



*La enseñanza de la Cuestión de
Malvinas en las escuelas argentinas:*

Un análisis crítico

Licenciatura en Educación

Gabriela Beatriz Rodríguez

2017

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 4 |
| Abstract | 6 |
| Introducción | 8 |
| Capítulo I: El problema de investigación | 16 |
| <i>Planteamiento del problema:</i> | <i>16</i> |
| <i>Formulación del problema:</i> | <i>18</i> |
| <i>Objetivos generales</i> | <i>22</i> |
| <i>Objetivos específicos</i> | <i>22</i> |
| Capítulo II: Antecedentes históricos y Marco teórico | 25 |
| <i>Antecedentes históricos</i> | <i>25</i> |
| <i>Marco teórico</i> | <i>29</i> |
| Capítulo III: Metodología | 32 |
| <i>Fuentes secundarias</i> | <i>32</i> |
| Capítulo IV: Desarrollo | 36 |
| <i>El cimbronazo de la Guerra y los cambios en el discurso interpretativo: Irrupción de una ¿nueva? mirada</i> | <i>35</i> |
| <i>Reforma constitucional de 1994 y Ley de Educación Nacional en 2006</i> | <i>37</i> |
| <i>Malvinas en un material pedagógico reciente. Un puntapié inicial a modo de ejemplo.</i> | <i>39</i> |
| <i>La visión de las causas endógenas en el discurso interpretativo oficial sobre Malvinas y sus orígenes</i> | <i>40</i> |
| <i>El enfoque de las causas endógenas -y la desmalvinización- y su inserción en parte del campo</i> | |

| | |
|--|-----------|
| <i>político y en el sistema educativo</i> | 42 |
| <i>El discurso interpretativo dominante y su persistencia en el siglo XXI</i> | 46 |
| <i>La victimización de los combatientes como parte el enfoque de las causas endógenas</i> | 49 |
| <i>La Cuestión de Malvinas en las escuelas y las normativas: ¿decimos, pero no hacemos?</i> | 51 |
| <i>¿Discurso dominante? ¿Discurso único?: Un discurso interpretativo diferente sobre la Cuestión de Malvinas</i> | 54 |
| <i>Conocimiento y discurso interpretativo entre los docentes del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires sobre la Cuestión de Malvinas</i> | 60 |
| Capítulo V: Conclusiones | 72 |
| <i>Reflexión Final</i> | 78 |
| Referencias bibliográficas | 80 |
| Anexos | 83 |
| <i>Modelo de encuesta realizada</i> | 83 |
| <i>Tablas y Gráficos de elaboración propia. Descripción.</i> | 93 |
| <i>Legislación</i> | 94 |

Resumen

En distintas etapas del siglo pasado, el sistema educativo reflejó la aspiración argentina de recuperar los territorios usurpados por una potencia extranjera, incorporando la cuestión en los contenidos de las materias de ciencias sociales de los distintos niveles educativos. Esta situación parece haberse modificado a partir de la guerra de 1982. La Cuestión de Malvinas prácticamente desapareció de los contenidos educativos o fue reducido un capítulo dentro de la dictadura cívico-militar saliente luego del fracaso de la guerra.

La Constitución Nacional reformada en el año 1994 estableció, sin embargo, que la recuperación de Malvinas, “y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes, y conforme a los principios del derecho internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino”. Doce años después, la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional tomó la prescripción constitucional como mandato para los contenidos curriculares de todas las jurisdicciones educativas del país respecto de la Cuestión de Malvinas.

Habiendo transcurrido casi un cuarto de siglo desde la reforma constitucional y más de una década desde la sanción de la norma educativa vigente, se verifica un escaso cumplimiento en las adecuaciones pedagógicas prescriptas y un discurso interpretativo reduccionista sobre el asunto que descontextualiza el reclamo por Malvinas.

El presente trabajo plantea que dentro del sistema educativo prevalece un discurso interpretativo dominante (Touraine, 2010) y homogéneo, en el que se destaca la preeminencia explicativa de causas internas, desatendiendo la complejidad de la cuestión, omitiendo o restando importancia al contexto internacional, a las causas externas y a la visión de los ex combatientes. Este discurso presente en el sistema educativo parece más afín con las interpretaciones

dominantes dentro del campo cultural que con lo que el propio Estado Argentino defiende en su legislación y en los foros internacionales.

Para someter a prueba estas ideas se expone y analiza críticamente, a partir de la teoría de los campos de Bourdieu (2008), ese discurso interpretativo dominante, sus orígenes y las posibles causas de su preminencia a la luz de la dinámica de los campos políticos y culturales, especialmente en la inmediata posguerra. Se intenta dilucidar el papel de los intelectuales en la elaboración y difusión de ese discurso dominante, así como la presencia de esa interpretación sobre la Cuestión de Malvinas en los textos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y por el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Se encuestó a docentes de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires para indagar sobre su conocimiento sobre el tema y para identificar cómo y qué se enseña de la Cuestión.

El análisis detallado del material de estudio parece confirmar nuestra idea previa acerca de la prevalencia de un discurso interpretativo dominante y relativamente homogéneo en general, que es aún más homogéneo en lo que se refiere a la mirada sobre la guerra, en particular. Consideramos, en cambio y por diferentes motivos expuestos a lo largo del trabajo, que los datos primarios relevados no permiten inferir de modo concluyente que el conocimiento y la capacitación (en calidad y cantidad) de los docentes incidan sobre esa interpretación dominante en las escuelas sino a través del propio material de estudio influido fuertemente por el discurso del propio Estado y que sí refuerza la mencionada interpretación homogénea y dominante.

Palabras clave: Guerra de Malvinas, conflicto del Atlántico Sur, educación, escuela, enseñanza, historia argentina, teoría de campos

Abstract

At various stages of the last century, the educational system reflected Argentina's aspiration to recover the territories usurped by a foreign power, incorporating the issue in the contents of Social Science subjects of different educational levels.

This situation changed after the war of 1982. The Malvinas question practically disappeared from the educational contents, or it was reduced to a mention on the warlike conflict from the conjuncture of the retirement of the authoritarian regime in the post-war period.

The National Constitution reformed in 1994 established that the recovery of the Malvinas, South Atlantic Islands and adjacent spaces "and the full exercise of sovereignty, respecting the way of life of its inhabitants, and in accordance with the principles of international law, constitute a permanent and inalienable objective of the Argentine people." Twelve years later, the National Education Bill took the constitutional prescription as a mandate for the curricular contents thought in all the educational jurisdictions of the country regarding the Malvinas issue.

Almost a quarter of a century since the constitutional reform and more than a decade since the current educational norm, there is little compliance with prescribed pedagogical adjustments and an overwhelming approach on this issue, which decontextualizes Argentina's claim for Malvinas.

This paper argues that these difficulties are based on the influence exerted by a dominant interpretative discourse (Touraine, 2010) that highlights the internal causes of the conflict, considering neither its international context, the external causes nor the vision of the war veterans which can also shed light on it.

In order to test our ideas and using the tools provided by Bourdieu's theory of fields (2008), we expose and analyse the dynamics in and between the political and cultural fields, especially during the immediate post-war, the role of the intellectuals in their interpretation of the conflict, the material produced by the Ministry of Education of the Nation (Pensar Malvinas) and by the Malvinas Observatory of the National University of Lanús has been analyzed, as well as other relevant documents by historians and intellectuals during the early postwar and in recent years. Social Sciences' Teachers in the Autonomous City of Buenos Aires have been surveyed to expose their knowledge clarify its attitude and the reasons of the latter, when transmitting the knowledge and vision on the matter taught in their schools.

The detailed analysis of the study material on the so called "Malvinas question" seems to confirm our previous idea about the prevalence of a hegemonic and relatively homogeneous interpretation of the "Malvinas question" in general, which is even more homogeneous when it comes to interpret Malvinas War. Nonetheless and due to different reasons exposed along this work, we consider that the primary data collected do not allow to infer that the knowledge and training (in quality and quantity) impacts decisively on the dominant interpretation taught in the schools, like in the case of the teaching material itself, which is strongly influenced by the official interpretation and which reinforces that homogeneous and dominant interpretation.

Keywords: Malvinas, Guerra, Falklands' war, South Atlantic conflict, education, schools, history, Argentina, fields theory

Introducción

Parece poco discutible el hecho de que la llamada Cuestión de Malvinas no es para los argentinos una mera reivindicación territorial ni encierra solamente un interés político y económico. Los antiguos intereses y las reivindicaciones del Estado Argentino sobre las Islas del Atlántico Sur se remontan a 1833, año de la usurpación inglesa (Groussac, 1982); pesan así en la memoria colectiva del país y son parte de un sentimiento de muchos argentinos y latinoamericanos.

La Cuestión de Malvinas está presente en el diseño curricular escolar desde 1941 (Villega y Adámoli, 2012) y es justamente la escuela como institución la que ha contribuido decisivamente a interiorizar a generaciones de argentinos en el litigio, describiendo y explicando los orígenes remotos de las reivindicaciones argentinas, así como las razones que sustentan la legitimidad del reclamo.

La Guerra de Malvinas en 1982 marcó, sin embargo, un antes y un después no solo en la historia del litigio con el Reino Unido, sino consecuentemente también en qué y en cómo se enseña la Cuestión de Malvinas en las escuelas argentinas. El modo en que este tema sea abordado por la escuela argentina es decisivo, ya que la “educación ciudadana recurre a la historia, a la geografía, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad” (Larramendy y Siede, 2017). Es así que, dentro del análisis de la Cuestión de Malvinas, es central analizar los contenidos vinculados que se imparten en el sistema educativo argentino. Es la escuela la que, según muchos autores, entre ellos Bourdieu (2008) gestiona el capital cultural heredado, materia prima de la reproducción social y cultural.

Es en la escuela media en las que esta cuestión puede abordarse con una profundidad mucho mayor y atendiendo mejor a su complejidad que en el nivel primario. Es por esto que el presente trabajo se centró en qué y cómo se enseña esta temática en el nivel secundario, intentando indagar los “discursos interpretativos” (Touraine, 2010) que prevalecen –si es que hay alguno que lo hace– sobre la Cuestión de Malvinas, en general y sobre la Guerra de Malvinas, en particular.

Si bien existe una buena cantidad de material didáctico –capital cultural objetivado– sobre la cuestión, mayoritariamente desarrollado a instancias del Ministerio de Educación (como “Pensar Malvinas” (2010)¹, los materiales didácticos en *educ.ar* o en otras plataformas estatales como el canal *Encuentro*), además de experiencias direccionadas específicamente a la educación del tema como la del Observatorio Malvinas² de la Universidad Nacional de Lanús, llamativamente no hemos encontrado estudios e investigaciones que pretendan un análisis crítico y sistemático de los materiales educativos sobre el tema –y las interpretaciones que le subyacen– como el que humildemente se pretende aquí.

Al realizar un análisis crítico pretendemos, en este caso, preguntarnos qué y cómo se enseña, y por qué se lo hace siguiendo determinado o determinados discursos. Esto nos conduce a relevar tanto los contenidos mínimos obligatorios para la escuela secundaria sobre la Cuestión

¹ “Pensar Malvinas. Guía para abordar la cuestión de Malvinas en las aulas”. Documento del Ministerio de Educación de la Nación, prologado por Mara Brawer.

² Es sumamente interesante, estimulante y original la experiencia del Observatorio Malvinas, un “proyecto educativo y de investigación que nació del trabajo común entre la Universidad y la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur.” Se comparte en este trabajo parte del diagnóstico fundacional de este observatorio –déficit en capacitación docente, prevalencia de visiones “desmalvinizadoras, etc.– así como también una actitud que considera que no se puede pensar la historia dejando de lado la visión y experiencia de sus protagonistas más directos, en este caso, quienes fueron combatientes en el conflicto armado. Ver Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús en <http://www.unla.edu.ar/index.php/observatorio-malvinas-presentacion>

de Malvinas, como también el conocimiento –tanto formal o informal³– de los docentes sobre el tema. Para el relevamiento acerca de los contenidos se trabajó con fuentes secundarias siguiendo tres líneas: en primer lugar y dentro del campo cultural, textos de historiadores e intelectuales sobre la temática de Malvinas, en general y el conflicto bélico, en particular. En la búsqueda de discursos con alto grado de legitimación es clave, siguiendo a Bourdieu (1992), indagar en la visión de los intelectuales con gran nivel de prestigio social y reconocimiento académico (capital simbólico), ya que de allí se deriva en gran parte su legitimación discursiva. En segundo lugar y dentro del campo político, nos detendremos en los discursos de actores relevantes, evaluando la coincidencia o no con los discursos emanados del campo cultural de la mano de intelectuales. Será, en todo momento, relevante la dinámica discursiva dentro y, especialmente, entre el campo cultural y el campo político. En tercer y último lugar se aborda la legislación argentina que establece directrices en torno a los contenidos a enseñar sobre la cuestión, revisando si coincide en espíritu con los contenidos educativos. El relevamiento sobre el conocimiento formal e informal de los docentes se realizó a partir de una fuente primaria, consistente en una encuesta de diseño cuantitativo a docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁴.

En el análisis de las mencionadas fuentes, partiremos asumiendo que en la labor del historiador y, consecuentemente en la enseñanza de la historia, se plantea siempre el problema de la objetividad. Cuando, además, se trata del abordaje de acontecimientos históricos recientes, como la Guerra de Malvinas, esta pretensión de objetividad parece un desafío aún mayor.

³ Con conocimiento formal se hace referencia a aquel conocimiento obtenido en el sistema educativo formal. Cuando nos referimos al conocimiento no formal aludimos a la información obtenida a través de otros canales, independientemente de si se trata de fuentes directas, indirectas, medios de comunicación, etc.

⁴ Como se explica más adelante, la encuesta terminó alcanzando también a docentes de escuelas que también se desempeñan en el Gran Buenos Aires.

La necesaria distancia que sugiere la ciencia entre el sujeto que observa y el acontecimiento observado se ve obstaculizada por el involucramiento del investigador y del docente en las controversias del presente.

Preguntarse qué y cómo se enseña la Cuestión de Malvinas en sistema educativo conduce también a analizar el o los discursos interpretativos (Touraine, 2010) que prevalecen en los programas oficiales; y siguiendo el hilo de este análisis cabe preguntarse si existe un discurso interpretativo oficial (y homogéneo) al interior del Estado Argentino y si este es o no coherente con lo que el mismo Estado indica que se debe enseñar. ¿La perspectiva oficial sobre la cuestión se plasma sin más en la enseñanza oficial? ¿Impera algún discurso interpretativo del conflicto?

Existen entre los científicos sociales en general y los historiadores en particular, distintos enfoques a la hora de pensar la historia. Estos enfoques responden a diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos. Uno de ellos –y del que abrevaremos aquí–, el *comprehensivista*, que tiene a Weber y a Dilthey como sus principales exponentes, hace un fuerte hincapié en el intento de *comprender* la historia asumiendo o intentando asumir el papel de los protagonistas de la historia, sus motivaciones, sus intenciones. Como afirma Klimovsky, según este enfoque lo que “puede hacerse, en primera instancia, es ver cómo lo entienden quienes están insertados en él” (Klimovsky e Hidalgo, 1998).

Siguiendo el mencionado enfoque, y siempre en función de los objetivos planteados más arriba se intentó indagar hasta qué punto y de qué modo las intenciones y el sentido de los principales protagonistas, los ex combatientes, se plasman en la enseñanza acerca del conflicto histórico por la soberanía de las Islas Malvinas y del Atlántico Sur.

En disciplinas como la historia, las construcciones de sentido no se rigen por leyes estrictas como las de las ciencias naturales. La interpretación y dotación de sentido de los acontecimientos históricos responden a variables que están lejos del alcance de este trabajo. Aun así, y en carácter de elucubraciones que puedan abrir la puerta a posteriores reflexiones críticas, es la intención dejar algunas preguntas abiertas para futuras aproximaciones a un tema tan central en la historia de la Argentina reciente y a los sentimientos de la enorme mayoría de los argentinos.

En el capítulo I se presenta el problema de investigación, esto es, el modo en que el Estado Argentino, a través de los planes de estudios escolares, objetiva y reproduce el capital cultural sobre la Cuestión de Malvinas en general y el conflicto bélico con el Reino Unido, en particular. Se pretende aplicar un tipo de reflexión crítica sobre un aspecto relevante de la Cuestión de Malvinas: su reproducción dentro del campo cultural, esto es, en el sistema educativo argentino. Se habla aquí de Cuestión de Malvinas y no de “conflicto territorial” ni simplemente de la “Guerra de Malvinas”, ya que la disputa de soberanía entre la Argentina y el Reino Unido por las Islas Malvinas y del Atlántico Sur tiene su punto de partida el 3 de enero de 1833 y excede tanto al conflicto bélico como a la disputa por el territorio.

La reivindicación histórica de las Islas del Atlántico Sur forma parte de una política de Estado. La indagación sobre la enseñanza de la Cuestión de Malvinas adquiere relevancia por la centralidad del tema en la vida social y política de la Argentina, por un lado y por el hecho de que el sistema educativo reproduce contenidos y valores.

Como se mencionó, son de especial interés las características, antecedentes, el origen histórico e intelectual de los discursos existentes –objetivados en capital cultural como material

de estudio y en esquemas interpretativos de los docentes– en torno a la Cuestión de Malvinas, en general y al conflicto bélico, en particular.

En ese marco es sumamente relevante el papel y el discurso tanto de los intelectuales como de representantes del campo político que abordaron tempranamente (en la inmediata posguerra) la cuestión en tanto posible fuente del o los discursos interpretativos.

A lo largo del segundo capítulo se despliega el marco teórico del trabajo. Con las herramientas teóricas del comprensivismo alemán de Dilthey y Weber, quienes ubican a los protagonistas de los acontecimientos históricos en un lugar central en tanto exégetas de la propia historia, se indaga en la visión de los protagonistas del conflicto, intentando identificar la presencia de sus perspectivas en las interpretaciones vigentes.

Para el análisis crítico del o los discursos interpretativos dominantes nos basaremos en el concepto de “Discurso Interpretativo Dominante”⁵ desarrollado por el sociólogo francés Alain Toraine (2010) y, sin abjurar de la visión comprensivista, se intenta abrigar en el trabajo una reflexión crítica de la historiografía, cercana a lo que, tanto aquí como en otros países, se denominó Revisionismo Histórico. En este sentido y en el análisis de las interacciones entre la política y los intelectuales, que dieron forma a esos discursos interpretativos, se apela a los conceptos de campo intelectual, capital cultural, capital simbólico y legitimidad, así como a la definición de intelectuales⁶ desarrollados por Bourdieu (1999) en su teoría de los campos. El aporte de Verón (2004) para el análisis del discurso es relevante a la hora de contextualizarlo. Como él sostiene en “el punto de partida del análisis (..) debe tenerse en cuenta el discurso como

⁵ El concepto de “Discurso interpretativo dominante” se encuentra definido en el capítulo II: Antecedentes históricos y Marco Teórico.

⁶ Véase el capítulo II: Antecedentes históricos y Marco Teórico.

tal sino también todos aquellos elementos extra discursivos que funcionan como las condiciones de producción y reconocimiento” (p.40)

Como estrategia analítica, trazaremos una línea divisoria entre los análisis que, en el origen del conflicto, privilegian variables internas o endógenas (principalmente, la coyuntura política argentina durante la última dictadura cívico-militar y durante el gobierno de Alfonsín) y aquellos que se centran en las causas externas o exógenas intervinientes (fundamentalmente, el contexto internacional de la Guerra Fría y la dinámica política interna del Reino Unido).

Las cuestiones metodológicas se abordan en el capítulo III e involucran fuentes secundarias como primarias; las primeras consisten en legislación, documentos de intelectuales e historiadores, especialmente del periodo inmediato posterior a la guerra. Como fuente primaria se recurrió a una encuesta autoadministrada a docentes, a partir de un muestreo no probabilístico.

En el quinto y último capítulo se exhiben las conclusiones del trabajo de investigación y algunas reflexiones finales. En este sentido y en función de los objetivos del trabajo, cabe destacar que hemos verificado la existencia de un discurso interpretativo dominante surgido en el campo cultural en la temprana posguerra. Este discurso, en el que prevalece una mirada centrada en las causas endógenas de la guerra, es también el que impera en los materiales pedagógicos sobre la cuestión, pero que parece contradecirse con el espíritu y (y en parte, la letra) de la legislación educativa y la Constitución Nacional, que en su reclamo de soberanía se centra exclusivamente en las causas exógenas en torno a la antigua potencia imperial del Reino Unido.

En lo que respecta a nuestras fuentes primarias, constatamos, en contra de lo previsto, que el conocimiento por parte de los docentes parece ser alto. Este conocimiento, sin embargo, sigue las líneas del discurso de las causas endógenas plasmadas en el material didáctico. A contrapelo de ese enfoque que subestima la visión de los ex combatientes, los docentes valoran su relato como

parte de la enseñanza del tema y sostienen que la formación pedagógica y las capacitaciones recibidas en torno a la cuestión son pobres.

Si el discurso basado en las causas exógenas fue una estrategia del campo político para alejar el fantasma de los militares, cabe preguntarse si corresponde que el debate permanezca hasta hoy clausurado y hasta qué punto es aceptable y conducente el hiato existente entre el discurso en que se basan las actuales reivindicaciones y la lucha diplomática argentina y un discurso en el campo cultural y educativo que desestime las variables exógenas intervinientes. Estas cuestiones se desarrollarán y argumentarán con detalle al final del trabajo.

Capítulo I: El problema de investigación

Planteamiento del problema

El presente trabajo tuvo la intención de realizar y animar una mirada crítica sobre el modo en que el Estado Argentino, a través de los planes de estudios escolares, forma a los niños y adolescentes argentinos sobre la Cuestión de Malvinas en general y el conflicto bélico con el Reino Unido, en particular.

Dejando de lado los viejos debates epistemológicos acerca del *status* de la historia, no suele cuestionarse la idea de que la historiografía, sin renegar del método científico, es una disciplina con vínculos con el arte, siendo su objeto construido socialmente y sometido en muchos casos a reinterpretaciones (Tort, 2017). El carácter social de la historiografía hace de las pretensiones de objetividad una cuestión más dificultosa que en otras ciencias fácticas, lo cual aconseja –e incluso, exige– la revisión crítica de las interpretaciones históricas, actitud que, en nuestro país, dio origen a la corriente historiográfica del Revisionismo Histórico ya a fines del siglo XIX y que adquirió proyección en la década de 1930.

Se pretende en este caso aplicar un tipo de reflexión crítica sobre un aspecto relevante de la Cuestión de Malvinas: su transmisión formal en el marco del sistema educativo argentino.

Existen varias razones que apuntan a la necesidad de aportar y fomentar esta mirada crítica: La reivindicación histórica de las Islas del Atlántico Sur forma parte de una política de Estado que se ha mantenido, aunque con cambios, desde antes de mediados del siglo XIX; en la historia reciente se libró una guerra en la que dieron su vida y su integridad física cientos de argentinos, lo que, a su vez, acrecentó el vínculo emocional del pueblo argentino con las Islas.

Una cuestión tan central a la historia argentina (lejana y reciente) amerita ser abordada en profundidad y en toda su complejidad. Esto implica una lectura que tenga en cuenta la multiplicidad de variables que desencadenaron el conflicto de 1982.

En gran parte de la historiografía que aborda conflictos internacionales se suelen identificar causas internas –o endógenas– y externas –exógenas– como variables que influyen en los litigios entre países. La inclusión analítica de esas variables permite ubicar los conflictos dentro de un marco que va más allá de las coyunturas locales, abriéndose el horizonte interpretativo al contexto internacional y las influencias de actores externos.

A lo mencionado se suma el hecho llamativo -o no- de que en un conflicto bélico que forma parte central de una cuestión no resuelta en la territorialidad argentina no exista un debate historiográfico y social acerca de la multiplicidad de causas de la guerra.

Centrarnos en el sistema educativo es indispensable, ya que es la propia escuela la institución que, desde la época de Sarmiento, se erige como reproductora del capital social, como constructora de ciudadanía formando a las sucesivas generaciones de argentinos.

Se pretende realizar, por tanto, un aporte hacia una mirada crítica en la que los contenidos escolares sobre la Cuestión de Malvinas son, al mismo tiempo indicadores de la o los discursos interpretativos sobre el conflicto como también reproductores del capital cultural contenido en esos discursos. Esta reflexión crítica, antes que clausurar el debate, pretende abrirlo. Es una propuesta que busca, además y en lo posible, dejar preguntas por responder de parte profesionales de la historia, de la educación o de todo quien se interese por el tema.

Formulación del problema

Como se mencionó anteriormente, la indagación sobre la enseñanza de la Cuestión de Malvinas adquiere relevancia por la centralidad del tema en el campo social y político de la Argentina, por un lado y por el hecho de que el sistema educativo reproduce contenidos y valores del campo cultural. El hecho de que los contenidos de la enseñanza sean establecidos por el Estado y deban ser observados por instituciones de gestión pública y privada, hace que el campo político, a través del poder estatal tenga un enorme alcance sobre la enseñanza. La enseñanza oficial es la que “baja” a nivel de los ciudadanos en edad escolar los contenidos del discurso interpretativo – también oficial– de los hechos del pasado. Asumiremos, por tanto, y siguiendo a Bourdieu, que la autonomía de ambos campos (en este caso, el campo político y el cultural) es relativa. Esto implica que, por ejemplo, puedan existir contradicciones entre los campos o incluso al interior de ellos.

Se eligió circunscribir el relevamiento de información sobre los contenidos educativos sobre la Cuestión de Malvinas a la escuela secundaria, pues el tema se aborda allí con mayor profundidad, tiempo y complejidad que en la escuela primaria. La reflexión crítica acerca del problema planteado se circunscribe, además, a los contenidos curriculares sobre la Cuestión de Malvinas en las materias historia, geografía y construcción de la ciudadanía vigentes.

El recorte temporal mencionado se asemeja al recorte que se pretende de la propia Cuestión de Malvinas. La reflexión crítica sobre los contenidos se centrará, por lo tanto, en el período de posguerra.

¿Existe entre los contenidos curriculares y entre docentes un abordaje profundo y/o diverso de las causas de la Guerra de Malvinas? En relación con esta pregunta y siguiendo el

enfoque comprensivista en la historia, ¿tiene en cuenta la historiografía sobre el conflicto, la mirada y el sentido atribuido al conflicto bélico por parte de sus protagonistas directos, los ex combatientes? Dentro del campo cultural, los contenidos escolares se suelen redactar a partir de objetos culturales previos –a veces tomados y transformados en oficiales– de la propia historiografía, por lo que vale preguntarse: ¿En qué discurso abreven y qué postura asumen las interpretaciones que se transmiten en la escuela?

Además de los contenidos oficiales sobre el tema, es también relevante el conocimiento que tengan del tema los propios docentes. Ese conocimiento –tanto de origen formal como informal– puede coincidir o no con los contenidos que el campo político, a través de la legislación, impone. Para relevar ese conocimiento se recurrió a una fuente primaria de tipo cuantitativo. Se trata de una encuesta a docentes del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que pretende indagar cuán profundo y diverso es el conocimiento sobre la guerra y sus causas entre los docentes de las escuelas secundarias de la mayor ciudad del país y cuál es el conocimiento de los docentes sobre la legislación que establece criterios para la enseñanza de este tema, en especial, la Constitución Nacional desde su reforma de 1994 y la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional de 2006.

Al analizar la Cuestión de Malvinas según las variables que se enfatizan para explicar el litigio de sus orígenes históricos: exógenas o endógenas, se toma como punto de partida la idea de que el tratamiento de la Cuestión de Malvinas en las sucesivas etapas históricas en nuestro país, ha fluctuado según el grado y la naturaleza de la relación con el Reino Unido y de la coyuntura social (política y económica) de esa nación, que es, desde el punto de vista argentino, el principal componente exógeno.

Luego de la Declaración de la Independencia del Reino de España, y de las luchas civiles que se dieron entre las facciones en pugna, el Estado Argentino consolidó una relación especial con el Reino Unido, donde nuestro país desarrolló el rol de abastecedor de materias primas, y la potencia europea funcionó como proveedora de productos industriales. Esta relación desigual derivó en la influencia británica sobre las clases dirigentes argentinas, tanto en materia política como cultural.

A pesar de las fluctuaciones en la intensidad del reclamo argentino sobre Malvinas, su permanencia en el tiempo constituye junto a la presencia de nuestro país en el Continente Antártico, dos de las políticas más estables de nuestra política interna e internacional.

El tratamiento de la Cuestión de Malvinas a lo largo de nuestra historia tuvo distintas repercusiones en el sistema educativo, que sirvieron para fortalecer o debilitar los procesos identitario en un país conformado por aluviones inmigratorios, especialmente en la última etapa del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

Luego de la guerra entre la República Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña de 1982, se produjo un giro copernicano de la consolidada visión reivindicativa de la Cuestión de Malvinas en las aulas, incidiendo fuertemente en su tratamiento pedagógico, aquellos discursos de quienes enmarcan su postura en el análisis de las causas endógenas de la guerra.

La idea fundamental reside en que el discurso interpretativo dominante acerca de la Cuestión de Malvinas en general y de las causas del conflicto, en particular no da cuenta de la complejidad de las causas y variables intervinientes, prevaleciendo una subestimación de las variables exógenas, es decir, británicas y del contexto geopolítico de la época.

De esta hipótesis se deriva la idea de que ese discurso sobre el litigio con el Reino Unido se asienta sobre una estrategia –más o menos explícita– diseñada dentro del campo político a la que sirvieron –desconocemos si de modo consciente o no– intelectuales con alto grado de capital simbólico en años inmediatamente posteriores a la recuperación democrática. Ese discurso, expuesto en años en los que todavía llegaban al continente los ecos de las metrallas, parece haber moldeado decisivamente (¿y definitivamente?) la interpretación oficial del conflicto, y por tanto los contenidos escolares, también oficiales. Estos intelectuales adscriben a la hipótesis de las causas endógenas – vinculadas a las estrategias de la dictadura cívico-militar– del conflicto armado de 1982, reduciendo la Cuestión de Malvinas a esta perspectiva. En este sentido se indaga también en qué medida y con qué orientación los cambios de la norma constitucional y en la Ley Nacional de Educación se vieron reflejados en el diseño curricular.

Por último, y en lo que respecta al conocimiento de los propios docentes sobre la Cuestión de Malvinas y el conflicto bélico, se espera también encontrar un escaso conocimiento y un predominio de un discurso interpretativo dominante con las características ya enunciadas, entre otras, que enfatiza las causas endógenas, centradas en el devenir del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

Objetivos generales

Como ha sido adelantado, se pretende animar y realizar una reflexión crítica acerca de los contenidos –y la forma de transmitirlos por parte de los docentes– de la Cuestión de Malvinas en el sistema escolar argentino.

Se pretende, asimismo identificar la existencia de un discurso interpretativo dominante tanto en el campo cultural como en el sistema educativo, en el caso de hallarlo, reconocer cómo y en qué momento surgió en función de las dinámicas del campo político y cultural y de las interacciones entre ambos.

Objetivos específicos

De los objetivos generales se desprenden necesariamente los siguientes objetivos específicos en cuanto al contenido de la enseñanza de la Cuestión de Malvinas y en lo que respecta a los principales actores responsables de reproducción del capital cultural en el sistema educativo, es decir, los docentes de las materias historia y geografía en las escuelas de enseñanza media.

En cuanto al contenido, los objetivos específicos se centran en:

- Describir y analizar críticamente los contenidos curriculares impartidos sobre la Cuestión de Malvinas y del Atlántico Sur, a partir y en función de la sanción de la Constitución Nacional y la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional en 2006 y la existencia de vinculaciones con un eventual discurso interpretativo dominante que excede al sistema educativo.

- Evaluar la coherencia entre el discurso interpretativo oficial (plasmado en su legislación) del Estado Argentino y el discurso que prevalece en el sistema educativo, establecido también por el mismo Estado.
- Analizar la relación entre los discursos interpretativos en relación con la interacción entre el campo político, el campo cultural, el capital simbólico y los intelectuales. Son de interés las características, los antecedentes, el origen histórico e intelectual de los discursos interpretativos en torno a la cuestión en general y al conflicto bélico, en particular, cobrando especial relevancia el papel y el discurso de los intelectuales y de representantes del campo político que abordaron en la inmediata posguerra la cuestión en tanto posible fuente del o los discursos interpretativos.

En relación con los discursos interpretativos y siguiendo una mirada comprensivista de la historia, centrada en el sentido que los propios protagonistas atribuyen a los acontecimientos históricos de los que fueron parte, se intenta identificar si está presente, y en qué medida, en los discursos interpretativos—y en los contenidos escolares— la visión de los protagonistas directos del conflicto bélico, es decir, quienes combatieron en la guerra.

- Releva el conocimiento de los docentes sobre la Cuestión de Malvinas en relación con la normativa citada y el o los discursos interpretativos, evaluando si en esta normativa, en los contenidos curriculares que se dependen y en el conocimiento de los docentes prevalece algún discurso interpretativo sobre la Cuestión de Malvinas y la Guerra de 1982.

- Indagar sobre las opiniones sobre el material y su propia formación al respecto, su opinión sobre el carácter didáctico de la presencia de protagonistas en el conflicto a la hora de tratar la cuestión, así como los contenidos que abordan en la enseñanza del tema, entre otras cuestiones.

Capítulo II: Antecedentes históricos y Marco teórico

Antecedentes históricos

El primer alegato público de un eminente literato argentino pertenece al autor del Martín Fierro, José Hernández (1869), quien afirma:

Los pueblos necesitan del territorio con que han nacido a la vida política, como se necesita del aire para libre expansión de nuestros pulmones. [...] Allí donde ha habido un desconocimiento de la integridad territorial, hemos presenciado siempre los esfuerzos del pueblo damnificado por llegar a la reconquista del territorio usurpado”. [...] En tanto deber es muy sagrado de la Nación Argentina, velar por la honra de su nombre, por la integridad de su territorio y por los intereses de los argentinos. Esos derechos no se prescriben jamás. (p.4)

A pesar de tratarse del autor del libro más célebre de la literatura nacional no trascendieron sus posturas al sistema educativo de la época, tanto por las rivalidades políticas que sostuvo con los gobiernos de turno, como por el auge de la “relación especial” que estos mantuvieron con la potencia hegemónica de la época, el Imperio Británico.

Durante la década del '30 del siguiente siglo, un grupo heterogéneo –en que se aprecia la interacción el campo intelectual y el político– encabezado por el socialista Alfredo Palacios, realizó una enorme tarea de concientización sobre los derechos argentinos sobre las Islas Malvinas. Por iniciativa parlamentaria de Alfredo Palacios, se editó el libro del historiador francés Paul Groussac *Les Isles Malouines*, de 1910. El propio Palacios (1946) publicó *Las Islas Malvinas, archipiélago argentino*, con su alegato parlamentario a favor de la sanción de la ley que prescribió la distribución del libro de Paul Groussac en lengua castellana, en todas las escuelas del país. En 1937, también por iniciativa de Palacios, se aprueba otra norma que prohíbe publicar mapas de la República Argentina en que las islas no figuren como parte integrante de su

territorio. Y en 1939 se forma la Junta de Recuperación de las Islas Malvinas, presidida también por él, que, entre otras importantes tareas de difusión, llamó a concurso para la composición de la *Marcha Malvinas Argentinas*, siendo elegida la escrita por Carlos Obligado, con música de José Tieri.

La crisis internacional de 1929 trajo como consecuencia en nuestro país, aquello que los economistas definieron como “deterioro en los términos del intercambio”, es decir, la caída en los precios de los productos agropecuarios que el país le vendía a su principal comprador, Inglaterra, agravándose la situación por la fijación de cuotas por parte de ese país para distribuir sus compras en países integrantes de la Comunidad Británica de Naciones (Australia, Nueva Zelanda, etc.), competidores de nuestros productos primarios de exportación.

Para revertir dicha merma en los ingresos nacionales, el gobierno argentino de ese momento envió al hijo del ex presidente Julio Argentino Roca a una misión al Reino Unido, quien suscribió un acuerdo de ampliación de cupos de intercambio de nuestros productos agropecuarios, justo al cumplirse un siglo de la ocupación británica de las Islas Malvinas. El acuerdo trascendió como el Pacto Roca-Runciman, y generó una enorme reacción de vastos sectores políticos, sociales y de intelectuales del radicalismo y el nacionalismo vernáculo, que lo calificaron de acto de traición a la Patria.

En ese contexto, la recuperación de las Malvinas adquirió un nuevo sentido, que trascendió a la mera reivindicación territorial y emergió como una bandera antiimperialista, adoptada como tal por un nutrido grupo de historiadores entre los que se encuentran los hermanos Irazusta, Ibarguren, Scalabrini Ortiz, Ortiz Pereyra y otros, quienes denunciaron la situación colonial en la que se encontraba la Argentina frente a la metrópoli británica. Se

constituyó así el Revisionismo Histórico, movimiento historiográfico que había hecho sus primeras contribuciones a fines del pasado siglo con *La Historia de la Confederación Argentina*, de Adolfo Saldías, pero que adquiere mayor proyección en la década de 1930, donde la causa de recuperación de las Malvinas ocupará un lugar importante. A pesar de lo prolífico de la obra de estos pensadores, su producción permaneció al margen de la cultura oficial, no penetró en la academia.

Durante el gobierno de Juan Domingo Perón, la Cuestión de Malvinas se inscribió dentro de la unidad geopolítica más vasta del Atlántico Sur, donde la lucha por el reconocimiento internacional de los derechos argentinos sobre la Antártida fue definida como *El Asunto Magno*, en coincidencia con la percepción de la importancia de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur como bases de proyección sobre el continente blanco que sustentan los analistas británicos. En los manuales escolares publicados durante los dos primeros gobiernos peronistas se explicita claramente dicha posición⁸.

A fines de la década de 1950 y en el transcurso de la década del 1960 del siglo pasado, un grupo de historiadores y pensadores enrolados en el peronismo y en la izquierda nacional (Juan José Hernández Arregui, José María Rosas, José Luis Muñoz Azpiri, Jorge Abelardo Ramos, Fermín Chávez, etc.), recuperan a la Cuestión de Malvinas como parte de una lucha más vasta por la “Liberación Nacional”, concepto que inspiró a vastos sectores de la militancia juvenil de la época. Su obra, al igual que la de sus predecesores de la década del '30, también permaneció marginal al sistema, no produciéndose ningún texto oficial que lo incluyera en las aulas.

⁸ Entre otros títulos, figuran: “La Nueva Argentina y la Antártida”; (ME IV,53), “La Nueva Argentina, las Malvinas y la Antártida”; (ME, V-53) “La Nueva Argentina y sus derechos en la Antártica” (ME, VI-53).

Bajo la Presidencia de Arturo Illia, se obtuvo uno de los hitos diplomáticos más importantes para nuestro país, sobre el que aún sustentamos nuestro reclamo sobre las Islas en los ámbitos multilaterales: el llamado “Alegato Ruda” (Ruda, 1964), ofrecido en Nueva York el 9 de septiembre de 1964, a partir del cual se obtiene al año siguiente la sanción de la Resolución N.º 2065 de la Asamblea General de la ONU, que reconoce al litigio entre el Reino Unido de Gran Bretaña y la República Argentina como un conflicto de soberanía en el marco del proceso de descolonización, recomendando a las partes la negociación y solución pacífica de la controversia.

Es esta la época en la que se cuelgan en casi todas las aulas argentinas el mapa de las Islas Malvinas con la leyenda “Las Malvinas son argentinas”.

Durante la guerra de 1982, obviamente, se verifica un incremento de la actividad escolar respecto de los derechos argentinos sobre los archipiélagos en disputa. Cientos de miles de alumnos de escuelas primarias son incitados por los docentes a escribir cartas a los “soldados de Malvinas”, mientras en las escuelas más cercanas al teatro de operaciones, las escuelas participaban en ejercicios áulicos ante eventuales bombardeos enemigos sobre el territorio continental.

Pero, y ya concluyendo los antecedentes históricos para entrar en el núcleo argumentativo, acaecida la derrota militar, se produce, tanto en el campo político como en el cultural, un quiebre en la creciente y sostenida presencia de la causa de recuperación de las Islas Malvinas y demás territorios usurpados en el sistema educativo argentino.

Marco teórico

La propia historia como disciplina ha sido, y es, objeto de constante escrutinio, debate y disenso en lo que respecta a su ontología, a su epistemología y a su metodología. Si bien existen opiniones extremas que van desde una postura naturalista hasta enfoques fuertemente relativistas (Klimovsky e Hidalgo, 1998) y escapa del alcance de este trabajo un debate en torno a estas corrientes, sí es necesario aclarar que se considera que dentro todo el gradiente de las visiones sobre la historiografía pueden encontrarse aportes metodológicos relevantes. De hecho, existe un consenso entre especialistas en que la historia tiene algo de ciencia y algo de arte.

Siguiendo esta idea, dentro del marco teórico de este trabajo tendremos en cuenta tres perspectivas en función de los objetivos de la investigación. Primeramente, y yendo desde las teorías de mayor grado de generalidad hacia las más específicas en torno a la historiografía como disciplina, consideramos insoslayable el aporte del comprensivismo alemán, que, desde Dilthey y Weber, expone la necesidad no solo de explicar los acontecimientos sociales, sino de comprenderlos en el sentido alemán del término *verstehen*. Esta comprensión implica captar el significado que la acción adquiere para sus protagonistas, sus intenciones, su visión de los acontecimientos históricos (de la Vieja de la Torre, 2017).

Se pretende además aquí tener en cuenta que la historia como objeto se encuentra en medio de numerosas variables de diversa índole que la influyen. No es casualidad que la historiografía deba apelar a e interactuar con muchas ciencias para dar cuenta de la enorme complejidad de los procesos históricos. Esta enorme complejidad, sumada a las limitaciones del sujeto de conocimiento hacen indispensable que algunas discusiones sobre los acontecimientos históricos no se cierren al debate, evitando una actitud acrítica que transforme a la historia en dogma.

En este sentido, y, en segundo lugar, se apela a conceptos clave de la teoría social de Pierre Bourdieu como campo cultural, campo intelectual, campo político, capital cultural y legitimidad. Como afirma Fernández (2011), estas categorías están claramente enraizadas en la sociología weberiana. Se entiende al campo intelectual, tal como lo describe Bourdieu (1999) como un dominio dentro del campo social constituido por relaciones de fuerza, luchas y estrategias, intereses y ganancias. Lo que según él distingue a unos campos de otros es el tipo de capital en disputa (capital político, capital económico, capital cultural) que los actores luchan por controlar. En el caso de los campos culturales, el capital en disputa es el capital simbólico. De acuerdo con Bourdieu (1992), “el intelectual es un personaje bidimensional que solo existe y subsiste como tal si (y tan solo si) está investido de una autoridad específica, conferida por un mundo intelectual autónomo (es decir, [relativamente] independiente de los poderes religiosos, políticos, económicos) cuyas leyes específicas respeta, y si (y tan solo si) compromete esa autoridad específica en luchas políticas”. El capital simbólico específico es la autoridad “de producir, de imponer e inculcar la representación legítima del mundo social”, mientras que “su autonomía relativa es más bien reducida debido a que este poder sobre la representación legítima del mundo social es también objeto de las luchas en el campo político” (p. 27).

En esa tesitura se halla la intención de este trabajo, que además está en consonancia con lo que, en otros países, y en la Argentina, se denominó como Revisionismo Histórico. Cuando se habla de complejidad de los procesos históricos es frecuente que se admitan –y animen– los análisis que incluyen las múltiples variables que inciden en la historia que la humanidad construye. Una gran línea divisoria –y ordenadora– de esas variables y que usaremos, tal como se adelantó, es su origen: endógeno o exógeno. Al hablar de causas exógenas se hace referencia a aquellas relacionadas con la estructura y la dinámica política y económica exclusivamente

argentina, mientras que las causas o variables exógenas con las que se relacionan con el contexto geopolítico en general y con las dinámicas políticas y económicas del Reino Unido, en particular.

Realizar un análisis crítico con las herramientas teóricas del comprensivismo implica, además, desagregar los elementos que integran, en la Cuestión de Malvinas, los discursos interpretativos, tal como los entiende Touraine (2010), esto es, como el conjunto de representaciones que permite construir una imagen general de la vida social y de la experiencia de los individuos. Se trata de reflexionar sobre los elementos de ese discurso, intentando identificar tanto su origen como la intención de los autores que le dieron forma.

Capítulo III: Metodología

Fuentes secundarias

Se relevaron tanto fuentes secundarias como primarias. En las fuentes secundarias se pretendieron encontrar hechos que nos permitieran refutar o aceptar provisionalmente las ideas expuestas. Se recurrió a legislación, documentos (escritos y orales) de intelectuales e historiadores, dándole un lugar especial al periodo inmediato posterior a la guerra, teniendo en cuenta lo que Eliseo Verón (2004) denomina la “gramática de la producción”, esto es, las determinaciones del contexto que inciden en la generación de un discurso.

El trabajo con fuentes secundarias fue de recolección, de análisis y de identificación de elementos comunes en los documentos, lo cual permitió agruparlos analíticamente diferenciando dos discursos interpretativos más o menos homogéneos en su interior.

Una vez identificados esos dos discursos interpretativos sobre la cuestión de Malvinas, se procedió a compararlos entre sí (y con la legislación vigente) en función de sus diferentes elementos (importancia otorgada a la cuestión, presencia de variables explicativas endógenas o exógenas, lugar otorgado a los veteranos de guerra, etc.).

Como fuente primaria se apeló a una encuesta sobre la base de un muestreo no probabilístico, dado que la selección de la muestra no fue aleatoria. Al no basarse en ninguna teoría de la probabilidad no es posible calcular la precisión o acotar el error cometido.

Las muestras se seleccionaron, en cambio, en función de un criterio de accesibilidad, pero intentando que el marco muestral no se distanciara mucho de la distribución de la población en edad escolar en la CABA⁷.

Los docentes relevados trabajan mayoritariamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero las leyes que establecen lineamientos con respecto al abordaje de la Cuestión de Malvinas son de carácter nacional: la Ley Nacional de Educación y la 26.651 que fija el mapa bicontinental argentino. Si bien el grado de cumplimiento puede ser disímil según la unidad geográfica en cuestión, creemos que el hecho de que se trate de leyes nacionales permite brindar algún sustento mayor –aunque sea imposible generalizar los datos a todo el país– al recorte de universo realizado.

Como es sabido, los docentes en Argentina suelen trabajar en más de una escuela, lo cual permitió recabar información sobre 104 escuelas a partir de la información suministrada por solo 51 docentes. Muchos de ellos trabajaban, en el momento del relevamiento, en más de dos instituciones, algunas de ellas en municipios del Gran Buenos Aires. Este hecho no estaba previsto en el diseño, pero se decidió incluir los datos de docentes que también trabajan en el GBA porque nos pareció información valiosa y, una vez, relevada la información no había forma de desagregar los datos correspondientes al GBA.

El trabajo simultáneo en escuelas de GBA permitió obtener resultados que parecen no alejarse de los de CABA, como se explicará más adelante.

⁷ “Principales indicadores educativos de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2013”, Dirección General de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de la Ciudad, accedido en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/ir_2015_819.pdf (18/5/2017)

La técnica de recolección de datos elegida fue una encuesta autoadministrada –cuyo modelo figura en el Anexo– con preguntas mayoritariamente cerradas y algunas pocas abiertas para cumplir con la exhaustividad de las categorías ofrecidas para cada variable, o bien para permitir al docente el agregado de información particular no prevista. La elección de esta técnica estuvo determinada por una cuestión de costos y del tiempo disponible de los docentes relevados. Se consideró que el uso de otro tipo de instrumento sesgaría aún más la muestra –que de por sí no es probabilística– pues solo una parte de los docentes estarían dispuestos a someterse a horarios y requisitos del encuestador.

Con la encuesta realizada a los docentes sobre el tratamiento de la Cuestión de Malvinas en las aulas, se pretende indagar sobre el grado y el tipo de conocimiento de los docentes sobre el tema, el material utilizado (de los que se pretende identificar el o los discursos interpretativos subyacentes), la consideración acerca de la capacitación recibida, el tiempo dedicado a la enseñanza del tema, opiniones personales sobre la cuestión, los temas abordados y cumplimiento de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional y la Ley Nacional de Educación, en su Artículo 92, inciso b), entre otras cuestiones relevantes como la antigüedad docente, las horas dedicadas a la enseñanza del tema y los barrios a los que pertenecen las escuelas en las que se desempeñan.

Para este fin, se usaron variables que permitieran medir el grado de conocimiento sobre la normativa, así como las herramientas pedagógicas a su alcance tales como el conocimiento de la Ley 3760 de CABA, que convoca a realizar y destacar obras de artes plásticas, musicales, literarias y audiovisuales, relacionadas con las Islas Malvinas y a dictar clases especiales relacionadas con el reconocimiento de la República Argentina como país bicontinental, la difusión de los derechos de soberanía sobre el Sector Antártico Argentino, la difusión de las

actividades de investigación científica y de la protección del medio ambiente, la recuperación del ejercicio pleno de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas, la utilización de mapas de la República Argentina de proyección integral, así como la participación de ex combatientes, como testimonio de la memoria viva, para la realización de las clases especiales a dictarse.

Capítulo IV: Desarrollo

El cimbronazo de la Guerra y los cambios en el discurso interpretativo: Irrupción de una ¿nueva? mirada

Si bien se trata de una disputa bicentenaria –la ocupación británica aconteció apenas 17 años después de la Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas de Suramérica–, es la Guerra de Malvinas la que impregna el análisis de las distintas perspectivas en pugna.

La interpretación de los acontecimientos históricos se ve obstaculizada por el hermetismo tanto el Reino Unido como de la Argentina en torno a los documentos oficiales relacionados con el conflicto bélico⁹. Esta limitación al trabajo historiográfico sugiere adoptar una mirada cautelosa sobre toda afirmación acerca de las causas y desarrollo del conflicto armado del Atlántico Sur, aceptando su provisionalidad, hasta tanto puedan confrontarse las distintas hipótesis con sus pruebas documentales, tal como lo exige la metodología científica.

A pesar de este enorme obstáculo para la labor investigativa, se observa que, desde el final de la contienda armada, la mayor parte de los actores del campo cultural e intelectual parece haber cancelado el debate y asumido un único discurso interpretativo que afirma que la ocupación argentina de las Islas Malvinas y la guerra consecuente, se deben a la responsabilidad exclusiva del gobierno argentino de ese momento, que habría recurrido a la utilización de una causa sentida por la comunidad nacional para perpetuarse en el poder.

⁹ Apenas finalizadas las acciones armadas, el Parlamento británico impuso el secreto por ley para todos los documentos oficiales vinculados por un plazo de 90 años, triplicando la duración del secreto sobre los documentos oficiales británicos relacionados con la Segunda Guerra Mundial. En el caso argentino, se puede verificar el mismo hermetismo. En enero de 2010, Cristina Fernández de Kirchner emitió un decreto levantando el secreto sobre la documentación existente en el Ministerio de Defensa y en sus organismos dependientes para facilitar el acceso a la información a los magistrados en las causas judiciales por violaciones a los Derechos Humanos, pero la norma exceptuó a los documentos vinculados al conflicto armado. Recién el 2 de abril de 2015, otro decreto suyo desclasificó documentos vinculados al conflicto armado, pero limitándose a los que dispone el Ministerio de Defensa y sus organismos dependientes, no a el resto de las áreas del Estado Nacional (Cancillería, Presidencia de la Nación, Ministerio de Economía, Secretaría de Inteligencia del Estado, etc.).

Esta versión de los hechos que podríamos definir como “la hipótesis de las causas endógenas” fue esgrimida por los medios oficiales británicos en plena crisis, y enunciada por la Primer Ministro británica, Margaret Thatcher, quien justificó la movilización de la más grande flota británica después de la Segunda Guerra Mundial rumbo al Atlántico Sur, para “defender la libertad de ciudadanos británicos frente a la agresión de una dictadura de una república bananera”, argumento entendible como propaganda bélica, pero cuestionable por parte de cualquier académico en ejercicio de su espíritu crítico.

Existen académicos e intelectuales que sostienen otro discurso interpretativo sobre esos acontecimientos, que compararemos con el anterior y que se basa en “la hipótesis de las causas exógenas”. Según este, el análisis geopolítico, estratégico y de política internacional se equipara a –aunque no niega en absoluto– los factores internos del régimen dictatorial. Antes de pasar al análisis detallado de los enfoques existentes, abordaremos dos cuestiones jurídicas centrales para este trabajo.

Reforma constitucional de 1994 y Ley de Educación Nacional en 2006

Como muestra de la contundencia y el nivel de apoyo a nivel interno en torno a la recuperación de las islas, contamos con la aprobación unánime por parte de los Convencionales Constituyentes de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional del año 1994, que expresa: “La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur y los espacios marítimos e insulares correspondientes, por ser parte integrante del territorio nacional. La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes y

conforme a los principios del Derecho Internacional, constituyen un objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino”¹⁰.

Es central mencionar la inclusión de esta disposición de la Carta Magna como parte de la Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006 en su Artículo 92, inciso b), que establece: “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones (...) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional de dicha norma”.¹¹

Visto que la Cuestión de Malvinas es parte de una política de Estado presente en nuestra Carta Magna en una disposición a la que hace referencia la mencionada Ley de Educación, cabe ahora preguntarse cuáles son los contenidos curriculares que se imparten y qué discurso o discursos interpretativos sobre la Cuestión de Malvinas presentan. Para abordar los objetivos propuestos en el presente trabajo, se analizaron diferentes discursos interpretativos en sus principales argumentos y en sus producciones pedagógicas, para dilucidar cómo han incidido en la definición de los contenidos curriculares vigentes y en la formación de los docentes dedicados a la enseñanza de la Cuestión de Malvinas en las clases de Ciencias Sociales del nivel secundario.

¹⁰ Constitución de la Nación Argentina, Biblioteca Digital de la Corte Suprema de la Nación, en <http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>, (accedida el 23 de febrero de 2017).

¹¹ Ley de Educación Nacional, Sitio del Ministerio de Educación y Deportes, en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf, (accedido el 23 de julio de 2016).

Malvinas en un material pedagógico reciente. Un puntapié inicial a modo de ejemplo.

La Cuestión de Malvinas es una política de Estado consagrada en la Constitución y legislación en materia educativa nacional sigue esos lineamientos, que consideran al Reino Unido como responsable de esa situación. Sin embargo, el material didáctico parece diluir la cuestión la responsabilidad británica (que tiene que ver con las causas exógenas) en el conflicto.

Según sostienen Vilella y Adámoni (2012) en un texto publicado por el Ministerio de Educación de la Nación:

Malvinas no es un tema nuevo para la escuela. Desde que la reforma educativa de 1941 lo incluyó en la currícula, su presencia fue constante (...) La enseñanza de este tema se inscribía en una tradición que se proponía, a través de la escuela, construir un sentimiento nacional. Esta permanencia fue alterada por la guerra de 1982, que puso en evidencia la dificultad de sostener un discurso nacional después del uso que el terrorismo de Estado había hecho del mismo para legitimarse. (p. 23)

En efecto, desde el final del conflicto armado de 1982 hasta el año 2006, el sistema educativo nacional omitió la enseñanza de la cuestión de las Islas Malvinas y demás territorios del Atlántico Sur, o bien la redujo a la sola mención de “la guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”¹².

Este fragmento, de una obra publicada por el Ministerio de Educación para formar parte de la enseñanza de la Cuestión de Malvinas parece ya sugerir una interpretación del conflicto ligándolo con el terrorismo de Estado y centrado (como se verá más adelante) únicamente en sus causas endógenas. ¿Por qué prima ese discurso oficial que es el que se introduce sin mucho debate en el sistema educativo?

¹² Capítulo de Ciencias Sociales de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica, Ministerio de Educación de la Nación, 1994.

Se verá más adelante que este texto del Ministerio de Educación no es un caso aislado. Todo análisis discursivo debe atender a su gramática de producción, o sea, a lo que Verón (2004) considera parte del contexto en el que el discurso se origina. La “dificultad en sostener un discurso nacional después del uso que el terrorismo de Estado había hecho del mismo para legitimarse”¹³, se refiere tal vez en parte a las circunstancias políticas muy específicas por las que atravesó el gobierno del Raúl Alfonsín, entre ellas, principalmente, la percepción de fragilidad de la incipiente recuperación del sistema democrático, y las tensiones generadas con el poder militar saliente. La necesidad de investigar los efectos del Terrorismo de Estado y de juzgar los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura pueden entonces haber impedido separar el análisis de lo actuado en ese marco, de las causas, desarrollo y consecuencias del conflicto bélico internacional con Gran Bretaña. ¿Se justifica que, actualmente, en un contexto de democracia consolidada esta interpretación permanezca incuestionada? Antes de abordar esta cuestión, es recomendable mencionar más fuentes que reflejen ese discurso e intentar rastrear sus orígenes.

La visión de las causas endógenas en el discurso interpretativo oficial sobre Malvinas y sus orígenes

¿Hasta qué punto el discurso que se centra únicamente en la responsabilidad argentina es coherente con el reclamo argentino consagrado en la Constitución y defendido en foros internacionales? ¿Cómo es que ese discurso se “cuela” en el material pedagógico oficial si el propio Estado habla de la responsabilidad británica? Cabe preguntarse acerca del origen de esa

¹³ Educ.ar, “Propuestas de enseñanza acerca de la Guerra de Malvinas y su relación con el terrorismo de Estado”, en <https://www.educ.ar/recursos/125292/propuestas-de-ensenanza-acerca-de-la-guerra-de-malvinas-y-su-relacion-con-el-terrorismo-de-estado>, (accedido el 21 de septiembre de 2016).

interpretación que inscribe al conflicto de Malvinas casi exclusivamente como un apéndice del Terrorismo de Estado, dejando de lado los antecedentes históricos del litigio y el contexto geopolítico, esto es, las variables exógenas. Lo que circula y reproduce el campo político suele originarse en otro de los campos sociales, el cultural, campo con el que guarda solo cierta autonomía. Y dentro de este, en núcleos intelectuales que –a sabiendas o no– le aportan, a su vez, legitimidad al discurso político que puede incluso ser heterogéneo al interior del propio Estado. En este sentido no encontramos un claro nexo entre el discurso interpretativo oficial (al menos en el consagrado en la Constitución y en el defendido puertas afuera del país) y el defendido por representantes de la intelectualidad argentina.

En cambio, sí hallamos un gran correlato entre el discurso presente en el sistema educativo con el que defienden intelectuales con un alto capital simbólico (prestigio académico y social, presencia en los medios de comunicación, etc.) durante la llamada primavera democrática.

Alain Rouquié, politólogo e historiador francés especializado en historia argentina en general y en el papel de lo que él denomina el “partido militar”, autor de *Poder militar y sociedad política en la Argentina* (1983), ha tenido una enorme gravitación en los planes de estudio de profesionales y profesores de ciencias sociales e historia argentina. Así se expresaba en un reportaje que concedió al escritor y periodista Osvaldo Soriano:

Quienes no quieren que las Fuerzas Armadas vuelvan al poder, tienen que dedicarse a ‘desmalvinizar’ la vida argentina. Eso es muy importante: desmalvinizar. Porque para los militares las Malvinas serán siempre la oportunidad de recordar su existencia, su función, y un día, de rehabilitarse. Intentarán hacer olvidar la ‘guerra sucia’ contra la subversión y harán saber que ellos tuvieron una función evidente y manifiesta que es la defensa de la soberanía nacional. Por eso toda la diplomacia argentina está hoy dedicada a revalorizar las Malvinas. Por supuesto que es una reivindicación histórica respetable, pero no es solamente eso; y malvinizar la política argentina agregará otra bomba de tiempo en la Casa Rosada... (p.44)

Independientemente de las buenas intenciones de Rouquié, en sus palabras parece encontrarse el germen de un discurso interpretativo sobre Malvinas surgido tempranamente luego de la recuperación de la democracia. Se trata de un discurso que reniega de la reivindicación histórica, que desatiende los componentes exógenos del litigio y que, por tanto, reduce la cuestión –aunque sea en términos de una estrategia para la conservación de la democracia– vaciándola de complejidad. Con el nombre de “desmalvinización” se identifica esta postura que denominamos de las “variables o las causas endógenas”¹⁴.

Hasta aquí, esta visión es solo la de un académico francés. *Per se* no se puede establecer un vínculo entre sus palabras y el discurso presente en el sistema educativo, aunque ya en ese entonces haya sido un intelectual de renombre y autoridad para estudiosos de la historia argentina.

El enfoque de las causas endógenas -y la desmalvinización- y su inserción en parte del campo político y en el sistema educativo

Encontramos otro discurso igualmente “desmalvinizador” por parte de quien publicó en el periódico de su propiedad, el *Diario de Río Negro*, un artículo que demuestra cuál fue la política educativa de la época, escrito por el columnista Enrique Vera Villalobos (1986), algunos de cuyos párrafos vale la pena citar:

¹⁴ Además de la analizada aquí, hay una enorme cantidad de bibliografía, que responde mayoritariamente a la visión endógena del conflicto, que lo ubica como una tragedia más de la última dictadura cívico militar y en ese sentido se remarca el papel de víctimas. Ver, Osvaldo Bayer, “Rattenbach”, publicado en *Página/12*, 8 de abril de 2006 en <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-65317-2006-04-08.html> (accedido 22/5/17) y “Un grupo de intelectuales pidió hablar de víctimas y no de héroes de Malvinas”, en *El Litoral*, 31 de marzo de 2012 en <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/03/31/politica/POLI-02.html> (accedido 22/5/17)

(...) el gran lavado de cerebro colectivo en esta materia comenzó hacia 1944(...) puso en práctica una gigantesca campaña educativa y propagandística destinada a crear en la conciencia colectiva la convicción dogmática de que Malvinas 'han sido, son y serán argentinas', proposición que no resiste el más módico análisis lógico, histórico o siquiera gramatical y que se manifestó irreconciliable con la realidad de que Gran Bretaña ejerce soberanía sobre el archipiélago desde hace 153 años...(...) este tipo de campaña que pretende apelar a los más puros sentimientos patrióticos de la buena gente a la vez que las más primarias tendencias cavernarias que todos llevamos adentro más o menos escondidas...(...) zarandajas de esta índole son las que condujeron a la criminal aventura de la ocupación militar de las islas en 1982... (...) actuemos y lancemos una campaña de reeducación colectiva, para borrar de las mentes argentinas todo el conjunto de mentiras, de fantasías y de malas pasiones que le han inculcado (...)

El propio Rajneri (1986) escribió en el diario de su propiedad, artículos siguiendo la misma línea interpretativa. Es esperable que, como Ministro de Educación, no considerara adecuado un contenido afín a la recuperación de las Islas Malvinas y demás territorios en disputa. Vemos que un discurso interpretativo bastante similar al de Rouquié tenía ya eco, poco tiempo después, en funcionarios de alto nivel dentro del campo político.

Si nos volcamos al capital cultural que el sistema educativo objetiva y reproduce, cabe destacar que desde la recuperación de la democracia hasta la sanción de la Ley N.º 26.206 (2006), la única mención existente en los Contenidos Básicos Comunes para el nivel secundario se puede encontrar en el Capítulo de Ciencias Sociales, bajo el título *La Cuestión de Malvinas: la decadencia de la dictadura militar*. Es decir, la influencia de quienes argumentan el conflicto enfocado únicamente en las causas endógenas reduciéndolo a un capítulo más de la dictadura cívico-militar, siguió predominando en el sistema educativo argentino.

Esta situación pareció comenzar a revertirse a partir de la inclusión en la nueva Ley Nacional de Educación, de la cláusula constitucional (Disposición Transitoria Primera), en el Artículo 92, inciso b, como consigna central para desarrollar contenidos transversales para todos

los niveles y modalidades educativas. Sin embargo, a diez años de su sanción, se verifican pocos cambios en el tratamiento pedagógico sobre la Cuestión de Malvinas, y una persistente reducción de la misma al acontecimiento bélico, y de este, a una maniobra espuria de la última dictadura cívico-militar.

En este sentido, la Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación, Lic. Mara Brawer (2010) en el prólogo del libro *Pensar Malvinas*, editado por dicho Ministerio y distribuido en todas las escuelas de nivel secundario del país, afirmaba que:

Las distintas problemáticas en torno a las Islas Malvinas invitan, por un lado, a sumergirnos en un recorrido histórico de larga data, iniciado en 1833 cuando Gran Bretaña usurpó las islas y estas se transformaron en el principal reclamo de soberanía de nuestro país ante la comunidad internacional. Por otro lado, también nos invitan a ejercitar la memoria sobre el pasado reciente por tratarse de un conflicto armado en el contexto del terrorismo de Estado. (...) la temática nos impulsa a una reflexión compleja y dolorosa: ¿cómo explicar que un gobierno ilegítimo, responsable de la aplicación sistemática del terrorismo de Estado, haya desatado una guerra en nombre de una causa nacional considerada justa por el pueblo argentino? (...) Es decir, que la Cuestión de Malvinas se vincula a un aspecto central de los derechos humanos, aquellos de cuarta generación conocidos como derechos colectivos o de los pueblos. Malvinas es el vivo ejemplo del ejercicio de la soberanía y la libre determinación de los pueblos.

A pesar del tiempo transcurrido entre las dos gestiones educativas, y de las aparentes distancias ideológicas entre los funcionarios, las coincidencias discursivas son evidentes. Cabe aventurar que esto es así, ya que, desde el final de la contienda armada, la mayor parte del campo intelectual parece haber cancelado todo debate y asumido el discurso interpretativo que supone que la ocupación argentina de las Islas Malvinas y la guerra consecuente, se deben a la responsabilidad exclusiva del gobierno argentino de ese momento, quien habría recurrido a la utilización de una causa sentida por la comunidad nacional para perpetuarse en el poder.

Esta interpretación de los hechos, que es la que definimos como basada en causas endógenas, también fue esgrimida por la propaganda británica en plena crisis y parece ser el discurso interpretativo dominante también en campo político argentino de la década de 1980. Reduce la responsabilidad por la guerra –y en algunos casos, toda la Cuestión de Malvinas– al accionar del gobierno de facto, que, al ver comprometido su futuro por la crisis económica, los conflictos sociales y políticos derivados y la presión internacional ejercida por la violación sistemática de los derechos humanos, apeló a una causa sentida por las grandes mayorías nacionales para sostenerse y perpetuarse en el poder.

Unos párrafos más abajo en su prólogo, la ex Subsecretaria de Educación de la Nación (Brawer, 2010), se pregunta:

¿Cómo enseñar en las aulas un tema que encierra esta complejidad? ¿Cómo hacer referencia a la Cuestión de Malvinas en tanto reclamo de soberanía justo y persistente y, a la vez, señalar que la guerra se desarrolló durante el terrorismo de Estado? ¿Cómo rescatar a los responsables de la guerra y, al mismo tiempo, rescatar el valor de los soldados? ¿Cómo separar el amor por la bandera de la dictadura? (p.23)

Los interrogantes que formula la ex Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, Mara Brawer no solo no se pueden responder desde esta perspectiva, sino que parecen devenir de un discurso interpretativo que aparece como dominante, que atraviesa tres décadas y que ha sido escasamente contrariado dentro del campo cultural.

Como se ha esbozado anteriormente, sostenemos que el origen del discurso desmalvinizador que domina gran parte del campo político se ubica en el campo intelectual, de la mano de pensadores de gran capital simbólico, esto es, con prestigio y gravitación en los medios de comunicación, la academia y entre los propios actores políticos. Podemos encontrar que ese discurso se sostiene a lo largo de décadas, luego de la plena consolidación de la democracia.

El discurso interpretativo dominante y su persistencia en el siglo XXI

En cierto grupo de intelectuales heterogéneo en sus orígenes, aunque homogéneo en las grandes líneas interpretativas, parece encontrarse no solo el germen del discurso interpretativo dominante. Son ellos quienes, además, a más de tres décadas de la guerra y alejado el peligro del factor militar, siguen reproduciendo en el campo cultural la interpretación basada en las causas endógenas y la desmalvinización presente en los contenidos pedagógicos sobre la Cuestión de Malvinas.

La destacada intelectual Beatriz Sarlo (2012) afirma que:

En las escuelas, los chicos escribían conmovedoras cartitas, destinadas a los paquetes de provisiones y de regalos (muchos de esos paquetes se encontraron luego en la reventa (...)) En 1982, la Argentina cometió un error gigantesco que llevó a la muerte a cientos de conscriptos y afectó la vida de miles, atropellando el principio de que los conflictos territoriales no deben abordarse jamás por medios armados. Y desestimando que la población de las islas parece tener una opinión adversa a vivir bajo soberanía argentina. (...) En un país que quiere una memoria completa del pasado, es necesario reconocer estos hechos, entre otras razones para honrar a los caídos y hacer justicia a los veteranos. No para convalidar el nacionalismo malvinero, sino para ofrecerles un lugar como víctimas, separado de los jefes que los condujeron a la aventura.

Un mes después de este artículo, Sarlo et al. (2012) encabezó un grupo de intelectuales, académicos, juristas y artistas de nuestro país, quienes, además de reiterar su adscripción al discurso desmalvinizador, que se solapa claramente con el enfoque de las causas endógenas, propusieron como prioridad el atender los derechos e intereses de los *kelpers*, desafiando al texto constitucional y a la política exterior argentina de postguerra.

A tres décadas de la trágica aventura militar de 1982 carecemos aún de una crítica pública del apoyo social que acompañó a la guerra de Malvinas (...) Una revisión crítica de la guerra de Malvinas debe incluir tanto el examen del vínculo entre nuestra sociedad y sus víctimas directas, los conscriptos combatientes, como la admisión de lo injustificable del uso de la fuerza en 1982 (...) En honor de los tratados de derechos humanos incorporados a la Constitución de nuestro país en 1994, los habitantes de Malvinas deben ser reconocidos como sujeto de derecho. Respetar su modo de vida, como expresa su primera cláusula transitoria, implica abdicar de la intención de imponerles una soberanía, una ciudadanía y un gobierno que no desean (...)

Tanto en la interpelación que realiza la Lic. Mara Brawer (2010), ex secretaria de Educación del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, como las afirmaciones de la docente de la UBA coinciden en caracterizar la guerra de 1982 como un evento producido por la dictadura cívico-militar, sin ahondar sobre las causas históricas, diplomáticas, estratégicas o geopolíticas que pueden explicar el conflicto.

Un investigador principal del CONICET, Vicente Palermo (2007), sociólogo por la UBA y doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid, es quizás uno de los analistas que más sistemáticamente se ha dedicado a estudiar la Cuestión de Malvinas desde la perspectiva desmalvinizadora que recomendara inicialmente Alain Rouquié. En su libro *Sal en las heridas: las Malvinas en la cultura argentina contemporánea* (Palermo, 2007) explicita claramente su objetivo:

Por todo lo dicho, el propósito de este libro –que confieso de una y cuanto antes–, es contribuir modestamente a algo que creo necesario: detonar la Cuestión de Malvinas, hacerla estallar en mil pedazos (...) Abrigo muchas dudas de que la Argentina tenga razones jurídicas perfectas, en arreglo al derecho internacional, en lo que concierne a

títulos fundantes de una pretensión de soberanía territorial sobre el archipiélago (...) (p.35).

Vicente Palermo¹⁵ cuestiona los contenidos de la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional, poniendo en duda su legitimidad social.

Quizás en esta “rebeldía” de los intelectuales frente a las leyes y ante la Constitución Nacional podamos hallar las razones por las cuales, a casi un cuarto de siglo de sancionada la nueva Carta Magna, y un poco más de una década de sancionada la nueva Ley Nacional de Educación, que responsabilizan al Reino Unido por el conflicto, los contenidos educativos se centren casi únicamente en las causas endógenas del mismo.

Horacio Verbitsky (2002), periodista de *Página/12*, abogado, titular del CELS parece también adscribir al mismo enfoque interpretativo. En su libro *La última batalla de la Tercera Guerra Mundial* puso foco en el manejo informativo de la dictadura durante la guerra y explicó como causa unívoca del conflicto argentino-británico las necesidades políticas de gobierno de turno. Así lo afirmó en su prólogo:

La primera parte del libro nació cuando me di cuenta de que no debía analizarse la guerra escindida del régimen militar que la desencadenó (...) En las turberas malvinenses se intenta sublimar el fango de la guerra sucia (...) La reiterada tentativa de abstraer el 2 de abril de 1982 de su contexto histórico. Esta confusión solo sirve al propósito de resacralizar a las Fuerzas Armadas, trocando en glorioso el más irresponsable de sus actos y utilizando el irredentismo isleño para cubrirse con los colores nacionales que no defendieron mientras ejercían un mando omnímodo (...) (p.54)

¹⁵ Palermo recibió en 2011 el Premio Nacional de Cultura de manos del entonces Secretario de Cultura de la Nación, Jorge Coscia, representante de un Gobierno al que Palermo criticó fuertemente por su supuesto “*nacionalismo populista y malvinizador*”.

Federico Lorenz es historiador y fue director del Programa de Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación durante los años 2003 al 2011 (a cuyo frente estuvieron los ministros Filmus y Sileoni), autor de varios libros sobre la cuestión, responsable del Seminario Malvinas en el ISSEN, y es actualmente director del Museo Malvinas y del Atlántico Sur. El análisis de su obra es de singular importancia, pues ha influido enormemente en la difusión de contenidos “desmalvinizadores” en el sistema educativo nacional y en la confección de los productos pedagógicos actualmente en vigencia en distintas jurisdicciones educativas provinciales, con los cuales se forman a los docentes de nivel secundario de todo el país. Según Lorenz (2009) la experiencia de Malvinas debe ser vista en el marco del terrorismo de Estado y desvincularse de la apelación a un discurso patriótico. Aunque sostiene que no se deben equiparar los muertos en Malvinas con las víctimas de la dictadura, ubicar a la Guerra de Malvinas en el panteón de las guerras por la patria ofende a los ciudadanos conscriptos y ofrece un refugio sagrado a quienes la invocan para amparar los crímenes de la dictadura.

La victimización de los combatientes como parte el enfoque de las causas endógenas

Se planteaba anteriormente como parte de marco teórico la relevancia que tiene en la historiografía –y tal vez aún más en aquella que aborda acontecimientos de la historia reciente– el valor que tiene la mirada de los protagonistas a la hora de *comprender* –en el sentido de *verstehen*– los acontecimientos históricos.

En ese sentido, parece difícil de soslayar el significado que los combatientes de la guerra atribuyen al propio conflicto. Se planteaba anteriormente la cuestión acerca de cuán tenida en cuenta es su visión de primera persona acerca de la cuestión.

Si incursionamos en la producción teórica de otro intelectual de peso de la historia argentina, partidario también de la “desmalvinización” nos encontramos con lo siguiente: Luis Alberto Romero (2012), historiador e Investigador Principal del CONICET, profesor titular de Historia Social General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades del país, refiriéndose a la Ley que establece el día 2 de abril como conmemoración del Día de los Veteranos de Guerra y de los Caídos en Malvinas, escribió:

Aquel nacionalismo, tan difícil de erradicar, reaparece hoy por un atajo: el homenaje a los llamados héroes de Malvinas. Más que héroes, fueron víctimas. ¿De quién? De un Estado que periódicamente ha ofrecido su cuota de sacrificados en el altar de su ineficacia, su sectarismo y su corrupción... (...) Todos los equívocos de treinta años de historia reciente están anudados en la conmemoración del Dos de Abril y en la unión de la política con la guerra a través de una épica heroica... (...) En 1982 pensé que un triunfo militar sería nefasto. No lo dije, pero fui un derrotista, y el 14 de junio sentí un enorme alivio.

Romero incursiona aquí en otra de las controversias fundamentales que se vienen dando en el plano teórico, pero de consecuencias humanas muy concretas, consistente en cómo recordar a los soldados fallecidos en el conflicto armado y reconocer a los ex soldados combatientes que sobrevivieron a la guerra de 1982.

Seguimos constatando que en la mayoría de los textos producidos por los intelectuales de prestigio y publicados en los contenidos oficiales por el sistema educativo nacional, el rol asignado a los soldados caídos y a los ex soldados combatientes es el de meras víctimas de la dictadura cívico-militar.

¿Cuál es el lugar que se le otorga a la visión de los propios ex combatientes? ¿Hay alguna coincidencia entre las palabras de Romero y la visión de ellos?

Llama la atención el contraste entre la cita de Romero y los homenajes que la mayoría de la comunidad argentina viene realizando en todo el país, en los que se menciona a los soldados caídos no como a víctimas, sino como a héroes. Lo propio ocurre en la mayoría de las normativas producidas en la postguerra en los distintos niveles gubernamentales (Nación, Provincia o Municipios). Y, fundamental desde nuestro enfoque, es que la mayoría de los familiares de los caídos y los propios ex soldados combatientes, son quienes rechazan la calificación de víctimas para sí mismos, justificando además por qué no desean ser tratados como tales

¿Por qué es importante este debate sobre la caracterización que hagamos de los soldados caídos y de los combatientes en Malvinas para el sistema educativo? La reducción de los combatientes en Malvinas a la exclusiva condición de víctimas, no solo no se atiene a la verdad, sino que no tiene en cuenta el significado –en un sentido comprensivista– que la mayoría de los ex combatientes atribuyen a su propia acción.

La Cuestión de Malvinas en las escuelas y las normativas: ¿decimos, pero no hacemos?

Casi no existen relevamientos nacionales o provinciales sobre el tratamiento pedagógico de la Cuestión de Malvinas. Como surge de las encuestas realizadas en el marco de este trabajo y que se analizan más adelante con mayor profundidad, los docentes del nivel secundario manifiestan una deficiencia respecto a los lineamientos y materiales para tratar la cuestión frente a sus alumnos.

En contraste con esta situación, las numerosas experiencias de testimonio oral por parte de ex combatientes y familiares de caídos dan cuenta de un enorme interés por parte de los educandos, del que no se encuentra registro ni aprovechamiento por parte del sistema.

Esta situación marca un enorme contraste con otras experiencias pedagógicas sobre el pasado reciente, en especial sobre la violencia institucional y el terrorismo de estado, sobre la que sí se han desarrollado múltiples y sistemáticos tratamientos pedagógicos.

La adecuación de los contenidos educativos sobre la Cuestión de Malvinas, según lo prescripto por la Constitución Nacional y otras normas vigentes, no nos ancla a una evaluación del pasado, sino que nos propone una reflexión prospectiva, por las aspiraciones que nuestra comunidad nacional sostiene sobre el espacio del Atlántico Sur y su dimensión bicontinental. Ahora bien: ¿Cómo se tradujo la disposición de la Ley Nacional de 2006 en el material de estudio y en los contenidos curriculares sobre Malvinas?

La influencia de Federico Lorenz, mencionado anteriormente, sobre el diseño curricular respecto a la cuestión que nos ocupa ha sido decisiva. Todos los autores citados hasta aquí coinciden en caracterizar las causas de la guerra como mero producto de la decisión del gobierno dictatorial argentino. Y esta aseveración, sin mucha posibilidad de revisión crítica, ha sido trasladada al sistema educativo, en contradicción con el espíritu de las leyes.

Coincidiendo sin proponérselo con el artículo de Luis Alberto Romero sobre la caracterización del feriado del 2 de abril, el ya citado trabajo *Cuadernillo Malvinas, Educación y Memoria*, de Sonia Villella y María Celeste Adámoni (2012) afirma:

Además de la inscripción curricular, Malvinas estuvo y está presente en los rituales escolares. Primero en la fecha del 10 de junio, el “Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y Sector Antártico”, que rememoraba la designación

en 1829 del primer gobernador en las islas, Luis Vernet. Y desde el año 2000, en la fecha del 2 de abril, el “Día del Veterano y de los Caídos en Malvinas”, un feriado nacional incorporado al calendario escolar que señala el comienzo de la guerra y convoca a recordar a quienes pelearon en ella.

Aquí se afirma, sin cortapisas, que la guerra entre la República Argentina y el Reino Unido de Gran Bretaña comenzó el 2 de abril de 1982. Lo cierto, es que el conflicto bélico referido fue, como la mayoría de los conflictos bélicos acaecidos con posterioridad a la redacción de la Carta de las Naciones Unidas, una guerra no declarada. No está claro si comenzó con el anuncio británico del envío del HMS Endurance para desalojar a los obreros argentinos que estaban en las Islas Georgias del Sur, el día de la recuperación argentina de la capital de la Isla Soledad – 2 de abril de 1982- con el primer ataque británico a Darwin -1º de mayo-, o con el hundimiento del Crucero A.R.A. Gral. Belgrano, el 2 de mayo de 1982.

Aceptar que el 2 de abril es “feriado nacional incorporado al calendario escolar que señala el comienzo de la guerra”, es admitir la responsabilidad de la República Argentina en la provocación de la guerra, que ni el Poder Judicial de la Nación, ni nuestra diplomacia, ni la teoría política, ni las ciencias sociales han admitido como verdad indiscutida. ¿Por qué, entonces, se enseña esto a los alumnos argentinos? Quizá sea porque no se suele cuestionar la veracidad de la hipótesis de las causas endógenas.

La confrontación de las numerosas expresiones de intelectuales, académicos e investigadores que suscribieron la “hipótesis de las causas endógenas” y las recomendaciones efectuadas por Alain Rouquié a poco de finalizado el conflicto armado de “desmalvinizar”, con las publicaciones oficiales efectuadas en distintas etapas de la postguerra por el sistema

educativo nacional, demuestran a las claras la enorme incidencia de las primeras sobre las segundas.

Encontramos así una contradicción entre el discurso interpretativo dominante dentro del campo cultural que parece haberse “colado” sin más en el Estado y dentro del ámbito educativo y el discurso del propio Estado, plasmado en sus leyes y sus reivindicaciones políticas.

¿Discurso dominante? ¿Discurso único?: Un discurso interpretativo diferente sobre la Cuestión de Malvinas

Francisco José Pestanha et al. (2007), docente en el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús, define así al proceso de victimización de los ex combatientes.

Víctima es aquella persona o animal sacrificado o destinado al sacrificio. Dicho vocablo puede aplicarse además a aquel ‘sujeto o grupo de sujetos que experimentan daño o menoscabo por causa ajena o fortuita’. Por su parte, desde el punto de vista del derecho, la condición de víctima se atribuye a un individuo o grupo que sufren o han sufrido pérdida o detrimento de sus derechos esenciales.

En una conferencia dictada el 2 de junio de 2004 sobre la noción de justicia, Alain Badiou se preguntaba respecto a ¿quién es la víctima? ¿quién es considerado víctima? El académico sostuvo en tal oportunidad que “estamos obligados a admitir que la idea de víctima supone una visión política de la situación; en otras palabras, es desde el interior de una política que se decide quién es verdaderamente la víctima: en toda la historia del mundo, políticas

diferentes tuvieron víctimas diferentes. Por lo tanto, no podemos partir únicamente de la idea de víctima, porque víctima es un término variable”. En tal sentido, los combatientes pasaron de ser protagonistas de un acontecimiento bélico de alta significación histórica, a militar en el amplio espectro de las víctimas de la dictadura, reforzando así las políticas implementadas desde el poder. (...) reducir a nuestros combatientes al papel de pobres víctimas y someterlos al suplicio permanente es un mecanismo que en vez de incorporarlos al panteón de una historia que está necesitando referentes, se los coloca en la cripta del olvido.

Desde el punto de vista del Derecho Internacional, quien ha sido víctima de un despojo territorial es la República Argentina. Así lo reconoce la ONU, quien ha definido la cuestión de las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sándwich del Sur y espacios circundantes, como un caso encuadrado en el proceso de descolonización. Sin embargo, la maniobra británica y de sus aliados en 1982, consistió en intentar revertir la calificación de las partes del conflicto, poniendo a la víctima del despojo como culpable de una agresión. Y, paradójicamente esta interpretación ha sido tomada en gran parte del campo cultural argentino.

Existen académicos e intelectuales que han desarrollado otras interpretaciones, basándose en el análisis de las causas exógenas, en las que el análisis geopolítico, estratégico y de política internacional predomina –pero no niega-, a los factores internos del régimen dictatorial. A diferencia del discurso interpretativo dominante, estos estudios y obras que ponen foco en las causas exógenas del conflicto circulan en general por los márgenes del campo cultural y político.

Frente al argumento de los intelectuales de la desmalvinización, que afirman que la guerra de Malvinas fue provocada por la dictadura cívico-militar para perpetuarse en el poder, se encuentra, por ejemplo, el trabajo de Mariano César Bartolomé (1996), Dr. en Relaciones Internacionales, Master en Sociología y Director Académico de la Universidad de la Defensa, titulado “El conflicto del Atlántico Sur: una perspectiva diferente”. Aquí, el autor privilegia la interpretación de las causas exógenas del conflicto argentino-británico, argumentando la

importancia estratégica del Atlántico Sur y las Islas Malvinas dentro de la puja Este-Oeste, así como la conveniencia para los EE.UU. y la OTAN de instalar en las Islas una base militar de la alianza atlántica: “La generación voluntaria de una crisis diplomática escalada al plano bélico, y la cancelación definitiva de las negociaciones con nuestro país, fueron la antesala de la puesta en práctica de estas ideas”. (p.22)

En el mismo trabajo, el autor cita al Profesor José Cortines, docente de la Escuela de Defensa Nacional, quien afirma que no se debe descartar la idea de que el Reino Unido, disponiendo de correcta y anticipada inteligencia, así como de una completa evaluación de su real grado de capacidad militar para encarar y sostener una acción en las islas, haya decidido manejar el desarrollo de los acontecimientos en su provecho, preparando una situación de crisis para inducir al gobierno argentino a ocupar los archipiélagos.

Ahondando en este otro discurso interpretativo, que denominamos de las causas exógenas, es también relevante lo esgrimido por César González Trejo (2004), ex soldado combatiente en Malvinas, fundador de la Federación de Veteranos de Guerra de la R.A. y apoderado de la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur en “Malvinas, un balance nacional” y como respuesta a Luis Alberto Romero:

Las investigaciones más serias y recientes de los especialistas adhieren crecientemente a la teoría de las causas exógenas para interpretar al conflicto armado de 1982, es decir, (...) fue el producto de una deliberada maniobra de las principales potencias occidentales en el marco de la denominada "Guerra Fría".

Según esta interpretación, fue Ronald Reagan, quien le habría a Margaret Thatcher la generación de una "pequeña guerra" contra la República Argentina en el Atlántico Sur, para poder justificar el establecimiento de una base militar de la OTAN en las Malvinas, como finalmente ocurrió luego del 14 de junio de 1982. (...) En su empeño para derrotar a la Unión Soviética, Reagan inició la "Iniciativa de Defensa Estratégica", gigantesca maniobra que hoy continúa y profundiza el presidente George W. Bush y que

consistió básicamente en la instalación en el espacio de un escudo láserico antimisilístico (...) Para poder concretar la maniobra, EE. UU. y sus aliados –en especial el Reino Unido–, debieron reconvertir todos sus sistemas de armas, estableciendo numerosas bases militares donde instalar sensores electrónicos de control sobre el paso oceánico, detectando los misiles nucleares soviéticos para su neutralización. En cada una de estas nuevas bases había que establecer una pista de aterrizaje para aviones de gran porte, y permitir el despliegue naval y aéreo para dominar las líneas de control marítimo y así contrarrestar los avances soviéticos sobre el Atlántico a través de sus posiciones en el cuerno de África. El archipiélago de Malvinas fue elegido para instalar una base en el Atlántico Sur, sustituyendo a la recientemente clausurada base de Simonstown, en Sudáfrica, por el conflicto que el régimen racista sudafricano había sostenido con el ex mandatario norteamericano James Carter. A diferencia de otras islas bajo dominio británico, Malvinas posee enormes ventajas para la operatividad de una base militar en el Atlántico Sur: un puerto con un importante fondeadero, un aeropuerto – ampliado al término de la guerra de 1982-, además de carecer de naturaleza volcánica.

Además (...) una "pequeña guerra" le permitía a Thatcher recomponer su declinante situación política y darle utilidad a la flota británica antes de su reconversión, a la vez que revertir la histórica posición de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Cuestión de Malvinas como un problema colonial, convirtiéndose de país agresor en país agredido (...)

La necesidad británica de una rápida y definitiva victoria se evidencia en la movilización de la más numerosa flota occidental desde la Segunda Guerra Mundial, en el crimen de guerra que constituyó el hundimiento del Crucero argentino "Gral. Belgrano", y en el transporte hacia el Atlántico Sur de armamento nuclear.

Estas reflexiones no han encontrado hasta el momento la posibilidad ni siquiera de enunciarse como hipótesis dentro del discurso interpretativo dominante dentro del sistema educativo, aunque sí son discutidas en círculos académicos especializados en relaciones internacionales y en defensa y seguridad.

Sin asumir enteramente ninguno de las dos hipótesis sobre el origen del conflicto bélico – la de las causas endógenas y la de las causas exógenas–, existe una experiencia pedagógica realizada por la Universidad Nacional de Lanús, que conformó en el año 2009: el Observatorio Malvinas. Entre sus producciones bibliográficas destacadas, cabe mencionar el *Manual Malvinas en la Historia: una perspectiva suramericana, 1492-2010*, cuyo contenido fue diseñado por equipos multidisciplinarios para las materias de Historia, Geografía y Construcción de Ciudadanía

del nivel secundario.

Vale la pena hurgar en el objetivo explicitado en su prólogo, escrito por la rectora de la Universidad Nacional de Lanús, Dra. Ana Jaramillo (González Trejo, 2004), quien sostiene una posición en las antípodas de la expuesta –y citada anteriormente– por Mara Brawer y demás funcionarios educativos del pasado Gobierno Nacional:

Toda historia es contemporánea, sostenía el filósofo e historiador Benedetto Croce, quien entendía que la historia era la hazaña de la libertad. Las Islas Malvinas se han constituido en uno de los signos identitarios de los argentinos que con más fuerza siguen interpelando un pasado de despojo y una historia de avasallamiento permanente de nuestra soberanía. Es por eso que la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur continúa presente en la Constitución Nacional y hoy está definida expresamente en la Ley Nacional de Educación. Porque se trata de historia contemporánea, viva y todavía abierta. Memoria y proyecto se conjugan en el presente cuando nombramos esas Islas.

(...) Todos los países que buscan hacer realidad los sueños de San Martín y Bolívar han ratificado y ratifican en forma permanente que las Islas son parte integrante de nuestra región. A los jóvenes, futuro de nuestra Nación, les tocará pronto sostener las banderas de la soberanía nacional y popular y de la Unión Latinoamericana. Esperamos, con este libro, colaborar en la formación de su voluntad de participación y compromiso, que es, sin duda, lo que día tras día promueven heroicamente los maestros y los docentes en las escuelas y en las universidades del país.

El capítulo que se refiere a ello va precedido de una contextualización histórica sobre “El golpe cívico-militar de 1976”, “¿Qué fue el llamado ‘Proceso de Reorganización Nacional’?”, “Proyección hemisférica de la dictadura argentina” y “Se estrecha la Alianza con los Estados Unidos”. Diferenciándose de las interpretaciones que reducen las causas del conflicto a un ardid de la dictadura, pero sin afirmar rotundamente la hipótesis de las causas exógenas, sostiene también que desde 1979, Reagan venía impulsando el abandono de la política de coexistencia pacífica para provocar un cambio definitorio en el duelo con la Unión Soviética en materia de

poderío nuclear. Se alentaron para ello sistemas de defensa situados en tierra y en el espacio exterior, capaces de neutralizar el ataque de los misiles intercontinentales soviéticos. La idea implicaba la creación de un sistema global de bases terrestres, interconectadas a redes satelitales. Este proyecto, además de confirmar la voluntad continuar la lucha contra el comunismo, venía a multiplicar el valor estratégico de la posesión de los enclaves geográficos aptos.

Se menciona en el mismo trabajo del Observatorio Malvinas que, según declaraciones públicas efectuadas por distintos miembros del gobierno militar –entre otras, a los diarios Clarín y La Nación del 31 de marzo de 1996 y del 15 de marzo de 2002, respectivamente–, la idea de concretar la recuperación de las Islas Malvinas fue presentada por el jefe de la Armada, almirante Jorge Isaac Anaya, el 9 de diciembre de 1981, ante el general Leopoldo Fortunato Galtieri, como condición para brindarle apoyo a su nombramiento como presidente de la Nación, en reemplazo del general Viola. El proyecto estaba en estudio por lo menos desde el año 1966 y había tenido diversas formulaciones. El vicealmirante Juan José Lombardo, autor del plan de 1982 y más tarde comandante del teatro de operaciones declaró que la decisión de recuperar las Islas fue elaborada por Anaya mientras fue agregado naval en Londres, y que cuando le ordenó preparar la operación “me pidió un plan para tomar Malvinas, pero que no había que hacer un plan de defensa”. Lombardo dice haberle advertido a Anaya: “Como son los ingleses, van a reaccionar”, a lo que el jefe de la Armada contestó: “Está considerado”.

No hay en este trabajo afirmaciones rotundas, sino información relevante que amplía la mirada del contexto, devolviendo al mismo una perspectiva más amplia que la simple reducción de la Cuestión a la dictadura.

Conocimiento y discurso interpretativo entre los docentes del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires sobre la Cuestión de Malvinas

Luego de haber desarrollado el trabajo con las fuentes secundarias en torno a la Cuestión de Malvinas tanto dentro del campo político, en el sistema educativo y entre intelectuales de alto capital simbólico, y luego de haber relevado y analizado el material documental que pretende contrastar las ideas propuestas en este trabajo, se pasará a analizar los resultados encontrados a partir de nuestra fuente primaria: los docentes del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

Se ha recalcado previamente que este relevamiento de fuentes primarias pretende completar el análisis documental, interpelando a los principales actores de la labor educativa, a aquellos que, siguiendo a Bourdieu (1992) reproducen en el sistema educativo el capital cultural objetivado por el Estado.

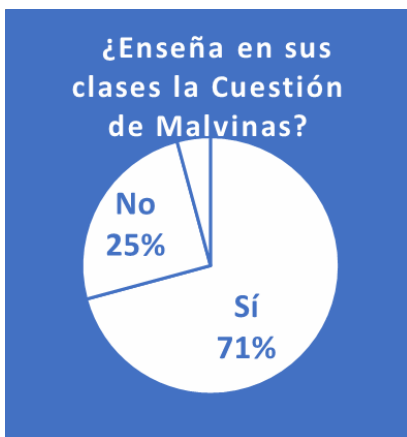
Por motivos operativos, la encuesta se limitó a la ciudad capital de la República Argentina, sobre la que se aplica –huelga decir– la misma Carta Magna, así como los mismos lineamientos de la Ley de Educación del año 2006.

Preguntas sobre el conocimiento de la historia de veteranos del barrio y en particular la pregunta sobre el caso de Julio Rubén Cao¹⁶ tienen la intención de ser indicadores de la profundidad del conocimiento de los docentes sobre una historia cercana a ellos en cuanto a vocación y profesión.

¹⁶ El soldado Julio Rubén Cao en enero de 1961. Se recibió de docente, cursando luego el profesorado de literatura y de magisterio. Ejerció la docencia en las escuelas N.º 95, 96 y 32 de La Matanza y en el año 1981 cumplió el Servicio militar obligatorio. Terminado el Servicio militar, volvió a ejercer la docencia hasta que, con motivo de la recuperación de las islas, se presentó como voluntario un 12 de abril de 1982, y fue destinado con su unidad a Puerto Argentino. En plena guerra, Julio Cao escribió varias veces desde Malvinas. La carta más extensa iba dirigida a la directora del colegio en el que daba clases y a sus alumnos de 3º grado. En ella les pide disculpas por su repentina partida hacia las islas. Julio se convirtió en padre de una niña luego de caer en combate el 10 de junio de 1982.

Se ubican aquí, dentro del cuerpo del análisis, algunos gráficos que facilitan seguir el hilo de la argumentación. Los gráficos que aportan información menos relevante figuran en el Anexo II.

Si bien se trató de un muestreo no probabilístico en función de un criterio de accesibilidad, la contundencia de algunos resultados parece brindar alguna información relevante en función de las hipótesis de trabajo, confirmando algunas ideas previas.



Como se aprecia en la Figura 1, de los docentes encuestados, solo un cuarto no enseña la Cuestión de Malvinas. Los resultados de la pregunta acerca de las causas de no enseñarla no se analizan, pues más del 70% de los docentes encuestados no respondió acerca de los motivos, dejando las respuestas positivas como estadísticamente irrelevantes.

Figura 1, Abordaje del tema.
Elaboración propia, 2017.

En su opinión acerca del desarrollo curricular de la Cuestión (Figura 2), encontramos que menos de un cuarto de ellos la considera adecuada, lo cual

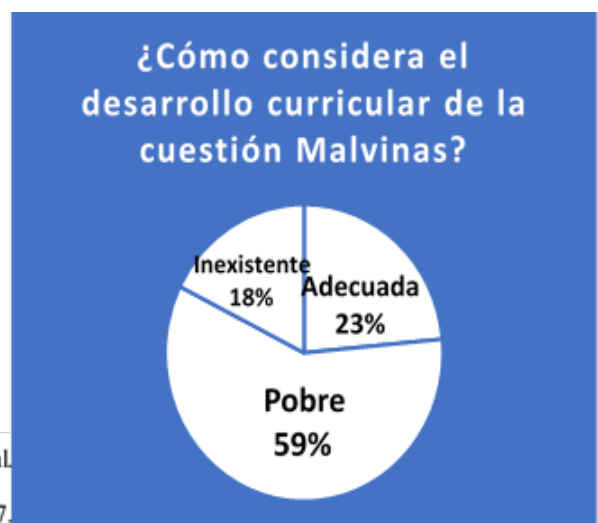


Figura 2, Consideración sobre el material.
Elaboración propia, 2017.

parece indicar que desearían un mayor desarrollo del tema.

Llama la atención la cantidad de horas (Figura 3, abajo) que los docentes dedican al tema. Habiendo un día feriado de conmemoración sorprende que una enorme mayoría destine 4 horas cátedra o menos a la cuestión.



Figura 3, Horas dedicadas al tema.

Las preguntas sobre el conocimiento de los docentes de la legislación mencionada en este trabajo, refleja también algunos datos interesantes. Como se aprecia en Modelo de la Encuesta realizada (Anexo 1), fueron numerosas las preguntas sobre el conocimiento de los docentes y los contenidos abordados en la clase. Para sintetizar la información se ha decidido plasmarla en gráficos de barras. En este caso, y en otros que se verán a continuación, se ha elegido condensar varias respuestas en una misma representación gráfica para facilitar la lectura y la comparación

de los resultados arrojados, ilustrando en el gráfico respuestas positivas o negativas a preguntas con la misma jerarquía.

En la Figura 4 (abajo) vemos en las primeras tres barras que es minoritario el conocimiento –solo el 39% de los docentes encuestados afirma conocerlo– sobre el Art. 92 de la Ley de Educación Nacional y la Ley 3760 de CABA. Hay, en cambio, un mayor conocimiento – pero solo del 51%- de la Ley 26.651 que fija el mapa bicontinental argentino.

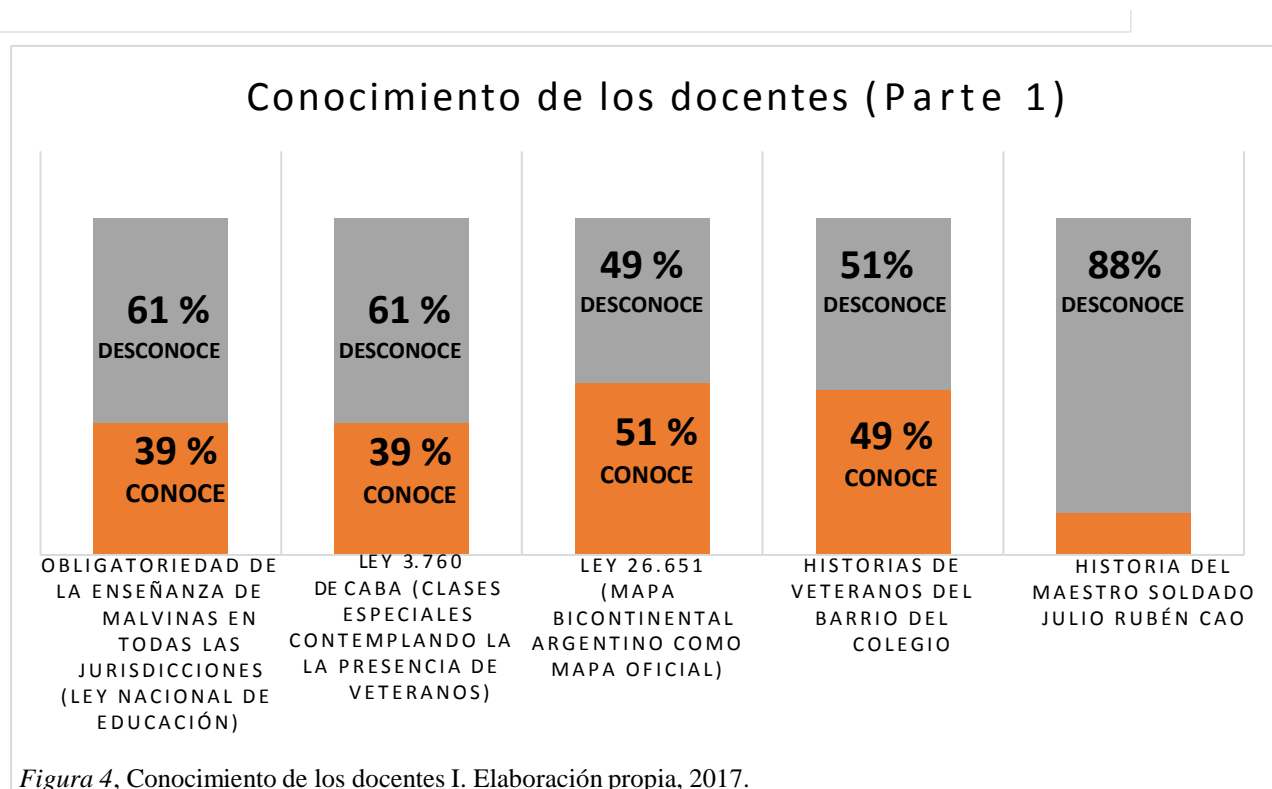


Figura 4, Conocimiento de los docentes I. Elaboración propia, 2017.

Encontramos que menos de la mitad de los docentes (4ª barra) conoce historias de veteranos del barrio en que se ubica la escuela. Se observa un limitadísimo conocimiento (menor al 13%) sobre la historia del maestro soldado Julio Cao, pregunta que usamos como indicador clave del conocimiento del tema. En términos generales, estos datos parecen confirmar la idea previa de que el conocimiento de los docentes sobre el tema parece no estar a la altura de la relevancia del tema ni de la responsabilidad del papel docente como formador de ciudadanos.

Dos gráficos (Figura 5 y 6, abajo) muestran claramente posibles causas de este escaso conocimiento.

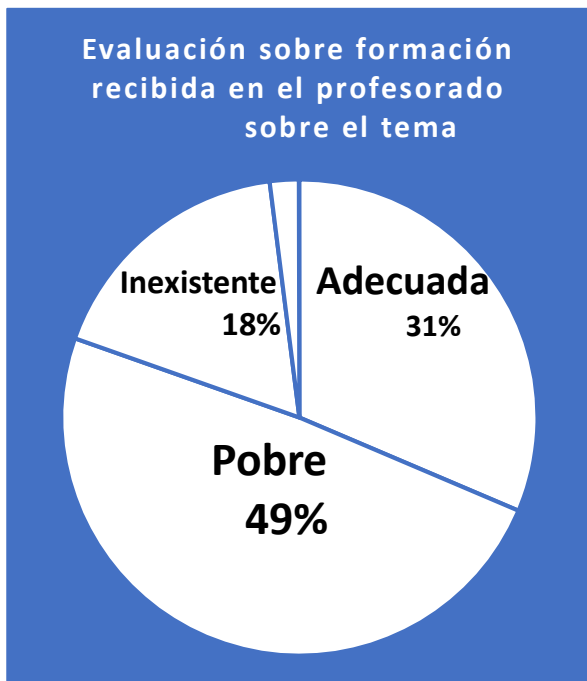


Figura 5, Evaluación sobre formación.

Elab. propia, 2017.

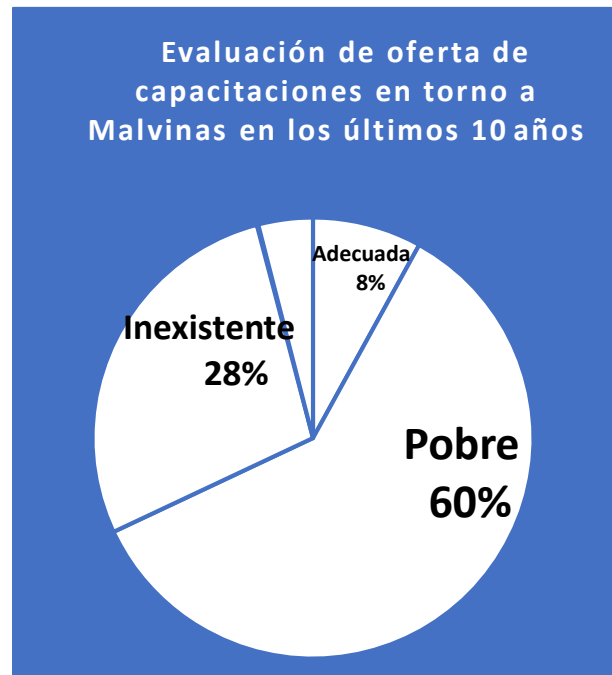


Figura 6, Evaluación sobre capacitación.

Elab. propia, 2017.

Menos de un tercio de los docentes encuestados (Figura 5, arriba) considera adecuada la formación recibida sobre el tema en su profesorado. Y más bajos aún son los resultados con respecto a la capacitación docente (Figura 6, arriba) sobre la cuestión. En este caso, la porción de docentes que la considera adecuada es de menos del 10%. Una enorme mayoría (90%) considera que la visita de veteranos sería positiva.

Refuerza esta respuesta la perspectiva que se expuso y que rescata, desde una visión comprensivista, la importancia de la visión de los protagonistas directos.

Pasamos a continuación a mostrar los gráficos (Figura 8 a Figura 13) que resumen las respuestas acerca del material utilizado y los temas abordados al tratar la Cuestión de Malvinas.

La figura 8 (abajo) muestra el amplio uso de bibliografía en el dictado de la Cuestión de Malvinas.

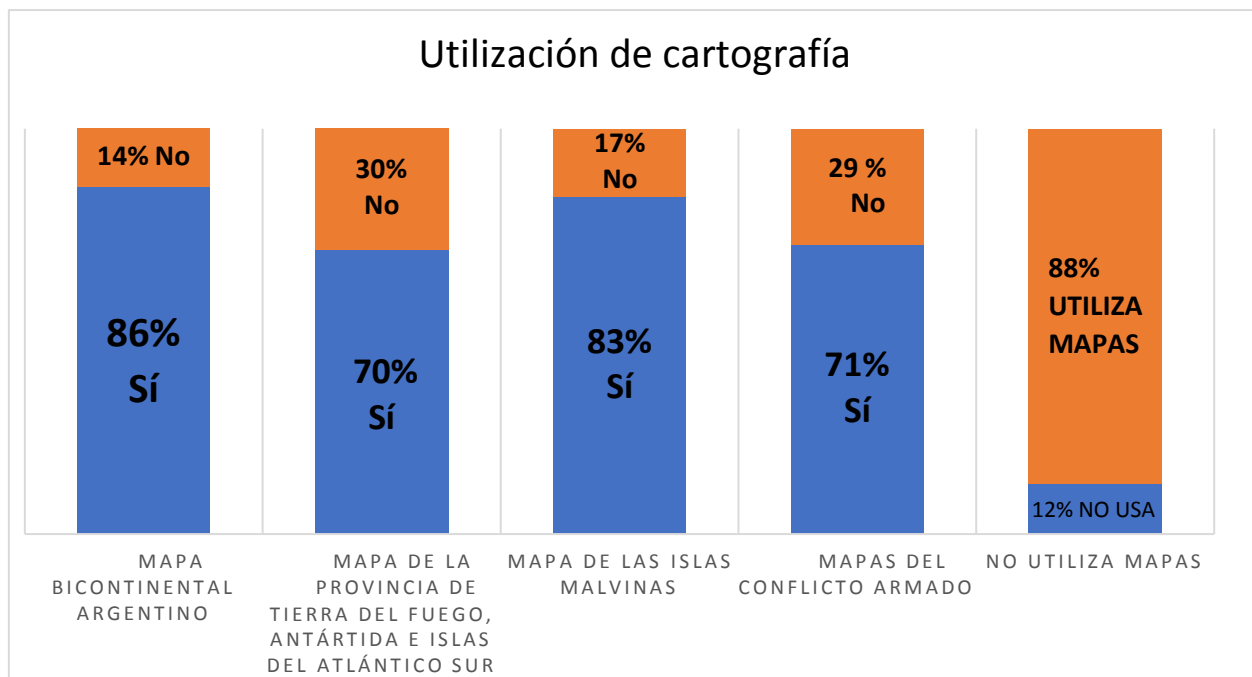


Figura 8, Utilización de cartografía. Elaboración propia, 2017.

La gran mayoría de los docentes encuestados consigna utilizar tanto el mapa bicontinental establecido por la legislación, así como el mapa de la provincia, de las Islas y del conflicto armado en el Atlántico Sur.

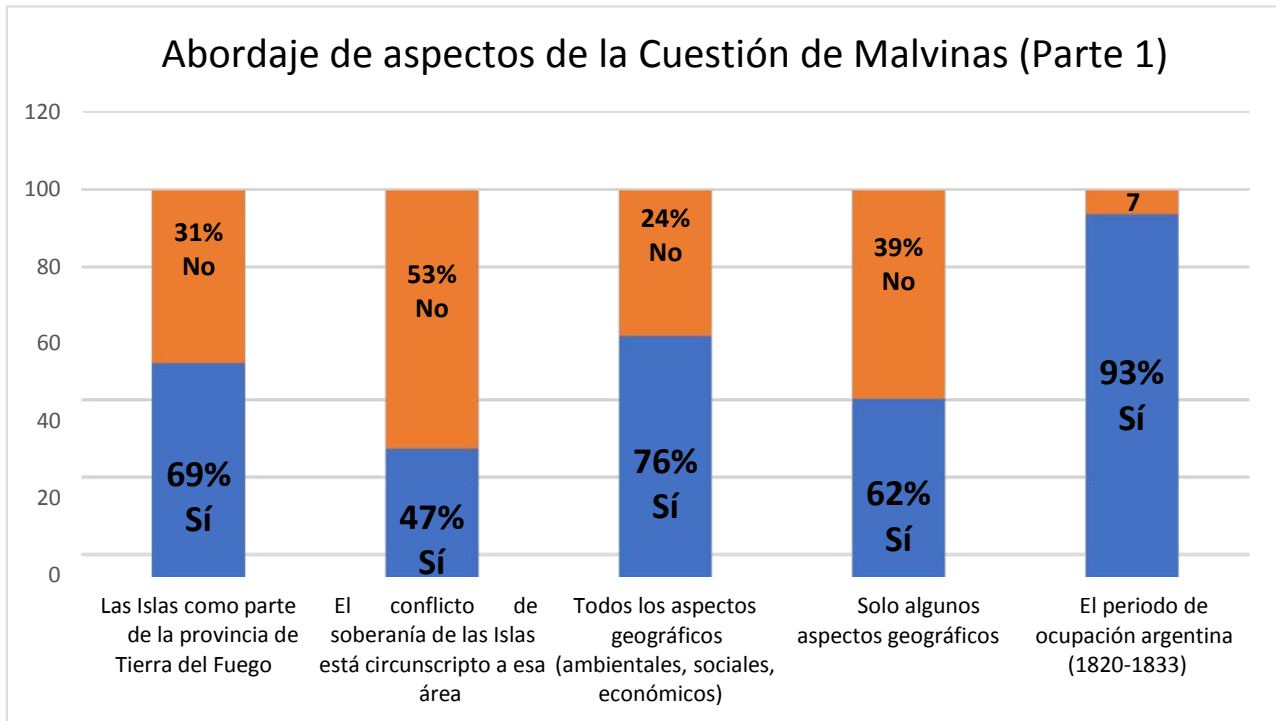


Figura 9, Abordaje de aspectos de la Cuestión de Malvinas. Elaboración propia, 2017.

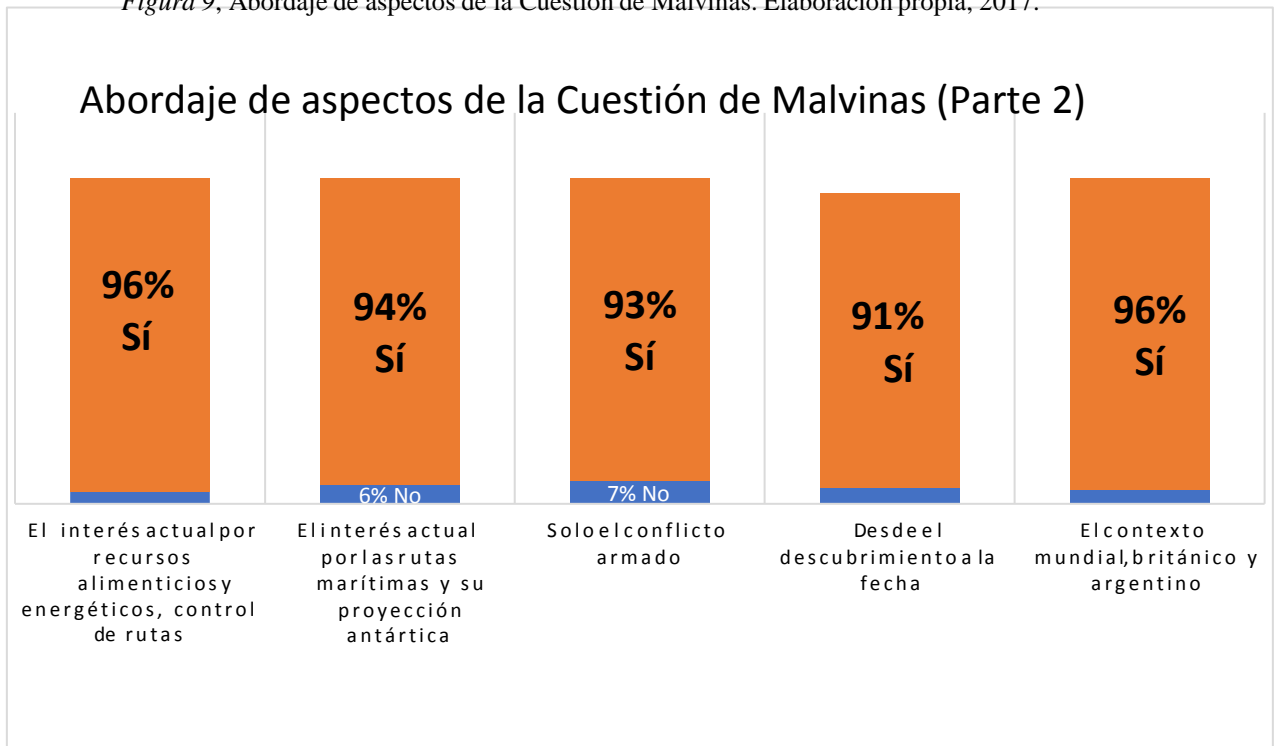
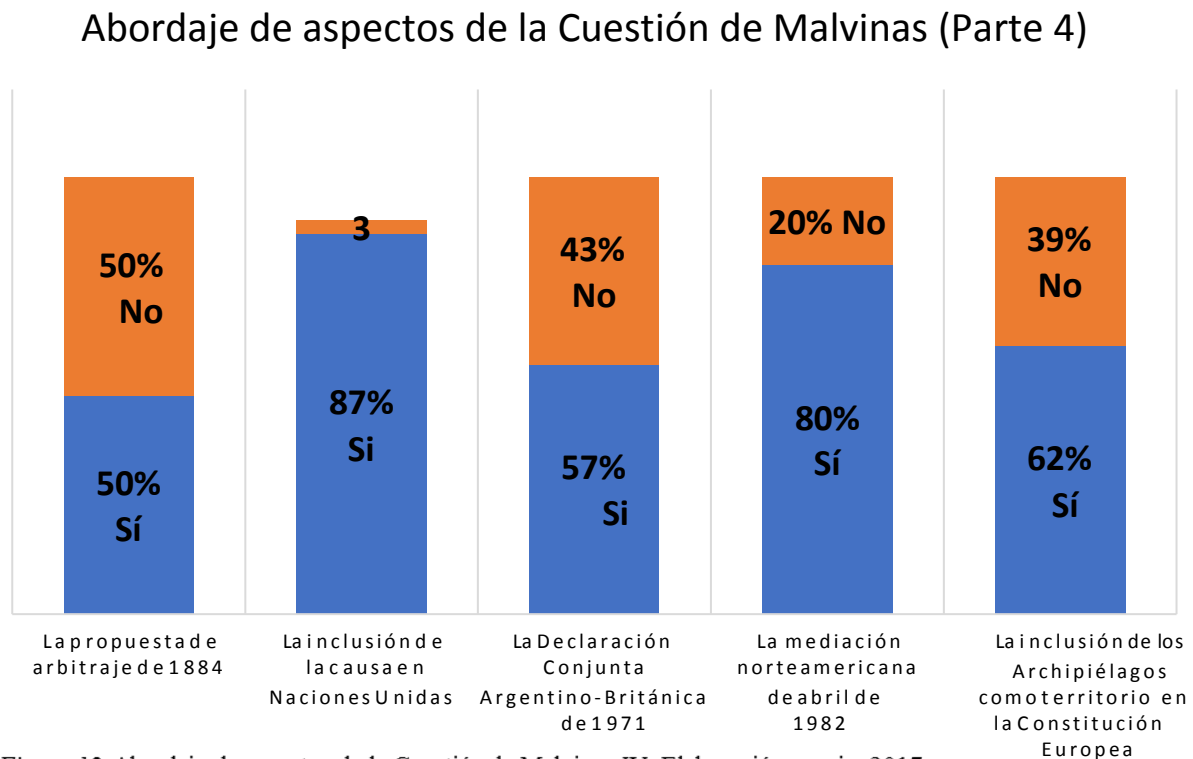
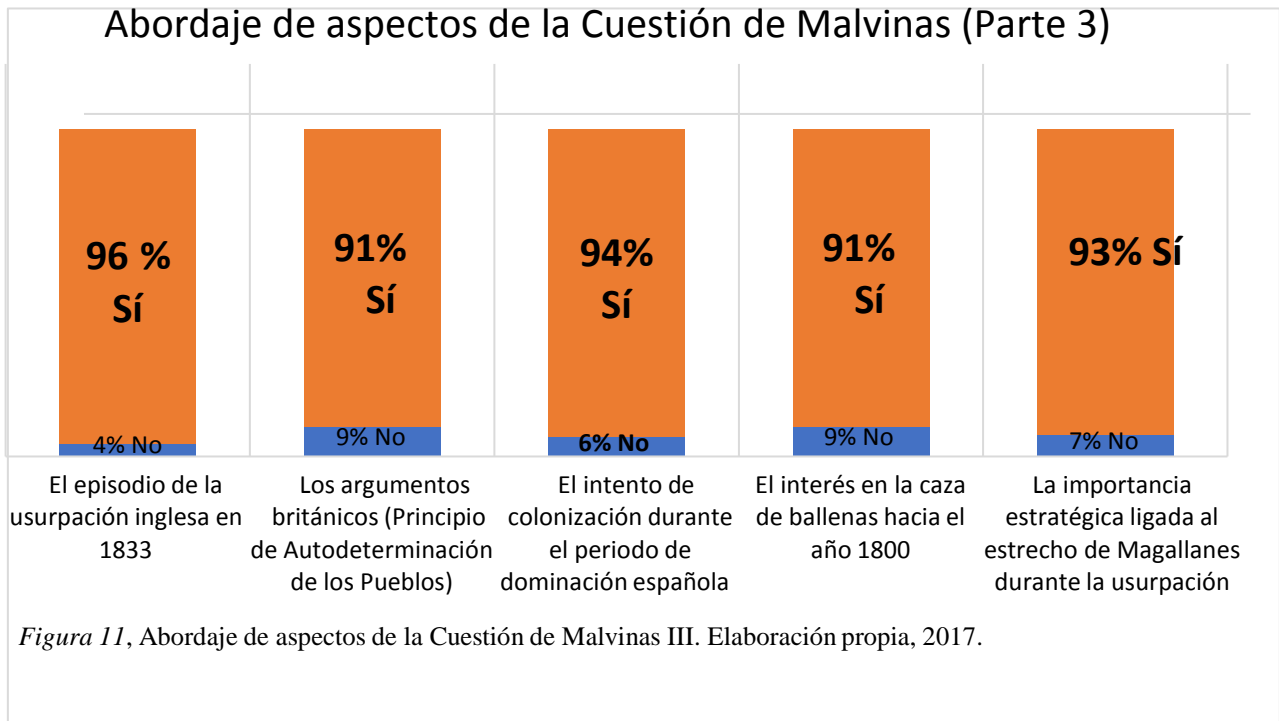


Figura 10, Abordaje de aspectos de la Cuestión de Malvinas II. Elaboración propia, 2017.



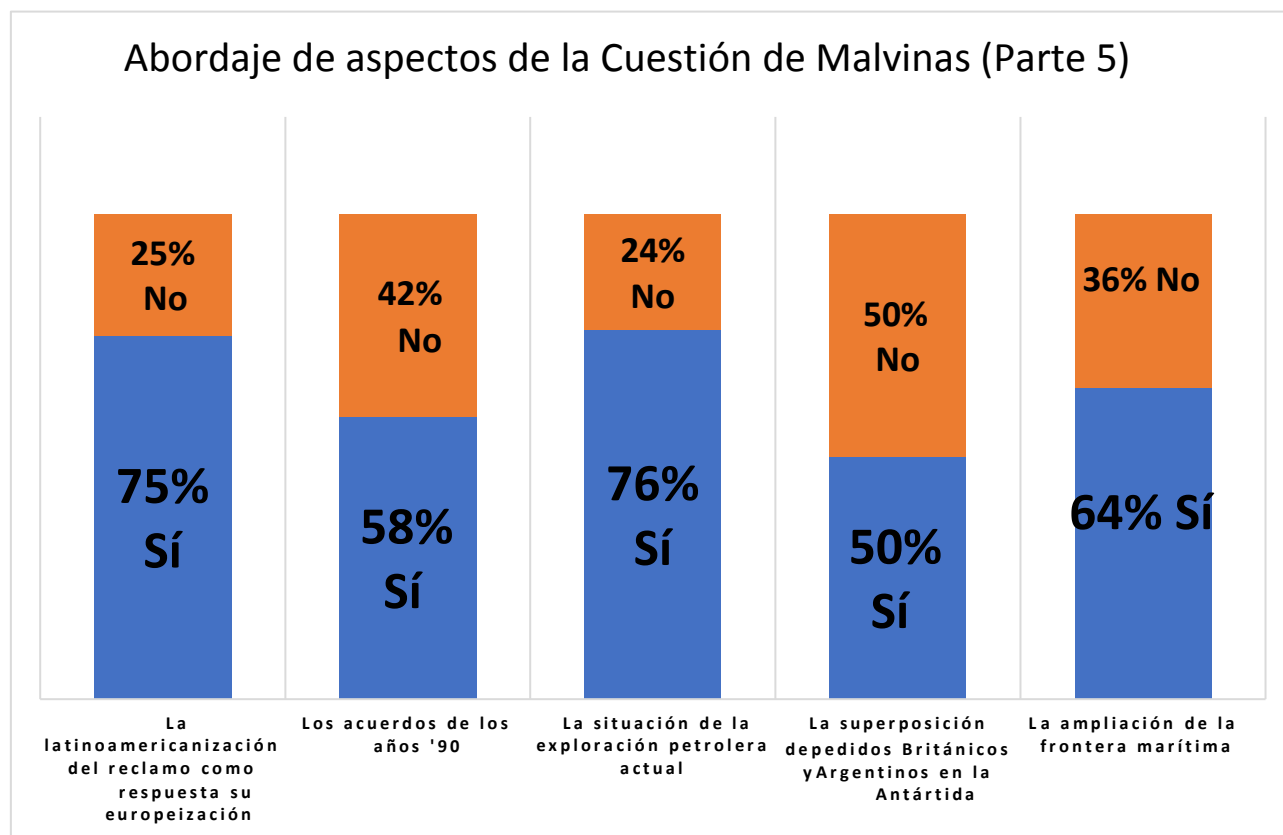


Figura 13, Abordaje de aspectos de la Cuestión de Malvinas V. Elaboración propia, 2017.

La información de estas últimas figuras (desde la 9 hasta la 13) resumen las respuestas sobre los temas que se abordan en clase. Si asumimos que las respuestas se condicen con la realidad, la cuestión de Malvinas parece abordarse con profundidad abarcando además un número importante de cuestiones relevantes. Se destaca la respuesta positiva sobre el tratamiento en clase de la inclusión de la causa de Malvinas en las Naciones Unidas y—llamativamente— la respuesta también positiva sobre el tratamiento dado a la mediación norteamericana de 1982 (Figura 12, arriba). Se abordan en clase mayoritariamente (Figura 13) tanto la situación de la actual explotación petrolera y la latinoamericanización del conflicto. Las demás preguntas que aparecen en las Figuras 12 y 13 muestran respuestas disímiles, repartidas en modo bastante parejo entre las respuestas positivas y negativas.

Reviste un especial interés el conocimiento (Figura 14, abajo) y la utilización (Figura 15, abajo) de los docentes de los materiales a los que se hace referencia en este trabajo, como el documento “Pensar Malvinas” del Ministerio de Educación de la Nación o el material del Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús. Sobre cada material se relevó tanto el conocimiento de su existencia como su efectiva utilización como parte de su labor.

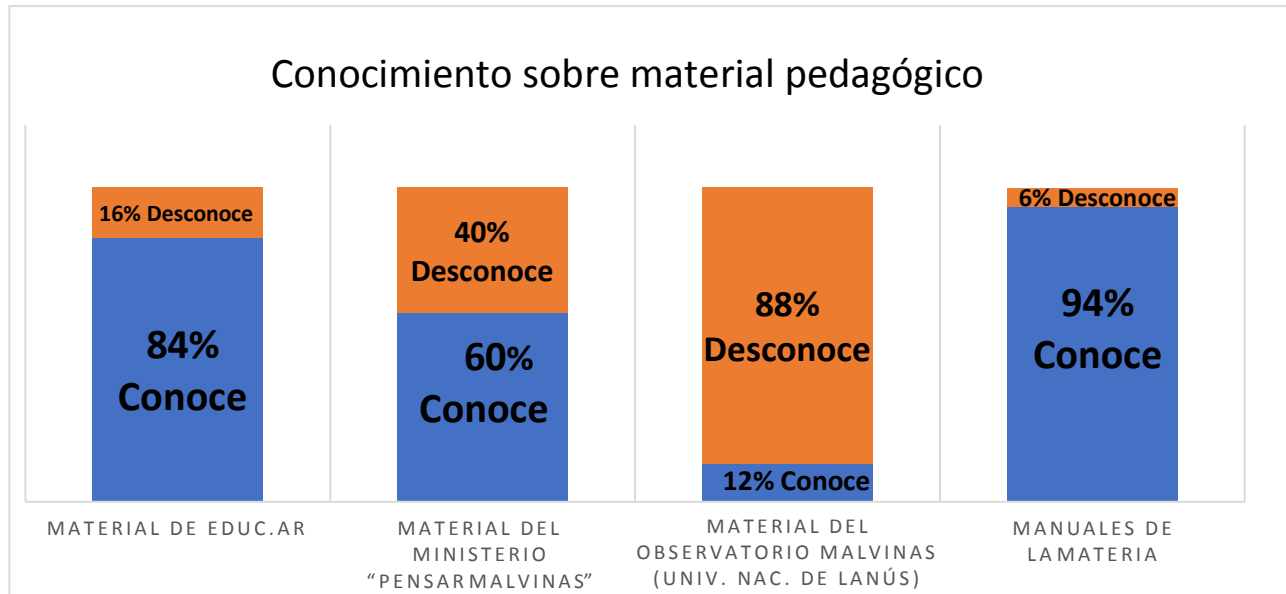


Figura 14, Conocimiento sobre material pedagógico. Elaboración propia, 2017.

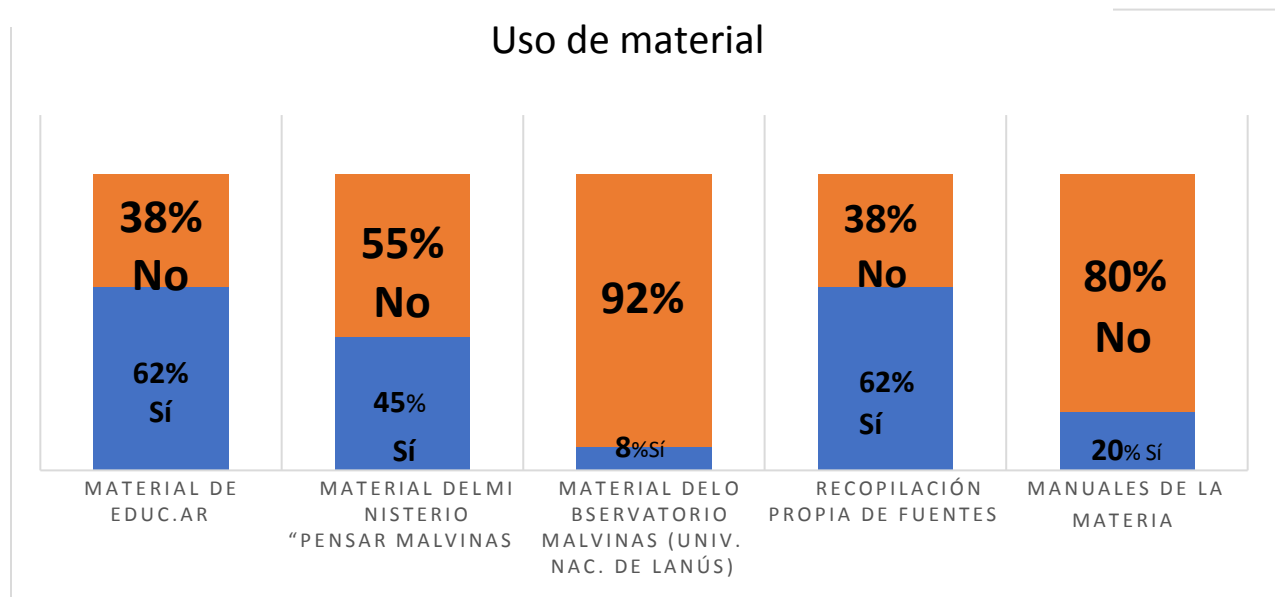


Figura 15, Uso de material. Elaboración propia, 2017.

Los resultados obtenidos parecen ser relevantes en función de lo abordado en este trabajo y merecen un análisis más o menos detallado. Se observa que existe un alto conocimiento tanto del material de *educ.ar* como del provisto en los libros y manuales. Es relativamente alto también (60%) el conocimiento del material “Pensar Malvinas”, sobre el que se ha discurrido abundantemente en este trabajo, poniéndolo como un claro ejemplo de interpretación de la Cuestión de Malvinas desde una óptica exclusivamente endógena según la que el conflicto bélico se interpreta solo a la luz del resto de las atrocidades de la dictadura cívico-militar, otorgándole un nulo espacio a la visión de los ex combatientes.

El material que propone otra lectura del conflicto, el del Observatorio Malvinas de la Universidad de Lanús, muestra un escaso nivel de conocimiento, aunque se destaca que la mayoría de los docentes que lo conoce parece utilizarlo (véase la relación entre las respuestas sobre su conocimiento y su utilización, en cada una de las figuras). Se trata de un material, que, como se mencionó, se escapa del estándar oficial del material pedagógico, centrado en el discurso interpretativo dominante identificable con el documento “Pensar Malvinas”. Sucede lo contrario con los manuales de la materia. Si bien es muy alto su conocimiento, su utilización es de solo el 20%. Da para pensar la diferencia mencionada.

Al preguntar sobre el material utilizado decidimos incluir la categoría “recopilación propia de fuentes”. Si bien no se puede afirmar de modo concluyente y en ausencia de una validación empírica, se podría sospechar *a priori* que aquel docente que hace una propia recopilación de fuentes no se encuentra del todo satisfecho con las fuentes disponibles que abordarían el tema por lo que realiza un propio *collage*. Más de un 60% afirmó recopilar material a la hora de enseñar el tema, lo cual nos hablaría también de un particular interés de dar al tema un sesgo no presente en los materiales “enlatados”.

En definitiva, parece advertirse al mismo tiempo un escaso conocimiento de la Cuestión de Malvinas en función de los estándares que requiere la función de enseñarlos y un interés en darles ese lugar que se considera, merecen. Se basa esta afirmación en la opinión mayoritaria de que tanto el espacio otorgado como la formación docente en el tema son inadecuadas. Al mismo tiempo, los docentes consideran que la participación de ex combatientes sería positiva e intentan recopilar y seleccionar material para enseñar la Cuestión de Malvinas.

Notamos un hiato entre lo que los docentes parecen desear al enseñar el tema y el conocimiento –y las herramientas– que tienen al respecto. Si bien el conocimiento está ligado, principalmente y en este caso, a la formación formal, nos preguntamos por qué, si es que efectivamente tienen un interés genuino o consideran inadecuada la formación, no profundizan su conocimiento con la información disponible en bibliotecas o en la web. Cuando afirman que la formación y capacitación docente al respecto es inadecuada, ¿se tratará simplemente de una queja o de una preocupación genuina? Si son fiables las respuestas en torno al material utilizado, la recopilación del material propio y el alto grado de utilización del material del Observatorio Malvinas por parte de los pocos que lo conocen, parecerían hablar a favor de un genuino interés y una real preocupación por parte de muchos docentes en darle al tema un espacio mayor.

Lamentablemente la muestra no es mayor –ni estadísticamente significativa– como para aventurar más conjeturas sin caer en el riesgo de estar fantaseando.

Capítulo V: Conclusiones

A partir del análisis de las fuentes secundarias y la fuente primaria consideramos que no se pueden refutar las ideas iniciales que se plantearon en el presente trabajo. Hemos encontrado un resultado dispar entre el alto nivel de sustento que aporta el material bibliográfico y documental a nuestras ideas previas que pretendían contrastarse con este material (la existencia de un discurso interpretativo dominante surgido entre la dinámica del campo político e intelectual que se encuentra objetivado en el material didáctico sobre Malvinas) y el nivel de sustento de las ideas en torno al grado y profundidad de conocimiento de los docentes de la ciudad de Buenos Aires cuyo sustento empírico fue la encuesta realizada.

La mayoría de los docentes, sin embargo, considera que tanto la formación de grado como las capacitaciones docentes en torno a la cuestión son deficientes. La información recolectada no nos permite asegurar que el tema se aborde en clase de modo superficial.

Cabe destacar –aunque no sorprende– que tanto las fuentes utilizadas como el enfoque responden al discurso interpretativo dominante que, en este caso, se desprenden del discurso interpretativo oficial del sistema educativo sobre la Cuestión de Malvinas.

Ha sido nuestra intención la de proponer y animar a una reflexión crítica acerca de los contenidos impartidos en las escuelas sobre la Cuestión de Malvinas.

Para abordar esta cuestión, y yendo de lo general a lo particular, se evaluó la existencia o no de un discurso interpretativo acerca de las causas del litigio con el Reino Unido en torno a las Islas del Atlántico Sur y de la Guerra de Malvinas.

Resultaba interesante el periodo de posguerra en el que se registra un quiebre inclinando el discurso interpretativo oficial (al menos puertas adentro y en el sistema educativo) hacia visiones

que no consideran las causas exógenas del conflicto. Intentamos encontrar los orígenes de este discurso dentro del campo cultural, y lo hallamos en la voz de los intelectuales con un alto capital simbólico (prestigio social y ascendente dentro de los círculos académicos).

Consideramos que las pruebas documentales confirman la existencia de un discurso más o menos homogéneo, surgido en la inmediata posguerra, expuesto y defendido también en documentos oficiales y de altos funcionarios gubernamentales, como en el caso citado del Ministro de Educación y Justicia bajo la Presidencia del Dr. Raúl Alfonsín, Julio Rajneri, a poco tiempo de la recuperación de la democracia.

El enfoque de las causas endógenas pareciera haber impregnado –y cerrado– el análisis en forma muy temprana, cuando aún sonaban los ecos de la guerra, cuestión debatible desde el punto de vista de la metodología historiográfica, que, como se mencionó, exige en muchos casos la revisión de sus tesis y, más aún, cuando estas fueron expuestas tan poco tiempo después de sucedidos los hechos.

Al rastrear los orígenes de ese discurso sobre las causas exógenas, encontramos como reveladoras las opiniones de intelectuales como Alain Rouquié, Horacio Verbitsky, Beatriz Sarlo y Luis Alberto Romero. Aunque con algunos matices, comparten el mismo enfoque e introducen la cuestión de la “desmalvinización” que, como en el caso de Rouquié, se justifica no apelando a la búsqueda de la verdad ni del rigor histórico, sino como estrategia para alejar los fantasmas de los militares en el gobierno.

En este sentido y lo que resulta interesante y en algún punto puede animar un debate es: ¿Hasta qué punto, por una estrategia política-discursiva, se justifica sesgar deliberadamente una interpretación, renegando de la búsqueda de objetividad?

Siguiendo la perspectiva comprensivista que nos hemos plantado y aplicándola a este trabajo, esto es, intentando ubicarse espacial y temporalmente en el periodo posguerra, parece poder *comprenderse* -se comparte o no- la necesidad de brindar una interpretación no necesariamente ceñida a la verdad o a un análisis que dé cuenta de la complejidad de la cuestión en pos del resguardo de una frágil democracia.

Cabe preguntarse, de todos modos, si en el siglo XXI, una vez alejados los peligros de quiebre del orden democrático y teniendo una mayor lejanía frente a los sucesos, sigue siendo conducente una postura nacida de una estrategia política y que omita variables causales más que relevantes.

En este sentido, y luego del silencio historiográfico de varios años, encontramos que bien entrado el siglo XXI, los discursos interpretativos surgidos en la inmediata posguerra siguen siendo las dominantes. Hemos presentado aquí pruebas documentales que lo sustentan, en especial, los documentos oficiales para la enseñanza escolar redactados por Mara Brawer y otros, que consideran a la Cuestión de Malvinas –o al menos al conflicto bélico- completamente inseparable de la sangrienta dictadura cívico-militar y sus violaciones a los derechos humanos.

Entre las primeras opiniones de la posguerra y las del siglo XXI encontramos la Reforma de la Constitución Nacional de 1994. El papel otorgado a la Cuestión de Malvinas es aquí, como se mencionó, central y su inclusión fue aprobada en forma unánime, yendo a contrapelo de las propuestas desmalvinizadoras de la década previa. Como parece indicarlo el material bibliográfico citado la actualidad del reclamo por Malvinas siguió siendo resistido por intelectuales y funcionarios, a pesar de la clara letra de nuestra Carta Magna. Encontramos en este sentido cierta incoherencia entre la letra de la ley y el discurso de miembros de la élite de

producción simbólica, y, lo que no es menor, entre la letra de la normativa y el enfoque desmalvinizador de la literatura escolar mencionada.

Retomando el enfoque comprensivista, se observa que el discurso de las causas exógenas y su estrategia desmalvinizadora parece ignorar la visión que tienen los protagonistas más cercanos del conflicto armado: sus ex combatientes. El discurso dominante pareciera silenciarlos por completo. En definitiva, se trata solo de pobres víctimas...

Es, sin embargo y a contrapelo de lo anterior, alentador el papel que han tenido y tienen los ex combatientes en la difusión de su mirada y como invitados a numerosas actividades educativas, consideradas también por los propios docentes –como lo revela nuestra fuente primaria– ricas en términos didácticos.

En nuestro relevamiento nos ha llamado la atención lo que parecería ser un gran interés en la Cuestión de Malvinas y una preocupación por enseñarla –fundamentado anteriormente– en relación con el escaso tiempo que se le dedica y una consideración deficiente tanto de la formación del profesorado como de los cursos de capacitación al respecto.

Llama la atención una aparente contradicción entre el reclamo del Estado Argentino por Malvinas (plasmado en la Constitución, defendido en el ámbito internacional e incluido en la legislación educativa) y los contenidos que el mismo Estado Argentino reproduce al interior del sistema educativo. En la legislación y puertas afueras se responsabiliza al Reino Unido por la persistencia del conflicto mientras que puertas adentro, tanto en el campo cultural como en el sistema educativo la responsabilidad pareciera ser solo argentina y la Causa de Malvinas tiende a diluirse. Si bien esto se puede comprender en el marco de una estrategia política internacional, el hiato entre ambos discursos parece ser demasiado grande. Nos preguntamos hasta qué punto ese

discurso interpretativo dominante (de las causas endógenas) es conducente con el reclamo de soberanía y hasta que punto también se sustenta en la evidencia histórica. En ambos casos, consideramos que la respuesta es negativa.

Siguiendo la teoría de campos de Bourdieu (1992) pareciera que el capital objetivado en el campo cultural (ese discurso dominante surgido y reproducido por algunos intelectuales) pasó, sin más, al ámbito del sistema educativo en una especie de *by-pass*, eludiendo el espíritu y (y en parte la letra) de la legislación educativa y la Constitución Nacional.

En lo que respecta a nuestras fuentes primarias, creemos haber encontrado un claro hilo conductor entre los discursos oficiales instalados en el campo cultural y su objetivación por parte del Estado en material didáctico que, como constatamos, es de amplio conocimiento por parte de los docentes encuestados. En este sentido, podemos afirmar que la labor docente del Estado, que instala determinada interpretación de la historia y la “baja” a los contenidos educativos para formar ciudadanos, ha sido exitosa.

Encontramos asimismo que el grado de conocimiento de los docentes sobre material didáctico y perspectivas que, sin abjurar de la responsabilidad argentina y de la dictadura, abrevan también en otras fuentes y visiones, complejizando el análisis, es muy escaso. Nos referimos a la labor y el material del Observatorio Malvinas.

En función del análisis de fuentes no podemos descartar las ideas previas que motivaron la confección de este trabajo: esto es la existencia de una interpretación histórica prevaleciente, centrada en los factores endógenos que originaron el conflicto bélico, interpretado como un episodio trágico más dentro de la gran tragedia de la dictadura cívico-militar, visión esta que derrama hasta la educación formal. Según ese enfoque, la visión y el sentido otorgado a la guerra

por parte de los ex combatientes no juega un papel relevante, por lo que la perspectiva comprensivista de la historia –tan enseñada en todas las universidades y profesorados del mundo– no figura en este caso como una herramienta teórico-metodológica digna de ser utilizada a la hora de interpretar y dotar de sentido a la historia argentina reciente.

La intención fue la de hacer notar cómo las interpretaciones históricas toman forma en políticas estatales que a través de la educación refuerzan el discurso interpretativo dominante elegido por conveniencia política, por fidelidad a los hechos o por otras causas. Parece claro cómo esa interpretación se plasma en materiales de estudio y en la práctica docente. Y fue, en este sentido, también nuestra intención mostrar la simultánea existencia de otras visiones sobre el conflicto de Malvinas que, hemos advertido con sorpresa, tienen presencia –aunque escasa– dentro de las escuelas argentinas.

Reflexión Final

Si el discurso interpretativo dominante, basado en las causas exógenas, fue una estrategia del campo político para alejar el fantasma de los militares, cabe preguntarse si corresponde que el debate permanezca clausurado a décadas de finalizado el conflicto bélico y alejados los fantasmas de los militares como factor de poder.

Nos preguntamos asimismo hasta qué punto puede existir una coherencia entre las actuales reivindicaciones y la lucha diplomática argentina por la recuperación de las Malvinas y un discurso que desestime las variables exógenas intervinientes. De más está decir que en los foros internacionales no se defiende esa tesis, pero sí pareciera ser la que predomina puertas adentro.

Mucho se ha hablado sobre el papel de la historiografía, su relación con el sistema educativo y las interpretaciones de los hechos históricos. Surgió durante este trabajo una cuestión que quizá merezca ser abordada con profundidad.

Al preguntarse por qué ha prevalecido un discurso interpretativo centrado en las causas internas del conflicto, al poner en evidencia su papel como estrategia política, cuestión que se desprende claramente del discurso de los intelectuales, es difícil evitar la comparación con otras historias de derrotas en guerras y las interpretaciones posteriores que se dieron.

Argentina perdió una guerra que se dio durante una dictadura seguramente haya influido decisivamente en el análisis posterior.

Aquí se ha argumentado que separar la Cuestión de Malvinas de la dictadura cívico- militar es necesario y no solo como un ejercicio analítico. Pasadas varias décadas del conflicto, resta la tarea de resignificar la “causa de Malvinas” y cuestionar esa interpretación que pone a la Argentina como única responsable de un conflicto que, pruebas sobran, excede en mucho a la última dictadura cívico-militar.

Un discurso que apela solo a causas internas, luego de una derrota militar en el marco de un gobierno dictatorial quizá no se haya dado solo en Argentina. Así como la barbarie del nazismo y la derrota en la Segunda Guerra Mundial generaron en Alemania y en el “mundo libre” interpretaciones que omiten o silencian las atrocidades cometidas por potencias como Estados Unidos y la Unión Soviética, erigiéndolas solo como fuerzas heroicas y liberadoras, en Argentina parece haber pasado algo parecido. La barbarie y la crueldad pueden haber hecho omitir variables importantes.

Puesto en perspectiva, ¿no se puede condenar la barbarie del nazismo teniendo también en cuenta la ferocidad de las bombas atómicas? ¿Se puede considerar el afán de destrucción de Hitler sin olvidar los deseos imperialistas norteamericano y soviético?

Posiblemente los argentinos podamos aprender a encontrar un balance y aceptar que defender la causa de Malvinas y señalando las apetencias de las potencias extranjeras en el Atlántico Sur no implica liberar de responsabilidades a la dictadura de la historia política argentina...

Referencias bibliográficas

- * BARTOLOMÉ, Mariano César. (1996) *El conflicto del Atlántico Sur: una perspectiva diferente*, Buenos, Aires, Ediciones del Círculo Militar.
- * BOURDIEU, Pierre (2008) *El sentido práctico*. Madrid, Siglo XXI.
- * _____ (1999) *El campo científico, en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- * _____ (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI.
- * _____ (1992) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- * BRAWER, Mara (2009) *Soberanía y Derechos Humanos*, prólogo a *Pensar Malvinas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina). Disponible en:
http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_malvinas.pdf
- * CARDOSO, Julio (2011) *La posguerra como campo de batalla en “Primer Congreso Latinoamericano ‘Malvinas, una Causa de la Patria Grande’”*. (Ediciones de la UNLa).
- * CARDOSO, Oscar Raúl; KIRCHSBAUM, Ricardo y VAN DER KOOY, Eduardo (1983) *La Trama Secreta*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta.
- * CARRASCO, Guillermo y PESTANHA, Francisco (2014). *Políticas públicas: el Magno Asunto*. Disponible en: <http://nomeolvides.org.com.ar/wpress/wp-content/uploads/2014/08/El-Magno-Asunto.pdf>
- * CHÁVEZ, Fermín (1977) *Historicismo e Iluminismo en la cultura argentina*, Buenos Aires, Edic. Theoría.
- * CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Disposición Transitoria Primera. (<http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-zdel-Bicent.pdf>).
- * FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, José Manuel (2011). *Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu*. Disponible en http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Sociologia/47.pdf
- * GIL, Mauricio (2008). *Sociología de los intelectuales y teoría de la ideología*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/12gil.pdf>
- * GONZÁLEZ TREJO, César (2016) *La Causa de Malvinas y los Derechos Humanos*. Noticias del Congreso Nacional. Disponible en: <http://www.ncn.com.ar/la-causa-de-malvinas-y-los-derechos-humanos-por-cesar-gonzalez-trejo/>

* GROUSSAC, Paul (1910), *Las Islas Malvinas*. Buenos Aires, Edic. Comisión Protectora de Bibliotecas Populares.

* HERNÁNDEZ, José (1869), *El Río de la Plata*, N.º 92. Disponible en:

http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/dictadura/jose_hernandez_y_la_soberania_sobre_malvinas.php

* IRAZUSTA, Julio (1968), *Influencia Económica Británica en el Río de La Plata*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

* KAMIN, Bebe. (1984), “Los chicos de la guerra”. Filme inspirado en el libro homónimo.

* KLIMOVSKY, Gregorio e HIDALGO, (1998) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, AZ.

* LEY 26.651/2010

Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

* LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N.º 26.206.

Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

* LEY CABA N.º 3760/2011. Disponible en <http://www.cedom.gov.ar/buscaLeyes.aspx>).

* Ley CABA N.º: 5386 / 2015. Disponible en (<http://www.cedom.gov.ar/buscaLeyes.aspx>).

* LORENZ, Federico. La herida de Malvinas aún no cierra (Julio de 2009). *Clarín*.

* MUÑOZ AZPIRI, José Luis (1966). *Historia completa de las Malvinas*. Buenos Aires, Editorial Oriente.

* ORTIZ PEREYRA, Manuel (1926). *La Tercera Emancipación*, Buenos Aires, Librería Nacional. Disponible en:

<http://labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2014/03/Manuel%20Ortiz%20Pereyra%20-%20La%20tercera%20emancipaci%C3%B3n.pdf>

* PALACIOS, Alfredo (1934). *Las Islas Malvinas, archipiélago argentino*. Buenos Aires, Editorial Claridad. Disponible en: <http://psocialista.org/historia/?p=43>

* PALERMO, Vicente (2007). *Sal en las heridas: las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

* PESTANHA, Francisco José y otros. (2007). *Malvinas, la otra mirada*, Buenos Aires, Edic. de Corporación Buenos Aires Sur.

* ROMERO, Luis Alberto. Conmemorar Malvinas, sí; pero hacerlo el 14 de junio (22/03/2012), *Clarín*.

* ROSALES, Luis. El día que la Thatcher nos tuvo que escuchar (29/04/1997), *La Nación*.

* ROUQUIÉ, Alain. Reportaje realizado por Osvaldo Soriano. (1983), Revista *Humor*, Número 101, págs. 44 a 50, Buenos Aires, Edic. de La Urraca.

* SARLO, Beatriz. El patriotismo despótico (27/01/2012), *La Nación*.

* SARLO, Beatriz y otros. Malvinas, una visión alternativa (23/02/2012), *La Nación*.

* SCALABRINI ORTIZ, Raúl (1936). Política británica en el Río de la Plata, *Cuadernos de FORJA*, Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Cuaderno-N%C2%B01.-Pol%C3%ADtica-brit%C3%A1nica-en-el-R%C3%ADo-de-la-Plata.-Ra%C3%BAI-Scalabrini-Ortiz.pdf>

* TORT, Patrick (2017) *Reflexiones sobre la historia y la teoría de la ciencia*, Aesclepio. Disponible en <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/332/330> (accedido 19/5/2017)

* TOURAINE, Alain (2009). *La mirada social: Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Madrid, Planeta

* UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. (2010) Manual Malvinas en la Historia, una perspectiva suramericana, 1492-2010. Lanús, Edición de la UNL.

* VERA VILLALOBOS, Enrique. (1º/8/86). *Diario de Río Negro*.

* VERBITSKY, Horacio (2002) *La última batalla de la Tercera Guerra Mundial*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

* VERÓN, Eliseo (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Anexos

Modelo de encuesta realizada

ENCUESTA - Destinatarios: Docentes del nivel medio de ciencias sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y GBA

Marque con una cruz (X) su elección

F1. Barrio/s en los que desempeña su tarea docente:

----- F2_1

Profesor de geografía. SÍ (1) (Continúa) NO (2) (Pasa a F3_1)

F2_2 Institución de la que egresó

----- F2_3

Año de egreso ----- F3_1 Profesor

de historia SÍ (1) (Continúa) NO (2) (Pasa a F4_1)

F3_2 Institución de la que egresó

----- F3_3

Año de egreso -----

F4_1 Otro título habilitante SÍ (1) (Continúa) NO (2) (Pasa a F4_1)

F4_2 Cuál? -----

P0_1 Antigüedad en la docencia (años): -----

P0_2 Trabaja en escuelas de gestión estatal (1) privada (2) ambas (3)

P1. ¿Conoce el artículo n.º 92 de la Ley de Educación Nacional que fija la obligatoriedad de la enseñanza de Malvinas para todas las jurisdicciones del país?

SÍ (1) NO (2)

P2. Conoce el contenido de la ley n.º 3760 de la CABA que fija realización de clases especiales en torno a Malvinas, contemplando la presencia de los veteranos de guerra en eventos educativos y culturales, como parte de la historia viva?

SÍ (1) NO (2)

P3. Conoce la ley n.º 26.651 sancionada con fecha 20/10/10 que fija al Mapa bicontinental argentino como mapa oficial de la República Argentina?

SÍ (1) NO (2)

P4. ¿Cómo evaluaría la formación recibida en el profesorado sobre el tema? ADECUADA

(1) POBRE. (2) INEXISTENTE (3)

P5. Considero que el Conflicto del Atlántico Sur y la Antártida tiene actualmente un desarrollo curricular

ADECUADO (1) POBRE. (2) INEXISTENTE (3)

P6. Considera que la oferta de cursos de capacitación en torno a Malvinas durante los últimos diez años fue:

ADECUADO (1) POBRE. (2) INEXISTENTE (3) P7. ¿Enseña la historia del

conflicto por Malvinas?

SÍ (1)

NO (2)

P8. En caso de que no lo enseñe, señale el motivo:

- No enseña en años en que se estudia geografía / o historia argentina | (1)
- No llega con el desarrollo del programa. (2)
- No sabe cómo abordarlo
- (3)
- No considera relevante su estudio. (4)

P9. ¿Qué sentimientos despiertan en Ud. estos contenidos y efemérides escolares?

P10. ¿Qué valores consideran que se pueden enseñar a través de la causa Malvinas?

P11. ¿Considera que la visita de los veteranos de guerra en la escuela deja un saldo positivo en la comunidad escolar y moviliza a los alumnos generando interés en la causa?

SÍ (1)

NO (2)

P12. ¿En su Escuela conocen:

P12_1 ...historias de veteranos del barrio del colegio? SÍ (1) NO (2)

P12_2 ...la historia del maestro-soldado Julio Rubén Cao? SÍ (1) NO (2)

Si Ud. no enseña el tema Malvinas, su encuesta terminó aquí.

¡Gracias por su aporte!

Para los docentes que enseñan el tema, marque a continuación una o más opciones según su práctica docente actual.

P13-0 Asignatura y año en que enseña la Cuestión de Malvinas.

P13-1 Tiempo que le dedica a la enseñanza del tema: Dos horas cátedra (1)

Cuatro horas cátedra (2) Más de seis horas cátedra. (3)

P13-B Conoce o usa estos materiales al abordar la Cuestión de Malvinas (Las opciones no son excluyentes; puede marcar más de una)

| Utiliza: | Conoce: | Material |
|--|------------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> (6) sobre el tema en <i>educ.ar</i> | <input type="checkbox"/> (1) | Material |
| <input type="checkbox"/> (7) del Ministerio “Pensar Malvinas” | <input type="checkbox"/> (2) | Material |
| <input type="checkbox"/> (8) del Observatorio Malvinas (Univ. Nac. De Lanús) | <input type="checkbox"/> (3) | |
| <input type="checkbox"/> (9) Recopilación propia de fuentes | | |
| <input type="checkbox"/> (10) Manuales de la materia (Aique, Santillana, Puerto de Palos, etc. | <input type="checkbox"/> (5) | |

Otros (indique si solo los conoce o también los usa en sus clases):

Marque si aborda en su clase estos temas:

P14-1 Que las Islas Malvinas y archipiélagos australes son parte de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, cuya capital es Ushuaia.

SÍ (1)

NO (2)

P14-2 Que el conflicto de soberanía del archipiélago de la Islas Malvinas está circunscripto a esa área y la cuestión de las Georgias del Sur, las Sándwich del Sur y la Antártida tienen sus propios contextos de referencia.

SÍ (1)

NO (2)

¿Qué cartografía utiliza?

P15-1 Mapa bicontinental argentino. SÍ (1) NO (2)

P15-2 Mapa de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. SÍ

(1)

NO (2)

P15-3 Mapa de las Islas Malvinas. SÍ (1) NO (2) P15-4 Mapas del conflicto

armado SÍ (1) NO (2) P15-5 No utiliza mapas.

SÍ (1) NO (2) Su trabajo contempla el estudio de:

P16-1 Aspectos geográficos (ambientales, sociales, económicos) SÍ (1) NO (2)

P16-2 Solo algunos aspectos geográficos. P16-3 Indique cuáles.....

Historia de los derechos soberanos argentinos. Indique qué aspectos dicta:

P17-1 El período de ocupación argentina (1820-1833) SÍ (1) NO (2)

P17-2 El episodio de la usurpación inglesa en 1833.

SÍ (1) NO (2)

P17-3 Argumentos británicos. (Principio de autodeterminación de los pueblos)

P17-4

Otros: _____

Analiza los diferentes temas de interés en la región del Atlántico Sur a lo largo de la historia, por ejemplo:

P18-1 Intento de colonización durante el período de dominación española.

SÍ (1) NO (2)

P18-2 Interés en la caza de ballenas hacia el año 1800.

SÍ (1) NO (2)

P18-3 Importancia estratégica ligada al estrecho de Magallanes durante la usurpación.

SÍ (1) NO (2)

P18-4 Interés actual por recursos alimenticios y energéticos

SÍ (1) NO (2)

P18-5 Interés actual por el control de rutas marítimas y su proyección antártica.

SÍ (1)

NO (2)

P18-6

Otros: _____

Enseña el tema interpretando...

P19-1 Solo el conflicto armado.

SÍ (1)

NO (2) P19-2 Desde el descubrimiento a la fecha.

SÍ (1)

NO (2)

Para el estudio del conflicto armado considera: P20-1 El contexto mundial, británico y

argentino

SÍ (1)

NO (2) P20-2 Contexto británico y argentino

SÍ (1) NO (2)

P20-3 No considera él análisis de contextos.

 SÍ (1) NO (2)

¿Enfatiza los esfuerzos realizados por Argentina para resolver el tema pacíficamente? Por ejemplo:

P21-1 Propuesta de arbitraje de 1884.

 SÍ (1) NO (2)

P21-2 Inclusión de la causa en Naciones Unidas.

 SÍ (1) NO (2)

P21-3 La declaración conjunta argentino-británica de 1971.

 SÍ (1) NO (2)

P21-4 La mediación norteamericana durante el mes de abril de 1982.

 SÍ (1) NO (2)

¿Se aborda en sus clases...

P22-1 ...la inclusión de los archipiélagos como territorio de ultramar en la Constitución Europea. (Europeización)?

SÍ (1) NO (2)

P22-2 ...la latinoamericanización del reclamo, como respuesta a la europeización?

SÍ (1) NO (2) P22-3 ... los acuerdos de los años '90?

SÍ (1) NO (2)

P22-4 ... la situación de la exploración petrolera actual?

SÍ (1) NO (2)

P22-5 ...la superposición de pedidos británicos y argentinos en la Antártida?

SÍ (1) NO (2)

P22-6 ... las posibilidades de ampliación de la frontera marítima hasta las 350 millas y superposición de pedidos argentinos y británicos?

SÍ (1) NO (2)

P22-7

Comentarios que considere relevantes:

Tablas y Gráficos de elaboración propia. Descripción.



La distribución geográfica de la población educativa de la Ciudad de Buenos Aires es, al igual que en nuestra muestra muy heterogénea, pudiendo afirmar que la distribución obtenida a través de los respondentes representa - aunque no probabilísticamente- a gran porcentaje de los docentes de la ciudad (Figura1).

En cuanto a la antigüedad en el ejercicio de la docencia, **predomina un alto porcentaje de docentes (48%) con una antigüedad menor o igual a 10 años**. No obstante, existe un 34% que cuenta más de 20 años de experiencia (Figura 2).

El 49% de los docentes encuestados trabajan en establecimientos de gestión estatal, aunque un 29% manifestó trabajar tanto en establecimientos de gestión estatal como de gestión privada y un 20% solamente en escuelas de gestión privada.

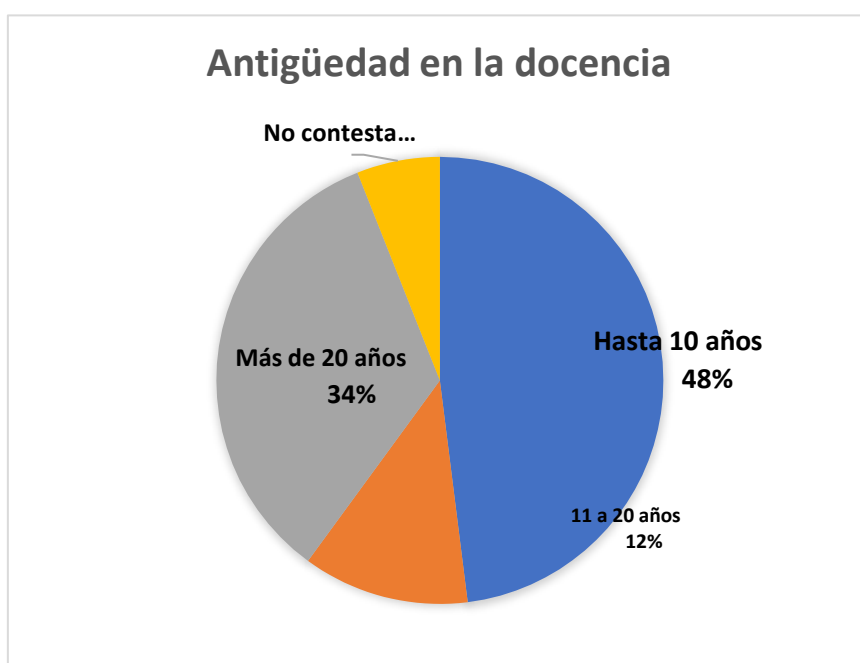


Figura 2, Antigüedad en la docencia. Elaboración propia, 2017.

Legislación

Ley 3760

Artículo 1°. - Modificase el Artículo 1° de la Ley 2246 que queda redactado de la siguiente forma:

Artículo 1°.- Denominase “Semana de la Reivindicación de la Soberanía Argentina en las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur” al período comprendido por los días dos (2), tres (3), cuatro (4), cinco (5), seis (6), siete (7) y ocho (8) del mes de abril de cada año, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Artículo 2°.- Modificase el Artículo 3° de la Ley 2246 que queda redactado de la siguiente forma:

Artículo 3° -

Artículo 4°.- Comuníquese, etc. OSCAR MOSCARIELLO CARLOS PÉREZ

LEY 26.651

OBLIGATORIEDAD DEL USO DEL MAPA BICONTINENTAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

Sancionada el 20 de octubre de 2010 y promulgada el 15 de noviembre de 2010, establece la obligatoriedad de utilizar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo como así también en su exhibición pública en todos los organismos nacionales y provinciales, el mapa bicontinental de la República Argentina el cual muestra la Antártida Argentina en su real proporción con relación al sector continental e insular.

El Instituto Geográfico Nacional como institución de competencia científico-técnica y como organismo responsable de la representación oficial del país, a través de la “Ley de la Carta” (Ley 22.963), ve modificada a esta en su artículo 19° a través del artículo 4° de la ley 26.651 en los siguientes términos: “Las editoriales deberán incluir el mapa bicontinental de la República Argentina, referido en la presente, en las nuevas ediciones de los libros de texto. Los textos editados con anterioridad deberán incorporar el mapa bicontinental en caso de reimpresión o reedición”.

Ley N.° 26.651

Se establece en todos los niveles y modalidades del sistema educativo como así también en su exhibición pública en todos los organismos nacionales y provinciales, el mapa bicontinental de la República Argentina el cual muestra el sector antártico en su real proporción con relación al sector continental e insular.

Artículo 1°-

Se establece la obligatoriedad de utilizar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo —

Ley N.º 26.206, de Educación Nacional—, como así también su exhibición pública en todos los organismos nacionales y provinciales, el mapa bicontinental de la República Argentina que fuera confeccionado por el ex Instituto Geográfico Militar —actualmente Instituto Geográfico Nacional— (Leyes 22.963, de representación del territorio continental, insular y antártico y su modificatoria 24.943), el cual muestra el sector antártico en su real proporción con relación al sector continental e insular.

Artículo 2°-

El Ministerio de Educación de la Nación será el encargado de garantizar su exhibición, empleo y difusión, en todas las instituciones educativas públicas y privadas, mediante la provisión de la lámina correspondiente en escala 1:5.000.000.

Artículo 3°-

Los gastos que demande el cumplimiento de la presente ley serán imputados a la partida jurisdicción 70, Ministerio de Educación del Presupuesto General de la Nación.

Artículo 4°-

Las editoriales deberán incluir el mapa bicontinental de la República Argentina, referido en la presente, en las nuevas ediciones de los libros de texto. Los textos editados con anterioridad deberán incorporar el mapa bicontinental en caso de reimpresión o reedición.

Artículo 5°-

Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTE DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL DIEZ

Ley CABA N.º: 5386 / 2015

Publicado en el B.O. CABA N.º 4773 el 26-11-2015

Programa Observatorio Malvinas Argentinas. Creación

Buenos Aires, 15 de octubre de 2015

La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona con fuerza de Ley

Artículo 1°.- Creación. Créase el "Programa Observatorio Malvinas Argentinas" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para análisis, investigación, sistematización de información y promoción de iniciativas relativas a las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sándwich del Sur y sus espacios marítimos circundantes.

Artículo 2°. - Objetivo. Es objetivo del "Programa Observatorio Malvinas Argentinas" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires contribuir al fortalecimiento de la defensa de los derechos e intereses nacionales sobre las Islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur, conforme a la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

Artículo 3°. - Acciones. Son acciones del "Programa Observatorio Malvinas Argentinas", en orden al fortalecimiento de la Cuestión de Malvinas las siguientes:

Generar un espacio pluralista y participativo de análisis y propuesta de acciones en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sugerir iniciativas concurrentes con la reivindicación de soberanía de la Nación en defensa de los derechos e intereses nacionales sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sándwich del Sur y sus espacios marítimos.

Articular con el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el desarrollo de acciones pedagógicas y la producción de materiales educativos específicos, conforme a los términos de la normativa vigente en la materia.

Generar un ámbito de trabajo articulado con las distintas universidades centros de investigación y organizaciones de la sociedad civil con interés legítimo en la materia, para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión, desde una perspectiva interdisciplinaria.

Promover el relevamiento y la articulación de los sucesos históricos relativos a la misma que se desarrollaron en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vinculando los mismos con las referencias históricas y conmemorativas existentes.

Promover el desarrollo de encuentros de especialistas a efectos de generar espacios de debate y reflexión.

Sugerir al Poder Ejecutivo la firma de acuerdos con distintas Instituciones Educativas, tanto públicas como privadas y con organizaciones representativas de la Sociedad Civil a efectos de contribuir a la difusión de la Cuestión de Malvinas.

Artículo 4°. - Autoridad de Aplicación. El Poder Ejecutivo determinará la Autoridad de Aplicación que tendrá a cargo la implementación del "Programa Observatorio de Malvinas Argentinas".

Artículo 5°. - Consejo de Administración. El "Programa Observatorio de Malvinas" contará con un Consejo de Administración integrado por cuatro miembros que cumplirán sus funciones con carácter "ad honorem". El mismo estará integrado por dos (2) Legisladores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un (1) representante del (2) Legisladores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un (1) representante del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por el funcionario a cargo del "Programa Observatorio de Malvinas".

Artículo 6°. - Comuníquese, etc. CRISTIAN RITONDO

CARLOS PÉREZ LEY N.º 5.386

Sanción: 15/10/2015

Promulgación: De Hecho, del 10/11/2015

Publicación: BOCBA N.º 4773 del 26/11/2015