



**III Congreso Nacional de Relaciones
Internacionales del
Ateneo de Estudios Internacionales
VII Jornada de la Red Federal de Estudios sobre
Malvinas
“Debates y conflictos actuales de un mundo en
tensión”**

**“Recuperando Malvinas... Un análisis pedagógico
en las aulas universitarias”**

Área temática: Cuestión Malvinas

**Autor: Abog. Sebastián Melano¹
Río Cuarto, 14 y 15 de Septiembre de 2017**

¹ Abogado (UNR). Mediador. Profesor universitario en Derecho (UNR). Profesor adjunto de Derecho Internacional Público, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UCEL); Auxiliar de Primera en Derecho Internacional Público (cátedra A), Facultad de Derecho (UNR). Maestrando en Integración y Cooperación Internacional, CERIR (UNR). Miembro del Grupo de Estudios sobre Malvinas, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR).E-mail: sebastian.melano@hotmail.com

Palabras clave: Malvinas – Pedagogía – Enseñanza.

Sumario: 1) Introducción; 2) Breve reseña histórica del conflicto; 3) Malvinas vista desde la enseñanza áulica; 3.1) El problema de la Dictadura de 1976; 3.2) La experiencia áulica; 4) Conclusión; 5) Bibliografía.

1) INTRODUCCIÓN:

No cabe dudas que recientemente la cuestión Malvinas ha retomado su impulso, producto de diversos acontecimientos que se produjeron y han impactando drásticamente en el pensamiento/imaginario colectivo.

Ciertos sectores han ejercido una importante presión en torno al silenciamiento de todo aquello que se vinculase directa o indirectamente con lo sucedido en el último quiebre institucional, favoreciendo así la consolidación de un mutismo cuasi absoluto que se ha traspulado a la transmisión de estos acontecimientos a los jóvenes educandos

Se propone revisar la enseñanza de la cuestión Malvinas en los espacios áulicos universitarios, en los que resulta posible evidenciar apatía y desinterés en los educadores al momento de abordar la temática, ello en cierta medida al inescindible anclaje con lo ocurrido en la última dictadura sufrida por nuestro país, constituyendo el reflejo de una oscura mancha en nuestro pasado. De este modo se instala un relato “desmalvinizante” que ha venido afianzándose desde la década de los noventa.

El propósito de esta ponencia es reflejar cómo esos hechos fueron asimilados pedagógicamente por los educandos y cuál ha sido la labor educativa para lograr, a manera de impermeable, una formación de conocimientos y conceptos fehacientes en las generaciones futuras.

2) BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL CONFLICTO.

Como no podía ser de otra manera, la historia del descubrimiento es también objeto de disputa entre los navegantes de distintos países, debido principalmente a la precariedad de los instrumentos de navegación y la cartografía existente en la época.

Debemos mencionar que el primer avistaje documentado y no cuestionado resulta ser el del marino holandés Sebald de Weert el 24 de enero de 1600 al mando de la nave *Geloof* que descubrió tres islas a las que bautizó con el nombre de Sebalinas en la

latitud 50° 40' S y formaban parte del archipiélago malvinense. De este modo, las islas fueron definitivamente fijadas en la cartografía de la época.

El derecho español sobre esta parte del planeta radica en las Bulas Pontificias, precisamente, la bula *Inter Caetera*, proclamada por el Papa Alejandro VI el 4 de mayo de 1493, estableció tanto a la corona de Castilla como a la de Portugal todas las tierras e islas del mar, descubiertas y por descubrir en el futuro; comprometiéndose a no entrar en el territorio de la otra con propósitos de descubrimiento, comercio, o conquista. Esta división sufrió algunas revisiones que quedaron efectivas en el Tratado de Tordesillas suscripto el 3 de junio de 1494 entre ambas potencias.

En el período comprendido entre el 1600 y 1820 se sucedieron numerosas protestas y enfrentamientos entre las Coronas Españolas y Británicas respecto a la posesión de las islas, que ha derivado en la celebración de Tratados de Paz, Amistad y Comercio entre estas.

En 1820, el Gobierno de las Provincias Unidas envía al coronel (de origen norteamericano y naturalizado argentino) Daniel Jewett a tomar posesión de las islas invocando el principio de *uti possidetis* basándose en los antiguos límites territoriales de España.

Para 1821, el Gobierno publica esta noticia en España y Estados Unidos; y no genera la protesta del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (en adelante RU) por este hecho, lo que se puede tomar como un reconocimiento tácito de esta potencia a los derechos de las islas por parte del incipiente Estado. Para más datos, en el año 1825 se firma un Tratado de Amistad, Comercio y Navegación en donde se reconoce la independencia, pero no se hace referencia a la ocupación de las islas.

En 1826 se instala en las islas Luis María Vernet concediéndole el derecho a explotar ganado vacuno y pesca en la Isla Soledad y se efectúa el primer establecimiento de las Provincias Unidas; nombrándose en 1829 como Primer Comandante Político y Militar de las islas.

Este hecho fue protestado por el RU ante el entonces Ministro de Relaciones Exteriores, Guido, el 19 de noviembre de 1831.

La situación de tensión llega a su punto más alto en el año 1833. En ese entonces llega a Puerto Soledad el HSM Clio, al mando del almirante Onslow quien contaba con expresas instrucciones de reclamar los derechos de soberanía que entendía poseer el RU sobre el archipiélago.

Luego de un breve enfrentamiento entre Onslow y el comandante Pinedo, el 5 de enero de 1833 éste y unos cuantos habitantes se retiran de las islas en la goleta Sarandí (llegada en 1832 para establecer una colonia penal).

A partir de ese entonces, se desarrollan a nivel diplomático una serie de protestas e intensos intercambios entre Argentina y el RU por estos acontecimientos.

El punto de inflexión se llevó a cabo en Naciones Unidas entre los años 1960 -al votarse la Resolución 1514 (XV)- y 1965 que, tras proficuas negociaciones se dio la Resolución 2065 (XX); de suma importancia para reforzar los reclamos de Argentina.

Entre el período 1966 y 1972 fue objeto de intensas negociaciones sobre diferentes aspectos –entre ellos la soberanía- los cuales exceden el presente trabajo. Resulta de especial relevancia el Memorandum de Entendimiento² elaborado por ambos países en agosto de 1968 por el cual se comprometían a resolver amistosamente la soberanía de las islas previo ser aprobado por ambos países pero esto no pudo llevarse a cabo debido a la oposición interna del RU.

A manera de resumen, los argumentos Argentinos en torno a los derechos que poseen sobre el archipiélago pueden resumirse en el *uti possidetis* español dado que el país ibérico poseía las islas debido a las bulas pontificias que se las otorgaban; la ocupación efectiva que detentaban con el primer asentamiento efectuado; el reconocimiento de esta ocupación efectuada por las potencias de ese entonces y el –hoy- principio de continuidad territorial debido a la proximidad continental que existe.

Tras 149 años de posesión por parte del RU del archipiélago, en el año 1982 se lleva a cabo la Guerra de Malvinas que, luego de casi dos meses de combate, dejó un saldo de 2 muertes civiles, 649 soldados argentinos y 258 británicos³.

3) MALVINAS VISTA DESDE LA ENSEÑANZA AÚLICA.

Para comenzar a analizar la cuestión Malvinas en los distintos espacios áulicos, es menester efectuar ciertas apreciaciones previas para ubicarnos en la temática propuesta; estableciendo en términos generales la concepción del término educación y la elaboración del diseño curricular de los establecimientos educativos; y luego identificar cómo impacta en la enseñanza universitaria.

Puede definirse a la educación como un proceso multimodal, multicapa y multidireccional mediante el cual se transmiten y construyen conocimientos, costumbres,

² Versión completa en https://www.mrecic.gov.ar/userfiles/documentos-malvinas/1968_-_mou_entre_argentina_y_el_reino_unido.pdf (28 de Agosto de 2017).

³ En http://www.academia.edu/7780354/Resumen_IB_Guerra_de_las_Malvinas (28 de Agosto de 2017).

valores y normas de conducta, a la vez que se construyen relaciones entre los conocimientos de generaciones anteriores y los creados durante el proceso educativo; siendo indispensable establecer una relación adecuada entre el derecho a la educación y la regulación a la producción y distribución de conocimiento; garantizando de esta forma el derecho fundamental que acompaña al individuo a lo largo de su vida (BARRIO, 2015:3).

La expresión “*derecho a la educación*”, encierra en sí dos fases que se encuentran íntimamente relacionadas, por un lado, el *derecho de enseñar* que recae en quienes ejercen el oficio de la docencia; y por el otro, el *derecho a aprender* que le asiste a toda persona interesada en adquirir o perfeccionar sus conocimientos.

La importancia de este derecho humano elemental resulta indudable, muestra de ello es la consagración expresa que nuestra Carta Magna efectúa en sus arts. 14, 25, y dentro de las Atribuciones conferidas al Congreso de la Nación arts. 75. incs. 18, 19 y 22 (dotando de jerarquía constitucional a instrumentos internacionales de derechos humanos)⁴.

Por su parte, la ley 26.206 establece que la “educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para (...) respetar los derechos humanos”, dentro de los cuales se encuentra el del acceso a la información (art. 3°); y agrega explícitamente que “el Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento” (art. 7°), lo cual complementa al artículo anterior que le impone al Estado la obligación de garantizar “el ejercicio constitucional de enseñar y aprender”, y es seguido del art. 8° según el cual “la educación brindará la oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida” (BARRIO, 2015:8). La guerra de Malvinas constituye uno de los acontecimientos más controvertidos y difíciles de abordar de nuestro pasado reciente. Se trata no obstante de un hecho que dejó una huella importante en la experiencia colectiva de los argentinos, visible tanto en los pronunciados olvidos como en los proliferantes homenajes. Esta ley establece que la causa de la recuperación de las Islas Malvinas formará parte de los contenidos curriculares comunes a todas las provincias de la Argentina.

⁴ Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (preámbulo, art. XII, XIII, XXX, XXXI), Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26 inc. 1, 2, 3 y art. 27 inc. 1 y 2), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 6 inc. 2; art. 10 inc. 1; art. 13 incs. 1, 2, 3, 4; art. 14 y art. 15 incs. 1, 2, 3, 4), Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (art. 18 inc. 1, 4 y art. 27), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (art. 5 inc. e pto. V, VI; art. 7), Convención Americana sobre Derechos Humanos -Pacto de San José de Costa Rica- (art. 12 inc. 4 y art. 26), Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (art. 10 inc. a, b, c, d, e, f, g, h y art. 14 2. b y d), Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanas o Degradantes (art. 10 inc. 1), Convención sobre los Derechos del Niño (Preámbulo, art. 17, art. 18, art. 28, art. 29 y art. 31) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art. 24).

El Estado establece su política educativa mediante la elaboración de su curriculum, que incorporará los ejes obligatorios de temas a tratar en las aulas, aquellos conocimientos que los niños y jóvenes debían incorporar y experimentar para estar capacitados en la toma de decisiones.

La palabra *curriculum* aparece asociada –en países anglófonos- con diversas formas e instrumentos con los que se procuró regular (sistemática e intencionalmente) el contenido del aprendizaje de los estudiantes y las formas de enseñanza (GVIRTZ Y PALAMIDESSI, 2010:52).

Como puede evidenciarse, el uso que le conferimos a este término a nivel escolar hace referencia a diseños curriculares o conjunto de contenidos, o plan de estudios que son pautados por una autoridad académica en el cuál los docentes se encargan de transmitir conocimientos y los estudiantes de asimilarlos y aprenderlos.

En nuestro tiempo, recién en el año 1995, Alicia de Alba elabora una completa definición acerca de lo que se entiende por la palabra curriculum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (A. de ALBA, 1995:59).

Si bien, brinde una definición aceptada por la gran mayoría de los estudiosos en la materia, su significado ha sido objeto de paulatinas ampliaciones. En efecto, Salinas ilustra que éste se refiere a un programa o plan de estudio de carácter oficial que incluye un conjunto de materias o disciplinas que lo conforman; como contenido escolar y las actividades derivadas del mismo que se traduce en lo que acontece en el espacio áulico; como una planificación, entendida como propuesta o proyecto educativo, -aquello que la escuela puede o debe ofrecer-; como un cruce de prácticas de lo que ocurre en las aulas referido al pensamiento individual y colectivo o; entendido al curriculum como un ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigación y teorizaciones.

En palabras de Salinas, no podemos olvidar que el curriculum, es en primer lugar, un proyecto de carácter cultural, social y educativo, cuyos valores fundamentales radican en la capacidad de preparar a los alumnos y alumnas en la “lectura, interpretación y actuación” “de” y “en” la sociedad en que viven (SALINAS, 1995:24).

En nuestros días, no cabe lugar a dudas –sin caer en una perspectiva simplista- que el término curriculum hace referencia a un modelo jurídico que se encarga de disponer aquello que cada Estado procura que cada establecimiento educativo lleve adelante, teniendo como encargados de su cumplimiento a los docentes que integran su staff.

A lo largo del proceso formativo que reciben los educandos (en sus distintas etapas), se evidencia un programa o plan de estudio que hace hincapié en distintos temas, sin tener en cuenta la cuestión Malvinas como un tópico autónomo, sino que se lo desarrolla (en algunos establecimientos escolares, pero no todos) como una consecuencia de la última dictadura, producto de un arrebato desesperado de la cúpula militar.

Existen dos dificultades fundamentales que impiden el desarrollo independiente del tema Malvinas; por un lado, fue un conflicto bélico al que la Argentina arribó por la decisión de un gobierno de facto que desde 1976 que venía implementando una política sistemática de terrorismo de Estado; empero, buena parte de la sociedad argentina (entre ellos grupos opositores) al gobierno militar, apoyaron activamente la iniciativa bélica; por otra parte, el conflicto bélico de Malvinas, desempolva el sentimiento nacionalista y junto a ello la noción de patria.

La falta de previsiones educativas y capacitación docente hacen mella en el proceso de aprendizaje de los alumnos, trasladando “errores” a medida que van avanzando en los distintos niveles educativos; al llegar a instancias universitarias, “*cargan en la mochila*” escasos conocimientos que tergiversan la realidad, e impidiendo formar masas grises críticas y capaces de enfrentar las trampas que la tecnología nos tiene preparada al bucear en internet en búsqueda de información; que hacen al *curriculum ausente o nulo*, entendido como conjunto de valores, conocimientos y experiencias que el educando no encuentra en la escuela pero que hacen a su formación.

3.1) El problema de la Dictadura de 1976.

El 24 de marzo de 1976, comienza uno de los períodos más oscuros de nuestra historia argentina. Se lleva a cabo un golpe de estado cívico-militar –denominado Proceso de Reorganización Nacional-, asumiendo el gobierno de este país la cúpula militar integrada por Videla, Massera y Agosti; cuyo período se caracteriza por el terrorismo de

Estado, la sistemática violación de los derechos humanos y fundamentales, la desaparición forzada personas, la apropiación sistemática de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad.

En este contexto, y con el proceso desgastado por diversos factores –urgido de un golpe de efecto- el 2 de abril de 1982, el gobierno de facto decide ocupar militarmente las islas, provocando un entusiasta fervor nacionalista y los argentinos manifestaran el apoyo a la Junta.

La impopularidad del régimen, rápidamente fue trocado por apoyo a la cuestión Malvinas y la reivindicación a la causa soberana, convirtiéndose durante todo el conflicto en una fuerte referencia cotidiana en numerosos establecimientos educativos del país, multiplicándose los actos de solidaridad con los soldados.

La precipitación del final, el 14 de junio de 1982, va a calar hondo en el sentir popular y rápidamente este Proceso ingresa en un espiral descendente de reprobación, retomando la población los reclamos por violaciones a derechos humanos; cuya culminación se produce como consecuencia del llamado a elecciones para el 30 de octubre de 1983 y la posterior asunción de R. Alfonsín el 10 de diciembre de 1983, iniciando un nuevo proceso democrático.

De este modo, resulta inescindible relacionar al Proceso de Reorganización Nacional con la cuestión Malvinas. En este sentido, la reflexión sobre las lecturas de Malvinas – como guerra y como causa–, la efeméride del 2 de abril y los sentidos en pugna que se ponen en juego para su enseñanza son asuntos que emergen de manera liminal –muchas veces a modo de breves comentarios– dentro del corpus teórico vinculado a historia, memoria y educación. Pero esta marginalidad del tema en el plano académico no parece corresponderse con su verdadera relevancia al interior de las escuelas (BELINCHE MONTEQUIN, 2015:536).

En esta inteligencia, se puede desprender que adquiere mayor relevancia en el calendario escolar recordar lo sucedido el 24 de marzo y aparece como un efecto secundario la gesta de Malvinas, como un salvoconducto histórico, capaz de menguar la negatividad del régimen. Malvinas apareció recurrentemente en las entrevistas con profesores, un tema tan problemático como interesante. Problemático puesto que la guerra de Malvinas es un tópico que permite eludir la historia reciente aún cuando parezca estar afrontándola: implica tratar la última dictadura desde su aspecto menos controversial ya que Malvinas ha quedado como símbolo del desquicio militar y el principio de su fin.

Asimismo porque es un contenido en el que pueden hallarse ciertas persistencias nacionales y patrióticas. (GONZÁLEZ, 2005:20).

3.2) La experiencia áulica.

En términos generales, la escuela que desde siempre se ocupó de evocar el pasado glorioso de la patria para formar el carácter de los niños con el ejemplo de la conducta de los héroes, recibe el mandato de conmemorar el 24 de marzo invirtiendo dramáticamente ese modelo: hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los dictadores para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso. Esta modificación de las reglas pone a la escuela en una tensión que para muchos es insoportable y no son pocos los que la resuelven con la omisión o la banalización del compromiso. También la cultura escolar limita el espectro de memorias de posible circulación en las aulas. La escuela puede reivindicar a las víctimas inocentes, pero ¿podría exaltar las acciones armadas de la guerrilla, siguiendo el último ciclo de las políticas oficiales de la memoria?” (DE AMÉZOLA -D’ACHARY, 2009).

A lo largo de la última década, la política educativa encarnada por el gobierno kirchnerista se destacó por una fuerte presencia de Malvinas en el discurso político, la promoción de su debate en las escuelas y la edición de materiales específicos, su distribución gratuita y su presentación pública en congresos, actos protocolares e incluso en las mismas instituciones escolares; experimentando un giro hacia una remalvinización del discurso.

Sin embargo, hay que destacar que ello no se vislumbra al momento de abordar el tópico Malvinas en el espacio áulico, generándose ciertas situaciones de desinformación acarreadas durante todo el proceso de enseñanza previo.

Como educadores, cotidianamente enfrentamos ciertas situaciones que se debe romper con el discurso precedente.

En mi experiencia personal, a menudo, y antes de desarrollar el tema, pregunto a los alumnos a través de un cuestionario ¿qué significa Malvinas para uds? ¿Por qué son argentinas? ¿Por qué hablamos de usurpación? ¿Por qué el Reino Unido las reclama como propias? ¿Qué conocimiento tienen del tema?

El silencio ante estos interrogantes son corrientes, aquellos que logran romperlos identifican la cuestión Malvinas como fuertemente determinado con la última dictadura; son argentinas *porque sí*, sin fundamentar la aseveración de la respuesta, o *porque lo escuche por ahí*; muy pocos logran efectuar una respuesta ante la pregunta de usurpación;

son del Reino Unido porque están ahí hace mucho tiempo; y ante la indagación acerca del conocimiento precedente, hay una escasa preparación. Rápidamente identifiqué un alto porcentaje de desconocimiento previo de la temática, obligándome a ubicarlos en tema.

Inmediatamente, los interrogo acerca de la formación previa que tienen y se evidencia una escasez de información brindada en las etapas formativas anteriores, con lo cual se dificulta profundizarla.

En estos años que me encuentro al frente de cursos, destaco siempre tres aspectos fundamentales por los cuales las Malvinas son argentinas, efectuando un recorrido histórico hasta nuestros días, argumentando geográficamente la proximidad de las islas; y jurídicamente, efectuando una enumeración de los instrumentos con los que se apoya Argentina en su reclamo.

Para su realización me baso en distintos formatos tecnológicos –conocidos como TICs- mediante proyección de imágenes, relatos y videos.

Sin lugar a dudas, el trabajo áulico es arduo y continuo; pero el resultado final lo amerita.

Al finalizar, los alumnos finalizan con un conocimiento más acabado del tema, permitiendo construir una opinión formada.

Considero que el verdadero trabajo como formadores consiste en traspasar el conocimiento a las generaciones venideras, sin fisuras y dotarlos de la capacidad suficiente para distinguir las distintas trampas que se construyen para tergiversar la historia, que en definitiva, es una.

4) CONCLUSIÓN:

Es menester poner de relieve algunas miradas que tiene Inés Dussel al respecto, considera al *currículum* como una guía o mapa institucional de la escuela; efectuando una distinción entre el currículum prescrito y currículum real, reserva para el primer significado aquello que está prescrito por el marco restringido de lo escrito oficialmente a distintos niveles (es el texto que llega a las escuelas); en tanto que, para la segunda acepción se refiere a todo lo que verdaderamente sucede en la escuela (lo real). No obstante, hay que recordar que el currículum "encarna" en las escuelas en un movimiento que involucra la vida real, las formas de interacción de los actores educativos, la estructura de gobierno escolar, los límites que impone la organización escolar actual (contrataciones, perfiles existentes, etc.), entre otros aspectos. Todo ello debe considerarse cuando aparece esta pregunta acerca de qué es y qué regula el currículum (DUSSEL, 2007:6).

El trabajo fundamental que tenemos como formadores es estar permanentemente en curso, es decir, capacitándonos para transmitir conocimientos acorde con el desarrollo mental de los educandos, con miras a formar masa crítica a edades mas temprana.

Además, considero indispensable escindir la cuestión Malvinas de lo ocurrido en el último quiebre democrático que sufrió el país tendiente a rescatar el valor que tuvieron estos héroes en el frente de batalla.

Si el legado de malvinas sigue atesorado en unas pocas manos, estamos dejando fenecer el tema, pero si ese conocimiento deja de estar oculto y se transmite generacionalmente, estaremos plantando esa semilla de curiosidad necesaria para continuar esta lucha por malvinizar el futuro.

Estamos advertidos de las dificultades que implica abordar esta temática, así como también de lo necesaria que es esta tarea, ya que de ser postergada correríamos el riesgo de que las diferencias entre los modos de pensarla se ensanchen quitándose incluso la posibilidad de reconocerlas como legítimas.

5) BIBLIOGRAFÍA.

- Adamoli, M. C., Farías, M., Flachslan, C., Lorenz, F., Luzuriaga, P., & Trimboli, J. (2007). Malvinas: 25 años.
- Amézola, G. D., & D'Achary, C. (2009). Memorias para armar: Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto sol*, (13), 153-175.
- Barrio, F. J. (2015). La “propietización” de la información y el derecho a recibir conocimiento. *Infojus. SAIJ*, III (10), 3-19.
- Carril, B. D., & del Carril, B. (1982). *La cuestión de las Malvinas*. Emecé.
- Cisneros, A., & Escude, C. (2000). Historia general de las relaciones exteriores de la Argentina (1806-1989). *Iberoamérica y el mundo*.
- De Alba, A. (1995). Las perspectivas. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, 57-117.
- Dussel, I. (2007). El curriculum.
- Escudé, C. (1995). La relatividad de los derechos argentinos sobre Malvinas. *Relaciones Internacionales*.
- Goebel, J., & Metford, J. C. J. (1982). *The struggle for the Falkland Islands: a study in legal and diplomatic history* (pp. 234-40). New Haven, CT: Yale University Press.

- Gonzalez, M. P. (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. *Entrepasados, Revista de Historia*, 14, 28.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Aique.
- Leese, P. (2006). *Britain since 1945: Aspects of identity*. Palgrave Macmillan.
- Lanús, J. A., & Lanús, J. A. (1986). *De Chapultepec al Beagle: política exterior argentina 1945-1980*. Hyspamérica.
- Montequín, M. B. ILHAS, NAÇÃO E MEMÓRIA. MALVINAS NO SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO (2003-2012). *Educere et Educare*, 10(19).
- Pascoe, G., & Pepper, P. (2012). Historia falsa sobre las Falklands/Malvinas ante la Organización de las Naciones Unidas: Cómo la Argentina engañó a la ONU en 1964–y sigue haciéndolo. *Falkland Islands Government*.
- Salinas, D. (1995). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. *M. Poggi*.

ÍNDICE:

1) INTRODUCCIÓN:	2
2) BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL CONFLICTO.	2
3) MALVINAS VISTA DESDE LA ENSEÑANZA AÚLICA.	4
3.1) El problema de la Dictadura de 1976.	7
3.2) La experiencia áulica.	9
4) CONCLUSIÓN:	10
5) BIBLIOGRAFÍA.	11
ÍNDICE:	12