

MALVINAS: LA GUERRA DESPUÉS DE LA GUERRA PROBLEMAS PARA LA ENSEÑANZA ESCOLAR EN UN TEMA DE LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE

Por *Gonzalo de Amézola*[1]



Resumo: Este artigo descreve os diferentes sentidos produzidos sobre o acontecimento “Guerra das Malvinas”, no ensino básico argentino, entre os anos 1993 e 2007, que oscilam entre as ideias de “usurpação inglesa do território” nacional e “guerra absurda”, promovida pelo regime militar em busca de legitimação. O texto aponta as principais preocupações dos pesquisadores, os temas e abordagens privilegiados pelos programas e livros didáticos e as contribuições que um exame dessa natureza pode trazer à compreensão das relações entre memória e história, conhecimento acadêmico e conhecimento escolar.

Palavras-chave: Guerra das Malvinas; Programas de ensino; Livro didático na Argentina.

Abstract: This essays describes the different meanings produced about the educational content "Falklands War" in Argentina's basic education between 1993 and 2007, that from could oscillate between the ideas of national "English usurpation of territory" and “ absurd war " perpetrated by the military regime looking for legitimation. This essays shows the main concerns of the researchers, the topics and the privileged themes from the programs, textbooks and the contributions that an examination of this nature can bring to the understanding of the relationship between memory and history and the academic and school knowledge .

Keywords: Falklands War; education programs; Textbooks in Argentina.

Un tema controversial

La escuela ha ejercido una gran influencia en las representaciones que conforman el imaginario colectivo de la sociedad y en ellas el papel que jugó la enseñanza de la historia fue determinante. En esas perspectivas escolares del pasado – mediante las cuales no sólo se

buscaba desarrollar intelectualmente a niños y jóvenes sino también inculcarles los valores que la sociedad consideraba necesarios para transformarlos en buenos ciudadanos – pueden reconocerse en el caso argentino dos períodos diferentes. A grandes rasgos, puede distinguirse una primera etapa a la que podríamos definir como de larga duración en la que predominó la intención de que el estudio de la historia sirviera para crear pequeños patriotas con el ejemplo de los próceres. Esta fase se inició a fines del siglo XIX, impulsada sobre todo por la necesidad de que las visiones del pasado nacional sirvieran como cemento ideológico para unir a una nación compuesta por una población heterogénea, fruto de la gran inmigración que comenzó en esos años. Este objetivo patriótico, aunque fue variando en matices y propósitos, se mantuvo básicamente igual hasta fines del siglo XX, a pesar de los cambios que presentó nuestro país a lo largo del tiempo.

Un segundo ciclo se abre a partir de la reforma educativa iniciada en 1993 con la aprobación de la Ley Federal de Educación, cuando se intentó modernizar totalmente a la educación argentina. En lo que hace a nuestra asignatura, el curriculum desplazó su centro de los acontecimientos de la primera mitad del siglo XIX – donde se creía hasta entonces que estaban los mejores ejemplos para desarrollar aquel amor a la patria– a la historia contemporánea y aún a la más reciente. Este cambio se debió a la hipótesis que sostenían los reformadores acerca de que profundizar el estudio de lo próximo serviría a los alumnos para comprender los problemas que les tocaba vivir, cuyo origen estaba era en todos los casos cercano en el tiempo. Paralelamente a esta idea, se fue abriendo paso otra que alcanzó una fuerza irresistible: la historia reciente – especialmente la trágica experiencia de la última dictadura militar– sería fundamental para la formación del ciudadano democrático, que era el nuevo objetivo que se proponía la educación ciudadana. La reforma de los 90 fue criticada agriamente años después y finalmente desactivada por una nueva norma que fue aprobada a fines de 2006, la Ley de Educación Nacional, que procuró terminar con la impronta neoliberal que se le achacaba a la Ley Federal. Pero a pesar de esos cambios, el pasado cercano no sólo continuó ocupando un lugar de privilegio sino que incluso aumentó su importancia en la escuela.

Con estas transiciones, el problema de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas adquirió características ambiguas y, a veces, contradictorias. En los primeros cien años se lo trató en relación a la usurpación inglesa del territorio en 1833 y la educación estuvo relacionada con reivindicar los derechos nacionales en sintonía con el nacionalismo que se

alentaba durante ese período. Pero luego de 1982 – y sobre todo a partir de la reforma de los 90 – el tema pasó a centrarse en el conflicto armado de ese año y se impuso la interpretación de una “guerra absurda” que era consecuencia exclusiva de la última y desesperada intentona del régimen militar para legitimarse en el gobierno, iniciativa que lo llevaría rápidamente al desastre.

En consecuencia, varios sentidos entran hoy en juego cuando se habla en las aulas del tema Malvinas y en su tratamiento se superponen, se contradicen y, a veces, se imbrican interpretaciones diferentes. También chocan entre sí conceptos y problemas distintos que hacen a la enseñanza como la “transposición didáctica”, los “usos del pasado” y las relaciones entre historia y memoria colectiva.

La “transposición didáctica” fue una noción elaborada por Yves Chevallard, para aplicar exclusivamente a la enseñanza de las matemáticas pero que debido al entusiasmo de los pedagogos se la extendió luego al conjunto de las asignaturas escolares. Según este autor, el saber especializado sufre una serie de modificaciones que lo van simplificando para que luego de ese proceso resulte factible de ser enseñado en las aulas, conformándose únicamente por esta vía los conocimientos que en ellas circulan. En términos muy generales, este sería un itinerario donde se cumplen una serie de pasos que simplifican al “saber sabio” de los investigadores en un “saber a enseñar” para que esos conocimientos puedan ser comprendidos por los alumnos.

Por su parte, el concepto de “memoria colectiva” es ciertamente polisémico. Para Elizabeth Jelin (2002), la memoria puede considerarse, por una parte, en una faz “habitual” (comportamientos regulares, hábitos y formas de expresión compartidos socialmente) y, por otra, en su dimensión “narrativa”, es decir, como capacidad de elaborar sentidos sobre el pasado, proceso donde inevitablemente operan la selección y el olvido. El tratamiento de la memoria colectiva y su relación con la Historia presenta diversos problemas. Como dice Enzo Traverso: “La ‘memoria’ es con frecuencia utilizada como sinónimo de Historia y muestra una tendencia singular a absorberla [...] En resumen, la memoria se presenta como una Historia menos árida y más ‘humana’. 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 amplificada 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“ (2007:14-5).

Sin embargo, para la mayoría de los estudiosos la historia es autónoma de la memoria. Siguiendo a Paul Ricoeur (2004), podemos establecer entre ambos conceptos tres diferencias fundamentales. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. En segundo lugar, la memoria apela al testimonio que cuenta la inmediatez de la experiencia mientras que la Historia debe ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. Finalmente, la memoria demanda fidelidad al testimonio del testigo, mientras que la Historia aspira a la verdad histórica fundada en el procesamiento de los documentos y su interpretación. Si bien para Ricoeur está fuera de discusión que la memoria es la matriz de la historia, esta última no tiene como único cometido preservar a aquélla. Una función capital de la Historia, afirma, es la de problematizar a la memoria.

Para completar la complejidad del asunto, también hay que considerar lo que se ha dado en llamar “usos del pasado”, término con el que se denomina a la forma en la que el pasado es utilizado deliberadamente para justificar un orden político y social en el presente de quienes lo interpretan, que usualmente son los gobiernos de turno o los sectores socialmente dominantes.

En este complejo escenario se desenvuelve el problema de la enseñanza escolar de la guerra de Malvinas. En las páginas que siguen nos ocuparemos de tres cuestiones para intentar describir las contradictorias características de su enseñanza escolar: cuáles son las principales preocupaciones de los investigadores que se ocuparon de los aspectos sociales de la guerra –que deberían conformar los conocimientos que trasmite la “transposición didáctica”, cuáles son los problemas que privilegiaron los programas de estudio a partir de los años 90 y de qué manera fueron tratados durante ese mismo lapso en los manuales escolares.

Fuera del la escuela: ¿Qué preguntas se hacen los investigadores sobre la Guerra del Malvinas?

Si la historia escolar se conformara sólo por la simplificación de los conocimientos especializados, deberíamos considerar cuáles son las preocupaciones que se plantean los investigadores acerca de la guerra de 1982. En este aspecto, podemos afirmar que – aunque en menor cantidad que las numerosas publicaciones dedicadas a otros aspectos de la historia argentina reciente – el conflicto de Malvinas concitó el interés de distintos autores.

Luego de una primera etapa dedicada a los estudios de las acciones militares y a recoger testimonios de los actores del conflicto[2], la gran inquietud de los estudiosos fue dilucidar los mecanismos de la extendida adhesión inicial a la ocupación de las Islas y el posterior rechazo de la opinión pública al gobierno militar que había iniciado la guerra. Dentro de estos trabajos, una parte de ellos encontró las causas de ese incómodo apoyo en las representaciones originadas en la escuela.

En esta línea Carlos Escudé marcó el rumbo. En dos obras complementarias, este autor intentó 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. (1990:165-7). 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” (1987:123). A través de la escuela, 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 – aunque más moderada en sus formas y matizada en sus conclusiones – es la que brinda Luis Alberto Romero (2004) al analizar cómo los manuales escolares asimilaron, difundieron y arraigaron una concepción integrista de Nación. Acerca del tratamiento del tema Malvinas en los libros de Historia, dice: “Éstos [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”(2004: p. 70).

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.

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 la ambigüedad del problema: “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” (1996:24-5).

Escudero, extiende esa ambigüedad al carácter mismo del conflicto: “La guerra de las Malvinas [...] ha sido una guerra mediática por excelencia, porque se desarrollaba demasiado lejos del teatro de operaciones de todos los actores políticos – incluso de los propios argentinos – y para el gran público sólo adquiría visibilidad a través de la imagen o de la palabra. Creo que a esta hipótesis habría que agregarle otra complementaria: la guerra de las Malvinas fue, tal vez, la última guerra del siglo pasado [se refiere al XIX] por los valores de colonización en juego, por el monopolio y la censura de la información, porque intentó colocar una única racionalidad posible – la de la fuerza – sobre la plasticidad de la negociación diplomática, y porque fue una guerra de barcos ‘por entregas’ que reproducían en el tiempo de su desplazamiento un espacio que debía ser llenado por los medios. Y al mismo tiempo fue, paradójicamente, una guerra ‘moderna’ porque encarnó, en código mediático, la forma actual de la gran saga colectiva acordando al tiempo de los medios, el sobresalto de la historia” (1996:31).

Por su parte, Rosana Guber (2001) plantea un análisis acerca de cómo la recuperación de las Malvinas se fue convirtiendo a través del tiempo en una causa popular, a través de un largo proceso donde se encadenan una serie de posiciones contradictorias: José Hernández – quien a fines del siglo XIX incorpora el tema del reclamo de las islas en la política interna; Paul Grossac – que inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución de las Malvinas como causa nacional; Alfredo Palacios – cuya protesta por aquellos territorios olvidados se vinculaba con la intención de establecer una relación de ese hecho con el olvido por parte de las élites dominantes del amplio sector de la sociedad conformado por los trabajadores; Rodolfo y Julio Irazusta – quienes elaboran una “contrahistoria” e incorporan el antiimperialismo al nacionalismo, quitándole la exclusividad de ese argumento a la izquierda; el “Operativo Cóndor” de 1966, en el que un grupo de jóvenes ligados al peronismo sindical aterrizó en Malvinas, rebautizó Puerto Stanley y el aeropuerto con el nombre de Gaucho Rivero y reclamó la restitución de la soberanía sobre esos territorios – en un acto que implicaba también un reclamo por la proscripción política del peronismo.

Según esta autora, la adhesión de la opinión pública al desembarco de las tropas argentinas es la consecuencia de esas múltiples y diversas reivindicaciones seculares que dan por resultado un argumento ambiguo al que todos se podían adherir porque podían encontrar en la invasión el sentido que quisieran darle.

Alrededor de los veinticinco años del conflicto, el tema de Malvinas resurgió con el impulso gubernamental, presentando matices positivos acerca de la recuperación territorial, en un proceso que de alguna manera reivindica a la guerra y que fue caracterizado como una necesaria *remalvinización* de la sociedad argentina. Paralelamente, Federico Lorenz se transformó en esos años en el autor más prolífico sobre los traumas del conflicto. En *Las guerras de Malvinas* (2006), estudia 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. 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.

Coincidiendo con su 25º aniversario, se publicó un interesante y provocativo ensayo de Vicente Palermo sobre este tema. El autor titula su obra *Sal en las heridas* porque a partir de esta metáfora se propone que nos interroguemos no sólo acerca de la guerra de 1982 sino también – y primordialmente – sobre nuestro nacionalismo en un tema que, como ningún otro, concentra 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).

A principios de 2012, coincidiendo con los treinta años del conflicto, el gobierno emprendió 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 personalmente por la Presidente de la Nación en el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas, señalando de alguna forma 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[3]. Entre otras cosas, en el Manifiesto 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 patrioterismo que los llevó a la muerte ni se la use como elemento de sacralización de posiciones que en todo sistema democrático son opinables”[4]. Por supuesto, este punto de vista resultó controversial y las críticas sobre quienes suscribían el documento fueron en algunos casos desproporcionadas. El diario *Crónica*, por ejemplo, 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.

También al compás del aniversario “redondo”, una buena cantidad de reediciones y de nuevas publicaciones poblaron los estantes de las librerías. Entre los ensayos 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), otras donde se narra el apoyo espiritual admitido por la dictadura a los conscriptos judíos y, a la vez, el antisemitismo y la dura discriminación de que eran objeto por su credo religioso (Dobry, 2012), y nuevos cuestionamientos a los argumentos justificatorios de la guerra sostenidos por el nacionalismo (Iglesias, 2012). Estas obras, por distintos caminos, continuaron proyectando sobre la reivindicación territorial el estigma de la dictadura.

En conclusión, a lo largo de estos años, los estudiosos han privilegiado básicamente dos preocupaciones acerca del conflicto. La primera de ellas fue por qué la guerra de 1982 resultó una causa popular que suspendió la razón de la opinión pública como para que multitudes vitorearan a Galtieri. La segunda fue la del “neonacionalismo” que propuso como un factor positivo “remalvinizar” a la sociedad a partir de una valoración positiva de la recuperación del territorio irredento. En una y en otra línea estas cuestiones se han abordado

desde perspectivas distintas y hasta contradictorias, en una disputa que – como se percibe en lo ocurrido en 2012 – no es sólo historiográfica sino también política. En consecuencia, resulta inaplicable la idea de un “saber sabio” indiscutible que sirviera de punto inicial para las simplificaciones necesarias para definir los contenidos escolares.

Historia reciente y guerra de Malvinas en el curriculum escolar

Como se dijo, desde la reforma educativa iniciada en 1993, se produjo en la historia escolar un desplazamiento del centro del curriculum a los temas del siglo XX y especialmente al pasado cercano para atender a la formación del ciudadano democrático, un propósito que puede no coincidir del todo con el estado de la “ciencia histórica”.

En esta decisión de privilegiar lo reciente es que se cuele la Guerra de las Malvinas, pero es necesario considerar que el tema conserva una doble naturaleza: por una parte como un conflicto que llevó al gobierno dictatorial a su definitiva decadencia y, por otro, como una contienda que resulta un eslabón más de las reivindicaciones patrióticas tradicionales del siglo XIX, de las que la reforma quería tomar distancia.

En los Contenidos Básicos Comunes, aprobados en 1995, el tema apareció con el propósito de dar cuenta del episodio que llevaba a la retirada de la dictadura: “La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo” (MCyEN, 1995:199). Pero los contenidos que se enseñarían efectivamente en la escuela debían ser precisados por los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones educativas[5]. Nos limitaremos en este aspecto a referirnos a los que se redactaron para la Provincia de Buenos Aires.

El primero de los nuevos planes de estudios que consideraba el tema fue el 9º año de EGB que comenzó a aplicarse en 1999. Allí puede observarse una reinterpretación del sentido de la guerra propuesta en los CBC, ya que se destaca al conflicto como un punto separado del estudio de la dictadura: “La causa de Malvinas a través de la historia” (DGCYE, 1999a:102). Una redacción donde el sentido de defensa del nacionalismo territorial parece imponerse.

Sin embargo, en Polimodal el programa provincial –también aprobado en 1999- recuperaba la orientación de los CBC cuando dice: “La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política” (DGCYE, 1999b:52).

Este último plan fue reemplazado en 2003. En el nuevo diseño la reformulación está redactada de la siguiente forma: “La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar” (DGCYE, 2003:183). De esta manera se reforzaba la perspectiva de la función del conflicto en la crisis de la dictadura.

El descrédito de la “transformación educativa” iniciada en los años 90 facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la controvertida Ley Federal de Educación. La nueva disposición aprobada a fines 2006 dirigió sus disposiciones a modificar o eliminar buena parte de las innovaciones de los años 90. Sin embargo, como dijimos, la importancia de la historia reciente salió fortalecida, incluyendo al tema Malvinas. La Ley Nacional de Educación establece en su art. 92 algunos contenidos que obligatoriamente deben ser enseñados en todas las jurisdicciones 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, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional” (MECT, 2007:32). En la ordenanza se privilegia, entonces, la reivindicación territorial por encima del rol de la guerra en la finalización de la dictadura. La Ley de Educación provincial N° 13.688, 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, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional” (LEP, 2007).

La relevancia que adquiere así 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 a la sede ministerial 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 de la guerra y su sentido histórico en la perspectiva oficial: "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 sistema educativo argentino". (educ.ar, 2007). Con estas declaraciones, el Ministro liquidaba la relación del tema con la dictadura militar.

¿Qué podía obtenerse de esta consulta a los excombatientes? Algo muy distinto a lo que promovía la Ley acerca de los derechos sobre las Islas, ya que no podía pedirse a estos testigos otra cosa que sus testimonios sobre el conflicto en el que habían participado. 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 de la Guerra realizada en la sede del Ministerio de Defensa, el Centro de Ex Combatientes de La Plata contribuyó con un muñeco que representaba a un soldado estaqueado, haciendo referencia de este modo a que el verdadero conflicto había sido entre los oficiales y los conscriptos[6]. 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. La Ministra se hizo cargo de las discrepancias en el discurso inaugural y, luego de destacar el heroísmo de los combatientes, dijo: “Esta muestra tiene, no una visión unilateral, no una verdad única, sino justamente la discusión de varias verdades relativas que unidas terminarán logrando una síntesis que nos dé una interpretación aproximada de lo que fue ese proceso tan complejo”[7].

La búsqueda de nuevos sentidos de la guerra – y cualquier otra interpretación posible – se diluye totalmente 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 con este criterio aleatorio utilizado para que en el aula los alumnos resulten presuntamente atraídos por la presencia del rock and roll que el conflicto de 1982 aparece en el diseño curricular vigente de esa jurisdicción, sin que esto suponga que sea tratado en cualquier sentido que quisiera dársele.

Los manuales escolares

Como vimos, la reforma modificó con mucha frecuencia los planes de estudio y, ante estas innovaciones, los profesores debieron adecuarse con mayor o menor entusiasmo a esos cambios y para hacerlo – frente a la ausencia de una actualización previa – fueron muy importantes los libros de texto. Acerca de los manuales se ha afirmado en reiteradas ocasiones que es la “tecnología que empaqueta el curriculum” ya que su interpretación de los nuevos temas es la que en definitiva se traslada a las aulas porque resultan la única bibliografía con la que cuentan muchos docentes. Si consideramos los manuales dedicados a la EGB, la guerra de Malvinas se plantea en todos como la aventura irresponsable de los dictadores para lograr una salida a los problemas 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” (FRADKIN, 1998), “De la guerra a la democracia” (LUCHILO, 1997) y “Malvinas y el fin de la dictadura” (TOBIO, 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” (TOBIO, 2000:176).

También llama la atención que en el texto ganador del certamen para proveer gratuitamente de libros a todos los alumnos de la Provincia de Buenos Aires, la referencia a la Guerra de las Malvinas fuera también muy breve y conservara el mismo sentido. Resultado de este concurso, realizado en plena “remalvinización”, el manual ganador dedica sólo dieciséis renglones al tema. En ese reducido espacio el desarrollo es tan lacónico como superficial. Acerca de las causas de la ocupación dice: “La decisión obedecía a problemas internos de las Fuerzas Armadas, pero fue apoyada por una parte de la población civil.” En lo que se refiere a las consecuencias de la derrota sólo se plantea lo siguiente: “La derrota militar trajo consigo la caída política. Muchas voces comenzaron a denunciar a la dictadura por sus crímenes. Galtieri renunció y Reynaldo Bignone ocupó su lugar en julio de 1982” (DEVOTO, 2008:229).

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 a la reformulación de la sociedad al neoliberalismo producida en 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 ni –en el caso del libro ganador del concurso de la DGCyE- de las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

En el caso de los manuales de Polimodal, hay un desarrollo con más detalles del tema Malvinas, cuyos contenidos pueden esquematizarse así:

- 1.- Ante el fortalecimiento de la oposición, el gobierno militar decide la invasión de las islas para lograr legitimidad interna.
- 2.- La opinión pública es sorprendida por esta acción pero la apoya inmediatamente, al igual que la casi totalidad del arco político.
- 3.- En medio de un clima de euforia generalizada de la población civil que estaba convencida de que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anuncia la derrota que toma desprevenida a la opinión pública cuando conoce la verdad, se precipita la crisis del gobierno de Galtieri y de la dictadura militar.

En los relatos de los libros de polimodal el papel de la sociedad civil es persistentemente opacado y no 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 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 inicial 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 desplazado en la mayoría de los libros a un enfrentamiento entre los conscriptos y los oficiales argentinos, transformándolo así en un episodio más del enfrentamiento interno 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 cuadros superiores. Otro tópico sobre las acciones bélicas 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 por el gobierno militar en 1982. Un epígrafe en la página 220 del libro de la editorial Puerto de Palos resume

esta visión: “A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del Ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.” 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 [...]” (RINS, 1996:480). Esta exaltación de las acciones de la Fuerza Aérea, que fue también un lugar común de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como su comandante durante el conflicto[8].

Los textos redactados para los nuevos diseños curriculares no varían prácticamente en nada de 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 militares, así como después se conocieron hechos de corrupción y de violación de los derechos humanos hacia los jóvenes combatientes” (EGGERS-BRASS, 2011:180).

Reflexiones finales

En esta recorrida hemos pretendido mostrar las dificultades y contradicciones que se presentan en la enseñanza del conflicto de Malvinas. Por una parte, las nociones de “historia” y “memoria” aparecen muchas veces como sinónimo en el discurso oficial. Sin embargo, la relación entre ambos conceptos es compleja en general y, sobre todo, en este caso particular. La idea que expresaba en 2007 la entonces Ministra de Defensa acerca de que los distintos recuerdos de aquel pasado darían como resultado una única memoria consensuada no parece probable, al menos en el corto plazo: mientras unos enfatizan la reivindicación territorial, otros reducen la disputa a una trágica maniobra política de la dictadura. En el medio, está la memoria de los excombatientes, quienes reivindican su participaron conciente en el conflicto

por tratarse de una causa antiimperialista. También en esta posición hay diferencias entre los que redimen la actuación de sus oficiales y quienes la critican agriamente.

Dos características de la memoria colectiva se manifiestan en esta cuestión. La primera es que sobre un mismo acontecimiento del pasado las representaciones de los distintos sujetos son diversas. Como dice Elizabeth Jelin: “El espacio de la memoria es, entonces, un espacio de lucha política y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la ‘lucha contra el olvido’: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La ‘memoria contra el olvido’ o ‘contra el silencio’ es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una con sus propios olvidos). Es en verdad ‘memoria contra memoria’” (JELIN, 2002:6). La segunda es su carácter cambiante a través del tiempo. Enzo Traverso sostiene que: “La memoria es una construcción, está siempre ‘filtrada’ por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo. [...] En resumen, la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediada por el presente” (TRAVERSO, 2007 b:73-4).

Por otra parte, puede ponerse seriamente en duda el concepto de la “transposición didáctica”, que describe un traspaso racional y armónico de los conocimientos producidos por los investigadores a la escuela, trasladado sin más de la enseñanza de la matemática a la de la Historia. En nuestro caso, el proceso de la “transposición” está afectado por cuestiones particulares, como el hecho de que las diversas interpretaciones de un mismo acontecimiento, aún siendo éstas contradictorias, pueden resultar en parte válidas porque en la Historia – a diferencia de lo que ocurre en la matemática – el punto de vista es un elemento inseparable de la disciplina y la discusión acerca de cómo están construidas distintas explicaciones sobre una misma cuestión o proceso resulta especialmente enriquecedor en lo educativo para formar en la escuela una forma especial de reflexión: el pensamiento histórico. Pero, además, hay autores que van más allá de esta objeción, ya que varios de ellos ponen en duda que la historia escolar esté relacionada con los avances de su disciplina referente. Raimundo Cuesta, por ejemplo, sostiene que: “Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación [...] entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y ‘recontextualizan’ las materias de enseñanza” (1997:19). La acción de estos agentes sociales es la que ha ido conformando lo que Cuesta define como el “código disciplinar” al que

describe como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas [...] que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar” (1997:86). Si seguimos esta línea de pensamiento, tal vez podamos acercarnos a la naturaleza de lo que se enseña sobre el conflicto de Malvinas.

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, los discursos escolares no hacen más que confirmar que el sentido del pasado se construye como “un deber de la memoria” y no como una discusión acerca de su sentido, donde el pasado debería situarse en relación al presente y proyectarse hacia el futuro. El conflicto bélico aparece estrechamente ligado a la conmemoración de una “fecha patria” – el 2 de abril –, asociada sólo a la soberanía nacional y a la representación de la configuración espacial del territorio argentino. En esta narración se amalgaman desordenadamente las distintas líneas que se debaten en la sociedad para integrarse en una explicación tradicional, instalada secularmente en la escuela y resistente a los cambios. Las Islas resultan así el símbolo de la continuidad de la Nación y la guerra aparece estrechamente ligada a imágenes conmovedoras que no posibilitan la interpretación y la reflexión necesarias para luego poder simpatizar o adherir genuinamente con la causa de la recuperación territorial. El acto de “recuperar” las Malvinas es bueno sólo porque tiene una bondad intrínseca que se prolonga en quienes lo realizan. Desde esa perspectiva, la historia enseñada en la escuela y la que se expresa en los manuales no es una traducción simplificada de los resultados de la producción de los historiadores, sino que se constituye en una creación particular y original que responde a finalidades propias que no hacen más que reforzar la idea de “soberanía nacional”, sin referencias que resulten significativas al contexto político de la guerra ni a las relaciones de esos acontecimientos con el presente. Así el pasado reciente aparece cristalizado en una descripción cerrada, no sujeta a interrogación ni abordaje explicativo sino que se transmite una perspectiva atemporal en un relato sobre la noción de territorios violados, mientras que los protagonistas son siempre ubicados en uno de los únicos polos considerados válidos en el análisis: héroes o usurpadores.

Poco ha cambiado en los últimos años y este es un tema en el que el peso de la tradición escolar es inmenso y presenta una resistencia persistente a las innovaciones. Una

hipótesis a considerar en relación con este tópico es que la función social de la enseñanza de la historia trasciende los proyectos contemporáneos y se liga a una necesidad de perpetuación del grupo (el Estado, la Nación) sobre la cual la capacidad de influencia del debate actual es restringida. En este sentido, el patriotismo que secularmente transmitió la escuela – y que para algunos fue determinante en la aceptación de las acciones de la dictadura en 1982, mientras que para otros fue por lo menos un elemento importante – persiste y resultaría necesario redefinirlo para promover en la escuela una noción que sea reflexiva y crítica, que reemplace a la tradicional concepción xenofóbica y dogmática. Pero, ¿hay otra manera de entender el patriotismo? Hace unos veinticinco años se desarrolló en Alemania un debate sobre este tema que puede resultarnos útil para reflexionar sobre la escuela de hoy. Entre 1986 y 1989, se produjo en aquel país una apasionada e intensa polémica pública que se dio en llamar la *Historikerstreit* o “controversia de los historiadores”, en la que participaron, además de los estudiosos del pasado, otros intelectuales como el filósofo Jürgen Habermas. La querrela se produjo a partir de una revisión exculpatoria del pasado nazi iniciada por un artículo periodístico escrito por un historiador, Ernest Nolte. Pero este problema de la valoración de la época de Hitler iba unida a otra cuestión todavía irresuelta por entonces para los alemanes: la división de su territorio en dos Estados como consecuencia de la guerra. Una pregunta que se derivó de las discusiones centrales fue cómo se podía ser patriota en una nación dividida. Un politólogo, Dolf Sternberger, sostuvo que el sentimiento nacional germano continuaba estando herido ya que los alemanes no vivían en ese momento en una Alemania completa. Pero, según Sternberger, esa carencia podía solucionarse porque su existencia se desarrollaba bajo una Constitución completa, en un Estado constitucional, y esto, en definitiva, daba como resultado una patria.

Habermas retomó este concepto para contestarse la pregunta aún más compleja de si podía un alemán de ese momento, teniendo tras de sí la responsabilidad del holocausto, sentirse orgulloso de su historia.

Para Habermas, las raíces del “patriotismo constitucional” no deben hallarse en lo étnico o lo territorial: “Deberíamos aprender finalmente a entendernos no como una nación compuesta por miembros de una misma comunidad étnica, sino como una nación de ciudadanos [...], pues la República no tiene, en definitiva, otra estabilidad que la que le confieren las raíces que los principios de su constitución echan en las convicciones y prácticas de sus ciudadanos”

(BERNECKER, 2003:77). Este patriotismo se refiere, entonces, a los valores y principios democráticos que la Constitución contiene y que nos convierten a todos en ciudadanos.

Referências

BERNECKER, W. L. El uso público de la historia en Alemania. In: CARRERAS ARES, J. J.; FORCADELL ALVAREZ, C.(coord.). **Los usos públicos de la Historia**. Madrid: Marcial Pons, 2003.

CARDOSO, O. R.; KIRSCHBAUM, R.; VAN DER KOOY, E. **Malvinas: la trama**. Buenos Aires: 1983.

COMISIÓN RATTENBACH. Informe Rattenbach. **El Drama de Las Malvinas**. Buenos Aires: Ediciones Espartaco, 1988.

COSTA MENDEZ, N. **Malvinas. Esta es la historia**. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares – Corredor, 1997.

Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño Curricular para La Educación Secundaria. 5º año. Historia**. 2011. [en línea] 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. Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. **Educación Inicial. Escuela General Básica**. La Plata: DGCE, 1999a. Tomo II.

_____. **Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro**. La Plata: DGCE, 1999b.

DOBRY, H. **Los rabinos de Malvinas**. Buenos Aires: Vergara, 2012.

ESCUDE, C. **El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología**. Buenos Aires: ITDT / Tesis, 1990.

_____. **Patología del nacionalismo. El caso argentino.** Buenos Aires: ITDT / Tesis, 1987.

ESCUADERO, L. **Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra.** Barcelona: Gedisa, 1996.

GUBER, R. **¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

IGLESIAS, F. A. **La cuestión Malvinas.** Buenos Aires: Aguilar, 2012.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.

KON, D. **Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas.** Buenos Aires: Galerna, 1982.

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. “Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar”, *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, [Caracas], n 5, ULA, 2000.

MARINA Y LEVÍN, F. **El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política.** Madrid: Marcial Pons. 2007a.

_____. **Historia reciente.** Buenos Aires: Paidós, 2007b.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires: MCEN, 1995.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: 2007.

PALERMO, V. Sal en las heridas. **Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea.** Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

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

RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

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

SÁNCHEZ, G. Malvinas. **Los vuelos secretos**. Buenos Aires: Planeta, 2012.

SPERANZA, Graciela y Cittadini, Fernando (1997) **Partes de guerra**. Malvinas, 1982.

TRAVERSO, E. Historia y memoria. Notas para un debate. In: FRANCO, M.; TUROLO, C. Malvinas. **Testimonio de un gobernador (entrevistas a Mario Benjamín Menéndez)**. Buenos Aires: Sudamericana, s.d.

YOFRE, J. B. **1982**. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Manuales escolares

Escuela general básica:

DELFINI, C.; LEVÍN, F.; RIMA, J. C. Equipo K. **Ciencias Sociales 9**. Buenos Aires: Kapelusz, 2004.

FRADKIN, R.; BRAGONI, B.; SAAB, J.; BARROS, C. FIGUERAS, R. **El Libro de la Sociedad en el tiempo e el espacio 9**. Buenos Aires: Estrada, 1998.

LUCHILO, L.; DE PRIVITELIO, L.; PAZ, G.; QUÉS, M. E. **Ciencias Sociales. Historia 9**. Buenos Aires: Santillana, 1997.

QUINTERO, S.; COLOMBO, E.; ROUGIER, M.; CORTÉS, R.; MICELI, P.; DELLI' ELLICINE, E.; ELBAUM, J. Recorridos. **Ciencias Sociales 9**. Serie "Recorridos". Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

TOBÍO, O.; PIPKIN, D.; SCALTRITTI, M. **Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina en América y el Mundo. Buenos Aires: Kapelusz, 2000.** (primera edición: 1998).

Primer premio para manual de ciencias sociales para 3º de EGB: Titularidad: Editorial Tinta Fresca. Autores: Devoto Fernando, Melón Pirro Julio, Acuña Patricia, Bazán Sonia, Da Orden María Liliana, Leoni Daniel, Lucchetta Lina, Quiroga Nicolás, Rodríguez Diego, Sánchez, Maria Silvia, Velázquez Guillermo, Aranda Natalia Escamez Eugenia, disponible en <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/concursos textos escolares/default.cfm>. Consultado el 18/12/2010.

EDUCACIÓN POLIMODAL Y SECUNDARIA SUPERIOR

ALONSO, M. E.; ELISALDE, R.; VÁZQUEZ, E. **La Argentina del siglo XX.** Buenos Aires: Aique, 1997.

DI TELLA, T. **Historia social de la Argentina contemporánea.** Buenos Aires: Troquel, 1998.

EGGERS-BRASSs, T. **Historia V. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX.** Ituzaingó: Maipue, 2011.

FRIEDMANN, G.y otros. **Historia argentina contemporánea.** Activa. Buenos Aires, Puerto de Palos, 2001.

MIRANDA, E. y otro. **Historia argentina contemporánea.** Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Kapelusz, 1999.

PIGNA, F. y otros. **Historia. La Argentina contemporánea.** Buenos Aires: A-Z, 2004.

PRIVITELLIO, L. y otros. **Historia de la Argentina contemporánea.** Buenos Aires: Santillana, 1998.

RINS, E. C. y otra. **La Argentina. Una historia para pensar. 1776 – 1996.** Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

Notas

[1] Doutor em História e profesor do Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS) da Universidad Nacional de La Plata (UNLP). E-mail: [O endereço de e-mail address está sendo protegido de spambots. Você precisa ativar o JavaScript enabled para vê-lo.](mailto:gonzalodeamezola@gmail.com) ">gonzalodeamezola@gmail.com.

[2] CARDOSO; KIRSCHBAUM e Van der KOOY, 1983. Versiones de sus protagonistas: COSTA MENDEZ, 1993; TUROLO, s.d. Desde la perspectiva de los soldados: KON, 1982; SPERANZA e CITTADINI, 1997; COMISSIÓN RATTENBACH, 1988.

[3] 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 Antín (Quintín), Luis Alberto Romero, Hilda Sabato, Daniel Sabsay, Beatriz Sarlo, Juan José Sebrelí. Luego se adhirieron más de mil firmas.

[4] Cfr. La Nación, 20/2/2012 [en línea] www.lanacion.com.ar. Consultado el 16 de julio de 2012.

[5] En 1992 todas las escuelas secundarias fueron transferidas a la órbita de las provincias y la ciudad de Buenos Aires y son ellas las que deben realizar diseños curriculares propios.

[6] Los soldados de la guerra de Malvinas fueron jóvenes de 18 años reclutados para cumplir el servicio militar obligatorio. Luego de cumplir un año en esa condición volvían a la vida civil.

[7] Diario La Nación 15/5/2007 [en línea] www.lanacion.com.ar. Consultado el 10 de julio de 2012.

[8] La Comisión de Análisis y Evaluación Político Militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al Brig. Lami Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.