

## LAS TRES GUERRAS DE MALVINAS. EL CONFLICTO EN LA SOCIEDAD Y EN LA ESCUELA DE ARGENTINA

de Amézola, Gonzalo

IdHICS – CONICET / Universidad Nacional de La Plata – Argentina

**LÍNEA TEMÁTICA DEL SIMPOSIO:** Línea 1, Educación histórica

**RESUMEN:** Este trabajo se ocupa de las reivindicaciones territoriales que Argentina ha sostenido tradicionalmente por las Islas Malvinas, la valoración negativa de la guerra de 1982 después de la derrota y el cambio de sentido propuesto por las políticas oficiales desde 2007. En esas tres etapas se intenta relacionar las representaciones en la opinión pública y el papel de la enseñanza escolar en dichas representaciones.

**PALABRAS CLAVE:** usurpación – guerra absurda – remalvinización – enseñanza escolar

**ABSTRACT:** THE THREE MALVINAS WARS. The conflict in society and in the school of Argentina. This paper deals with the territorial claims that Argentina has traditionally maintained over the Falkland Islands, the negative assessment of the 1982 war after the defeat and the policy shift proposed by the government since 2007. It is through these three stages that we will attempt to relate the representations of public opinion and the role of school education in those representations.

**KEYWORDS:** usurpation - absurd war – “remalvinización” - school education

## LA “USURPACIÓN DE MALVINAS”

La identidad puede definirse como el conjunto de rasgos que dan a un individuo o a un grupo una personalidad característica. Esto es relativamente fácil de percibir cuando se trata de casos personales pero el problema se complica cuando se busca asignarle esos atributos a las naciones y los pueblos, como intentó el romanticismo desde el siglo XIX. En el caso de los argentinos las discusiones sobre su singularidad han sido apasionadas a través del tiempo y abarcado diversos ámbitos: el periodismo, el mundo académico, la literatura... Una nación “joven”, producto en gran medida de una inmigración masiva estuvo largo tiempo obsesionada por descubrir lo que constituía su “ser nacional”.

La enseñanza escolar de la historia ha ejercido una gran influencia en las representaciones que conforman tal identidad. Con esas versiones del pasado se procuró definir un carácter propio para fortalecer en niños y jóvenes aquellos valores que los convertían en “argentinos”. Con ese fin, durante más de una centuria predominó la intención de que el estudio de la historia sirviera para generar pequeños patriotas con la imitación del ejemplo de los próceres, un puñado de hombres donde se condensaban las virtudes nacionales. Esta etapa se inició a fines del siglo XIX con la incorporación de la historia argentina, primero a la escuela primaria y poco después a la secundaria. En esos años, los sectores gobernantes lo consideraron una misión urgente porque los inquietaba la compleja sociedad que estaba surgiendo como producto del aluvión inmigratorio. Así fue como las conmemoraciones de las fechas patrias y la exaltación de los próceres se utilizaron como cemento ideológico para unir a esa población heterogénea. Una buena síntesis de este propósito la brinda el presidente del Consejo Nacional de Educación, J. M. Ramos Mejía, cuando decía en los primeros años del 1900:

“En nuestro país en plena actividad formativa, la primera generación del inmigrante, la más genuina hija de su medio, comienza a ser [...] la depositaria del sentimiento futuro de la nacionalidad [...]

[A los niños inmigrantes] sistemáticamente, y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento.” (Clementi, 1984: 123-124)

Para lograr ese objetivo se recurrió con preferencia al período considerado como el más glorioso de aquel pasado, el de las guerras de la Independencia. Este patriotismo escolar se completó con otro aspecto esencial: un nacionalismo territorial que consideraba que las fronteras naturales de la República Argentina debían de haber sido las del Virreinato del Río de la Plata creado a fines del siglo XVIII. Así, las independencias de Paraguay, Bolivia y –sobre todo- Uruguay se explicaban habitualmente en la escuela como dolorosas amputaciones de una patria originaria. Ese sentimiento se mantuvo también en las lecciones sobre la resolución de los conflictos limítrofes con los países vecinos –especialmente con Chile- donde los resultados de los distintos arbitrajes internacionales que no satisfacían totalmente las aspiraciones locales eran presentados como resultado de una conspiración antiargentina. Pero el punto más alto de ese sentimiento de pérdida se da con Malvinas. Estas islas se encontraban bajo la soberanía de la corona española en el momento de la independencia y por ese motivo se alegó luego que los argentinos eran los naturales continuadores de esos derechos, lo que resultaba una teoría problemática porque después de una década de guerras civiles el poder central se había disuelto y la ocupación efectiva de las islas se produjo cuando el gobernador de Buenos Aires, recién en 1829, decidió nombrar

en ellas autoridades propias. La permanencia de los criollos fue breve porque en los primeros días de 1833 fueron expulsados por la fuerza por una nave de guerra inglesa. La República Argentina como Estado no existió hasta la década de 1860 y a partir de ese momento los reclamos por la restitución se sucedieron y el tema de la “usurpación de las Malvinas” se fue convirtiendo paulatinamente en un argumento central del nacionalismo que se instaló también en la escuela. Los textos escolares lo aseguraron enfáticamente a través del tiempo:

“Las Islas Malvinas, en efecto, son argentinas:

1º Por ser la Argentina heredera de todos los dominios poseídos por España en esta parte del Continente. La sucesión está implícitamente contenida en el reconocimiento de nuestra independencia por la Madre Patria.

2º Porque el piloto Esteban Gómez, de una nave desertora de la expedición española de Magallanes fue el primero que avistó las islas en 1520.

3º Porque no fue un marino inglés, sino el holandés Sebald de Wert quien primero las exploró.

4º Porque tanto Francia como Inglaterra, que habían ocupado lugares del archipiélago en 1764 y 1766, respectivamente, se retiraron al poco tiempo reconociendo la soberanía hispánica.

5º Porque desde 1774 hasta 1833, es decir, durante 59 años, las Malvinas dependieron sin protesta alguna, primero de España y después del gobierno de Buenos Aires.

6º Porque al ser efectivamente ocupadas por pobladores y funcionarios argentinos, no podía considerarse lugar abandonado o sin dueño (*res nullius*).

7º Porque ninguna causa ni conflicto justifica la acción de guerra del 3 de enero de 1833.

8º Porque las islas Malvinas están sobre la plataforma submarina continental, y por lo tanto, son la prolongación geográfica de la Patagonia y se encuentran dentro de lo que el Derecho Internacional moderno considera aguas jurisdiccionales.”<sup>1</sup>

Como se ve, una suma de argumentos muy diversos que se repitieron con persistencia hasta instalar la convicción de que no era posible la discusión sobre la soberanía de las islas porque: “[...] ellas integran una prolongación de la plataforma continental patagónica y nuestro país ha heredado de España los justos títulos de posesión que defiende y sobre los cuales no hay ni puede haber ninguna duda.”<sup>2</sup>

### LA “GUERRA ABSURDA”

Este razonamiento, a primera vista sólo idealista, se transformó en una inesperada tragedia nacional cuando en la mañana del 2 de abril de 1982 la opinión pública se desayunó con la noticia de que las Malvinas habían sido ocupadas por las fuerzas enviadas por el gobierno militar del Gral. Galtieri. En medio de la entonces desgastada dictadura, la invasión de las islas del Atlántico Sur generó un sorprendente apoyo popular en favor de esta acción: “La adhesión de la sociedad fue total y se produjo un cambio notable en la relación con los actores primordiales de la sociedad civil. Dos hechos son reveladores de esta mutación: por un lado, el gobierno pasó de ser objeto de una reprobación masiva durante el acto de la CGT el 30 de marzo a recibir el apoyo público en

---

<sup>1</sup> Astolfi, José Carlos. *Historia Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1964 (1ª edición 1949) P. 316.

<sup>2</sup> Cosmelli Ibáñez, José. *Historia Argentina*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1972 (1ª Edición: 1961). P. 378

la Plaza de Mayo setenta y dos horas más tarde y, por otro, la opositora clase política, tanto su ala moderada como la dura, acortó las distancias que la separaban del régimen militar, cuando ingresó el viernes 2 de abril a la Casa de Gobierno para exteriorizar su conformidad por la recuperación de las Malvinas.” (Quiroga, 2005: 76)

El campeonato mundial de fútbol de 1978 y la guerra de Malvinas presentan los dos momentos más particularmente incómodos para la gente del común que en esa época, sin ningún otro motivo que un nacionalismo rampante, dio muestras de apoyo multitudinario a los dictadores. Pero menos de un mes y medio después de la ocupación la euforia se transformó en desilusión por la derrota militar y la oposición se unió para reclamar la retirada del gobierno de fuerza. Sin embargo, quedó latente la necesidad de explicar la euforia de aquel primer momento. Algunas investigaciones se centraron en buscar las causas de ese perturbador apoyo.

Rosana Guber (2001) planteó un análisis acerca de cómo la recuperación de las Malvinas se fue convirtiendo a través del tiempo en una reivindicación popular, a través de un largo proceso donde se encadenan una serie de posiciones contradictorias: José Hernández, legislador y poeta, autor del *Martín Fierro* -considerado el poema nacional- fue quien a fines del siglo XIX incorpora el tema del reclamo de las islas en la política interna; Paul Grossac, influyente escritor y director de la Biblioteca Nacional, inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución de las Malvinas como causa nacional; Alfredo Palacios, el primer diputado socialista de América, vincula su protesta por aquellos territorios olvidados con la intención de establecer una relación de ese hecho con la indiferencia por parte de las élites por el amplio sector de la sociedad conformado por los trabajadores; Rodolfo y Julio Irazusta, historiadores revisionistas, escriben una “contrahistoria” que incorpora el antiimperialismo a su nacionalismo, quitándole la exclusividad de ese argumento a la izquierda; en el “Operativo Cóndor” de 1966, un grupo de jóvenes ligados al peronismo sindical secuestró un avión de línea que hicieron aterrizar en Malvinas, rebautizando luego con el nombre de Gaucho Rivero (un supuesto resistente de 1833) a Puerto Stanley y el aeropuerto, además de reclamar la restitución de la soberanía sobre esos territorios en un acto que implicaba también un reclamo por la proscripción política que por entonces sufría el peronismo.

Según esta autora, la adhesión de la opinión pública al desembarco de las tropas argentinas es consecuencia de esas múltiples y muy diversas reivindicaciones seculares que dan por resultado un argumento ambiguo al que todos se podían adherir porque era posible encontrar en la invasión cualquier sentido que quisiera dársele. (Guber, 2001: 165 – 166)

Por su parte, Lucrecia Escudero busca la respuesta al problema en el ámbito de los medios de información. Refiriéndose al grupo de sus amistades pero en una descripción que pretende ser más amplia, la autora muestra las contradictorias aristas del problema: “Todos estábamos aquejados del mismo síndrome: leíamos todos los diarios y revistas nacionales, escuchábamos todas las radios y, como no podíamos separarnos ni despegarnos del tema, nos manteníamos en contacto telefónico. El conflicto nos había alterado profundamente. Éramos opositores –activos o pasivos– del régimen militar y estábamos convencidos de que un triunfo argentino garantizaría un ‘imperio militar’ para los próximos ciento cincuenta años... Pero al mismo tiempo no podíamos dejar de adherir a una causa que nos parecía en todo caso sentimentalmente justa, puesto que toda nuestra generación – y las anteriores – creció con el convencimiento de que las Malvinas son argentinas.” (Escudero, 1996:24-25) La pregunta, entonces, debería ser dónde nació ese sentimiento.

Varios autores encuentran el origen de ese nacionalismo en la escuela. El primero en señalarlo en dos obras complementarias fue Carlos Escudé quien adjudica la mayor responsabilidad al peronismo. En ambos trabajos el autor intenta demostrar que un nacionalismo autoritario promovido desde las aulas tuvo como resultado la conformación de una mentalidad acrítica acerca de los territorios sobre los que la Argentina alega derechos y que esta argumentación se instaló como incuestionable. Se trata –dice Escudé- de una tendencia secular pero es un rasgo que se acentúa en la década de 1940 por la acción de Perón, quien continúa una línea ya existente y lleva esa cultura a su punto más alto. (Escudé,1990: 165-167) Esta exaltación autoritaria, afirma, se encuentra en el Decreto de 1946 que establece que el Instituto Geográfico Militar debe aprobar, previamente a su publicación, los mapas que incluyan límites internacionales de nuestro país. De esta manera, “[...] la maquinaria del Estado está apuntada inequívocamente a consolidar y agudizar el nacionalismo territorial.” (Escudé,1987: 123) A través de la escuela, sostiene entonces, este “nacionalismo territorial patológico” se naturaliza y se transmite de generación en generación como una verdad que no puede criticarse generando las condiciones para la adhesión irreflexiva a la invasión de las Islas.

Una visión similar es la que brinda Luis Alberto Romero (2004) al analizar cómo los manuales escolares arraigaron una concepción integrista de Nación. Acerca del tratamiento del tema Malvinas en los textos escolares de Historia, dice: “[Los manuales] parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles. A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir.”(Romero, 2004:70) Los textos de geografía complementan esa visión: “Desde finales de dicha década [la de 1940], los libros incorporaron la idea de que el territorio argentino está integrado por tres ‘partes’ o ‘porciones’. A partir de entonces, palabras más, palabras menos, todos repiten un mismo texto: ‘el territorio de la República Argentina está integrado por una parte del continente sudamericano, una serie de islas oceánicas y la región antártica’ [...] La parte ‘marítima’, ‘oceánica’, ‘insular’, incluye las islas Malvinas y las llamadas islas Oceánicas [...] Esta forma de enunciar la extensión del territorio argentino remite a la hipótesis de expansión territorial sobre el Atlántico Sur y territorios antárticos que las fuerzas armadas argentinas desarrollaron a partir de la década de 1940. Además de las declaraciones de soberanía y los actos de ocupación militar, la estrategia contempló la confección de cartografía nueva del país, donde se indicaban como propios los territorios pretendidos.”(Romero, 2004: 100-101)

Otra interpretación que le otorga a la escuela el papel protagónico en la “naturalización” de los derechos argentinos sobre las Islas es la que brindan Cristina Marí, Jorge Saab y Carlos Suárez. Estos autores subrayan las características prescriptivas del sistema educativo argentino y su deliberada falta de espacios para visiones críticas de la historia y la geografía, ya que estas asignaturas cumplían la función de formar una conciencia nacional – patriótica. (2000:38) Sin embargo, los autores matizan su visión sobre el problema en dos sentidos. El primero de ellos es relativizando la consideración de una escuela monolíticamente nacionalista y militarista, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes provenía de la tradición normalista - mayoritariamente laicista y liberal- mientras que un importante contingente de maestros y profesores adherían al socialismo. A pesar de estas diferencias, todos ellos compartían que el reclamo de soberanía

sobre las Malvinas estaba fuera de discusión. El segundo reparo es que si bien la ocupación de las islas fue aprobada por una inmensa mayoría en 1982, de las entrevistas realizadas para su trabajo surge que ese consenso se debilitaba cuando se referían a la entrada en guerra y en las modalidades de participación en ese conflicto.

En los años 90 la enseñanza de la historia procuró renovarse y se modificó también el relato sobre Malvinas. Desde la reforma educativa iniciada en 1993, se produjo un desplazamiento del centro del currículum escolar de la primera mitad del siglo XIX a los temas del siglo XX y al pasado cercano. La hipótesis de los reformistas era que el estudio de la historia contemporánea despertaría un mayor interés en los alumnos y les permitiría una mejor comprensión del mundo. Lo reciente, además, pensaban que sería apropiado para atender a la formación ciudadana con el contra-ejemplo de la dictadura que gobernó de 1976 a 1983, cuyo repudio resultaría eficaz en la formación de los alumnos en valores democráticos.

En este propósito general de privilegiar al pasado reciente es que se articula un cambio en la percepción de los reclamos por la soberanía de las Islas. Como dice Rosana Guber: “Después de la guerra y la rendición [...] la lucha por la ‘recuperación’ se convirtió en una ‘guerra absurda’ por pasar a integrar un pasado enemigo, el del Proceso y las Fuerzas Armadas. [...] La construcción de la imagen de los ‘chicos de la guerra’ [que presentaba a los jóvenes soldados como víctimas de sus oficiales] es el mejor ejemplo de qué podía hacerse con la mayor evidencia de que numerosos civiles participaron del conflicto bélico y muchos otros, sus mayores, prestaron su consenso. La memoria civil ha rescatado a los ex soldados de la (ir)responsabilidad en aquella ‘locura’, por su corta edad y su indefensión, pero a cambio de transformarlos en las víctimas indefensas de sus superiores, no de los británicos.”(Guber, 2001:166)

En los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica, aprobados en su forma definitiva en 1995, el tema apareció con esa impronta: “La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”. En los CBC de la Educación Polimodal se proponía, aunque profundizado, un igual tratamiento. Pero los desarrollos del tema que se enseñarían efectivamente en la escuela debían determinarse en la redacción de los diseños curriculares de cada jurisdicción, que incluirían junto a los CBC aquellos saberes que las distintas provincias consideraran significativos para la región.

En la Provincia de Buenos Aires (casi el 40% del total de alumnos y escuelas del país) el primer plan de estudios para el 9º año de EGB –donde se incluían los contenidos de Malvinas- comenzó a aplicarse en 1999. Allí puede observarse una reinterpretación del sentido de la guerra propuesta en los CBC, ya que el diseño, destaca al conflicto como un punto aparte del dedicado a estudiar la dictadura: “La causa de Malvinas a través de la historia.” (DGCE, a,1999:102) Una redacción donde la tradicional defensa nacionalismo territorial parece imponerse sobre la de la crisis del gobierno militar.

Sin embargo, en Polimodal los planes de estudio provinciales recuperaban la orientación de los CBC: “El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política.” (DGCE,b, 1999: 52)

Este diseño curricular para la Educación Polimodal estuvo vigente hasta 2004, pero ese año fue reemplazado por uno nuevo que se propuso profundizar en los contenidos sobre el pasado cercano. En lo que hace a nuestro tema, la reformulación es la siguiente: “La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar.” (DGCE, 2003: 183) De esta manera la perspectiva de la función del conflicto en la crisis de la dictadura aparecía reforzada.

Si pasamos a considerar los manuales escolares, en los que corresponden a la EGB<sup>3</sup> la guerra se plantea como la aventura irresponsable de los dictadores para lograr una salida a los problemas económicos y a las internas políticas que afectaban a su gobierno. Esto se percibe con sólo leer los subtítulos que se le dedican: “Crisis del régimen militar y guerra de las Malvinas” (Estrada, 1998), “De la guerra a la democracia” (Santillana, 1997) y “Malvinas y el fin de la dictadura” (Kapelusz, 2000). En este último caso se encuentra el tono más extremo en la descalificación del conflicto:

“Para acallar a la sociedad y unificar a los militares, el 2 de abril de 1982, tropas argentinas desembarcaron en las Malvinas que desde 1833 estaban ocupadas por los ingleses. [...] El saldo de la aventura bélica fue en distintos planos lamentable. Significó un retroceso en relación con nuestros derechos sobre las islas, provocó un incremento de los gastos del Estado y un daño social irreparable: muchos jóvenes soldados, en su mayoría del interior, murieron en combate o sufrieron lesiones físicas y psicológicas irreparables.”<sup>4</sup>

A pesar de las diferencias que se pueden puntualizar entre ellos, el conjunto de estos textos presenta un esquema interpretativo común en lo referido a la dictadura militar y el papel de la guerra:

1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos, tortura y desaparición. Conjuntamente exponen la política de la dictadura de censura, silenciamiento y ocultamiento. También en todos los casos los desaparecidos son caracterizados por edad, género y ocupación –según el criterio impuesto por el informe de la CONADEP- y no por su militancia política.

2.- Política económica. El conjunto de los textos interpreta como una clave del período y la consecuente reformulación de la sociedad al neoliberalismo de esos años por el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, la corrupción y la desindustrialización impuestas por los militares.

3.- Malvinas. Todos los libros caracterizan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento.

En el caso de los manuales de Polimodal<sup>5</sup>, hay un mayor desarrollo del tema, cuyos contenidos pueden esquematizarse así:

---

<sup>3</sup> Los manuales de EGB analizados fueron:

Quintero, S. Et al.. *Recorridos. Ciencias Sociales 9. Serie “Recorridos”*. Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

Tobío, O. et al. . *Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina en América y el Mundo*. Buenos Aires, Kapelusz, 2000. (primera edición: 1998).

Luchilo, L. et al. *Ciencias Sociales. Historia 9*. Buenos Aires, Santillana, 1997.

Fradkin, R. et al.. *El Libro de la Sociedad en el tiempo e el espacio 9*. Buenos Aires, Estrada, 1998

Delfini, C. et al. *Equipo K. Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Kapelusz, 2004.

Primer premio para manual de ciencias sociales para 3º de EGB 2008: Titularidad: Editorial Tinta Fresca. Autores: Devoto Fernando, et al. Eugenia, disponible en <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/concursotextosescolares/default.cfm>. Consultado el 18/12/2010.

<sup>4</sup> Tobío, O. y otros. Op. cit. 176.

<sup>5</sup> Los manuales de polimodal analizados son;

Alonso, M. E.; et al.. *La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Privitellio, L. et al.. *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana, 1998.

Miranda, E. et al. *Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Kapelusz, 1999

1.- El gobierno militar decide la invasión de las islas para recuperar legitimidad interna ante el desgaste de seis años en el poder, los choques entre las distintas facciones en las que se dividían los uniformados y la percepción de esta declinación por parte de la sociedad civil.

2.- La opinión pública es sorprendida por la invasión pero la apoya inmediatamente, al igual que la totalidad del arco político, al reconocerla como una acción que permitía resolver la secular reivindicación territorial argentina.

3.- En un clima de euforia de la población civil, que creía que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anunció la rendición. La desprevenida opinión pública se siente traicionada cuando conoce la verdad, adjudica la derrota a la ineptitud de los militares y precipita la crisis del gobierno militar. En ningún caso se le asigna a la guerra otra funcionalidad que esta.

En los libros para este nivel tampoco se intenta problematizar la adhesión popular a la ocupación de las Islas. El cándido apoyo a la invasión queda explicado por la eficacia de un engaño al que se somete a una masa ingenua, que antepone en su valoración la importancia de la causa nacional al hecho de que la decisión y conducción del conflicto estuviera en manos de una dictadura y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota. Debe subrayarse que los engañados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto también que algunos libros matizan algo estos comportamientos estableciendo diferencias en los grados de adhesión dentro del movimiento obrero o dejando a salvo la oposición individual de un político – Raúl Alfonsín -. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones deja como mensaje es el candoroso y generalizado apoyo a la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas.

El choque armado entre los dos Estados (Argentina y Gran Bretaña) queda reducido en la mayoría de los libros a un enfrentamiento entre los conscriptos y los oficiales argentinos, transformándolo así en un episodio más de la oposición interna entre militares y civiles, a pesar de que en otras páginas tales explicaciones se superponen con el argumento de la guerra justa y la adhesión a la “causa nacional”. En los manuales de las editoriales A-Z (“Dónde está el enemigo”) y Aique (“Los chicos de la guerra”) se reseñan testimonios de soldados acerca de malos tratos de parte de los oficiales. Otro tópico sobre las acciones militares es oponer el coraje de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, una justificación de la derrota muy difundida en 1982. Por último, algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de las editoriales Aique y Kapelusz. En *Argentina. Una historia para pensar* se encuentra la reivindicación más llamativa: “La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los radares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN [...]”<sup>6</sup>. Esta exaltación de las

---

Di Tella, T. *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Troquel, 1998.

Rins, E. C. et al.. *La Argentina. Una historia para pensar. 1776 – 1996*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

Friedmann, G. y otros. (2001). *Historia argentina contemporánea. Activa*. Bs. As., Puerto de Palos.

Pigna, F. et al.. *Historia. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires, A-Z, 2004.

<sup>6</sup> Rins, C. Op. cit. P 480.

acciones de la Fuerza Aérea, que fue también un tópico de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como su comandante durante el conflicto.<sup>7</sup>

En esta etapa, entonces, el tradicional reclamo reivindicatorio de la soberanía de las Islas pasa un segundo plano frente a la condena a la guerra que los militares desataron para ocuparlas y sus consecuencias.

### ¿UNA NECESARIA “REMALVINIZACIÓN”?

Al acercarse los veinticinco años del conflicto, el nacionalismo territorial pareció renacer con los matices positivos que la acción gubernamental otorgó a la transitoria recuperación de Malvinas, reivindicando implícitamente a la guerra y promoviendo una necesaria *remalvinización* de la sociedad argentina. Según esta perspectiva, un dispositivo “desmalvinizador” se puso en movimiento desde la capitulación en el conflicto, con el propósito de hacer que los ciudadanos olvidaran la causa nacional de la soberanía argentina sobre Malvinas. Esta maniobra que procuraba que los reclamos cayeran en el olvido es refutada por un discurso contra-hegemónico que surgiría espontáneamente del pueblo. Esa resistencia popular cumpliría una función de restauración moral y es de lo que —se sostenía desde los ideólogos del gobierno— se haría cargo la acción oficial en 2007 mediante medidas políticas y diplomáticas que terminaran con aquella conjura antinacional.

Semejantes argumentos son rebatidos ese mismo año por un ensayo que publica Vicente Palermo, quien titula a su obra *Sal en las heridas* porque a partir de esta metáfora se propone interpelar no sólo a la guerra de 1982 sino también al nacionalismo argentino en su conjunto en un tema que, como ningún otro, condensa los argumentos explícitos e implícitos de ese pensamiento. Un ejemplo de su revulsiva visión es el siguiente: “La *causa Malvinas*, tal como nuestro nacionalismo, nos promete un imposible: la recuperación de una grandeza perdida. Eso es imposible, sobre todo porque no hay ninguna grandeza argentina pasada por recuperar. El programa regenerador no nos conduce a ningún lado. Ni siquiera en su variante actual, que me atrevo a denominar *kirchnerista*, que nos propone una regeneración no tanto como un regreso a un pasado de oro sino a la épica de la voluntad y la acumulación de poder para refundar/regenerar la Argentina.”(2007:444)

Por lo que hace a la escuela, el descrédito de la “transformación educativa” iniciada en los años 90 facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la Ley Federal de Educación, que dirigió sus disposiciones a modificar o eliminar buena parte de las innovaciones de los años 90. Sin embargo, algo de la antigua reforma no sólo se salvó sino que salió fortalecido: la importancia de la historia reciente, incluyendo al tema Malvinas. La Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006, establece en su art. 92 algunos contenidos que obligatoriamente deben ser enseñados en todas las jurisdicciones educativas y, entre ellos, prescribe en el inciso “b” el estudio de: “La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur [...]” (MECT, 2007:32) Resulta privilegiada, entonces, la reivindicación territorial por encima del rol de la guerra en el fin de la dictadura.

---

<sup>7</sup> La Comisión de Análisis y Evaluación Político Militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al Brigadier Lami Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.

La Ley de Educación Provincial, sancionada en 2007, se adecua a los cambios impuestos por la norma nacional y enfatiza en algo su redacción: "La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur [...]". (LEP, 2007) La relevancia que adquiere el tema y el proceso de "remalvinización" que impulsaba el gobierno fueron interpretados de una forma original por el entonces Ministro de Educación, Daniel Filmus, quien convocó en la sede de su cartera a setenta ex combatientes para acordar con ellos las políticas educativas a desarrollar durante el ciclo lectivo 2007. Durante el encuentro se trabajó en definir iniciativas para construir "espacios de indagación, pensamiento y producción en las escuelas de todo el país", y acordar acciones conmemorativas para el día 2 de abril. Las declaraciones de Filmus muestran cómo había cambiado la valoración oficial de la guerra y su sentido histórico: "Cuando fue la guerra de Malvinas todos sabíamos que eran nuestras porque lo habíamos aprendido en la escuela. Ahora tenemos el desafío de cumplir con lo que dice la Ley de Educación Nacional e incorporar la memoria de lo que ocurrió en Malvinas en los contenidos educativos. Una tarea que no es para un día sino que iniciamos hoy para que esté presente para siempre en el sistema educativo argentino".(educ.ar, 2007) En estas declaraciones el Ministro liquidaba toda relación del tema con la dictadura militar.

Pero esta apelación a la memoria de los protagonistas no parecía demasiado oportuna y exenta de conflictos, tal como se apreció en esos días en otro acto oficial. En una exposición conmemorativa realizada por los veteranos de la guerra en la sede del Ministerio de Defensa, el centro de excombatientes de La Plata contribuyó con un muñeco que representaba a un soldado estaqueado (un castigo que consistía en la inmovilización contra el piso de una persona amarrada a cuatro estacas, que se decía era un castigo corriente que los mandos imponían a los soldados). De este modo quedaba representado que el verdadero conflicto de la guerra había sido entre los oficiales y los conscriptos. En otras palabras, que se trataba de un episodio más del atropello militar a los derechos de los civiles. Unas cincuenta personas fueron invitadas por la Ministra Nilda Garré a la inauguración realizada el 14 de mayo de 2007. El maniquí produjo el disgusto de parte de los familiares de los muertos en combate invitados y un grupo de unas diez personas manifestaron a la Ministra que se trataba de "un deshonor a los caídos" y se retiraron del lugar. No fue la única rispidez que produjo la muestra: "[...] entre los militares no cayó bien la selección de películas sobre la guerra que serán exhibidas en los próximos días, entre ellas *Iluminados por el fuego*, en la que se muestra la guerra desde el punto de vista del soldado conscripto en la trinchera, mirada que no comparten los oficiales que participaron del mismo en el Atlántico Sur."<sup>8</sup>

A pesar de la nueva perspectiva oficial, los manuales escolares no presentaron cambios perceptibles en sus relatos. Aún en el texto ganador del concurso de 2008 del Gobierno de Buenos Aires para dotar gratuitamente de libros a los alumnos de la Provincia realizada en pleno intento de "remalvinizar" a la sociedad, se dice:

"La guerra se inició el 2 de abril de 1982. En un primer momento, los militares argentinos creyeron que los Estados Unidos los apoyarían, pues intentaron mediar. Sin embargo, los estadounidenses, al ver que su acción no era efectiva, rápidamente comenzaron a colaborar con los británicos. El gobierno militar quedó así enfrentado a dos grandes potencias. Los británicos contaban con un armamento tecnológicamente superior y con combatientes mejor entrenados que las tropas

---

<sup>8</sup> Diario *La Nación* 15/5/2007 [en línea] [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar). Consultado el 10 de julio de 2012.

argentinas. Murieron alrededor de 600 argentinos, en su mayoría jóvenes que cumplían con el servicio militar obligatorio.”<sup>9</sup>

Cuando se acercaban los treinta años del conflicto, el gobierno reforzó su ofensiva en el plano simbólico cuando en 2010 estableció que el día del combate de la Vuelta de Obligado (cuando las tropas del gobernador Rosas presentaron resistencia armada a la flota anglo-francesa que reclamaba la libre navegación del Río Paraná) sería desde entonces feriado nacional. Ese episodio -que los historiadores revisionistas habían utilizado desde 1930 para transformar a Rosas en el campeón de la defensa de los intereses nacionales y diluir así la acusación de tirano sangriento que le adjudicaban los liberales- había sido incorporado al calendario escolar durante el gobierno de Isabel Perón en 1974 pero ahora adquiriría mayor envergadura y una clara simbología. El sentido de la primera conmemoración en el paraje del combate fue narrado por la prensa: “Rodeada de la plana mayor del gabinete, de gobernadores, legisladores y funcionarios, la Presidenta encabezó ayer aquí los festejos del Día de la Soberanía. Criticó ‘los colonialismos que todavía existen’. Reclamó, entonces, por las islas Malvinas y, sollozante, incluyó a Néstor Kirchner [su marido, el expresidente que había fallecido el mes anterior] en la lista de personalidades argentinas que ‘lucharon por la Patria’”<sup>10</sup>. Ya en 2012, el gobierno lanzó una nueva ofensiva diplomática para discutir la soberanía del territorio disputado, sosteniendo los argumentos clásicos de la reivindicación argentina, entre ellos que no debían tomarse en consideración los deseos de los habitantes de las Islas acerca de qué nacionalidad preferían. Esta iniciativa tuvo su punto más alto en los reclamos presentados por la Presidente de la Nación en el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas, señalando así la continuidad del reclamo de “remalvinización”. El tema provocó algunas resistencias internas, entre ellas un manifiesto dado a publicidad en febrero de ese año, firmado por un grupo de intelectuales y periodistas prestigiosos<sup>11</sup>. Entre otras cosas, en ese documento se afirmaba: “Como miembros de una sociedad plural y diversa que tiene en la inmigración su fuente principal de integración poblacional no consideramos tener derechos preferenciales que nos permitan avasallar los de quienes viven y trabajan en Malvinas desde hace varias generaciones, mucho antes de que llegaran al país algunos de nuestros ancestros. La sangre de los caídos en Malvinas exige, sobre todo, que no se incurra nuevamente en el patriotismo que los llevó a la muerte ni se la use como elemento de sacralización de posiciones que en todo sistema democrático son opinables.”<sup>12</sup> Por supuesto, este punto de vista resultó controversial y las críticas sobre quienes suscribían el documento fueron en algunos casos desproporcionadas. El diario *Crónica* -que durante la guerra tuvo una posición decidida a favor de la ocupación- presentó en la primera plana de su edición del 22 de febrero un título catástrofe que decía: “Insólita postura de intelectuales argentinos a favor de los piratas”.

Por último, una medida oficial algo más tardía incrementó el contenido simbólico de la reivindicación gubernamental. A principios de 2014 se dispuso que el billete de 50 pesos tendría la imagen de las Islas Malvinas en el anverso y la efigie del Gaucho Rivero -el mítico y discutido resistente a la usurpación- en el reverso. Como una muestra más del ecléctico revisionismo del que se servía la política oficial cabe acotar que el nuevo billete reemplazaría al antiguo, dedicado

---

<sup>9</sup> Devoto, F. y otros.(2008) *ES3.Ciencias Sociales*.La Plata, DGCYE. P. 229.

<sup>10</sup> Diario *La Nación*, 21/11/2010. [en línea] [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar). Consultado el 16/9/2016.

<sup>11</sup> El “Manifiesto Malvinas” fue suscripto inicialmente por Emilio de Ípola, Pepe Eliashev, Rafael Filippelli, Roberto Gargarella, Fernando Iglesias, Santiago Kovadloff, Jorge Lanata, Gustavo Noriega, Marcos Novaro, José Miguel Onaindia, Vicente Palermo, Eduardo Antin (Quintín), Luis Alberto Romero, Hilda Sabato, Daniel Sabsay, Beatriz Sarlo, Juan José Sebrelí. Luego se adhirió más de mil firmas.

<sup>12</sup> Cfr. *La Nación*, 20/2/2012 [en línea] [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar). Consultado el 16/9/2016.

a Domingo Faustino Sarmiento, un prócer denostado por los nacionalistas. A comienzos del año siguiente, la nueva serie – denominada por el Banco Central “Malvinas. Un amor soberano”- comenzó a circular. En el acto de presentación, el presidente del Banco señaló que "el objetivo de este billete es incorporar en un elemento de uso diario y soberano por naturaleza, como es la moneda, el reclamo ineludible del pueblo argentino sobre las Islas Malvinas".<sup>13</sup>

La búsqueda de nuevos sentidos de la guerra –y cualquier otra interpretación posible- se diluye totalmente, sin embargo, en el diseño curricular de 5º año para la Escuela Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires, que comenzó a aplicarse en 2011. Allí, debería aparecer en la unidad 4, “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”, especialmente en el punto “c”, dedicado a “La última dictadura cívico militar en la Argentina”, pero curiosamente no se le dedica ni en este subtítulo ni en ningún otro del programa una sola línea que explicita que el tema deba ser estudiado, a pesar de lo que disponen la Ley Nacional y la Provincial. Sin embargo, en el apartado de “orientaciones didácticas” dedicadas a la unidad mencionada, las Malvinas aparecen de esta forma: “En Argentina, el fin de la dictadura también se relacionó con un hecho muy doloroso, la guerra de Malvinas. Para revisar esta temática en particular, y discutir en general las tensiones propias del neoliberalismo económico y sus consecuencias políticas y culturales, se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80”. (DGCYE, 2011) En definitiva, es sólo con este criterio de motivar a los alumnos con el rock and roll de aquellos años que el tema del conflicto de 1982 aparece en el diseño curricular.

Paralelamente, Federico Lorenz se había transformado en esos años en el autor más prolífico sobre los traumas de la conflagración. En *Las guerras de Malvinas* (2006), estudia –entre otros temas- la construcción de la “causa de Malvinas” especialmente desde la capitulación de las fuerzas argentinas. Retoma el clima militarista y violento de los años 70 que para él explica la salida de la guerra y su aceptación inicial. Un aspecto especialmente interesante de este trabajo es el estudio de la formación de los centros de excombatientes, los vínculos entre los miembros de distintos centros; la relación entre los caídos en la guerra y los sobrevivientes, y la de éstos con los desaparecidos por el terrorismo de Estado. El autor plantea que la guerra fue explicada anulando las posibilidades colectivas respecto del acuerdo y satisfacción populares por la recuperación territorial. Los jóvenes soldados necesitaban redimir el conflicto porque se consideraban a sí mismos como una generación hija de esa guerra y necesitaban reivindicar su actuación en ella, argumentando que no habían sido víctimas pasivas sino actores que habían luchado a conciencia en una guerra justa. Imprevistamente, esta tercera memoria del conflicto – que hasta entonces no había tenido mayor repercusión en la opinión pública- fue divulgada en los recordatorios de los treinta años por los excombatientes en diversas entrevistas en los medios. En algunos casos, los soldados lo hicieron en grupos que incluían oficiales y suboficiales a quienes les reconocían una conducta honrosa en el conflicto.

También al compás del aniversario “redondo”, una buena cantidad de reediciones y de nuevas publicaciones poblaron los estantes de las librerías. Entre las novedades pueden mencionarse obras donde se narra la misión secreta de aviadores civiles argentinos para adquirir armamentos en Medio Oriente durante el conflicto (Sánchez, 2012), trabajos que hacen públicos papeles reservados sobre la guerra y su conducción militar (Yofre, 2011), nuevos cuestionamientos a los argumentos justificatorios de la guerra sostenidos por el nacionalismo (Iglesias, 2012) y otras que muestran nuevos ángulos sobre el atropello a los derechos de los soldados como la que narra el apoyo espiritual admitido por la dictadura a los conscriptos judíos y, a la vez, el antisemitismo y

---

<sup>13</sup> Cfr. [www.infobae.com](http://www.infobae.com) . 23/2/2015. Consultado el 16/9/2016.

la dura discriminación de que eran objeto (Dobry, 2012). La mayoría de estas obras, por distintos caminos, continuaron proyectando el estigma de la dictadura sobre la reivindicación territorial.

Mientras tanto, los textos redactados para los nuevos diseños curriculares no variaron prácticamente en nada la persistente explicación anterior. Por ejemplo, un manual de 2011 continúa con la caracterización de la “guerra absurda”: “Habían muerto más de 700 personas (la mayoría jóvenes soldados) y casi un millar más estaban mutilados y heridos. Ellos y los cientos de ex combatientes que se suicidaron se convirtieron en otras víctimas de la dictadura. Con la rendición quedaba al desnudo la irresponsabilidad y la ineptitud de los altos mandos militares, así como después se conocieron hechos de corrupción y de violación de los derechos humanos hacia los jóvenes combatientes.”<sup>14</sup>

En definitiva, las distintas memorias se tendieron a neutralizar mutuamente y, en esa situación de “empate” la lucha por Malvinas continua abierta.

### CONSIDERACIONES FINALES

En esta controversia, la Historia ocupó un papel secundario frente al combate entre memorias, ya que el espacio de la memoria es un espacio de lucha política, con todo lo que ello implica. Como sostiene Enzo Traverso, “La memoria invade el espacio público de las sociedades occidentales: el pasado acompaña al presente y se instala en el imaginario colectivo como una ‘memoria’ poderosamente amplificadas por los medios de comunicación, a veces gestionada por los poderes públicos. [...] Es decir, la memoria tiende a convertirse en el vector de una *religión civil* del mundo occidental, con su sistema de valores, creencias, símbolos y liturgias.” (Traverso, 2007 a: 14-15) Como sostiene también este autor [...] la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediada por el presente” (Traverso, 2007 b:74). En cada caso descrito esa “filtración” del pasado por el presente es fácilmente comprobable. También lo son los “usos del pasado”, o sea la manipulación del pasado por los gobiernos o los grupos del poder para justificar un orden político, económico o social en el presente. En este sentido, la polémica por la “remalvinización” queda incluida en la confrontación por la obtención del poder político en las elecciones generales que se avecinaban.

En este escenario, la escuela jugó un papel dual: absorbió y, a la vez, difundió las maneras de pensar que se habían instalado en el sentido común en cada momento con una eficacia tal que, como vimos, son varios los estudios que le atribuyen ser la causa eficiente de la aprobación a la ocupación por la fuerza del territorio en disputa ordenada por los dictadores. Algo similar ocurrió luego con la “guerra absurda”, aunque una memoria no reemplaza totalmente a la anterior y la reivindicación por la usurpación de Malvinas continuó considerándose válida, a pesar de las vías que habían seguido los militares para recuperarlas. El problema es qué hacer con ese tercer momento de implícita reivindicación de la guerra que se abre en 2007 y que termina incidiendo en la discusión política interna. Aquí hemos visto que los diseños curriculares y los manuales no registran cambios significativos. Pero, como todos sabemos, esos documentos no nos permiten agotar lo que ocurre en las aulas. Las prácticas escolares que se relacionan con la formación de la imagen de la Argentina son variadas: clases, conmemoraciones, rituales cotidianos, etc. En el caso de la guerra de 1982, las disposiciones acerca de los actos escolares registran los cambios producidos en la última etapa. Tradicionalmente, el calendario escolar

---

<sup>14</sup> Eggers-Brass, T. (2011) Historia V. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del sigloXX. Ituzaingó, Maipue.

comenzaba con la conmemoración de la Revolución de Mayo y continuaba con una serie de efemérides que permitían seguir el trayecto de la independencia argentina. Sin embargo, por una disposición de 2006 la primera fecha significativa es el 24 de marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, conmemorando el aniversario del último golpe de Estado con el sentido de repudiar los atropellos de la dictadura a los derechos humanos y de valorar la democracia. La efeméride siguiente es el 2 de abril, el día de la ocupación de Malvinas por las fuerzas argentinas, en la que se recuerda el “Día del Veterano de Guerra y Caídos en Malvinas”. La cercanía entre ambas conmemoraciones hace difícil que la segunda no se vea contaminada por la primera. Ante esta situación, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires dispuso en 2014 que los actos de 2 de abril debían “Resaltar el valor y compromiso con la Patria de los jóvenes conscriptos y voluntarios que pelearon en la guerra de Malvinas en cumplimiento de su deber cívico. Conmemorar y homenajear a los caídos y ex combatientes de la guerra de Malvinas. Excluimos de la categoría de Héroe a todos aquellos militares que recientemente han sido denunciados por haber participado y cometido delitos de lesa humanidad durante la última dictadura militar en el continente y sometido a los soldados subordinados en las islas a torturas psicofísicas.” (DGCE, 2014: 13) De alguna forma, la escuela se adaptaba así a los cambios de la época.

Pero algo resulta inquietante en todo este tema. Si bien está fuera de discusión por los estudios sobre el nacionalismo que, como demostró Benedict Anderson, las naciones son “comunidades políticas imaginadas”, compuestas por miembros que no se conocen todos entre sí y de las desigualdades sociales que existen entre ellos, los connacionales en su conjunto se consideran hermanados por pertenecer a una misma nación y dispuestos a sacrificarse por ese nuevo sujeto de soberanía y los derechos políticos que éste les confiere. Tampoco existe polémica en lo que sostuvo Eric Hobsbawm acerca de que las naciones son creaciones político-culturales relativamente recientes, fruto de acontecimientos contingentes y que sólo tendrán vigencia por un cierto tiempo porque acabarán por desaparecer. Sin embargo, nada de esto ha sido incorporado por el sentido común histórico. Para la enorme mayoría de los ciudadanos, la Argentina es un ente eterno, una realidad natural tan vieja como el mundo. En este discurso está implícito un nacionalismo agresivo que sigue agazapado, dispuesto a aflorar y el peligro de una guerra –por Malvinas u otra reivindicación territorial- continúa absurdamente latente. ¿Podrá la escuela hacer algo sobre esto?

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas*. México, FCE.
- Clementi, Hebe(1984) *Las fiestas patrias*. Bs. As., Leviatán
- Dirección General de Cultura y Educación (1999) *a. Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica*. Tomo II. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación (1999) *b. Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata, 2003
- Dirección General de Cultura y Educación (2011). Diseño Curricular para La Educación Secundaria. 5º año. Historia. [en línea] [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/historia.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/historia.pdf). Consultado el 16 de julio de 2012.
- Dirección General de Cultura y Educación (2014). “Documento de trabajo 1. Una tensión que perdura en la Escuela Primaria: efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales”. La Plata, 2014.
- Dobry, H. (2012) *Los rabinos de Malvinas*. Buenos Aires, Vergara, 2012.
- Escudé, C. (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: ITDT / Tesis.
- Escudé, C. (1987) *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires: ITDT / Tesis.
- Escudero, L. (1996) *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, Eric (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Iglesias, F. A. (2012) *La cuestión Malvinas*. Buenos Aires, Aguilar, 2012.
- Ley de Educación Provincial N°13.688 [en línea], [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistema\\_educativo/consulta2007](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistema_educativo/consulta2007). Consultado el 16 de julio de 2012.
- Lorenz, F. *Las guerras de las Malvinas*. Bs. As., EDHASA, 2006
- Marí, C.; Saab, J. y Suárez, C. (2000) “Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar”, en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* N° 5, ULA – Venezuela.
- Palermo, V. (2007) *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires.

Quiroga, Hugo (2005) "El tiempo del 'Proceso'", en Suriano, Juan (dir.) *Dictadura y democracia (1976 – 2001)*. Nueva Historia Argentina. Tomo X. Buenos Aires., Sudamericana.

Portal Educ.ar. <http://portal.educ.ar/noticias/educación-y-sociedad/Malvinas-filmus-se-reunio.php>. Consultado 31/3/2011.

Romero, L. A. (coord..) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sánchez, G. (2012) *Malvinas. Los vuelos secretos*. Buenos Aires: Planeta.

Traverso, E.(2007) *a El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

Traverso, Enzo (2007) *b "Historia y memoria. Notas para un debate"* en Franco, Marina y Levín, Florencia. *Historia reciente*. Buenos Aires, Paidós.

Yofre, J. B. (2011) *1982*. Buenos Aires, Sudamericana.