

Darío Martínez dariogmartinez@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2415-8761>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Laboratorio de investigación de Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

La investigación en ciencias sociales combina pautas de producción establecidas con otras que tienen características artesanales. Siguiendo esto último, el autor propone un trayecto que reflexiona acerca de un proceso de investigación en comunicación / educación a partir de relacionar elementos de la obra de Rodolfo Walsh. Este se organiza a partir de tres momentos: en el primero se presenta un antecedente ficcionalizado, en el segundo se discute en torno de la práctica de la escritura y en el tercero se indaga sobre la construcción de una categoría intermedia que describe el contexto de instituciones educativas de jóvenes y adultos.

Palabras clave

comunicación, educación,
Walsh, investigación

Abstract

Research in social sciences combines established patterns of production with others that have artisanal features. Following the latter, the author proposes in this article a paths that reflects on a process of communication / education research relating elements of the work of Rodolfo Walsh. This is organized in three moments: in first it is presents a fictionalized antecedent, in second it is discussed the practice of writing and in the third it is investigated the construction of an intermediate category that describes the context of educational institutions for young people and adults.

Keywords

communication, education,
Walsh, research

Apropiaciones Walsh: nota al pie de un proceso de investigación

Walsh appropriations:
footnote to a research process

Por Darío Martínez

El trabajo de investigación en ciencias sociales se asemeja, en algunas ocasiones, a la confección de producciones artesanales. Su incidencia reflexiva carece de la posibilidad de ser trasladada a distintos escenarios, sino que más bien acontece en contextos específicos. Cada investigación tiene un componente de relativa originalidad y cada proceso que se inicia es un recomenzar sobre los cimientos de otras producciones, sobre el reordenamiento de los despojos y de las apuestas a futuro que se ponen en juego. La recopilación de las tradiciones teóricas, las elaboraciones conceptuales y los esfuerzos metodológicos siempre son continuos, pero hay algo del planteamiento de un problema que es particular y específico.

Al pensar en la investigación sociológica, Renato Ortiz (2004) plantea que el trabajo intelectual vive del arte de tallar conceptos, de pulirlos, de elegir el detalle que contribuye al todo. También agrega que el oficio intelectual se asemeja a un quehacer

doméstico: la costura. Coser requiere de habilidad y de conocimiento; solo con la práctica es posible llegar a confeccionar, por ejemplo, una prenda. En la expresión «hilvanar ideas [se] revela algo inherente al trabajo intelectual. Se dice que un texto está “deshilvanado” de la misma manera que sugiere que una prenda está mal ajustada, inacabada» (Ortiz, 2004: 13). Más tarde agrega que en la escritura se concretiza el recorte conceptual, allí la problematización y la reflexión adquieren densidad. Los mismos datos pueden ser *cosidos* de maneras diferentes; buena parte de la composición argumentativa depende de cómo es expuesta en la escritura. No hay objeto por fuera del texto y su contenido debe ser formalizado. Los hilos de la escritura son los que terminan de confeccionar las producciones de quienes trabajamos en ciencias sociales.

Lo anterior se convierte en un sustrato para reflexionar sintéticamente acerca del proceso de investigación que realicé en ámbitos de educación de jóvenes y de adultos en la ciudad de La Plata.¹ En particular, me refiero a las conexiones que pude establecer con algunos momentos de la obra de Rodolfo Walsh y cómo eso enriqueció mi trama argumentativa. El universo de Walsh se sostiene por su propio peso. Solo quisiera explicitar mi vinculación con una tradición fecunda, pero también plagada de lecturas demagógicas y acomodaticias que es imperioso desarreglar para recuperar su densidad política. Todo ello, sin pretender caer en posiciones grandilocuentes, sino de poner en suspenso algunas evidencias cristalizadas.

A partir de la noción del trabajo de investigación en ciencias sociales como un hacer artesanal, expondré unos trazos que me apropié de la obra de Walsh para enriquecer el proceso de investigación. El primero consistió en la instancia del relevamiento de antecedentes, donde encontré una situación ficcionalizada que me situó en un contexto. La segunda se ubicó en el plano del proceso de escritura, en tanto práctica que involucra un tejido de disposiciones subjetivas y políticas. La última contribuyó a la creación de una enunciación argumental, de una categoría intermedia que me permitió describir rasgos de la problemática que me encontraba analizando, al mismo tiempo que delinear un horizonte de intervención política. Son todas apropiaciones muy particulares que describen elementos que se conjugaron en un proceso específico de investigación en ciencias sociales. De allí que sean imposibles de ser trasladadas *per se* a marcos de explicación de otros procesos de producción de conocimientos y que se reserven algún grado de controversia para los argumentos de este texto, sin arribar a una conclusión totalizadora. Más bien, en la conjunción de los planteos hay posibles indicios para un proyecto de navegación entre flujos, lechos y meandros.

La referencia a Walsh no es casual. Este artículo, como otras producciones, busca inscribirse en una memoria política y académica que tiene una fuerte impronta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. La figura de Walsh se ha prestado a lecturas diversas, de algunas de las cuales pretendemos huir. Aquí, más bien, indica la figuración de un horizonte ético y político a alcanzar dentro del trabajo político cultural que supone una investigación en ciencias sociales. Tal vez resulte desmesurado invocar a esta figura; es posible que haya lecturas que avalen esa postura, sin embargo, decido sostenerla como un eje testigo

a perseguir en el marco de una universidad pública. El trabajo político cultural consiste, precisamente, en eso, en construir horizontes que promuevan contextos existenciales más justos. Las tareas de docencia, de investigación y de extensión universitaria que desarrollamos reconocen estas exhortaciones, más como una aspiración que como certezas alcanzadas.

La foto

La investigación en ciencias sociales siempre trabaja a partir de materiales que se han realizado en otro momento. De este modo es posible historizar sus condiciones de producción y ubicarlos en un contexto determinado. Por ello, ninguna investigación en ciencias sociales tiene un carácter inaugural. Nadie puede considerarse como un Adán bíblico (Batjín, 2002), que tiene la capacidad de nombrar a objetos y a procesos que no han sido nominados. Las investigaciones, y por ende los procesos históricos, no comienzan cuando nosotros llegamos. Aunque sea obvio, no está de más recordarlo.

La selección de antecedentes puede convertirse en una operación infinita, ardua y exasperante. Subyace la tentación de convertirse en un cartógrafo borgeano que dibuja un mapa tan pero tan detallado que tiene las mismas dimensiones del reino al que pretendía representar. Esa ilusión de exhaustividad es una operación inocua para los fines de una problematización; el mismo carácter tiene la *colección amontonada* de trabajos que funcionan como antecedentes. Lo interesante de los antecedentes seleccionados radica en las discusiones que permiten establecer en el marco de una particular construcción de reflexiones que surgen de una pregunta de investigación. Ahí comienzan a observarse las posiciones políticas de quien se hace un interrogante que lo afecta y decide llevar a cabo un proceso de inmersión en una problemática social. Esta construcción jamás es neutral: en las omisiones y en las alusiones explícitas trasunta una mirada acerca de lo social.

Mi problemática se aloja en cuestiones relacionadas con la educación de jóvenes y de adultos. En toda América Latina son profundas y variadas las investigaciones que analizan estas cuestiones, cada una desde su perspectiva y su énfasis para la recolección de información. Uno de los grupos era aquel que se posicionaba desde la historia de la educación en la Argentina

(Puiggrós, 1992, 1997a, 1997b, 2001, 2003, 2006; Puiggrós & Bernetti, 2006) y analizaba la conformación del sistema público de enseñanza. En esos materiales había descripciones sobre cómo las propuestas para la educación de adultos, principalmente, tuvieron una vinculación concreta con las diferentes etapas de la construcción de un Estado (Martínez, 2016). Dentro de esa búsqueda había precisiones en torno de que se podían impartir clases para adultos en guarniciones militares, en buques de guerra y en comisarías. Así lo establecía la Ley 1.420 y había una clara intencionalidad ortopédica de las propuestas hegemónicas para la educación de adultos (los jóvenes aún no aparecían dentro del horizonte de preocupaciones).

En ese recorrido panorámico, presuponía que la educación para soldados en guarniciones militares era una cuestión de principios del siglo xx. Entonces fue cuando, de manera imprevista, releí el cuento «Fotos» (1965), de Walsh, que contradecía tales impresiones. La escena en cuestión era la siguiente:

[...] O sinó te ponen en una punta del campo de centinela en el desierto y te dicen que no podés apollillar y que si aparece el enemigo tenés que tirarle, pero qué enemigo, viejo, si ahí no ha habido nunca un enemigo, y te pasás la noche pensando Soy un gil. Hasta que un día me avivé y me dije Yo a éstos los voy a joder, y me presento al teniente, Mi teniente, quiero aprender a leer, y el tipo dice ¿Pero vos no sabías leer?, un día te vi leyendo el diario, y yo le digo Miraba las figuritas de los chistes, y el tipo dice Por qué te presentás recién ahora, y yo le digo Porque me daba vergüenza, mi teniente. Así que entré en la clase de los analfas, todas las noches venían a sacarme del calabozo para ir a clase y podía estirar las piernas y cuando me quise acordar el que se divertía era yo. Vos sabés qué plato, que te enseñen de nuevo, me sentía chiquito, eme ele o, lo, y me moría de risa. Negro, por adentro, claro, y al principio me hice el difícil, no podía aprender a leer «globo» aunque el teniente dibujaba en el pizarrón un globo grande como una casa, y yo leía na-bo, y cuando el tipo se cinchaba me hacía el fesa y le preguntaba, Pero eso que dibujó, ¿no es un nabo?, y los otros punto se meaban de la risa. Pero después fue lindo porque empecé a entusiasmarme con la lectura y cada día leía mejor. Les saqué tres cuerpos de ventaja a los otros grasas, el teniente estaba emocionado, me ponía de ejemplo y les decía, Miren a éste que era más bruto que todos y ya casi lee de corrido, pero ¿qué te contaba? (Walsh, 2013: 312).

Si bien la edición del libro *Los oficios terrestres* corresponde a 1965, el cuento aludido está situado durante la época del peronismo. Este fragmento sepultaba mi creencia de que la alfabetización en ámbitos militares era propia de los inicios del siglo xx. Además, describía lo que podría identificarse como una situación de enseñanza y los dispositivos empleados para ese fin. La secuencia de enseñanza mediante la separación en sílabas y los intentos de representar con imágenes que luego serían aclaradas a partir de la escritura revelaban lo extendido y lo instalado de esta estrategia didáctica. Las tácticas del colimba adquirían dimensión cuando el teniente hacía su entrada en escena, personificando el poder, y de allí se desprendían los intentos del soldado de hacer de la risa un punto de fuga de la subordinación a la que eran sometidos.

El hallazgo de un antecedente ficcionalizado me permitió ensanchar la mirada en torno de los ámbitos donde se alojaban prácticas destinadas a la educación de adultos. Pero no se trataba de un evento aislado. Desde las pretensiones de Domingo F. Sarmiento (1899) de lograr que el oficial instruido se convirtiera en ejemplo para el hombre «rudo del pueblo», las tradiciones políticas liberales suponían que lo educativo era un vector para el disciplinamiento de los sectores populares. Asimismo, trasuntaba un carácter compensatorio de lo social que parecía constituir el mayor sentido que las elites gobernantes le atribuían a las instituciones educativas. El referente formativo, allí, era un miembro del ejército, un teniente, un soldado, jamás un civil. En el uniforme militar se condensaba la violencia simbólica que permitía ejercer una autoridad pedagógica.

«Fotos» (1965) también me permitió realizar asociaciones con otro tipo de material. Se trata de *Un maestro* (2011), la biografía de Orlando «Nano» Balbo que escribió Guillermo Saccomanno, ambos compañeros en la colimba en el Regimiento de Infantería de Montaña 26 en Junín de los Andes. Aquí también se describen situaciones de enseñanza de la lectura y la escritura en el servicio militar, en el año 1969, que son próximos –en el tiempo y por el carácter particular de sus prácticas– al cuento de Walsh. Saccomanno describe la escena en la que «Nano» comienza a dar clases.

«¿Qué hago con usted, soldado, que es una vergüenza para el regimiento?».

A mí me salió responderle: «A lo mejor es que acá no vieron para qué sirvo».

Se desconcertó el mayor: «¿A qué se refiere? Acá hay una escuela excedida en soldados alumnos y yo soy maestro. Mientras me podrían tener de maestro me tienen paveando». La escuela tenía cerca de trescientos alumnos. Muchos se anotaban para huir del entrenamiento. «¿Usted es maestro?». «Sí, mi mayor». «¿Qué maestro es?». «De primaria, mi mayor». «Venga conmigo», me ordenó. Y de una oreja me llevó a la escuela. Era un galpón que estaba en el fondo del cuartel, entre el depósito de arsenales y las muleras. El mayor me presentó al director. «A partir de ahora este soldado va a quedar eximido de toda responsabilidad y va a dar clases acá», le dijo (Saccomanno, 2011: 43).

Si bien esta escuela del regimiento de Junín de los Andes tenía autoridades civiles (un director y dos maestros), un soldado podía dictar clases, como refleja el relato. Toda la biografía recupera anécdotas similares a la transcripta. Sin embargo, quisiera enfatizar que «Nano» Balbo en una conversación con su compañero Diego Frondizi cae en la cuenta de que la mayoría de los soldados estudiantes son jóvenes mapuches analfabetos.

En la interconexión de estas escenas, cuento y biografía, se pusieron en contexto y se relacionaron algunos indicios de los antecedentes de la educación de jóvenes y adultos. Sobre todo, aquellos que presentan a ciertas prácticas educativas con elementos de disciplinamiento de los sectores populares. Esto me hizo comprender que las problemáticas del analfabetismo eran para ser consideradas, hasta bien entrado el siglo xx, a pesar de lo institucionalizado que se encontraba el sistema público de enseñanza en la Argentina. En aquellos lugares donde la escuela no lograba llegar, el servicio militar se convertía en una referencialidad formativa ineludible para algunos sectores sociales. A partir del antecedente ficcionalizado de Walsh, pude generar lecturas relacionales de los demás antecedentes documentales que complementaron la historización de mi proceso de investigación.

La escritura personal

En una práctica de investigación la escritura es un paso fundamental. La densidad argumental, la posición enunciativa y el antagonismo se corporizan en un texto escrito. ¿Cómo pensar en la práctica de escritura dentro de un contexto de producción de

conocimiento en ciencias sociales? Carezco de una respuesta a esta pregunta. La he tomado como una tensión reflexiva al momento de analizar mis prácticas. Quizá cada investigador o investigadora tenga un repertorio de infinitas respuestas a la pregunta enunciada. Solo mencionaré aquí algunas que pude reconectar con mi práctica concreta y que logré objetivar cuando comprendí unas afirmaciones que leí en los papeles personales de Walsh.

Ese hombre y otros papeles personales ([1995] 2010) es una obra póstuma que fue posible editar en tiempos de la recuperación democrática. El libro se compone de retazos de intimidad, de escrituras cotidianas, de anotaciones al margen, de tachaduras varias, de aspiraciones inconclusas. También están los vestigios de la Dictadura, la certeza de ser perseguido, en el proyecto trunco del último cuento «Juan se iba por el río». A sus relatos autobiográficos, Walsh los exponía aquí como núcleos narrativos para potenciales materiales literarios. La recurrencia a la escritura de su novela es frecuente, casi próxima a una obsesión, con vaivenes de amor y de odio hacia un proyecto que se abandona o que se retoma según las circunstancias. Allí emergen sus contradicciones entre los proyectos personales y los proyectos colectivos. En el diseño de su plan de escritura, Walsh comienza a descartarla y antagoniza con los escritores de la derecha que tuvieron sus valores y el oficio de la escritura. Encuentro una excelente síntesis en la siguiente afirmación: «Usar el lenguaje como un objeto, esgrimirlo como si fuera un martillo» (Walsh, [1995] 2010: 210).

La cotidianidad y la escritura suelen reñir:

Julio 1968, miércoles 24
¿Fin de la impaciencia? Ayer, regreso de Córdoba. Estuve tecleando algo.
Insatisfecho de lo que llevo escrito (el año pasado) pero creo que se puede arreglar.
Poner orden. Todo esto es un quilombo. Las cosas se acumulan. Establecer prioridades:
Hoy:
1. Contrato y alquiler
2. Hablar con Gené
Pero también arreglar reloj y máquina de escribir; ver qué es ese asunto de Santa Fe, y tratar de escribir aunque sea media hora.
No hablé con Gené ni arreglé el alquiler. En cambio hice la nota para Mondy:
3 ½ págs. [...]

Jueves 25

Desperté 7 hs. con diarrea. Higos de la noche anterior. Me levanté a las 10.

L. empezaba a trabajar en Pompeya, se fue temprano.

Cómo volver a escribir (Walsh, [1995] 2010: 94-95).

¿Cómo volver a escribir? Es una pregunta que vuelve, como un *loop*, a interpelar a la producción de conocimiento en ciencias sociales. Mi proceso de trabajo –e insisto en señalar su particularidad– me llevó a reflexionar acerca de la escritura. Luego de la lectura de los papeles personales de Walsh llegué a comprender que la escritura exige, en cierta medida, un corte con lo real. Poner al mundo en suspenso, por un rato, al menos, mientras se está teclando ante la computadora. Ejercer un modo de desapego, aislarse tentativamente de los contextos microscópicos que jamás se alinearán completamente. No existen los momentos y los escenarios ideales para que la escritura sea un proceso que solo fluya, sin impedimentos de ningún tipo. Solo estaba a mi alcance generar una disposición volitiva al trabajo disciplinado, a sentarme y a construirme las escenas y los espacios para escribir. La producción jamás es espontánea, ni surge de la nada, sino a partir de las condiciones que creamos para que esto acontezca.

La otra cuestión que sobrevino gracias a las reflexiones de Walsh problematizaba directamente algunos vectores de mi subjetivación, por ejemplo, mientras escribía mi tesis de doctorado. En el trabajo de escritura no hay una relación directa entre el tiempo dedicado a la tarea y lo efectivamente producido en ese lapso. Mi historia íntima, junto con las resonancias de mis contextos históricos y familiares, me señalaban que a mayor tiempo empleado era posible obtener una producción cuantiosa, acorde con el tiempo dedicado. La práctica me enseñó que podía estar horas y horas frente a la computadora y solo tener en la pantalla un fragmento de cinco líneas. Eso modificó por completo mi percepción subjetiva sobre el modo de producción de mi trabajo. Lo que otros y otras ya lo tenían presente, tardé en reconocerlo de esa forma.

Quienes forman parte del sistema de investigación en la Argentina, sea en organismos de ciencia y técnica o en las universidades nacionales (por mencionar algunos), en ocasiones se enfrentan a instancias donde se originan procesos de burocratización de la escritura. Presentación de informes, de proyectos, rendición de subsidios, entre otros, se transforman en situaciones que pueden atentar contra la creatividad de la escritura. Dimensionar que se trata de una instancia que es necesario sortear, para luego reconectarnos con el deseo de la escritura que describe y que reflexiona acerca de las problemáticas de las ciencias sociales.

La última apropiación que hice de los papeles personales de Walsh estuvo centrada en comprender que la escritura es también un modo de intervención política. Que tiene sus propias lógicas y dinámicas que son diferentes a otras prácticas, pero que en sí misma es una práctica política. Describir una problemática, hacerse preguntas,

ensayar tramas argumentales complejas es poner en funcionamiento una máquina microscópica que *hace* política. Parafraseando a Walsh, todo proceso de escritura en ciencias sociales involucra, consciente o inconscientemente, un inventario de las cosas que quiero («Lilia mis hijas el trabajo oscuro que hago [...] la pareja en su amor la esperanza insobornable la sumersión en los otros») y de las cosas que odio (« [...] la traición la estupidez [...] los yanquis de la Esso o los ingleses de la Shell porque estos hijos de puta son cuña del mismo palo Bernardo Neustadt [...]»). La confección de ese inventario ya es el comienzo de una elaboración crítica.

La categoría

La última apropiación tuvo lugar cuando buscaba una construcción que pudiera dar cuenta de la revulsiva complejidad de la problemática que encontraba en ciertos escenarios y prácticas de la educación de jóvenes y adultos. Se utilizaban descripciones propias del lenguaje castrense (el verbo era «desertar») para no hablar de la exclusión y del incumplimiento del derecho humano a la educación. El tránsito hacia la literatura fungía como un arco que presentaba alternativas para generar nuevos modos de comprender una problemática social. Sin embargo, con esto evitaba la poetización de la realidad que esconde la naturalización de la desigualdad. Hay una tentación en esa operación. Revertirla, eludir sus artificios, significaba leer y organizar los materiales a partir de una disposición incómoda. Esa construcción me permitió edificar una aproximación a una categoría intermedia de mi proceso de investigación. La categoría intermedia se aloja entre la categoría conceptual –propia de las grandes teorías sociales– y la categoría nativa –con la que nuestros y nuestras informantes describen sus prácticas y sus contextos–. En esa construcción hay una dimensión creativa, de poiesis, puesta en juego que busca comprender para luego intervenir políticamente.

Así fue como en el proceso de investigación encontré que entre las múltiples lecturas que existen de la obra de Walsh hay una que tal vez no ha tenido un desarrollo extenso. Me refiero a los cuentos de los irlandeses. «Irlandeses detrás de un gato» (1965), «Los oficios terrestres» (1967) y «Un oscuro día de justicia» (1967) componen un universo que fue interpretado, inicialmente, como una metáfora de la proscripción del peronismo. La forma de nombrar como «pueblo» a los internados consistía en una manera de establecer, desde el poder de la ficción, que las soluciones a sus penurias debían ser más elaboradas que aquella que supone la espera fútil de una solución que llegue de afuera. El pueblo comprendió que «estaba solo y que debía pelear por sí mismo», afirma Walsh en el último relato.

Sin embargo, quisiera proponer aquí una lectura un tanto oblicua. En estos cuentos es posible conjeturar que se encuentra el modo en el que Walsh entiende el vínculo entre la educación liberal y los sectores populares. Tal vez el único modo de relación que pueden tener los sectores populares con la educación liberal (y por qué no, con

la vida en general) es abrirse paso a las piñas, soportar corporalmente las operaciones maquínicas del dispositivo disciplinador y competir esforzadamente contra otros iguales por aferrarse a una oportunidad de salvación en la que solo caben poquísimos.

Hay escenas memorables en cada cuento, solo describo unas pocas que me resultan significativas. En «Irlandeses detrás de un gato» (1965), luego de la feroz *bienvenida* que le propinan, el Gato rechaza con menosprecio el gesto de ayuda soberbia que le da la Morsa, el preceptor. «Los oficios terrestres» (1967) comienza con el banquete que les regalan las damas de la beneficencia; la comida en abundancia con la que se hastían por única vez antes de volver a los bloques blancuzcos de sémola de todos los días. Dashwood tiene que responder a su oficio terrestre de sacar la basura de ese banquete; con llagas en las manos y lágrimas por el destrato del Gato, acepta las monedas que este le da para irse del internado. En «Un oscuro día de justicia» (1967), Collins espera la llegada de su tío Malcom para castigar al celador Gielty de la diversión sangrienta de lo que llamaban «el ejercicio nocturno». Cuando llega el tío Malcom, pelea contra el celador, le gana y cuando saluda al pueblo Gielty lo ataca por atrás y lo tumba definitivamente: «Allí acabó la felicidad, tan buena mientras duraba, tan parecida al pan, al vino y al amor» ([1967] 2013: 483).

Es interesante observar que la institución escolar –un internado– es el alojamiento que las articulaciones hegemónicas liberales instalaron como un elemento ortopédico de higiene social para los sectores populares. Allí se los deposita y lo que suceda adentro es materia de otras discusiones.

Para los irlandeses, el tumulto y las piñas son el clima y los recursos que ponen inmediatamente a la mano para dirimir sus conflictos. Sin embargo, tampoco debemos engañarnos y creer que la utilización de estos recursos es una elección consciente; también son los que el conjunto bienintencionado de la sociedad –los sacerdotes y las damas de la caridad– les permitió usufructuar para que el orden establecido continúe vigente. El desarrollo de sus experiencias, favorecido por un contexto histórico marcado por la desigualdad, los obligó a encolerizarse con un otro que se encuentra en una condición similar pero que fue catalogado como un potencial enemigo.

Walsh parece comprender que lo institucional educativo podía generar este tipo de climas de espesas suspicacias hacia un compañero, aunque tampoco la escuela tiene un papel exclusivo: el resto de las instituciones de la sociedad y el campo político también guardan sus responsabilidades, solo que las eluden con artificios muy bien contruidos. Aquí se refugia el discurso hegemónico, al instalar significaciones sobre las atribuciones excepcionales de la escuela, mientras el resto del tejido institucional de la sociedad se desentiende. Salvo por las excepciones que proponen las damas de la beneficencia.

Parte de estas descripciones ficcionales todavía operan en las tradiciones liberales que aún modelan el discurso de lo educativo. Los irlandeses actuales, en los términos que Walsh propone, se constituyen en las subjetividades que le demandan respeto y reconocimiento a las instituciones educativas. Walsh señala, con maestría, una deuda que todavía tenemos con algunos sectores populares. Pero también construye un horizonte político a conquistar para nuestras intervenciones en comunicación / educación. En eso andamos.

Referencias bibliográficas

BATJÍN, Mijaíl (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ORTIZ, Renato (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PUIGGRÓS, Adriana (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la educación argentina* (vol. III). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (1997a). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (1997b). *La educación en las provincias (1945-1985). Historia de la educación en la Argentina* (vol. VII). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (2001). *La Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Historia de la educación en la Argentina* (vol. IV). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina* (vol. VI). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (2006). *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (vol. I). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana; BERNETTI, Jorge Luis (2006). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina* (vol. V). Buenos Aires: Galerna.

SACCOMANNO, Guillermo (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Planeta.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1899). *Obras de D. F. Sarmiento*. Tomo XXVIII. Ideas Pedagógicas. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno.

WALSH, Rodolfo [1995] (2010). *Ese hombre y otros papeles personales*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

WALSH, Rodolfo (2013). «Fotos» e «Irlandeses detrás de un gato» (*Los oficios terrestres*, 1965), «Los oficios terrestres» (*Un kilo de oro*, 1967) y «Un oscuro día de justicia» (1967). En *Cuentos completos*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Referencias electrónicas

MARTÍNEZ, Darío (2016). «Memorias de la educación de jóvenes y adultos». *Apuntes de comunicación, educación y discurso* (N.º 1). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata [en línea] Recuperado de <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes/article/view/3524>>.

Nota

1 Esto forma parte de mi beca posdoctoral en el CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Comunicación, Educación y Discurso (COMEDI) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y se inscribe en el proyecto de investigación «Articulaciones estratégicas en comunicación / educación: campo académico, memorias y ámbitos educativos», dirigido por la Prof. Paula Morabes (FPYCS-UNLP).