

**Enseñar la cuestión Malvinas desde un punto de vista jurídico a no
hispanoparlantes. Un caso de divulgación de las ciencias jurídicas***

*Teaching the Malvinas issue from a legal perspective to non-Spanish speakers: A case of
dissemination of legal sciences*

María Sol de Brito**

RESUMEN

Malvinas es una herida en la joven historia de nuestro país. El desconocimiento en la materia por parte de los extranjeros resulta un desafío para el profesor o profesora de Ciencias Jurídicas argentino/a. A través del presente trabajo se analizarán las dificultades, fortalezas y obstáculos a zanjarse a la hora de impartir una clase a no hispanoparlantes (con especial énfasis en los itálofonos). La clase propone claramente contenidos específicos y relevantes de carácter conceptual que permiten la construcción de andamiajes intelectuales, la propensión a la toma de distancia y a la construcción de una postura crítica. En especial, esta clase está dirigida a un público italiano parlante desde una perspectiva no etnocéntrica, lo que evita el conocimiento de un único modelo cultural referencial que conduzca a la valoración negativa de otras culturas y favorezca actitudes cerradas o indiferentes hacia fenómenos de modelos periféricos. El alumno destinatario de esta clase ha de adquirir una perspectiva cultural,

* En este artículo la autora elabora un proyecto de clase que aborda la cuestión de Malvinas, desde el punto de vista jurídico, pensado para quienes no hablan español.

** Abogada y traductora pública de idioma italiano (Universidad de Buenos Aires). Docente de Italiano, de Traducción, de Derecho Internacional Público y Derechos Humanos y Garantías en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y el Instituto Dante Alighieri.

jurídica e histórica amplia, autocrítica y comunicativa, que le haga entender, relativizar y valorar puntos de vista, formas de vida y códigos morales propios y diversos. Las estrategias utilizadas para llevar a cabo la clase son aquellas de la exposición dialogada y de las preguntas abiertas.

PALABRAS CLAVE: Malvinas, enseñanza jurídica, extranjeros, lengua, traducción

ABSTRACT

The Malvinas represent an open wound in the young history of our country. The lack of awareness about this issue among foreigners poses a challenge for Argentine Law Professors. Through this work, I will examine the difficulties, challenges, and obstacles that arise when teaching a class to non-Spanish speakers, with a special focus on Italian speakers. The class will provide specific and relevant conceptual content that enables the construction of intellectual progress, fosters a greater distance, and promotes the development of a critical perspective. In particular, this class is designed for an Italian-speaking audience from a non-ethnocentric perspective, avoiding the imposition of a single cultural reference model that can lead to the negative evaluation of other cultures and promote cruel or indifferent attitudes towards peripheral phenomena. The students who participate in this class will need to acquire a broad cultural, legal, and historical perspective, which will help them understand, contextualize, and appreciate different points of view, ways of life, and moral codes, both their own and those of others.

KEY WORDS: *Malvinas, legal education, foreigners, language and translation*

I. Introducción

El propósito del presente trabajo es analizar dificultades, fortalezas y obstáculos a zanzar a la hora de impartir una clase a no hispanoparlantes (con especial énfasis en los

italófonos). Encuentro sumamente importante, a la hora de encarar una clase que centrará gran parte de su contenido en los aspectos jurídicos, lograr su divulgación, en el sentido de lograr que un público con escasos o nulos conocimientos en la materia pueda comprender la fundamentación legal basada en instrumentos jurídicos. Es dable mencionar también la necesidad de conjugar elementos históricos que hagan referencia a conocimientos previos del concurrente. Conocer previamente el perfil del alumnado permite configurar y elegir las referencias históricas a seleccionar.

El desconocimiento de la cuestión arriba a niveles inquietantes tanto en la población local como en el posible público internacional. Esta clase dirigida principalmente a italófonos intenta explicar por qué la República Argentina continúa reclamando la soberanía sobre las islas y por qué se incluyen en los mapas oficiales de nuestro Estado, dado que del otro lado del océano los mapas que pueden encontrarse o bien no incluyen a las Malvinas dentro de nuestro Estado Nacional, o hacen referencia a las Falklands Islands como territorio inglés en los planisferios.

Como señala Anahí Mastache (1998), el derecho puede concebirse tanto como norma jurídica, como de análisis jurídico de la realidad. En el primer caso, la práctica es pensada como una aplicación de la teoría, mientras que en el segundo el objetivo del aprendizaje se plantea con el fin de que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos. De esta manera, la práctica no es vista como una simple aplicación de la teoría, sino como una instancia de validación y reconstrucción. Y es este el punto que quiero exaltar durante la clase, validar conocimientos y conceptos que se irán introduciendo para conocer la realidad, para que se comprenda qué es lo que se aplica y lo que debería aplicarse para resolver o bien seguir reclamando la cuestión.

En este sentido, la enseñanza es una acción más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión y análisis de

alternativas sobre cómo aplicar de la mejor manera posible las ideas y principios educativos de los profesores a la práctica, conforme lo expresa Schwab (Cols, 2004). En este caso, al tratarse de la vehiculización de la enseñanza en una lengua extranjera de un tramo de la historia nacional, que constituye también un aspecto fundante de nuestra cultura nacional, la cual enlaza maneras de pensar, de sentir y de actuar, que son aceptadas, practicadas y formalizadas a través de la educación para poder ser compartidas y proyectadas en el tiempo. La cultura nacional construye símbolos comunes a una pluralidad de sujetos. Y como sostienen muy claramente Cassany, Luna y Sanz (1994), la competencia lingüística se halla englobada en la competencia cultural, porque la lengua es un vehículo cultural.

En especial, esta clase está dirigida a un público italiano parlante y se busca aludir a una perspectiva no etnocéntrica, no eurocéntrica, evitando el conocimiento de un único modelo cultural referencial que conduzca a la valoración negativa de otras culturas y favorezca actitudes cerradas o indiferentes hacia fenómenos periféricos. El alumno al cual va dirigida esta clase ha de adquirir una perspectiva cultural, jurídica e histórica amplia, autocrítica y comunicativa, que le permita entender, relativizar y valorar puntos de vista, formas de vida y códigos morales propios y diversos.

Conforme a todo lo explicitado anteriormente, hacer explícita la enseñanza de la ciudadanía también en otras latitudes significa pensarla, establecer propósitos, objetivos y diseñar estrategias para su logro. Todo ello supone un desafío a la formación docente, siguiendo a los autores Anahí Mastache y Roald Devetac (2017). La clarificación de los propósitos y objetivos representan lo que el docente desea y en qué dirección debe moverse. Según lo expresado por las autoras Laura Basabe y Estela Cols (2007): que los docentes tengan propósitos y persigan objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminaciones, y ellas son los imponderables que pueden presentarse en una clase como esta. Esto en dos sentidos, y no se debe dejar de lado: por una parte, resulta difícil

establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados, y por otra parte anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto. Ello, a su vez, será el motor para mejorar en una segunda oportunidad o poder anticiparse a ciertas cuestiones.

II. Tipo de clase elegido: exposición dialogada

Debido a que la clase¹ será dirigida a estudiantes que no conocen los aspectos fundamentales de la historia argentina, ni tampoco tienen conocimiento de la trama jurídica que envuelve a este conflicto de orden internacional, el tipo de clase a realizarse es expositiva como estrategia didáctica, dado que como sostiene Claudia Finkelstein (2007):

El propósito fundamental [de la clase expositiva] es transmitir determinados conocimientos teóricos a los estudiantes a través de un discurso que posee una lógica determinada. Su objetivo puede ser introducir un nuevo contenido, permitir una visión global o sintética de un tema o presentar o esclarecer conceptos básicos de determinado tema. Requiere dominio del contenido por parte del profesor generándose una situación unilateral en donde el docente es quien detenta el saber y conduce el proceso de enseñanza. (p. 2).

Todo ello concuerda con el tipo de población estudiantil a la cual se dirige el presente contenido didáctico. Sin embargo, por ciertos momentos la estrategia podrá virar hacia una exposición magistral y, en otros, didáctica. La clase será un híbrido de estrategias que permitirán corroborar la comprensión de los temas tratados.

¹ Esta clase se llevó a cabo en abril del año 2024 en forma virtual. La clase virtual permitió llegar a un público extranjero más allá de a estudiantes de italiano de todo el país. Fue organizada por cinco instituciones: Dante Alighieri Comitato Morón, Comitato Vicente López, Corrientes, Palomar Caseros y el Círculo Italiano de Buenos Aires. Y su motivación fue la circulación en Italia de mapas con la indicación de Malvinas como *Falkland* y territorio británico, además de la ausencia en estos del territorio antártico argentino. La plataforma elegida fue Zoom con transmisión en *streaming* por Youtube (Dante Alighieri Comitato Morón, 2024).

La clase mentada es una clase virtual, aprovechando los beneficios educativos de internet, como constituir aulas de todo el mundo. La clase no es una clase expositiva típica, sino que ahondará en el aprendizaje por indagación, requiriendo la participación activa de los alumnos en el análisis y elaboración de la información

III. Elementos del derecho internacional público adaptados

En el caso particular de la cuestión Malvinas, la apertura de la clase comenzará con una breve explicación sobre cómo se obtiene un territorio, ello desde una perspectiva espacio-temporal, aludiendo a modos originarios (ocupación y accesión) y derivados (sucesión, prescripción, convención y adjudicación). Aquí, estos conceptos que son clave en el derecho internacional público se cruzan con el derecho civil, que agrega la categoría de título (ley, contrato y testamento), para diferenciarlo del modo (ocupación, accesión, prescripción, tradición, sucesión). Sin embargo, en lo que concierne a la cuestión geopolítica, estas distinciones no existen. Estos conceptos pueden ser explicados por el docente en modo sucinto y luego direccionar la clase hacia la estrategia de la exposición dialogada a través de una pregunta que abra la participación de los concurrentes, como por ejemplo: **¿cuáles han sido los tres grandes momentos de la historia en los cuales la ocupación del territorio adquiere carácter de ocupación?** La respuesta a esta pregunta será brindada por el alumnado y luego develada por el exponente: la Grecia oceánica, la expansión de Roma y el siglo xv. La historia sirve para ejemplificar los conceptos jurídicos evocados en la apertura de la clase.

Desde este momento la clase pasará a centrarse en el concepto de “ocupación”, cuya definición tradicional resultante de los libros de derecho internacional es la toma de posesión por parte de un Estado de un territorio “*Res Nullius*” (es decir, que no pertenece a nadie) o habitado por los pueblos “salvajes o semisalvajes”. En el caso de la clase dirigida a un

público de italófonos, hay variadas referencias que aluden a la historia y evolución jurídica en Italia. Son justamente las normas del derecho romano las que inspiran el principio de ocupación exigiendo la posesión material junto con el *animus* de poseer. Los grandes descubrimientos de *res nullius* llevados a cabo por navegantes portugueses y españoles (Gonzalo Velho: Las Azores [1448]; Antonio Nolli: Las Islas de Cabo Verde [1449]; González Zarco y Vaz Texeyra: el Cabo Noun [1418]; Gil Yañez: el Cabo Bojador; Vasco da Gama; Cristoforo Colombo Las Américas [1492]; Magallanes: la primera vuelta al mundo [1520]; Orellana: Las Amazonas), a partir de la segunda mitad del 1400, son ejemplos que pueden evocar en el alumnado una integración de información que lo remita a temas leídos o estudiados en el nivel primario o secundario, arribando a la significatividad de los contenidos presentados.

Resulta sumamente interesante conectar la cuestión con el contexto político religioso², dado que será a través de una bula papal, *Inter Caetera*, que se concederán a través de la autoridad del sumo pontífice los derechos sobre las islas descubiertas y por descubrir en el futuro a los españoles, más precisamente a la Corona de Castilla. El papa en ese entonces era Alessandro VI, el polémico Rodrigo Borgia. Por tanto, en este momento de la clase, la pregunta resulta un motor particular, retomando la estrategia de la exposición dialogada: “*Chi era nel 1492 il Papa?*”. Este tipo de interrogante constituye una pregunta abierta³: no puede responderse con sí o no. Redunda sobre lo informativo pero también sobre lo emocional. Con este tipo de preguntas se fomenta y se forma conciencia en los alumnos, se invita a la reflexión. Estas se formulan a través de pronombres interrogativos: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?,

² En el mundo moderno (a partir de finales del siglo XV), la definición de la legalidad estaba intrínsecamente ligada a la actuación de los líderes religiosos, que actuaban en su calidad de líderes políticos que además contaban con la aprobación de un poder supraterrrenal. Es un elemento para analizar en la evolución de la concepción del derecho y del poder.

³ Traducido al español es “¿Quién era el papa en 1492?”. Es dable mencionar que la interrogación didáctica como estrategia de enseñanza se remonta a Platón y Sócrates. Ellos utilizaban formas dialogadas e interrogativas para impartir conocimiento y generar un sentido crítico como oposición a los métodos netamente expositivos. Por otro lado, respecto de la pregunta abierta, Peter Worley (2016) indica que los docentes deberían realizar preguntas “gramaticalmente cerradas, pero conceptualmente abiertas”.

¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué? Y aquí, habiendo obtenido la respuesta hay que destacar que el papa Borgia atribuía la soberanía y adjudicaba el dominio sobre las nuevas tierras a los príncipes cristianos que las descubrieran. En aquel entonces, habrá de indicarse que este era un título legítimo, fundado en la unidad religiosa europea y en el carácter de árbitro que tenía el papado entre los reyes cristianos.

IV. Tratados y conferencias internacionales que fundamentan la soberanía argentina

Por otro lado, se han de referenciar distintos tratados, los cuales remiten a la larga historia de evolución de estos instrumentos que comenzaron a regirse siempre más por el principio latino de *verba volant scripta manent* y que deberían siempre fundarse en el principio de *pacta sunt servanda*. Uno de ellos es el Tratado de Tordesillas (1494), el cual versaba sobre la modificación de la línea de demarcación que dividía el mundo entre España y Portugal. Este documento, aprobado por el papa Julio II en 1506, dio origen al Brasil, cuya extremidad oriental quedó situada dentro de la zona portuguesa. Según este tratado, el reino de Castilla y las islas Canarias serían para los Reyes Católicos, mientras que Madeira, Porto Santo, las Azores y las Islas de Cabo Verde, así como el derecho de conquista del reino de Fez y el derecho de navegación al sur del paralelo de las Canarias, serían para Portugal. Este instrumento ratificó lo dispuesto en las bulas pontificias que establecieron, por primera vez, la separación entre las dos naciones pioneras en los descubrimientos según una línea trazada sin límites de norte a sur, cuando no se sabía aún que la tierra era redonda. Aquí habrá que indicar que se implanta el principio de ocupación efectiva o colonización: quien descubre un territorio adquiere el derecho de apoderárselo, pero debe ocuparlo para poseerlo. Asimismo, en 1713 el Tratado de Utrecht entre Gran Bretaña y España garantizaba las posesiones españolas en América respecto de cualquier pretensión británica (artículo 8). La Convención de Saint Lawrence (1790) prohibió a Gran Bretaña o España a establecer nuevos

asentamientos en islas adyacentes a las costas de América del Sur y obliga a mantener un *statu quo*. Todo ello permite explicar que Argentina, siguiendo siempre normas del derecho internacional público, basa esencialmente su posición en derechos derivados de la sucesión de estados: habría sido sucesora de la soberanía española sobre las islas a partir de su independencia en 1816.

La Conferencia de Berlín es otro hito del derecho internacional para citar cronológicamente en la clase, dado que a partir de ella se dividió el continente africano y de este simposio surgirá la doctrina Monroe: la opinión de que las potencias europeas ya no debían colonizar América o interferir con los asuntos de las naciones soberanas localizadas en América. A cambio, Estados Unidos consideraba permanecer neutral en las guerras entre potencias europeas y en guerras entre una potencia europea y sus colonias. No obstante, si estos conflictos posteriores ocurrieran en América, los Estados Unidos verían tal acción como hostil hacia sí mismos. Ello fue la base de la neutralidad de Estados Unidos durante el siglo XIX.

V. Referencias a la jurisprudencia internacional: precedentes que podrían resultar nefastos

Por otro lado, la clase incluirá referencias a las decisiones internacionales que versan sobre situaciones similares a la de Malvinas y, también, sentencias (o bien laudos arbitrales) que tuvieron como objeto la resolución del conflicto territorial. En los siguientes cinco minutos se abordará la situación del laudo arbitral de la Isla de las Palmas (1928), el cual enfrentó a las Naciones de Estados Unidos y Países Bajos. La importancia de tal cita es que la circunstancia podría ser análoga a la de la cuestión Malvinas por los siguientes motivos: España retiró sus asentamientos de este continente, más específicamente del actual territorio argentino, en 1811, en pleno proceso de pérdida de sus colonias. No surge ningún registro de

protesta española luego de la ocupación argentina o a la subsiguiente británica, por tanto España había abandonado sus demandas sobre las islas. Cuando Argentina, entonces, ocupó las islas, adquirió la posesión de facto y un rudimentario reclamo de soberanía basado en expectativas. En 1826, Louis Vernet estableció el poblado de Puerto Soledad; por decreto del 10 de junio de 1829 fue nombrado gobernador de las islas y de la Isla Grande de Tierra del Fuego. Cuando este decreto se conoció en Buenos Aires, el *Charge de Affaires* británico entregó una protesta formal contra este haciendo notar que se estaba asumiendo una autoridad incompatible con los derechos de soberanía de Su Majestad Británica sobre las islas, citando derechos basados en el descubrimiento y restauración de la ocupación en 1711. En 1831, Vernet capturó el primero de tres balleneros americanos y encarceló a sus tripulaciones, como respuesta EE. UU. envió el Lexington para destruir la colonia, y dejó la isla desocupada hasta 1833, cuando Inglaterra retoma la posesión. Aquí, ha de indicarse que el control administrativo de Vernet fue débil entre 1826 y 1829, lo cual surge de un informe en el cual se indicaba que el establecimiento de la colonia fue su propio trabajo, que no recibió sueldo como Gobernador, ni partida alguna del gobierno argentino y que no recaudó ningún impuesto. Y aquí surge la cuestión sobre la cual hacer foco respecto de la jurisprudencia⁴: la ausencia de cualquier evidencia de ejercicio de funciones estatales argentinas. En el caso de la Isla de las Palmas, la Corte Permanente de Justicia Internacional se exigía como requisito para la atribución de la soberanía un real y pacífico despliegue de funciones estatales sobre el territorio, criterio que prevalecía sobre los rudimentarios títulos previos que se esbozaron en ese caso. Este concepto se traduce en el derecho internacional como el de la efectiva ocupación.

⁴ La jurisprudencia resulta un recurso didáctico, entendido como un material propuesto por el docente, que ayuda a un aprendizaje y comprensión más claros de los conceptos vertidos en la clase. En esta ocasión, los casos citados explican la aplicación práctica de los conceptos abstractos del derecho, que encuentran su sentido en la solución (o no, muchas veces) de las controversias.

En este sentido y siguiendo los postulados de Estela Cols (2004), el cometido será enfatizar el papel del descubrimiento en el aprendizaje y los propósitos del contenido académico: “Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etcétera...” (p. 11). Este tipo de aprendizaje se ve favorecido con la estrategia del “estudio de casos”, ya que, en términos de Jonassen (2011), el análisis de casos es la forma por excelencia de promover que los estudiantes desarrollen una cabal comprensión que les permita resolver problemas reales. El método de casos y las mesas de debate, según cita Mariela Fortunato (2013) a Joyce, Weil y Calhoun, “orientan a los estudiantes para que identifiquen las cuestiones que incumben a la política pública así como las posibles alternativas de que se dispone para abordarlas y los valores implícitos en dichas alternativas” (p. 43). En estos casos los alumnos pueden volcar sus emociones, expectativas y temores en los personajes de la historia que se cuenta y pueden desarrollar un nivel de empatía o rechazo hacia estos, lo que los ayudará a tomar una posición y defenderla desde ese lugar promoviendo la participación activa de los educandos.

VI. Referencia a la proyección y delimitación de la Antártida

La referencia a la cuestión Antártida resultará de manera indirecta, como aditamento del tema central que es Malvinas, y será introducida por una pregunta: *“In alcuni territori tipo l’Antartide o l’Artico non si può applicare questo requisito di occupazione effettiva... secondo te, perché?”*⁵. Aquí la metodología de la pregunta tiende a corroborar lo siguiente: saberes previos⁶, comprensión de lo explicado, capacidad de realizar asociaciones y extraer conclusiones y conceptos. No es necesario ser abogado, ni haber estudiado la cuestión, basta interpelar al público/alumnado para que a la luz de lo esbozado pueda arribar a cierta

⁵ “En algunos territorios, como la Antártida o el Ártico, no se puede aplicar el requisito de ocupación efectiva... para ustedes ¿por qué?”.

⁶ Las cuales funcionan como evaluación diagnóstica.

conclusión. Según Litwin (1997), hay algunas preguntas que funcionan como invitaciones, para que los alumnos cuestionen, reflexionen y desplieguen interrogantes críticos más atrevidos y provocativos. En suma, para que piensen, critiquen y formulen conclusiones o, por qué no, más preguntas.

El tema será introducido en el orden de los títulos que viene planteándose en este artículo, pero retomado al final de la clase, cuando se intentará rememorar y conectar con lo visto en la primera parte⁷. Resulta trascendental vincular la cuestión soberana de Malvinas y su ilegítima ocupación con las ambiciones que tiene el Reino Unido en el continente antártico.

VII. Sucesión de estados y prescripción

Como se indicó al inicio de la clase, los modos de adquisición de territorio son varios, entonces, se vuelve sobre ese concepto ya introducido para explicar la sucesión natural de Argentina, luego de su independencia de España, sobre los territorios bajo el imperio de la corona. El contenido de los argumentos versará sobre el hecho de que Argentina siempre ha alegado la sucesión de estados. La declaración de Argentina del año 1929, junto a la posesión, establece un régimen de facto con un rudimentario título de soberanía a futuro. Por tanto, cuando en 1833 Gran Bretaña expulsa a la Argentina de las islas, la demanda de Argentina se basaba en expectativas, con la ocupación no hubo adquisición de título por parte del Reino Unido dado que no fue ocupante de buena fe, como lo fue nuestra nación. El territorio era a los ojos de los demás estados un *res nullius*, y Argentina sucesor de España. Aquí habrá de indicarse que la posición de Gran Bretaña puede resultar más fuerte en el sentido que pudo permanecer mucho más tiempo en las Islas (lo suficiente quizás para perfeccionar su título), a pesar de las protestas de nuestro país. Es dable mencionar que la

⁷ Lo cual constituye una estrategia de enseñanza espiralada.

alegación argentina respecto de este punto, dado que el derecho se basa en la contestación de un argumento con otro, reposa en que Argentina no pudo perfeccionar su título del período de ocupación 1823-1833 a causa de la imposibilidad material impuesta por Gran Bretaña y Estados Unidos, a través del uso de la fuerza y la ocupación ilegal. Haciendo aquí hincapié que si esto no hubiera sucedido Argentina, tal vez, hoy gobernaría las Islas. Respecto de la didáctica sobre el tema de las suposiciones y la enseñanza de las ciencias sociales, se puede hacer referencia a la idea de la historia de los “Y si...” (un período hipotético de la irrealidad), planteando situaciones hipotéticas que invitan al alumnado/público a participar activamente.

Por otro lado, la integración, siguiendo también las ideas del teórico Ausubel, es otro de los elementos de suma importancia que ha de ser controlado a través de la formulación de preguntas. Este proceso, según Eggen y Kauchak (2009), consiste en

unir la nueva información a los conocimientos previos y vincular entre sí las diferentes partes del nuevo conocimiento. Si el nuevo conocimiento no se integra con el viejo y las partes de la nueva información no están integradas entre sí, no se alcanzará el objetivo de comprender las interrelaciones. (p. 242)

A partir de la pregunta se fomenta y se monitorea la integración, como continúan sosteniendo Eggen y Kauchak (2009):

las preguntas pueden alentar la integración vertical, pidiendo a los alumnos que conecten conceptos supraordenados con conceptos subordinados; (...) también pueden alentar a una integración horizontal, y estas son las que piden que los alumnos describan semejanzas y diferencias entre ideas coordinadas o simplemente relacionar ideas. (p. 243)

En este caso se fomentará la integración de conceptos, la comprensión de los términos explicados a través de ejemplos, impulsando la participación todo el tiempo a partir de las

preguntas. Se promoverá una integración ya sea vertical como horizontal, dado que subordina algunos conceptos a otros, pero también planteando diferencias e interrogantes. Es imperante en la materia impartida por el docente que el alumno integre contenidos, ya que el derecho presenta la característica de la transversalidad. A través de preguntas, la integración del conocimiento: la faz práctica y la faz teórica a partir de elementos culturales que hacen que el alumno se sienta más próximo a la abstracción conceptual.

Es dable evidenciar que el ida y vuelta de preguntas y la posibilidad del planteo de situaciones hipotéticas abren una realidad de diálogo, por tanto, requiere de actos del habla. Como destaca Paul Grice (1989), la comunicación se basa en el “principio de cooperación”, y Burbules (1999) sostiene: “el (...) aporte conversacional tal como requiere el estadio en que se produce, con el propósito o en la dirección que se acepten en el intercambio hablado en que usted interviene” (p. 110), lo cual pone de manifiesto que es necesario el *input* de uno y el *output* del otro, todo ello ha de ser evaluado en un marco de pertinencia respecto de las intervenciones de cada hablante. El docente está a la expectativa de la respuesta que recibirá en esta relación dialógica en la que el interroga abiertamente o guiando el razonamiento. La clase es definitivamente una clase que requiere en ciertos tramos del principio de cooperación para avanzar, el docente evaluará la pertinencia o no, y ello resulta de las correcciones y observaciones que haga. El docente podrá corregir y explicar y de allí retomar y proseguir. En esta realidad comunicativa que se plantea, han de observarse ciertas máximas enunciadas también por Paul Grice (1989): la cantidad de la información proporcionada según el contexto, la cualidad (en referencia a la veracidad y prueba de los hechos que se enuncian), la relación (respecto de la relevancia de lo comunicado) y el modo (la claridad en la expresión). Estas reglas han de ser observadas por los dos participantes de, en este caso, la clase a los fines de que esa cooperación logre el objetivo comunicativo, de comprensión y aprendizaje. Tengamos en cuenta aquí que se trata de un público que puede llegar a ser neófito o no en la

materia, dado que la clase preparada tiende a abarcar todos los públicos a los fines de divulgar la cuestión. Por tanto, estas máximas son de suma importancia en la planificación pero también al momento de ejecución de la clase.

Asimismo, continuando con el razonamiento de Grice (1989) y de Burbules (1999), con el objeto de llegar al propósito final que es el del aprendizaje, la formulación de las preguntas y el fluir del diálogo debe caracterizarse por la comprensibilidad (jugando correctamente con las reglas de la gramática y expresión oral), la verdad (recortando información que revista esta condición), sinceridad (expresando lingüísticamente lo que realmente se quiere decir) y la corrección (siguiendo las normas del código lingüístico que se utiliza). Ello deberá ser satisfecho sobre todo por el docente, que se dirigirá a un público no hispano parlante, sí siéndolo él. El docente deberá pronunciar en forma correcta, comunicar con calma, formular preguntas en forma clara y direccionada, utilizar ejemplos haciendo un recorte plausible de la realidad y evocando conocimientos de otros ámbitos (de cultura general, de historia y hasta el uso de sentido común).

Retornando a las conceptualizaciones teóricas, el docente deberá explicar el concepto de prescripción, introducido al inicio de la clase. Sus requisitos son la posesión pacífica e ininterrumpida de un territorio ajeno que públicamente se ocupa a título soberano durante un largo tiempo sin que opere reivindicación alguna de parte del real soberano. En la cuestión Malvinas... ¿Por qué aludir a este término? Y aquí serán interrogados los asistentes, justamente para que integren conceptos e ideas. Justamente, lo que hizo Argentina siempre respecto de las Malvinas, y sobre esto hay que hacer especial énfasis, es siempre protestar y reivindicar su soberanía sobre las islas. Como se indicará en la diapositiva relativa *“L’Argentina lo fa rispetto delle Isole Malvinas contro l’Inghilterra dall’anno 1833”*. Y aquí habrá de referirse que *“L’Argentina rivendica i diritti sulle isole ed esige il trasferimento della sovranità, ritenendole parte integrale ed indivisa del suo territorio, sostenendo che*

sono state ereditate dalla Spagna dopo l'emancipazione accaduta il 25 Maggio 1810". El alumno, por tanto, deberá aprehender dos conceptos: Argentina por sucesión de Estados adquiere soberanía sobre los territorios antes poseídos por la corona española, y respecto de la ocupación británica ilegítima e ilegal de 1833 ha siempre evitado la prescripción, a partir de protestas reivindicatorias sobre el territorio insular.

VIII. Declaración de Madrid

Uno de los temas que nunca estudié como alumna en la escuela secundaria ni como alumna de Derecho y que agregué en mis clases en la materia Derecho Internacional Público⁸ es el tratamiento del contenido de la Declaración de Madrid (también aludido como acuerdo y tratado) del 15 de febrero de 1990. Esta presenta bastantes pasajes oscuros no solamente referidos al territorio insular, sino también a nuestra soberanía en general.

Este tópico se introducirá nuevamente con un interrogante: “*DICHIARAZIONE DI MADRID: un trattato?*”. Y es que ya en la denominación del instrumento surge el interrogante sobre su naturaleza. Se explicará aquí sobre el alcance de los términos tratado y declaración, siendo el primero un instrumento vinculante y el segundo una mera manifestación de voluntad. Cuando se firma un tratado, debe ser aprobado por el Congreso, institución que es depositaria de la voluntad popular... surge como imperante explicarlo, dado que el 90 % de la población, como así muchos abogados, soslayan esta cuestión. Los acuerdos de Madrid⁹ (y aquí no me refiero a los Tratados Complementarios que llevan por nombre Acuerdos de Madrid y que nada dicen del texto de la declaración jamás aprobada por el Congreso y que constituyen el contenido de la Ley n.º 24184) no pasaron por el Congreso.

⁸ De la cátedra del Prof. Juan Antonio Travieso y la Dra. Elsa Álvarez de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

⁹ Ver tratados.cancilleria.gob.ar/tratado_ficha.php?id=mp2nng== (consultado el 20/7/2025).

La remisión a los artículos de nuestra Constitución nacional resulta clarificadora a la hora de explicar las competencias de este órgano, a saber, el artículo 31 establece que la

Constitución, las leyes de la Nación que en su consecuencia se dicten por el Congreso y los **tratados con las potencias extranjeras son la ley suprema de la Nación**; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella, no obstante cualquiera disposición en contrario que contengan las leyes o constituciones provinciales, salvo para la provincia de Buenos Aires, los tratados ratificados después del Pacto de 11 de noviembre de 1859. (El destacado pertenece a la autora)

Por su parte, el artículo 75 inc. 22 dispone como facultad del Congreso de la Nación “aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes”. Sin embargo, habrá de referirse a las facultades del Poder Ejecutivo respecto de la negociación, firma y ratificación de los tratados para que estos puedan entrar en vigor. Este acuerdo, tratado o declaración —poco clara es su naturaleza— está ligado al texto del Tratado Anglo-Argentino del 2 de febrero de 1825, cuyo primer artículo anunciaba la perpetua amistad entre los dominios súbditos de Su Majestad el Rey del Reino Unido y las Provincias Unidas del Río de la Plata y sus habitantes. El artículo 11.º de ese Tratado ya cercenaba las facultades de defensa económica y bélica de nuestro país, y el nuevo viene a profundizar tal cuestión.

Los puntos de fuerza a destacar para comprender la situación serán los siguientes:

- La instauración de un sistema de comunicación directa lleva a la comunicación de las actividades militares que realiza o realizará nuestro país en la zona que cubre prácticamente toda la Patagonia argentina.
- El establecimiento de autoridades militares de la fuerza naval y aérea, y no del Ejército argentino.

- El permiso del tránsito de súbditos ingleses exentos de visa consular o permiso previo de autoridades argentinas.
- Intercambio del escalafón de todo el personal, de jefes y oficiales de la Armada y de la fuerza aérea, tanto de Gran Bretaña como de la nuestra.
- Proporcionar información de movimientos en la zona de las Fuerzas Navales argentinas.
- Los buques y aeronaves que se desplacen por la plataforma continental argentina deben estar subordinados a un fácil y seguro control.
- Los buques británicos que naveguen desde nuestras costas hasta el meridiano de 20°W no estarán sometidos a igual control argentino.
- Gran Bretaña se convierte en un Estado ribereño con la Argentina y se consolidan los títulos ingleses de posesión del archipiélago de Malvinas.
- Nuestro país queda —sin límite temporal— sometido al control británico permanente.
- Se busca incrementar el “conocimiento recíproco” de los movimientos argentinos y los que surjan del archipiélago; ello abarca todo el atlántico sudoccidental (área de decisiva confrontación mundial).
- Un año después, en 1991, se cumplía el plazo en el que se debería reunir la Conferencia Antártica para resolver la distribución de los 14 000 000 de kilómetros.
- La información que obtendría Gran Bretaña de parte de nuestras autoridades navales y aéreas sería un arma decisiva para la conquista jurídica y fáctica de la Antártida.
- La Argentina marítima y aérea queda en su parte austral completamente bloqueada por el control de Gran Bretaña, Estado que ni siquiera pertenece al continente y que usurpa tierras que no le corresponden.
- La Argentina debe compartir una vasta extensión con una potencia internacional que usurpó, violó normas de la guerra y tomó con la fuerza un territorio de la Argentina y,

asimismo, soportar la imposición de cláusulas leoninas que redundan en una reducción del poder soberano.

- A través del segundo acuerdo se estableció la cláusula de la Nación más favorecida, la cual prohíbe a nuestro país otorgar a terceros países o a sus habitantes prerrogativas que no se adjudiquen a los británicos.
- Lo establecido por estos acuerdos fue aun mejorado por Inglaterra, quebrantando resoluciones de ONU y estos tratados o declaraciones mismas, dado que Gran Bretaña decidió de forma unilateral extender su control sobre zonas marítimas de las Islas Malvinas, donde prohibieron la navegación y la pesca.
- De esa región oceánica había 283 000 km sobre los que regían la exclusión de navegación y pesca, que suponía el 23 por ciento de la zona marítima de las islas Malvinas, a los que sumaron 166 000 km² con la última expansión anunciada el 26 de febrero del año en curso, resultando así bajo su control el 36 por ciento de la zona.

El objeto del abordaje de estos puntos es generar en el alumno una acomodación de información a través de la clase. Asimilación y acomodación constante en una evocación crítica. La estrategia empleada, en términos de Stenhouse (1991), se corresponde con la enseñanza basada en el descubrimiento “en la que el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles” (p. 70).

El tratamiento de la cuestión por parte de las Naciones Unidas será indicado también, pero no en profundidad. La resolución 1514 (XV) de la Asamblea General de esta organización, el alegato de Ruda y la intensa labor llevada a cabo por la Delegación Argentina¹⁰ a los fines de imponer la cuestión Malvinas completamente desvinculada de la cuestión colonial y de autodeterminación de los pueblos serán mencionados, pero supeditados

¹⁰ Por sobre todo respecto de las resoluciones 31/49, 2065 (XX) y 3160 (XXVIII) los buenos oficios del Secretario General (resolución 37/9) la cuestión por ante el Comisión de Política Especial y Descolonización (4ta. Comisión), la situación por ante el Comité de Descolonización de este organismo

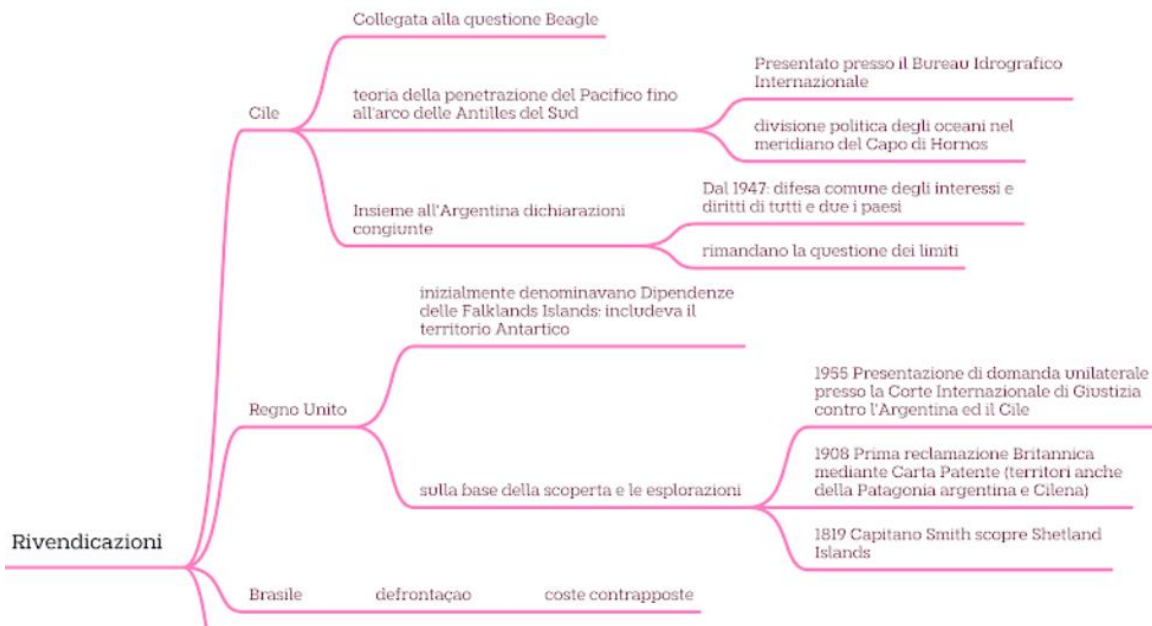
a una segunda clase (o más de una) en la cual se aborde la labor de la Delegación Argentina en el ámbito de los organismos internacionales y para aquellos que tengan un interés especial en profundizar la cuestión. La clase que se presenta en este artículo funge como introductoria, divulgativa y motivadora para que quien no conoce sobre la cuestión se interese y quiera conocer más.

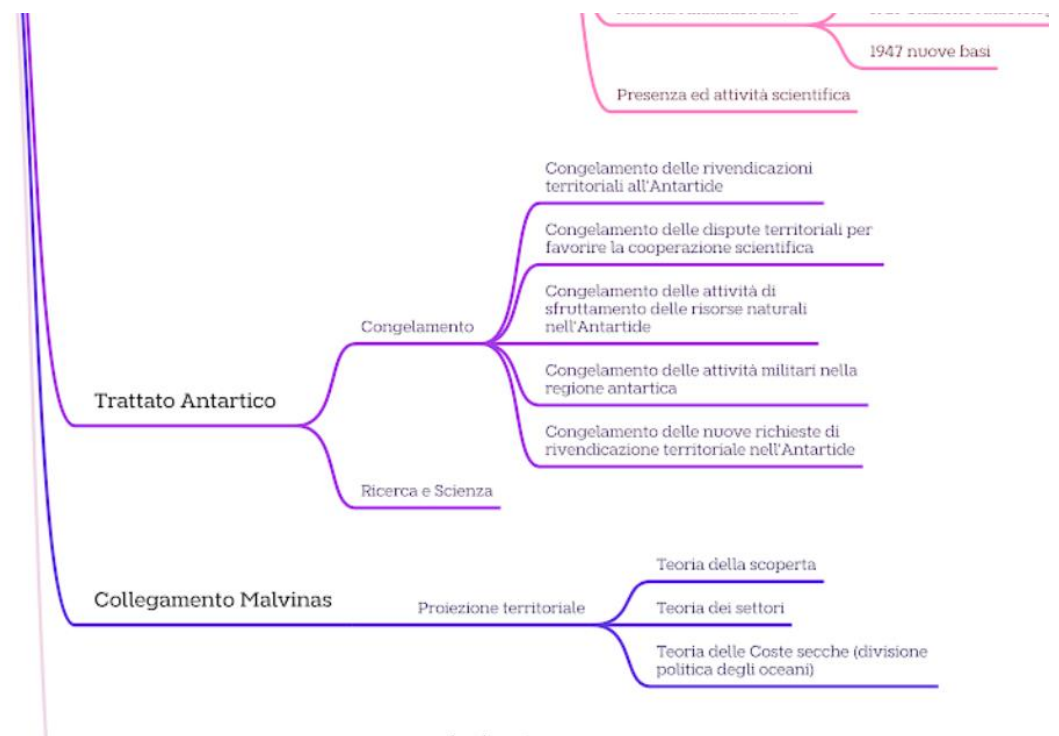
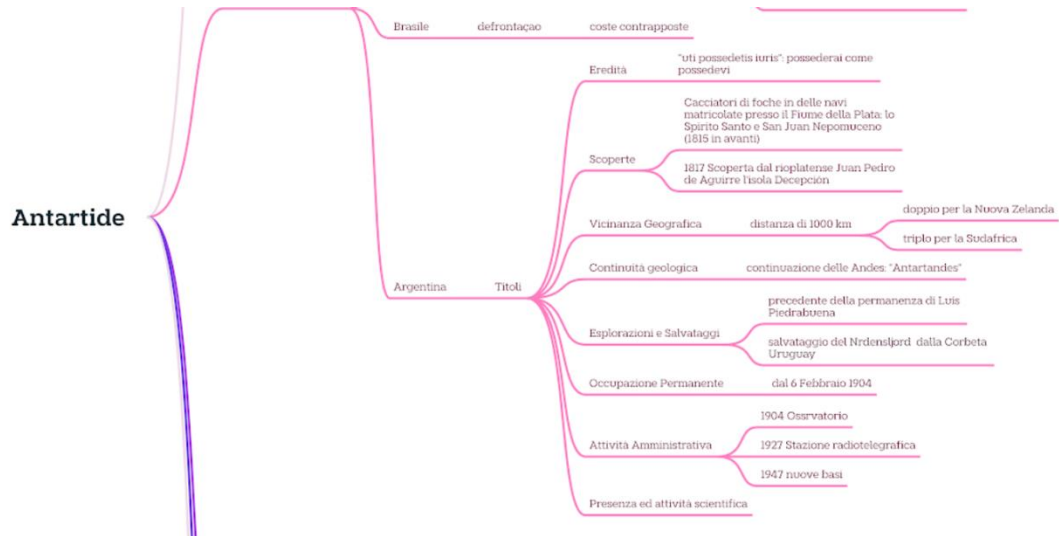
IX. Retorno a la cuestión antártica

Los derechos soberanos sobre las Islas están íntimamente vinculados a la reclamación de soberanía respecto del territorio antártico. Se guiará al alumno, que no conoce del tema, a hacer las conexiones suficientes para abordar como causa-consecuencia los dos hechos: la ocupación del territorio insular permitiría la proyección del Reino Unido sobre las pretendidas tierras antárticas, sede de recursos alimenticios y acuíferos del mundo de mañana.

La presentación del tema se realizará al finalizar la explicación sobre la reivindicación soberana sobre las islas y se expondrá la función del Tratado Antártico. Se explicarán los puntos primordiales a través del siguiente esquema conceptual¹¹:

¹¹ En este caso el uso de la sistematización de la información o de los contenidos como recurso didáctico permite al alumno tener un resumen para recopilar, analizar y conectar conceptos. Se utilizan para visualizar y representar de forma gráfica conceptos, ideas y situaciones. Este recurso durante toda la clase ha incluido imágenes, fotografías, esquemas, mapas conceptuales y diagramas. El objetivo es facilitar la comprensión de los contenidos mediante una representación visual. Para la visualización completa, ingresar al siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/1kIzqnv3MiTPZhSSMrzrctXUghaskJV96/view?usp=sharing>





Fuente: elaboración propia.

Las reivindicaciones que surgen del esquema serán contrastadas con lo introducido en el tema Malvinas.

X. Conclusión y cierre de la clase

Se retomarán en esta parte de la clase tres motivaciones: la histórica, la geográfica y la jurídica, sobre todo, repitiendo de forma sintética todo aquello establecido en los diversos puntos antes mencionados:

- Histórica: herencia de España.
- Geográfica: situación de las Islas sobre la plataforma continental argentina (también vinculado a los derechos sobre la Antártida).
- Jurídica: en materia de sucesión de Estados, de operación de una prescripción adquisitiva que no procede, ejercicio de la protesta en todos los foros internacionales en forma continuada.

Este ejercicio favorece la metacognición, o sea la concientización del aprendizaje. La importancia del cierre de la clase radica en la integración de todos los temas. Se harán también preguntas a los alumnos a los fines de corroborar la comprensión y, por sobre todo, al tratarse de alumnos que proceden de otra realidad histórica, con el objetivo de que emitan sus opiniones, sentimientos y conclusiones. Este es un momento didáctico en el cual se busca que los estudiantes visualicen qué aprendieron, participen activamente en esta sistematización y puedan recapitular los contenidos prestando atención en cuál es la utilidad del conocimiento impartido y de las experiencias desarrolladas, para así promover el aprendizaje. El estudiante podrá realizar relaciones con otros conocimientos que poseía previamente, quizás —al

tratarse de adultos— recordará ciertas noticias que circulaban en los ochenta sobre la cuestión Malvinas.

Las preguntas que se efectúen deben promover la reflexión y la discusión sobre lo conversado y explicado en clase, esta estrategia tiende a lograr hacer propio el conocimiento. Litwin (1997) indica formular “buenas preguntas”, “las auténticas” que apuntan hacia la reflexión y que abren nuevas interrogantes y que permiten reconstruir conceptos; conectar con los conocimientos previos, que generan contradicciones, y dan pistas a los alumnos para profundizar. Todo ello en pos de promover las prácticas metacognitivas.

La cuestión Malvinas forma parte no solo de una cuestión nacional, sino de una situación global que hace a la historia de la humanidad. En este sentido, la formación ciudadana es un proceso de aprendizaje en el que al docente le cabe una responsabilidad central. Esto es así siempre que se entienda la importancia de enseñar, por una parte, los derechos individuales de los que gozan los ciudadanos, los derechos políticos o los derechos sociales, los derechos tales como la salud, la educación, la conectividad, la igualdad; y, por otra parte, una concepción de la ciudadanía en la que cada sujeto comprenda y valore la defensa de los intereses de la comunidad y sus deberes para con ella. Esto implica que los estudiantes entiendan la realidad sociopolítica internacional, reflexionen críticamente en torno a ella y asuman responsablemente su participación activa en la sociedad. Se trata del ejercicio de la ciudadanía, que se aprende mediante la conformación de actitudes y valores de respeto y diálogo, la disposición por ponerse en el lugar del otro, la preocupación por los problemas comunes y la tolerancia activa de otras identidades personales y colectivas, siguiendo lo dispuesto por la autora Edith Litwin (1997).

Referencias

- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico*, (pp. 125–162). Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Amorrurtu Editores.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Ficha cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Dante Alighieri Comitato Morón. (2024, 6 de abril). *Malvinas e Trattato Antartico 6 Aprile 2024* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xmjABt0585Q>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Finkelstein, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Cuadernos de Cátedra. Secretaría de Publicaciones, FFyL – UBA.
- Fortunato, M. (2013). Herramientas didácticas y participación ciudadana. En J. A. Seda (Ed.), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela* (pp. 123–145). Eudeba.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press
- Jonassen, D. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar*. Editorial Paidós.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Noveduc.
- Mastache, A., & Devetac, R. (2017). La formación jurídica: Una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia. Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, (30), 153–180.

Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 30-45.

Worley, P. (2016). Ariadne's clew: Absence and presence in the facilitation of philosophical conversations. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(2), 51-70.

Normativa

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1960, 14 de diciembre). Resolución 1514 (XV).

Constitución Nacional, art. 31.

España y Portugal. (1494). Tratado de Tordesillas.

España y Gran Bretaña. (1790, 28 de octubre). Convención entre España y Gran Bretaña, transigiendo las diferencias suscitadas sobre establecimientos en la costa septentrional de la América, llamada de Nutka. San Lorenzo de El Escorial, España.

España y Gran Bretaña. (1793, 25 de mayo). Convenio entre el Rey de España y el Rey de Gran Bretaña firmado en Aranjuez y ratificado con motivo de las Revoluciones de Francia. Madrid: Imprenta Real.

Ley 24184 (1992, 1 de diciembre).

República Argentina y Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. (1990, 15 de febrero). Declaración conjunta de las delegaciones de la República Argentina y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Madrid, España.

Provincias Unidas del Río de la Plata y Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda. (1825, 2 de febrero). Tratado de amistad, comercio y navegación. Buenos Aires.