

[Dossier]

El signo Malvinas en San Vicente: anclaje pedagógico de la comunidad nacional en una comunidad barrial

JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ AMIEVA
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Facultad de Ciencias Sociales
Argentina
✉

Fecha de recepción: 02/10/2018

Fecha de aceptación 29/11/2018

Resumen: Los acontecimientos de la historia nacional son resignificados en comunidades restringidas constituidas por una proximidad espacial o intereses afines. La afiliación a la nación, entendida como una comunidad ampliada, se encuentra condicionada por el sentido de pertenencia a cada comunidad acotada. Es apropiado considerar entonces cómo se produce la adhesión a la comunidad nacional, desde cada una de estas comunidades. Sobre el barrio San Vicente, Córdoba, conocemos su peculiar sentido de pertenencia, cuya nota distintiva fue su autoproclamación como «República» durante los corsos revolucionarios de 1932. Sin embargo, la autonomía relativa del barrio no iría en desmedro de su filiación nacional, sino que comportaría una protesta ante el Estado, especialmente en épocas de dictadura. Nuestro interés por reconocer el modo particular en que se construye a nivel local el sentido de pertenencia a la nación argentina, nos impulsó a considerar un tópico destacado de la historia de nuestro país. Creímos encontrar en la causa y la Guerra de Malvinas un componente nuclear de nuestra identidad nacional. Entendemos que la comunidad argentina comparte el signo Malvinas como un nodo de identificación colectiva. Y nos pareció que una escuela del barrio, precisamente llamada «Malvinas Argentinas», podía ser el espacio indicado para indagar sobre el anclaje y la apropiación local de ese signo.

Palabras clave: Identidad – Memoria – Nación.

[Dossier]

The Malvinas Sign in San Vicente: Pedagogical Anchorage of the National Community in a Neighborhood Community

Summary: The events of the national history are resignified in restricted communities settled by a spatial proximity or similar interests. Affiliation to the Nation, understood as an enlarged community, is conditioned by the sense of belonging to each bounded community. It is appropriate to consider then, how adhesion to the national community occurs from each of these communities. With respect to San Vicente neighborhood, Córdoba, we know its peculiar sense of belonging that determined its self-proclamation as “Republic” during the revolutionary Carnival of 1932. However, the relative autonomy of the neighborhood would not undermine its national affiliation, but it would involve a protest before the State, especially in times of dictatorship. The interest in recognizing the particular way in which the sense of belonging to the Argentine Nation is built locally prompted us to consider an outstanding topic in the history of our country. We thought we could find a nuclear component of our national identity in the cause and war of Marlvinas. We understood that the Argentine community shares the Malvinas sign as a collective identification node. And we considered that a neighborhood school, precisely called “Malvinas Argentinas”, could be the right space to inquire about the anchoring and local appropriation of that sign.

Keywords: Identity – Memory – Nation.

Malvinas, el signo

En primer lugar, encontramos que la identificación con el signo Malvinas se expresa en distintos niveles de auto-categorización (Turner, Oakes, Haslam y McGarty 1992). En cuanto a la identidad personal, que define a cada individuo como una persona única en términos de sus diferencias con otros individuos, la figura del excombatiente de la guerra del año 1982 se destaca como una construcción polémica. Respecto a la identidad social, que define al individuo en términos de sus similitudes compartidas con miembros de determinadas categorías sociales en contraste con los miembros de otras, el reclamo soberano sobre las Islas se perfilaría desde el comienzo de la historia de la nación argentina como una categoría de afiliación colectiva. Especialmente, según Henri Tajfel y John C. Turner, en tanto la identidad social consiste «en esos aspectos de la autoimagen del individuo que derivan de categorías sociales a las que se percibe a sí mismo como perteneciendo» (1986:16; traducción propia). La soberanía de las Malvinas conformaría entonces un componente inherente a nuestro imaginario nacionalista.

Entendemos que el nacionalismo no puede reducirse a un orden racional asociativo, sino que emana del orden inherentemente afectivo e imaginario de la comunidad. Desde esta perspectiva, la nación no se constriñe a un pacto social racional ni a una forma jurídica de gobierno. Más apropiadamente, acorde a Benedict Anderson en su libro *Comunidades imaginadas*, debe ser considerada «una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana» (1983(1993):23). Imaginada, en primer lugar, porque los miembros de una nación no conocen a la mayoría de sus compatriotas pero en la mente de cada uno de ellos existe una viva imagen de su comunión; limitada, dado que se imagina con fronteras finitas, aunque flexibles, más allá de las cuales se sitúan otras naciones; soberana, porque en su nacimiento se imagina libre, durante la época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico fundado en un orden divino; y comunidad, por último, en tanto se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal, independientemente de la desigualdad y explotación que pueden prevalecer en cada caso.

Para Anderson, en última instancia, esta fraternidad habría permitido que durante los dos últimos siglos millones de personas maten y sobre todo, estén dispuestas a morir en defensa de las naciones. El motivo por el que estas imaginaciones limitadas de la historia reciente serían susceptibles de ocasionar

sacrificios tan colosales residiría en las raíces culturales del nacionalismo: «Si se concede generalmente que los estados nacionales son “nuevos” e “históricos”, las naciones a las que dan una expresión política presumen siempre de un pasado inmemorial, y miran un futuro ilimitado, lo que es aún más importante» (Anderson 1983(1993):29). Anderson propone que el nacionalismo no debe entenderse alineándolo con ideologías políticas conscientes, sino con grandes sistemas culturales que lo precedieron y de los cuales surgió. Los dos sistemas culturales más relevantes que dieron paso a la nación serían la comunidad religiosa y el reino dinástico. La declinación progresiva de la cosmovisión unitaria jerárquica de las religiones y los reinos dinásticos, efecto de los cambios económicos ocasionados por descubrimientos científicos y sociales —la industrialización y el comercio con Asia y América— en conjunto con el desarrollo de comunicaciones cada vez más veloces, impulsarían la búsqueda de una nueva unión de la comunidad, una nueva forma de tiempo y poder dotada de sentido. Lo que según Anderson tornaría posibles a las naciones como nuevos modos de comunidades imaginadas habría sido la interacción relativamente fortuita pero determinante entre el capitalismo como nuevo modo de producción, la imprenta como nueva tecnología de la comunicación y la fatalidad de la diversidad lingüística humana.

En esta línea, Rosana Guber (2012) ha sostenido que el nacionalismo no es un valor exclusivo de las formas autoritarias de gobierno, sino que es transversal a diversos posicionamientos políticos e ideológicos. Retomando a Anderson, desplaza el nacionalismo del orden político e ideológico hacia el orden religioso y del parentesco. Además entiende, siguiendo a Katherine Verdery, que no debe concebirse a la nación como una entidad o una cosa, sino como un símbolo operador de un sistema de clasificación social, que garantiza bases de autoridad y legitimidad en apariencia naturales aunque socialmente reales. En el mundo moderno el símbolo «nación» sería una construcción que adjudica posiciones a los sujetos dentro del Estado y en el orden internacional. No obstante, el símbolo nación —como cualquier signo— sería inherentemente ambiguo, despertando distintas emociones en quienes lo detentan. Por lo tanto, correspondería estudiar de modo situado el uso de este símbolo en el discurso y la actividad política. Para Guber es necesario averiguar cuándo surge el símbolo nación, quiénes lo emplean, qué creen que están haciendo cuando lo invocan, qué se disputan, en qué contextos institucionales locales y globales. En particular, respecto a Malvinas, la autora evoca los discursos que atribuyeron el intento de recuperación de las Islas en 1982, a una reacción desesperada de la

Tercera Junta Militar para recobrar la legitimidad perdida, especialmente en respuesta a la masiva manifestación del 30 de marzo de ese año convocada por las centrales de trabajadores bajo el lema «Pan y Trabajo». Contrariando la representación del nacionalismo como un objeto de culto exclusivo del autoritarismo, Guber muestra que la gran mayoría de la sociedad civil apoyó resueltamente la medida invocando la defensa de la soberanía nacional: partidos políticos, gremios, sectores universitarios, exiliados por la dictadura y presos políticos; la población en general se unió al reclamo y aprobó las acciones armadas contra el enemigo externo por encima de cualquier división interna.

Esta adhesión se expresó por los medios de comunicación, por celebraciones en las calles y en cartas de aliento enviadas a los conscriptos mientras aguardaban la contraofensiva británica. Además, se plasmó en cuantiosas donaciones de dinero, metales preciosos, productos elaborados, alimentos y abrigo, trabajo no remunerado e incluso sangre. Guber sostiene que:

En esta «comunidad nacional» nadie reivindicaba al PRN, ni a su política represiva o económica, sino a la causa y a las tropas. La nación no era un escalón en abstracto, sino un peldaño muy concreto que se afirmaba en la filiación, pues reunía todas las ofrendas materiales y simbólicas en torno a la oferta mayor de los argentinos: los soldados conscriptos, en su mayoría nacidos en 1962 y 1963, que iban al campo de batalla (2012:27).

La paradoja que destaca la autora es que esta unidad fuera implementada por una dictadura ya impopular, sirviéndose de un símbolo nacional dilecto erigido a lo largo de casi cien años de historia. En su conjunto, desde la consolidación de la causa Malvinas con la publicación de *Les Iles Malouines*, por Paul Groussac, hasta la guerra de 1982, Rosana Guber identifica dos formas en que los argentinos hemos usado el símbolo nación: en primer lugar, refiriéndolo a la nación como un modo de hacer política y un medio para producir un contexto de interpretación política de prácticas y discursos; en segundo, aludiendo a la nación como resultado del parentesco, con un énfasis en las relaciones de consanguinidad vertical o filiación. La aplicación política apareció ya desde la emergencia de la causa Malvinas, mientras que la referencia a la filiación fue un apéndice del Proceso de Reorganización Nacional.

Una década antes, el golpe militar de la Revolución Argentina en 1966 había inaugurado una nueva modalidad política caracterizada por combinar

modernización y autoritarismo. El poder del Estado, que representaba a las fracciones más altas de la burguesía oligopólica nacional, se postulaba sin embargo como supra-político y se arrogaba la representación de la nación. En nombre de la nación la dictadura presidida por Juan Carlos Onganía decretaba medidas proscriptivas sobre organizaciones políticas y sociales, e imponía la apertura y liberalización de la economía. Guber entiende, retomando a Guillermo O'Donnell, que el estado burocrático-autoritario, al excluir a los sectores populares y suprimir las instituciones democráticas, privaba a los habitantes de sus identidades de «pueblo» y «ciudadanos». La única representación colectiva que el régimen reconocía, en facultad de la cual pretendía expresarse, era la nación, entendida como

(...) las identidades colectivas que definen un «nosotros» que consiste, por un lado, en una red de solidaridades superimpuestas en la diversidad y los antagonismos de la sociedad civil, y por otro lado, en el reconocimiento de una colectividad distinta de los «otros» que constituyen otras naciones (O'Donnell, *cit. in* Guber 2012:29).

De acuerdo a Guber la intensificación del uso del símbolo «nación» en el discurso y la práctica política estaría relacionada con el desarrollo del autoritarismo, porque la nación se convierte en la única interpelación legítima en regímenes fuertemente represivos y excluyentes, en el único signo de continuidad en un sistema político fracturado. En 1982, el PRN exacerbó esta lógica apropiándose mediante una acción armada de las Malvinas, que forma parte del núcleo duro del símbolo nación. Según la autora: «En los tumultuosos años desde el primer golpe de estado en 1930 hasta 1982 cuando la guerra, la "nación" fue la única representación colectiva aceptada por todos los sectores y todos los regímenes» (2012:29). La novedad del golpe de Estado del PRN consistiría en pretender encarnar la paternidad de la nación, asumiéndola al interior del país por la guerra antisubversiva contra una juventud considerada corrompida y apátrida, encumbrando en la guerra de Malvinas a los conscriptos caracterizados como una juventud pura y patriótica. En consecuencia, Guber concluye que cuando la Tercera Junta debió rendirse ante los ingleses no sólo fue derrotada en el terreno militar sino que también perdió su proclamada paternidad sobre los argentinos.

En esa ocasión emergió la polémica sobre la identidad de jóvenes excombatientes. Federico Guillermo Lorenz sostiene que los excombatientes

reclamaron, en el contexto de la transición democrática, un lugar en la sociedad ganado por el derramamiento de sangre en el conflicto bélico. Para Lorenz la guerra de Malvinas fue conducida por un gobierno ilegítimo, responsable de crímenes de lesa humanidad y por tanto una derrota catastrófica comportó una herida a nuestro orgullo nacional. Esta matriz condicionó el modo en que distintos sectores sociales incorporaron este episodio: «porque las guerras son situaciones que ponen a los estados y a sus habitantes en diálogo acerca de sus identidades sociales y sus ideas de nación» (2007:5). Lorenz advierte que el PRN, cuestionado por su política económica y sus violaciones a los derechos humanos, mediante el desembarco del 2 de abril se puso al frente de una reivindicación con fuerte respaldo colectivo: «"Malvinas", el territorio irredento ubicado frente a las costas patagónicas, se había transformado desde principio del siglo XX en un emblema de la nacionalidad, en un proceso de construcción orientado fundamentalmente desde el estado» (*Ibid.*:6). La prensa de la época presentó a la recuperación militar como la última oportunidad de ser mejores, más unidos, de tener un objetivo común y pensar en un país serio. La guerra era considerada como el medio para recuperar el sentido de un proyecto colectivo perdido. Las tropas destinadas a Malvinas estaban conformadas en gran proporción por conscriptos, más de doce mil quinientos jóvenes entre 18 y 20 años de edad. Sin embargo, Lorenz destaca que en ese momento nadie objetaba la inexperiencia y la escasa instrucción militar de los conscriptos, en varios casos de sólo tres meses, en contraposición a las tropas de elite enviadas por los británicos. La juventud de los soldados al principio de la guerra sería valorada como una garantía de la pureza de sus ideales, no obstante, con el desenvolvimiento adverso del combate comenzaría a considerarse un signo de inocencia y falta de albedrío.

El 14 de junio de 1982 las tropas argentinas se rindieron con un saldo de más de seiscientos soldados muertos. Se reparó entonces en que el terrorismo de Estado y la guerra habían sido conducidos por el mismo actor: las Fuerzas Armadas en el poder desde marzo de 1976. En consecuencia, según Lorenz la vía de reapropiación de la derrota fue la identificación simbólica de los caídos y sobrevivientes de la guerra con las víctimas de la Dictadura Militar. Comenzó a destacarse la falta de idoneidad profesional de los conscriptos, y su victimización en manos de sus superiores. Luego se sumaron las denuncias sobre el trato inhumano que algunos oficiales propinaron a los soldados, especialmente las que testimoniaban prácticas de servidumbre y

estaqueamiento. En esas condiciones se produciría la primera explicación general del acontecimiento:

El pueblo argentino fue conducido a la guerra por la irresponsabilidad de los jefes militares en ejercicio del poder. En Malvinas, jóvenes inexpertos enfrentaron bajo malísimas condiciones ambientales (agravadas por la impericia de sus jefes) a un adversario superior, y «ofrendaron» sus vidas. Es el régimen el que estafó en su buena fe a los argentinos y los mató, no los británicos. La guerra fue explicada como una decisión política de los militares, anulando responsabilidades colectivas respecto al acuerdo y satisfacción populares por la recuperación (Lorenz 2007:25).

Los jóvenes soldados, junto a los asesinados por su disidencia con la dictadura, serán colocados como actores pasivos de un relato trágico del que sin embargo fueron protagonistas. Mediante este discurso se condenaba eficazmente al gobierno militar, pero al costo de cerrar la posibilidad de que los sobrevivientes de la batalla contaran sus experiencias desde un punto de vista activo, desde el cual en muchos casos habían sido vivenciadas. De acuerdo con Lorenz el rechazo a la violencia y el descrédito de las Fuerzas Armadas bloquearon la difusión del discurso nacionalista de las organizaciones de excombatientes, aunque sus planteos contaron con la adhesión de diversos sectores: «En todo caso, la originalidad de su discurso nacía de su condición de haber combatido, pero no de su propuesta» (*Ibid.*:62). Esa singularidad indicial producto de la experiencia de guerra conformó el fundamento de la identidad que los mismos soldados se auto-atribuyeron.

En el signo Malvinas confluyen entonces distintas líneas de identificación que definen la afiliación a la nación. Para desentrañarlas entendemos apropiado considerar a este signo como un «lugar de memoria», en el sentido concedido por Pierre Nora (2009), como un territorio simbólico, material y funcional donde se inscriben los recuerdos comunes. De acuerdo al planteo de Nora estos lugares conforman puntos de fijación de la identidad de cada nación, y su análisis nos permite develar una organización inconsciente de la correspondiente memoria colectiva, para tornarla consciente de sí misma. En Malvinas procuramos elucidar críticamente los sentidos que la constituyen en un hito fundamental de nuestra identidad nacional: la pérdida perla austral, la única causa común de los argentinos, la espina colonial, la única libertad territorial que nos falta. Como sujeto colectivo vamos a la búsqueda de ese

objeto perdido, y por lo tanto constitutivo de nuestra identidad. Sin embargo, el sentido de esta búsqueda sólo puede determinarse en comunidades acotadas: en este caso la comunidad de San Vicente encarnada en una de sus escuelas. Para analizar el nodo de significados en torno al signo Malvinas, vamos a deslindarlo en *las Islas, la escuela, la causa* y finalmente *la guerra*.

Malvinas, *las Islas*

El signo Malvinas es ubicuo en nuestro territorio e imaginario nacional. Puede ensayarse una metonimia indefinida de pueblos, barrios, calles, escuelas llamadas «Malvinas Argentinas». Con las islas situadas en el Océano Atlántico entre los paralelos de 50°58'/52°56' latitud Sur, y los meridianos de 57°42'/61°26' longitud Oeste de Greenwich, la relación de la comunidad argentina ha sido casi exclusivamente imaginaria o convencional —icónica o simbólica—. Desde 1833, cuando la Corbeta Clío a cargo del comandante John James Onslow las ocupara en nombre de la Corona Británica, sólo en intervenciones puntuales y en visitas en calidad de «extranjeros» los argentinos pudimos hacer pie en ellas. A partir de entonces hemos tenido con las Malvinas una relación indicial —existencial o de contacto— deficitaria, escasa, casi nula (con la excepción de los setenta y cuatro días que cuentan desde el 2 de abril hasta el 14 de junio de 1982, el breve interludio de la guerra). Durante el periodo del enfrentamiento bélico entre las fuerzas armadas argentinas y británicas la producción imaginaria de nuestro pueblo se hipertrofió a causa de las informaciones oficiales y sus repetidoras mediáticas. Sin embargo, por primera vez los argentinos teníamos, en tanto miembros de una nación plenamente constituida, la posibilidad de establecer una relación experiencial con las mismas. Ese encuentro quedaría marcado en el cuerpo de los combatientes que retornaron, y en el territorio de las Islas, donde los cuerpos de los caídos quedan en una conexión indisoluble. Cuerpos marcados y cuerpos que marcan: las afecciones en los cuerpos que volvieron, que ya nunca fueron los mismos, y las modificaciones impuestas a la superficie isleña por las cruces del cementerio de Darwin.

No obstante, pese a estas secuelas, para la gran mayoría de la población argentina las Malvinas continuaron siendo un emblema más que un índice o una existencia. Para anclar en lo real esa imagen o esa palabra aún seguían haciendo falta territorios, espacios de experiencia. Entonces el recurso al consabido paliativo: los pueblos, barrios, calles, escuelas denominadas

«Malvinas Argentinas» proliferaron, con la mutación que el enfrentamiento armado traería aparejada, la alusión a los «Caídos» o «Héroes de Malvinas». Esta expansión del dominio de las Malvinas al interior del continente, la propagación posteriormente a la guerra de lugares llamados como las islas puede hacernos olvidar la anterioridad de la causa. La causa de Malvinas se constituyó inmediatamente después de la usurpación inglesa en el siglo XIX, y se convirtió, desde principios del XX, en parte del núcleo duro de nuestra identidad nacional. La primera protesta formal ante Gran Bretaña fue presentada por el embajador Manuel Moreno, el 17 de junio de 1933, cumpliendo una orden de Juan Ramón Balcarce, gobernador de Buenos Aires en esa época. Sin embargo, las razones históricas y geográficas del reclamo argentino sobre las islas se expresarían por primera vez en su conjunto en 1910, en el ensayo *Les Iles Malouines* del francés Paul Groussac, entonces director de la Biblioteca Nacional. Esta obra alcanzaría notoriedad general recién en 1934, cuando por iniciativa del senador socialista Alfredo Lorenzo Palacios se sancionó la Ley 11.904 que encargaba a la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares su traducción al castellano, publicación y elaboración de una versión resumida para distribuirse en los establecimientos escolares (Guber 2012; Farías, Flachslund y Rosemberg 2012). Este es el punto de contacto inicial entre la causa Malvinas y el sistema educativo argentino, convergencia que estructura el campo temático de este artículo.

Malvinas, la escuela

La cuestión ronda en torno a la apropiación local del signo Malvinas mediante las prácticas pedagógicas. Particularmente, en el barrio San Vicente de la ciudad de Córdoba, en tanto dentro de sus límites se localiza el Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) n° 64 «Malvinas Argentinas». La escuela constituye desde su denominación un enclave de las islas en el barrio: nos preguntamos en primer lugar cómo recibió ese nombre, y seguidamente, cómo lo resignifica en el cumplimiento periódico de su función educativa. En consecuencia, estimamos necesario atender, antes que nada, a la especificidad de la historia del establecimiento y de sus características actuales. Nos servimos para este fin de las actas de fundación de la escuela, información periodística y material de entrevistas recientes.

Esta escuela tuvo su origen en septiembre de 1958, cuando el entonces intendente de la ciudad de Córdoba, Gilberto Horacio Molina, citó al señor Guillermo Rodríguez Frean, para proponerle la creación de una escuela de

carpintería y ebanistería en instalaciones que este último poseía. El establecimiento funcionó los primeros dos años como escuela piloto, teniendo por misión además de impartir la enseñanza a sus alumnos, construir bancos y otros muebles destinados a abastecer a las escuelas municipales. El 13 de abril de 1960 por la Ordenanza Municipal n°4601 se creó la escuela y se le adjudicó presupuesto. La institución cumplió favorablemente el objetivo propuesto: en consecuencia, con los años adquirió nuevas máquinas y herramientas, y fue trasladada a establecimientos más amplios. La función docente de la escuela, según la concibiera Rodríguez Frean, su primer director, sería la de formar ciudadanos «útiles a la patria y a la sociedad», obteniendo resultados promisorios, en tanto los alumnos egresados trabajaban como operarios o formaban sus propios talleres, y en algunos casos se desempeñaban como maestros de enseñanza práctica en escuelas de la provincia. El 30 de julio de 1968, por Ordenanza Ministerial n°5387, a pedido de su director se le dio el nombre de «Malvinas Argentinas».¹ En el año 1974 pasaría al ámbito provincial con la sigla EPCT n°4, modificada en 1991 a IPET n°18. Posteriormente, en el año 1996, con la Ley Federal de Educación, incorporaría el Ciclo Básico Unificado, adquiriendo la denominación de IPEM n°64 —Instituto Provincial de Educación Media—.² En ese año también, después de un largo tránsito por instalaciones prestadas, primero en el barrio Alta Córdoba, y luego en Juniors, tuvo a disposición finalmente un edificio propio que fue construido a la orilla del Río Suquía, en la calle Entre Ríos n°1547, dentro del barrio San Vicente. Recientemente, en el año 2009, el establecimiento educativo recuperó su calificación como instituto técnico, pasando a denominarse IPET N°64. Según la profesora Liliana Murua, su directora actual «esta escuela siempre se ha caracterizado por ser una escuela inclusora (sic)»³ que ha procurado brindarle a los alumnos una salida laboral, previamente ofreciéndoles una formación en carpintería a la par de los estudios del CBU, y a partir del último cambio en su calificación, impartiendo una Tecnicatura en Industrialización de la Madera y el Mueble.

El cuestionamiento sobre la apropiación local del signo Malvinas nos impulsó a visitar esta escuela. En el mes de abril del 2017, aprovechando la ocasión del «Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas», en calidad de investigador doctoral, me presenté en el establecimiento. En mi primer

¹ Vide Actas del Instituto Provincial de Educación Media IPEM N°64.

² Cf. *El Portal*, N°11, 2010.

³ Entrevista personal, 2017.

acercamiento pude conversar con su directora. Del encuentro surgiría un proyecto consensuado: se me permitiría producir un registro audiovisual de las clases en las que se tematizara la cuestión Malvinas, del acto del 2 de abril, y dos entrevistas individuales.⁴ En conformidad con lo acordado, se filmaron dos clases (Geografía y Lengua Castellana) y el acto conmemorativo del «Día del Veterano», se realizaron dos entrevistas abiertas y se registraron cuatro afiches realizados por los estudiantes de tercer año respecto a Malvinas y la última Dictadura Militar. El conjunto de este material compone el núcleo del *corpus* de análisis de esta comunicación.

Destacamos que la causa Malvinas comenzó a inscribirse en el territorio continental argentino con anterioridad a la guerra. La escuela hoy ubicada en barrio San Vicente es un ejemplo de este proceso previo de territorialización: su denominación como «Malvinas Argentinas» se remonta al año 1968, cuando un enfrentamiento bélico con Gran Bretaña era aún inverosímil. Sin embargo a partir de 1934, con la difusión didáctica del ensayo de Groussac, la causa Malvinas incrementó sostenidamente su pregnancia en el imaginario nacional. Dentro del contexto de producción de la denominación de la escuela, el «Operativo Cóndor» fue el último suceso de gran repercusión pública respecto a la causa Malvinas. En el año 1966, un grupo de dieciocho jóvenes estudiantes, obreros y sindicalistas autodenominados «Cóncores» desviaron por la fuerza un avión de Aerolíneas Argentinas, con destino a Río Gallegos, obligando al capitán a aterrizar en las Islas Malvinas, como un acto de soberanía. Aunque los jóvenes nacionalistas de procedencia peronista, que rondaban los veintidós años, fueron rápidamente detenidos y trasladados a territorio continental argentino, el acontecimiento alcanzó gran repercusión a nivel nacional e internacional. Dos años después Guillermo Rodríguez Frean solicitaba que el establecimiento por él gestionado tuviera por nombre «Malvinas Argentinas», siéndole concedido sin dilaciones por Ordenanza Ministerial. Estas fueron las condiciones de producción de la denominación de la escuela. Sin embargo, como advertía Eliseo Verón (1999), es importante no olvidar la «asimetría crucial» entre las condiciones de producción y las condiciones de recepción, ya que para un enunciado las primeras siguen siendo siempre las mismas, pero las segundas se modifican indefinidamente. En consecuencia, la resignificación del nombre de

⁴ Como colaboración, me comprometía a devolver a la institución una copia del material filmado, y a redactar una nota alusiva para la revista barrial *El Portal*, publicación de la Red de Vecinos de San Vicente, reseña finalmente publicada en la edición del bimestre junio/julio de 2017.

esta escuela, el esclarecimiento de sus condiciones actuales de reconocimiento, forma parte central de nuestro análisis.

Malvinas, *la causa*

La causa de la soberanía argentina sobre las Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, en el IPET N°64, fue argumentada principalmente en la clase de Geografía.

El profesor, sirviéndose de un mapa político y otro geopolítico, indicó la localización de las islas, a la vez que enumeró las razones del reclamo. En primer lugar, mencionó, anotando en el pizarrón, la «Cercanía con el continente», la proximidad al territorio nacional argentino. Explicó que las Malvinas se ubican a poco más de 300 kilómetros de la Isla de los Estados, que también pertenece a nuestro país, mientras que respecto a Inglaterra media una distancia de unos 13.000 kilómetros. A continuación, el docente indicó la variación de los tonos en la escala cromática del mapa geopolítico, llamando la atención sobre los celestes claros próximos a nuestras costas. Les preguntó entonces a sus alumnos cómo se llamaba este accidente geográfico. Los estudiantes contestaron: «mar argentino»; el docente asintió, advirtiendo que el mar argentino se encuentra dentro de la plataforma continental, y tiene solamente hasta 200 metros de profundidad. Les preguntó a sus alumnos cuánto representa esa longitud, y estos respondieron: «dos cuadras»; mostró en seguida que en el caso de Argentina la plataforma continental, que es una continuidad del territorio nacional, tiene un declive muy suave, poco pronunciado, de modo que se hunde gradualmente en el Océano Atlántico; «doscientos metros no es nada», afirmó.

Destacó entonces que otra de las razones esgrimidas por nuestro país para el reclamo soberano de posesión sobre las Islas es justamente la continuidad geológica de la región que se extiende desde la provincia de la Pampa hacia el sur, completando en el pizarrón «continuidad geológica de la Patagonia». Seguidamente, escribió también la palabra «herencia». El docente les recordó a los estudiantes que esos territorios pertenecían a España, siendo dependencias del Virreinato del Río de la Plata: «Entonces, todos esos territorios que poseía, entre comillas, España antes de Argentina, pasaron luego a ser posesión de nuestro país porque es una herencia natural». Finalmente, escribió en el pizarrón la oración «ocupación efectiva a partir de 1811», advirtiendo que después de la Revolución de Mayo se empezaba a vislumbrar un proceso de independización de la corona española que se consumaría en 1816.

Luego concluyó el profesor:

Entonces, estas son las razones por las cuales nosotros decimos que las Islas Malvinas, las Islas Georgias y las Sandwich del Sur pertenecen, son o deberían ser una posesión de nuestro país. Están usurpadas ilegalmente por la corona británica a partir del año 1933, y fueron recuperadas brevemente desde el 2 de abril hasta el 14 de junio de 1982, cuando Argentina capitula en lo que se llama Guerra de las Malvinas.

Por otra parte, encontramos también una exposición de las razones del reclamo de soberanía sobre el archipiélago, en dos de los afiches elaborados por alumnos de tercer año. Uno de ellos, titulado «Reclamo de la soberanía sobre las Islas Malvinas», expone los siguientes motivos por los cuales corresponden a nuestro país:

Geográficamente están ubicadas a menos de 700 km de Argentina y pertenecen a la provincia de Tierra del Fuego. Históricamente fueron herencia de España luego del proceso de independencia que comenzó en 1810. Jurídicamente Argentina jamás renunció a sus derechos y obtuvo un pronunciamiento favorable de la ONU.

En el otro afiche, bajo el título «¡Usurpación de las Islas Malvinas!» encontramos esta información:

El 2 de enero de 1833 Gran Bretaña exigió la rendición y entrega de las tierras por la fuerza y usurpó las islas hasta nuestros días. En 1960 la ONU (Organización de las Naciones Unidas) tras una resolución dice poner fin al colonialismo en todas sus formas. En 1966 la ONU dice que la usurpación de las Malvinas es una violación a la integridad territorial de la Argentina, y resuelve que el conflicto debía resolverse diplomáticamente entre Gran Bretaña y Argentina.

A las razones históricas del reclamo fundadas en la herencia española, expuestas por Groussac en su ensayo de 1910, se suman en la escuela argumentos más recientes basados en consideraciones geológicas y resoluciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU). La causa de las Malvinas es resignificada en la escuela, adaptándola a los criterios de la racionalidad vigente.

Malvinas, la Guerra

En la entrevista que tuvimos con la directora del IPET N°64, sostuvo que «el tema Malvinas es un tema sensible a esta institución porque lleva el nombre». Para la directora, la enseñanza fundamental que la Guerra de Malvinas puede legar al presente es el valor de la vida —máxime la de los jóvenes— como un bien supremo que no debe arriesgarse bajo ningún concepto. En la escuela, el Acuerdo de Convivencia tiene por finalidad primordial que los chicos valoren la vida. Según la directora, vivimos actualmente en una sociedad violenta, que torna necesario enseñarle a los niños que no es normal que alguien pegue, insulte o grite. La paradoja que ella advierte en la última Dictadura Militar, es que la violencia fue organizada desde el mismo Estado: «O sea, el Estado, siempre digo, que es el que nos tiene que cuidar, el que nos tiene que garantizar los derechos, fue el que vulneró los derechos». Pero también advierte la implicación de civiles en el proceso militar, por eso sostiene la importancia de conocer nuestra historia y nuestro rol como ciudadanos en su construcción. La directora, quien además es profesora de historia en la escuela, hace referencia a la importancia de enseñarles a los estudiantes que cotidianamente, nosotros, los ciudadanos, hacemos historia:

Porque ellos piensan a veces o ven como algo muy lejano la historia, como algo muy lejano lo de Malvinas, como algo muy lejano lo del 24 de marzo del '76, y —es necesario— articular contenidos, que ellos vean que todo tiene que ver con todo, y que la historia es un proceso, como nuestra vida, que si ellos sufren un accidente o sufren un hecho que los marca en su vida, ese hecho va a estar para siempre, y de alguna manera va a determinar lo que seamos en el futuro.

En concordancia, afirma que la Guerra cambió a nuestro país, dejó «heridas y marcas que quedan siempre en la vida de la gente y en la historia del país»; de aquí se desprende la importancia de no olvidar.

La memoria aparece entonces como una necesidad colectiva. Memoria de Malvinas en tanto producto de la última Dictadura Militar, y memoria de todos los hechos históricos que hicieron que seamos lo que somos:

Ahí hacíamos referencia al 24 de marzo porque creo que se relacionan íntimamente, porque estábamos hablando de memoria, entonces, no perdamos nunca la memoria, ni de lo sucedido en 1976 con el proceso

infame que sufrimos, sino también con esto, y con cada uno de los hechos históricos, no perdamos la memoria.

En este enunciado aparece una conexión que es recurrente en el corpus analizado: las entrevistas, las clases, el acto y los afiches registrados. La conexión entre Malvinas y una categoría que de un modo general podríamos denominar «delitos de la Dictadura», que a veces incluye la Guerra, pero que frecuentemente es situada con ella en un estricto paralelismo. Entre otros, son puestos en correspondencia los siguientes términos: 24 de marzo y 2 de abril, represión y Guerra, desaparecidos y caídos, el terrorismo de Estado y el tormento del conflicto bélico. La cercanía en el calendario escolar del «Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia» y del «Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas» parece estrechar el lazo didáctico entre el golpe de Estado y la breve recuperación de las Islas. Con pocos días de diferencia se había trabajado con los alumnos de tercer año del IPET N°64 las implicancias de ambos acontecimientos. En la banda sonora de una película observada sobre la Guerra de Malvinas, la profesora de Lengua Castellana notaba el uso de la misma canción que habían escuchado al conmemorar el inicio del proceso militar: *La memoria* de León Gieco. En el corredor del colegio un afiche exhortaba «24 de Marzo: Memoria-Verdad-Justicia. Nunca Más», otro proclamaba «Malvinas Argentinas ¡Hoy y Siempre!», con una ilustración de las Islas coloreadas de celeste y blanco.

Asimismo, la Guerra de Malvinas es situada en el contexto de la Dictadura Militar, como una emanación o consecuencia de la misma. La directora remarcó que en el trabajo áulico los docentes relacionan el «Nunca Más» con Malvinas, porque como sucedió con el gobierno de facto, fueron los militares los que resolvieron ir a la guerra:

(...) no fue algo consensado, no fue algo que se llevó al Congreso y se preguntó al pueblo, a la gente, no se blanqueó, no se visibilizó. Nosotros supimos de la guerra cuando era inminente, y fue una decisión unilateral, entonces, es por esa cuestión que los relacionamos.

Esta semejanza entre la toma militar del poder y el desembarco en las Islas también sería destacada en el discurso leído por dos alumnos de sexto año en el acto por el Día del Veterano: «En 1982 el país transitaba una época oscura: desde 1976 las Fuerzas Armadas habían dejado de lado a la democracia y los derechos de la población, tomando por la fuerza la dirección del país». Los

problemas económicos y el empobrecimiento del país aumentarían continuamente, tornando más visibles los conflictos sociales y desenmascarando la realidad. En esas condiciones: «El 2 de abril de 1982 los argentinos se despertaron con la noticia que las Islas Malvinas, aquel pedazo de tierra alejado del sur del país, habían sido recuperadas por un sorpresivo desembarco de las tropas del ejército, como muestra de soberanía». Aparece tanto en este discurso, como en las entrevistas y las clases, la misma hipótesis sobre la motivación subrepticia de la incursión bélica: «El objetivo principal de las Fuerzas Armadas no sólo fue recuperar las Islas sino también desviar el foco de atención de una población golpeada por años de dictadura en una acción patriótica». Según esa hipótesis, la Junta Militar habría buscado el apoyo de todos los sectores de la sociedad, mediante la recuperación de un territorio que conforma el núcleo de nuestra identidad nacional.

Rosana Guber plantea un escenario similar aunque no acuerda con que la decisión del desembarco en las Islas haya sido repentina. Según Guber, el año 1982 se iniciaba con un clima adverso para la Dictadura, como consecuencia de la recesión económica, la inflación, la convergencia de los principales partidos políticos en la Multipartidaria en reclamo de la salida democrática, las denuncias incesantes por violaciones a los derechos humanos, desapariciones de personas y niños nacidos en cautiverio. En ese contexto, el 30 de marzo las centrales de trabajadores convocaron a una masiva manifestación con el lema «Pan y Trabajo» que fue reprimida y terminó con más de cien detenidos. Dada la proximidad temporal con esa manifestación, se habría especulado sobre el desembarco del 2 de abril como un intento desesperado del PRN para recuperar la legitimidad perdida, aunque Guber anota que la armada venía planeando la recuperación del archipiélago desde diciembre de 1981. La profesora de Lengua Castellana, observó que en la película *Iluminados por el Fuego*:

Vuelve el tema de los militares, vuelve el tema de los desaparecidos, y vuelve el tema de esta guerra que muchos consideraron sin sentido, armada a los manotazos, sin estrategia, con pocos recursos, tratando de cambiar la visión de la Dictadura que ya se estaba haciendo más clara para el pueblo. Ya no podían tapar el sol con la mano respecto al tema de los desaparecidos, y bueno, tratando de tapar eso viene la guerra.

La hipótesis del carácter arbitrario y furtivo de la decisión del desembarco en las Islas encuentra sustento en el relato otro docente de la IPET N°64, conscripto de

clase '63, que no participó en el enfrentamiento, pero como miembro de las tropas de reserva estuvo supeditado a las resoluciones de los mandos militares.

Si bien, como resultado de la persuasión militar sobre el deber de la defensa de la patria, el conscripto manifiesta que tuvo deseo de ir a la guerra, sin embargo la incursión en Malvinas lo habría encontrado desprevenido:

Si vos me decís, digamos, si tenía magnitud de la guerra, qué es lo que era una guerra, no, porque nos tomó de un día para el otro, era una cosa que nos reunieron a todos y dijeron «muchachos, estamos en guerra». Si vos me decís «todo el que fue, fue porque lo mandaron», de mi parte no, yo quería ir porque me sentía parte del país, de ser patriota, de ser nuestro, por eso te digo, no sé si como ellos relataban el tema de la guerra, vos decías, che, esto es nuestro y tenemos que ir a defender lo nuestro.

Según su testimonio tiempo después caerían en la cuenta de que fueron «usados», «entregados como paquetes», «como carne a un león», objetos de un «manoseo» por los mandos militares, en tanto eran sólo «chicos» sin preparación ni armamentos adecuados para ir a una guerra. La motivación de esa manipulación sería la legitimación del gobierno militar: «Si esto salía bien ellos se ponían los laureles, como una gran hazaña haber recuperado las Islas». La guerra, considerada por el ex conscripto como una torpeza o una locura, se habría llevado a delante

(...) para poder justificar el poder y para que ellos puedan quedarse en el Estado, o entregar la patria a un gobierno democrático diciendo 'che, en el gobierno de nosotros no estuvimos al vicio', y justificamos todo eso que estuvimos por haber recuperado las islas; les salió mal.

Asimismo, en su clase, el profesor de Geografía afirmaba que en el año 82 con la recuperación de las Malvinas «se trató a través de esa acción de sostener algo que ya venía cayéndose, que era justamente la Dictadura».

En un plano más amplio, destaca una polarización mundial que se expresaba en esos años a través de la denominada «Guerra Fría» entre la Unión Soviética, compuesta por quince aliados liderados por Rusia, y los Estados Unidos, al frente de los países occidentales, principalmente los europeos como Inglaterra, Francia e Italia. Según el profesor, de entre los aliados de la Unión Soviética, Cuba en particular comportaba un peligro para la ideología norteamericana: ante la amenaza de que su modelo fuera seguido por otros países de

Latinoamérica, Estados Unidos propició las dictaduras enmarcadas en el Plan Cóndor. Finalmente, explicaba el docente que con la caída del Muro de Berlín acabaría por imponerse el sistema capitalista, en cuya ideología estamos inmersos actualmente:

Entonces, esa cuestión del capital como un bien supremo, dejando de lado otros valores que son el respeto por el otro, por la diferencia, el respeto por el que piensa diferente, el que piensa distinto, que no es mi enemigo sino una persona que tiene otro pensamiento.

Según el docente, esa ideología se materializó en nuestros días en la proliferación de muros como el proyectado por Donald Trump en la frontera entre México y Estados Unidos. El profesor de geografía sitúa la Guerra de Malvinas en el contexto del auge de la Guerra Fría, en la polaridad entre la Unión Soviética y Estados Unidos. En 1982, el PRN habría esperado una reacción más complaciente de Norteamérica, a consecuencia de los favores prestados eliminando la guerrilla e imponiendo sus políticas económicas en Argentina. Pero Estados Unidos, consciente del mal ejemplo que la agresión comportaba para el resto de la región, apoyaría decididamente a Inglaterra, dándole la espalda al gobierno de facto: «porque era como morderle la mano al amo». Este «error de cálculo» también sería apuntado por el ex conscripto docente de la escuela, que destacaba la histórica alianza militar entre Estados Unidos y Gran Bretaña.

Para ilustrar el contexto de la Guerra leyó una nota publicada en el diario *Clarín* el 16 de marzo de 2017 titulada: «La isla Thule: un oscuro prólogo y un misterioso epílogo de la Guerra de Malvinas». El artículo firmado por Guillermo Santos Cohelo narra la historia de la base Corbeta Uruguay, que fuera instalada en 1976 por el gobierno de facto argentino en la más austral de las Sandwich. La estación pretendidamente científica tenía el objetivo de ganar presencia en el archipiélago y poner a prueba la reacción inglesa. Aunque la maniobra argentina fuera denunciada por la Falkland Island Company, no encontró réplica por parte del gobierno laborista de James Callaghan, más preocupado entonces en alcanzar acuerdos comerciales con los militares. Según el autor, «el mito de la inacción británica con el que la Dictadura construyó sus ilusiones en la aventura de Malvinas nació allí. Nació en Thule». Finalmente, una semana después de concluida la guerra, el 21 de junio de 1982, la base argentina en la recóndita isla sería desalojada por efectivos británicos. El misterioso epílogo que se menciona en el título de la nota, alude a la aparición de una bandera

argentina izada en el mástil de la deshabitada estación, hacia fines de 1982. Ese suceso determinó que la armada británica derribara con explosivos las antiguas instalaciones. Durante la lectura del artículo, el docente aprovechaba la oportunidad para indicarles a sus alumnos en un mapa la localización de las islas.

, La profesora de Lengua Castellana, optaría por aproximarse a la Guerra a través de una producción audiovisual. En su clase proyectó el film argentino *Iluminados por el fuego* (2005), dirigido por Tristán Bauer y protagonizado por Gastón Pauls. Aunque la película puede considerarse una adaptación intimista de *Los chicos de la guerra*, primer film sobre el conflicto estrenado en 1984 con la dirección de Bebe Kamin, este quedaría relegado debido al suceso de la producción más reciente. En una breve sinopsis, *Iluminados por el fuego* narra la historia de Esteban Leguizamón, excombatiente de Malvinas devenido en periodista, que conmovido por un intento de suicidio de Alberto Vargas, rememora los padecimientos compartidos en el campo de batalla. En el hospital, conversando con María, la mujer de Vargas, recuerda que este siempre lo exhortaba a volver a Malvinas. Cuando su amigo muere Leguizamón decide cumplir su deseo. Por encargo de María, en la trinchera que veinte años atrás los resguardara de los bombardeos, deja una cadena que su marido portara durante la guerra. La profesora explicó que la película está basada en una novela homónima, cuyo autor, Edgardo Esteban, era un periodista ex combatiente de Malvinas. Advertía a sus alumnos sobre versiones que cuestionan la veracidad del relato, y críticas de excombatientes que acusaban que Esteban nunca estuvo en el frente de combate. Si bien la profesora valoraba el film por estar fundado en la experiencia de un veterano, no obstante alertaba a los estudiantes: «recuerden que también es un poco de ficción, lo que siempre hablamos, cada uno tiene, cuando empieza a hacer ese recuento en su memoria, una mirada sobre la realidad». De todas maneras, afirmó que más allá de las disputas respecto a la objetividad del relato: «somos nosotros los que tenemos que ver cómo armamos una versión escuchando estas diferentes versiones de los hechos. O sea, fuimos a la guerra y perdimos, el tema es cómo sintieron los veteranos a la guerra».

Desde el estreno de *Los chicos de la guerra* (1984) se desató una polémica en torno a la representación cinematográfica de la experiencia bélica y la identidad adjudicada en los films a los excombatientes. De acuerdo a Federico Lorenz, esta película que denunciaba la escasa preparación de los conscriptos y los maltratos a los que fueran sometidos por sus superiores, sería interpretada por

grupos de veteranos como un menoscabo a su identidad de sujetos activos. Principalmente estos rechazaban el apelativo de «chicos» porque entendían que se habían transformado en hombres en el momento mismo en que pisaron las Islas. Asimismo, denunciaban que en la caracterización de los soldados propuesta en la película está ausente el orgullo que sintieron por ir a la guerra en defensa de la patria. En los registros provenientes de nuestro trabajo de campo en la escuela IPET N°64, la designación de los estudiantes como «chicos» es recurrente. En particular, aplicada a los excombatientes parece cumplir una función pedagógica que podría denominarse «interpelación analógica»: la inducción de un sentimiento de implicación subjetiva por empatía con un modelo. En este sentido, en la entrevista que tuvimos, la directora destacaba la importancia de que los estudiantes sepan que el acto del «Día del Veterano» es para honrar a soldados que en muchos casos fueron a la guerra con la misma edad que tienen los chicos de cuarto, quinto o sexto año, y que regresaron en mal estado o no regresaron nunca. En el acto del año 2017, un profesor advertía: «Muchos de los soldados que combatieron eran muy jóvenes, casi de la edad de ustedes. Fueron verdaderos héroes que respondieron con coraje, sacrificio y patriotismo». A continuación, pidió un minuto de silencio en honor de los excombatientes. Esta disposición es coherente con la función pedagógica que según Lorenz cumple la noción de sacrificio en los estados republicanos. La muerte es el máximo don en defensa de los valores patrios y a la vez un ejercicio de los derechos cívicos. El encomio de los caídos le da un sentido colectivo a las muertes, contribuyendo a la elaboración del duelo individual: «En este esquema, los soldados-ciudadanos mueren en defensa de una comunidad que a la vez los toma como modelos» (Lorenz 2007:53). En las palabras de cierre de la conmemoración, la directora remarcaba la importancia de traer a la memoria los acontecimientos fundamentales que nos han forjado y marcado como patria. En consecuencia, el imperativo de recordar que «muchos de esos chicos que fueron en aquel 1982 a la guerra tenían solamente 18 años, eran casi como ustedes, eran algunos adolescentes, algunos eran compañeros nuestros en la escuela». Encontramos en este discurso que el uso del apelativo «chicos», si bien puede denotar pasivamente o victimizar a los excombatientes, tiene por función interpelar a los estudiantes para que se identifiquen con los héroes modélicos.

Retomando la comparación entre las películas mencionadas, para Svetliza (2001), *Iluminados por el Fuego* puede considerarse una continuación de *Los chicos de la guerra* en tanto el cuestionamiento abierto en el film de Kamin

sobre el futuro de los combatientes obtiene una respuesta en la situación de olvido y aislamiento en que se encuentran los protagonistas del dirigido por Bauer. En concordancia, Samanta Salvatori sostiene que si bien estas películas guardan muchos aspectos en común, efecto de la distancia de 20 años en sus condiciones de producción, *Iluminados* plantea una denuncia que nos interpela como compatriotas: el suicidio de más de trecientos combatientes. Para la autora:

El conflicto bélico de 1982 ha sido y sigue siendo una problemática lateral en la construcción de las memorias sobre la última dictadura emprendidas por el cine argentino. Es un tema que parece incomodar, no sólo porque al rememorarlo debemos preguntarnos sobre las responsabilidades colectivas, sino también porque a las disputas sobre la memoria de la dictadura se suman sentimientos arraigados a las cuestiones identitarias de la nación (2007:30).

En cuanto al comportamiento de la sociedad civil durante la Guerra, la directora de la IPET N°64, en la entrevista que mantuvimos, destacaba el rol activo asumido por las escuelas y la frustración debida a la desviación de las donaciones:

Nosotros mismos lo vivimos desde la escuela, participando desde lo que se podía, haciendo cartas, tejiendo bufandas; todo lo que hacíamos fue con la ilusión de que eso les iba a llegar. También nosotros sufrimos, yo les comentaba a los chicos, sufrimos la decepción, porque dijimos «¿cómo puede ser?» Esos chicos estaban pasando hambre, estaban pasando frío, nosotros les hicimos muchas cosas, mucha gente les envió sus joyas, eso les contaba también, vendieron las joyas para ayudar, para tener dinero, para que estos jóvenes tengan otro pasar y eso no llegó.

De acuerdo a Farías, Flachsland y Rosemberg durante los días del conflicto bélico la escuela aglomeró numerosas iniciativas solidarias de la sociedad civil: colectas de alimentos, vestimentas, diversos suministros e invitaciones a tejer abrigos para los soldados. Además, movieron a sus alumnos a escribir cartas para los combatientes, «aunque es sabido que el grueso de las mismas, como las provisiones, no llegaron a destino» (2012:45).

La inoperancia de los mandos argentinos, el maltrato a los conscriptos y la malversación de las provisiones, recién se pusieron al descubierto con el fin de

la guerra. Desde el desembarco en las islas la sociedad civil careció de un análisis confiable de las implicancias del conflicto. La directora evocaba:

Primero la euforia de lo que se transmitía a través de los medios de comunicación, la ignorancia, había mucha ignorancia respecto a qué posibilidades ciertas había de ganar o perder esa guerra, que en el momento no se pensó en la locura que significa una guerra.

Durante el conflicto la información sobre los avatares del campo de batalla permanecería oculta a la población. Federico Lorenz advirtió que los argentinos siguieron las noticias de la guerra en las condiciones particulares de una prensa restringida o acostumbrada a las pautas informativas de la Dictadura Militar. En particular, el relato del ex-conscripto y docente de la escuela ilustra esta situación respecto a los jóvenes que en 1982 se encontraban cumpliendo con el servicio militar obligatorio:

Hay información que no la daban, nosotros estábamos acuartelados, no nos dejaban salir, y dentro del acuartelamiento la única información que teníamos nosotros era que íbamos ganando la guerra; las bajas eran británicas y no argentinas, y eran por ahí al revés hasta que llegó el rendimiento en junio. Siempre para nosotros, o sea, ellos a nosotros nos daban la información de que la guerra la estábamos ganando.

Y concluye: «por eso te digo, el silencio fue para nosotros lo número uno». Por efecto del control informativo dispuesto por la dictadura, puede considerarse al acuartelamiento como un paradigma de la desinformación o distorsión de la información que recaía sobre el conjunto de la sociedad argentina.

Luego de la capitulación, el 14 de junio de 1982, esta privación de información se prolongó con el ocultamiento de los conscriptos que regresaron de Malvinas. Lorenz señala que una vez terminados los combates, miles de prisioneros argentinos fueron repatriados: «Las autoridades militares ocultaron a los retornados, aislándolos de sus conciudadanos en algunos casos, para mejorar su estado físico, pero sobre todo para evitar la difusión de sus relatos» (2007:17). Prohibirían inclusive las entrevistas periodísticas. La docente de Lengua remarcaba esta situación en la representación de *Iluminados por el fuego*. A la vuelta los soldados no fueron recibidos como héroes. La profesora parafraseaba a Esteban Leguizamón, el protagonista de la película: «Yo esperaba las

pancartas y sólo me encontré unos perros y al final de la calle mi madre». Estimaba a continuación:

Claro, volvieron con una derrota, una derrota que no beneficiaba a nadie, menos a la Dictadura que ellos querían como la imagen «Miren lo que logramos»; no consiguieron nada, todo lo contrario, y —los excombatientes— estuvieron en el anonimato, o sea, sin poder contar sus historias, su versión de la guerra.

Este aislamiento impuesto por la Dictadura Militar, se prolongaría en años posteriores en una aversión generalizada al discurso de los excombatientes.

Según Lorenz el discurso radicalizado nacionalista-antimperialista de las agrupaciones de excombatientes discrepó con las concepción simbólica de la transición democrática. Se pretendía entonces dejar atrás la violencia de décadas anteriores, y recomponer la relación con las potencias dominantes, interrumpida con la incursión militar en las Malvinas. Sirviéndonos de Angenot podemos advertir que en el estado discursivo de la vuelta a la democracia, las demandas de los excombatientes caerían fuera de «los límites históricos de lo pensable y decible». Especialmente en tanto quienes exigían reconocimiento proponían una mirada disonante sobre la guerra, que reivindicaba la experiencia castrense y el uso de la fuerza. Hemos visto algunos rasgos distintivos de este discurso en el relato del ex concripto y profesor. Sostiene Lorenz que los temas hegemónicos a partir de los años ochenta dejarían poco espacio para historias de soldados que versaban sobre experiencias bélicas y ponderaban pertenencias regimentales basadas en el imaginario de los actores:

Y el de muchos de estos, en su escalón de responsabilidad más bajo, era el de la Nación que habían aprendido en la escuela, en las prácticas políticas, en sus casas. Los muertos en Malvinas, y sus sobrevivientes, orientaron sus acciones durante la guerra y la posguerra en base a esas formas de pensarse dentro de una comunidad (2006:8).

Con el fin de la dictadura, la identidad de los excombatientes quedaría marginada del sistema de clasificación común de los argentinos. Flachsland, recuperando a Guber, afirma que: «Esta situación "liminar" dejó a los excombatientes fuera de lugar, con serias dificultades para vivir en comunidad y establecer vínculos con otros» (2008:108). La falta de reconocimiento de la

comunidad nacional por la que lucharon conllevó en los excombatientes trastornos psicológicos y suicidios.

En las clases, en las entrevistas y en el acto por el «Día del Veterano» en el IPET N°64, se mencionan dos consecuencias inextricables de la Guerra de Malvinas: la caída de la dictadura instaurada en 1976, con el consiguiente retorno de la democracia, y la pérdida 649 vidas en batalla y las más de 300 de combatientes que se suicidaron luego. En sus palabras alusivas sobre los excombatientes y caídos uno de los profesores declaró:

La Guerra de Malvinas abrió una herida profunda en los argentinos y marcó el principio del fin de una etapa. Este enfrentamiento generado dentro de un contexto de decisiones políticas erróneas, nos pone hoy, ya en democracia, en el compromiso de una revisión histórica, reflexiva y crítica sobre los acontecimientos que dejaron un triste saldo: más de 600 vidas perdidas y otras tantas destrozadas de jóvenes que pelearon valientemente por nuestro derecho en aquel pedacito de territorio argentino.

De acuerdo a este discurso, el conflicto de Malvinas no sólo habría colaborado para la salida del PRN, sino también marcado a una generación de jóvenes que lucharon en nombre de la soberanía nacional. En el discurso que entonces leyeran los alumnos notaban que aunque han pasado muchos años desde la Guerra, «cada 2 de abril se realizan actos en todo el país para homenajear y mantener en vivo en la memoria a aquellos que participaron en la gesta de Malvinas». Ante la situación de marginación, según Farías, Flachsland y Rosemberg, las escuelas conformaron un espacio casi exclusivo de reconocimiento de los excombatientes. En primer lugar, debido al homenaje a caídos y sobrevivientes de la Guerra cada 2 de abril. En segundo, al elegir autodenominaciones que aluden a la Guerra o los caídos en Malvinas. Finalmente, por su apertura a escuchar las experiencias de los excombatientes. En la escuela IPET N°64 del barrio San Vicente convergen estas tres vías de reconocimiento. Además de portar el nombre «Malvinas Argentinas», la directora mencionaba que en distintas ocasiones han invitado a veteranos a dialogar con los alumnos sobre sus experiencias, y que nunca dejan pasar la fecha del 2 de abril sin homenajear a los héroes de la Guerra.

Uno de los docentes exhortaba a una «revisión histórica, crítica y reflexiva» del conflicto bélico. En su clase, la profesora de castellano indicaba la importancia de formarse una propia versión de los hechos. Ambas apreciaciones invitan a

elaborar lo que Eliseo Verón (1999) denominó una «memoria histórica» de la Guerra, en contraposición a la «memoria mítica» usualmente escenificada en los actos conmemorativos. En ocasiones de conmemoración, la memoria mítica presenta a los concurrentes como sujetos pasivos de una historia cerrada y al acto recordatorio como una pura repetición del pasado. En contrapartida, la memoria histórica concibe a los participantes como sujetos activos de una historia en construcción, y al acto recordatorio como un acontecimiento donde el presente revive al pasado en función del futuro. Destacando el papel activo de los estudiantes, en sus palabras de cierre de la conmemoración del 2 de abril, la directora marcaba la importancia de conocer el sentido de términos claves, como memoria, valores, soberanía; pues sólo podemos afirmar y defender lo que conocemos. De ahí la necesidad de leer, de estudiar, de escuchar a los profesores: «porque eso nos construye a cada uno de nosotros como ciudadanos, partícipes y no solamente parte, somos responsables». Esta formación y compromiso son fundamentales, según la directora, porque «el pueblo, la soberanía, la patria, la hacemos y la defendemos entre todos».

Por otra parte, en la entrevista que mantuvimos ella se preguntaba: «¿Cómo trasciende la escuela? ¿Cómo ese chico puede después llevar a otro terreno, a otra circunstancia, a otra situación de la vida, algo que aprendió dentro de la escuela?». Respecto a Malvinas, este cuestionamiento desplaza la memoria del acontecimiento singular de la Guerra, hacia la consideración de su pertinencia en el presente. Aquí se expresa la contraposición entre las dos concepciones de la memoria expuestas por Tzvetan Todorov (1995): una «memoria literal» entendida como la preservación de recuerdos del pasado como si estos fueran incomparables, intransitivos o superlativos, y una «memoria ejemplar», considerada como el uso de los recuerdos como modelos para entender otras situaciones, permitiendo que el pasado nos sirva de aprendizaje para el presente, de tal modo que nos abra hacia los otros y nos ponga en alerta sobre las injusticias actuales. En el discurso de la directiva, podemos identificar distintas aplicaciones de una memoria ejemplar en la escuela. Por un lado, respecto a la re-significación del terrorismo de estado, en la participación en el «Consejo de Convivencia», en el respeto por el otro, en el reconocimiento de la diferencia. Por otro, en cuanto al valor de la patria, en la «defensa de lo nuestro», en el cuidado de la escuela y sus inmediaciones. En repetidas ocasiones los estudiantes han avisado a los docentes, o interpelado directamente a personas que intentaban tirar basura en las inmediaciones de la escuela. Una vez la directora acompañó a un alumno a hablar con un hombre

que con una carretilla portaba escombros hasta la orilla del río. El estudiante interpeló a ese hombre: «Señor ¿Por qué usted está tirando basura acá? Este es un espacio de todos, nosotros venimos a la escuela acá, a nosotros nos han enseñado que hay que cuidar el ambiente ¿Por qué usted no lo está cuidando?».

Asimismo, los vecinos se comunican con la escuela para pedir que intercedan con una gestión ante la Municipalidad por problemas de cloacas o acumulación de residuos. La directora valoró la apertura de la institución y la conexión con los vecinos, porque «la escuela es de todos, no es mía, no es de los docentes, la escuela es de la comunidad, es de todos». Para el instructor en carpintería el respeto por la patria y la defensa de lo nuestro deben inculcarse en la vida cotidiana, empezando por lo más próximo que es el cuidado de la escuela:

Claro, desde lo más chico, vos decís de una escuela, desde el más chico de una escuela, de cuidar una regla, el cuidar el equipo de trabajo de dibujo, el cuidar una escuadra, el cuidar el equipo de trabajo del taller, en todo ámbito, hay que comenzar de los más chico. Porque —es difícil— si de un día para otro vos querés hacer que se entienda lo que es el patriotismo, y defender lo nuestro como patria; yo creo que lo defendemos al hacer cada uno el día a día, o sea, hacer, no pretender que el otro haga por uno.

Para el docente lo más importante es «aprender a ser independiente», incorporar conocimientos para que nadie pueda llevarnos por «el mal camino». Para esto, es importante que la escuela les brinde a los estudiantes un espacio donde sentirse reconocidos, como diciendo «vos sos capaz de», donde se propongan algo y vean los resultados. Encontramos aquí el cuidado de sí —como lo entiende Foucault (1981-2)— y de los prójimos como una primera forma de autonomía, y el reconocimiento de la potencia de obrar de cada estudiante; como afirmaba la directora: «el pueblo, la soberanía, la patria, la hacemos y la defendemos entre todos». También encontramos las primeras reglas de una ética de la vida juntos. El docente de carpintería exhortaba a «valorar al prójimo, valorar al que tengo al lado». Especialmente a brindarle ayuda: «Si puedo hacer algo por él, siempre y cuando él muestre la voluntad de poder crecer, conmigo y con todos».

Así, en la práctica pedagógica de la IPET N° 64, el signo Malvinas es utilizado, por una parte, como medio para producir una interpelación analógica de los estudiantes con los héroes de la patria, induciendo a través del conocimiento de

la causa y de la Guerra, un sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional; por otra parte, se recurre a la puesta en marcha de una memoria histórica-ejemplar, que permita recuperar las trágicas enseñanzas del conflicto bélico para construir un modo de vida juntos en el presente. De esta manera, a partir de los aprendizajes escolares la comunidad nacional se ancla en las prácticas cotidianas de la comunidad de San Vicente. ■

REFERENCIAS

- ANDERSON Benedict
1983 *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, Londres: Verso; (tr. esp.: *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- ANGENOT Marc
2010 *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- DOS SANTOSCOELHO Guillermo
2017 "La isla Thule: un oscuro prólogo y un misterioso epílogo de la Guerra de Malvinas", *Clarín*, 16 de marzo, disponible en: https://www.clarin.com/especiales/isla-thule-oscuero-prologo-misterioso-epilogo-guerra-malvinas_0_HyOVay_jx.html
- GUBER Rosana
2012 "¿Nacionalismo y autoritarismo? Algunas lecciones de la experiencia de Malvinas", *Praxis Educativa* [en línea], XVI, 2: 19-30, disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/529>
- FARÍAS Matías, FLACHSLAND Cecilia, ROSEMBERG Violeta
2012 "Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria", *Revista de Ciencias Sociales*, 80: 39-49, disponible en: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-80_interior_baja.pdf
- FLACHSLAND Cecilia *et al.*
2008 *Pasado Argentino Reciente*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- FOUCAULT Michel
1981-2 *L'Herméneutique du sujet*, París: Gallimard, 2001; (tr. esp.: *Hermenéutica del sujeto*, La Plata: Altamira, 2012).
- LORENZ Federico Guillermo
2006 "Mutilaciones. Los combatientes de Malvinas en la memoria nacional", *El Ojo Mocho*, 20: 45-50.

- 2007 "Testigos de la derrota. Malvinas. Los soldados y la guerra durante la transición democrática argentina, 1982-1987", en Anne Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina* [e-book], Buenos Aires: Edhasa, pp. 1-63, (consulta 16/12/2018), disponible en: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/lorenz.pdf>
- NORA Pierre
2009 *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- RED DE VECINOS DE SAN VICENTE
2010 "La Escuela Técnica Malvinas Argentinas en nuestro barrio", *Instituciones del barrio*, 4, 11, junio/julio, San Vicente, Córdoba.
- TAJFEL Henri y TURNER John
1986 "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior", en S. Worchel y W. G. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.
- TODOROV Tzvetan
1995 *Les abus de la mémoire*, París: Arléa; (tr. esp.: *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2008).
- TURNER John, OAKES Penelope, HASLAM Alexander y MCGARTY Craig
1992 "Personal and Social Identity: Self and Social Context" [ponencia], *Conference on "The Self and the Collective"*, Princeton, NJ: Princeton University, pp. 1-19, disponible en: <http://psychology.anu.edu.au/files/Abstracts-Presentations-1-Personal-and-Social-Identity-Self-and-Social-Context-Princeton-1992.pdf>; "Self and Collective: Cognition and Social Context", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 1994: 454-463.
- VERÓN Eliseo
1993 *La semiosis Social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona: Gedisa.
- 1999 "Aniversarios", en *Efectos de agenda*, Barcelona: Gedisa, pp. 13-36.