sus fuentes

Coordinadores del volumen:
Mónica Alabart y María Carolina Zapiola

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Bressan, Raquel

Las revoluciones de independencia hispanoamericanas a través de sus fuentes / Raquel Bressan ; María Alejandra Fernández ; Maximiliano Figueprón ; coordinación general de Alabart, Mónica ; María Carolina Zapiola. - 1a ed . - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017.

192 p. ; 21 x 15 cm. - (La universidad en la escuela. Fuentes comentadas de historia y filosofía ; 5)

ISBN 978-987-630-278-4

1. Historia de América. 2. Independencia Americana. I. Fernández, María Alejandra II. Figueprón, Maximiliano III. Alabart, Mónica, , coord. IV. Zapiola, María Carolina, coord. V. Título.

CDD 980

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Colección: La universidad en la escuela

Serie: Fuentes comentadas de historia y de filosofía

Coordinadores de la serie: Mario Lipsitz y Paola Miceli

Coordinadoras del volumen: Mónica Alabart y María Carolina Zapiola

Imágenes de Goya: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Agradecemos a la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)-Museo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (MUNTREF) la colaboración con las imágenes para esta edición.

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.

Impreso en DP Argentina S.A.

Tacuari 123 (C1071AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina,
en el mes de julio de 2017.

Tirada: 500 ejemplares.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción a la serie | 11 |
| Introducción al volumen | 15 |
| CAPÍTULO 1. Las reformas borbónicas, la reorganización del Imperio y las reacciones americanas | 19 |
| 1. Contexto, diagnóstico y objetivos de las reformas | 19 |
| 2. Las reformas religiosas: la expulsión de los jesuitas | 26 |
| 2.1. Las reacciones ante la expulsión (Nueva España, 1767) | 28 |
| 3. Las reformas político-administrativas y militares | 30 |
| 4. Las reformas económicas | 37 |
| 5. Las reacciones violentas a las reformas. La Rebelión de los Comuneros (Nueva Granada, 1781) | 40 |
| CAPÍTULO 2. La crisis de la monarquía española | 45 |
| 1. La coyuntura internacional y el proceso político español | 45 |
| 1.1. La invasión napoleónica y el juntismo (1808-1810) | 45 |
| 1.2. La guerra de independencia española (1808-1814) | 51 |
| 2. Las repercusiones de la crisis peninsular en América | 55 |
| 2.1. El retorno de Fernando VII: la restauración del absolutismo (1814-1820) | 64 |
| 2.2. La profundización de la ruptura | 67 |
| CAPÍTULO 3. La revolución y la guerra de independencia en el Virreinato del Río de la Plata | 69 |
| 1. La crisis en el Virreinato del Río de la Plata | 69 |
| 1.1. Las invasiones inglesas y sus consecuencias | 69 |
| 1.2. La profundización de la crisis: una monarquía sin rey, la formación de juntas y los proyectos de regencia | 74 |
| 1.3. La revolución en Buenos Aires | 78 |

| | |
|---|------------|
| 2. La revolución y la guerra | 85 |
| 2.1. La guerra en el Litoral | 85 |
| 2.2. La guerra en el Norte | 88 |
| 2.3. La formación del Ejército Libertador en Cuyo..... | 90 |
| 2.4. El Congreso de Tucumán y la declaración de la independencia de las Provincias Unidas en Sudamérica | 92 |
| CAPÍTULO 4. La revolución y la guerra de independencia en el Virreinato del Perú..... | 97 |
| 1. El proyecto sanmartiniano para Perú | 98 |
| 2. Resistencias y debates por el modelo de gobierno para Perú..... | 104 |
| 3. La salida de San Martín y el proyecto de Bolívar..... | 108 |
| 4. Los últimos esfuerzos bélicos para independizar al Perú..... | 113 |
| CAPÍTULO 5. La revolución y la guerra de independencia en el Alto Perú . | 119 |
| 1. Los movimientos juntistas de Chuquisaca y La Paz (1809-1810)... | 120 |
| 2. La guerra entre Lima y Buenos Aires (1810-1816) | 125 |
| 2.1. Los pueblos indígenas durante el proceso de independencia ... | 126 |
| 2.2. La guerra de guerrillas: una nueva estrategia de combate | 131 |
| 3. Ni con Buenos Aires ni con Lima: el fin de la guerra y la declaración de la independencia de las provincias altoperuanas | 135 |
| CAPÍTULO 6. La revolución y la guerra de independencia en el Virreinato de Nueva España..... | 145 |
| 1. El contexto de la revolución: una sociedad profundamente desigual . | 145 |
| 1.1. La miseria de los sectores populares..... | 145 |
| 1.2. La posición de los criollos..... | 148 |
| 2. La caída de la monarquía: criollos versus peninsulares (Ciudad de México, 1808)..... | 150 |
| 3. La insurgencia popular (1810-1815) | 153 |
| 3.1. El Grito de Dolores | 153 |
| 3.2. La revolución se radicaliza | 158 |
| 3.3. La continuidad de la lucha revolucionaria | 164 |
| 4. La declaración de la independencia (1815-1821)..... | 167 |

| | |
|--|-----|
| Referencias bibliográficas de las fuentes citadas..... | 173 |
| Glosario | 181 |
| Algunos sitios web de interés | 187 |
| Bibliografía..... | 189 |

Introducción a la serie

Una serie de fuentes de historia y de filosofía

Esta serie surge del trabajo de un grupo de investigadores docentes de las áreas de Filosofía e Historia del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el marco del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este Proyecto tiene como objetivo promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las humanidades, especialmente de disciplinas como educación, filosofía, historia, letras e idiomas. En este marco, la publicación de materiales de historia y de filosofía se inscribe en el reconocimiento de la necesidad de las universidades de llevar adelante acciones de articulación con la escuela media, en especial, frente a la creciente brecha que se produce entre el egreso del secundario y el ingreso a los estudios superiores.

El sentido específico de esta colección es acercar a la escuela media un conjunto de herramientas especialmente seleccionadas para el trabajo en el aula. Tanto los volúmenes de historia como los de filosofía son selecciones de fuentes comentadas seguidas de una propuesta de actividades, elaboradas por investigadores especialistas en cada una de estas parcelas de estudio.

¿Por qué pensamos en una serie de fuentes?

Ante todo y principalmente, porque consideramos que el trabajo sobre fuentes es uno de los modos más adecuados para estimular un primer acercamiento de los estudiantes al quehacer científico de filósofos e historiadores. Introducir fuentes en el aula es en primer lugar mostrar a nuestros estudiantes *el modo singular que la ciencia escoge para trabajar*. El trabajo científico es un trabajo controlado, un trabajo que exige verificación: en el caso de la historia, su método en particular es cotejar sus enunciados a través de las fuentes.¹ Todo

¹ “Parece ser que el discurso [historiador] clásico conlleva dos tipos regulares de embragues. El primer tipo reúne a los que podríamos llamar embragues de escucha [...]. Este *shifter* designa así cualquier mención de fuentes, testimonios, toda referencia a una escucha del historiador, que

enunciado que diga algo sobre el pasado, para adquirir un estatuto científico tiene que estar habilitado por las fuentes en las que se apoya. Sobre el pasado se pueden decir muchísimas cosas, pero si no hay verificación, lo que se dice no es científico.

En segundo lugar, las fuentes permiten en el aula la irrupción de discursos distintos al corriente, de otros lenguajes (el texto, pero también la imagen, la entrevista oral, etcétera) que enriquecen las competencias lingüísticas de nuestros propios estudiantes, los obligan a explicar, a describir, a sintetizar, a opinar, a criticar, a fundamentar. Todas estas operaciones los introducen en un ejercicio más amplio de la lengua, los acercan a instrumentos más precisos de su propio bagaje lingüístico, los ayudan a reconocer lo que ya usan y a usarlo mejor.² En el caso de la filosofía, la lectura de los autores consagrados facilita el encuentro de los estudiantes con perspectivas filosóficas y concepciones de la realidad diversas, con modos de expresión y usos de vocabulario extraños, lo que genera un enriquecimiento de su propia mirada de la realidad y su capacidad de diálogo con el otro. En esta importantísima dimensión del trabajo escolar, la filosofía aporta una contribución de primer orden, y las fuentes constituyen un buen medio para lograrlo.

En tercer lugar, el uso de las fuentes en la escuela media nos permite poner en marcha operaciones lógicas básicas, esquemas de organización del pensamiento indispensables para el trabajo en el aula. Estas varían de acuerdo con el empleo que cada docente –según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje de un contenido cualquiera que esté conduciendo– quiera imprimirle. Para terminar, es importante señalar que ninguna fuente por sí misma es “fácil” o “difícil”. Lo que la vuelve didáctica es su inserción en un momento específico de la enseñanza-aprendizaje de un contenido particular, la intención con que se la emplee y la potencia que el profesional le imprima, teniendo primeramente claro él mismo qué herramienta tiene entre sus manos.

recoge un en otra parte del discurso y lo refiere”. Barthes, Roland, “El discurso de la Historia”. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 164.

² “En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es su intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlos y describirlos. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. Según Palmer (1969), comprometerse en la interpretación es colocarse en el lugar de *autor*”. McEwan, Hunter y Egan, Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires, 1998, p. 63. Lo resaltado es nuestro.

¿Por qué una serie de fuentes comentadas?

Un primer uso fuerte del comentario es –por qué no– facilitar el trabajo en el aula. Garantizado por un investigador que ha estudiado el conjunto total del texto propuesto, quizás otras obras del mismo autor, y que está familiarizado con los últimos debates en la disciplina, el comentario ayuda al profesor a potenciar el recurso didáctico que quiere implementar. Pero el comentario, en cualquier circunstancia, es un punto de relevo entre dos prácticas. Por un lado, la práctica investigadora, atenta a unos protocolos, debates y mediaciones; por otro lado, la práctica enseñante, que con la información recibida puede fortalecer sus propias elecciones, enriquecerse con la actualización o la incorporación de nuevos aspectos, o llanamente reorganizar la secuencia inicial que había estipulado.

Estos volúmenes de fuentes comentadas

La colección comprende tanto libros de historia como de filosofía. Para filosofía, el plan editorial contempla la edición de dos volúmenes: el primero, centrado en el trabajo, la amistad y el amor; el segundo, orientado a pensar la filosofía práctica. Para historia, el plan editorial contempla dos volúmenes destinados a la escuela media: uno orientado a la enseñanza de historia antigua, medieval y moderna; otro, a la enseñanza de la historia argentina. Pero este uso instrumental no agota las posibilidades que ofrece la colección. Para no reducir manifiestamente la práctica enseñante a una mera aplicación de recetas procesadas en otros ámbitos, los volúmenes incluyen otras vías posibles de entrada, amplían desarrollos, acercan perspectivas, con el único objetivo de contribuir a que el docente disponga de más elementos para armar su propuesta de trabajo en función de sus posibilidades y de los intereses de los grupos en los que debe intervenir. En esta colección defendemos la idea de que, para que un conjunto de contenidos se aprenda, no es necesario cercenar variables a los alumnos sino presentar posibilidades de entrada a los docentes, capaces de desplegar ante los alumnos complejidades acotadas. La reducción de un contenido a la repetición de unas cuantas palabras rituales no constituye un camino de inclusión ni de formación para nadie; solo esteriliza la capacidad de comprensión y vacía a su término el sentido de la escuela. La labor de la escuela no es reproducir sus mensajes y resultados, menos aún entretener a adolescentes aburridos, y aún menos solucionar los problemas del mercado de trabajo. La labor de la escuela es cuestionar los discursos circulantes, ofrecer otros materiales, introducir

interrogantes, erosionar los modos en que el presente y sus poderes constituidos se representan a sí mismos. Consideramos que algunas de las funciones más importantes de la escuela media son, justamente, desorganizar el sentido común, mostrar los límites de los modos instituidos del pensamiento, abrir la posibilidad de otras herramientas para articular opinión.

Son estos algunos de los objetivos centrales de esta colección: abrir nuevas palabras, regar otras imágenes, plantar otras preguntas en un medio que requiere de propuestas serias y modificaciones sustentables. Queremos, en definitiva, a partir del trabajo con fuentes, por un lado, recrear en el aula algunos de los modos mediante los cuales se construye el conocimiento histórico y, por otro lado, estimular la experiencia de hacer un ejercicio vivo de la historia, reactualizando permanentemente los cuestionamientos en relación con nuestra época y con la propia experiencia vital.

Eleonora Dell'Elicine

Mario Lipsitz

Paola Miceli

Introducción al volumen

En 2016 se cumplieron doscientos años desde que las Provincias Unidas en Sudamérica declararon su independencia del Imperio español, lo cual ha provocado la multiplicación de las intervenciones mediáticas, pedagógicas y políticas (columnas radiales, programas televisivos, publicaciones en diversos soportes, actos oficiales, actividades escolares) destinadas a hacer conocer, analizar y/o celebrar el proceso independentista.

En muchas de esas intervenciones, el bicentenario se aborda desde un prisma nacional, un punto de vista que hemos podido apreciar en las conmemoraciones de otros países del continente desde 2010, y que sin dudas veremos replicado hasta 2025. Una vez más, las historias patrias trazadas en el marco de los primeros Estados nacionales latinoamericanos revelan su potencia y su pregnancia: la independencia como inicio de la historia mexicana, argentina, peruana, colombiana... La independencia como hito de la “educación sentimental” del ciudadano.

Es cierto que este libro forma parte del mencionado impulso conmemorativo. Sin embargo, el objetivo de sus páginas es aprovechar una ocasión privilegiada, el “evento”, para reflexionar acerca del complejo proceso en cuyo seno aquel evento puede entenderse y explicarse. Para ello se apoya en las perspectivas de análisis que surgieron en la disciplina histórica en las últimas tres décadas, particularmente en cuatro supuestos.

En primer lugar, parte de la idea de que las naciones hispanoamericanas no estaban prefiguradas a fines del período colonial y que no fue su existencia la causa de las revoluciones de independencia, sino que ellas fueron disparadas por la crisis política de la metrópoli, que potenció las tensiones presentes en las sociedades americanas. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, se entiende que la revolución política se produjo a ambos lados del océano, tanto en la metrópoli como en Hispanoamérica, y que los derroteros y las mutuas influencias de cada una de estas experiencias fueron profundizando la crisis del orden colonial y la desintegración del Imperio español. Estos puntos de vista exigen dejar de lado las tradicionales barreras de la historia nacional, del mismo modo que en los últimos años se abandonaron las miradas centradas en las élites revolucionarias y comenzó a analizarse la participación de los sectores populares en las luchas por la independencia. En relación con ello, y en tercer

lugar, este libro intenta recuperar la atención dirigida por los historiadores a las “plebes” urbanas y a los campesinos, a los esclavos y a los indígenas, como actores cruciales de las luchas por la independencia. Por último, se aleja de los tradicionales esquemas explicativos que ubican lo “tradicional” en el pensamiento y las prácticas políticas del mundo español y colonial y lo “moderno” en los de Francia, Estados Unidos e Inglaterra, y pretende dar cuenta de la complejidad ideológica de los procesos políticos en estudio, en la medida en que los revolucionarios pusieron fin al poder colonial apelando a idearios en los cuales se conjugaron teorías del Antiguo Régimen con propuestas liberales e ilustradas.

La intención del presente libro es fomentar la vinculación entre estos avances académicos y el universo escolar, poniendo a disposición de los docentes y estudiantes de las escuelas secundarias –si bien no se descarta que puedan utilizarse en cualquiera de los niveles educativos– una selección de fuentes que permitirá complementar el estudio de las revoluciones de independencia hispanoamericanas.

El libro se organiza en seis capítulos. Los dos primeros están dedicados al análisis de las postrimerías del orden colonial y de la crisis metropolitana. Los cuatro restantes recorren la experiencia de la revolución y la guerra en tres espacios: el Virreinato del Río de la Plata, el Virreinato del Perú y el Virreinato de Nueva España. Por una cuestión de extensión, resultaba imposible abarcar la totalidad de las experiencias revolucionarias hispanoamericanas, por lo que, teniendo en cuenta los contenidos de la currícula escolar, los libros de texto que se emplean en los colegios y nuestros objetivos, consideramos pertinente proponer un recorrido por los espacios del Río de la Plata y de los Andes Centrales –inextricablemente unidos–, y ahondar en un caso mucho menos frecuentado en la escuela argentina, como es el mexicano.¹ Creemos que esta última opción facilitará, probablemente mejor que cualquier otra, un descentramiento con respecto al punto de vista rioplatense, dadas las marcadas peculiaridades de la historia novohispana.

Finalmente, queremos advertir que aunque los títulos de los capítulos incluyen, por una simplificación del lenguaje, el concepto de “guerra de independencia”, la historiografía ha demostrado que los actores otorgaron diferentes significados al término “independencia” en distintos momentos de los procesos analizados. El más extendido en los albores de la revolución era

¹ Si bien a comienzos del siglo XIX el Alto Perú era parte del Virreinato del Río de la Plata, las particularidades de este espacio, entre las cuales se destaca su tensa posición entre el nuevo virreinato y el Virreinato del Perú, nos han conducido a dedicarle un capítulo específico.

el de una búsqueda de mayor autonomía, no el de “independencia absoluta”, que suponía una ruptura total de los lazos políticos. En tal sentido, a lo largo de los capítulos veremos que las guerras que se dieron en los comienzos de los procesos revolucionarios supusieron enfrentamientos de gran alcance social que no siempre buscaron la independencia (ni siquiera contemplando este término en la clave de mayor autonomía), sobre todo si se toma como prisma de análisis las percepciones y las vivencias de los sectores subalternos.

Con respecto a esto último, y como es sabido, la mayor parte de las fuentes que se conservan en los archivos americanos y españoles fueron elaboradas por las élites realistas o revolucionarias, ya sean decretos, tratados filosóficos, partes de guerra, proclamas, cartas, periódicos, sentencias judiciales..., y por ello es más fácil abordar el punto de vista de los líderes políticos, intelectuales y militares que el de los soldados y los civiles implicados. Pero, por fortuna, en esas mismas fuentes —o en algunas más específicas— nos encontramos, cada tanto, con testimonios directos o indirectos de las representaciones y de las acciones de la “gente común” implicada en estos procesos.²

Mónica Alabart
María Carolina Zapiola

² Gran parte de la búsqueda documental para la elaboración de este volumen se ha realizado, evidentemente, en archivos digitales. En ellos nos hemos encontrado con algunos documentos transcritos con ortografía actualizada, y con otros que conservan la ortografía de los siglos XVIII y XIX. De allí, las eventuales fluctuaciones entre las dos.

