

# **Una excursión a la Guerra de Malvinas de la mano de Zamba. La "Cuestión Malvinas" en clave infantil.**

Verónica Tobeña.

Cita:

Verónica Tobeña (2015). *Una excursión a la Guerra de Malvinas de la mano de Zamba. La "Cuestión Malvinas" en clave infantil. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/802>

## Una excursión a la Guerra de Malvinas de la mano de Zamba

### La "Cuestión Malvinas" en clave infantil

Verónica Tobeña

(CONICET/FLACSO Argentina)

#### Resumen

La presente ponencia analiza el modo en que es presentada la Guerra de las Malvinas en un producto audiovisual dirigido a un público específico como son los estudiantes de escuelas de entre 6 y 12 años. Nuestro texto hace foco entonces en el programa educativo de iniciativa oficial “La asombrosa excursión de Zamba en las Islas Malvinas”, que integra una serie más amplia de videos televisivos que tienen a José Zamba como protagonista, un niño de 8 años oriundo de Clorinda (Formosa), que a través de sus excursiones al pasado busca fijar sentidos sobre esos hechos históricos en el presente.

Dicho video surge a 30 años de la Guerra de Malvinas, en el marco de un incipiente y progresivo interés de parte de las autoridades nacionales de reinstalar la revisión de la “Cuestión Malvinas” en la agenda política.

La ponencia intenta establecer cuáles son las representaciones de la guerra y sus contendientes, apunta a reflexionar sobre los elementos que proporciona para pensar la cuestión Malvinas y se propone discernir si este material se distancia o no de la función romántica que tradicionalmente ha desempeñado la historia como disciplina escolar, para ponderar en función de ello sus límites y sus posibilidades.

#### Palabras clave

Zamba – Enseñanza de historia – Público infantil – Guerra de Malvinas – Identidad nacional

#### Introducción

En un texto ya clásico dentro de la literatura dedicada a la temática de la enseñanza de la historia titulado *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Marc Ferro reconstruye y analiza con rigor los distintos discursos historiográficos y versiones existentes sobre tiempos

pretéritos que participan del conocimiento del pasado (nacional, étnico, religioso o europeo, según corresponda al objeto de análisis que recorta en cada capítulo), movido por la inquietud que está desplegada de forma clara en el título de su obra y que humildemente queremos tomar prestada para este trabajo a modo de hipótesis:

*"La imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades, se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor... al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y de nuestras primeras emociones"* (2007: 19).

Con motivo de la conmemoración de los 30 años de la Guerra de Malvinas se produjeron por la iniciativa y el apoyo del Estado Nacional numerosos productos audiovisuales destinados a abordar este capítulo de la historia argentina. La presente ponencia se propone analizar uno de esos materiales co-producidos y transmitidos por el canal de televisión Encuentro, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de "La asombrosa excursión de Zamba en las islas Malvinas" (Mignona, 2012)<sup>1</sup>, un programa educativo en torno a la historia argentina que se dirige a un público infantil comprendido entre los 6 y los 12 años en el lenguaje de los dibujos animados. Dicho programa surge de una apuesta fuerte del Ministerio de Educación Nacional por transformarse en un vector ineludible de la historia con la que los niños se forman de la que habla en la cita Ferro; forma parte de una muestra dentro de un paquete más amplio y variado de productos generados por un esfuerzo de la política educativa por "dejar su huella" en la imagen que niños y niñas tienen de la Argentina, su país, a través de los relatos históricos.

Esa formación es medular para los Estados Modernos pues no sólo brinda a las generaciones nuevas el banco de información necesario para incorporarse al diálogo social sino que también y, fundamentalmente, modela en esos niños y niñas su ser nacional: un conjunto de atributos y disposiciones ligados a su condición geográfica, política, jurídica, cultural y social y, no menos importante, a su identificación moral con la argentinidad. En suma, se trata de un proceso formativo ineludible para que la idea de patria cobre espesor.

---

<sup>1</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=58wI5VMZDY0>

El papel que juega el Estado en la enseñanza de la Historia ha tenido históricamente un propósito que es transmitir una determinada versión de la historia, que no es cualquier interpretación del pasado sino una síntesis consensuada para oficializar como la versión legítima. La historia que cuenta el Estado tiene como horizonte construir la identidad nacional, contarnos quiénes somos y a dónde vamos. La pregunta por el ser argentino, por sus raíces, sus rasgos y su futuro en la que estos relatos oficiales sobre el pasado debe introducir a las nuevas generaciones se inspira en la imaginación histórica para dar contextura y densidad temporal al país que hoy somos, para dar legitimidad al camino recorrido y otorgarle valor a las opciones con las que hoy contamos. En este sentido, la historia es importante no sólo porque nos provee de un pasado común y nos cuenta cómo llegamos al presente sino porque justifica el camino a transitar hacia el futuro (Jelin, 2001; Carretero y Voss, 2004; Carretero, Rosa y González, 2006). Pero es importante tener en cuenta que *“toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla”* (Fontana, 1982: 9).

Ahora bien, en general el Estado cuenta la historia a través de la escuela, ella constituye “su brazo cultural”, la institución privilegiada para canalizar las referencias culturales y el ideario simbólico que, con su labor pedagógica, sostiene el papel que juega el Estado en el proyecto político moderno. No parece accidental la incursión casi compulsiva que el Ministerio de Educación argentino viene haciendo en la producción de material audiovisual desde el 2007 a esta parte; dicha proliferación de oferta cultural oficial en formato audiovisual más bien parece formar parte del modo en que los actores estatales buscaron esquivar la tan mentada crisis de la escuela apostando precisamente a ese espacio de circulación cultural que en el imaginario más extendido funciona como némesis de la escuela: los medios masivos de comunicación. En este sentido, cabe subrayar el esfuerzo realizado por el Estado Nacional por intervenir en la escena cultural apelando a soportes y lenguajes menos explorados por las

iniciativas culturales oficiales, esfuerzos que parecen hablarnos de una preocupación por reducir la brecha actualmente existente entre la escuela y la cultura contemporánea<sup>2</sup>.

Quienes conozcan "La asombrosa excursión de José Zamba", más allá de la simpatía o el rechazo que sus distintos capítulos pueda despertar en función de posicionamientos político-ideológicos sobre los eventos del pasado que están allí representados, seguramente convengan en reconocer la calidad estética del producto, aprecien el dinamismo que mantienen todos sus capítulos y la capacidad de mantener la atención del espectador, probablemente porque se trata de una propuesta que no por surgir desde un espacio televisivo estatal se concibe por fuera de los parámetros estéticos de los productos de la industria cultural de masas ni de las gramáticas de producción de la televisión más comercial<sup>3</sup>. Probablemente el hecho de que este programa se constituya en todo un fenómeno en términos de audiencia se deba a una concepción de la propuesta en sintonía con la oferta más comercial. Pero además del éxito de público Zamba cosecha *fans*, y como suele ocurrir cuando el público se entusiasma o se identifica con algún personaje de la industria cultural, esto le otorga a su personaje un plus de posibilidades que los empresarios de los medios suelen expresar al máximo -como ocurre con el mundo de consumo que acompaña los productos exitosos de Disney entre los que se incluye todo tipo de *merchandising* y el parque de diversiones homónimo-. Zamba, que encarna a una suerte de niño argentino promedio en cuanto a las representaciones más extendidas de las disposiciones que presentan hacia la escuela los chicos (Zamba se aburre en la escuela) y que visibiliza un fenotipo escasa o nulamente representado por la oferta televisiva masiva (Zamba es de tez y cabello oscuro y oriundo de Clorinda, Formosa), se presta a las lógicas de consumo y a las experiencias multimediales típicas de los personajes del *mainstream*. Existen remeras de Zamba, musicales de Zamba, un parque temático y una ampliación de las áreas del conocimiento que progresivamente se suman a la propuesta del canal Encuentro que abrevan en Zamba como personaje y en su

---

<sup>2</sup> Para ampliar este punto sugerimos ver Tobeña 2012, donde hemos trabajado el hiato que se abre entre la escuela y la contemporaneidad.

<sup>3</sup> No es el propósito de este trabajo detenerse en la dimensión estética del producto en cuestión, dar cuenta de sus características en función de la gramática televisiva a la que responde o realizar un análisis del modo en que este dibujito se percibe en sintonía con otros productos del mismo género de la industria del entretenimiento -usando recursos como la intertextualidad, guiños a las competencias desarrolladas por el público infantil a partir de sus experiencias como consumidores televisivos, el uso de recursos musicales, etc.-, pero sí creemos importante señalar estas afinidades para ponderar otra cuestión que tampoco es el tema de esta ponencia pero sí merece una reflexión: ¿qué ocurre con Zamba en la instancia de recepción?

mundo para situar estas propuestas, lo que permite pensar que este niño formoseño ya está funcionando como una suerte de membresía o sello de calidad.

Si bien, como señalamos anteriormente, no vamos a concentrarnos aquí en lo que ocurre con “Zamba” en su encuentro con su público, sí es significativo para los objetivos que se propone esta ponencia tener en cuenta que ese éxito de público está expresando que niños y niñas comprendidos entre los 6 y los 12 años de edad han accedido, precozmente en el caso de los más chicos ya que no tienen una asignatura en la escuela primaria que englobe contenidos de historia nacional<sup>4</sup>, a un espacio social de intercambio y a un mundo de sentidos del que difícilmente participarían si no fuera por su exposición a este dibujo animado. Estos niños y niñas están enterados de San Martín, Belgrano, Juana Azurduy, Sarmiento, Rosas, saben que antes de conquistar su independencia la Argentina estaba bajo dominio español, conocen buena parte de las peripecias que su país tuvo que pasar antes de ser lo que es hoy y, como argentinos, se saben deudores de ese pasado y ligados a esa historia. “Zamba” tiene la virtud de despertar la curiosidad de los chicos en un área del conocimiento que suele ser peliaguda para trabajarse en la escuela. También ha demostrado constituir un rico campo de identificaciones posibles para su público: niñas que se disfrazan y juegan a ser Juana Azurduy, niños que son *fans* de San Martín o que para los *Reyes* piden de regalo granaderos, son algunas de las anécdotas que pude recabar conversando con padres de chicos que gustan de “Zamba”.

### **¿Por qué la guerra de Malvinas?**

El hecho que aborda el capítulo que aquí vamos a analizar, la Guerra de Malvinas, constituye un evento de nuestra historia que a nuestros ojos reúne un conjunto de condiciones que lo tornan rico para nuestro análisis. Es rico para nosotros, sobre todas las cosas, porque encierra una tensión entre el pasado y el presente propia de los discursos que buscan fijar sentidos sobre hechos que aún nos tocan por su cercanía temporal y personal, y también por ser de índole sumamente traumática. El de Malvinas fue el único conflicto bélico en el que se vió envuelto el país a lo largo del siglo XX y según algunos historiadores especializados en el tema el duelo y la reflexión social sobre la guerra ha tendido a solaparse en el duelo y la reflexión social sobre la

---

<sup>4</sup> Las efemérides y los actos patrios escolares constituyen el primer contacto de los alumnos con el pasado nacional.

última dictadura militar que la impulsó (Lorenz, 2013; Guber, 2012). Esta subsunción del conflicto bélico es lo que ha impedido, según estos especialistas, una elaboración social informada sobre la causa Malvinas y mantiene la deuda de la sociedad en torno a esta cuestión.

Otro filón que encontramos en el tema Malvinas que lo torna interesante para convertirlo en objeto de nuestro análisis tiene que ver con que el mismo ha vuelto a cobrar espesor dentro de la trama política actual. De modo que una propuesta oficial sobre un hecho como la guerra de Malvinas en el momento en que “la cuestión Malvinas” se reinstala en la agenda política en el marco de una gestión política que hace de la revisión del pasado reciente un pilar fundamental de su gestión de gobierno y de su liderazgo, se vuelve atractivo para observar cómo pasado, presente y futuro pueden verse en una síntesis como la propuesta por “Zamba”.

Otra dimensión que permite auscultar de forma privilegiada el análisis de un hecho como el de la guerra de Malvinas es el de la cuestión de lo nacional, de la nación como problema, es decir, cómo se plantea la cuestión nacional en el dibujito, cómo se construye esa relación entre un territorio y una nacionalidad para los chicos desde esta propuesta, pero también cómo se asocian rasgos, valores, tradiciones, actitudes, según la pertenencia nacional.

**Malvinas: *“Es una injusticia que hay que reparar, pero con la guerra siempre sale mal”***

“La asombrosa excursión de Zamba en las Islas Malvinas” cuenta, como señalamos anteriormente, con el beneplácito del público, de modo que ha logrado hacerse dueño de una gramática discursiva atractiva para los más chicos. Veamos cómo y con qué contenidos logra la difícil tarea de interpelar a su público.

Hay dos conceptos centrales, dos ideas rectoras que organizan la presentación de la “cuestión Malvinas” como tema: la idea de que las Malvinas son argentinas, que es injusto que ese territorio argentino esté en manos de Inglaterra, por un lado, y, por otro, que la guerra no es el camino para reivindicar ni subsanar esta injusticia. Estas ideas se nombran, se verbalizan a lo largo de todo el programa en forma de canciones y en los diálogos que el protagonista, Zamba, tiene con quienes lo abren al conocimiento de este capítulo de nuestra historia, repitiéndose de

forma sostenida a lo largo de todo el texto. El capítulo inicia con una presentación sumamente concentrada de la información que da cuenta del derrotero sufrido por las Islas Malvinas desde el siglo XVI a esta parte, donde los datos y los hechos que se presentan dan cuenta de las disputas sobre la soberanía de ese territorio que se dieron a lo largo de la historia, y esta información está introducida y coronada (a modo de estribillo, de fórmula musical, de latiguillo), por la siguiente expresión: *“Es una injusticia que hay que reparar pero con la guerra siempre sale mal”*. Este fragmento de contenido se resuelve apelando a la lógica de *videoclip*: es un fragmento muy dinámico en el que se incluye mucha información que es difícil no asociar a la carga de datos que la escuela está acostumbrada a hacer memorizar a los alumnos, pero en este caso tiene el mérito de ser presentada de forma lúdica a modo de canción, haciendo ese cúmulo de datos algo ameno y dinámico. Dicha información se transmite en un relato que resulta claramente inteligible, coherente, dejando así rápidamente planteados los elementos que funcionan como datos ineludibles para entender la conflictividad que atraviesa a las Malvinas y que forman parte de los antecedentes del desenlace bélico<sup>5</sup>.

Al cabo de los veinte minutos que dura este capítulo la pregnancia de estas dos ideas (que es una injusticia que Inglaterra niegue la soberanía argentina sobre las Malvinas<sup>6</sup> y que la guerra no es el modo de resolver este conflicto) parece asegurada. La música que incluye este texto es pegadiza y el mismo se repite por lo menos dos veces y varias veces más se reitera en los parlamentos de los personajes, incluida la sección final de este capítulo que, como todos los de esta serie, culmina con una síntesis final de parte de Zamba donde da cuenta de todo lo aprendido en dicha excursión al pasado a partir de la pregunta pedagógica que realiza un personaje

---

<sup>5</sup> Letra de la canción del *videoclip*: *“Hay una colonia en el medio del mar que Inglaterra ocupa de forma ilegal. Las Islas Malvinas hay que liberar, fueron argentinas lo son y serán. Es una injusticia que hay que reparar pero con la guerra siempre sale mal. Las descubrió España en el S. XVI, Francia e Inglaterra llegaron después, gente prepotente la tierra ocupó pero con reclamos volvió el español, fue del Virreinato y la gobernación, igual Inglaterra no se resignó. Invadió Buenos Aires: 1806 y otra vez lo hizo un año después (1807). Con fuerza y coraje dijimos adiós (1816) y con la independencia se fue el español. La Argentina libre su tierra heredó. Trece años más tarde el imperio volvió (1833). Expulsó a los criollos banderas plantó, Vuelta de Obligado fue otra invasión (1845). No nos hace falta un emperador, no hay más colonias la moda pasó. Es una injusticia, que hay que reparar, pero con la guerra siempre sale mal”*.

<sup>6</sup> En “Zamba” la soberanía argentina de las islas abreva en la argumentación de la herencia para su fundamentación: España las “descubrió” (este es el verbo que utiliza el dibujito para nombrar el dominio español inicial sobre este territorio) y las heredamos al independizarnos del español. *“Nosotros estábamos primero”* le dice Zamba al niño inglés. A ese argumento central se agrega un dato que funciona de evidencia incontestable a favor del reclamo argentino y que ancla en un criterio territorial: mientras la distancia que separa a las islas de Inglaterra es de 12.800km la ubicación respecto de la Argentina es de apenas 460km. Para una reflexión sobre la interpelación nacionalista desde el territorialismo se sugiere ver Palermo (2007).



significativo de cada capítulo que habilita esta suerte de lección que rinde Zamba. Dicha “lección” funciona de algún modo como un intento de sistematizar y organizar los puntos más sobresalientes del tema abordado por cada capítulo.

Ahora bien, decíamos más arriba que estas dos grandes ideas a la luz de las cuales dicho programa educativo encara la enseñanza de la guerra de Malvinas son ideas que se nombran, que se verbalizan, con las que se insiste desde la palabra. Es decir, que son ideas que no deja libradas a la elaboración de la audiencia sino que las hace explícitas y de este modo las convierte en axiomas: Las Malvinas son argentinas (o, la invasión a un país está mal, es una injusticia que hay que reparar), y la guerra no es el medio para remediar una injusticia (“con la guerra siempre sale mal”).

Ahora bien, al mismo tiempo, en otro nivel discursivo, el texto despliega otros sentidos sobre la guerra, sobre lo que significa empeñar la vida por una causa justa como la de Malvinas. Según nuestra percepción, esos otros sentidos sobre la guerra que despliega el texto no se valen de la palabra en lo que ésta permite soportar en tanto lógica logocéntrica sino que la palabra es un instrumento más dentro de una lógica poética de construcción de sentidos. Con esto queremos decir que en torno a la guerra “Zamba” despliega un nivel de construcción de sentidos que abreva en recursos dramáticos que incluyen a la palabra, pero que no están dominados por su lógica secuencial, lineal, racional, sino que la misma está al servicio de una lógica emotiva, afectiva, ya que es indisoluble de la imagen, de la música, de los planos, del ritmo, de la atmósfera, y aquellos instrumentos que están al servicio de despertar un *pathos*. En buena medida, todo el texto está concebido desde esta lógica y por eso cobra forma de dibujito animado y no de texto escolar, sin embargo, hay tramos del relato en los que la matriz dramática del texto resulta omnipresente como el de la escena que se da como preámbulo de la batalla final (la batalla de Monte Longdon) en la que el soldado Sapucaí, tras exponer a Zamba las dificultades que ponen en situación de desventaja al ejército argentino<sup>7</sup>, les habla a sus compañeros de batalla

---

<sup>7</sup> Este diálogo se da en un clima de mucha tensión en una trinchera oscura a la que descienden tras escapar de los bombardeos ingleses –la imagen cubre la pantalla de negro y sólo se ven los puntos blancos de los ojos de Sapucaí y de Zamba en forma alternada, de acuerdo a quien es el que está hablando–, y es el siguiente: Z: *Están tirando bombas Sapucaí!* S: *Sí Zamba, vamos a esperar a que termine el bombardeo para atacar de nuevo.* Z: *Y ahora? Qué hacemos?* S: (resopla) *Zamba, la verdad es que peleamos de igual a igual, pero no estamos bien equipados. Y nuestros hombres han pasado hambre y frío... están muy cansados* Z: *Y entonces?* (Sapucaí enciende una linterna y

en medio de la noche, con una voz quebrada ante lo que se presenta como una situación límite para el personaje, ambientado por una melodía de suspenso que musicaliza el drama de la escena, las imágenes de los soldados que se asoman de las trincheras con caras que exhiben las marcas de la guerra (rostros lastimados, con frío), con bombas cayendo a su alrededor y un cielo que se ilumina de forma intermitente por los bombardeos ingleses. La alocución de Sapucaí apela a ideas como el valor, el heroísmo, la lealtad, el honor, el orgullo nacional...

*“Amigos, ha sido un honor pelear junto a ustedes frente a un enemigo tan poderoso. Es hora del esfuerzo final, vamos a dejarle claro a los ingleses que las Malvinas son nuestras y que siempre va a ser así. Y si alguno de nosotros no logra sobrevivir que esa sea una forma de quedarse en nuestras islas para siempre y resistir hasta que nos las devuelvan. Valor mis amigos. Defendamos lo que es nuestro”.*

El dramatismo de la escena es el más álgido de todo el capítulo. Tras esta escena que da lugar a la batalla final, se simboliza la muerte de algunos de esos soldados a los que Sapucaí hablaba<sup>8</sup> y Zamba, junto con el público, se instruyen en que perdimos la guerra. Todos aquellos elementos negativos que se asocian al conflicto bélico, desde el axioma que lo descarta de plano “porque con la guerra siempre sale mal” hasta aquellos elementos que se van destilando a lo largo del texto para mostrar el sinsentido de la guerra (el frío, la falta de preparación, de infraestructura, de municiones, de experiencia, la disparidad de las tropas, la guerra como inmolación a la que obliga un dictador y como ocurrencia o capricho de un tirano), son dotados de ciertos matices y condimentados con sentidos heroicos a partir de esta escena que cobra visos épicos. Es como si todo ese sinsentido que recubre a la guerra contribuyera a la idea heroica de la guerra, como si todos esos sinsentidos en vez de llevar a impugnarla llevaran a redimir la injusticia vivida por sus víctimas a través de una reivindicación heroica de la guerra que la propone como una gesta

---

la imagen muestra entonces a los dos personajes dentro de una especie de cueva y al soldado con un mapa de las Malvinas en la mano. El diálogo que sigue se apoya en las imágenes que se usan para ilustrar la explicación que va dando el soldado). S: *A pesar del heroísmo de los aviadores que durante semanas bombardearon los barcos ingleses ellos lograron desembarcar en el Puerto San Carlos. Peleamos ferozmente en la Batalla de Pradera de Ganso, pero no pudimos contener el avance... Ellos son más experimentados y tienen visión nocturna. Esta noche llegarán a Puerto Argentino para conquistar la capital y adueñarse de las islas otra vez. Nuestra misión es defender Puerto Argentino desde estos montes.* Z: *Sapucaí, terminó el bombardeo!* S: *Bien. Llegó el momento de la batalla final. Vamos Zamba!*

<sup>8</sup> El recurso utilizado para simbolizar la muerte consiste en una cruz que surge en reemplazo del soldado caído que queda coronada por su casco.

patriótica. En esa alocución el soldado Sapucaí agita un discurso laudatorio de la entrega de la vida a la nación, justifica la inmolación a la que manda ese dictador a sus soldados como una *“forma de quedarse en nuestras islas para siempre y resistir hasta que nos las devuelvan”*, llama a defender *“lo que es nuestro”*, con la vida, aunque por ese medio *“siempre salga mal”*.

Fue Edgar Morin (2000) quien planteó que *“la enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional”*; el cariz patrioterico que adopta la prédica del soldado en el marco de un contexto dramático como es el preludeo a la batalla que termina por reafirmar la derrota argentina, constituye una evidencia de la afirmación de Morin. También validan su perspectiva la inclusión del Himno a las Islas Malvinas que se inserta inmediatamente después de que se muestra la batalla final, en un fragmento del capítulo que funciona como un cierre emotivo de la excursión realizada por Zamba a las Islas Malvinas. La puesta en pantalla de dicho himno permite ligar a la audiencia con una pieza emblemática del repertorio de la simbología nacional en una versión especialmente concebida para este marco. El himno se acompaña de imágenes que socializan a la audiencia en la topografía, el clima y la fauna de las islas. Pero el acompañamiento del himno desde las imágenes también permite hilvanar algunos de los sentidos inscriptos en la letra del himno con significantes que constituyen íconos de nuestra identidad nacional, permitiendo anclar así el significado de la argentinidad. Así es que se ofrece a las nuevas generaciones una foto que ya forma parte de nuestra colección iconográfica como argentinos como es la imagen de la cartografía de las Islas Malvinas, en este caso enmarcadas por un arco iris que tiene los colores de la bandera argentina y un sol amarillo en el centro y la leyenda *“Malvinas Argentinas”* debajo. Mientras suena el pasaje del himno que reza *“Las Malvinas argentinas en dominio ya inmortal”*, los colores que priman en la pantalla son los de la bandera argentina: fondo celeste, cruzado en el centro nuevamente por el arcoiris albiceleste y con San Martín y Belgrano en el centro, que rápidamente se abren para dar lugar a los soldados que lucharon en Malvinas, en lo que parece una parábola del ingreso de los combatientes de Malvinas al panteón de los héroes nacionales, al ponerlos en serie con los próceres de la patria<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Esta genealogía que plantea “Zamba” no es inédita, Federico Lorenz (2014) refiere que *“durante la guerra, diversas manifestaciones públicas en la Argentina inscribieron el conflicto en la épica de la historia nacional. En alusión a la Revolución de Mayo de 1810, algunos medios comenzaron a informar sobre las acciones bélicas en una sección titulada ‘los nuevos héroes de Mayo’, planteando una continuidad histórica en el hecho considerado inicial de la historia argentina independiente”* (p. 266).

“La asombrosa excursión de Zamba en las Islas Malvinas” no constituye así una excepción dentro de los productos concebidos para la enseñanza de la historia desde inquietudes que tienen que ver más con la construcción de la identidad que con una función cognitiva. “Zamba” no logra superar la histórica tensión entre las dos lógicas que articulan la enseñanza escolar de la historia, deudoras de los dos grandes idearios filosóficos que se fusionaron en el nacimiento del Estado-nación: el ilustrado universalista y el romántico particularista. El primero de estos idearios aporta la lógica disciplinar ya que de él se desprenden los objetivos cognitivos de la historia escolar dirigidos a la formación de conocimientos historiográficos; el segundo contribuye a una lógica emotiva puesto que tiene propósitos sociales orientados a la formación del sentimiento nacional (Carretero, 2006; Carretero y Kriger, 2010). Los objetivos románticos de la enseñanza de la historia están orientados a fomentar sentimientos de lealtad a la nación (incluso por encima del valor de la vida), a brindar sustrato para la construcción de la identidad nacional, a proveer relatos y tradiciones en los cuales entroncar el mito de la identidad nacional y a despertar la solidaridad entre los connacionales. La formación de las capacidades críticas y el desarrollo del pensamiento histórico constituyen, por su parte, los objetivos ilustrados que hacen a la enseñanza de historia.

La lógica romántica desde la que enseña la historia “Zamba” se constata, no sólo en el rol de eslabón que asume en la reproducción y la socialización de símbolos patrios y de emblemas nacionales (la insistencia en la bandera y sus colores, en la idea del panteón nacional, en el himno a las Malvinas, en la cartografía de las Malvinas), sino también en la construcción ligeramente maniquea que hace del nosotros nacional y de la otredad británica, construcción que la ambigüedad y la ausencia de algunos datos que hacen al contexto político y civil de la guerra a nivel nacional contribuyen a delinear.

Entre esos datos que el texto no repone hay uno que a nuestro juicio es significativo y que merece cobrar contornos claros para aquellos niños y niñas que el dibujito busca incorporar al diálogo social: se trata del nombre de Leopoldo Galtieri, del dictador, de ese tirano que ocupaba entonces el poder a la fuerza y empujó al país a la guerra<sup>10</sup>. ¿Por qué el texto decide no

---

<sup>10</sup> El primero en señalar esta falta fue el investigador Pablo Gullino (2013) en su trabajo “A la carga mis valientes”. Representaciones mediáticas educativas a partir de un caso de la historia reciente: la guerra de Malvinas (Canal

nombrarlo? ¿Qué política histórica sostiene la decisión de negarle nombre propio a esta figura? ¿Qué teoría pedagógica fundamenta la circulación innominada de una imagen para señalar a un sujeto histórico? ¿Cómo emancipar desde la enseñanza de la historia a las nuevas generaciones si empezamos por ocultarle información vergonzante? ¿Cómo hacer de la enseñanza de la historia una herramienta útil para la construcción de alternativas de futuro si ante una evaluación histórica negativa sobre el pasado decidimos obviar ciertos datos? Si de lo que se trata es de agotar con la transmisión del pasado la trascendencia histórica de Galtieri, es decir, si lo que buscamos es dar vuelta definitivamente la página de ese capítulo oscuro de nuestra historia y poner al dictador en la galería de los traidores a la patria, ¿no deberíamos leer sin saltarnos una palabra dicho capítulo para que podamos reconocer en el futuro cualquier denominador común que pueda presentar el devenir histórico con la etapa más nefasta de la historia argentina? ¿De qué modo conseguimos dar menos trascendencia histórica a la figura de Galtieri: vaciándolo o saturándolo de sentidos? ¿No es la reposición de la mayor cantidad de información posible lo que permite dejarlo definitivamente atrás -empezando por asignarle un nombre propio- antes que la decisión de recubrirlo de un manto de dudas que no hacen más que despertar desconcierto sobre esta figura?

Si la figura de Galtieri adopta contornos difusos en el texto, este desdibujamiento articula con el papel ambivalente que se concede allí a la sociedad civil, que prácticamente esta invisibilizada. El extendido apoyo que recibió de la sociedad civil la guerra está representado de forma críptica en el texto, ya que al igual que ocurre con el dictador este apoyo tampoco se nombra, se muestra, y se lo hace vagamente, en una imagen que dura muy pocos segundos y que ocupa un lugar marginal de la pantalla, resultando difícil de captar en su significado para aquellos que carecen de las competencias históricas sobre el período. Ese apoyo se pone en imágenes en una escena muy creativa del programa en la que se muestra a Galtieri operando una palanca que domina una suerte de dispositivo encargado de convertir a civiles en soldados (entre los que se encuentra Sapucaí, el maestro de Zamba) y que se produce de cara a una manifestación popular que agita sus banderas argentinas y salta bajo una lluvia de papelitos albicelestes en lo que simboliza un apoyo entusiasta a la guerra.

---

Encuentro, 2012)”. Aquí avanzamos en aportar algunas claves de lectura a los problemas que trae aparejada esta ausencia para la enseñanza de la historia desde nuestra perspectiva.

Esa presencia difusa del apoyo de la sociedad civil a la guerra más el oscurantismo alrededor de la figura de Galtieri ya que está privado de nombre propio por la textualidad del dibujito, favorece a la formación de una idea del nosotros exento de fallas, desprovisto de atributos reprochables. *“Cuando regresamos entendimos que el teniente general que nos había mandado a la guerra había armado todo para distraer al pueblo, ya que era un tirano y un dictador que estaba destruyendo el país de a poco. La guerra nunca es un buen camino Zamba”*, le explica Sapucaí a Zamba en el presente cuando éste le pregunta qué pasó después de la guerra. La aventura de la guerra en la que se había embarcado el pueblo argentino tiene en el engaño del tirano su explicación; el pueblo y los combatientes fueron víctimas de su capricho. Esta exculpación del pueblo de su error en virtud del engaño bajo el que apoyó la guerra entronca con la presentación del dictador como un dato anecdótico, aislado, huérfano de tradición alguna en la historia argentina, para dar como resultado una idea del nosotros candorosa, virtuosa.

Es que cuando la enseñanza de la historia tiene por objetivo central contribuir al arraigo de la identidad nacional *“tiende a valorar positivamente al propio grupo social, explicar sus características en términos esencialistas, no históricos, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, (...) recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos (en muchas ocasiones a través de la dicotomía ‘héroes y villanos’) y tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional, entre otros aspectos”* (Carretero y Montanero, 2008: 139).

Si la enseñanza de la historia se asume como medio a partir del cual generar procesos de “identificación con la nación de uno”, es inevitable que se instale para quien debe administrar los símbolos y los relatos sobre los que se sostiene un *ethos* colectivo de carácter nacional el problema de “la construcción de las narrativas éticas del pasado” (Ruiz Silva y Carretero, 2010). Es por eso que la enseñanza de la historia es algo delicado, un campo de interacción social atravesado por múltiples criterios de construcción y diversas expectativas: en tanto disciplina

científica se debe antes que a nada al criterio de verdad<sup>11</sup>, pero el papel que debe cumplir para el arraigo de la nacionalidad la abre a una contradicción, ya que debe conciliar los aspectos cognitivos que impone el criterio disciplinar con los aspectos emotivos y afectivos que implica la formación de la identidad nacional, que abrevan en discursos del orden de la ética y la moral. Esta convivencia no puede darse entonces sin tensiones y plantea una contradicción de difícil conciliación, porque no sólo están en juego las interpretaciones del pasado (esto es, la manera en que significamos eso que ocurrió en el pasado), sino también cómo nos posicionamos moralmente en relación a ese pasado (esto es, qué implicancias morales tiene sobre nosotros ese pasado a partir de cómo procesamos su herencia) (Ruiz Silva y Carretero, 2010: 46). ¿No hay una contradicción en el modo en que se posiciona frente a la guerra el texto que aquí analizamos? El axioma que se repite como un mantra a lo largo del dibujo animado (“con la guerra siempre sale mal”) ¿logra menoscabar los sentimientos de lealtad a la nación, de orgullo por la patria y de identificación con un territorio que el dibujo cultiva?<sup>12</sup> Esos sentimientos son el humus para que la fibra nacionalista se geste<sup>13</sup> y pueda ser activada eventualmente en nombre de alguna causa justa (como lo fue Malvinas).

En este sentido, merece un párrafo aparte el tratamiento de la otredad británica que realiza “Zamba”, puesto que en alguna medida buena parte del componente moral de la identidad nacional suele estar dado por la manera en que esa construcción se opone a la alteridad. Desde ya, en el caso que aborda el texto que aquí se analiza, una guerra, la conflictividad entre ambos países no pasa fundamentalmente por una cuestión simbólica sino que se basa en un

---

<sup>11</sup> Esta afirmación no niega que la historia sea una construcción ni busca velar la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas (no hay “hechos puros”), simplemente apunta a subrayar el criterio de verdad sobre el que la disciplina está obligada a regirse, que se instrumenta a partir de las regulaciones y modulaciones que a nivel metodológico pautan el oficio historiográfico.

<sup>12</sup> Es cierto que a lo largo del dibujito se destilan elementos que cuestionan o ponen matices a la identificación moral con la nación, elementos que vienen a interponer razones más mundanas a las pasiones épicas que los nacionalismos agitan (“justo se les ocurre hacer una guerra en abril”; “el dictador nos manda pero él se queda en su casa”; “los ingleses tampoco parecen muy convencidos de estar acá”), pero éstos no constituyen el eje de la reconstrucción narrativa ni constituyen los argumentos racionales centrales que organizan el texto.

<sup>13</sup> Basta revisar el amplio arco político y social que apoyó la guerra de Malvinas y el entusiasmo con que lo hizo para sostener esta afirmación. Sugerimos la lectura del interesante trabajo de recopilación de posiciones sobre la guerra realizado por María Elena Saraví (2012) donde se puede leer, por ejemplo, parte de una solicitada publicada en el diario Clarín por un grupo de familiares de detenidos y desaparecidos de la dictadura, el cual rezaba: “*En momentos en que miles de jóvenes argentinos, entre ellos nuestros hijos, sobrinos, nietos están en el sur para defender nuestra patria, no podemos dejar de pensar en nuestros detenidos y desaparecidos, que seguramente hubieran apretado filas junto a los soldados y que no pueden hacerlo por su injusta desaparición*” (Clarín, 8/05/1982).

enfrentamiento bélico real, de modo que no caben a la caracterización del otro como enemigo que hace el texto elucubraciones que especulen sobre la exaltación del nacionalismo que la movilización del concepto de enemigo supone. Pero sí cabe preguntarse por los rasgos que asume ese enemigo en el texto porque ello nos aporta sustrato para la comprensión de la dimensión moral que compone la identidad nacional que allí se construye.

En primer lugar, entonces, cabe señalar un rasgo físico que se ubica en los británicos y se opone a la fisonomía que los personajes argentinos adoptan en el texto: los ingleses son rubios, de tez blanca y ojos claros, mientras que los colores de pelo tez y ojos del argentino son oscuros. No es que esta construcción estereotipada del aspecto de unos y otros resulte espuria por contrafáctica (efectivamente, el fenotipo anglosajón y el latino muestran cierta afinidad con esos estereotipos), pero sí hay que señalar el peligro que conlleva la operación de estereotipar como mecanismo simplificador y exagerador de ciertos detalles, que coadyuvan a una percepción monolítica de la identidad y la alteridad<sup>14</sup>.

El estereotipo es a su vez el recurso que el texto utiliza para caracterizar al inglés como enemigo al asociarle a este sujeto nacional distintas señas particulares que terminan por contornear el perfil del villano, que también se nutre por oposición de los rasgos antagónicos con que se asocia a los personajes argentinos. El carácter “villano” del inglés se va delineando a lo largo de todo el texto, en algunos casos apelando a figuraciones más trilladas y obvias y en otros más sutiles, y lo propio ocurre como contrapartida con el carácter “heroico” que se atribuye al ser argentino. Inicialmente, se presenta al inglés como “*gente prepotente*”, reforzado desde el discurso visual por una representación que se apoya en la figura del pirata<sup>15</sup> a la que se le imprime una actitud matona a partir de la dinámica que se da a sus movimientos. Este imaginario del pirata que se activa para dar cuenta del papel representado por este sujeto nacional a lo largo del siglo XIX se actualiza cuando se trata de transfigurar el signo negativo que se le atribuye a este actor histórico en el siglo XIX al contexto del siglo XX, esto es: la situación de guerra y, al mismo tiempo, a

---

<sup>14</sup> Lógicamente el estereotipo es un recurso muy utilizado por la industria cultural en propuestas dirigidas al público infantil porque su uso permite un mensaje eficaz, pues es rápidamente identificado y reconocido. “Zamba” demuestra no ser la excepción, pero en virtud del rol educativo para el que fue concebido exige un trabajo cuidadoso sobre aquellos aspectos que moldean las bases sobre las que se apoya más tarde la interacción social.

<sup>15</sup> La caricaturización de esta figura no admite errores: silueta humana, parche en el ojo, sable en mano, cicatriz en la mejilla, pañuelo en la cabeza y “pata” de palo.



parámetros estéticos que hacen a cómo construye la idea del villano la industria cultural contemporánea. Así, en el contexto de la guerra, convergen en la figura del inglés algunos símbolos de poderío y ciertos *clichés* sedimentados por el género de aventuras dentro del formato de animación infantil que configuran al sujeto “villano” o “malo”. Esos símbolos de poderío están dados por todos los elementos que va destilando el texto al servicio de la representación de la superioridad material del ejército inglés (su ventaja numérica, su mayor experiencia, su mejor equipamiento), que además de mostrarse se verbalizan. Dicha superioridad se muestra, por ejemplo, en la primer escena de la excursión de Zamba al pasado, cuando éste acompaña al piloto Chispa en su misión de derribar a un porta-avión inglés, y un único avión argentino con tecnología elemental<sup>16</sup> debe lidiar con dos aviones enemigos con tecnología de punta<sup>17</sup> que lo persiguen y que además están comandados por pilotos con equipamiento mucho más sofisticado que el que muestra el piloto argentino<sup>18</sup>. Otro ejemplo de la desigualdad existente entre los ejércitos está representado en el diálogo mantenido por Sapucaí y Zamba en una trinchera justo antes de que se desate la “Batalla de Longdon” donde el primero instruye al segundo de las dificultades que atraviesa nuestro ejército<sup>19</sup> y también en las escenas que componen dicha batalla, la batalla final que da la victoria a los ingleses. Allí las provisiones del ejército enemigo simbolizadas al estilo de un videojuego en el zócalo de la pantalla se renuevan constantemente en un reservorio que parece no tener límites, mientras que para el armamento argentino las municiones llegan a su fin en el medio de una contienda que resulta dramática porque por primera vez se ponen en pantalla las “bajas” humanas<sup>20</sup>. El contraste material y numérico que se

---

<sup>16</sup> Lo cual contribuye al mérito de Chispa como piloto ya que concluye la misión con éxito a pesar de lo rudimentario de su avión (precariedad simbolizada, por ejemplo, por un marcador de combustible que tiene como indicadores las leyendas “muy poco” y “casi nada” para informar sobre la cantidad de combustible con la que cuenta el tanque).

<sup>17</sup> Mientras que el avión de Chispa se vale de tecnología electrónica, el del piloto inglés muestra tecnología computarizada capaz de visualizar y manejar desde una pantalla digital las acciones de guerra, y hasta cuenta con misiles “inteligentes” que persiguen su objetivo. Por contraste, se muestra al avión de Chispa operar mecánicamente el lanzamiento de sus misiles, que se produce directamente sobre el blanco a derribar sin ayuda de la precisión que pueden aportar dispositivos digitales.

<sup>18</sup> El casco de Chispa se ve muy básico en comparación con el del piloto inglés, al que prácticamente este elemento de seguridad le cubre toda la cara y cuenta con un dispositivo que sale de su boca que parece una suerte de máscara de oxígeno.

<sup>19</sup> Reprodujimos este diálogo en la nota seis. Los problemas a los que hace alusión allí Sapucaí son fundamentalmente hambre, frío, cansancio y falta de equipamiento.

<sup>20</sup> También la dinámica un tanto mecánica, cuasi automática que se imprime al funcionamiento del ejército inglés en dicha batalla, a la que el ataque argentino no parece hacer mella y que renueva la ofensiva tras cada repliegue del enemigo como si fueran máquinas programadas para matar, contribuye a una construcción deshumanizada del enemigo. Máxime si se tiene en cuenta que en este contexto se muestra por primera vez una figura que ya forma parte del imaginario colectivo: nuestros caídos en Malvinas.

escenifica en dicha batalla en favor del ejército inglés es inversamente proporcional al valor y el heroísmo que se atribuye a Sapucaí, que a pesar de las frágiles condiciones en las que se enfrenta al enemigo (con un ejército menos numeroso, escasas municiones y en lo que se perfila como una derrota segura) ordena a sus hombres retroceder y se ofrece como escudo para cubrir el frente de guerra. El texto construye así el valor de Sapucaí al exponer cómo este soldado “le pone el cuerpo” a la batalla, no sólo a partir de las agallas y la fraternidad que muestra para con los otros combatientes ofreciéndose a cubrirlos, sino en virtud de la lucha de igual a igual que mantiene con un soldado gurka<sup>21</sup> al que logra reducir sin más recursos que su fuerza física y su valentía.

Entre los *clichés* en los que abrevia el texto que contribuyen a una percepción del inglés como “el villano” de esta historia, se destacan el uso de una risa de sonido macabro<sup>22</sup> que está puesta siempre al servicio de mostrar el goce que le despierta a los personajes que representan a este sujeto nacional<sup>23</sup> la desventura argentina. También suman en este mismo sentido los insultos que dedica a sus enemigos cuando fracasa en una misión el soldado inglés (que siempre es el mismo improprio: “malditos!”) o detalles como el de la calavera que decora el avión inglés que se muestra en la primer escena de la guerra. La operación al servicio de la cual están la risa, los insultos y la calavera es la de colocar del lado del inglés actitudes y símbolos que funcionen de índices de su malignidad. Pero sobre todas las cosas, el rol del villano que juegan en esta historia los ingleses está sustentado, fundamentalmente, por el cinismo que anima su defensa de la soberanía británica sobre las Malvinas, que además resulta más cruel en tanto se despliega en presencia del niño inglés y coadyuva a su confusión, como puede apreciarse en el diálogo que se da en la siguiente escena:

---

<sup>21</sup> *“Los gurkas eran mercenarios nepaleses al servicio de la corona británica, famosos por sus destrezas con las armas blancas, en especial el cuchillo curvo ‘kurki’. Fueron un símbolo de la crueldad británica con los combatientes argentinos, ya que despellejaban a los heridos, todavía vivos”* (Muñoz Larreta, 2013: 84). Semejante violencia, de una crueldad de difícil explicitación para un producto concebido para el público infantil, se presenta edulcorada en el texto, ya que se apoya en una representación de esos enfrentamientos a imagen y semejanza de las historietas cómicas e invirtiendo el saldo que arrojaban estos enfrentamientos: Sapucaí vence al gurka (el enemigo mejor entrenado para la lucha cuerpo a cuerpo), transformándolo así en un héroe y a ese combate en una muestra del valor del soldado argentino.

<sup>22</sup> Es difícil explicar con palabras qué atributos asume una risa de cariz “macabro”, apelamos a las competencias culturales del lector en este punto, a quien suponemos lo suficientemente expuesto a los medios de masas como para contar en su repertorio con más de un ejemplo que encuadra con la risa en cuestión, que es, por cierto, muy trillada.

<sup>23</sup> Estos personajes son dos, un soldado de a pie (que es sobre el que más recae la representación del inglés en el texto) y un piloto, a los cuales se les otorga la misma risa.

Niño inglés (llorando): *Él dice que las islas fucklands son argentinas.*

Soldado inglés: *Bueno, puede ser que originalmente hayan sido argentinas, pero eso fue hace mucho, no hay que temer. Lo importante es que ahora nosotros estamos aquí y no se las vamos a devolver* (risa macabra del soldado).

Zamba: *Eso es injusto, son nuestras, ustedes nos las robaron*

Soldado inglés: *En estas islas no hay lugar para todos, pequeño. ¡Regresa a tu país ahora!* (apuntándolo con el fusil y provocando el llanto del niño inglés).

Mientras la guerra es codificada desde el lado argentino como una gesta patriótica, en tanto país imperialista no se asigna a Inglaterra una significación patriótica del conflicto bélico sino una muestra de la fuerza imperial que ejerce sobre otras naciones (-“*Por qué nos persiguen*”, le pregunta Zamba al piloto Chispa al comienzo de su excursión al pasado. -“*Los ingleses no quieren devolvernos las islas, hay países que creen que son los dueños del mundo*”, le explica el piloto argentino).

Es difícil argumentar en contra de la enseñanza que intenta transmitir Chispa a Zamba con este comentario, que busca socializar de un modo eficaz a los “nuevos” en el papel histórico que ha desarrollado el Reino Unido a lo largo de varios siglos. Sin embargo, cabe señalar que este resulta un pie inmejorable para introducir aquí una reflexión que, además de reponer el patrón imperial que ha caracterizado históricamente a la geopolítica británica<sup>24</sup>, interpele aspectos que hacen a la discusión sobre “la cuestión Malvinas” que ayuden a “aprender a pensar históricamente” (Carretero y Montanero, 2008)<sup>25</sup>. Este ejercicio contribuiría a aportar instrumentos cognitivos que sirvan a la puesta en cuestión y a la evaluación crítica de las propias versiones y evidencias históricas sobre las que toda reconstrucción del pasado se forja, al tiempo que contribuiría, como contrapartida, a una apertura hacia las evidencias sobre las que se

---

<sup>24</sup> Y habría que agregar que ese patrón sigue vigente. Mientras se escriben estas páginas la presidenta de la Argentina recuerda en un discurso que todavía existen 17 enclaves coloniales en el mundo de los cuales 10 corresponden al Reino Unido.

<sup>25</sup> Lo cual incluye habilidades como las de “*evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente, etc.*” (Carretero y Montanero, 2008: 135).

sostienen “las historias otras” estableciendo un horizonte argumentativo más amplio y más rico para la imaginación histórica<sup>26</sup>.

## **Palabras finales**

¿Cómo enseñar la guerra a los más chicos? ¿De qué modo se transmite reconocimiento y gratitud por quienes dieron la vida por causas justas mostrando, a su vez, lo equivocado del método, la insensatez de la guerra? ¿Cómo honrar a los caídos y a los veteranos de Malvinas al tiempo que se condena la guerra? ¿Cómo se deconstruye para el público infantil la experiencia de la guerra y el contexto que la hizo posible? ¿Cómo se mantiene la reivindicación de la soberanía sobre las Malvinas sin abandonar la condena hacia la guerra? ¿Cómo evitar sustancializar o esencializar la nación en la enseñanza de la guerra?

A lo largo de estas páginas nos propusimos aportar claves de pensamiento desde las cuales reflexionar sobre cómo socializar a niños y niñas en edad escolar en un hecho traumático del pasado reciente como la guerra de Malvinas. Recortamos para nuestro análisis un programa educativo que ha demostrado erigirse en una referencia potente para el público infantil en lo que respecta al conocimiento histórico, convencidos, de la mano de Marc Ferro, del poder que tiene sobre la formación de la identidad y la alteridad la Historia que recibimos tempranamente, por constituir el primer molde que imprime las huellas del pasado en nosotros.

Nuestro estudio destaca que, si bien el Estado Nacional desde el lenguaje de los dibujos animados ha logrado reestablecer un papel significativo para la palabra oficial en materia de transmisión histórica, en tanto propuesta educativa oficial constituye una oferta cultural en deuda con ciertos conceptos que hacen a la formación ciudadana y a la promoción de un pensamiento crítico a través de la enseñanza de cómo pensar históricamente a la que debe llevar la socialización en el pasado en un marco educativo. Entre los elementos identificados en el análisis

---

<sup>26</sup> En este sentido, hoy parece una quimera encarar la negociación diplomática a favor de la soberanía argentina sobre Malvinas sin incluir argumentos que consideren el principio de autodeterminación de los pueblos que constituye uno de los núcleos principales de la postura británica. Para una reflexión en torno al peso que tiene este principio para pensar la “cuestión Malvinas”, que además se profiere desde un lugar de enunciación argentino, se sugiere ver la postura que sostiene un colectivo de intelectuales en el documento “Una visión alternativa”, disponible en: <http://malvin-and-hobbes.tumblr.com/>

como obstáculo para promover estas habilidades se destaca la persistencia de una contradicción histórica en la enseñanza de la historia como la que existe entre los objetivos ilustrados y los objetivos románticos bajo los que “Zamba” encara la transmisión del pasado. Ésta tensión entre la función identitaria y la función cognitiva que el dibujito no logra resolver es, desde nuestra perspectiva, lo que contribuye a consolidar los principales problemas epistemológicos de la propuesta: los conceptos vertidos allí sobre la guerra llevan a consagrarla como una gesta patriótica (ubicando así la cuestión del conflicto bélico bajo la órbita del problema de “las narraciones éticas del pasado”); los sujetos nacionales que están representados en el programa, el argentino y el inglés, tienden a encarnar una versión monolítica de esas identidades y a cumplir roles paradigmáticos en el desarrollo de la historia que se cuenta (“buenos” y “malos”); la ausencia de ciertos datos como el nombre de Galtieri junto con la presencia velada del gran apoyo que recibió de la sociedad civil la guerra parecen estar al servicio de una construcción identitaria virtuosa.

Desde ya, como lo han señalado hasta el hartazgo los estudios de comunicación, es en el encuentro con su público donde se completan los sentidos de un texto, y esta recepción nunca es pasiva, unidireccional, ni inocente. Futuras indagaciones deberán avanzar en este sentido para aportar nuevas perspectivas sobre el programa educativo sobre el que hace foco esta ponencia.

### **Bibliografía**

- Carretero, M. y Kriger, M. (2010): *Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares*, en M. Carretero y J. A. Castorina (comps.): *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós, pp. 55-80.
- Carretero, M. y Montanero, M (2008): “Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales”, en *Cultura y Educación*, 20(2), Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 133-142.
- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006): “Introducción. Enseñar historias en tiempos de memoria”. En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (dirs.) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ferro, M. (2007): *Cómo se cuenta la historia los niños en el mundo entero*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J (1982): *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Guber, R. (2012): *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gullino, P. (2013): “‘A la carga mis valientes’. Representaciones mediáticas educativas a partir de un caso de la historia reciente: la guerra de Malvinas (Canal Encuentro, 2012)”, en *XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Jelin, E. (2001): “Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra”, en *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal N°1*, Año 1, Berlín, pp.87-98.
- Lorenz, F. (2014): “‘Ungidos por el infortunio’. Los soldados de Malvinas en la post-dictadura: entre el relato heroico y la victimización”, en *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 265-287.
- Lorenz, F. (2013): *Unas islas demasiado famosas. Malvinas, Historia y Política*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Morin, E. (2000): “Identidad nacional y ciudadanía”. En P. Gómez García (coord.), *Las ilusiones de la identidad*, Madrid: Cátedra, pp. 17-28.
- Muñoz Larreta, F. J. (2013): *‘La asombrosa excursión de Zamba’: un análisis de las representaciones de infancia, juego, escuela e historia*, Tesina de grado en la licenciatura de Comunicación Social, UBA.
- Palermo, V. (2007): *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Ruiz Silva, A. y Carretero, M. (2010): “Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional”, en M. Carretero y J. A. Castorina (comps.): *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós, pp. 29-54.
- Saraví, M. E. (2012): “La guerra de Malvinas en la memoria de la dictadura”, en S. Raggio y S. Salvatori (coord.), *Efemérides en la memoria. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 115-139.

-Tobeña, V. (2012): “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”. En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens/Buenos Aires: FLACSO Argentina, pp.205-237.