

# MEMORIAS, COTIDIANEIDAD Y TERRITORIOS: MALVINAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ARGENTINAS<sup>1</sup>

## MEMORIES, THE EVERYDAY AND TERRITORIES: MALVINAS IN ARGENTINIAN SECONDARY SCHOOLS

Alejandro F. Gasel<sup>a</sup>, Matthew C. Benwell<sup>\*\*b</sup>

<sup>a</sup> Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

<sup>b</sup> Newcastle University, United Kingdom

Recibido: 7 de mayo de 2016–Aceptado: 12 de septiembre de 2016

### Forma de citar este artículo en APA:

Gasel, A. F. y Benwell, M. C. (enero-junio, 2017). Memorias, cotidianeidad y territorios: Malvinas en las escuelas secundarias argentinas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 88-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1942>

## Resumen

**Objetivo:** reflexionar sobre cómo los eventos geopolíticos encuentran en el aula de clase énfasis específicos sobre la guerra de las Malvinas, en tanto acontecimiento histórico capaz de vehiculizar la memoria y poder reconocer así los modos de decir sobre éste en las aulas. **Método:** el artículo analiza un conjunto de entrevistas a estudiantes y profesores de Río Gallegos y Santa Fe en Argentina, realizadas durante los años 2014 y 2015. **Resultados:** para la investigación, fue importante la escuela secundaria en tanto espacio cotidiano de interacción y comunicación sobre Malvinas, donde profesores operan con la enseñanza del problema tanto en sus clases, como en rituales escolares: actos, muestras o charlas. Sin embargo, al examinar las conversaciones descubrimos como imprescindible el espacio familiar en tanto territorio. Este encuentro entre familia y estudiantes es capaz de movilizar las valoraciones de los estudiantes sobre moda, gustos estéticos o posiciones políticas o, para el caso docente, de discutir sobre su formación inicial adquirida en

<sup>1</sup> El trabajo es parte de una investigación mayor sobre *Geopolítica de la vida cotidiana* a propósito de Malvinas, radicado en *Newcastle University* y donde se propone un sincretismo de las tradiciones académicas argentinas e inglesas en humanidades para abordar la cotidianeidad en territorios interferidos por conflictos geopolíticos.

\* Profesor en Letras. Especialista en Ciencias Sociales. Doctor en Letras. Posdoctorado. Profesor Adjunto Ordinario de Teoría Literaria y Semiótica. Correo electrónico: [agasel@uarg.unpa.edu.ar](mailto:agasel@uarg.unpa.edu.ar) ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9636-3954>

\*\* PhD. Posdoctorado. Lecturer in Human Geography. Correo electrónico: [matthew.benwell@ncl.ac.uk](mailto:matthew.benwell@ncl.ac.uk) ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1336-751X>

el grado. **Conclusión:** el final de la investigación nos predispone a seguir pensando la relación entre evento geopolítico y vida cotidiana, pero centrando nuestro interés en el espacio familiar, línea que continuaremos en otros trabajos.

### Palabras clave:

Memoria; territorios; Malvinas; profesores; estudiantes.

### Abstract

**Objective:** To reflect on the way geopolitics and memories of the Malvinas as historical geopolitical events are encountered in the classroom. **Method:** This article analyses a set of interviews undertaken with secondary school students and teachers in Río Gallegos and Santa Fe, Argentina, during 2014 and 2015. **Results:** The paper considers the secondary school as a fundamental site for talking about and debating the Malvinas issue; within this site, the Malvinas is examined by teachers and students during lessons and school rituals such as ceremonies, exhibitions or informal discussions. While analysing the interviews, the domestic environment also emerged as a significant space where the Malvinas was discussed. Such encounters with family members in the home sensitised students to the significance of everyday reminders of geopolitics embodied through fashion, aesthetics and political conversations which, for teachers, served as initial points of discussion in classes on the Malvinas. **Conclusion:** This research prompts us to continue reflecting upon the relationship between geopolitical events (past and present) and daily life, while calling for increased attention to how geopolitics might be engaged in the domestic environment.

### Keywords:

Memory; territory; Malvinas; teachers; students.

## INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos a continuación estudió una forma posible de la memoria reciente y sus operaciones, a propósito del conflicto bélico de Malvinas<sup>2</sup> ocurrido en el año 1982. En este artículo, proponemos reconocer en las voces de estudiantes y profesores un tono particularizado para decir Malvinas, analizando un conjunto de enunciados que se constituyen como portadores de la memoria de guerra.

La investigación se organizó considerando un recorte geográfico. Elegimos dos ciudades de Argentina que se ubican a una distancia de 2.797 km. Santa Fe está situada en la zona centro del país; una ciudad histórica, con una densidad demográfica 1.549 habitantes por km<sup>2</sup> (aunque sumadas las ciudades a un radio de 40 km, registra un millón de habitantes). Se dedica a la actividad agrícola-ganadera, registra un desarrollo industrial y marca una distancia de 2.311 km de las Islas Malvinas. El clima de esta ciudad está altamente influido por el Río Paraná, que le otorga un rasgo mediterráneo. Caracterizado como un clima subtropical pampeano, tiene una estación sumamente calurosa desde el mes de octubre a abril. En cambio, Río Gallegos es una ciudad caracterizada por ser periférica y fronteriza, con una población de casi doscientos mil habitantes, limita con Chile y con un tráfico caudaloso con la ciudad magallánica de Punta Arenas; su clima es frío, subantártico y en sus alrededores existen enclaves mineros y petroleros, pero su actividad principal es administrativa-burocrática. La distancia con Malvinas es de 543 km. Actualmente el tráfico es escaso, con un vuelo semanal vía Punta Arenas, aunque en su pasado (antes de la guerra de Malvinas) mantuvo una relación fluida, siendo Malvinas un lugar de donde provinieron muchos pobladores pioneros, alimentos, ganado ovino, entre otros. Como se observa, las ubicaciones geográficas son diferentes y como se verá más adelante, configuran locus enunciativos diversos.

El grupo de estudiantes y profesores pertenecen al sistema educativo argentino, descentralizado y bajo la tutela de las jurisdicciones provinciales. Fueron entrevistados durante los años 2013, 2014 y 2015 en las ciudades de Río Gallegos y Santa Fe. Los estudiantes cursaban el correspondiente cuarto o quinto año de escuelas públicas o escuelas públicas de gestión privadas (gestionada por la Iglesia Católica o clubes, en algunos casos), su edad promediaba entre los 15 a 19 años. Los profesores trabajaban en instituciones públicas o privadas y su edad rondaba entre los 35 a 60 años.<sup>3</sup>

Las entrevistas realizadas a estudiantes funcionaban como *focus groups* en los que se mostraban fotos del paisaje de Malvinas, materiales curriculares o imágenes con referencia a la identidad inglesa (zapatillas, remeras, entre otros), así se propiciaba la opinión de los participantes. En cambio,

<sup>2</sup> Durante el presente escrito usaremos Malvinas para nominalizar a los territorios de islas australes, sencillamente porque ese es el modo utilizado, sin mayores resquemores, por nuestros entrevistados. Nuestra metodología destaca la notoriedad de las voces entrevistadas, por ende, nos resulta adecuado tomar la denominación adoptada por profesores y estudiantes sin excepciones. Desde esta perspectiva, son inadecuados los usos de Falkland Island o Falkland/Malvinas como los autores de este trabajo los han utilizado en otras ocasiones, cuando lo consideraban propicio.

<sup>3</sup> Se han realizado también entrevistas a funcionarios nacionales y jurisdiccionales, profesores universitarios y gremialistas docentes que no son objeto del presente trabajo, pero que se utilizarán, si es necesario, en el desarrollo del hilo argumentativo.

las entrevistas a profesores utilizaban el dispositivo de una entrevista pautada a propósito de su formación, su posición ante Malvinas y los materiales curriculares utilizados para enseñar en sus clases. En ambos grupos, una gran cantidad de respuestas tematizan problemas cruciales sobre el pasado reciente: trauma, dictadura, guerra, juventud, políticas de la memoria, usos de la memoria, modos de trasmisión, nacionalismos. Frente a esta heterogeneidad, el presente artículo propone razonar una forma de memoria reciente sincretizada con las imaginaciones del territorio. Las entrevistas que se recogieron en todo este proceso, las analizamos a continuación a partir de priorizar las regularidades en torno a las imaginaciones del conflicto bélico, esto es, cómo profesores y estudiantes pueden pensar Malvinas en las escuelas secundarias.<sup>4</sup>

Como parte de esta escuela, profesores y estudiantes transitan, piensan y conversan a partir de la clase, pero también en los pasillos o en diferentes situaciones como en su tiempo libre, actos escolares y festejos. Mantienen una relación, más allá de la reglada como enseñanza y aprendizaje. En ese intercambio, se constituyen y circulan argumentos y presunciones sobre Malvinas, que luego vuelven a someterse a la dinámica cotidiana. Ahora bien, ¿es esa cotidianeidad escolar la única usina de construcción e intercambio de memoria?

Descubrimos cierta complejidad en las entrevistas realizadas, mientras se retomaba el tópico de Malvinas. A modo de conjetura, afirmamos que:

- a) Las posiciones de las semiósferas familiares en Río Gallegos afectan primordialmente los saberes que los estudiantes detentan sobre Malvinas.
- b) La formación docente es la clave para pensar Malvinas en los profesores.

Para dar cuenta del análisis de las entrevistas, presentamos dos apartados; el primero centrado en las conversaciones con los estudiantes, y el segundo centrado en las entrevistas con los profesores. Respecto a nuestras posiciones teóricas y decisiones metodológicas, nuestra línea de investigación focaliza en los territorios intervenidos por conflictos geopolíticos y, en esa lógica, revisamos la tensión entre imaginaciones territoriales y prácticas cotidianas. En el desarrollo de nuestro artículo se apela a diferentes tradiciones en las cuales nos hemos formado. Principalmente, operamos con categorías que devienen, por un lado, del campo de la semiótica que se desarrolla en Argentina, en especial, los trabajos de Ana Camblong (2014) sobre periferias, fronteras y semiósferas. Estas conceptualizaciones sirven para reponer el reconocimiento de marcas discursivas de orden semiótico, en referencia constante al espacio como construcción discursiva. Por otro

<sup>4</sup> La escuela secundaria está atravesada por profundos cambios en la actualidad argentina. Las escuelas visitadas reflejaban todo el tiempo este proceso. El cambio principal está marcado a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 (Congreso de la Nación Argentina, 2006), que en su artículo 29 la define como obligatoria y la caracteriza como la encargada de formar adolescentes y jóvenes para "el ejercicio pleno de la ciudadanía". Esta obligatoriedad contrasta con la anterior escuela secundaria, caracterizada por académicos como Guillermina Tiramonti (2011, p. 11) o investigaciones del centro de estudio de Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Vázquez, 2010, p. 4), como "elitista" o "selectiva". Todo este proceso ha impulsado también una transformación curricular mediante la cual las políticas de la memoria se han convertido en una línea fundamental y un contenido que viene a consolidar la tendencia de un refuerzo del nivel.

lado, la revisión de inscripciones del territorio o el paisaje propio de la geografía social de raíces inglesas son respuestas para el presente estudio, en particular, el texto de Matthew Benwell (2015) que intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

El encuentro de nuestras dos posiciones puede razonarse como un apuntalamiento de lo que pensamos como una geopolítica de la vida cotidiana. Esto es, una indagación sobre cómo las interferencias de problemas geopolíticos diseminan dispositivos capaces de alterar, producir y reproducirse en la vida cotidiana, en el común vivir. Para el caso de este artículo, nos interesan los profesores y estudiantes, pero la continuidad de nuestro trabajo puede pensar otros casos: mujeres o hijos de ex-combatientes, movilizados o desplazados campesinos, y demás.<sup>5</sup>

En un umbral superior, este trabajo se articula en el campo de estudios de las memorias, esto significa preguntarse sobre los sentidos, los intercambios y las emergencias que se traman cuando hablamos de memorias en la historia reciente tanto de Argentina, como de América Latina, a sabiendas de las huellas que han dejado “las dictaduras en el Cono Sur” (Jelin, 2002). Aunque tomamos un recorte específico, aspiramos a que estas reflexiones expandan una discusión sobre las formas de hacer memoria. Reconocemos con Huyssen (2000) que existe una explosión de la memoria en el mundo contemporáneo, que llega a constituir una cultura de la memoria y que los estudios tienen un marcado inicio a propósito de la Segunda Guerra Mundial. En el campo de estudios de la memoria en Argentina, las investigaciones tienen una consolidada línea: se estudia acerca de los lugares de la memoria (Da Silva Catela, 2014), el género testimonio (Nofal, 2010; 2011; Jelin, 2014), las formas de narrar estéticamente el horror (Dalmaroni, 2004) la autobiografía y memoria (Arfuch, 2008; 2014). En este contexto, nuestro trabajo es un aporte a las formas de hacer memoria en estudiantes y profesores de educación secundaria, retomando un acontecimiento tan particularizado como fue Malvinas.

Los estudios de Malvinas y la memoria reciente en Argentina presentan dos focos de producción importantes centrados en una mirada sociocultural del conflicto bélico, de los cuales este trabajo mantiene sus deudas. Por un lado, la producción de Federico Lorenz (2006/2012; 2007; 2008; 2009) centra su atención en los discursos de los ex combatientes y los modos que estos asignaron sentidos tanto a la guerra, como a la posguerra, analizando diversos testimonios orales, fotografías, cartas y notas varias. Su análisis despliega consideraciones sobre la elaboración de la memoria durante la posguerra y el período de gobierno kirchnerista (2003-2015) en el país. Por otro lado, el trabajo de Rosana Guber (2001; 2004) aborda la legitimidad que obtuvo la guerra, promoviendo una lectura de Malvinas como constructo cultural, y conjetura sobre cómo Malvinas se constituyó en un símbolo de la nación y cómo fue apropiado a lo largo de la historia por diferentes sectores sociales, quienes lo han dotado de significados diversos y hasta contrapuestos. Asimismo, la tesis

<sup>5</sup> Consideramos que pensar la geopolítica de la vida cotidiana abre una perspectiva novedosa y fructífera, promoviendo un trabajo interdisciplinario, situando la voz de los entrevistados como protagonistas, que permite contribuir al estudio de la memoria reciente, revitalizando el foco sobre los jóvenes que han vivido en democracia o de sus profesores, que se han formado como tales en el mismo periodo, que viven en provincias poco referidas en la bibliografía sobre pos-memoria y Malvinas y, además, lejanas entre sí. Matthew Benwell (2015) ha anticipado esto en un reciente artículo que indaga sobre los recursos educativos, preguntándose en qué condiciones locales pueden transformar o reproducir tales narrativas.

de doctorado de Laura Panizo (2011) sobre los sentidos que víctimas de la dictadura y excombatientes han construido sobre la muerte; o el trabajo doctoral de Andrea Rodríguez (2014), que nos permite leer una precisa reconstrucción sobre la vida del grupo de excombatientes del Apostadero Naval Malvinas, haciendo hincapié en el grupo social conformado en posguerra y mostrando su historia con el rescate de identidades, experiencias y memorias que resultan valiosas para este trabajo, porque posicionan discusiones sobre memoria reciente a partir de una mirada sociocultural. Igualmente, aportan una lectura que complejiza el fenómeno posguerra más allá de los consabidos binarismos: legitimidad/ilegitimidad de la guerra, malvinización/desmalvinización, víctimas/victimarios, etc. En este marco de estudios sobre la memoria reciente, nuestro trabajo realiza aportes concentrándose en el territorio que habitan los entrevistados y pensando su voz como una voz secundaria o media<sup>6</sup> de la memoria reciente (estudiantes y profesores). A continuación, presentamos nuestro análisis de estas entrevistas.

## RESULTADOS

### Estudiantes, Malvinas y vida cotidiana

Los jóvenes entrevistados asisten a una escuela secundaria diferente después de la nueva Ley de educación argentina. Su tránsito es obligatorio y, por ende, sus aulas se han convertido en populares e intervenidas no solo por profesores, sino también por psicopedagogos, asistentes sociales y profesores tutores que acompañan el tiempo de obligatoriedad que vive el estudiante. La cotidianeidad de la escuela, muchas veces se conmueve por millones de imprevistos, haciendo que éstos sean la característica fundamental. En ese marco, un “inglés” convocó a los estudiantes para hablar de Malvinas y ellos asistieron diligentes.

Realizamos noventa entrevistas a estudiantes y observamos inmediatamente que los estudiantes de Río Gallegos se muestran más auto-regulados para hablar de Malvinas, dándonos respuestas escuetas; mientras que los estudiantes de Santa Fe tienden a hablar sin sentirse evaluados y ofreciendo respuestas detalladas. Si bien en el momento del análisis, los investigadores han trabajado en conjunto en Newcastle University, durante un *visiting fellowship*, las entrevistas fueron

<sup>6</sup> Las llamamos voces secundarias por su pertenencia a la escuela media y porque además no son los protagonistas “principales o primarios” de las investigaciones sobre Malvinas. En un esquema actancial son más bien los ayudantes de la memoria reciente argentina, pero no sus principales actantes, lugar que ostentan organismos de derechos humanos, víctimas de la dictadura o excombatientes. Miguel Dalmaroni (2011) ha razonado esta noción de voz secundaria/media a propósito de la formación de los profesores.

hechas solo por el investigador inglés. El investigador argentino abrió los contactos. Resulta novedoso marcar la presencia de un investigador inglés en las aulas y tematizando Malvinas como dispositivo de recolección de datos.

La mayor acentuación temática de los estudiantes entrevistados en Río Gallegos es una mirada geográfica. Nos interesa subrayar que la geografía propia de Río Gallegos conjuga y sincretiza elementos de Malvinas, haciendo que el territorio se presente de manera dinámica, con más intensidad, al compararla con lo que nos cuentan los estudiantes de Santa Fe. Los jóvenes estudiantes de Río Gallegos se posicionan reconociendo su condición enunciativa de periferia fronteriza. Una periferia fronteriza como las que ha estudiado Ana Camblong (2014); un espacio escurridizo atravesado por un dinamismo que conjuga cuerpos, dialectos y hábitos disímiles que denotan un *hic* evidentemente interferido por la condición espacial. En palabras de los estudiantes:

GU: Claro, porque cuando muchas veces escuchamos los testimonios de la guerra de Malvinas, por ejemplo, acá, la gente que vive acá en Río Gallegos, se sintió bastante el tema de la guerra, los bombardeos, que pasaban los aviones. Entonces, yo creo que no puede pasar desapercibido, digamos. Nosotros porque no lo sufrimos, pero yo me imagino alumnos abajo de la mesa, en plena guerra y es impactante. No te podés olvidar, sinceramente (Gu, Río Gallegos, comunicación personal, 10 de abril del 2014).

Cuando se le muestran fotos de Malvinas, los estudiantes reunidos en grupo, van respondiendo de la siguiente manera:

LU: No conozco, por eso, nunca fui pero sí... Son islas. Tienen como un paisaje muy parecido al nuestro.

SI: Muy parecido a la Patagonia.

FL: Claro, sí.

MA: ¿Por?

FL: Claro, por la vegetación. Mismo si hay un pingüino debe ser porque hace frío.

SI: Se parece mucho a la Patagonia argentina.

FR: Sensación de frío, fresco. Como acá. Viento. (LU, SI, FL, MA, Río Gallegos, comunicación personal, 8 de abril de 2014).

El proceso de identificación es sencillo, pero profundo. Cuando se habla de Malvinas, se habla de un territorio conocido no por el azar, sino por la experiencia cotidiana de habitar el mismo territorio. Florencia, una de las jóvenes de Río Gallegos, sintetiza la regularidad del territorio periférico de este modo, a propósito de la pregunta del entrevistador si usaría una remera<sup>7</sup> con la bandera del Reino Unido:

FL: Claro, yo llegué a mi casa con la remera y mi hermana me dijo: Florencia, ¿cómo te vas a comprar esa remera? Y ahí fue que me di cuenta. Yo no creo que vas caminando y te para alguien y te dice: date vuelta la remera, pero sí... Sí llamas la atención, yo creo. Y más acá. No sé si tanto en Buenos Aires, porque en Buenos Aires debe haber un montón de gente que la utilice, pero acá yo creo que se siente más (FL, Río Gallegos, comunicación personal, 8 de abril del 2014).

<sup>7</sup> En el español del Río de la Plata, *remera* designa una prenda de ropa interior o deportiva, ligera, de punto, de hechura recta, sin cuello y con escote de distinto tipo, de manga larga, corta o sin mangas, que cubre el cuerpo hasta la cadera o medio muslo. Pueden ser sinónimos de esta palabra: camiseta, franela, polera, playera.

Consideramos que la respuesta de Florencia complejiza la situación cuando vincula al territorio dos órdenes que acompañan toda su exposición. Un orden que apela a lo afectivo-emocional, a explicar cómo la familia “vive y siente Malvinas” y, el otro orden, de la propiedad: “Malvinas nos pertenece”. Ambos órdenes se conciben siempre ligados e interactuando. La familia enseña sobre el valor de la propiedad y sobre los modos de relacionarse afectivamente con ello. La evocación a una escena familiar permite reponer como condición relevante la intervención de la familia para operar sobre los modos de hacer memoria de Malvinas. Vínculos afectivos razonados en escenas familiares que se transmiten en las generaciones particularizando una vida en la periferia en término de excepcional.<sup>8</sup>

Estos órdenes encuentran más valor cuando se actualiza el locus enunciativo, es decir, el espacio por donde nos desplazamos “cotidianamente”: la familia, entendida como territorio primario, lugar de aprendizaje. Se argumentará que es una obviedad recaer en valorar el espacio, no obstante, recordemos lo que explica Karl Schlögel (2007, p. 13): la historia se desenvuelve no solo en el tiempo, sino en el espacio; los sucesos tienen su lugar en algún sitio o escenario. Se habla de lugar de los hechos. Esos enunciados son tan elementales y parecen entenderse por sí solos, hasta tal punto, que se desechan por juzgarlos como sentido común o ni siquiera se los encuentra merecedores de comentario alguno.

Nosotros queremos hacer de ese espacio enunciativo un lugar específico, Malvinas, aunque complejizamos más el concepto al pensarlo como una semiósfera familiar.<sup>9</sup> Un territorio donde los jóvenes se han formado en todos los hábitos semióticos. En ella han aprendido a comer, vestirse, protegerse del frío y del viento, han aprendido la lengua que les permite la sociabilidad y el pensamiento. Como conjunto de espacio, la semiósfera familiar es sumamente potente, constructora de experiencia. En este marco, nos parece fundamental decir que también han aprendido sobre Malvinas. Los jóvenes lo dicen así:

MA: ¿Y su familia hablan mucho de la cosa o...?

FL: Sí, en las casas se habla seguido. Que se trata el tema, se discute. No te digo que todos los días nos sentamos a recordar el tema, pero sí, en una reunión familiar se discute.

MI: También es depende de la idea que nos dan nuestros padres, creo, ¿no? Por ahí algunos... están muy enojados, por decirlo así, y otros es como que tienen esa humanidad de pensarlo un poco más.

MI: Por ahí más se aprende de los padres. Porque los padres son los que más lo vieron y por ahí, y como son familiares tuyos se animan a contarte cosas. Pero en la educación y eso, no. Mucho no se ve.

JO: Claro, sí. Para mí la generación que vivió la guerra fue la que más se marcó; ya sí después la generación no se la transmitió a su hijo o a su hijo muy obvio que después en un futuro no le iba a interesar.

CI: No sé yo, por lo menos, mi papá es de acá de Santa Cruz y mi mamá de Buenos Aires, o sea que tienen distintos puntos de vista. En Buenos Aires, las Malvinas no se sintieron mucho. Directamente a partir de más o menos las ocho de la noche decían que había que tener todo apagado. Las luces. Las luces apagadas o usabas una velita y tapaban

<sup>8</sup> En un trabajo de Lorenz (2011) se valoran las experiencias regionales y locales durante el transcurso de la guerra de Malvinas, señalando cierto hiato profundizado por la escasa incidencia de los estudios locales en las narrativas del pasado reciente. El trabajo citado estudia la situación de la guerra con Chile, en el que los entrevistados, personas que vivían en Río Grande, cuenta su experiencia. El trabajo es valioso porque logra reponer la conflictividad que despiertan hechos del pasado reciente argentino exacerbado por la proximidad y pequeña escala de las relaciones y que se traduce en distintos niveles de silencio en torno al pasado reciente, pero también, dice el autor “en memorias subterráneas, reprimidas”.

<sup>9</sup> Ana Camblong (2012, p. 25) ha extrapolado la categoría del semiólogo Iuri Lotman y así revaloriza ese espacio de aprendizaje fundamental de hábitos, conductas y lenguajes que la familia constituye/instituye. En su programa de alfabetización para zonas interculturales, la categoría entra en pugna con la semiósfera escolar tradicional, que continuamente expulsa los hábitos familiares y cotidianos.

las ventanas con frazadas. Pero nada más. En cambio, en Santa Cruz a los nenes de la escuela le decían... Tenían simulacros, se tenían que meter abajo del banco. Y bueno acá sí, todo oscuro, a las seis directamente todo apagado. Pero es muy distinto cómo se vivió en Buenos Aires, que como se vivió en la Patagonia porque estamos muy cerca, entonces acá sí era... (comunicación personal, Río Gallegos, 21 de abril de 2014).

Las citas ponen en escena una familia riogalleguense como usina de imaginarios sobre Malvinas. Esta familia tiene dos características fundamentales: se impone a la escuela y constituye memorias en la periferia. Es una familia que expone a partir de una operatoria afectiva emocional sobre la memoria de Malvinas, haciendo de ella un enclave territorial (“mi padre es de aquí y mi madre de Buenos Aires, ellos tienen diferentes puntos de vista”, dice el estudiante) que moviliza memoria en los educandos.<sup>10</sup>

Ahora bien, ¿cómo imaginan los jóvenes de Santa Fe el mismo territorio de conflicto, ¿cómo construyen y organizan su memoria? El análisis desprende resultados interesantes. En un primer momento, los estudiantes se posicionan en un lugar de desconocimiento sobre el tema, acceden a la entrevista para “aprender más” y reconocen que la escuela (tanto primaria como secundaria) ha sido la que enseñó Malvinas; paradójicamente, Malvinas es calificada como un tema vigente.

Ellos comparten con los estudiantes de Río Gallegos su particular sentido de pertenencia con Malvinas, que no ponen en duda, como algo que “sucedio en la historia del país”. Asimismo, comparten un sentido emocional respecto a esa pertenencia, que se trasmuta en angustia y tristeza en diferentes partes de las entrevistas; no obstante, los modos de imaginar el territorio difieren profundamente, en especial porque solo conocen Malvinas por medio de un relato diferido. Lo dicen de esta manera:

DA: (Malvinas como guerra) Sí, es un recuerdo. Es importante porque fueron personas.

Son muy pocos, te soy sincera porque yo también formo parte de la juventud, y hay muy poco interés, en saber qué es lo que pasó, te vas a otros puntos del país, vas al sur y ya tenés chicos que dicen Las Malvinas son nuestras, algo es de ellos. Es como que la zona geográfica te da distintos puntos de vista. El desinterés que hay es impresionante, el desinterés que hay... Nada. Vas por la calle, y va una señora de mayor edad y va cruzando la calle y no le dan importancia. La juventud de acá no es como la de otros lados, es totalmente diferente... no es por hablar mal, ni nada, si te ponés a hablar con otras personas, ves que no hay nada en común, de que nosotras pensamos tener una carrera, estudiar. Capaz que chicas como nosotras (...), no es por discriminar ni hablar ni nada, están embarazadas, se drogan, ya no estudian, son totalmente diferentes, y capaz que eso ni le interesa, porque muchas veces se hacen actos y ahí para que me voy a ir (DA, comunicación personal, Santa Fe, 12 de abril de 2015).

Es interesante notar la categorización de “recuerdo” y de diferencia territorial. Ambas se conjugan con el argumento de lejanía del lugar del conflicto y con el desconocimiento sobre el acontecimiento en cuestión, que se justifica a través de ideas tales como característica de la juventud, lejanía del espacio conflicto o la construcción de un recuerdo.

<sup>10</sup> Al decir esto, queremos trasladar el eje de cómo se construyen los sentidos sobre Malvinas, poniendo el foco en las semióferas familiares antes que, en otros dispositivos, como los que ha pensado Juan Cruz Vásquez (2004) sobre el poder museológico que ejercen ciertos monumentos sobre Malvinas, extendiendo su análisis a la escasa preparación del colegio.

Respecto a la construcción del recuerdo, los estudiantes santafesinos le dan a la escuela una importancia esencial con respecto a lo que ocurre, puesto que profesores y excombatientes despliegan los saberes que ellos detentan y reproducen. La presencia de las anécdotas de profesores “que vivieron el momento” o “conocieron a alguien”, son fundamentos angulares donde se posicionan para hacer “memoria” de Malvinas. Este lugar de la escuela como productora de sentido, se reconoce también en otro argumento, muy vivo en los estudiantes. Su lectura de Malvinas termina ligada preferentemente a la dictadura:

JU: Y, también se me viene a la cabeza la dictadura que estábamos pasando porque fue una de las últimas estrategias para tratar de mostrarle a la gente que ellos eran fuertes y todavía podían gobernar... es raro lo que siento, también me emociona que en esa fecha se dejen de lado las diferencias y todos los argentinos sientan dolor, y a la vez unidad, por la conmemoración.

JU: Yo tengo un profesor que estuvo muy en contra de las juntas militares, siempre en contra de la guerra de Malvinas, nos va dar una educación.

DI La profesora de historia nos contaba que cuando les iban a despedir, era un orgullo que ellos se fueran para allá. Me dio cosa, porque yo me pondría re-mal si mi papá o alguien de mi familia se van. Está bien que es un orgullo para la Argentina porque si vos abandonás tu patria, podés tener un problema grave.

También como más lejano y como que Malvinas para mí no es un hecho solo, lo veo como la dictadura. Es los dos juntos (DI, JU, JU, comunicación personal, Santa Fe, 15 de abril de 2015).

Nótese que, en la cita, la relación dictadura y Malvinas y la presencia del profesor como mediador emerge de manera reiterada. Esto no es una eventualidad, sino un modo de construcción de la memoria, posiblemente, atado a los lineamientos curriculares.<sup>11</sup>

En cambio, los estudiantes santacruceños elaboran una memoria sobre Malvinas atada preferentemente a la semiósfera familiar, constituyendo esto que nosotros pensamos en clave de “certezas territoriales”.<sup>12</sup> Recapitulemos lo conceptualizado hasta aquí. Las entrevistas de los estudiantes nos hacen compartir las siguientes formulaciones: (1) La marca territorial en la memoria de Malvinas como acontecimiento traumático es una regularidad en los estudiantes de Río Gallegos. Esta marca es tan fuerte y se produce en las semiósferas familiares, pero conmueve e impacta en la cotidianeidad de otros. (2) Los estudiantes santafesinos posicionan el problema de la lejanía territorial como una caracterización, encontrando en la escuela la fuente privilegiada, aunque no única de sus saberes.

<sup>11</sup> Podemos observar esta preponderancia en una entrevista realizada con el Equipo Técnico del Ministerio de Educación de la Nación y una revisión del material. Notoriamente, también es una tónica bastante repetida por los medios nacionales de comunicación. Decimos esto para entender que esta posición de elaboración del discurso de la memoria en los jóvenes santafesinos no está mecánicamente construida por la escuela secundaria, sino que se reviste de otras aristas: los medios de comunicación estatales, los productos audiovisuales del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales [INCAA], etc.

<sup>12</sup> Nos parece fundamental intentar marcar la relevancia territorial en las entrevistas analizadas como eje en Río Gallegos y Santa Fe. El territorio, en este sentido, se convierte no ya en un objeto de disputa, movetizo, en fuga o agotado, desterritorializado, sino que aparece como una certeza que atraviesa la vida cotidiana.

## Los profesores, Malvinas y vida cotidiana

En forma simultánea, realizamos un conjunto de entrevistas a profesores de Río Gallegos y Santa Fe, durante los años 2013 y 2015.<sup>13</sup> La recepción en el grupo de profesores es siempre atenta y oportuna y se modaliza en la medida que se profundiza la conversación. Nuestro interés inicial fue visualizar: ¿Qué pueden decir sobre Malvinas un conjunto de profesores de Río Gallegos y Santa Fe cuando los entrevista un colega inglés?

En las entrevistas, la relevancia está en la formación docente.<sup>14</sup> Sin duda, la formación impulsa preponderantemente sus imaginaciones y sus modos de construcción de la memoria. Mientras que, en la periferia, los entrevistados muestran una formación heterogénea; en el centro del país, los profesores permiten visualizar una formación más homogeneizada cuando hablan de Malvinas. En este marco, conjeturamos que la memoria se constituye en un espacio de tensión entre la formación docente y el peso de la experiencia (“tenía la misma edad que esos chicos que murieron en la guerra”), activado por el territorio que habita. Malvinas emerge como problema, inscribiendo un conjunto de significados innegociables, tensos y una arena de batalla ideológica, donde deben dar sus razones.<sup>15</sup>

En un trabajo de Alejandro Gasel y Marta Reinoso (2010), ya teníamos una primera caracterización del docente de Río Gallegos como docente de periferias. Esas conjeturas fueron construidas a partir de un análisis de un congreso educativo organizado en 2009 por gremial Asociación Docentes de Santa Cruz [ADOSAC]. Decíamos en esa ocasión, que la característica se define a partir de los efectos subjetivos producidos por la migración. Esta situación ha generado una sensibilidad especial ante situaciones que perturban el precario equilibrio de la vida cotidiana. En este sentido, la tendencia a la homogenización se enfrenta constantemente a lo múltiple, a lo diverso. Así, hay una constante del docente de la periferia al sentir que vive en el “linde” como un espacio geográfico, evidentemente, pero también en el sentido de límite: el docente está en el límite y vive al límite. El profesor de Río Gallegos procede de varias zonas del país: Litoral, Cuyo, Noroeste, Mesopotámica, y moviliza su formación que sensiblemente afecta al tema Malvinas. En palabras de los profesores:

<sup>13</sup> Fueron un total de treinta entrevistas a profesores de historia. Quince de ellos viven actualmente en Río Gallegos, pero no todos han nacido ahí, sino en diferentes partes del país. Existen algunas similitudes entre los profesores y estudiantes entrevistados en Río Gallegos: ambos asisten a la misma escuela secundaria, comparten la característica migratoria (son de Río Gallegos o vinieron a vivir; para el caso de los estudiantes, sus padres migraron recientemente o lo han hecho antes que ellos nazcan). Asimismo, en la ciudad de Santa Fe la situación es de menos movilidad poblacional tanto en profesores, como estudiantes. A pesar de los avatares, los docentes detentan cierta autoridad con los estudiantes y son los mismos estudiantes quienes los han referenciado continuamente: “El profe contó”, “Nuestro profe piensa”, “Ellos escriben discursos” (dicen esto del discurso como palabras alusivas en los diferentes actos escolares conmemorativos de Malvinas que se realizan en la escuela secundaria).

<sup>14</sup> Es importante decir sobre la formación docente que en Argentina tiene doble dependencia. Tanto para los niveles iniciales, primarios y secundarios, el futuro docente puede optar por formarse en universidades públicas o privadas o institutos de educación superior de gestión pública o privada. Las universidades dependen del Estado Nacional, quien certifica y coordina los planes de estudio, mediado por los consejos universitarios, relativamente autónomos. Los institutos de educación superior dependen de las jurisdicciones provinciales, mediados por las direcciones provinciales de educación superior, entes relativamente autónomos. Este mismo punto de partida, ya presenta una heterogeneidad en la formación docente del país. Santa Cruz compone y muestra un variado mosaico de docentes formados en diferentes instituciones del país y de diversas provincias, producto de los movimientos migratorios que constituyen su demografía.

<sup>15</sup> Si bien el trato ha sido siempre cordial, en las diferentes conversaciones con los profesores, es característica cierta tensión con el entrevistador (algo ausente en los estudiantes), a quien encuentran o imaginan como posible interlocutor capaz de responder los reclamos geopolíticos. En algunas ocasiones se les “exige explicaciones de tanta presencia militarizada en la zona del Atlántico Sur”.

BR: Sí, aquí sí. Yo no soy nativa de esta provincia, sino que vengo de otra provincia que es la provincia de Santa Fe y tengo otras compañeras, otras amigas que también son profesoras, y a veces que nos juntamos en las vacaciones de verano; se trata distinto el tema, es como que acá es todo un sentimiento, que está muy arraigado en la población, que los papas comentan con los chicos, que en general los chicos saben de qué se está hablando. Mientras que con estas compañeras que yo hablo no deja de ser un tema más que se da por un aniversario en particular, pero no le brindan mucha relevancia, acá se le da mucha relevancia, es un tema muy importante, a los sentimientos locales. Inclusive nosotras, en segundo año, cuando salimos a hacer un circuito turístico por la ciudad, te muestran monumentos históricos. Puede ser que no ubiquen otros monumentos, pero al de Malvinas o lo que esté relacionado con Malvinas, a todo el mundo le queda muy claro dónde está, cómo es, dónde se hizo, para cuándo, por quién. Es muy importante (BR, comunicación personal, Río Gallegos, 18 de abril de 2014).

La lectura de la profesora instituye la mirada territorial como fundamental, pero conjuga esa territorialidad con su formación docente, es decir, tensiona su enseñanza entre la emergencia territorial y afectiva que sus estudiantes manifiestan y su formación en un centro donde Malvinas “no deja de ser un tema más”. Ella fue formada para enseñar historia de una provincia (Santa Fe) y enseña en otra (Santa Cruz). Reorganiza su saber a partir de su posición territorial y lo hace en un proceso consciente. La docente se involucra en un acto de enseñanza que, consciente de estar posicionada en un límite territorial, enuncia mezclada con cierta condición de extranjería, aunque el problema que tematiza como “nacional”, también le pertenece. Movimiento paradójal<sup>16</sup> que también lo expresa una profesora entrerriana; Andrea dice:

MA: ¿Y por qué se enganchan con el tema de las Malvinas?

AN: Porque es como una historia reciente, que por ahí el abuelo o el padre han vivido las situaciones. O por ahí cuentan, por ejemplo, que, en esa época, bueno yo también, medio que era adolescente, los simulacros que se hacían. Te quedabas todo a oscuras y por ahí vos estabas en el colegio y tenías que esconderte abajo del banco o de la mesa. Y eso lo vi yo, lo vio el padre de ese chico, también. Somos más o menos de la misma edad, o algunos son más jóvenes. O el abuelo. El tema de oscurecer todo, porque llegaba una hora y hacíamos simulacros.

MA: ¿Y te parece que es algo distinto acá, que se siente un poco más? Por ejemplo, cuando enseñas el tema de las Malvinas, ¿los alumnos hablan de eso?

Andrea: Sí, hablan un poco más, que en Entre Ríos, por ejemplo. Por ahí nosotros no nos vemos tan afectados.

MA: ¿Enseñaste en Entre Ríos también?

Andrea: No, en Entre Ríos no; digamos, lo viví cuando era adolescente. Por ejemplo, me acuerdo que yo iba a séptimo, o sea la primaria, y de viaje de fin de curso nos fuimos a Buenos Aires y había un barco en el puerto de Buenos Aires que era el Belgrano, que había sido... entonces, te juro que eso me quedó acá. Estaba todo quemado. (AN, comunicación personal, Santa Fe, 22 de mayo de 2015).

La entrevista de Andrea repite la hipótesis de diferencia territorial incorporando la complejidad de “haber vivido la experiencia de Malvinas”, por lo que marca una empatía con los estudiantes y sus padres y con Río Gallegos. Aunque su vivencia resulta diferenciada, “porque no nos vemos tan afectados [en Entre Ríos]”.

<sup>16</sup> Según Livons Grosman (2003), las imaginaciones sobre la Patagonia han comportado siempre para los europeos y criollos un espacio maleable para imaginaciones, en el que es característico la paradoja de pertenencia y separación del territorio nacional. Esto pervive en el discurso sobre Malvinas de profesores como Andrea y Mirtha.

Sin embargo, las palabras con las cuales Pedro (profesor que enfatiza su condición de nacido y criado en Río Gallegos) elige para contarnos Malvinas, son otras. Su relación es efectivamente territorial y emocional y su mirada particularmente atravesada por una lectura atada a los documentos probatorios.

Malvinas entra en la currícula con el poblamiento de Santa Cruz, ¿por qué? Porque el poblamiento de Santa Cruz es producto de la expansión de la actividad ganadera de estancieros. Nosotros lo que tratamos de ver es esa relación que tenía Malvinas, aún bajo dominio británico, con el territorio de Santa Cruz, porque va a ser parte fundamental en el poblamiento de Santa Cruz. Entonces nosotros trabajamos un concepto que se llama región autárquica, que tiene que ver con el desarrollo de la actividad ganadera ovina, y en esa región está Santa Cruz, Tierra del Fuego, Malvinas y el sur chileno. Entonces lo vemos como un territorio (PE, comunicación personal, Río Gallegos, 5 de marzo de 2014).

Igualmente, los profesores de Río Gallegos son aquellos que más despliegan argumentos sobre Malvinas en tanto problema geopolítico, no solo mediante la cuestión de posesión/ pertenencia, sino en la utilización de un marcado uso semántico de palabras restringidas. Volvamos sobre la entrevista a Pedro<sup>17</sup>, pero incorporamos la de Marta, profesora nacida y criada en Río Gallegos:

PE: Que yo considero que es una población *implantada* es decir, implantada hace ciento cincuenta años, implantada hace más años, ciento setenta, es decir, es una colonia, eso más allá de las miradas que tengan las naciones unidas, es una colonia (PE, comunicación personal, Río Gallegos, 5 de marzo de 2014).

MA: Se aborda mucho en la provincia de Santa Cruz, por lo que significa Malvinas en nuestra propia historia. Me parecería irrespetuoso hablar en nombre de (...) Para nosotros son héroes por ley provincial, nosotros no hablamos ni de excombatientes ni de veteranos, nosotros hablamos de nuestros héroes de Malvinas, que son muchos los que hay en Santa Cruz, no porque fueran santacruceños, sino porque muchos han venido después del 82 han venido a compartir la provincia (MA, comunicación personal, Río Gallegos, 19 de agosto de 2014).

La incorporación en la entrevista de “población implantada”, “colonia”, “héroes” (refiriéndose a ex combatientes), detenta una discusión lexical que imaginan y justifican como fundamental a la hora de concebir Malvinas. Sin embargo, como hemos mencionado, la posición en Río Gallegos es demasiado heterogénea y una profesora y directora de escuela fundamenta lo siguiente:

FE: Uno enseña con su línea personal. Yo no le puedo decir a los chicos sobre esta cuestión de la soberanía, si tengo que hacer un discurso, no voy a decir que las Malvinas son argentinas, que es el discurso nacionalista, porque no lo siento. Yo lo relaciono más con lo que fue la última medida que tomó la dictadura para sobrevivir. Cuando lo enseña, lo personal incide sí o sí en el aula. Al igual que las marchas, odio esas marchas, cantan las Malvinas no sé cuánto. Como todas las marchas (FE, comunicación personal, Río Gallegos, 10 de mayo de 2014).

Las expresiones de Fernanda, quien enseña en Río Gallegos, pero proviene de Rosario, difieren profundamente de las posiciones de Marta y Pedro y muestran la variedad de formas de pensar Malvinas en Río Gallegos, territorio de una composición heterogénea en su cuerpo docente.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Los nombres de los profesores utilizados aquí fueron cambiados y codificados para preservar su identidad.

<sup>18</sup> Los docentes que desean trabajar en la ciudad de Río Gallegos deben registrar su inscripción ante el Consejo Provincial de Educación. Este confecciona listados publicados por la Junta Provincial de Clasificación de la Provincia de Santa Cruz. Para el acceso al cargo durante los años académicos 2014-2015 y 2016, registran en el espacio curricular *Historia* la siguiente cantidad de inscriptos: año 2014: 105 profesores. Nacidos y criados 55%. Venidos y quedados 45%. año 2015: 103 profesores. Nacidos y criados 53%. Venidos y quedados 47%. Año 2016: 104 profesores. Nacidos y criados 52%. Venidos y quedados 48%. Es fácil de comprobar quién es nyc (nacido y criado) y quién es vyc (venido y quedado), porque el listado lo discrimina en el ítem residencia, otorgando desde el inicio de la carrera 10 puntos al profesor nacido y criado. Decimos esto porque queremos poner de manifiesto la heterogeneidad docente en Río Gallegos (Consejo Provincial de Educación, 2016).

Los profesores entrevistados pueden diferenciarse entre más o menos “malvinero”, de acuerdo con su afición a las políticas nacionales o a sus historias personales, aunque vuelven siempre a manifestar como preponderante una mirada operada desde la universidad o su instituto de formación docente no universitario. En algunos casos y, paradójicamente, los mismos profesores reconocen que no ha sido un tema central en su formación, o prefieren la perspectiva nacional con la cual concuerdan. Una regularidad en las entrevistas es el asumir que sus propuestas de enseñanza (por más académicas y cosmopolitas que se imaginen), no reponen en el aula la perspectiva de los isleños o “la perspectiva británica”. Los argumentos usados son variados: “no hay tiempo”, “no hay material”, “es una población implantada” “la soberanía no se discute”, “está en la Constitución”.

Por supuesto, que hay profesores que enseñan desde una perspectiva que apela a buscar similitudes y coincidencias<sup>19</sup> entre los habitantes de las Islas Malvinas y los habitantes de Río Gallegos, pero son casos excepcionales y su tendencia se encuentra manifiesta en algunas escuelas anglófonas o privadas de la ciudad de Río Gallegos.

En cambio, los docentes santafesinos operan de una manera un tanto más homogénea, ellos mismos se reconocen formados en una igual tradición universitaria, donde impera una lectura siempre más cosmopolita y plural. Utilizan los documentos y materiales curriculares que proporciona el Estado Nacional, sin embargo, lo “tamizan” o “filtran” por sus propias lecturas. Los profesores de Santa Fe explican estos problemas de la siguiente manera:

MAR: En torno de Malvinas tiene que ver más que nada, con una participación vinculada al sentimiento nacionalista, a las ideas nacionalistas. ¿Por qué señalo esto? Porque a diferencia también de una provincia de la Región Litoral, como puede ser Corrientes, la diferencia es abismal. Digo esto porque la cantidad de correntinos que participaron en la guerra es suficientemente importante como para que Corrientes, a tantos miles de kilómetros de Malvinas, se sientan como una provincia muy protagonista de la guerra. En Santa Fe no podemos decir eso, Santa Fe que está mucho más cerca de Corrientes respecto de Malvinas, no tiene esta situación, si comparamos ejemplo Corrientes, o con la Patagonia... Entonces, lo que hay de Malvinas en todo caso, es la presencia de una idea de una representación como Malvinas como guerra, y como es Malvinas hoy como anhelo... Más que nada por la obra que llevan a cabo un grupo de excombatientes que incluso han constituido una asociación en Santa Fe, que tiene un local propio y llevan a cabo una tarea pedagógica, de conmemorar, de hacer un museo muy básico, que lo están haciendo, de ir a las escuelas y dar charlas, de otorgarle una presencia a Malvinas en el espacio público (MAR, comunicación personal, Santa Fe, 5 de marzo de 2015).

Reconocemos en el párrafo anterior, una justificación posible de las diferencias territoriales, en la que Santa Fe es imaginada por un territorio “no-protagonista”. Nótese aquí la coincidencia con la cita de la profesora de Río Gallegos, Marta, quien hablaba sobre sus colegas santafesinos; o con Fabiana, de Entre Ríos. La imaginación de un territorio central que se afecta tangencialmente se hace manifiesta. En el siguiente párrafo, la cuestión es desplazada al tema formación docente, que como dijimos es la tónica central en las entrevistas de profesores:

<sup>19</sup> En Río Gallegos, la profesora Milagros Pierini impulsa esta perspectiva de diálogo, instalando como artefacto fundamental un libro sobre la historia de las familias británicas en Santa Cruz. Asimismo, Mirtha, una de las profesoras entrevistadas, señala un interesante movimiento al respecto, cuando cuenta que promueve una enseñanza de Malvinas centrada en la historia regional, como le enseñaron en el Profesorado, en el que valoran la historia regional del federalismo (a propósito de la historia del siglo XIX en el centro de Argentina, el caudillismo de Urquiza en Entre Río y Estanislao López en Santa Fe) (MI, comunicación personal, Río Gallegos, 25 de marzo de 2014).

BE: Y, a partir de allí, se traduce en la liturgia escolar, que son los actos escolares. Estos son llevados, fundamentalmente, por dos agentes. Por un lado a nivel primario, llamar a los maestros y maestras que son los encargados de llevar a cabo ese acto litúrgico, pero que es potencialmente pedagógico, o por lo menos con aspiraciones pedagógicas en caso de las escuelas secundarias en general. Muchas veces recae los actos vinculados a las cuestiones patrias, en ningún lado dice que tenga que ser así, pero la práctica es siempre vinculada a las ciencias sociales, profesores de historia, geografía, los que tienen vinculación y asociaciones en general. No me interesa tanto esto que acabo de decir, sino otra cosa, ¿con qué representaciones, registros, saberes, los maestros y los profesores, llevan a cabo esa litúrgica?, ¿con qué saberes? Vamos un poquito a la formación de ellos: los maestros del magisterio, ellos no tienen historia, no tienen una asignatura Historia de Argentina o Problemáticas o Problemas argentinos (BE, comunicación personal, Santa Fe, 5 de marzo de 2015).

El proceso de tematización sobre cómo enseñar Malvinas en los docentes de Santa Fe, es una forma de cubrir esa falta de “toque” o “incumbencia territorial” que ellos imaginan que tienen sobre Malvinas. Es su modo de acercamiento y su modo de hacer memoria: discutiendo cómo se formaron como profesores. La argumentación continúa reponiendo la diferencia universidad vs instituto como un modo más de la centralidad de la formación docente:

MAR: (...) traen consigo dos tipos de capitales culturales: estudiaron en la universidad, o en el nivel terciario, que son profesores formados en institutos de la provincia. En ambos casos, tienen sí asignaturas de Historia argentinas. Esto significa tener un saber diferente que los obliga, quizás muchas veces, a tener que entrar en un conflicto (MAR, comunicación personal, 5 de marzo del 2015).

Cuando en la entrevista se tratan de revisar otros argumentos que no circulan en Argentina, es decir, preguntas sobre los habitantes de las islas o los británicos, las respuestas se muestran sugerentes; en Santa Fe, Marianela nos dice:

Matt: ¿Y qué aprenden los alumnos sobre los isleños, la vida en las islas?

MA: Muy poco, la verdad, para que vos entiendas. ¡Hace unos años atrás, los chicos decían, cuando había salido de moda acá el conter<sup>20</sup>, decían: ¡Dejémonos de hablar de Malvinas, Malvinas ya fue! Te estoy hablando de ocho años atrás. No es el pensamiento actual. ¿Cómo, ya fue? Fuimos a una guerra, la perdimos, ¡ya está! Un territorio se disputa las guerras como en el conter, lo perdiste, lo perdiste, ¡ya está! Querés ganarlo, andá a otra guerra. A otra cosa y ya está. Desde mi cátedra, desde la historia, la verdad que nunca lo he tomado como ¡el tema! (MA, comunicación personal, Santa Fe, 29 de marzo de 2015).

Mariela repone aquí otra vez la diferencia territorial y una constante en las entrevistas santafesinas que es caracterizar Malvinas a partir del desconocimiento o desinterés sobre la temática. Si consideramos las entrevistas a los profesores tanto de Río Gallegos, como de Santa Fe, Malvinas emerge como: (1) La formación docente moviliza/impacta/conmueve la posición del docente sobre Malvinas. Obviamente, otros factores coexisten y apuntalan sus modos de memoria, como son sus vivencias personales (“yo tenía 16 años”, “conuerdo con la línea nacional”). (2) Los docentes de Río Gallegos se sienten tensionados por las semiósferas familiares; mientras que en Santa Fe, los docentes ostentan una posición privilegiada para pensar y enseñar Malvinas, algo que los lleva a concentrar la discusión sobre su formación docente.

<sup>20</sup> Cuando la entrevistada usa la expresión “conter”, está haciendo mención a un videojuego popular entre adolescentes argentinos que consiste en disparos en primera persona multijugador, cuyo nombre en inglés es “Counter Strike”.

## NOTAS FINALES

El artículo recorre en sus apartados, centrados en las voces de estudiantes y profesores, formas de imaginar Malvinas como un acontecimiento traumático. Consideramos que el aporte fundamental es dar la voz a estudiantes y profesores que actualmente transitan y tematizan estos modos recientes de hacer memoria en las escuelas secundarias argentinas. Asimismo, resulta novedoso reconocer la presencia de una semiósfera familiar en Río Gallegos, que enseña los sentidos sobre Malvinas e impone a los profesores de Río Gallegos una tensión sobre el contenido a enseñar. La incertidumbre se potencia, cuando advertimos que los docentes de las periferias se caracterizan por una composición heterogénea en su formación docente.

Los estudiantes en Río Gallegos insisten en una constitución primaria y familiar de Malvinas, porque es la familia quien vivió la guerra, quien estuvo en “los apagones”, quienes veían salir aviones que no regresaban al continente. Malvinas está presente en su mesa, conocen Malvinas, saben que les pertenece y, finalmente, saben que es el único tema del que “su tío no habla” porque estuvo en la guerra. Más allá de los espacios o lugares de memoria, la mesa familiar es el lugar donde aprendieron y aprehendieron Malvinas y sus significaciones. Es el lugar que les recuerda aspectos sobre su vestimenta o le instrumentaliza valoraciones sobre las opiniones ajenas. Malvinas está presente en su cotidianeidad tanto como está presente la familia. En este sentido, la semiósfera familiar está conectada por la similitud del paisaje, de clima o zoológica con Malvinas, deviene en fortalecer las certezas aprendidas en la familia.

En Santa Fe imaginan *otra* Malvinas. Malvinas es un territorio tramado por la escuela secundaria y mediatizado por la lejanía y el desinterés. La escuela es un espacio donde encontrar Malvinas, donde rearmarse y repetir un conjunto de argumentos consabidos: soberanía, íntima relación con la dictadura militar, espacio estratégico debido a la Antártida y sus recursos naturales. No obstante, esta compilación de argumentos y esta falta de una semiósfera familiar y territorial que tensiona las valoraciones de los estudiantes, hace que ellos se encuentren abiertos y dispuestos a buscar otros argumentos, a conocer otras posiciones y a definir otros parámetros para decir Malvinas. La posición de los docentes santafesinos funciona en esta línea. Los docentes marcan las diferencias territoriales entre el centro del país y las periferias; reconocen que Malvinas “no afecta” directamente al santafesino. Malvinas es, en este sentido, un tema relevante porque Santa Fe no tuvo el protagonismo de Corrientes o Río Gallegos en el conflicto bélico.

Los docentes de Santa Fe concuerdan con los docentes de Río Gallegos que Malvinas es un tema relativo a la formación docente y a las posiciones personales. No obstante, los docentes de Río Gallegos reconocen fundamentales algunas características. Primero, advierten que la situación territorial de periferia es trascendental para pensar Malvinas en Río Gallegos. Los profesores

de Río Gallegos advierten que esa presencia territorial no es solo una cuestión discursiva o proclama, y reconocen la familia como un ámbito promotor de dichas discursividades. Saben de su involucramiento en la guerra y saben que están atravesados por un conjunto de posición emocional. Segundo, la heterogeneidad en la composición de docentes de Río Gallegos amplía el problema. Docentes que estudiaron en el centro del país y que enseñan en Río Gallegos, docentes que desean rearmar una historia regional como modo de promover una lectura federalista y como modo de reconocer la pertenencia y posesión del territorio. Incluso, un docente que nació y estudió en Río Gallegos muestra posiciones intransigentes, en la medida que no negocian en la conversación un conjunto de sentidos sobre Malvinas.

Cuando comenzamos la investigación sobre la memoria reciente de Malvinas, focalizar la escuela nos parecía fundamental para nuestros recorridos heurísticos. No obstante, al final de este primer trabajo de campo, advertimos que la relación semiósfera familiar y territorio merece un análisis más detallado, ampliando el objeto de indagación. En este aspecto, los futuros recorridos de los investigadores tendrán como objeto visualizar las posiciones respecto a Malvinas en otras periferias de Argentina: Corrientes, Formosa, Chacos, provincias que aparecen mencionadas en las entrevistas. Asimismo, será interesante mostrar las posiciones, también menores, de otros sujetos en los estudios sobre la memoria de Malvinas: mujeres e hijos de excombatientes; un camino posible para mostrar Malvinas en tanto territorio interferido por una contienda geopolítica y sus yuxtaposiciones con la vida cotidiana.

---

## AGRADECIMIENTOS

---

A los profesores y estudiantes de Santa Fe y Río Gallegos que participaron tan amablemente de las entrevistas.

*The Leverhulme Trust*, Reino Unido.

A nuestras universidades, que nos permitieron el tiempo para investigar.

## REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural: entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2014). (Auto)biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1(1), 68-81.
- Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>
- Camblong, A. y Fernández F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de significaciones y del sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones [EDUNAM].
- Camblong, A. (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: EDUNAM.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de educación nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Consejo Provincial de Educación. (2016). *Junta de Clasificación de Educación Secundaria*. Recuperado de <http://educacionsantacruz.gov.ar/index.php/gestion-educativa/2012-11-18-13-30-03/educacion-secundaria>
- Cruz Vásquez, J. (octubre, 2004). De museos, pupitres e islas. Las Malvinas en la cultura argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, (15), 187-213. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/573a1c6d321be.pdf>
- Da Silva Catela, L. (octubre, 2014). Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1(2), 28-47.
- Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en Argentina 1960-2002*. La Plata: Melusina.
- Dalmaroni, M. (abril, 2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier*, 2(2), 1-11. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>

- Gasel, A. y Reinoso, M. (2010). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Grosman, L. (2003). *Geografías imaginarias*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2004). *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Huyssen, A. (2000). En busca del tiempo futuro. *Puentes*, (1), 12-29. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes02.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1(1), 140-163. Recuperado de <http://memoria.ides.org.ar/revista-clepsidra/clepsidra-n-1>
- Lorenz, F. (2006/2012). *Las Guerras por Malvinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenz, F. (marzo, 2007). La necesidad de Malvinas. *Puentes*, (20), 8-17. Recuperado de [http://www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/anteriores/puentes\\_pdf/PUENTES%2020%20OK/puentes20.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/anteriores/puentes_pdf/PUENTES%2020%20OK/puentes20.pdf)
- Lorenz, F. (mayo-agosto, 2008). “Es hora que sepan”. La correspondencia de la Guerra de Malvinas: otra mirada sobre la experiencia bélica de 1982. *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia*, 1(1), 112-129.
- Lorenz, F. (2009). *Malvinas. Una guerra argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Lorenz, F. (2011). Otras marcas. Guerra y memoria en una localidad del sur argentino (1978-1982). En E. Boholosky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (comp.), *Problemas de la historia reciente en el Cono Sur. Tomo I* (pp. 125- 146). Buenos Aires: Prometeo.
- Nofal, R. (2010). Los personajes en la narrativa testimonial. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, (7-8), 51-62. Recuperado de <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/159/147>

- Nofal, R. (2011). Operación masacre: la fundación del testimonio. *Stockholm Review of Latin American Studies. Memorias de la represión en Argentina y Uruguay: narrativas, actores e instituciones*, (7), 59-70. Recuperado de [http://www.lai.su.se/polopoly\\_fs/1.135175.1368788160!/menu/standard/file/SRoLAS\\_07\\_2011.pdf](http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.135175.1368788160!/menu/standard/file/SRoLAS_07_2011.pdf)
- Panizo, L. (2011). *Dónde están nuestros muertos: Experiencias rituales de familiares de desaparecidos de la última dictadura militar en la Argentina y de caídos en la Guerra de Malvinas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, A. (2014). *Entre la guerra y la paz: la posguerra de los ex combatientes del Apostadero Naval Malvinas: experiencias, memorias e identidades*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.918/te.918.pdf>
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo*. Buenos Aires: Siruela.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homosapiens.
- Vázquez, S. A. (septiembre, 2010). Reconfiguración de la escuela secundaria. Un desafío para las políticas públicas y una oportunidad para redefinir las prácticas pedagógicas. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0282\\_Vazquez.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0282_Vazquez.pdf)