

## El lugar de Malvinas en la Historia. Su vínculo con las políticas de identidad nacional desde fines del siglo XIX en Argentina

Javier Alejandro Colussi<sup>1</sup>

### Resumen

La enseñanza de la Historia en las décadas anteriores al primer centenario (1880-1910) en Argentina formó parte central para los objetivos de la elite política e intelectual. Junto al depósito de confianza que la política argentina delegó en la escuela como institución —plasmado en el Congreso Pedagógico de 1882, y en la sanción de la Ley n.º 1420 en 1884 y la consecuente extensión de la red escolar—, la Historia como disciplina era un vehículo para *argentinar* al otro. Este trabajo se pregunta por el lugar que la Cuestión Malvinas ocupó en el proceso de *argentización* e identidad nacional desde fines del siglo XIX

### Palabras clave

Historia, historiografía, escuela, didáctica.

### Abstract

*The teaching of History in the decades prior to the first centenary (1880-1910) in Argentina, was a central part of the objectives of the political and intellectual elite. Along with the deposit of trust that Argentine politics delegated to the School as an institution —embodied in the Pedagogical Congress of 1882, and in the sanction of Law n.º 1420 in 1884 and the consequent extension of the school network—, History as a discipline was a vehicle to argentinize the other. This work asks about the place that the Malvinas Question occupied in the process of argentinization and national identity since the end of the 19<sup>th</sup> century.*

### Keywords

*History, historiography, school, didactics.*

### Presentación del problema

El presente trabajo reflexiona acerca de las estrategias políticas de la elite argentina desde fines del siglo XIX, atendiendo a la enseñanza de la Historia y su vínculo con la pretendida homogeneidad cultural, para preguntarse qué lugar ocupó entre 1880-1910 la Cuestión Malvinas en esas décadas de marcada

<sup>1</sup> Técnico Superior en Periodismo, Egresado del ISET n.º 18. Profesor de Historia, Graduado en la Facultad Humanidades y Artes. Actualmente adscripto

en la asignatura *Pedagogía e Historia de América I* en la UNR. Contacto: [javicolussi14@hotmail.com].

preocupación por el crisol cultural en que el país se estaba convirtiendo producto de la intensa política inmigratoria. Posteriormente se indaga sobre los cambios y permanencias relativas al lugar que Malvinas iría ocupando en los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria, siempre atendido a los principales tópicos de debate entre la intelectualidad durante el siglo XXI y XXI. El objetivo general no es analizar los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria, sino vincular el lugar de Malvinas con los debates e intereses políticos a lo largo de la historia argentina, como una vía para pasar de vincular la Cuestión Malvinas con la identidad nacional, a vincularla con una enseñanza sostenida, integral, con perspectiva americanista del pasado reciente.

Para el desarrollo de estos objetivos se hará foco en una selección de algunos de los debates más importantes sostenidos en momentos clave de la historia argentina, llevados adelante por la elite liberal a fines del siglo XIX en el marco del proceso de *Organización Nacional* (denominación meramente liberal que homogeneizó el período 1880-1910); también se abordarán algunos planteos propuestos por los llamados *Revisionistas* durante la década del 30 en Argentina, los cuales permiten conocer los principales debates en la agenda intelectual y política anterior a la última Dictadura Cívico Militar. La búsqueda transversal de esta producción es proponer un análisis en clave *pasado-presente* a partir de identificar continuidades y abandonos en las discusiones historiográficas, en los cuales el componente bélico permanece como herramienta para la exaltación del sentimiento nacional que

generó que la enseñanza de Malvinas aparezca como contenido vinculado al imperialismo británico únicamente propuesto por actores individuales, más allá de recientes proposiciones en el sistema educativo argentino.

Para complementar el análisis teórico que demanda la respuesta de estos objetivos, se incorporan algunos señalamientos de la revista *Punto de Vista*, que posibilita conocer el pensamiento sobre Malvinas en la intelectualidad argentina tras el retorno a la vida democrática en el país (a partir de 1983). Finalmente, se incluyen aportes de los trabajos de Chababo y Lorenz que vuelven a colocar en el centro del debate la ausencia de la Cuestión Malvinas mientras que, por otra parte, el segundo de los autores realiza un didáctico trabajo sobre los principales puntos en referencia a Malvinas desde un enfoque que supera la mera asociación con la identidad nacional.

### ***Una Historia para argentinizar. El lugar de Malvinas en la historiografía siglo XIX***

El sistema educativo argentino comenzó a estructurarse legislativamente a partir de 1884, desde la Ley n.º 1420, la cual establecía la educación común, gratuita y obligatoria para la población del territorio argentino. Dos años antes tuvo lugar un intenso Congreso Pedagógico en el cual ya se vislumbraba el contenido de la ley educativa pero, sobre todo, los horizontes políticos del Estado en vías de inserción plena respecto del capitalismo mundial: una educación occidental, de la más *alta*

cultura europea, que posibilite formar a inmigrantes —pero principalmente a sus hijos e hijas— con los valores del liberalismo, respetando las instituciones republicanas, y abandonando definitivamente el último gran vestigio colonial: la Iglesia. Hasta ese momento, la escuela comeniana aún no se había desarrollado y las Iglesias tenían la función educativa con métodos propios del medioevo y del período colonial. Castigo, funciones sociales prescritas y respeto a las figuras estructuraban el acto de enseñanza que era, hasta gran parte del siglo XIX, exclusivo.

A partir de la lucha de Domingo Sarmiento por crear la escuela argentina imitando el modelo europeo que contaba con vastos años de trayecto en torno a la escuela comeniana —esto es, la escuela como un edificio definido que contiene ese carácter sacro de la Iglesia, pero sin apelar a la divinidad, sino a las leyes, el aula, el maestro en un tarima, y la idea de enseñar *todo a todos*, funcionando desde una lógica gradual—, implicó un cambio rotundo en la enseñanza argentina: supuso que la educación debía ser masiva —y eso en un contexto de llegada intensa de inmigrantes, de presencia de la *barbarie* de la campiña, del gauchaje y de los pueblos originarios—, era la solución al problema de *carencia* cultural.

Lo que interesa de esto es remarcar el temprano depósito de confianza en la escuela. Para la elite política e intelectual de las últimas décadas del siglo XIX, a través de esta institución se podía *argentinar* al inmigrante. Nada más y nada menos. A partir de allí, la escuela resultó inclusiva y excluyente, puesto que el mismo Sarmiento realizó un estudio sobre los *civilizables*, mencionado

como idea central en varias de sus obras, concluyendo que los indígenas y el gauchaje eran *incivilizables*. Teniendo una institución, un modelo y un método, la discusión por el contenido a enseñar resultó no menos intensa.

Comprender —en los términos de Pablo Pineau (2001)— por qué triunfó la escuela en este caso, en la Argentina de fines del siglo XIX, implica indagar las principales preocupaciones entre la dirigencia política y los intelectuales del momento. La nación que se busca consolidar al calor de su integración al capitalismo mundial debía desarrollarse sobre un territorio considerado por la elite liberal como *desierto*. La década que inicia en 1870 será la década de la consolidación de un Estado-Nación y la inserción definitiva de una economía nacional en el concierto internacional. En la puesta en marcha de un importante proceso de ingeniería social, en la cual *tierra, capital y trabajo* eran las necesidades, y *desierto, política británica e inmigración* las soluciones, Argentina se convertiría en los albores del primer centenario de la Revolución de Mayo, en un *preocupante-para la elite-crisol* cultural.

A partir de allí se puede ver que el plano cultural, principalmente entre 1880-1910, en el contexto de víspera del centenario (1810-1910), fue tan importante como la propuesta liberal (vinculada más a lo material), como vía para la inserción al capitalismo: resolver el problema del trabajo (inmigrante), tierra (exterminio de pueblos originarios y del gauchaje) y capital (negociaciones asimétricas nada más y nada menos que con Gran Bretaña). Cuando la mayor oleada de inmigrantes comenzó a llegar, la política argentina, a través de sus intelectuales, se dio

cuenta de que el *progreso* material debía estar acompañado de políticas culturales. Fue entonces cuando la monumentalización y la historiografía se transforman en políticas funcionales a los intereses de la elite. No tardaría mucho en ser denunciado y puesto en debate por uno de los revisionistas del 30, Raúl Scalabrini Ortiz:

La historia contemporánea es en gran parte la historia de las acciones originadas por la diplomacia inglesa. Ella está seccionando, instigando rivalidad, suscitando recelos entre iguales, socavando a sus rivales posibles, aunando a los débiles contra los fuertes eventuales, en una palabra, recomponiendo constantemente la estabilidad y la solidez de su supremacía. La diplomacia inglesa no reconoce amigos ni la cohiben los agradecimientos naturales. Quien se apoye en ella para medrar pagará muy caro el apoyo. Bernardino Rivadavia fue un prócer que en nuestra tierra facilitó en mucho la tarea diplomática de Inglaterra (Scalabrini Ortiz, 2001 [1936]: 43).

Esta denuncia de Scalabrini Ortiz fue una operación que a mediados de la década del 30 resultó significativa y ejemplificadora del debate central que enunciamos: la crítica a la historiografía oficial liberal denuncia la ingeniería social en el proceso de consolidación del Estado Social, en el cual la elite política argentina se vinculó con la británica.

---

<sup>2</sup> Para profundizar en esta categoría se sugiere la lectura de Quijada, M. (2002). “Repensando la frontera sur argentina: conceptos, contenidos, continuidades y

Con una ingeniería social desarrollada en aras del *progreso*, ¿qué lugar ocupó Malvinas en esas décadas de insistente búsqueda por argentinizar al inmigrante?

La inclusión de Malvinas dentro de la enseñanza, como pasado argentino, como vinculación con un pasado reciente, comienza a avizorarse de nuevo cuando el Estado lo necesita. Esto está en estrecha relación con lo desarrollado anteriormente, la puesta en marcha de una política nacionalizante. Entre 1860-1880 no había necesidad de argentinizar, dado que las prioridades eran de carácter material, por lo que la mención de Malvinas en las formulaciones de elite, principalmente en los escritos de la *generación del 37*, es apenas anecdótico. Asimismo, tampoco era un tema dentro de la agenda política.

Pese a que se cuenta con distintos reclamos formales, como lo fue el realizado en 1833 inmediatamente después de la primera ocupación británica, reiterado en varias ocasiones a lo largo de la segunda etapa rosista (1838, 1841 y 1849), tras Caseros los reclamos argentinos por la soberanía sobre Malvinas cesaron. Esto encontró su correlato en la enseñanza de la Historia, y en el relato historiográfico.

El sentimiento nacional venía siendo reforzado por cuestiones de *frontera*<sup>2</sup>. La guerra contra el Paraguay logró consolidar un ejército verdaderamente nacional, moderno y profesional. De ese conflicto bélico emergieron dos personajes

discontinuidades de una realidad espacial y étnica (Siglos XVIII-XIX)”. En *Revista de Indias*, volumen LXII, número 224.

centrales para las décadas venideras de la historia argentina y también para este trabajo. Uno de ellos será quien se pondrá al servicio de la elite dirigente y su vocación expansionista para invadir los territorios de la frontera Sur: se trata del Coronel Julio Argentino Roca.

El centenario inminente hizo que la política argentina se oriente más a vincular a ese inmigrante que no se desprendía de su pasado, con un pasado nacional que el liberalismo se esforzó por remarcar. Grandes monumentos a próceres y la mencionada estructuración del sistema educativo argentino se llevaron el interés. Los textos escolares y el relato histórico apenas mencionaron la Cuestión Malvinas:

Pese a la presencia indudable de un discurso nacionalizante en los libros de lectura para el nivel primario desde fines del siglo XIX, resulta llamativo que uno de los hitos del nacionalismo actual como es Malvinas se encuentre prácticamente ausente hasta mediados del siglo XX. De los 67 textos escolares de primaria que relevamos y que fueron publicados en el período 1870-1945, solo en 3 casos (un 4,5%) se realizan menciones a las Malvinas. Las islas son ignoradas incluso cuando presentan lecturas sobre el sur argentino y el *mar austral*. Esta muestra seleccionada surge del relevamiento que realizamos en la biblioteca de Historia de las Disciplinas Escolares del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, de la Biblioteca de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur, de la Biblioteca Rivadavia de la ciudad

de Bahía Blanca y de la Biblioteca Nacional de Maestros. Por lo tanto, es una muestra sin pretensiones de representatividad estadística, aunque nuestro objetivo fue abordar la totalidad de los textos escolares que se encontraban en los repositorios mencionados (Santos La Rosa, 2019: 21).

La estadística de la cita, si bien está inscrita en un estudio regional, es gráfica. Más teniendo en cuenta la proximidad geográfica del caso analizado. La pregunta que se puede formular en este punto del problema es: ¿por qué el Estado en vías de consolidarse abandonó tantos los reclamos formales por la soberanía de Malvinas, como su enseñanza y mención en los libros escolares? Se puede pensar que las relaciones asimétricas con Gran Bretaña hicieron primar la economía sobre la soberanía. De igual manera, a largo plazo, esas relaciones económicas terminaron vendiendo la soberanía económica, generando un colonialismo económico ante Inglaterra.

La primera referencia a Malvinas en manuales de Historia argentina para escuelas secundarias la hallamos en el Compendio de Historia Argentina, para el uso de las escuelas y colegios de la República de Nicanor Larraín, publicado en 1883. No obstante, *presenta varios errores que demuestran el escaso conocimiento que se tenía sobre la historia de las islas a principios de la década*

de 1880<sup>3</sup>. Larraín utiliza indistintamente la denominación Malvinas o Falkland, explicando que este éste último es el “nombre que llevó desde que el jesuita inglés Tomas Falkner las visitó y escribió una relación de ellas” (1883: 64). En realidad, fue el inglés John Strong quien en 1690 nombró de esa manera al canal que separa las dos islas principales en honor a Anthony Car, quinto vizconde Falkland, que había financiado la expedición en su carácter de comisario del Almirantazgo Británico. En el texto también se señala que luego de la expulsión española, los ingleses retomaron a las islas en 1771 (Santos La Rosa, 2019: 22).

Hasta este punto, se pueden tomar dos ideas principales en torno al vínculo *Malvinas-Política y Educación* a finales del siglo XIX en Argentina: por un lado, hay una disociación *nacionalismo/Malvinas*, tema sobre el que habría que avanzar más fuertemente, ya que quizá se deba al desconocimiento general de la temática, como podemos observar en la cita anterior, pero también hay un problema más de fondo, que es la hegemonía que la historiografía liberal oficial mitrista —principalmente—, más los aportes intelectuales de Alberdi y Sarmiento, atribuyen al progreso y los avances materiales que éste supone.

Conceptos como *colonia e imperialismo* no formaban parte de un relato histórico crítico y, por lo tanto, no tenían su correlato en políticas estatales que hiciesen de la Cuestión Malvinas un tema

central. Y, por otro lado, también se puede pensar en un colonialismo epistemológico mucho más crudo y profundo que el denunciado por Scalabrini Ortiz y Arturo Jauretche a mediados de los años 30 porque, como se lee en la cita anterior, los relatos que incluían a Malvinas, ¡eran de origen inglés!

Lo que interesa marcadamente para el objetivo de este artículo son las repercusiones futuras del lugar que se le dio a Malvinas en los debates entre la elite en el origen de la Nación. La manera a través de la cual se puede advertir que cierto enfoque de tratamiento *lateral* iría permaneciendo, más allá de esfuerzos actuales por incluir Malvinas en la enseñanza secundaria desde otro lugar. En este sentido, se coincide con el planteo de Rosana Guber:

Es fácil constatar que los argentinos sabemos que hubo un conflicto bélico por las Islas Malvinas (y los archipiélagos sudatlánticos), movilizado por la reivindicación de soberanía territorial que vienen sosteniendo las sucesivas administraciones de nuestro país desde el mismo año de su ocupación británica en 1833. Lo que se discute no es si cada cual, individualmente, sabe que hubo un enfrentamiento armado entre la Argentina y el Reino Unido en 1982. Lo que se discute es qué tipo de recuerdo los argentinos debemos guardar acerca de aquella serie de hechos que hoy llamamos *la guerra de Malvinas*, para diferenciarla de sus otras dos acepciones, Malvinas/Falklands como

<sup>3</sup> La cursiva fue agregada en este trabajo.



territorio insular y Malvinas como una causa nacional de soberanía pendiente (Guber, 2007: 2).

### ***Malvinas en la Escuela. La enseñanza de la Historia en foco***

Se entiende por qué la enseñanza de la Historia fue central durante las décadas de consolidación del Estado argentino, y mucho más aún en vísperas del Centenario en 1910, momento en el cual la elite necesitaba imperiosamente mostrar a la sociedad argentina al mundo y especialmente su el progreso material. Cuando se identificó que ese *desarrollo* económico debía estar acompañado por políticas educativas tendientes a afianzar un tipo de cultura, un pasado en común, la enseñanza de la Historia ocupó un lugar también central. En esos años, el currículum tendía a resaltar —en cumplimiento de la cosmovisión liberal— un pasado europeo y blanco. Un pasado que comienza en 1810. Un pasado que interrumpió el *tirano* Juan Manuel de Rosas.

En las primeras décadas de extensión de la red escolar es posible observar una enseñanza memorística, sin lugar para las subjetividades ni diversidades. Sin pensamiento crítico de los acontecimientos. En ese marco Malvinas, como mucho, podía tener un lugar anecdótico. Desde los primeros años posteriores a 1930, los llamados revisionistas van a volcarse más o menos al análisis de la enseñanza de la Historia dentro del contexto de discusión con una Historia denominada *falsificada*.

Los alumnos se aburren mortalmente, no le encuentran la vuelta a todo eso. La historia argentina,

*telle quion la parie*, no conserva ningún elemento estimulante, ninguna enseñanza actual. Los argumentos heredados, para exaltar a unos y condenar a otros, han perdido toda eficacia. Nada nos dicen frente a los problemas urgentes que la actualidad nos plantea (Palacio, 1960: 39).

El análisis apocalíptico de Ernesto Palacio, si bien está inscripto dentro de la crítica a la historia oficial, permite dimensionar temporalmente la existencia de la puesta en foco de la enseñanza de la Historia en la escuela. Tan solo unas décadas de extensión de la red escolar bastaron para que los primeros análisis y llamados a cambios apareciesen. Pero, además, esta cita nos invita a pensar en clave *pasado-presente* y recuperar algunas de las preguntas más básicas y, por tanto, más profundas de la historiografía: ¿para qué sirve la historia?, ¿historia para qué?, ¿historia para quién? A partir del tipo de respuestas que se puedan construir para estos interrogantes, será posible elaborar políticas educativas con tal o cual sentido. Dentro de ella, los proyectos institucionales son la expresión de este tipo de debates, en los cuales la Cuestión Malvinas apenas aparece mencionado durante gran parte del siglo XX, siendo incluso hoy difícil responder para qué enseñar Malvinas, y sobretodo, cómo enseñar.

Más allá del nivel educativo en el cual se esté pensando enseñar Malvinas, este problema no puede negociar el enfoque y algunos posicionamientos que estructuren un proyecto y una currícula. Pensar en clave de *nudo* histórico refiere a comprender

a Malvinas en el marco del imperialismo inglés. Dentro del problema de invasión y conquista. Inscrito en el padecimiento de la pérdida de la soberanía y pérdida de la independencia económica. Malvinas, por tanto, debe pensarse en torno a estos problemas entrelazados, que vinculan pasado y presente en un proceso histórico de larga data. Proceso en el cual la soberanía e identidad se funden en una única lucha. Además, la historiografía debe arrojar dos debates. Por un lado, la resolución de estos señalamientos compone una agenda sugerida para la discusión entre historiadores e historiadoras, una agenda que permita desarrollar un proyecto con una secuencia didáctica coherente con un posicionamiento. Por otro lado, la disciplina histórica debe comenzar a dialogar con otras disciplinas humanísticas que vienen realizando enormes aportes al estudio de Malvinas, como lo son el campo de las Relaciones Internacionales, la Antropología y el Derecho.

El lugar de Malvinas en el contenido curricular responde a estos debates entre la intelectualidad política se viene remarcando. Así como a fines del siglo XIX *frontera, desierto y progreso* eran los términos centrales, respecto de los cuales Malvinas no podía dar respuesta a la necesidad de sentimiento nacional, en la década del 30 del siglo XX los revisionistas van a poner el énfasis en la política británica del Río de la Plata para explicar la crisis argentina. Se comprende que hay una racionalidad detrás de los reclamos por la soberanía de Malvinas y el lugar que ocupó en la enseñanza secundaria. Esto responde a los enfoques que entienden al currículum escolar en la siguiente clave:

En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum, y la escuela en general, establece una *autoridad cultural* que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva, o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales (Dussel, 2014).

Con estos señalamientos no se sugiere que la ausencia significativa de Malvinas en la enseñanza escolar, con un sentido definido al calor de un debate pedagógico, se explique unidireccionalmente como resultado de los debates de la agenda política, pero sí que tienen relación. Lo que se busca resaltar son las distintas coyunturas políticas, cómo las autoridades utilizaron el pasado y cuál ha sido su función en el presente.

Por cuestiones de espacio, no se profundizará en cada aspecto, pero sí se visibilizará para comprender cómo estos problemas se van a integrar con otros que emergen tras la salida de la última Dictadura Cívico-Militar y el retorno de la democracia en Argentina. A partir de allí, nuevos problemas profundizarán aún más el silencio hacia Malvinas. Particularmente se focalizará en dos de ellos: primero, los debates que se impulsan para la construcción de un campo historiográfico en torno a reglas claras, alejadas de la violencia, modernas, que permitan instalar definitivamente una



profesionalización del historiador o historiadora, que puedan ser capaces de vivir de la investigación o la enseñanza. Si bien se avanzó en estos objetivos, continuando una tarea que se intentó impulsar en 1955, la producción historiográfica en pos de ese rigor anhelado, se alejó de la sociedad que comenzó a ver estas producciones como *académicas*, descreyendo de la utilidad de la producción histórica. Sumado a esto, una suerte de *darwinismo* se instaló entre colegas en las disputas por cargos y espacios de poder simbólico, que también fue en detrimento de la disciplina. En segundo lugar, el pasado reciente generó imaginarios y asociaciones muy difíciles de trascender que fueron generando silencios por parte de la sociedad que, o bien apoyó la guerra de Malvinas, o bien asocia al soldado a un militar, hecho que genera un rechazo hacia todo lo que tenga que ver con Malvinas. La tarea por instalar a Malvinas como parte de la agenda escolar e historiográfica es, cuanto menos, ardua.

### ***Retorno de la Democracia. Hacia la profesionalización de la historiografía y las reformas del currículum escolar***<sup>4</sup>

La discusión por el método, objeto y función social de la Historia, es inherente a la historiografía. Luego de que Bartolomé Mitre a fines del siglo XIX definitivamente consolidara unos

<sup>4</sup> Se agradece a Cecilia y Guillermo Mastrini, Omar Lavieri, Juan Goldín, Martín Becerra, Florencia Ure y Pablo Pineau los datos y la ayuda en general sobre este punto.

criterios hegemónicos para la producción histórica, ya en la década del 20 Ricardo Levene, junto a otras personalidades, impulsó una reflexión crítica que, si bien no abandona la producción mitrista ni la supera, aportó la centralidad del ordenamiento de fuentes, los estudios regionales y la erudición, que posteriormente sería muy criticada. La tarea más relevante, sin dudas, fue impulsada por el grupo de revisionistas, encabezado por Scalabrini Ortiz, que buscó combatir la *historia oficial* con una versión alternativa que sea más popular, que denuncie al imperialismo.

Traer a colación estos momentos de discusión historiográfica permite posicionarse en 1983, momento del retorno de la democracia, y comprender la larga tradición de la tarea de la que se sentían herederos los profesionales que se presentaron como continuadores del impulso modernizador de las Ciencias Sociales de 1955, quienes, a su vez, irían a instalar estos debates.

Los efectos de esta evolución interna se sumaron a los de la internacionalización de la práctica profesional, derivada tanto de la ya mencionada experiencia del exilio como de la apertura general de la sociedad argentina. Los historiadores comenzaron a frecuentar los centros académicos del exterior y a publicar en sus revistas. Por esa vía, los criterios de los medios académicos firmemente constituidos fueron

incorporados por nuestra comunidad, así como muchas formas de la práctica profesional. Así fue decantando un conjunto de criterios específicamente historiográficos, aceptado por un mundo que empezaba a ser único [...]. Las viejas impugnaciones de paradigmas —incluyendo el de quienes negaban cualquier cientificidad al quehacer historiográfico— fueron dejando lugar a un consenso acerca de cuál era la buena historia y quiénes eran los buenos historiadores (Romero, 1996: 98).

Entonces, el retorno de la democracia también fue el retorno de los viejos debates de la práctica historiográfica, y esto es menester comprenderlo ya que de aquí emergen quienes hegemonizan la producción de conocimiento histórico, bajo qué reglas, sobre qué temáticas. Entender qué problemas son relevantes en sentido académico —decisión de unos pocos— es un factor crucial que explica el silencio de Malvinas durante mucho tiempo como problema de la historiografía.

Aún resta comprender el lugar de la *memoria* como categoría para repensar las reformas de los contenidos curriculares en los últimos años. Esta dimensión social, mucho más subjetiva y resiliente que el conjunto de criterios objetivos de la historiografía, también construye pasados y sentidos. La relación entre significado y signifiante en el espacio de la memoria tiene otros cauces, imposibles de racionalizar como lo hace ese imaginario del relato

<sup>5</sup> La cursiva fue agregada en este trabajo.

histórico. Los efectos de la memoria en las subjetividades se vinculan, en última instancia, con el lugar de la historia entre los reclamos, el recuerdo, la resistencia y el dolor de la sociedad ante determinado problema histórico.

Con su uniforme, con sus escarapelas, con sus pizarras en las que suelen pegar amarillentos recortes de diarios, hablan de un tiempo al que nadie quiere regresar, a la vez que recuerdan con el escándalo de sus presencias, pactos y complicidades civiles que todos quieren olvidar. Y es innegable que su uniforme de combate, el apego a esa militarización de su vestuario genera más la idea de rechazo que de adhesión frente a los ojos de *una sociedad que lógicamente asocia lo militar con la represión y la barbarie*<sup>5</sup>, los símbolos patrios con las autoritarias versiones del nacionalismo (Chababo, 2003: 185).

Esta dimensión que genera la Cuestión Malvinas debe ser tenida en cuenta como uno de los elementos no sólo explicativos del porqué del silencio en todos sus sentidos, de posicionamiento, de producciones o de enseñanza, sino también para, a partir de esa sensibilidad que genera el terrorismo de Estado reciente y la guerra de Malvinas, proyectar una currícula que tome explícitamente esas sensaciones para trabajar con ellas, y no sobre ellas o a pesar de ellas. Aunque haya intelectuales que sostienen que no hay una apropiación de la Cuestión Malvinas, en este trabajo se disiente de

esa postura. No parece que tal sea el caso, como afirma la expresión «Malvinas está *fuera* de la dictadura, es decir, es un espacio congelado que parece no haber podido hasta hoy ser apropiado por las generaciones contemporáneas al acontecimiento y mucho menos por los más jóvenes» (Chababo, 2003: 181), dado que en línea que se viene desarrollando, ubicar el problema al nivel de la *transmisión*, en el sentido pedagógico del término, genera como resultante un problema de participación, posicionamiento y expresión en torno a Malvinas por parte de las juventudes.

El retorno de la democracia y los debates que aparecieron por instalar nuevos criterios en los modos en los que debían producirse obras historiográficas en Argentina, colocaron la cuestión Malvinas en otro sitio:

En este contexto, la lectura que primó sobre la guerra fue aquella que la reducía a un manotazo de ahogado de la dictadura frente al creciente descrédito social que enfrentaba. Esta visión ignora la experiencia de la guerra y la reemplaza por una lectura política de la misma que puede explicar las motivaciones de la junta militar, pero no sirve para comprender las causas de la adhesión social al desembarco, y no dice nada sobre lo que sucedió después con Malvinas en el imaginario político de los actores. Como sostiene Rosana Guber, se trata de una reflexión *ex post*, que no nos dice cómo llegamos socialmente a ese suceso, y que, en cambio, se transforma en testimonio [...] de lo que hicimos después con él (Lorenz, 2007: 7).

He aquí una paradoja a resolver: los sentidos de la memoria en jóvenes devenidos adultos con el paso de los años, que vivencian *in situ* la guerra, ante jóvenes de hoy que o se posicionan críticamente, o ignoran la dimensión de Malvinas como nudo histórico. Los sentidos de Malvinas, sus múltiples significaciones, indican que es trabajo de la historiografía aunarlas y tomarlas como vías de entrada para su enseñanza.

Malvinas significa muchas guerras: viejas formas de entender a la nación y a la política entraron en crisis, auto-representaciones de las relaciones sociales y de la cultura cayeron para no levantarse más, o continúan siendo lloradas en secreto en cada aniversario del desembarco. Pero Malvinas, sobre todo, significa un puñado de jóvenes y sus familias que actuaron con sus cuerpos el drama de numerosas derrotas colectivas e individuales. No es posible pensar en una memoria sobre las islas que domine por sobre las demás, porque el reclamo de reconocimiento de los más afectados choca con las voluntades de olvido y las simplificaciones de quienes, conmovidos o incómodos por la presencia de Malvinas, apostaron a la posibilidad del cambio y la regeneración antes, durante y después de la guerra (Lorenz, 2014: 8).

El acto de enseñanza trasciende el mero depósito de conocimiento impulsado por posicionamientos neoliberales. Aprender no finaliza en adquirir conocimiento. Enseñar no tiene como límite la eficacia de esta acción. El acto de enseñanza implica

pensar en la función social de la educación, en la formación de ciudadanos y ciudadanas con subjetividades, con imaginarios, con identidades. De esta manera, como rigurosamente desarrolla la cita anterior, las múltiples dimensiones de Malvinas exige un tratamiento interdisciplinario que pueda tenerlas en cuenta, trabajar con ellas, y *pensar en la inclusión de Malvinas en los textos escolares como un tema transversal y no como un anexo*.

En la revista *Punto de Vista* de la edición a fines del año 1982 Carlos Altamirano incluye una nota sobre la guerra de Malvinas en la cual formula un interrogante que se debe: *¿por qué fuimos a la guerra?* Esta pregunta es mucho más compleja y remite a múltiples cuestiones a tener en cuenta que, a su vez, permiten nuevamente pensar en la enseñanza de la Historia y en todos los caminos que podemos tomar para no solamente pensar en la guerra de Malvinas, sino en la *Cuestión Malvinas, hecho de más larga duración y que está asociado directamente con el reclamo sobre la soberanía*.

La propaganda puede ser asumida también como una vía de entrada didáctica para abordar Malvinas. A través de ella se puede enseñar a pensar críticamente el orden del discurso, a discutir con los anuncios, con aquello que se trasmite. Más allá de los condicionantes históricos que hicieron posible la guerra de Malvinas, la propia situación de crisis de la dictadura, el consenso de gran parte de la sociedad, fue una reacción racionalizada.

Malvinas como *nudo* histórico desde el campo de la didáctica evidencia que no solamente hay que poner el foco en qué enseñar y cómo hacerlo. Más bien sugiere pensar en una

interrelación en esa búsqueda permanente del conocimiento, entre la escuela, la producción historiográfica y la sociedad.

### **Conclusiones**

La inclusión de Malvinas como tema relevante en los textos escolares tardó en aparecer dentro de la enseñanza de la Historia en Argentina. Esto se debe a que en el seno de los dos grandes problemas en las últimas décadas del siglo XIX para la elite política e intelectual argentina —progreso material y homogeneización cultural—, Malvinas no podía exaltar el sentimiento nacional ni mucho menos arrojaba visiblemente algún héroe al cual remitir. En un contexto de sociedad militarizada, esto era motivo sobrado para su omisión. Mucho más si al revisar el pasado, la historiografía liberal encuentra que fue Juan Manuel de Rosas, en reiteradas ocasiones, quien desplegó reclamos por la soberanía sobre Malvinas.

Posteriormente, durante gran parte del siglo XX, se encuentran permanentemente lecturas críticas de la historia oficial y el método historiográfico hegemónico, que devinieron en intentos por superarlo. Los aportes de los revisionistas fueron enormes por el contexto en el que hicieron sus estudios y por la continuidad aún en el presente de muchos de sus señalamientos, como lo es la crítica a la extrema erudición del relato histórico y la necesidad permanente de la pregunta por la función social de la historia.

Pensar en la enseñanza de Malvinas en la escuela es un síntoma del lugar ocupa en el imaginario social argentino. También habla de qué lugar le otorga el campo historiográfico como tema de *interés* académico. Por ello, es muy importante pensar en los debates sobre el oficio del historiador/a, porque allí se juegan las reglas, los métodos, los objetos, que un pequeño grupo establece como criterio de verdad. Y la verdad, como es sabido, produce poder. Por tanto, nunca hay que alejarse de los debates por la historiografía, tal vez desde allí se pueda comenzar a redefinir el lugar de Malvinas como nudo histórico en Argentina.

*Recibido: 28 de febrero de 2021.*

*Aceptado: 15 de marzo de 2022.*

### **Referencias bibliográficas**

- Chababo, R. A. (2003). “En torno a un cerco de silencio”. En *Prohistoria*, año VII, número 7, pp. 179-187.
- Dussel, I. (2014). “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. En *Analíticos de Políticas Educativas*, volumen 22, pp.1-22.
- Guber, R. (2007). “Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas”. En *Cuadernos de la Argentina reciente*, volumen 4.
- Lorenz, F. (2007). “La necesidad de Malvinas”. En *Revista Puentes*, número 20, pp. 8-17.
- (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Scalabrini Ortiz, R. (2001 [1936]). “Política británica en el Río de la Plata”. En *La biblioteca argentina* [serie clásicos], pp. 5-8 y 43-49.

Santos La Rosa, M. (2019). “Malvinas. La construcción histórica de una causa nacional en el ámbito escolar (1870-1945)”. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, periodo enero-junio 2019

Palacio, E. (1960 [1939]). *La historia falsificada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Peña Lillo.

Quijada, M. (2002). “Repensando la frontera sur argentina: conceptos, contenidos, continuidades y discontinuidades de una realidad espacial y étnica (Siglos XVIII-XIX)”. En *Revista de Indias*, volumen LXII, número 224.

Romero, L. (1996). “La historiografía argentina en la democracia. Los problemas de la construcción de un campo profesional”. En *Entrepasados*, pp. 91-106.

### **Revistas**

*Punto de Vista*, 1982.

*Punto de Vista*, 1984.