

La Cuestión Malvinas en la historia de las aulas argentinas: intensidades, presencias y des-presencias¹

Pablo Pineau² y Alejandra Birgin³

Resumen

Este escrito analiza las formas de presencia de la *Cuestión Malvinas* en el sistema educativo en una mirada de larga duración. Se estructura en cuatro partes: la primera se refiere a la situación previa a la guerra, buscando analizar la matriz en la que se recibió en las escuelas la experiencia bélica en 1982. En el segundo apartado se analiza la situación durante ese conflicto, mediante el análisis de la comunicación entre autoridades ministeriales nacionales y las escuelas bajo su dependencia, mediante y los recuerdos de alumnos, alumnas y docentes. La tercera parte se detiene en lo que se ha llamado el proceso de

desmalvinización presente en las primeras décadas de la recuperación democrática y su impacto en las políticas educativas de entonces. Luego se analiza las políticas de transmisión producidas desde el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la conmemoración por los 30 años del Golpe de Estado de 1976. Unas últimas conclusiones buscan resumir los argumentos y presentar nuevos debates y posiciones.

Palabras clave

Cuestión Malvinas, transmisión de la memoria, sistema educativo y soberanía.

Abstract

This paper analyzes the forms of presence of the Cuestión Malvinas in the educational system in a long-term view. It is

¹ Este escrito recupera y actualiza algunas ideas presentadas en el Coloquio Internacional *La Guerra de Malvinas. 30 años después* organizada por el *Institut des Ameriques* (París, Francia) en 2012, y en *The Malvinas War: experiencing and remembering the conflict in Argentine schools*, publicado en el Tomo II del número 55 de *Paedagogica Historica* (2019).

² Doctor en educación (UBA). Profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la ENS n.º 2 «Mariano Acosta». Posee una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras sobre temáticas de historia, teoría y política de la educación. Ejerció la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y obtuvo la beca *Tinker* como profesor

invitado al *Teachers College* de la *Columbia University* (New York, EE. UU.). Contacto: [pablopineau@gmail.com].

³ Magister en Educación y Sociedad (FLACSO). Profesora e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en la Universidad Pedagógica Nacional, donde dirige la Maestría en Políticas Públicas en Educación. Sus investigaciones y escritos indagan las políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada. Se desempeñó como Subsecretaria de Educación de Argentina (2005-2007) y como Directora de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (2019-2021). Contacto: [alebirgin@gmail.com].

structured in four parts: the first refers to the situation prior to the war, seeking to analyze the matrix in which the war experience in 1982 was received in schools. The second section analyzes the situation during that conflict, through the analysis of the communication between national ministerial authorities and the schools, and the memories of students and teachers. The third part focuses on what has been called the process of demalvinization present in the first decades of democratic recovery, and its impact on educational policies at the time. Then, the transmission policies produced by the Ministry of National Education are analyzed in the framework of the commemoration for the 30th anniversary of the 1976 Coup d'état. Some final conclusions seek to summarize the arguments and present new debates and positions.

Keywords

Malvinas, *memoires transmission, educational system and sovereignty.*

Introducción

A partir de sus recuerdos de alumno en la década de 1990, Cristian Godoy, en su cuento *Una fecha fácil* (2016), narra mediante el monólogo de una maestra los avatares de un acto escolar basado en la visita de un veterano de la guerra de 1982, al que fue muy fácil sustituir porque «[...] los alumnos no conocían

a ningún excombatiente, sus fotos nunca aparecían en los manuales; a lo sumo, como única referencia, tenían a los soldados de las películas yanquis». Los lectores no saben si se trata de un 2 de abril —fecha del comienzo de la incursión bélica impulsada por la dictadura cívico-militar—, o de un 10 de junio —fecha de lo que por entonces se recordaba como el día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Islas Malvinas y otros territorios australes—. Con un fuerte tono tragicómico, el cuento de Godoy es una nueva incursión literaria sobre la Cuestión Malvinas en la historia del país —y, por extensión, en su historia educativa—, una temática que excede las cuestiones diplomáticas y geopolíticas que ha logrado anudar posiciones muchas veces contradictorias, y en la que la guerra de 1982 y sus formas de recordarla ocupan un lugar central.

Ese episodio fue vivido, recordado y narrado de formas distintas en el espacio escolar argentino, tanto por las diversas prescripciones como por las traducciones e iniciativas concretas (González, 2005). De esta forma, entre posturas simplistas y dicotómicas y aquellas que se proponen revisar el pasado de modo más complejo y abierto, se produjo un territorio a la vez novedoso e incómodo para las escuelas, que orienta a pensar de otro modo cuestiones identitarias vinculadas a conceptos tales como patria, nación, soberanía e historia nacional.

Este escrito se propone analizar sus formas de presencia en el sistema educativo a través de una mirada de larga duración. Para ello se estructura en cuatro partes: la primera se refiere a la situación previa a la guerra, buscando analizar la matriz en la que

se recibió en las escuelas la experiencia bélica en 1982. En el segundo apartado se analiza la situación durante el conflicto mediante el análisis de la comunicación entre autoridades ministeriales nacionales y las escuelas bajo su dependencia, por un lado, y las vivencias de alumnos, alumnas y docentes de entonces a través de sus testimonios actuales, por otro. La tercera parte se detiene en lo que se ha denominado el proceso de *desmalvinización* —presente en las primeras décadas de la recuperación democrática— y su impacto en las políticas educativas de entonces. Luego se analizan las políticas de transmisión producidas desde el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la conmemoración por los 30 años del Golpe de Estado de 1976 y, en particular, el lugar otorgado por dicho Ministerio a la reflexión sobre la Guerra de Malvinas a través de la producción de una serie de materiales didácticos a partir de 2004 y su recepción en las escuelas. Unas últimas conclusiones buscan resumir los argumentos y presentar nuevos debates y posiciones.

La situación previa a la guerra: la creación de la Cuestión Malvinas como contenido escolar

Con una fuerte presencia en la historia, la cultura y la historiografía argentina⁴, el tratamiento de la soberanía nacional

⁴ La bibliografía sobre la presencia de la *Cuestión Malvinas* en estos campos es abundante. Se recomienda muy especialmente a Guber (2001) y Lorenz (2013), así como a otras obras sobre el tema de esos autores.

sobre las islas Malvinas es de larga data en las escuelas. Si bien su inclusión como contenido prescripto proviene de 1941, se verifican menciones anteriores intencionales ya en el siglo XIX en espacios como los libros de texto, las efemérides, los temas a enseñar, la cartografía y las canciones, en el marco de una formación ciudadana reforzada en el nivel primario por su carácter masivo. Como en muchos de los sistemas educativos del mundo (Anderson, 1993), un nacionalismo de corte sentimental estructuró el discurso oficial en Argentina sobre la constitución de los espacios y sujetos políticos modernos.

Hacia el centenario de la Revolución de Mayo, la historiografía porteñocéntrica, mayoritariamente de cuño mitrista, consolidó la idea de que Argentina era la heredera *natural* del Virreinato del Río de la Plata y de su antiguo territorio. De esta forma, la independencia de Paraguay, Uruguay y Bolivia —tanto de la corona española como del control porteño— fueron leídas por la historiografía oficial porteñocéntrica como una traba por la que Argentina no pudo terminar de cumplir su destino triunfal histórico a causa de los *despojos territoriales* a los que fue sometida. Se construyó entonces un discurso escolar sobre la nacionalidad de corte defensivo y militarista. En ese relato general, Malvinas era un ejemplo más de la necesidad de la enseñanza de una *posición firme y soberana* para cumplir dicho destino, en un plano que lo igualaba

a otros problemas geopolíticos como las fronteras chilena y brasileña, y que no descartaba las formas bélicas para su solución.

En la década de 1930 esta postura se vio fortalecida y resignificada tanto por el contexto mundial y nacional como por la consolidación de nuevas historiografías —como la revisionista— que dieron lugar a una cantidad de medidas que ampliaron su acción. Por ejemplo, en 1934 el dirigente socialista Alfredo Palacios publicó *Las Islas Malvinas. Archipiélago argentino*, y propuso la traducción y edición oficial por parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares de la obra de Paul Groussac *Las Islas Malvinas* de 1910, que se distribuyó en todos los institutos de enseñanza de la Nación. Dicho proyecto fue convertido en la ley n.º 11.904 en septiembre de ese año, lo que puede considerarse un hito de la inscripción definitiva e intencional de la temática en las escuelas.

El 9 de julio de 1939 se fundó en Buenos Aires la Junta de Recuperación de las Malvinas, cuya presidencia fue ocupada por el propio Palacios. Su objetivo principal era contribuir a la difusión y conocimiento entre la población de dicha empresa mediante la realización de acciones como conferencias, publicaciones, actos públicos y exposiciones. Entre ellas, se destaca que en 1941, el 3 de enero precisamente —día de la usurpación británica—, en el Salón Augusteo de Buenos Aires, se presentó la *Marcha de las Malvinas* con letra de Carlos Obligado y música de José Tieri, triunfadora en

un concurso al respecto organizado por dicha Junta (Mari *et al.*, 2000). Poco tiempo después, y por larga data, esta canción fue entonada en las escuelas en los actos alusivos.

Ese mismo año, el reclamo de la soberanía nacional sobre las Islas Malvinas ingresó como contenido obligatorio en la escuela primaria. No es un dato menor que esta situación se haya llevado a cabo en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, que impactó en Argentina en muchas formas. Por ese entonces, se fortalecían voces que problematizaban el carácter dependiente de la Argentina en sus relaciones políticas y comerciales con el Reino Unido, tanto en sus versiones antimperialistas y latinoamericanistas como en aquellas favorables a posicionamientos pro-eje durante la Segunda Guerra. Para ambas posiciones Malvinas era la prueba palpable de dicha situación de dependencia y la escuela debía ocupar un lugar central en su denuncia y modificación.

La presencia de la Cuestión Malvinas en el sistema educativo se fue incrementando y complejizando con cierta independencia del tipo y orientación política de turno, mientras las prescripciones curriculares y la inclusión de referencias en los libros de texto reflejaban y acompañaban la intensificación de los reclamos diplomáticos (González, 2005 y Santos La Rosa, 2019)⁵. En 1946, durante el primer gobierno peronista, se fijaron normas para que la cartografía que se divulgara en el país no lesionara la *soberanía nacional*, y se estipuló que los mapas incluidos en los

⁵ Por motivos de extensión de este artículo, solo se mencionarán aquí algunos ejemplos destacados.

libros de textos debían ser aprobados por el Instituto Geográfico Militar (Decreto n.º 8.944 de 1946). Desde entonces, se encuentra la prohibición de una buena cantidad de publicaciones —muchas de ellas realizadas en el extranjero— que pasaron por alto dicha regulación. El 17 de mayo de 1954, durante el segundo gobierno peronista, el Ministerio de Educación de la Nación instituyó la *Semana de las Islas Malvinas y de la Antártida Argentina*, entre los días 10 y 16 de junio. En todos los establecimientos del país se debían dictar clases alusivas, conferencias, realizar concursos literarios y proyectar películas sobre el tema.

En la década de 1960 Argentina consiguió que Naciones Unidas reconociera la ocupación británica como una rémora colonialista. La Circular n.º 52/964, fechada el 26 de agosto de 1964 —sancionada durante el gobierno del radical Arturo Illia— y dirigida a los rectores y directores de las instituciones educativas de nivel medio y superior, sostenía que se debía comentar las noticias al respecto y dedicarle un tiempo en las clases que se pudiera. El gobierno de facto iniciado en 1966 realizó una reforma de los programas oficiales de Historia y Geografía para los niveles medio y superior, que incorporaron específicamente los temas referidos a la Región Austral con particular mención a las Islas Malvinas. Pocos años más tarde, en diciembre de 1973, un nuevo gobierno peronista estableció la Ley n.º 20.561, la cual designaba al 10 de junio como *Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y Sector Antártico*. El proyecto conmemoraba la designación en 1829 de Luis Vernet como primer gobernador en las Islas Malvinas, e instaba a que los

establecimientos de enseñanza de todos los ciclos, junto a otras dependencias e instituciones, organizaran actos alusivos, dictándose clases especiales y conferencias en la que se señalaran los antecedentes históricos y la legitimidad de los reclamos argentinos.

En este sentido, a lo largo del siglo XX la escuela argentina demostró una notable eficacia de cara a la creación de un imaginario colectivo respecto de la Cuestión Malvinas que, basado en el legítimo reclamo por su soberanía, incluía sectores sociales variados —y hasta enfrentados— que la volvieron una causa con fuerte apoyo popular y masivo. Esto hizo que la última dictadura cívico-militar lo pudiera usar como una forma de perpetuarse en el poder. Esta situación será abordada en el próximo apartado.

Las vivencias durante el conflicto: «esa trincherita de paz que es la escuela argentina»

Durante su desarrollo, la guerra de 1982 constituyó una referencia cotidiana insoslayable en las escuelas y un tema de comunicación desde el gobierno central del sistema hacia las instituciones en el contexto del proyecto educativo autoritario impulsado por la dictadura cívico-militar. Un análisis de las circulares emanadas en el período de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior del Ministerio de Educación de la Nación —de quien dependían la mayor cantidad de las escuelas públicas de entonces—, todas ellas firmadas por su directora María Luisa O. de Serrano Redonnet, permite dar cuenta de esta

situación⁶. Entre la variedad de temas que en ellas se abordan —eventos educativos, nombramiento de docentes, cursos de capacitación, trámites administrativos, calendarios, entre otros— la guerra aparece como una temática que tanto irrumpe en ese discurso burocrático a la vez que se adapta a él.

La primera de ellas (n.º 46), fechada el 28 de abril de 1982, reproduce el Decreto Nacional n.º 757 del 16 de abril de ese año, por el cual se nombra *Puerto Argentino* a la «[...] localidad con anterioridad conocida como “Puerto Stanley” y lo pone en conocimiento de los directores de los establecimientos a los efectos que correspondieren». Esta primera y un tanto anodina circular parece responder más a una necesidad de pronunciarse sobre el tema que a la necesidad de emitir indicaciones claras.

Pocos días después, en la Circular n.º 53 del 5 de mayo, la cuestión pasa a ser abordada *in extenso*. En su conjunto, ese documento se propone poner a las escuelas en sintonía con el clima general de la sociedad, por lo que refuerza las cuestiones morales y actitudinales en clave militarizada. En consonancia con el discurso oficial, establecía un vínculo muy fuerte entre soberanía y guerra, limitando la vía diplomática a un acompañamiento de la segunda.

La circular, dirigida a las autoridades escolares, recuerda que *el momento presente* impone el cumplimiento de las *propias obligaciones*, en la verba ampulosa típica del discurso educativo de la dictadura, con un uso recurrente de términos como *esfuerzo*,

responsabilidad, empeño, dedicación, altruismo, horas gloriosas, virtudes patrióticas y cívicas y vocación histórica de grandeza y heroísmo. En ese contexto, al personal directivo y a docentes les cabe «[...] aprovechar cuanta oportunidad se les presente para profundizar en la legitimidad irrefutable de los derechos argentinos sobre las islas recién reconquistadas y actualmente heroicamente defendidas» (Circular n.º 53 del 5 de mayo de 1982).

Por su parte, el alumnado debe: «[...] asumir con empeño, dedicación y esfuerzo sus estudios, de modo tal que las tensiones propias de las circunstancias no disminuyan ni malogren su rendimiento escolar» (Circular n.º 53 del 5 de mayo de 1982).

En función de esto, se enumeran acciones a seguir como la ejecución de clases alusivas, la participación en concentraciones de estudiantes dispuestas por las autoridades locales, la realización de colectas, la celebración de misas y el armado de otras formas de expresiones solidarias.

En las circulares también se realizan llamados a acciones que vayan más allá de la «[...] generosidad de ofrecer con desprendimiento lo que se puede» e incluso llegan a solicitar «[...] desprenderse de aquello que implica un verdadero sacrificio». Se cuenta entonces el caso ejemplar de un colegio que donó el dinero recaudado para su viaje de egresados al Fondo Patriótico *Malvinas Argentinas*.

⁶ La consulta se realizó en el Archivo Histórico *Armenia Euredjian*, de la Escuela Normal n.º 2 «Mariano Acosta» de la Ciudad de Buenos Aires.

Luego convoca a toda la comunidad a la *austeridad*, a *evitar todo derroche o gasto superfluo*, a ahorrar combustible, a tener *mesura en los gastos de vestimenta*, y hasta a la *reducción en el consumo de golosinas* como forma de acompañar a «[...] aquellos que hoy ofrecen sus vidas y renuncian en sus puestos de lucha a toda comodidad personal», mientras que el apartado final proclama la necesidad de *vivir con fe esta hora argentina*:

[...] fe en los hombres que nos conducen, fe en los hombres que nos defienden, fe en la argentinidad que nos une; fe en la justicia de nuestros reclamos, que nos hace fuertes ante el mundo y ante nuestros agresores. [...]. A los docentes les pedimos que, con su prédica diaria y oportuna, cimenten en la niñez y en la juventud que les ha sido confiada esa fe en la Patria. A los maestros y discípulos, *en esta trinchera de paz que es la escuela argentina*, nos corresponde escribir una página de historia (Circular nro. 53, 5 de mayo de 1982)⁷.

Esta circular se encuadra en la política educativa general de la dictadura cívico-militar, basada en el control represivo de los sujetos y en la apelación a una ética que se sustenta en el catolicismo tradicional, fortalecido por metáforas y términos bélicos que emparentan la propuesta con el discurso pedagógico del terrorismo de Estado (Pineau, 2006). Por otra parte, fortalece el discurso triunfalista sobre la guerra que imponía uniformemente el gobierno militar en los medios de comunicación masiva.

⁷ La cursiva es nuestra.

El 2 de junio aparece una nueva temática asociada al conflicto bélico: la primera, y un tanto intempestiva, visita del Papa Karol Wojtyła a la Argentina. Al respecto, la Circular n.º 71 reproduce la directiva de la Subsecretaría de Educación:

Con motivo de la próxima visita pastoral de Su Santidad el Papa Juan Pablo II a nuestro país, en todos los establecimientos y niveles se dictarán clases alusivas acerca de tal importante acontecimiento. En cada curso dichas clases serán confiadas al docente que cada Rectorado o Dirección estime en mejores condiciones de asumirlas. Entre otros aspectos, se abordarán los siguientes temas:

- Naturaleza y carácter de la autoridad moral y espiritual del Papa Juan Pablo II para todos los hombres del mundo contemporáneo.
- Significado de la visita papal como esperanza de recuperación de la primacía de los valores esenciales en el mundo moderno.
- Comentario y análisis de la carta manuscrita de Su Santidad *a los hijos e hijas de la Nación Argentina*, publicada en todos los periódicos del día 26 de mayo del corriente año.
- Examen y comentario de los textos oficiales que se produzcan en torno a la mencionada visita y de las homilias y palabras de su santidad el Papa dirija al pueblo argentino (Circular n.º 71 del 2 de junio de 1982).

Ese mismo día, un comunicado sin número remite a las escuelas un folleto editado por el Ministerio de Educación y Culto de la Nación, en el cual se transcriben un conjunto de documentos diplomáticos sobre el tema. Se establece que deben ser leídos por docentes encargados de comentarlos en los cursos.

La Circular n.º 76 del 9 de junio establece que los *festejos* por el día de la bandera debían pasarse al día hábil inmediato anterior, ya que dicha fecha caía durante un fin de semana. Esto se basaba en que, en *las actuales circunstancias*, se debía vincular dicha fecha con «[...] la gesta heroica de las Fuerzas Armadas, que está defendiendo la soberanía nacional en operaciones de combate». Esa modificación se llevaba a cabo con el objeto de lograr una mayor participación de *los alumnos y sus familias* en dichos actos, en especial el tradicional Juramento a la Bandera.

Pero esta propuesta no pudo llevarse a cabo por los hechos posteriores: la rendición de las tropas argentinas y el fin de la guerra el 14 de junio, lo que dio lugar a la sanción de la Resolución Ministerial n.º 749 del 15 de junio. En un llamado «[...] a la reflexión de los alumnos en torno de objetivos claros y formativos», se pretendió impedir cualquier interpretación de lo ocurrido que se apartara de la lectura oficial de los hechos. La rendición de las tropas produjo una fuerte reacción popular de enojo y violencia en las calles de las principales ciudades del país, que exigía además el fin de la dictadura. En clara respuesta a esas manifestaciones —y para evitar hechos similares en las escuelas— la circular propone los siguientes temas *para profundizar* con los alumnos:

- El heroísmo es valor superior a la victoria.
- La ocupación del 2 de abril fue un acto de recuperación, como afirmación de derechos y no de provocación o agresión.
- Afirmación de la unidad latinoamericana.
- No buscamos la guerra sino la afirmación del derecho y la justicia.
- No hemos buscado ayudas ajenas a nuestra identidad nacional.
- La Argentina es reserva moral y cultural de Occidente.
- Es más difícil la entereza ante la adversidad que la celebración ante el triunfo.
- El sacrificio y el dolor nunca son estériles.
- No obstante Vilcapugio, Ayohuma, Huaqui y Cancha Rayada, la emancipación de las Provincias Unidas del Río de la Plata fue una realidad hecha de heroísmo y de coraje.
- La síntesis final es la unidad demostrada en la convivencia de juventudes, que superando todas las diferencias se redescubrieron en el verdadero sentir argentino.
- La recuperación de las Malvinas es sello de una profunda unión nacional. Esto es realidad demostrada y no euforia transitoria (Resolución Ministerial n.º 749 del 15 de junio de 1982).

Como se ve, este documento refuerza los elementos que estructuraron la política educativa de la dictadura: apelaciones a

una moral tradicional, rescate de la *identidad nacional*, el *sentir argentino* y la *unidad nacional* como formas de un patriotismo acrítico y autoritario basado en el heroísmo, el sacrificio y el coraje, y la búsqueda por inscribir la guerra de 1982 en la larga duración de la gesta independentista en la que también se había buscado inscribir al terrorismo de Estado.

La última circular de ese año que retoma el tema es la n.º 88 del 7 de julio. En ella, entre otros puntos, se sostiene que «[...] el histórico momento que vive nuestro país» lleva a recordar las resoluciones por las que se agregó específicamente el tema Malvinas en los programas de Historia y Geografía⁸.

Se considera necesario sumar otras fuentes más cercanas a los sujetos concretos que habitaban las escuelas para comprender sus vivencias y analizar su impacto (Schloz y Berdelmann, 2016). Para lograrlo se realizó una compilación de recuerdos *libres* de docentes y alumnos de dichos años provenientes de distintos lugares del país.

Estas fuentes señalan, por un lado, una fuerte relación entre las directivas y lo que efectivamente sucedía en las escuelas pero, por otro, permiten reconstruir formas diferenciales a través de las cuales se vivió la guerra en las escuelas.

En primer lugar, no se presentan rupturas importantes con los sucesos previos en lo relativo a la formación *patriótica*, que en

muchos casos fue estimulada y profundizada con cierto grado de creatividad tragicómica:

Era 2 de abril. El espectáculo fue raro: en la plaza de enfrente a mi casa estaba todo el turno mañana reunido cantando el himno nacional: «estábamos ganando». Los chicos repetían eso, contentos. Toda blanca estaba la plaza, una maestra con el megáfono anunciaba las estrofas. Yo también canté como conducida por una fuerza extraña, subida a la parecita (María José, alumna, Provincia de Buenos Aires).

También se presenta la participación en las diversas *campañas* de ayuda y recolección de aportes, que se articula con la demanda de *sacrificio* y *acompañamiento* presente en las circulares:

Escribíamos cartas también a diario. Cartas largas, cartas cortas, notitas. Vaciábamos las alacenas de nuestras casas juntando fideos, harina, galletitas, arroz, latas de conserva, todo lo que pudiéramos sacar para mandar a los soldados. Usábamos la plata de la semana para comprar chocolates y golosinas. [...] Y también andábamos todo el día con la escarapela puesta. Hacíamos banderitas y las llevábamos atadas al portafolios y en el manubrio de la bicicleta (Belén, alumna, Córdoba).

⁸ Cabe aclarar que no encontramos que este tema vuelva a aparecer en ninguna otra comunicación hasta el fin de la dictadura.

Otro de los elementos que aparecen son los *simulacros* en caso de ataques aéreos de la armada británica y el *oscurecimiento* de ciudades —sobre todo en la región patagónica—, que no estaban nombrados en las circulares y aportaron a que, en muchas escuelas, la guerra se constituyera en una referencia cotidiana:

Una mañana de otoño llegaron militares a la escuela, y los recibieron con muchos saludos formales y respetuosos. Luego se dividieron en las aulas y nos enseñaron qué postura o posición debíamos tomar en caso de ataque enemigo. Nos debíamos meter abajo de los bancos, haciendo de nuestro cuerpo un bollito arrodillados, con los brazos alrededor de las piernas y la cabeza hacia dentro. Todos los grados lo practicaban (Judith, alumna, Entre Ríos).

Los recuerdos permiten también reconstruir otro elemento no presente en las circulares: la posibilidad de ser o conocer a alguien que fuera enviado a los campos de batalla (lo que es vivido en algunos casos con orgullo, y en la mayoría con mucho miedo), y sus impactos concretos en la comunidad de la escuela.

Me acuerdo que yo era uno de los entusiastas que quería ir a la guerra y no me aceptaron por Falta de Aptitud Física (mi operación de ojos). Así que me había anotado en unas especies de voluntariados (en mi caso en Santa Fe) que colaboraba en conseguir donaciones para los soldados. Pobres ilusos. Las maestras y profesoras en su inmensa mayoría colaboraban, ingenuamente en esa recolección de

elementos para los soldados que eran muchos de mis compañeros de colegio (Andrés, alumno, Entre Ríos).

También hubo algunas voces disonantes: «Como profesora había que cantar la canción de las Malvinas... yo cerraba bien la boca... nunca lo pude digerir» (Cristina, docente, Provincia de Buenos Aires).

Pero la mayor consecuencia no prevista por el discurso ministerial parece asociada a la relajación del autoritarismo que había reinado en el sistema educativo esos últimos años y a la apertura de la participación política que se produjo después:

La guerra al menos abrió una brecha que permitió una entrada más franca o legitimada de la política al colegio, ya que era un acontecimiento de alto tenor político que generaba importantes debates al respecto (entre los alumnos, entre alumnos y docentes, etc.) que por razones obvias las autoridades escolares no podían frenar, lo que nos permitió avanzar muy rápidamente en la construcción del centro de estudiantes, que empezamos a apurar durante la guerra —si bien hubo ideas previas, las condiciones las hacían difícil de concretar— (Claudia, alumna, Ciudad de Buenos Aires).

Como sostiene Mariño (2006), la institución escolar ya estaba constituida con elementos y prácticas autoritarias y represivas; la política educativa de la dictadura exacerbó y explicitó con mayor contundencia lo que ya circulaba en las escuelas. Esta

suerte de continuidad en la discontinuidad encuentra en los testimonios un punto de ruptura que parece coincidir con el clima político y cultural: la apertura que se fue produciendo a partir de la derrota de Malvinas. Desde entonces se registra cierta flexibilidad en las normas y reglamentaciones, proceso que se profundizó —aunque en algunos casos más en la forma que en el fondo— con el advenimiento del gobierno democrático.

Y muy rápidamente, como pretendía la circular del 15 de junio, un silencio sobre el tema se extendió en las escuelas:

Cuando llegó junio ya no nos dejaban hablar de Malvinas en el colegio. Las maestras hicieron comentarios escuetos de que lamentablemente habíamos perdido las Malvinas pero que en nuestros corazones seguirán siendo siempre argentinas y nada más. En la calle, cuando regresaron unos pocos soldados de los que habían ido, la gente se cruzaba de vereda (Belén, alumna, Córdoba).

De esta forma, pareciera que los meses que duró la guerra no implicaron una ruptura respecto a la cultura escolar previa en cuestiones como el patriotismo, el autoritarismo y ciertos rituales asociados. Lo que se verifica es su intensificación, que no alteró fuertemente la cotidianidad de las instituciones. En cambio, su finalización permitió un conjunto de quiebres que los protagonistas parecen asociar al fin del ciclo autoritario y al comienzo del despertar democrático. Quizá por este motivo, fue necesario mucho tiempo para que la escuela pudiera volver a

pensar la Cuestión Malvinas más allá de los estragos de la dictadura.

Los primeros tiempos de la etapa democrática: la (fallida) apuesta por la desmalvinización

Uno de los problemas que tuvo que enfrentar la recuperación de la democracia de 1983 se refería a cómo mantener un discurso soberano sin quedar asociado a la dictadura militar, lo que le implicó al sistema educativo volver sobre un conjunto de viejas preguntas: ¿cómo se habla de la Nación y la Patria cuando el Estado había cometido horribles crímenes en su nombre?, ¿cómo se enseña un pasado traumático desde un Estado que estuvo tan comprometido con él?

Uno de los caminos elegidos fue el de intentar quitarle el monopolio a las FF. AA. sobre ciertos términos muy cargados de simbolismos como *patria* o *soberanía*, para reinstalarlos en el altar republicano. Alain Rouquié, un historiador francés experto en la historia argentina con mucha prédica por entonces, sostenía que quienes

[...] no quieren que *los militares vuelvan al poder tienen que dedicarse a desmalvinizar la vida argentina. Esto 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*⁹.

En sintonía con esto, en el período de recuperación de la democracia, buena parte de la dirigencia política aceptó recluir la Cuestión Malvinas en el legado dictatorial y clausurar los debates públicos al respecto. Este sincretismo entre dictadura y Cuestión Malvinas presupuso la homologación entre cualquier reivindicación al respecto y los horrores de la dictadura. La desmalvinización fue propuesta entonces como un modo de quitar legitimidad y debilitar a las FF. AA. para habilitar el espacio de su juzgamiento. Podría pensarse que, así como en los 80 la perspectiva de denunciar el plan sistemático de desaparición de personas llevó a no colocar el énfasis en la inscripción política de los desaparecidos, en la misma época la *desmalvinización de la sociedad* operó como un modo de *allanar* el camino hacia la justicia por los crímenes cometidos por la dictadura.

Antes de avanzar en el análisis, es necesario hacer una importante aclaración al respecto. El proceso de desmalvinización fue diferente en los dos primeros gobiernos post-dictatoriales: el primero, presidido por Raúl Alfonsín, no abandonó la continuación de los reclamos diplomáticos. En cambio, los de Carlos Menem plantearon una política de acercamiento a Gran Bretaña y de *seducción* a los habitantes de las islas.

⁹ Reportaje a Alain Rouquie, realizado por Osvaldo Soriano. En *Revista Humor*, número 101, marzo de 1983.

Como proceso escolar, la desmalvinización requiere ser mirado en su especificidad: la Cuestión Malvinas no fue borrada totalmente de la agenda escolar sino que tuvo una presencia diferente de la que se sostenía décadas atrás. Es decir, hay un contraste entre las políticas públicas mencionadas de desmalvinización y la latencia que sostenía esta cuestión en las escuelas debido a su histórico abordaje y a su carácter de experiencia colectiva. Se observa entonces, por un lado, que aparece como un tema tratado con menor intensidad en las aulas ante la dificultad y el desconcierto que planteaba por la cercanía de la guerra y su derrota. Pero por el otro, desde 1983 se registra una constante: su presencia en las escuelas se opera a través del homenaje a los caídos y a los sobrevivientes de la guerra de modos muy diversos (Dragneff, 2015) —el cuento de Cristian Godoy que se referencia al iniciar este escrito es un buen ejemplo—. La batalla argumental que dieron las primeras agrupaciones de excombatientes integradas por soldados conscriptos, y que se diferenciaban de las agrupaciones de oficiales y suboficiales de las FF. AA., fue la reivindicación —en un tono nacional antiimperialista— de su experiencia de guerra y de las causas por las que habían combatido, junto con el reclamo de un reconocimiento social. Esto se veía potenciado a partir de la entrega de la vida de numerosos jóvenes y de la denuncia de la indiferencia estatal, tanto por gobiernos militares como civiles, de

las condiciones de vida de los veteranos. Junto al establecimiento de reconocimientos locales —como la colocación de placas, nombramiento de calles o plazas, y la inauguración de monumentos—, las escuelas se convirtieron en uno de los principales lugares que encontraron los excombatientes, de forma individual o por medio de sus agrupaciones, para narrar sus experiencias en tiempos donde otros espacios públicos les eran poco hospitalarios.

Las efemérides constituyen un terreno de tensiones y de luchas políticas así como un espacio interesante para observar el proceso de desmalvinización que se manifiesta fuertemente en los vaivenes entre el 10 de junio y el 2 de abril, las dos fechas elegidas para su conmemoración. Como ya fue planteado, desde 1973 y hasta 1983, la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas se recordaba el 10 de junio, aniversario de la asunción de Luis Vernet como comandante político y militar de las islas en 1829. Esta celebración estaba señalada en el calendario escolar, y era abordada como el *Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y Sector Antártico*. En 1983, en la inmediata posguerra, la dictadura modificó esta situación e instauró el 2 de abril como el día de homenaje, priorizando la conmemoración de la fecha del desembarco de las tropas argentinas el año anterior. El gobierno constitucional que asumió un año después decidió volver a la fecha anterior del 10 de junio, quizás como parte del esfuerzo por separar la cuestión de Malvinas de la guerra en el proceso de desmalvinización. Sin embargo, en las escuelas el 2 de abril siguió siendo recordado de múltiples modos —que variaban según las

tradiciones y sensibilidades locales—pero en el 2001, en medio de la masividad esperada en los actos de condena por los veinticinco años del golpe del Estado cívico-militar de 1976, el gobierno radical de Fernando de la Rúa *devolvió* el feriado al 2 de abril bajo el nombre de *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas* como un modo de *compensar* o reconocer a los integrantes de las FF. AA., que se mostraban molestos por el débil reconocimiento social que tenían por entonces.

Al respecto, una docente relata:

Durante la democracia, desde 1984, independientemente de la fecha (2 de abril o 10 de junio) si en los calendarios escolares estaba fijada la fecha como efeméride, en esa fecha se conmemoraba. Lo más frecuente era una invocación más de *tipo humanitario* hacia los jóvenes que habían ido a Malvinas (y no tanto la reivindicación del pasado histórico) con la presencia de excombatientes o familiares para que den charlas (Mónica, docente, Neuquén).

Es decir que, más allá de las prácticas escolares concretas que se llevaban a cabo, los sentidos específicos de los cambios gubernamentales respecto de la fecha de recordación están marcados por la asociación con la *afirmación histórica de la soberanía* (10 de junio) o con la *recuperación de las Islas en la guerra* (2 de abril). En ese sentido, la escisión entre democracia y Nación era producto de la apropiación que la dictadura había

hecho de los símbolos y actos de *lo nacional*, lo cual también supuso por entonces el olvido del fervor patriótico de parte de la sociedad y el desplazamiento de la construcción de la guerra de Malvinas hacia una *responsabilidad exclusiva del proceso*. Lo que se buscaba era recuperar el reclamo por Malvinas y olvidar el episodio de la guerra; se trataba de recordar los *derechos soberanos* del país y no tanto a los veteranos y caídos (Amati, 2015). Después de la crisis 2001, y en el marco de renovadas políticas de la memoria del pasado reciente, la fecha de efemérides se mantuvo el 2 de abril, aunque fue adquiriendo otros sentidos.

41

Pensar Malvinas a veinticinco años de la guerra

En el 2001 Argentina atravesó una crisis que significó el colapso del sistema de representación política y una ardua disputa que se propuso ponerle fin al ciclo económico iniciado en 1976. Es difícil explicar el cambio y la construcción del nuevo proyecto en Argentina desde principios del nuevo siglo sin comprender la hondura de dicha situación de excepción¹⁰, que produjo nuevos debates y políticas que revisaron el pasado reciente en múltiples planos como el social, el jurídico y el cultural.

En ese contexto se promovieron, a nivel nacional, diferentes acciones que orientaron nuevas formas de abordar la

Cuestión Malvinas. Se dará cuenta aquí de dos líneas en ese sentido. Por un lado, la sanción de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 en 2006, que establece la inclusión de esta temática en los diseños curriculares de todo el país y, por otro, un proyecto específico de transmisión escolar del pasado reciente impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, que tuvo como uno de sus tres ejes la temática de Malvinas. En ambos se impulsaba el protagonismo de la problemática que buscaba construir sentidos diferentes a los ya transitados.

Respecto de la Ley de Educación Nacional (LEN), su artículo 92 establece:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- (a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- (b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

¹⁰ Cfr. D'Iorio, G. (2012). "En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica". En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- (c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Es decir, en la nueva legislación educativa se establece no solo que la problemática de las Malvinas debe incluirse en todos los diseños curriculares del país, sino que debe hacerse desde una perspectiva que la vincule con la discusión sobre la soberanía, con la cuestión latinoamericana y con la construcción de la memoria colectiva.

Como ya fue señalado, el Ministerio de Educación Nacional abrió por esos años una línea de trabajo específica para abordar la transmisión del pasado reciente que denominó *A 30 años del golpe. Entre el pasado y el futuro: la transmisión de la experiencia argentina reciente*, que fue articulado en torno a tres ejes: *Movilización popular y formas de participación política*, *Formas de la represión y terrorismo de Estado*, y *Guerra de Malvinas: sentidos en pugna*. Se planteó que el abordaje escolar de la cuestión de la

¹¹ La agenda estatal y la agenda cultural también fueron parte del proceso de *remalvinización*. De hecho, hubo un *boom* editorial de reediciones de obras antiguas y de ediciones de nuevas obras de ficción sobre el tema.

guerra de Malvinas era inseparable de la del terrorismo de Estado. Así, guerra, soberanía y dictadura se pensaron conjuntamente (Farías, Flachsland y Rosemberg, 2012) y, en esa dirección, se sostuvo un discurso de remalvinización de la escuela¹¹.

Allí se propone construir un espacio que recoja la riqueza de iniciativas y propuestas en marcha de docentes, instituciones educativas y asociaciones comunitarias (como los organismos de derechos humanos, las entidades sindicales, etc.) orientadas a la transmisión de esta problemática, y a la vez que formule una política nacional para el conjunto del sistema educativo, con particular incidencia en la formación docente. Se sostuvo que desde la última dictadura hasta el 2001 se habían producido rupturas profundas en la trama política, cultural y social que caracterizaba a la sociedad argentina y que la transmisión podía ocupar un lugar potente en la tarea de volver a tejer lazos. En ello se fundamentó una propuesta de enseñanza que recortaba una serie de problemas del pasado inmediato y proponía que se investigara sobre ellos para que, a partir de allí, se produjeran conocimientos en común.

La propuesta también hizo hincapié en las formas de la transmisión de un pasado traumático a partir de la producción de diversos materiales para la enseñanza como libros, afiches¹² y una página web. Dichos materiales compartían una matriz conceptual

¹² Privilegiar el afiche fue uno de los modos de dialogar con la tradición de la cultura escolar y sus recursos. En este caso, con el uso de láminas en las aulas.

y pedagógica que partía del lugar de Malvinas en el imaginario nacional y proponía la construcción de memorias en torno a la experiencia bélica, sus marcas regionales, las representaciones sobre el tema en el campo de la cultura y la recuperación de la voz de los protagonistas (Belinche Montequin, 2015). En todos tuvo un lugar central el trabajo con producciones artísticas (literatura, canciones, cine, fotografías) fundamentado en que la ficción y la imagen son registros poderosos para abordar problemáticas particularmente complejas y controvertidas (Birgin y Trimboli, 2003; Richard, 2007).

Junto con esos materiales, se promovió la realización de investigaciones territoriales regionales en escuelas secundarias y en institutos de formación docente, con participación de profesores y estudiantil. Se buscaba

[...] dar lugar a relatos muchas veces silenciados o desconocidos, a la emergencia de historias locales que se inscriben en una historia social colectiva. Abrir una reflexión sobre acontecimientos y procesos que, a pesar de la huella que dejaron, no suelen tener un escenario nacional que permita elaborar de modo colectivo los modos en que fueron vividos por y en las diferentes comunidades¹³.

¹³ Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Entre el pasado y el futuro, hacia un mapa nacional de la memoria*. Colección *Contar pedagogías*. Un

Se consideraba que las investigaciones académicas trabajaban mayoritariamente desde los grandes centros urbanos por lo que hacía falta producir conocimiento que diera cuenta de historias locales ligadas al pasado reciente con el objeto de avanzar hacia un *mapa de la memoria*.

El primer material utilizado fue un afiche que se distribuyó en todas las escuelas del país¹⁴. En él, bajo el fondo de un paisaje de las islas, se reproducían las dos cartas que Julio Cao, maestro y soldado voluntario en la guerra, había enviado respectivamente a sus alumnos y a la directora de la escuela en la que trabajaba. Mientras en la primera exaltaba *su deber de soldado de defender la bandera*, en la que envió a sus colegas da cuenta de las duras condiciones en que se encontraba que eran *muy diferentes a las que describen los diarios*. El reverso de ese afiche incluía referencias históricas y culturales de la fuente, así como sugerencias para su enseñanza según el nivel educativo. En el material se condensaban algunos ejes del debate propuesto como la cuestión de la patria, la cuestión del apoyo que recibe la iniciativa bélica que toma un gobierno de facto y la cuestión de la versión edulcorada que transmitieron los medios de comunicación, por mencionar algunas.

programa con los institutos de formación docente para trabajar la transmisión del pasado dictatorial argentino. ISBN: 978-950-00-0662-0.

¹⁴ La carta fue donada por la madre de Julio Cao al Ministerio de Educación de la Nación para ser leída en todas las escuelas del país.

¿Qué produjeron estas propuestas de enseñanza? ¿Qué disputas despertaron? ¿Qué recepciones tuvieron en los diferentes territorios? Para esta investigación se entrevistó a docentes de diferentes regiones, escuelas secundarias e institutos de formación docente de Argentina. Ellos coinciden en que Malvinas resultó un tema convocante para ellos y para los estudiantes, ya que operó como un modo de inscribirse en un relato colectivo de la historia reciente, permitiendo que las *pequeñas* historias formen parte (a la vez que mantengan su identidad) de un relato común.

Desde la perspectiva del proyecto, el esfuerzo estructurante fue mostrar que *Malvinas* y *Dictadura* debían pensarse y transmitirse de forma articulada. En esa línea, la Coordinadora Nacional del proyecto afirma: «Nosotros decimos que no es posible enseñar Malvinas sin hacer referencia al terrorismo de Estado pero tampoco es posible explicar Malvinas sólo por el terrorismo de Estado» (Celeste Adamoli, coordinadora del proyecto).

Como se trataba de un proyecto generado por el Ministerio nacional, la llegada a las escuelas concretas estaba mediada por las jurisdicciones de las que éstas dependían, lo que implicó una variedad de instancias de negociación con resoluciones diversas. Los puntos de partida diferían mucho de acuerdo a realidades regionales concretas. En ese marco, la propuesta fue tanto bienvenida como retaceada, no solo a causa de la historia y el derrotero político de cada jurisdicción sino particularmente por la sensibilidad local ligada a su participación concreta en la guerra a través del envío de soldados. Los puntos de partida diferían mucho

y las experiencias locales resultaban el tamiz ineludible de la mayoría de las lecturas.

- Los pibes hablaban mucho de los muertos en la guerra, pero no lo asociaban con los desaparecidos. Cuando lo empezás a trabajar, fluye bien. Al principio había más la *teoría de los dos demonios*, pero ahora con los juicios, con las películas, con el trabajo de los organismos de derechos humanos, se piensan otras perspectivas. Sin embargo, la que propone pensar el lazo entre guerra y dictadura es la escuela (Mónica, docente, Neuquén).
- Nosotros habíamos hecho muchas experiencias de trabajar el pasado reciente en el profesorado hasta el 2004. Sin demasiadas herramientas y, seguramente, con muchos errores. Te cuento esto porque jamás trabajamos Malvinas. Teníamos muchos prejuicios respecto al tema, ya que lo identificábamos con una acción de la dictadura sin más, con todas las simplificaciones que puedes imaginar. Para nosotros *el pasado reciente* era el terrorismo de Estado. [...] Ahora resignificamos completamente Malvinas y comenzó a transformarse en el *problema Malvinas*, pudimos pensar la complejidad que implica (María Rita, formadora de docentes, Santiago del Estero).
- La significatividad de los recuerdos se regionaliza: no es lo mismo, aun con todas sus carencias, un acto de Malvinas en una escuela de Chepes (que

tuvo tres muertos en el ARA General Belgrano) que una de Ulapes, localidad a 60 km de Chepes, que no tuvo ni muertos, ni participantes directos en la guerra (Fernando, docente, La Rioja).

- Para Curuzú Cuatía el terrorismo de Estado es algo que pasó en otro lado. A Malvinas, en cambio, fueron muchos del pueblo (Marcela, docente, Corrientes).

De los testimonios surge un esfuerzo orientado hacia una construcción de la transmisión escolar en diálogo con las historias y las memorias locales. En la apertura a la discusión de la historia reciente en el sistema educativo sucedió que en algunos lugares de Argentina apareció como más significativa la guerra de Malvinas que la represión ilegal. Más aún, las investigaciones que hicieron los grupos de profesores y estudiantes de institutos de formación docente permitieron ver cómo las experiencias locales en relación con la dictadura y los 70 se habían constituido, en otros lugares, alrededor de Malvinas. A la vez, juntar investigación local y enseñanza permitió posicionar a esas escuelas medias y a esas instituciones de formación docente como ámbitos que indagan y producen no sólo en la historia local sino que, desde allí, pueden aportar a un relato nacional¹⁵.

¹⁵ Por ejemplo, el libro *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, que publicó el Ministerio Nacional en 2009 (con materiales que recogen el recorrido reseñado)

En ese camino, los docentes señalan que en las discusiones con las y los alumnos adolescentes aparece la sensibilidad hacia la cuestión etaria que resaltan tanto por los conscriptos que fueron enviados a la guerra como por el volumen de la presencia de jóvenes entre los desaparecidos.

Me impresionó un debate de chicos de 15 y 16 años que hicimos en un taller a partir de una foto de una zapatilla olvidada en Malvinas. Los chicos plantearon como la misma dictadura que desapareció jóvenes los usó para la guerra. Señalaron el tema de la criminalización de la juventud hoy, y cómo hay continuidades de aquella mirada. Ellos decían que fueron descartados, maltratados, usados y abandonados (Alejandra, docente, Tucumán).

En síntesis, en esta temática y de la mano de un fenómeno más amplio —que fue la repolitización del debate acerca de la historia reciente argentina—, se produjeron políticas educativas que propusieron una remalvinización del debate escolar que, por un lado, recuperaba la tradición de construcción nacionalista de las escuelas pero, por el otro, lo inscribía en una perspectiva más crítica que se sintetiza en su nominación: *Malvinas: sentidos en pugna*.

incluye dos de las investigaciones que hicieron estudiantes y docentes de ISFD de la Corrientes, que fue la provincia que más soldados envió a la guerra.

A modo de conclusión

El 10 de junio de 2014 fue inaugurado el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, ubicado en el Espacio para la Memoria y Derechos Humanos (ExESMA) de la Ciudad de Buenos Aires, predio en el cual funcionó uno de los más grandes centros de desaparición de la Argentina durante la dictadura. El edificio, que depende del Ministerio de Cultura de la Nación, es el primer museo del Estado Nacional que representa la memoria colectiva del pueblo argentino sobre las Malvinas. En su sala *Las tres plazas* (que recuerda distintos hechos de 1982), una gigantografía en blanco y negro muestra una foto de una madre de Plaza de Mayo con su pañuelo blanco sosteniendo un cartel fabricado a mano donde se lee: *Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también*¹⁶.

Esa imagen y esa frase tensionan a la tradición escolar argentina, que —como en la mayoría de los casos nacionales— había promovido una formación de la conciencia nacional a partir de la glorificación acrítica del pasado. De algún modo, sintetiza muchos de los debates contemporáneos sobre el tratamiento público de la guerra de Malvinas y su presencia en las aulas. El recorrido realizado en este texto busca mostrar que la escuela no fue ajena a las disputas públicas mayores. Los procesos de desmalvinización y remalvinización que atravesó la sociedad argentina en el período de la recuperación democrática, más ligadas a la relación entre la guerra y la dictadura que a las cuestiones de soberanía, tuvieron su propia presencia y sus propios

tiempos en las políticas educativas y en las aulas. La posguerra puso en tensión una serie de acuerdos escolares explícitos y tácitos sobre el tema Malvinas que estaban integrados en el devenir escolar, y los sentidos escolares previos sobre la idea de patria conviven con la conflictividad de la situación producida por la dictadura.

Uno de los principales desafíos contemporáneos que enfrentan las instituciones educativas se refiere al lugar que ellas pueden y deben ocupar en las políticas de la memoria. Sus contenidos, las formas de su transmisión y las relaciones, diálogos y debates que proponen con la cultura son algunos de los modos en que esa transmisión toma forma (Dussel, 2007). Justamente, una de las tensiones entre los abordajes críticos y la patriotización homogeneizante característica de la cultura escolar tradicional es la de construir y reconstruir una mirada nacional que haga lugar a la diversidad de experiencias y significados locales que fuerzan a reconocer la pluralidad propia del recuerdo.

En ese marco, este artículo se propuso analizar las políticas educativas y las experiencias escolares que se promovieron alrededor de esta problemática en su historia, y en el que el episodio de la guerra dejó su sello indeleble, desde unas primeras menciones hasta las elaboradas en los primeros años del siglo XXI. En ese lapso de tiempo, con diferentes presencias, des-presencias e intensidades, la escuela argentina colaboró con que Malvinas se constituyera en una *cuestión nacional* mediante un conjunto de marcas comunes que aunaron a las distintas generaciones en la

¹⁶ Disponible en [<https://bit.ly/3K3PUcC>].

construcción de un relato y una memoria colectiva. En el recorrido por el tratamiento escolar, se observa también que la escuela puede abrir la posibilidad de pensar de otro modo cuestiones identitarias vinculadas a las ideas de patria y nación. Sus sentidos previos conviven con la conflictividad de la situación de la guerra producida por la dictadura.

También nuevos temas empiezan a ocupar la agenda escolar cuando Malvinas se discute de modo abierto. En esa dirección, los profesores señalan la irrupción de la cuestión de la identidad y la integración latinoamericana, las temáticas asociadas a los recursos naturales y el medio ambiente, y más cercanamente en el tiempo, las identidades territoriales y las problemáticas de género. Por todo eso, su tratamiento abierto y plural exige, junto al mantenimiento de debates previos como los referidos a la soberanía, a la resolución pacífica de los conflictos y al recuerdo de los caídos, abrirse a preocupaciones contemporáneas de las nuevas generaciones que no solo convivan con ellos, sino que los reformulen. Se espera que la revisión de larga duración aquí presentada se constituya en uno de sus insumos.

Recibido: 4 de mayo de 2021.

Aceptado: 24 de enero de 2022.

Referencias bibliográficas

- Adamoli, M. C. y Flachsland, C. (2010). “Efemérides en el Bicentenario de la patria: las marcas del pasado reciente y los desafíos educativos”. En *Novedades Educativas*, mes de julio, número 235.
- Anderson, B. (1993 [1983]). *Comunidades imaginadas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Argentina (2006). Ley n.º 26.206 de Educación Nacional.
- Belinche Montequin, M. (2015). “De énfasis y omisiones. Un estudio sobre la cuestión Malvinas en las propuestas pedagógicas argentinas (2003-2013)”. En *Revista Ensemble*.
- Birgin, A. y Trimboli, J. (comps.) (2003). *Imágenes de los 90*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- D’Iorio, G. (2012). “En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica”. En Birgin, A. (comp.). *Mas allá de la capacitación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- Dragneff, N. V. (2015). *Representar Malvinas a 30 años: análisis comunicativo del acto escolar del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, en el 30º aniversario de la fecha*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Dussel, I. (2007). “A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela”. En Ríos, G. (ed.). *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*. Santa Fe: Amsafe editorial, pp. 157-178.
- Farías, M.; Flachsland, C. y Rosemberg, V. (2012). “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria”. En *Revista de Ciencias Sociales*, número 80, mes de abril, pp. 38-49.
- Godoy, C. (2016). “Una fecha fácil”. En *Ruidos Molestos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Conejos.
- González, M. P. (2005). “Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto”. En *Trabajos y Comunicaciones*, 2ª época, volumen 30/31, pp. 34-55.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Lorenz, F. (2013). “Unas islas demasiado famosas: Malvinas, historia y política”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Mariño, M. (2006). “Las aguas bajan turbias. Política y pedagogía en los trabajos de la memoria”. En Pineau, P. et al. *El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Pineau, P. et al. (2006). *El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Richard, N. (2007). *Fracturas en la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos La Rosa, M. (2019). *Malvinas. La construcción histórica de una causa nacional en el ámbito escolar (1870-1945)*. En *Clio & Asociados*, volumen 28, pp. 20-32.
- Soriano, O. (1983). Reportaje a Alain Rouquie. En *Revista Humor*, número 101, mes de marzo.