

Los manuales de Historia como formadores de identidad nacional hasta mediados del siglo XX. El caso de la primera invasión inglesa

History textbooks as creators of national identity until the middle of the 20th century. The case of the first “English invasions”

Fabian, Jorge Luis

 **Jorge Luis Fabian** jorgelfabian@hotmail.com
Universidad del Salvador, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 34, 2023
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 Marzo 2022
Aprobación: 25 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113259003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11306>

Resumen: Las investigaciones que utilizan a los manuales escolares como objeto de estudio, obtuvieron una mayor relevancia a finales del siglo XX proponiendo una mirada renovada para el estudio de la Historia de la educación. En este mismo sentido, el proceso de conformación de la ciudadanía a partir de la construcción de la idea de patria ha sido planteado en los textos escolares de Historia principalmente mediante las denominadas “efemérides escolares”. Sin embargo, también existen otros acontecimientos históricos que han sido utilizados con la misma finalidad como es el caso de las invasiones inglesas. Por este motivo, creemos oportuno relevar algunos manuales escolares de historia publicados entre 1896 y 1944 para observar cómo fue utilizada la primera invasión inglesa para generar un sentido de patria en los criollos que derivó en el surgimiento del “Primer gobierno patrio” proclamado el 25 de mayo en 1810.

Palabras clave: manuales escolares, invasiones inglesas, identidad y patria.

Abstract: *The investigations that use school textbooks as an object of study, obtained a greater relevance at the end of the 20th century, proposing a renewed look for the study of the History of education. In this same sense, the process of confirmation of citizenship from the construction of the idea of homeland has been raised in History school textbook mainly through the construction the ‘school anniversaries’. However, there are also other historical events that have been used for the same purpose, like the ‘english invasions’. For this reason, we believe it’s appropriate to review some history school textbooks published between 1896 and 1944 to observe how the first ‘english invasions’ was used to generate a sense of homeland in the criollos that led to the emergence of the first national government proclaimed on 25th may in 1810.*

Keywords: *textbooks, English invasions, identity and homeland.*

Introducción

El estudio del lugar que ocupan los libros de textos o manuales escolares de Historia como instrumentos de construcción de la identidad nacional, de la memoria nacional y de la nación se ha ido ampliando en las últimas décadas (Cucuzza, 2007). El manual escolar puede entenderse como una herramienta pedagógica en la medida en que es un instrumento destinado a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, e incluso ayuda a los mismos maestros en la labor de enseñanza (Choppin, 2010). Sin embargo, la importancia de su estudio proviene de que estos no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que se sostienen en la sociedad (de Amézola, 2008). A la vez, como plantea Agustín Escolano Benito (2001), la manualística o el estudio de manuales escolares, nos permite realizar algunas aproximaciones a los “silencios” empíricos de la historia de la educación tradicional. Esto significa que los manuales deben ser entendidos como “espacios de memoria” mediante los cuales se ha ido materializando los programas en los que se plasmó la cultura de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que los produce y utiliza.

A partir de estas consideraciones iniciales, nos proponemos indagar sobre la representación que los manuales escolares de Historia de nivel primario hicieron sobre uno de los acontecimientos fundantes del proceso de independencia argentino: las invasiones inglesas.¹ En este sentido, entendemos que su inclusión y su posterior tratamiento en los textos escolares, forma parte de la construcción del Estado y de la identidad nacional. Como afirma Luis Alberto Romero (2004) las invasiones inglesas son el momento en que los habitantes del virreinato adquieren conciencia de pertenencia. Su función, en los textos escolares, fue la de deslegitimar la actuación de las autoridades españolas y fortalecer el rol de los criollos, que comenzaron a transitar el camino que concluyó en la “Revolución de Mayo”. En términos de Mario Carretero (2007), podríamos pensar que el estudio de las invasiones inglesas lleva implícito una distinción entre “nosotros” y los “otros”, que deriva, finalmente, en el sentimiento de lealtad al grupo que suele tomar la forma de patria.

Si bien, las invasiones inglesas no se encuentran en el calendario de efemérides escolares, han sido importantes para consolidar una propuesta de Estado nación que procuró combatir la tradición hispánica construyendo una imagen negativa del período de dominación español. Por otra parte, Juan Francisco Fantino (2015) realizó un interesante trabajo sobre el uso de los manuales escolares como elementos formadores de la identidad a partir de otro acontecimiento histórico no institucionalizado: La “Conquista del Desierto”. En este, apreciamos la dicotomía entre el “nosotros” y los “otros” reflejada en términos de “civilización y barbarie”.

Nuestra intención es realizar un primer acercamiento al estudio de las invasiones inglesas como herramienta para la construcción de la identidad nacional en los textos escolares desde la mirada de la Historia de la Educación. Debido a la complejidad y extensión del tema hemos decidido centrarnos únicamente en las causas, el accionar del virrey y la reconquista durante la primera invasión. En cuanto a la utilización de los manuales como objeto para nuestro estudio, relevaremos cinco textos escolares de nivel primario publicados entre

finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX –Fregeiro, 1896; Martínez, 1897; Guerrini y Masa, 1898; Grosso, 1925 y Millán, 1944-. La elección de los libros tuvo como requisito que siguiesen los programas oficiales establecidos para los Colegios Nacionales y estuvieran aprobados oficialmente para su utilización. La decisión de relevar solo libros escolares del nivel primario se debió a su obligatoriedad lo cual resalta la importancia de la incorporación de contenidos para la formación patriótica.

1. La construcción la Escuela argentina y la identidad nacional

A partir de la asunción de Bartolomé Mitre como primer presidente constitucional de la República Argentina, comenzó un rápido proceso de organización y consolidación del Estado nacional donde la escuela jugó un papel central para lograr uno de los principales objetivos: formar ciudadanos argentinos. Para este propósito se decidió utilizar el modelo de la escuela tradicional con una propuesta sistematizadora y de carácter homogeneizador, sustentada en el orden y la disciplina. El proyecto educativo establecido, comenzó a delinarse a partir de los postulados de la denominada “Generación de 1837” la cual proclamó a la “Revolución de Mayo” como el momento fundador de la nacionalidad (Romero, 2004: 21). Una de sus figuras más relevantes fue Domingo Faustino Sarmiento (1849/2011) quien promovió el desarrollo de la educación entendiéndola como un elemento esencial para el progreso y por ello la necesidad de aumentar el número de escuelas y establecer la gratuidad y obligatoriedad. A la vez, en 1875, con la fundación de la Escuela Normal de Paraná² comenzó la implementación del normalismo en la Argentina debido a la necesidad urgente de formar maestros para una escuela primaria en expansión y donde se enseñaba el método, la didáctica y la pedagogía, sumándose luego los principios de la educación patriótica y el higienismo (Rodríguez, 2019: 202).

La organización del sistema escolar, desde el punto de vista normativo, se acentuó durante la primera presidencia Julio A. Roca con la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común en 1884 que estableció la obligatoriedad, la gradualidad y la gratuidad de la educación primaria -entre los 6 y los 14 años-, y además brindó las bases para la construcción de una escuela pública neutra en materia religiosa.

El proceso que se llevó a cabo en la Argentina fue en consonancia con lo que sucedió a nivel regional a partir de los procesos de independencia sucedidos durante el siglo XIX, donde los Estados debieron construir sistemas de educación pública de carácter nacional con el propósito de fortalecer y homogeneizar un sentido de pertenencia común. El objetivo perseguido estuvo en lograr la consolidación del modelo de Estado nacional planteado con posterioridad a la Revolución Francesa donde los sentimientos de pertenencia e identidad se convirtieron en un elemento de fortalecimiento de su poder. Como plantea Emilio Tenti Fanfani (2013: 26), no es lo mismo gobernar sobre un conjunto de personas que se sienten partícipes de una única comunidad de destino que gobernar sobre un conjunto de individuos que no disponen de otro elemento integrador que el ser súbditos de la misma autoridad.

En este punto nos interesa aclarar que seguiremos la línea planteada por Oscar Terán (2008: 106) quien postula que la identidad nacional argentina puede

entenderse a partir de una visión culturalista donde el ser argentino se identifica con un conjunto de pautas culturales tales como la lengua, ciertos símbolos, usos y costumbres presentes y pasados, cierto “tipo nacional”. Esta propuesta se impuso hegemónicamente en la Argentina y su “principal finalidad residió en generar fuertes sentimientos de identificación nacional para incorporar esas masas de manera homogénea a la nación, y así promover mejores condiciones de convivencia y gobernabilidad”. A la vez, Arrigo Amadori y Mariano Di Pascuale (2013: 11) plantean que la construcción identitaria nacional necesitó de operaciones conceptuales, o disposiciones narrativas, que le bridaran una historia que alimentase su desarrollo y otorgara contenidos claros, uniformes y estables; siendo luego la educación quien desempeñó un papel crucial como uno de los principales canales de difusión.

Para lograr la construcción de un sentido de pertenencia, la función de la escuela como el espacio físico donde se imparte el saber, y del maestro como su poseedor fueron esenciales. El triunfo de un modelo que privilegió un método de enseñanza simultáneo, gradual y que homogeniza las prácticas, tiempos y contenidos, frente a otras posibilidades, fue importante para comenzar a crear una propia identidad. Recordemos, que la escuela es el resultado de una construcción histórico-social donde se representa la relación que existe entre la institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume, lo cual provoca que a mayores niveles de organización y complejidad social se produzca una mayor sistematicidad e institucionalidad de la educación (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007: 59).

Es por esto, que la consolidación definitiva del Estado nacional provocó la necesidad de construir un sistema educativo que se encargó, en primer lugar, de construir la “Escuela argentina”. Esta, debía representar un sistema de valores y un ideal de país que favoreciera el establecimiento de una forma de concebir las relaciones de poder entre la élite gobernante y el pueblo. Su objetivo fue formar ciudadanos argentinos que respondieran al proyecto de país propuesto y cuyo sentido de pertenencia les provocaría la necesidad de esforzarse para construir una nación sin cuestionar el orden político-social establecido.

Debemos aclarar, que este proyecto también buscó romper con el capital histórico-cultural que traían los inmigrantes a partir de la creación de nuevos rasgos identitarios que se aprendían en la escuela. El objetivo del Estado, fue generar estrategias para la construcción de una identidad nacional compartida por sujetos con un pasado diferente, logrando que estos aparezcan como homogéneos al ser partícipes de una identidad que legitima la existencia misma del Estado. Según Terán (2008: 105), la inmigración causaba problemas, y estos trataron de ser resueltos desde el Estado tanto por vía coercitiva -mediante las leyes- como por medio de la búsqueda de consensos mediante la incorporación plena de los extranjeros y sus hijos a una identidad nacional argentina para lo cual el Estado -en especial mediante la educación pública- montó un vasto y capilar dispositivo nacionalizador. Por ejemplo, en 1903 se incorporó al calendario escolar la rememoración de la figura de Manuel Belgrano y se estableció que las escuelas debían dedicar un día a la enseñanza de su vida. Seis años más tarde, el Consejo Nacional de Educación instauró la entonces denominada “Jura a la bandera” y se comenzó a implementar el “saludo a la bandera”, antes de

comenzar cada jornada escolar, en el patio o en las aulas, entonando alguna marcha patriótica o el recitado de la “Oración a la bandera”.

En esta misma línea encontramos la implementación de las “efemérides escolares”, establecidas para explicar el proceso de independencia y configurar la nacionalidad[3]. A pesar de que esta práctica no favorece el desarrollo de las capacidades críticas requeridas para la comprensión histórica, estas se presentan como incondicionales e inhiben la toma de conciencia de los estudiantes acerca de su propia posición en la historia (Carretero, 2007: 31). En relación con el caso argentino Martha Amuchástegui (1995: 13) explica que el sistema escolar “incorporó un conjunto de ceremonias, actuaciones, dramatizaciones referidas al festejo y homenaje que debía rendírsele a personajes de la historia y emblemas de la Nación; las cuales fueron llamadas fiestas patrias”.

Hemos observado que a pesar de la creación de escuelas normales nacionales que uniformaron la formación de maestros y la obligatoriedad de la asistencia a la escuela fueron dos elementos esenciales para la creación de los “ciudadanos argentinos”, el triunfo en la construcción de la identidad nacional se basó en la capacidad del Estado de establecer un sistema escolar sólido y homogéneo controlado constantemente a través de un modelo curricular y pedagógico jerárquico-autoritario centralizado. Como veremos a continuación, este proceso fue acompañado por la implementación de textos escolares escritos a tal fin.

2. La Historia y los manuales escolares

En el marco de la construcción de la nacionalidad, la enseñanza de la historia en la escuela como herramienta de cohesión y unificación de elementos constitutivos de la identidad cumplió un rol preponderante. Mario Carretero (2007: 38) sostiene que la Historia ocupa un lugar central en la Escuela “porque para la ilustrada modernidad no se nace hombre ni puede nadie hacerse a sí mismo hombre: para ser hombre es necesario ser hecho en la Historia y en la Escuela, ser hecho por el Estado y la familia, y ser hecho con el amor: el de la Madre y el de la Patria.

Específicamente para el caso argentino, Luis Alberto Romero (2004) afirma que “la Historia fue en la escuela no solo una disciplina de saber, sino un poderoso instrumento para identificar a la comunidad nacional a cada futuro ciudadano que pasaba por sus aulas” (pp. 39-40). A la vez, establece que su relato tuvo como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados con ella; siendo la Nación el principio organizador y estructurador de todo relato o explicación del pasado. A partir de esto, la historia “mitrista / positivista”, que continuó la línea propuesta por la “Generación del '37”, organizó el panteón de los héroes, que tuvo como máxima figura al “Libertador General Don José de San Martín”, y en contraposición el de los “villanos” representados en la figura del “tirano” Juan Manuel de Rosas.⁴

Para lograr este objetivo, la escuela recurrió a la implementación de manuales de texto, los cuales fueron escritos y diseñados específicamente para la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Estos libros, fueron considerados un instrumento básico para la educación masiva a la cual recurrieron los nuevos Estados ya que son herramientas culturales esenciales para entender la forma en que se construyen las narrativas fundacionales de la Nación. En el caso argentino,

Marta Poggi (2010: 167) sostiene que la ausencia, en número y calidad, de buenos maestros en condiciones de afrontar los desafíos que los cambios educacionales pretendidos exigían, inquietó a las autoridades y acrecentó la importancia y la producción de los textos escolares.

Debemos recordar, que los manuales fueron producto de la propuesta educativa de la modernidad que se centró en la enseñanza de un único saber a partir de un mismo método. Como plantea Mariano Narodowski (2007: 84) al analizar la “propuesta comeniana” de la utilización de un solo texto, este no posee un valor literario o científico autónomo, sino que se legitima en la medida que contribuye eficazmente al proceso de producción de saberes escolares. A la vez, no solo favorece la uniformidad de saberes, sino que “se convierte en el representante del especialista y del político en el salón de clases y es capaz de construirse en una suerte de árbitro de las diferencias lingüísticas y culturales existentes”.

A partir de la construcción de la necesidad de los manuales escolares, comenzó una expansión de su producción la cual fue acompañada de una paulatina adaptación de los contenidos acordes con la edad de los estudiantes, se centraron únicamente en el programa oficial con la correspondiente división en áreas, asignaturas y niveles, surgiendo un nuevo género dentro de la transmisión del saber. Una particularidad de los textos escolares es que a pesar de haber sufrido transformaciones debido a los avances en todas las áreas del conocimiento y también en cuanto a su estructura y diseño, estos han conservado su esencia de compiladores de un saber indiscutido. En este sentido, la llamativa vigencia del uso de libros de texto a lo largo del tiempo “revela el espacio pedagógico conquistado en la cultura escolar y, por ende, una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo” (Finocchio, Massone y Romero, 2014: 556). En palabras de Alain Choppin (2010:210), “el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores”.

Si pensamos en el caso de los contenidos relativos a la historia nacional que encontramos en los textos escolares, estos tienden a valorar positivamente al propio grupo social, explicar sus características en términos esencialistas y no históricos, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, valorar en términos positivos la evolución política del país y recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos (Carretero y Montanero, 2008: 139). Asimismo, otra característica particular es la no utilización de fuentes primarias. Estas han sido excluidas, o transcritas de manera parcial, únicamente con el objetivo de reafirmar idea propuesta por los/as autores/as pero sin la intención de enriquecer la comprensión de los procesos o la mirada personajes históricos. A su vez, tampoco se encuentran las referencias bibliográficas a lo largo del texto que indiquen quién dijo lo que los/as autores/as afirman como verdad. En estos dos aspectos, ha habido algunos progresos a partir de la inclusión de un cuerpo bibliográfico de referencia al final del texto y la incorporación de una mayor cantidad de fuentes primarias, aunque en general se encuentran en el marco de las actividades propuestas.

El análisis de las narrativas que encontramos en los manuales nos permite apreciar lo que Roger Chartier (2007: 22) definió como “la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones

narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado”. A partir de esta interpretación, vemos como el relato histórico que leemos en los libros de texto está basado en una narración lineal y simple del pasado, que se sigue sosteniendo debido a una enseñanza de la historia basada en la memorización de datos sin valoración crítica. En el caso argentino, esta perdurabilidad del discurso se manifestó a partir de la construcción de una “historia oficial” realizada por un grupo de historiadores, que conformaron la Nueva Escuela Histórica,⁵ la cual se consolidó en la segunda mitad del siglo XX con la incorporación de profesores de historia como autores principales de los textos escolares. Estos, continuaron repitiendo lo escrito y, por lo tanto, reivindicaron aquella “historia oficial”. La falta de contacto de los nuevos autores con la actividad académica, provocó un estancamiento en la investigación que produjo, como afirma Gonzalo de Amézola (2006: 236), un distanciamiento cada vez mayor entre la historia investigada y la historia enseñada. Sin embargo, también debemos considerar que “el conocimiento científico y el conocimiento escolar tienen aspectos en común pero también tienen especificidades. La historia que se enseña no es la de los historiadores” (Finocchio, 1995: 90).

2. La primera invasión inglesa como formadora de identidad nacional

Sin lugar a duda la relevancia de la incorporación de las invasiones inglesas como tema de estudio en los manuales escolares se encuentra en que estas están cargadas de valores patrióticos aun antes de que existiera una patria no española a la cual celebrar. Los eventos sucedidos entre 1806 y 1807 en el Río de la Plata, han sido considerados una causa directa de la Revolución de Mayo mostrando un débil e ineficiente imperio español. Como plantean Francisco Guerrini y Carlos Massa (1898: 73) en relación con los criollos “la conciencia que adquirieron de su valor al vencer las fuerzas veteranas de Beresford y Whitelocke, dio por resultado el que comenzaran a pensar que bien podían gobernarse por sí solos”.

A partir de esto, el proceso de reconquista de la capital virreinal fue retratado en los manuales escolares como un evento fundacional de la identidad argentina ya que “para los nativos puede decirse que la idea de patria no existía; pero a partir de la época de las invasiones, cuando regaron con su sangre el suelo en que habían nacido para impedir que el invasor se hiciera dueño de él, ese sentimiento se exaltó en alto grado” (Grosso, 1925: 52). Ahora “tener patria fue la aspiración indomable del pueblo criollo de Buenos Aires y de las provincias, porque ellas también habían contribuido con sus ciudadanos, a la expulsión del invasor” (Millán, 1944: 179). Esta propuesta de los manuales coincide con la interpretación de Federico Chabot (1987: 80-82) para quien, a través de diversas formas de coerción, los Estados modernos lograron que la nación se convierta en la patria y la patria se convierta en la divinidad del mundo moderno y a partir de entonces se comenzó a hablar efectivamente de mártires de la independencia, de la libertad y de la unidad de la patria.

Al pensar en las invasiones inglesas, la primera pregunta que nos surge es por qué Inglaterra decidió invadir el Río de la Plata; conocer las causas que produjeron este acontecimiento nos ayudaría a comprenderlo y a pensar sus consecuencias a partir de los objetivos propuestos. Sin embargo, no hemos

encontrado en los manuales relevados una explicación clara sobre los motivos por los cuales se produjo. Los textos únicamente plantean la existencia de una rivalidad entre España e Inglaterra a partir del asalto de cuatro fragatas que se dirigían a la metrópoli desde el Río de la Plata con un cargamento de oro y plata que provocó la declaración de guerra por parte de España y una posterior alianza con Napoleón Bonaparte. El enfrentamiento entre los tres países concluyó con la derrota de la flota franco-española frente a Inglaterra en la “Batalla de Trafalgar” -1805- lo cual le permitió obtener una supremacía marítima que le brindó la posibilidad de invadir el Cabo de Buena Esperanza -colonia holandesa- y el Río de la Plata.

Esta explicación propuesta, únicamente cumple la función de caracterizar al enemigo el cual, “según su costumbre, empezó las hostilidades sin previa declaración de guerra (1804), apoderándose traidoramente de la boca del Plata de cuatro fragatas. Más de tres millones de pesos en barras de oro y plata y un precioso cargamento fueron fruto de esta piratería” (Martínez, 1897: 169). La ausencia de las causas de la invasión parece proponer la hipótesis de su inexistencia y que los ingleses simplemente aprovecharon su situación ventajosa para realizar su antiguo propósito de apoderarse de las Colonias del Río de la Plata (Martínez, 1897; Grosso, 1925; Millán, 1944).

Queda planteado el supuesto de una intención de anexar los territorios a la corona británica lo cual pareciera ser poco probable por el tiempo, los recursos y el improbable éxito que suponía el controlar la totalidad del Virreinato del Río de la Plata. El texto de Guerrini y Masa (1898: 65-66) sostiene que los criollos pese a su rivalidad con los españoles no estaban dispuestos a admitir una nueva dominación.

En una segunda instancia, es inevitable preguntarse cuáles fueron las medidas que el virrey Rafael de Sobremonte⁶ tomó para defender la capital del virreinato ante la invasión. En este punto observamos el contraste entre la figura de un funcionario peninsular de extensa trayectoria, diligente y previsional; con el caracterizado en los manuales donde el tratamiento que su figura es abordada de forma peyorativa mediante las acciones que tomó ante las noticias del avance británico en la cuenca del Plata y su posterior marcha hacia el interior. El texto de Millán (1944: 166) es el único que hace una breve mención sobre la trayectoria del representante del rey, recordando que fue intendente de Córdoba, antiguo funcionario en el Río de la Plata y que su “administración fue de escasa labor, recordándosele tristemente en la Historia Argentina, por su conducta cobarde en las invasiones inglesas”. Nos llama la atención que se destine un mayor desarrollo a las características personales de sus antecesores los cuales no tuvieron que enfrentar ningún conflicto externo, transcurriendo sus gobiernos sin grandes problemáticas.

La mayoría de las explicaciones sobre la actitud del virrey frente a las invasiones se inician alrededor de las noticias llegadas desde Brasil sobre el avance de una escuadra inglesa previa a su expedición al territorio holandés de Cabo de Buena Esperanza en el extremo sur de África. En ese momento es cuando el Sobremonte decidió desplazar las tropas veteranas al otro lado del Río de la Plata, escenario probablemente más amenazado debido al extenso historial de enfrentamientos entre las coronas españolas y portuguesas; el interés de esta última por poseer

una margen del Plata y la alianza luso-británica en Europa contra Napoleón. En palabras de Benigno T. Martínez (1897).

Cuando llegó la noticia de que la escuadra en que venía esta expedición había tocado en el Brasil, el virrey Sobremonte, sospechando que pudiera dirigirse al Río de la Plata, y creyendo que el único punto vulnerable era Montevideo pasó allí trasladando casi toda la fuerza que había disponible y dejando desguarnecido a Buenos Aires. (Martínez, 1897: 41)

Tanto Guerrini, como Massa, Grosso y Millán inician sus relatos luego de la victoria británica en África, cuando sus tropas ya se lucían amenazantes en las costas bonaerenses en los últimos días de julio de 1806 y estaban prontas a desembarcar. Guerrini y Massa (1898) nos presentan la situación de la siguiente manera:

Gobernaba entonces en Buenos Aires el Marqués Rafael de Sobremonte con el título de Virrey del Río de la Plata, hombre pusilánime y cobarde que al tener noticias de estos sucesos solo se le ocurrió enviar al inspector de armas D. Arce al mando de 1.000 hombres para que se opusiera al avance de los ingleses; insignificante tropa que a los primeros tiros se dispersó completamente. (Guerrini y Massa, 1898: 64)

La valoración del gobierno del virrey hasta las invasiones es hasta hoy disímil, sin embargo los manuales lo describen en su accionar -durante el arribo y desembarco de las tropas- como alguien incapaz de tomar decisiones y de organizar la defensa. Además, luego del desbande de las fuerzas dirigidas por Pedro de Arce y el inminente asalto de la ciudad cuestionan la decisión de Sobremonte de abandonar la capital virreinal y dirigirse al interior. Todos los textos consultados hacen de esta decisión el elemento central de la crítica a la figura del virrey y no dudan en plasmarlo en las páginas de los manuales:

- Mientras tanto, el virrey Sobremonte huía con su familia y se dirigía hacia Córdoba, dejando a la Capital entregada a su suerte (Martínez, 1897: 42).
- En conocimiento de este hecho Sobremonte huyó vergonzosamente a Córdoba, dejando abandonada la ciudad de Buenos Aires (Guerrini y Massa, 1898: 65).
- El virrey Sobremonte, en vez de organizar tropas para resistir, huyó hacia Córdoba llevándose los caudales que componían el tesoro; pero tuvo que entregar todo ese dinero a los ingleses (Grosso, 1925: 75).
- El virrey Sobremonte abandonó cobardemente al pueblo y huyó hacia Córdoba con su familia y el tesoro del Estado (Millán, 1944: 169).

La omisión de la existencia de un procedimiento a seguir en el caso de ataque a los territorios virreinales por parte de potencias extranjeras favorece la devaluación de la figura de Sobremonte. En virtud de que la persona del virrey representaba a la corona española en América es entendible que alejar a la máxima autoridad del peligro acontecido tras el desembarco de las tropas británicas, fuese una forma de evitar que la imagen real se vea afectada en el caso de que el virrey fuese capturado por parte de tropas enemigas. En cuanto a los caudales, estos no fueron trasladados por Sobremonte hasta Córdoba, sino que fueron guardados en el Cabildo de Luján, donde debieron ser entregados a la fuerza invasora más tarde. El esquema discursivo utilizado provocó que Sobremonte sea representado en las aulas como “el virrey que huyó con los caudales”.

Esta connotación negativa de la figura del virrey es contrapuesta con quien lideró la resistencia que concluyó con la rendición de las tropas británicas. Grosso (1925: 77) explica que apareció el hombre necesario para organizar las fuerzas para reconquistar la ciudad, Santiago de Liniers, quien era un ilustre marino francés que había estado al servicio de España y desempeñaba el cargo de capitán del puerto. Este, observó una disposición favorable del pueblo para la lucha y se dirigió a Montevideo a solicitar el auxilio del gobernador Pascual Ruiz Huidobro. Al retornar a Buenos Aires con una tropa que contaba con alrededor de mil integrantes Liniers avanzó sobre la ciudad, y “ayudado por el pueblo que hacía fuego desde las ventanas y las azoteas obligó a Beresford a rendirse” (Martínez, 1897: 44).

Con el objetivo de reforzar la construcción de la idea de patria, se utilizó la exaltación de un triunfo, que fue conseguido gracias a la participación de los vecinos de la ciudad o criollos, como se los empieza a denominar luego de la primera invasión en los manuales relevados. Según plantea Clemente Fregeiro (1896: 13-14) la victoria profundizó la división entre criollos y españoles peninsulares debido a que los primeros reclamaban para sí la gloria de la defensa porque habían rechazado valerosamente las invasiones poniendo a prueba su amor patrio y revelando cuanto era su poder.

Para finalizar observamos que los textos escolares exaltan el triunfo el cual se produjo en medio de un entusiasmo indescriptible del pueblo donde los soldados ingleses salieron de la Fortaleza para deponer sus armas quedando los jefes y soldados prisioneros. A la vez, este logra volverse tangible con los años debido que “sus estandartes, banderas, entre ellas las del célebre regimiento 71, se conservan como gloriosos trofeos de aquellos días memorables, en la Iglesia de Santo Domingo” (Grosso, 1925: 76).

Consideraciones finales

La necesaria construcción de un Estado nacional fuerte luego del proceso de organización nacional, provocó la búsqueda de elementos constitutivos de identidad en la joven Historia Argentina. Si bien las fechas centrales del período de independencia fueron el eje para la construcción de la idea de Nación, estas fueron acompañadas de otros acontecimientos que ayudaron a promover la construcción de la idea de patria. Como planteamos la masificación de la educación y la homogenización de una “historia oficial” plasmada en los manuales fueron elementos imprescindibles para que esto sucediese.

Puntualmente, las denominadas invasiones inglesas le brindaron a la escuela la posibilidad de establecer el punto de inicio de un proceso que culminó el 25 de Mayo de 1810 con el establecimiento del “Primer gobierno patrio”. Para esto, se construyó la epopeya de un territorio que fue invadido por el enemigo – Inglaterra- y que debió protegerse por sí sólo ya que quien debió hacerlo –España- no pudo. El hecho de que no se expliquen en detalle los motivos de la invasión demuestra que lo importante es mostrar la necesidad que tuvieron los criollos de defenderse debido a la falta de una correcta acción por parte del virrey sin importar las intenciones de los atacantes.

Los rasgos del virrey definidos en los manuales analizados responden al interés de consolidar una imagen consecuente con el relato patriótico necesario

para construir y fortalecer una identidad nacional desde la escuela primaria. Sobremonte deja de ser un funcionario de la corona española gobernando en un escenario complejo, y se transforma en la representación de la monarquía hispánica en decadencia. El virrey es mostrado como una figura incapaz de responder a las necesidades de la población atacada y que en definitiva solamente busca proteger la recaudación.

Sin bien los manuales relatan que quien lideró la reconquista fue una representante de la corona, Liniers es mostrado como alguien que se acerca los habitantes de la ciudad invadida y utiliza sus conocimientos militares para ayudarlo buscando poner su figura en tensión con la de Sobremonte quien estaba en Córdoba. En este discurso, el fracaso en la defensa de la ciudad por parte de la autoridad española y su posterior huida es la representación de una metrópoli que parece no estar preparada para hacer frente a una invasión que exige determinación, valentía y coraje; virtudes depositadas en los criollos que empiezan a pensar en la posibilidad de dejar de ser una colonia española.

Para finalizar, es importante remarcar que a partir de los textos escolares relevados, observamos que la importancia de la incorporación de las invasiones inglesas no está relacionada con el conocimiento de los acontecimientos acaecidos en 1806 y 1807 sino en la necesidad de presentar el escenario previo al 25 de Mayo de 1810, al igual que a los personajes del que en él participaron. En este sentido, creemos necesario seguir analizando el retrato que los manuales realizaron de los sucesos posteriores a la reconquista y la segunda invasión, para poder lograr una clara comprensión de la importancia de las invasiones para la construcción de la identidad nacional.

Bibliografía

- Amadori, A. y Di Pascuale, M. (2013). *Construcciones identitarias en el Río de la Plata: siglos XVIII-XIX*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Amuchástegui, M. (1995). *Los rituales patrióticos en la escuela pública. Discursos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires: Galerna.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Chabot, Federico (1987). *La idea de nación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la nación en los textos escolares (1973-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En Kaufmann, C. (Comp.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente (227-271)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Escolano Benito, A. (2001). *El libro escolar como espacio de memoria*. En Ossenbach, G. y M. Somoza, M. (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (35-46). Madrid: UNED.
- Fantino, J. F. (2015). La “Conquista del desierto” en las aulas: Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (). *Trabajos y Comunicaciones*, 42, 1956-1979.
- Finocchio, S. (Coord.) (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S., Massone, M. y Romero, N. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32(2), 555-579.
- Fregeiro, C. (1896). *Lecciones de Historia Argentina: Desde las invasiones inglesas hasta nuestros días (1807-1885)*. Buenos Aires: Librería Rivadavia.
- Grosso, A. (1925). *Nociones de Historia Nacional*. Buenos Aires: F. Rossi.
- Guerrini, F. y Massa, C. (1898). *Nociones de Historia Argentina y General*. La Plata: Sesé y Larrañaga.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, B. (1897). *Nociones de Historia Argentina*. Buenos Aires: Pedro Igon y Cia. Editores.
- Millán, J. (1944). *Nociones de Historia Argentina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Poggi, M. (2010). La consolidación y difusión de un mito fundacional. La Revolución de Mayo en los textos escolares, 1880-1905. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 10, 165-198.
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-235.
- Romero, J. [Coord.] (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarmiento, D. F. ([1849] 2011). *Educación Popular*. La Plata: UNIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Notas

- 1 Aunque la correcta denominación es “invasiones británicas” utilizaremos la de invasiones inglesas por ser la utilizada en los textos escolares.
- 2 Para profundizar sobre el rol de la Escuela Normal de Paraná en la formación de maestros véase, Rodríguez, L. y Petitti, M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. Buenos Aires: Teseo.
- 3 Como explica Romero (2004), las fechas patrias del calendario escolar están ordenadas, de manera azarosa, por orden cronológico lo cual facilita el proceso de construcción identitario. El nacimiento de la patria, 25 de mayo; su independencia, el 9 de julio; su organización republicana y proyección continental, el 17 de agosto (p. 19)
- 4 Para profundizar sobre la función de Bartolomé Mitre en la construcción de la Historia Argentina, véase Halperín Dinghi, T. (1996). Mitre y la formulación de una historia nacional de la Argentina. *Anuario del IEHS*, (11), pp. 57-69.

- 5 La Nueva Escuela Histórica empezó a conformarse en el contexto del centenario de la “Revolución de mayo” y sus integrantes adhirieron al estricto cumplimiento de las reglas relacionadas a la crítica de los documentos. Algunos de sus miembros fueron Ricardo Levene, Diego Molinari, Rómulo Cabria y Emilio Ravignani, Para una aproximación al estudio de la Nueva Escuela Histórica véase Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, pp.139-200.
- 6 Rafael de Sobremonte (1745-1827) llegó al virreinato del Río de la Plata en 1779 y previo a su designación como virrey en 1804 ocupó distintos cargos como funcionario de la corona española -secretario del virreinato; gobernador intendente de Córdoba del Tucumán y presidente de la real audiencia de Buenos Aires-.