

## Malvinas como contenido escolar: una mirada histórica a partir del análisis de los Diseños Curriculares, de la Ley Nacional de Educación de 2006, de documentos curriculares anexos y capacitaciones, desde 1981 hasta la actualidad en CABA

Mauro Ariel Falduto<sup>1</sup>, Emanuel Mauro Antunes Colombo<sup>2</sup> y  
Fernanda Gabriela Puliafito<sup>3</sup>

126

### Resumen

**E**n este artículo pretendemos abordar la cuestión Malvinas en su dimensión de contenido escolar para la Educación Primaria. Con este objeto analizamos los diferentes documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires desde el

<sup>1</sup> Maestro Secretario Titular de la Esc. n.º 10 DE 19 de CABA. Es Profesor de Nivel Primario EGB 1 y EGB 2 (Escuela Normal Superior n.º 2 «Mariano Acosta»), Profesor de Historia (Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González») y Técnico en Bibliotecología (Instituto de Formación Técnica Superior n.º 13). Contacto: [faldutomauro@gmail.com].

<sup>2</sup> Maestro Secretario en la Escuela n.º 14 DE 8º de CABA. Es Profesor de Nivel Primario EGB 1 y EGB 2 (ENS n.º 2 «Mariano Acosta»). Especialista docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (Instituto Nacional de Formación

momento en que las Islas Malvinas fueron el espacio geográfico del episodio bélico hasta la actualidad.

Iniciamos el análisis y recorrido histórico con el Diseño Curricular dictado y aplicado en 1981 por la última Dictadura Cívico Militar, para luego continuar con el Diseño Curricular que se encuentran en vigencia, así como con sus Documentos anexos y la Ley Nacional de Educación de 2006.

Determinar qué lugar ocupa la cuestión Malvinas como contenido de las Ciencias Sociales, su preeminencia como efemérides, cuáles fueron los cambios atravesados en las propuestas didácticas durante los últimos 40 años y qué sucede hoy, luego de intentos de desmalvinización ideológica e intentos de remalvinización, es una tarea ardua. Requiere del análisis de la normativa, haciendo foco en los tiempos de guerra, como en los años democráticos con el fin de elucidar cómo la letra escrita impactó en la historia escolar de Malvinas.

### Palabras clave

docente). Estudiante de Ciencias Políticas (Facultad de Ciencias Sociales). Contacto: [emanuel.antunes@bue.edu.ar].

<sup>3</sup> Maestra Secretaria en la Esc. n.º 19 DE 9º de CABA. Es Profesora de Nivel Primario EGB 1 y EGB 2 (Escuela Normal Superior n.º 2 «Mariano Acosta»), Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Diplomada Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Especialista docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (Instituto Nacional de Formación docente). Contacto: [fernanda.puliafito@bue.edu.ar].

Malvinas, documentos curriculares, propuestas didácticas, dictadura, democracia.

Malvinas, *curricular document, didactic proposals, dictatorship, democracy.*

### **Abstract**

*In this article we aim to address the Malvinas issue in its dimension of school content for Primary Education. With this objective, we analyzed the different curricular documents of the City of Buenos Aires, from the moment in which the Malvinas Islands were the geographical space of the war episode until today.*

*The analysis and historical journey begin with the Curriculum Design dictated and applied in 1981 by the last Civic-Military Dictatorship, the Curriculum Design that is in force, and attached Documents.*

*Determining what place the Malvinas question occupies as a content of the Social Sciences, its pre-eminence as ephemeris, what changes have occurred in the didactic proposals during the last 40 years and what is happening today, after ideological de-Malvinization attempts and re-Malvinization attempts is an arduous task. It requires focusing on the times of war, as well as in the democratic years to elucidate how the written letter impacted Malvina's school history.*

### **Keywords**

### **Introducción**

El presente trabajo está realizado por Profesores de Nivel Primario que actualmente se desempeñan en cargos de conducción en escuelas primarias de la CABA. Tomamos el tema Malvinas como contenido escolar con el objetivo de analizar el tratamiento que se le ha dado en los documentos curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la Educación Primaria. Con este fin estudiamos los Documentos Curriculares que comprenden el periodo 1981 hasta el día de hoy. Ese espacio temporal se divide en dos grandes bloques. El primero comprende desde 1981 hasta 2003, tiempo en el que estuvo vigente el Diseño Curricular sancionado por la Dictadura Militar. El segundo bloque se inicia en 2004 con la implementación del Diseño Curricular que se encuentra vigente hasta el presente. Luego del análisis de estos dos corpus abordamos, por un lado, el estudio de documentos pertenecientes al Ministerio de Educación de Nación: Pensar Malvinas y Veteranas. Y, por el otro, referimos las capacitaciones docentes situadas llevadas adelante por el Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires desde 2017 —estos últimos, todos pertenecientes al último eje temporal—.

Es preciso mencionar que los Diseños Curriculares tomados son la normativa nodal que delimitan los contenidos escolares y su tratamiento pedagógico para las escuelas primarias

de la CABA. Por lo tanto, los documentos anexos —aunque estos de alcance nacional— y las capacitaciones relevadas deben ser consonantes con esta normativa general. La única normativa superior a los Diseños que analizamos es la Ley Nacional de Educación de 2006.

En el cierre establecemos conclusiones provisorias en torno al tratamiento del tema Malvinas en los diferentes documentos intentando clarificar cómo se ha prescripto la enseñanza sobre la cuestión Malvinas en los periodos analizados y buscamos problematizar la enseñanza actual de la temática dentro de las escuelas primarias de la CABA.

### ***Diseño Curricular implementado por la Dictadura Militar en 1981. El silencio es salud***

Conocer qué lugar ocupa Malvinas en los contenidos escolares requiere de una cuidadosa lectura de documentos curriculares durante las últimas cuatro décadas. En este trabajo buscamos, en parte, rastrear en los documentos mencionados en el título evidencias de la *guerra cultural* que menciona Carretero (Carretero, 2010: 57), entendiendo por esto a la enseñanza de la historia (o de un hecho central de la misma) en las escuelas, *guerra* que precedió al conflicto armado en el Atlántico Sur y que continúa hasta nuestros días. Como dice el autor, esa discusión muchas veces se define en espacios más elevados que un aula. Algunas veces, la escuela ha ido a la par de la postura impuesta y, otras veces, ha sido espacio de resistencia a la misma. Los documentos

curriculares nos permiten conocer uno de los bandos que *combaten*: el oficial.

Para el estudio de la cuestión Malvinas como contenido escolar iniciaremos el análisis por el diseño curricular gestado en la última dictadura de la mano de su Secretario de Educación, Vicecomodoro Enrique José Sanzo.

La Secretaria de Educación de la Municipalidad de Ciudad de Buenos Aires implementó en 1981 un diseño curricular que todavía algunos maestros, ya jubilados o en las vísperas, recuerdan.

Este documento que se encuentra disponible tanto en soporte digital, como en papel, en la Biblioteca Nacional de Maestros, inaugura sus páginas con un prólogo firmado por el Brigadier Osvaldo Andrés Cacciatore, Intendente de Buenos Aires cuyo apellido pasó a la fama en las jergas docentes por el *Plan 60 escuelas*, *Plan* que solamente llegó a construir 24, actualmente moles coloquialmente llamadas *Escuela Cacciatore*, de ladrillos a la vista, con enormes aulas cuadradas provistas de un pizarrón diferente para cada necesidad, laboratorios vidriados, bellísimos patios con rayuelas dibujadas por perfiles de metal incrustadas en sus baldosas y comedores amplios con sus características mesas hexagonales. Ese proyecto arquitectónico de política educativa que dotó a algunas plazas de enormes escuelas le dio notoriedad al apellido y lo hizo trascender, quedando así un poco oculta su relación con los bombardeos del 55.

Su prólogo es breve —apenas media carilla— sin embargo, es contundente. Anuncia: «El centro educativo fundamental

irreemplazable es la familia [...] la escuela tiene una responsabilidad formativa complementaria trascendente, que lo integra (al estudiante) en un grupo humano homogéneo para capacitarlo durante un importante periodo de su evolución». Asimismo, líneas más abajo, se exige a los docentes una «[...] actitud de servicio que encuentre sustento en nuestra identidad nacional y los principios cristianos» (Diseño Curricular, 1981: 1).

Antes de enfocarnos en el tema que nos convoca, el tratamiento de la Cuestión Malvinas como contenido escolar en momentos preliminares al conflicto armado, es preciso realizar un breve análisis del documento curricular para tener una noción sobre su enfoque. La lejanía de sus días de aplicación nos lo exige.

Los objetivos rectores de este diseño —entendidos como cambios de conducta a lograr en los alumnos a través de su paso por la Escuela Primaria— se desprenden de una selección realizada a partir de aquellos formulados por el Consejo Federal de Educación tomando en cuenta, según se explica, las características evolutivas del alumno que egresa de la escuela primaria y las características socioculturales del medio en que deberá insertarse como habitante de la ciudad Buenos Aires (Diseño Curricular, 1981: 1).

Las áreas son presentadas como básicas y complementarias. Escisión que, sin duda, asume una postura pedagógica. Sin embargo, todas las áreas tienen una estructura interna común integrada por los siguientes elementos: ejes organizadores, objetivos, contenidos, actividades sugeridas y recomendaciones.

En el documento se destaca que las actividades sugeridas sirven para interpretar el enfoque.

Justamente aquí hay un punto en qué debemos detenernos: el método. La ruptura con las premisas asumidas por las anteriores gestiones educativas es sustantiva. Como explica Roque Dabat:

El peronismo trató el tema como si este fuese exclusividad de maestros, y pedagogos y no se pueden identificar mutaciones metodológico didácticas que puedan definirse como peronistas. Como si los aspectos técnicos de la práctica escolar fuesen independientes de su dirección política (Dabat, 2007: 92).

En nuestra pieza de análisis, en cambio, el método sí se prescribe. Luego de una breve crítica hacia el conductismo y su concepción de la mente como tabla rasa, se expresa que la premisa pedagógica que inspira el currículo concibe que no existe recepción pasiva de los estímulos por parte de los sujetos de aprendizaje, sino interpretación del significado del estímulo en función a sus esquemas previos. Afirman que el sujeto actúa para incorporar el nuevo objeto del conocimiento y lograr un estado de equilibrio que esta situación de aprendizaje ha alterado. En este sentido, también, se mencionan las conocidas nociones: adaptación, asimilación y acomodación. Aclarando que los conceptos se encuentran *sumariamente descriptos* (Diseño Curricular, 1981: 10).

Avanzado en la lectura, a la hora de diferenciar la mente adulta de la mente infantil aparecerá, finalmente, el término

psicogenética y una explícita mención a Jean Piaget. Asimismo, en relación al vínculo maestro-alumno, el niño que se concibe es un investigador de la realidad que debe y que puede descubrir el placer de aprender. Lejos de tener que ser entrenado, necesita ayuda para crecer.

En el otro polo del tándem, el maestro, en consonancia, es pensado no como un transmisor de información, sino como alguien que plantea problemas. Este no debe temer perder su autoridad, por el contrario, debe promover la autonomía de sus alumnos.

Hasta aquí, como puede observarse, el ideario sobre los sujetos de la educación no dista demasiado de los discursos actuales. Incluso, podemos sorprendernos de la actualidad de alguna de sus premisas. Los abismos ideológicos más importantes se nos presentan al concentrarnos en los «[...] objetivos pedagógicos generales para la educación primaria» (Diseño Curricular, 1981: 21). Allí es donde aparecen nociones tales como la obligación de

[...] preparar al hombre para asumir los valores éticos religiosos de su destino trascendente. Promover la consolidación de la unidad y estabilidad de la familia. Promover una actitud de defensa de la soberanía política de la República Argentina dentro de la comunidad internacional y fomentar las armoniosas relaciones con los demás países y muy especialmente con las naciones hispanoamericanas (Diseño Curricular, 1981: 21).

El último de los objetivos mencionados no llama la atención por su contenido, sin duda pertinente para el plano educativo, sino porque se trata, justamente, de la gestión que llevó a su punto culmine el conflicto del Canal de Beagle. El 22 de diciembre de 1978 la Junta Militar Argentina ordenó la Operación Soberanía para disputar territorios insulares al vecino país de Chile. Avanzando en la lectura de los objetivos la preeminencia de las palabras *nacional* y *cristianismo* es homologa y abundante.

Para responder a la pregunta que da sentido a este trabajo, debemos otorgar especial atención a los objetivos del área de estudios sociales. Los que se relacionan con nuestro tema de estudio giran en torno de asumir una actitud positiva hacia la soberanía nacional.

En este documento —el Diseño Curricular de 1981, sancionado un año antes del conflicto bélico del Atlántico Sur— la palabra *Malvinas* aparece dos veces a lo largo de sus 1358 páginas. La primera, dentro del apartado *Actividades Sugeridas*, la segunda, en el área de Música, dentro de lo que se denomina *Repertorio Patriótico*.

En la primera ocasión aparece como contenido de sexto grado en el área de estudios sociales, dentro de lo llamado *Perspectiva del medio geográfico, eje Argentina antártica y marítima*, luego del apartado dedicado a la Región Patagónica. Allí, el contenido *Malvinas* aparece subordinado al objetivo: «[...] [que el alumno] Utilice bibliografía complementaria» (Diseño Curricular, 1981: 699), específico para esa actividad que se sugiere. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el foco está puesto

en el conocimiento geográfico del territorio nacional y en su importancia como recurso natural, ya que la propuesta se centra en las condiciones costeras para la instalación de puertos. Puntualmente, las actividades que se sugieren son:

Localizar en el mapa de mares argentinos los principales puertos marítimos del país y comentar sus características de profundidad y aptitud. Buscar información sobre las características naturales y humanas de las islas Malvinas, la ocupación histórica de las islas. Confeccionar álbumes relacionados con el sector antártico, con material gráfico y bibliográfico sobre: el relieve y el clima, la población y sus actividades, la vivienda y las comunicaciones, la ocupación histórica del espacio [Se enfatiza en la utilización de la carta de las Islas Malvinas a escala 1: 500.000 del Instituto Geográfico Militar] (Diseño Curricular, 1981: 700).

En la segunda ocasión, en la cual la palabra *Malvinas* forma parte de los contenidos del área de Música, aparece en el título de su emblemática canción. El objetivo es el estudio de su letra y la diferenciación de los aspectos técnicos entre marchas e himnos.

*La marcha de las Malvinas*, con letra de Carlos Obligado y música de José Tieri, compuesta en 1940, fue la pieza ganadora de un concurso poético-musical organizado por Junta de Recuperación de las Malvinas con el objetivo de contribuir a la difusión y conocimiento del tema entre la población durante la presidencia de Roberto Marcelino Ortiz. Sin embargo, pese a

formar parte de los contenidos escolares, será recién durante el conflicto armado, 42 años después de su composición, que su conocimiento se masifica a causa de la intensa difusión radial.

La fecha, por supuesto, por aquel entonces, no coincidía con la efeméride actual. El calendario la ubicaba el 10 de junio, *Día de la reivindicación de los Derechos sobre las Islas* —fecha que luego quedaría muy cercana al día de la rendición—. Dieciocho años más tarde llega la sanción de la Ley n.º 25.370 que, en noviembre de 2000, le confiere al día 2 de abril estatus legal de Feriado Nacional, denominándolo Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas —que a partir de 2006 se declara inamovible—. La forma en que se nombró el feriado erige como protagonistas a los sujetos y no al conflicto en sí mismo. El ciclo lectivo de 2001 —año marcado por la debilidad del tejido social y el desmembramiento simbólico, cuando muchas provincias emitían sus cuasi-monedas, en las plazas del país repicaban las cacerolas del *que se vayan todos*— es el primero en que se realizan actos escolares específicos para su conmemoración.

Es posible que la sanción de la mencionada ley haya sido un intento de recuperar el sentir patriótico en pos de sanar el deteriorado tejido social. Esto puede pensarse en consonancia con la medida tomada poco más de un año después: en agosto de 2002 el presidente Eduardo Duhalde, elegido por la Asamblea Legislativa, impulsa la ley que establece que todas las radiodifusoras y cadenas de televisión deben transmitir el Himno Nacional argentino a las cero horas todos los días.

En el documento curricular sancionado en 1981 el apartado efemérides es exiguo en comparación con el calendario actual. Dos fechas han sido incluidas luego de los que fueron, tal vez, los años más oscuros de la Argentina proyectados por las sórdidas linternas del Terrorismo de Estado: el 2 de abril y el 24 de marzo.

En línea con lo planteado anteriormente, el análisis del diseño curricular de 1981 confirma, que antes de la guerra, Malvinas no era un contenido central dentro de la currícula. A lo sumo, una efeméride más.

Podemos observar cómo la balanza se inclina hacia el estudio geográfico en detrimento de los aspectos históricos. Nos animamos a arriesgar que, prácticamente, se le brinda un tratamiento tópico. Se refiere a la ocupación histórica de las islas de manera muy tangencial. No se especifican datos, ni fechas. La historia de la ocupación británica de las islas, directamente, no se menciona. No observamos aquí correspondencia con el objetivo *crear una actitud positiva hacia la Soberanía Nacional* que se repite a lo largo del documento aunque, claro está, la integridad territorial no es sinónimo por, sí sola, de soberanía.

Malvinas en su dimensión histórica se nos presenta, entonces, como un contenido prácticamente desaparecido, una ausencia pálida. En este sentido, podemos pensar que para los implementadores del diseño curricular de 1981 la omisión de las cuestiones históricas y políticas de la historia de Malvinas fue un *silencio saludable*.

Un discurso educativo difícil de amalgamar con la actuación del Gobierno de facto que utilizó la Cuestión Malvinas y

los Derechos Soberanos como un último intento de mantenerse en el poder en las postrimerías de la dictadura.

### ***Diseño Curricular implementado en 2004. Volveremos***

El Diseño Curricular editado en el año 2004, 22 años después de la Guerra de Malvinas, durante la presidencia de Néstor Kirchner en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es el primer documento que compila el marco teórico propuesto para las escuelas dependientes de la entonces Secretaría de Educación, hoy con categoría de Ministerio.

Es también el primero, si omitimos al prediseño curricular, impulsado desde la sanción de la autonomía, ya que hasta el año 1994 la ciudad era un territorio federal.

A lo largo de sus cuatro tomos —marco general, primer ciclo y los dos apartados correspondientes a segundo ciclo— la palabra Malvinas no aparece mencionada ni una sola vez.

¿Podemos pensar, entonces, que no se propone trabajar la cuestión Malvinas? Podemos aventurar que el nivel de autonomía que brinda este material al docente es tal que, aquel que quisiera hacerlo, tendría vía libre y encontraría sustento en el documento. Pero, por otro lado, quien optara por no incluirlo en ningún recorte, también estaría dentro de lo considerado válido.

Concentrándonos en al área que se asocia con el proceso histórico mencionado, en los contenidos de séptimo grado de Ciencias Sociales, específicamente un su eje denominado *Democracias, Dictaduras y Participación Social* —que refiere a los

núcleos conceptuales que el docente debe incluir en sus planificaciones y alrededor de los cuales deben girar las propuestas de actividades secuenciadas—, encontramos una idea básica que permite incorporar la problemática Malvinas en las aulas: «La memoria individual y colectiva constituye un elemento central en la conformación de las identidades de los individuos y las sociedades» (Diseño Curricular, 2004: 283).

Memoria individual y colectiva. Construcciones que en nuestro país han atravesado luchas contra viento y marea de los organismos como Madres<sup>4</sup> y Abuelas<sup>5</sup> y, en este caso puntual, de Asociaciones de Veteranos y Ex-Combatientes<sup>6</sup> contra políticas de estados con ciertos vaivenes.

Luego, para profundizar esa idea básica, en el apartado denominado *Alcance de los Contenidos* (Diseño Curricular, 2004: 309), puede seguirse perfilando la propuesta. Citamos algunos ejemplos significativos a nuestro parecer:

Selección de evidencias obtenidas de revistas, diarios y documentales de la época; análisis de testimonios orales; elaboración y realización de entrevistas.

---

<sup>4</sup> Las Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora conforman una ONG (organización no gubernamental) de defensa de los derechos humanos. La integran madres reunidas en la búsqueda de verdad, memoria y justicia por la desaparición forzada de sus hijos a manos del Estado argentino, durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983).

Identificación de formas de transmisión de la memoria en el ámbito familiar o social a partir de álbumes, costumbres y festejos familiares, testimonios, lugares que simbolizan acontecimientos, efemérides escolares, organismos de derechos humanos, expresiones artísticas.

Valoración de las actividades realizadas por instituciones públicas y privadas con el objeto de recuperar la memoria colectiva (por ejemplo, investigación histórica, museos y archivos) (Diseño Curricular, 2004: 309).

Aquel docente que busque abordar el contenido puede hacerlo pensando en la construcción de la memoria colectiva sobre un hecho. En el caso del conflicto por las Islas Malvinas debe desandar un camino de olvidos programados por la dictadura genocida y ciertos gobiernos democráticos.

Tiene que seguir un enfoque en el cual lo factual no es lo relevante, debe apuntar a la construcción de conceptos que tome como protagonistas a los diversos actores sociales, que indague en sus intereses y problemáticas a través del entrelazamiento de las

<sup>5</sup> La Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo es una organización de derechos humanos argentina que tiene como finalidad localizar y restituir a sus legítimas familias todos los bebés y niños apropiados por la última dictadura militar (1976-1983)

<sup>6</sup> La Comisión Nacional de Excombatientes de Malvinas fue creada en 1994 para canalizar y resolver las problemáticas de los Veteranos de Guerra.

diferentes perspectivas sobre el conflicto y que evite caer en explicaciones unicasuales.

Los alumnos no deben memorizar nombres ni fechas como objetivo final. Tampoco tratar el tema para fortalecer su amor por la Patria. Deben plantearse propuestas que eviten la tranquilizadora simplificación de dividir el mundo en buenos y malos, en la cual los conflictos son el motor y en los que las pujas de interés determinan el accionar de los colectivos sociales.

El diseño curricular que escrutamos ya no distingue entre Geografía e Historia como dos disciplinas separadas. Ambas se encuentran integradas en los engranajes de las Ciencias Sociales, por lo tanto, de nada serviría proponer que los estudiantes memoricen mapas o nombren los principales montes o asentamientos de las Islas.

Habiendo establecido el marco en el cual se podría incluir el contenido, resulta llamativo la falta de vinculación directa de los sucesos de abril (junio de 1982 con la última Dictadura Militar). No olvidemos que resulta paradójico cómo a dos temas que la Historia ha unido (uno es un proceso vinculado con el otro, inentendibles por separado), la normativa ha buscado separar —al no establecer una relación directa—. Sin embargo, el calendario de efemérides se esfuerza en revincularlos (una semana después del acto del 24 de marzo adviene el del 2 de abril).

Para ser justos, debemos decir que Malvinas no es el único término elidido en el diseño curricular que traza la frontera de cuáles temas se constituyen en contenido escolar para las escuelas

primarias de CABA y cuáles quedan afuera situación que será resuelta dos años después por legislación nacional.

Tampoco aparece el concepto de *terrorismo de Estado* o de *genocidio*. Se recuerda que la publicación de dicho documento es de 2004 pero su elaboración es, obviamente, anterior. Mucha agua ha corrido desde entonces en relación a la reivindicación estatal de procesos históricos y del rescate de la memoria frente al olvido:

El terrorismo de Estado trastocó la trama de los símbolos nacionales. Si hasta 1982 el espejo de Malvinas le devolvía a la sociedad la ilusión de una comunidad unificada, después de la guerra el espejo se fragmentó y empezó a devolver imágenes diversas: en algunos puntos del territorio nacional la idea de nación se quebró; y en otros, por el contrario, se reforzó como el último recurso disponible ante la desintegración (Flachsland *et al.*, 2010: 142).

El hecho de mencionar, siempre, la problemática Malvinas centrada en la guerra del 82 es un recorte que se hace, la mayoría de las veces, de manera automática. El proceso que se construye alrededor del conflicto que sostenemos con el Reino Unido es de larga duración, abarca varios siglos, diferentes países y, a la vez, en nuestro caso, diversas configuraciones de nuestro Estado.

Sin embargo, la fuerza emocional que transmiten esos 74 días suele obturar la posibilidad de trabajar las reivindicaciones argentinas a otra escala. Este, posiblemente, sea otro de los debates

que se deban dar, aunque el presente trabajo no sea el lugar para ello.

Recapitulando, el diseño curricular de 2004, producto de su época, no menciona de forma puntual la problemática Malvinas —inferimos que tal vez por cuestiones de dinámicas de poder en la interna de su redacción—, pero permite, sí, a través de su enfoque del área y de la amplitud de las ideas básicas que sostienen los contenidos propuestos, que cada docente decida y tenga la libertad, mas no la obligación, de trabajar el tema con el recorte que considere pertinente.

Para finalizar, la Ley Nacional de Educación n.º 26.206 del año 2006 zanja esta problemática a través de su artículo 92, en el cual indica que:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] (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. (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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley n.º 25.633.

Es allí donde finalmente se promueve la cuestión Malvinas como parte de los contenidos de todas las escuelas del país —incluyendo la CABA— y se la vincula con el accionar terrorista por parte del Estado en manos de genocidas. Hay un esfuerzo por parte del Estado para que ambos procesos recuperen su relación lógica.

Podemos entender la propuesta de la citada ley de estudiar la Cuestión Malvinas asociada al eje soberanía, imbricándolo con la cuestión de los derechos humanos, como una forma de concientizar sobre ellos. Entendemos esto como un proyecto de construcción ciudadana que asuma la soberanía enlazada a un destino democrático. Un anhelo de decir *Volveremos a las islas*, pero no de cualquier manera.

### ***Las propuestas del Ministerio de Educación de Nación entre el 2010 y la actualidad***

#### **Documento: Pensar Malvinas, una reflexión sobre nosotros mismos. Memoria, Verdad y Justicia**

Existe un material publicado en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación —y dedicado exclusivamente a las fuentes— bajo el título *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*. Las 200 páginas que componen este documento extenso están precedidas por las palabras de Alberto Sileoni en su rol de Ministro de Educación de la Nación. Avanzando encontramos un

mensaje de Mara Brawer, por aquel entonces Secretaria de Derechos Humanos y Equidad Educativa. Esa presencia es el primer anclaje entre la Cuestión Malvinas, la Soberanía y los Derechos Humanos que plantea el texto.

Ayuda a comprender el impacto que provoca en su implementación un documento anexo —de nivel nacional— como el que analizamos la tesis de Belinche Montequin (2013), quien analizó el modo en que el tema Malvinas es trabajado al interior del sistema educativo, focalizando en el discurso oficial —expresado en materiales producidos en ámbitos ministeriales—:

Estas producciones oficiales sobre Malvinas, al menos en teoría, se distribuyen en todas las provincias, en la mayor parte de los niveles de las escuelas, se realizan seminarios y cursos para interpretar sus contenidos y elaborar sus secuencias didácticas y se aprueban a nivel nacional en el Consejo Federal de Educación. Sin embargo, esta presencia no se concreta de manera mecánica. Las dificultades que presuponen una escala que abarca todo el país, las tradiciones y prejuicios de algunas escuelas en torno a los temas «que pueden generar conflicto» y las ocasionales implicancias de los mismos textos pueden obtener las buenas intenciones y confinar los libros a un rincón de las bibliotecas escolares (Belinche Montequín, 2013: 86).

Tomando un solo párrafo de los firmados por el Ministro de Educación encontramos resumida toda la complejidad de la cuestión Malvinas como contenido:

Las islas Malvinas son uno de estos espacios de la memoria donde el orgullo y el dolor arden juntos. Malvinas son las islas ocupadas por Gran Bretaña desde 1833 y son también la guerra librada en el contexto de terrorismo de Estado. Al hecho intolerable de la cuestión colonial [...] Se suman decenas de preguntas acerca del conflicto de 1982, que están asociadas, más que a esa cuestión diplomática, a una reflexión sobre nosotros mismos (Ministerio de Educación, 2010: 9).

Así, el libro se presenta como un timón para navegar sobre lo que Malvinas significa para los argentinos y para asumir, desde la escuela, la complejidad de un pasado que sigue *a flor de piel*. La intencionalidad es manifiesta:

No dudamos que este material contribuirá a colocar en ese lugar la conciencia de los derechos argentinos sobre las islas Malvinas, pero también, y, sobre todo, la memoria de los jóvenes soldados conscriptos, ciudadanos de uniforme, que marcharon a las islas acaso con el único bagaje de lo que la escuela les había enseñado sobre el archipiélago austral (Ministerio de Educación, 2010: 9).

El material completamente estructurado a partir de fuentes se divide en tres ejes que, a su vez, se subdividen en 8 apartados: el primero es *1982: la guerra*; el segundo, *Las islas en el imaginario argentino previo a la guerra* y, el tercero, *Memorias de la guerra*. Cuenta con una larga introducción a los hechos históricos que también refiere a la reacción social, al final de la guerra, y al rol que tuvieron los medios de comunicación.

Impacta por su calidad y minuciosidad la basta recopilación de fragmentos de materiales sobre Malvinas, capítulos de libros, entrevistas, artículos, testimonios, los más pertinentes —a nuestro entender— para el trabajo didáctico. La impresión que causa este trabajo es que no deja cabo suelto. Solamente con mencionar algunos ejemplos cobramos noción de la oferta de fuentes para trazar secuencias didácticas: *Los chicos de la guerra*, de Daniel Kon; *1093 tripulantes*, de Héctor Bonzo; la *Revista Lote, Malvinas gesta e incompetencia*, de Martín Balza; la revista *El porteño* y *Los Pichiciegos*, de Fogwill, son apenas, algunos de los títulos que quedan resonando al cerrar el cuadernillo.

Como hemos mencionado, el primer apartado de fuentes está dedicado a la guerra. El temario abre con un fragmento de *Los Chicos de la Guerra*, donde un excombatiente, llamado Guillermo, esbozado como un joven de clase media que cumplía el servicio militar en el Regimiento de Infantería 7, es trasladado el 14 de abril de 1982 a Río Gallegos y, de allí, a las Malvinas, *un pueblito como el de las películas*, afirma. Lo más llamativo de este testimonio inaugural de un conscripto es su referencia a la conciencia de muerte que le despertó llegar a Malvinas. Su noción de recordar

más los días previos que los finales de la guerra y el odio a los ingleses que le inculcaron en el Regimiento de Palermo moviliza.

La variedad del trabajo que reseñamos nos sumerge en las profundidades de la cuestión Malvinas. Voces de niños en edad escolar, el discurso del Presidente Raúl Alfonsín en 1984, una circular escolar fechada en 1964 dirigida a los rectores y directivos de las instituciones educativas que menciona los motivos geográficos e históricos para defender los derechos argentinos en la soberanía de las islas, testimonios docentes, fragmentos de manuales escolares, fotografías de los monumentos sembrados a lo largo de la Argentina y del cementerio de Darwin, todas imágenes en blanco y negro impactantes. Todo al alcance de quien desee bucear en esas aguas.

Despierta un interés especial, para nuestro trabajo de análisis, la circular escolar de posguerra de junio de 1982 con firma del Ministro de Educación, Cayetano Licciardo. A través de ella la Dictadura Militar intenta relativizar no solamente la derrota sino, especialmente, su accionar bélico. Sostiene que es necesario «[...] orientar en las actuales circunstancias la reflexión de los alumnos entorno de objetivos claros y formativos» y, enfáticamente, prescribe cómo deben comunicarse los hechos en las escuelas: «La ocupación del 2 de abril fue un acto de recuperación, como afirmación de derechos y no de provocación o agresión» (Ministerio de Educación, 2010: 129).

Las propuestas para trabajar en el aula no están divididas por nivel ni por ciclo. Esa vacancia parece indicar que la cuestión

Malvinas es transversal a todos los niveles y la tarea de su gradación parece ser un trabajo que legado a los docentes.

Las actividades se distinguen entre consignas de investigación y producción escrita, consignas de reflexión y consignas de debate. Ninguna de las propuestas es tímida, enfrentan temas controvertidos. Desde las preguntas que ahondan en el gobierno que tenía Argentina durante el conflicto y las denuncia sobre derechos humanos que pesaban sobre él, hasta la invitación a reflexionar sobre el término nacionalismo, sobre el mundial 78, el conflicto con Chile y el uso que los militares hicieron de esta triada, uniéndolo a qué consecuencias tiene en nuestro presente. Cuenta con una serie de preguntas que requieren una lectura profunda de los testimonios que permiten entrar en contacto con la sensibilidad de los protagonistas, así como propuestas de discusión sobre la relación entre los medios y la dictadura, el tema de la censura, las propagandas y cómo se informó la población. Éstos son solamente algunos ejemplos ilustrativos de nuestra afirmación.

El trabajo con las fotografías está andamiado y ofrece nociones secuenciadas pedagógicamente sobre la lectura de imágenes —quehacer escolar tan importante como infrecuente en las propuestas didácticas—. La selección de ficciones mantiene un carácter amplio y pertinente, desde *Los Pichiciegos* de Ricardo Fogwill a *La marca del ganado* de Pablo de Santis.

La inclusión de voces de niños y docentes en formación es la prueba que termina de afirmar que es un material didáctico desarrollo con rigurosidad didáctica no solo por la cuestión

Malvinas, sino también por la Escuela, por lo escolar. La selección de fuentes, las propuestas didácticas y la calidad de impresión del documento es una muestra de valoración a hacia la comunidad educativa.

El recorrido que propone el material permite inferir la experiencia y conocimiento de sus desarrolladores, no solamente sobre el tema Malvinas, sino sobre la forma en que se debe trabajar en las escuelas. No es meramente prescriptivo, sino una revalorización de las formas de hacer, de las formas de construir conocimiento dentro de las aulas, casi una apología de la actividad pedagógica. Es una afirmación de lo que sucede en la escuela y se sustenta en la noción plena de que *Malvinas, Memoria y Escuela* son una triada indivisible. La escuela se aloja en nuestra subjetividad, tal y como queda plasmado en este testimonio que nos acerca Pensear Malvinas:

Don Rulo, como curiosamente solíamos llamarle, nos contó sobre las islas Malvinas. Aún siento el frío, la reacción de mis sentidos ante tan perfecta descripción. Magnificada, además, por las riquezas económicas del lugar más austral del país. Luego inesperadamente preguntó: «Niños ¿cómo será el olor de un amanecer en ese pedacito de suelo argentino?». Levanté la mano izquierda para responder y dije: «seguramente hay olor a silencio» (Ministerio de Educación, 2010: 130).

La Cuestión Malvinas se presenta como un espacio de construcción de memoria desde las páginas iniciales. La oferta de

fuentes intenta una búsqueda de verdad en el sentido de la investigación histórica. Todo esto se enlaza en la búsqueda de justicia comprendiendo el conflicto del Malvinas como una prolongación del terrorismo de Estado en la Argentina.

**Documento: Veteranas. Lo personal es político**

Dentro de las propuestas curriculares oficiales, hay una en especial, la más reciente, que se destaca por su actualidad en relación a los debates de época y su intento de adhesión al encuadre de la ESI (Educación Sexual Integral). Nos referimos a *Veteranas: una historia silenciada*, desarrollado por El Ministerio de Educación de Argentina dentro de la colección *El género de la patria*.

La propuesta, desde su título, ofrece un enfoque de género que intenta «[...] alojar las mujeres en el espacio narrativo de la efeméride» (Ministerio de Educación, 2020: 4). Una propuesta que parece estar llena de potencia.

En sus páginas iniciales presenta de manera sucinta un panorama de los hechos iniciados con el desembarco del 2 de abril de 1982. La información discurre entre el clima social y la composición de las tropas. No evade la mención a las contradicciones actuales que implica el tratamiento del tema:

En los años de la posguerra, quienes pelearon en Malvinas tuvieron que organizarse para ser reconocidos socialmente. Mientras denunciaban un clima de creciente *desmalvinización*, sus demandas no

conseguían respuestas adecuadas en el sistema de seguridad social. Muchos testimonios aseguran que los numerosos suicidios que se produjeron en este período obedecieron a este contexto tan crítico (Ministerio de Educación, 2020: 4).

La primera mención a las mujeres Veteranas de Malvinas es contundente:

Aunque la efeméride alude a los *veteranos*, las mujeres también fueron protagonistas de la guerra, como instrumentistas quirúrgicas y enfermeras; como personal a bordo de aviones que trasladaban heridos de las islas al continente; como oficiales o personal de buques mercantes con tareas logísticas; o como parte de operaciones de inteligencia. Sólo recientemente sus historias comenzaron a visibilizarse. En 2012, una Resolución del Ministerio de Defensa reconoció las actuaciones de algunas de estas mujeres y las filió históricamente con Manuela Pedraza y Juana Azurduy (Ministerio de Educación, 2020: 4).

Sin embargo, la intención de reconocer a estas mujeres, parece no tener mayor anclaje que estas palabras dentro la propuesta didáctica.

El concepto más sólido del material parece establecerse con la sentencia de que «[...] a 38 años de la guerra, podemos decir que el enunciado *Las Malvinas son argentinas* resultó una construcción

colectiva, en la que las mujeres argentinas tuvieron un rol destacado» (Ministerio de Educación, 2020: 4).

El material propone actividades para tres niveles: inicial, primario y secundario. Para nivel primario la propuesta se divide en dos segmentos: primer y segundo ciclo.

En primer ciclo se inicia con una actividad apuntada al trabajo con material cartográfico. La idea es simple y remanida, ubicar las islas y luego, la localidad topográfica del estudiante para, así, averiguar qué distancia hay desde su hogar hasta las Malvinas.

En un segundo momento se sugiere realizar un intercambio de ideas, información y opiniones destinadas a indagar qué saben los alumnos sobre las Islas Malvinas, sobre la guerra, sobre quiénes son los veteranos, hasta llegar a la pregunta final que interroga si han escuchado hablar sobre las veteranas, para luego invitarlos a buscar imágenes sobre las mismas.

La propuesta destinada a segundo ciclo, a nuestro parecer, es tan difusa e imprecisa como la anterior. La idea inicial es que los alumnos busquen frases para argumentar el concepto *Las Malvinas son argentinas*. Con este objeto se recomienda la visualización del capítulo de Zamba titulado *La asombrosa excursión de Zamba en el Museo Malvinas*. No nos detendremos a discutir la pertinencia de este material en el ciclo, pero sí creemos que pedirles a niños de segundo ciclo que argumenten esa frase requiere de un trabajo previo menos superficial y de una amplia oferta de materiales y fuentes. Más adelante, se propone la lectura y análisis de imágenes de soldados veteranos y veteranas. Se incentiva a pensar dónde y en qué momentos fueran tomadas.

La actividad de cierre recomienda analizar un fragmento del diario de María Sáez, esposa de Luis María Vernet. La misma empezó su diario el día que llegó a las islas, el 15 de julio de 1829. La propuesta no trasciende más allá de las coordenadas para buscar en el portal *EducAR* otras entradas de su diario y así conocer cómo era la vida en las islas y cómo fue pensado el proyecto de las provincias unidas para establecer una población estable allí.

El apartado final cierra con una invitación a conversar en familia destacándose la posibilidad de establecer un diálogo entre generaciones a partir de una fecha importante de nuestro pasado reciente.

Como podemos apreciar, el docente que tenga intención de dar presencia y voz a las mujeres que pusieron sus vidas al servicio de la causa Malvinas y enseñar en igualdad de género, deberá realizar una búsqueda personal para, luego de trazar el recorte, diseñar una secuencia propia.

Lamentablemente, en el material analizado no aparecen datos específicos de quiénes fueron las mencionadas veteranas. Interrogantes en torno a cómo fue su participación, cuál fue el tratamiento y qué condiciones de vida —en relación a la cuestión de género— tuvieron en las islas, qué pasó con ellas al regresar al continente y dónde están hoy, son unas pocas de las decenas de preguntas que aún siguen, desde los materiales oficiales, sin respuesta. En tiempos en que en la Argentina la perspectiva de género cobró una relevancia sin precedentes, este documento desaprovechó la oportunidad de demostrar que *lo personal es político*.

### ***Propuestas del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires***

#### ***Las capacitaciones docentes vigentes desde 2017. Un paso adelante, dos pasos atrás***

En la Ciudad de Buenos Aires, desde tiempos cercanos a la pandemia, se aplicaron capacitaciones en servicio obligatorias para el personal docente dictadas durante el mes de febrero.

En dichos encuentros, se entregó a cada participante un módulo con propuestas secuenciadas para las cuatro áreas. La entrega de materiales, sumada a la obligatoriedad de la propuesta, les concedió un gran nivel de impacto en las aulas de las escuelas porteñas.

Durante los años 2018 y 2021, en séptimo grado se incluyó, como ejemplo, una secuencia —la misma en ambos años, con

apenas algunas reformulaciones— enfocada en el bloque democracias y dictaduras. Allí se planteaba como pregunta disparadora la que interrogaba acerca de la figura del desaparecido. Por supuesto, un recorte posible.

En los diferentes momentos propuestos para que los alumnos comprendan conceptos centrales, no aparece el conflicto de Malvinas. Una regresión en el avance, en este sentido, plasmado en la letra de ley anteriormente mencionada. Dos pasos atrás en el estudio de la cuestión Malvinas.

#### ***Conclusión: Vamos ganando***

Malvinas evidencia con prístina claridad la capacidad de la escuela de producir *marcas* en sus alumnos.

Describe Federico Lorenz:

En los cerros barridos por el viento, en las Islas Malvinas, se entiende la fuerza de la escuela. Marcados por la guerra, heridos por los cráteres y salpicados por los restos de la batalla, los montes silentes nos advierten que las ideas y los sentimientos construidos por y en la escuela pública argentina durante decenas de años no son ni una metáfora, ni una mala pesadilla, ni siquiera una evocación nostálgica de alguna gloria: son marcas de la historia (Lorenz, 2008:114).

En el presente trabajo nos propusimos iniciar el análisis de 40 años de educación con el fin de rastrear las maneras con que el

Estado encaraba la enseñanza de un conflicto nacional devenido en contenido escolar delimitados por dos documentos curriculares de CABA, y una Ley Nacional de Educación, documentos anexos y las recientes capacitaciones docentes.

El recorrido por los Diseños Curriculares, la Ley de Educación Nacional de 2006 y por las propuestas didácticas más representativas permite establecer al menos tres conclusiones provisorias y un intento de clarificar cómo se ha enseñado y cómo se enseña la cuestión Malvinas, buscando problematizar la enseñanza actual de la temática dentro de las escuelas primarias de la CABA y trazando destinos posibles.

En primer lugar, se presenta como insoslayable la inexistencia de la cuestión Malvinas como contenido —en su dimensión política e histórica— en el diseño curricular de 1981. Esa vacancia vuelve la cuestión de la soberanía un tópico desaparecido, parte de una política de Estado:

Los militares actuaron como el sirviente que cree que puede cobrársela a su antiguo amo porque se ha convertido en muy buen sirviente del nuevo señor. Malvinas, también, debería haber desarmado [...] el viejo mito del militar nacionalista. No hay militares nacionalistas, por lo menos desde 1955 todos los militares han sido (en su función institucional, más allá de lo que uno u otro pueda pensar en la intimidad de sus barracas) los agentes locales del poder imperial, garantes últimos de su continuidad (Gamerro, 2018: 17).

Podría ser motivo de otro trabajo la relación entre la ausencia del tema en el documento del 81 y ¿la presencia? del mismo en las aulas. En los años 60 y 70 existía una fuerte presencia del reclamo por la recuperación de las islas, presente en algunas de las corrientes del peronismo (por citar un solo ejemplo, el Operativo Cóndor de 1966).

Esta situación, seguramente por diferentes causas, no se resuelve en los siguientes diseños curriculares —prediseño y el documento en vigencia— de la CABA.

En segundo lugar, es importante destacar que durante la gestión de Alberto Sileoni (2009-2015), en el Ministerio de Educación —a nivel nacional— aparece la intención explícita de reparar las omisiones antes cometidas y darle existencia a la *Cuestión Malvinas*.

Sería infiel a nuestras percepciones no aseverar que es, hasta el día de hoy, la única gestión que tomó el tema con seriedad y entendió la necesidad de reparación histórica, comprendiendo que la palabra *historia* y *memoria* están enraizadas y se construyen siempre en el presente.

Desde la Ley n.º 26.206, acompañada por propuestas como *Pensar Malvinas*, creemos que, por un lado, se acercó materia prima de calidad, habilitando y facilitando la tarea de aquellos docentes que ya tenían instalado el deseo y la inquietud de llevar *Las Malvinas* al aula y, por otro, se instaló el tema en aquellos educadores que se mantenían alejados de este tópico. El trabajo en el aula, muchas veces, nos permite a los propios docentes, no decir lo que pensamos, sino descubrirlo en el propio acto educativo. Es

en este sentido que nos permitimos afirmar que *vamos ganando*. Hoy, la Ley Nacional de Educación impulsa a enseñar la Cuestión Malvinas desde sus múltiples aristas, el Diseño Curricular de CABA lo permite —aunque no lo prescriba— y existen documentos anexos a nivel nacional que facilitan, enriquecen y pueden completar el trabajo de los docentes.

En tercer lugar, creemos que *Malvinas y escuela* son dos nociones indivisibles. Lo que conocemos los argentinos de las islas está imbricado en nuestra trayectoria escolar. La cantidad y calidad de nociones que haya en nuestro bagaje depende —debido a la falta de prescripción sobre el tema— en parte, de los docentes que nos hayan tocado en suerte. Creemos, por un lado, que a partir de la gestión 2009-2015 esta situación empieza a volverse, al menos, un poco menos contingente. Y, por otro lado, se hace evidente que cuando Malvinas estuvo presente en las aulas, ha sido por inculdicable convicción y voluntad pedagógica de los docentes. Malvinas ha sido un tópico escolar porque los docentes así lo han querido. Malvinas aparece desde la simple consigna que se la da a un niño de pintarlas en el mapa como parte del territorio argentino, hasta cada vez que un excombatiente es invitado a un acto escolar para hablar desde el presente y así escapar del riesgo de quedar congelado en una fotografía en las islas.

Este mar de fondo remueve las preguntas que dieron origen a este texto; algunas ya se unieron a una respuesta tentativa. No es posible separar la dictadura de la guerra que la llevó adelante para reforzar una legitimidad en caída libre. No se puede entender la guerra sin el contexto del terrorismo de Estado y el avance

sangriento del neoliberalismo. Tampoco se la puede entender sin la presencia de la Escuela.

En palabras del ya citado Federico Lorenz:

[Malvinas] es el escenario ideal para ver la eficacia de la escuela pública, porque qué duda cabe que los muertos y los vivos de Malvinas construyeron allí su pertenencia nacional y social, tanto como las nociones de deber que los llevaron a arriesgar y en muchos casos a perder la vida (Lorenz, 2018: 16).

Cada docente se enfrenta a inquietudes personales a la hora de hablar de esas islas únicas en su simetría ¿Qué nos sucede a cada uno con Malvinas, qué filtro personal nos atraviesa al momento de enseñar o no enseñar el contenido? ¿Es Malvinas un tema incómodo que aún cuesta definir y por lo tanto su recorte y su planificación se vuelve esquivo? Como explica Gamero: «Terreno pantanoso el de Malvinas. Cuando uno cree estar pisando firme aparece la ciénaga» (2018: 55).

Quienes escribimos este texto —docentes de escuela primaria actualmente ocupando cargos de conducción— hemos encontrado una forma distinta de conversar con estas inquietudes en cada ciclo lectivo que nos encontró en las aulas. Con el riesgo — y temor— de equivocarnos que implica toda decisión pedagógica importante, reafirmamos la necesidad de seguir enseñando desde la Escuela que *Malvinas* es Argentina. El desafío es presentar el tema a los estudiantes no como la herida que significa para los

argentinos, sino como una posibilidad real, política y pacífica de recuperarlas legalmente.

Esto no implica abandonar los testimonios de aquellos que estuvieron. La escuela ejerce una acción reparadora cuando convoca a un veterano a conversar con expectantes niños que quieren saber todo, cuando esa entrevista le da valor a su palabra, a su vivencia, siendo tal vez una de las formas más sostenidas desde la base del mismo estado de reconocimiento (y durante décadas, la única). Como indica Federico Lorenz: «Sin nuestras preguntas, las personas están a solas con sus recuerdos» (Lorenz: 2022).

Lo que sí debemos hacer es dejar de romantizarlos melancólicamente, con eso no alcanza, la escuela debe hacer algo con esas historias valiosas, algo que permita centrar el eje en la construcción ciudadana de soberanía. La premisa de soberanía no se alcanza por mera integridad territorial, sino en el ejercicio de poder de un pueblo. Educar en esta noción requiere de la voluntad de actores que exceden el ámbito educativo pero, a su vez, sin la Escuela no será posible esta utopía.

*Recibido: 1º de mayo de 2021.*

*Aceptado: 17 de marzo de 2022.*

### **Referencias bibliográficas**

- Argentina (2006). Ley n.º 26.206. Ley Nacional de Educación. En *Boletín oficial* n.º 31.062.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”. En Carretero, M. y Castorina, J. A. (comps.). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Dabat, R. E. (2007). *Política Educacional*. Bernal: UVQ.
- Belinche Montequin, M. (2013). *Cartografía de la memoria: Malvinas, entre las propuestas pedagógicas estatales y las representaciones que circulan en las aulas*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en [<https://bit.ly/3v8rzvP>].
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (1981). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*.

— (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria Segundo Ciclo*.

Flachsland, C.; Adamoli, M. y Lorenz, F. (2010). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gamerro, C. (2018). *Shakespeare en Malvinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Hudson.

Lorenz, F. (2008). *Fantasmas de Malvinas: un libro de viajes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

— (2022). Las cosas que llevaban. *Eldiarioar*. Recuperado de [<https://bit.ly/3Jv4ZTi>].

Ministerio de Educación. Presidencia de la nación (2010). *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales, y fotográficas para trabajar en el aula*.

Ministerio de Educación Argentina (2020). *El género de la patria. Veteranas: una historia silenciada*.