
Entrevistas

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Contra el olimpo del entendimiento: vacilando certezas con Martín Kohan¹

Against the olympus of understanding: hesitating certainties with Martin Kohan

Facundo Giuliano, Grisel Serratore, Pablo Cosentino y Valentina Giuliano

¹ Además de los autores mencionados también participaron en esta instancia:

MARTÍN MEDINA Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA) – martiinn94@gmail.com – Núm Orcid: 0000-0002-7385-255X

LUISINA ZANETTI Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH–UNC) – luisij.zanetti@gmail.com – Núm. Orcid: 0000-0002-1203-0827

SERGIO VASSALLO Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA) – sl-vassallo@hotmail.com – Núm. Orcid: 0000-0002-8025-5980.

 Facundo Giuliano

facundo.giuliano@bue.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales de América Latina– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas–Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICSAL–CONICET/IICE–UBA)

 Grisel Serratore

griselserratore@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)

 Pablo Cosentino

pablocosentino86@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)

 Valentina Giuliano

giulianovalen@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0082, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 26/09/2024

Aceptación: 23/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0082>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen: El presente texto se compone de versaciones con Martín Kohan en el marco de una

reunión filosófica de la educación. La cita, en su potencia literaria, parte de abordar la cuestión pedagógica del futuro como apertura de la imaginación sin que esta se reduzca a una prolongación del presente. Emerge así la pregunta sobre la vanguardia y las pedagogías que puede alojar en medio de las tensiones entre igualdad e inteligibilidad. De este modo, se trama una actitud crítica hacia el entendimiento total, sede de subestimaciones, al tiempo que se reivindica el entender *algo* como clave de la praxis educativa. El itinerario conversacional realza la fuerza del placer en el esfuerzo, en lo que atañe a la lectura y la escritura, sin descuidar los problemas ético-políticos que entraña su protocolización sobre la base de «lo correcto». En esta clave, se abre el interrogante por lo grupal y su tirantez con el solipsismo que impide la corrosión de estructuras, en tanto manera de desestabilizar certezas y habitar el no saber. Hacia el final se explora la potencia política-educativa del fracaso, como forma de desbaratar dicotomías y visualizar que es *con* la tradición que puede darse lugar a la invención pedagógica.

Palabras clave: filosofía de la educación, literatura, pedagogía, ética, política

Abstract: *The present text consists of a conversation with Martín Kohan within the framework of a philosophical meeting on education. The quotation, in its literary power, starts from addressing the pedagogical question of the future as an opening of the imagination without it being reduced to a prolongation of the present. Thus the question of the avant-garde emerges and the pedagogies that can accommodate amidst the tensions between equality and intelligibility. In this way, a critical attitude towards total understanding, the seat of underestimation, is woven, while at the same time understanding something is vindicated as the key to educational praxis. The educative-conversational itinerary enhances the power of pleasure in the effort, in what concerns reading and writing, without neglecting the ethical-political problems involved in its protocolization based on «correctness». In this key, the questioning of the group and its tension with the solipsism that prevents the corrosion of structures is opened, as a way of destabilizing certainties and inhabiting not knowing. Towards the end, the*

political–educational power of failure is explored, as a way of disrupting dichotomies and visualizing that it is with tradition that pedagogical invention can take place.

Keywords: *philosophy of education, literature, pedagogies, ethics, politics*

1. ¿ETHOS DEL NO-SABER? (SIN PRO-LEGO-MENOS)

No titubear al lanzar un «no sé» ante la primera pregunta compartida. El pensar que se va haciendo en el ejercicio mismo de la cavilación, sin dejarse seducir por el fulgor de lo ya pensado o lo ya escrito. Gesto de desconocimiento, al que retornar una y otra vez mediante un decir animado y sincero, quizás configurador de una suerte de *ethos* que corroe el almacén certero de escrituras, enseñanzas y praxis incluso psicoanalíticas. Singular *ethos* que propicia morar en el no-saber, tal vez como criticador del escribir propulsado por la aspiración al estatus o la mecánica burocratizante; alentador del tramar tomando riesgos e invitar a hacer algo con la potencia del fracaso; sospechador de toda pedagogía que apunta a entretener o a evitar el esfuerzo que conlleva atravesar paisajes-lenguajes otros; cuestionador de los modos en que las instituciones diluyen el placer, por ejemplo, de leer y de escribir; desestabilizador, inclusive, de las propias certezas.

Tal *ethos* no puede subsistir sin el espíritu de exploración —también propio de las vanguardias— que permite vislumbrar horizontes nuevos sobre presentes que se van anquilosando y demoliendo mediante la fuerza de lo que ya no puede multiplicarse o no encuentra tierra fértil en el ahora. Empezar a habitar este «adelantarse» en la educación, cual signo de vanguardia permanente, posiblemente se encuentre en comprender que un material otro de labor docente es aquello que no se entiende: nutriente proteico del acto de educar. Contra toda subestimación, la necesidad de partir del principio fundamental de que algo siempre se entiende y algo se puede con eso. Cuidar ese poder, y poner en acto el deseo que nos junta, sea quizás el desafío principal por atravesar en las instituciones que habitamos, vivimos, hacemos. Más acá y más allá de la conversación por venir...

2. CUESTIÓN PEDAGÓGICA DE FUTURO: IMAGINAR SIN PROLONGAR EL PRESENTE

Sergio Vassallo: Me gustaría empezar con un punto del que partís en *La vanguardia permanente* (Kohan, 2021): la etimología militar del término *vanguardia*, entendiéndola como la guardia de avance, la fuerza que se adelanta en dirección a algo radicalmente nuevo. Si llamamos *vanguardia* a ese gesto de dar un paso adelante, hacia lugares inexplorados, ¿creés que, hoy en día, hay lugares de pensamiento a donde pareciera no está permitido llegar? Y si es así, ¿hacia qué lugares del pensamiento o de las prácticas consideras necesario que docentes y estudiantes den ese paso adelante?

Martín Kohan: Uy, tremendo. Rápidamente, ya estoy en condiciones de expresar mi pensamiento: no sé. Pero, justamente, uno se pone a pensar cuando no sabe qué piensa. Cuando uno ya sabe es que ya lo tiene pensado. Porque no en vano pasó un siglo del clima de época en el que estas vanguardias o llamadas históricas se estaban inscribiendo, después de la Primera Guerra Mundial. Pero me parece que hay ahí un doble movimiento.

Efectivamente, en principio, el término «militar» viene, objetivamente —la palabra nace, como tantas cosas— de la guerra o del aparato de guerra; como internet mismo, que nace de la aviación. Todo eso nace por necesidades de guerra. Después se advirtió que podían cumplir otras funciones, pero, inicialmente, la aviación, internet, nacieron como instrumentos de guerra. Y la palabra *vanguardia*, efectivamente, viene de ahí. Sobre todo, si uno piensa en la corriente del futurismo ruso (que tiene un lugar importante en la primera parte del libro) o también el futurismo italiano.

Uno podría plantearse ahí un corrimiento de lo territorial a lo cronológico, o del adelantarse en el espacio a un adelantarse en el tiempo. Efectivamente, la idea de vanguardia en el arte mantiene la idea de exploración, en términos de experimentación, de un adelantarse en el tiempo más que en el espacio. Y me parece que, yendo a lo que plantea Sergio, algo que ha cambiado sensiblemente es la misma idea de futuro. No ya su contenido.

Una dificultad para transponer eso, o una de las tantas dificultades o diferencias, si uno quiere transponer un mapa de cuestiones a nuestro presente, es la diferencia que hay en cuanto al futuro. Entendiendo por futuro un espacio, insisto, no una determinación de contenido. Me había aparecido esta idea de la visibilidad en la ruta: «visibilidad, diez kilómetros»; «visibilidad reducida por niebla, ocho

kilómetros». Y que esto pudiese transponerse no a una previsión fehaciente, científica, sino, incluso, a las fantasías o las ilusiones sociales. Es decir, las ficciones sociales, no estoy hablando solamente de la posibilidad empírica de predecir un estado de cosas, sino también de fantasear un estado de cosas. Pensando lo nuevo en términos de fantasía, sueños sociales. Como dice el lugar común o la frase hecha: «soñar un futuro». Como si le preguntáramos a la frase qué tan lejos está el futuro, incluso en los sueños.

Hay un texto de Marcelo Cohen, que tenía que ver con el servicio meteorológico y el hecho de que se equivocaran. O sea, trabaja específicamente sobre los errores del servicio meteorológico y la función primordial que ello cumple en una sociedad, que es recordarnos una y otra vez que del futuro no sabemos. A veces la pegan, pero cuando la pegan se dice como lo estoy diciendo yo: «la pegan». Y es interesante el ejemplo, porque, efectivamente, no es la lotería, no es una quiniela. Hay elementos científicos que ellos, sin dudas, conocen para decir «va a llover el martes a la tarde». Cuando eso no ocurre es fenomenal y Marcelo Kohen se detiene en eso. Es como si una y otra vez nos dijeran «no sabemos del futuro».

Pero si no pensamos, solamente, en un futuro predecible, sino incluso en uno fantaseado, ¿qué tan lejos somos capaces de fantasear un futuro hoy? Porque está claro que, en el siglo XIX, y todavía en ese primer tramo del siglo XX, una característica de la ideología social es que había un sentido de futuro fuerte. Ya sea que se formulara como utopías, proyectos políticos, vanguardias estéticas... una época, aparentemente, muy dispuesta a proyectar un futuro. Incluso, eventualmente, de manera catastrófica.

El imaginario apocalíptico no deja de lanzarse hacia un futuro. Habría que agregar la vida en la Argentina, donde el futuro es más corto que en otros lados. No sé si les ha pasado, por ahí en algún trabajo, te llaman, por ejemplo, para dar una conferencia en Alemania. La soltura con la que, en marzo, te dicen «bueno, entonces quedamos para tal día de noviembre a las cuatro de la tarde». Y uno dice «bueno, confirmemos. Sí, sí, ya quedamos, pero igual en agosto, septiembre, confirmamos», porque no estamos acostumbrados a señalar un futuro de manera tan firme. Eso, por un lado, es un signo de época en general. Y, yo diría, las dificultades de imaginar un futuro que sea sustancialmente distinto al presente. Porque, si no lo imaginamos distinto al presente, lo que estamos haciendo es meramente alargar el presente, que no es exactamente imaginar un futuro. En el sentido que venimos diciendo, el adelantamiento de la vanguardia, el gesto de exploración tiene que ver con lo nuevo, con encontrar otra cosa. Si es más de lo mismo, en realidad, lo que estamos haciendo es una prolongación del presente. Entonces, me parece que es un signo de época, en general, que se agrava por la cortedad del futuro en la Argentina. En la Argentina, cualquier cosa que proyectes a más de un mes ya es tentativa, si es que llegamos al mes. La pandemia llevó eso a un grado máximo, que era no saber si los que cumplían en junio iban a poder festejar el cumpleaños o no, si nos íbamos a poder ir de vacaciones o no, si la final de la Libertadores, llegado el caso, la íbamos a poder ir a ver a la cancha o no (que igual no llegamos a la final), y así...

Hay una cosa que me pasó una vez en un vuelo. Yendo a Alemania, Lufthansa. Me habían invitado. Mi analista, ya que después vamos a hablar del psicoanálisis... Mi analista ya me dijo: «¿por qué cada vez que dice que viaja aclara que lo invitaron? ¿Tiene miedo que piensen que tiene plata?». Lo estoy viendo en análisis, pero me habían invitado. El vuelo hacía escala en San Pablo. Buenos Aires, San Pablo, Frankfurt. O sea que los anuncios se hacían en alemán —era Lufthansa— en inglés —porque ya sabemos— en portugués y en castellano. Y la que hacía los anuncios en castellano, la azafata, era argentina —por el acento uno se daba cuenta— y anuncia antes de la escala en San Pablo: «su atención por favor», lo anuncian en inglés, «nos acercamos a nuestra escala en San Pablo, donde estaremos aterrizando a las 4:28». Después viene en alemán, que yo no entiendo, pero ya habiendo escuchado en inglés identifiqué «estaremos aterrizando 4:28»; después en portugués: «nos acercamos a San Pablo estaremos... 4:28». Y después viene la argentina, que dice: «nos acercamos al aeropuerto de San Pablo, donde estaremos aterrizando 4:25, 4:30». Al día siguiente, llegando a Frankfurt, pasó exactamente lo mismo. En inglés: «estaremos aterrizando a las 7:03»; alemán: «7:03»; en portugués: «7:03». Entra la argentina y dice: «estaremos aterrizando 7, 7:05». No soportaba la exactitud. Y yo me sentí más

tranquilo con 7, 7:05, que con 7:03, aunque fue la hora a la que, efectivamente, aterrizamos. Entonces me parece que es una cuestión a interrogar en términos de qué relación establecemos con el futuro, cómo ha cambiado nuestra relación con el futuro respecto de las vanguardias históricas.

¿Ya se ha hecho una historia del futuro? O sea, recorrer el pasado entero para ver qué clase, qué diseño, qué idea de futuro había en cada época y cómo fue cambiando. Claramente, la modernidad tiene que haber introducido ahí un cambio radical. Porque la modernidad, efectivamente, pasa a tener una idea de futuro muy fuerte y, por eso, esa crisis nos interpela tanto.

3. ¿PEDAGOGÍAS DE VANGUARDIA? TENSIONES ENTRE IGUALDAD E INTELIGIBILIDAD

Facundo Giuliano: Otra de las líneas que estaría bueno charlar es la relación entre igualdad y vanguardia. Me gustaría poner en conversación estos ejes a raíz de que este es un tiempo que nos pega de cerca a todas y todos por igual, pero aún más a quienes compartimos espacios con quien Horacio González que, recientemente, ha partido de este relieve. Recuerdo que el año pasado tuvo palabras generosísimas hacia obras tuyas y fue hermoso leerlo. La generosidad era algo que lo caracterizaba. Creo que hasta los adversarios acérrimos están de acuerdo con eso.

Me llamó la atención, cuando leí *La vanguardia permanente*, no encontrar a Horacio en alguna de las formulaciones, aunque sean laterales, porque en Horacio se percibe algo que compartimos con vos respecto del libro como forma de verificar una hipótesis igualitaria. En contraposición al libro como verificación de desigualdades, la preconcepción que viene a comprobar premisas desigualitarias, por ejemplo, en lo que suele referirse como divulgación. En esta no desigualación, sobre la base de no operar cambios en el lenguaje por pretensiones gananciales de inteligibilidad, tanto en lo que pudimos leer de tu propio posicionamiento, así como también en el de González, se ve ahí una exploración en relación con la vanguardia y la igualdad. Podemos preguntarnos si, desde tu perspectiva, llega a ser importante cómo se va tejiendo eso en lo textual, es decir, cómo no cambia el registro cuando escriben en prensa o en proyectos editoriales.

M. K.: Sin dudas. Es cierto lo que decís de la falta. Uno va escribiendo y va incorporando perspectivas por la pertinencia de lo que plantea sabiendo qué incorpora como perspectivas y, después, los objetos de análisis. Por ejemplo, un día agarré el archivo y dije «¿Y Laiseca? ¿A Laiseca no nombré? Ay, me parece que no. ¿Cómo puede ser?». Hay casos donde es una decisión, uno dice «no, lo pensé y no», y casos donde, obviamente, para no producir un *efecto guía telefónica* de incorporar todo, uno adopta un cierto criterio que, en ningún sentido, supone estar agotando.

Pretendí tener muy presente el lío que se le armó a Harold Bloom en un libro muy distinto, en el sentido de que su objeto era el canon, no la vanguardia, aunque la vanguardia ya tiene su canon, porque él contaba que escribe el libro y el editor le dice «¿por qué no hacemos una lista, al final, como para tener un mapa?». Con un cierto desgano, una cierta inercia, pone la lista. Alguien que trabajaba en su misma universidad, me contó que andaba por los pasillos yendo al Departamento de Literatura Latinoamericana: «mirá, hice esto, ¿qué te parece que tengo que...?», «y... poné Neruda, poné...». O sea, hizo una especie de apéndice al que no le dio demasiada bola. Como era más fácil leer una lista que leer un argumento, los debates se produjeron alrededor de las listas. Y él estaba diciendo «¿para qué habré puesto esa lista?». No hay manera con una lista. El *efecto lista* hay que evitarlo porque no es tan problemático discutir por qué incluíste frente a alguien que dice «esto no debió estar», pero los que faltan siempre faltan. De todas maneras, hay faltas y faltas. Sí, Horacio González, muchas de sus lecturas de literatura, sin duda, podrían haber estado.

Por ejemplo, hay una zona de lectura que lo marcó y me parece pertinente, de la revista *Literal*, de Lamborghini. Más que desarrollar eso, me pareció que en el libro iba a funcionar mejor trabajar sobre Cesar Aira y el legado, o lo que él mismo señala como un legado, de esa vertiente. Pero, deteniéndome más, o si hubiese optado por detenerme más en Osvaldo Lamborghini, por ejemplo, probablemente sí podría haber entrado la lectura de Horacio González de otra manera. Como dice Miguel Russo, el técnico

de Boca: «son momentos, son decisiones». Ustedes me dirán «Russo contesta eso cuando no sabe qué decir». No lo estoy diciendo de ese modo. Efectivamente, hay momentos en los que decís «avanzo en esta dirección». Pero perfectamente podría haber estado incluido. En otros casos, en cambio, uno diría «no, por tal motivo».

En cuanto al modo de intervención, efectivamente, hay algo muy importante. Cuando yo era estudiante, entre muchos profesores que tuve, y que admiré y admiro muchísimo, en la carrera de Letras (a la que entré en el año 86), cursé con David Viñas, con Noé Jitrik, también estaban Pezzoni, Jorge Panessi, Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, Nicolás Rosa, Susana Zanetti... O sea, imagínense, fue una cosa fabulosa. Dentro de esa galería de intelectuales admirados había una diferencia clara. Por ejemplo, Josefina Ludmer, a cuya cátedra yo entré como docente —estoy ahora todavía en lo que fue su cátedra, para mí sigue siendo su cátedra—, además dirigió mi tesis de doctorado, o sea, mi formación tiene muchísimo que ver con ella. Y habiéndome marcado tanto, de todas maneras, yo no dejaba de decir que Josefina no tiene en sí una circulación universitaria. No tiene ni podría tenerla, no quería tenerla, pero tampoco podía tenerla. Acá no la hay... La valoración es una valoración de admiración hacia todos los que nombré, pero me parece que, en el campo de la literatura o de la crítica literaria, el desglose es muy claro.

Nicolás Rosa o Josefina frente a Viñas o Sarlo, que, con una conceptualización igualmente sólida, no hace falta ni adjetivar lo que hace Beatriz Sarlo, lo que hace David Viñas en la crítica literaria, tenían un perfil de intervención por fuera de la circulación universitaria que a mí también me interesaba muchísimo, que yo ya a los veinte, veintipico, dije «a mí también me interesa esto». Entonces, por un lado, la sofisticación de la formación y de la crítica literaria de Ludmer y, al mismo tiempo, ver cómo Viñas, por ejemplo, escribía en *Página 12*, con algo que es clave en lo que vos, Facundo, marcaste: no era sustancialmente distinto al discurso que ponía en juego la facultad. Eso, en el comienzo de la carrera. Hacia el final, me recibí con un seminario de Ricardo Piglia. Que, un poco después (no mucho después), dio un par de cursos en Canal 7. Uno sobre Borges. Ahí volví a encontrar la misma cuestión. Las clases de Piglia en Canal 7 no eran sustancialmente distintas de las clases que daba en la facultad. Después podía haber un efecto de interacción, de la duración, las preguntas, los aportes, cuestionamientos... Eso deriva cualquier intercambio en la docencia. Pero no tenía una versión sofisticada porque estaba en la facultad y una versión vulgarizada porque estaba en Canal 7.

O sea, la diferenciación entre divulgación y vulgarización, por así decir, es una trampa en la que muchas veces se cae por el gesto o la carga demagógica que tienen algunas intervenciones, si ustedes quieren, populistas. «Bajemos el nivel así nos dirigimos a un público común», «bajemos el nivel y vamos a la televisión», «bajemos el nivel y hablamos por radio»... y esa supuesta consideración a lo que se llama «público general» tiene una carga de desprecio y de subestimación tremenda. En un punto, sí, puede ser que no se escriba exactamente igual y que no se hable exactamente igual, pero, al mismo tiempo, la diferencia no tiene por qué ser tan grande. Después, en todo caso, los ajustes en el registro los da la interlocución, se producen en el ida y vuelta y en el intercambio. Por eso me detengo mucho en esto, porque es algo que me interesa particularmente.

Hace unos años, hice una presentación que sirvió para la inauguración del FILBA (el festival de literatura). Ese texto que yo presenté se publicó en el suplemento cultural del diario *Perfil* y en una revista académica, creo que en la revista *Hispanérica*, de una universidad en Estados Unidos. El mismo texto. Fue como un regalo personal porque yo dije «acá está, es esto lo que yo quiero». Un texto que pueda sostenerse al mismo tiempo en la competencia de lectura del comité de una revista universitaria y en la redacción de un suplemento. De este también me podrían decir «mirá, esto no se entiende nada». Me lo pidieron, además, no lo ofrecí. Me dijeron «che, vimos lo que dijiste en el FILBA, nos gustaría sacarlo en el suplemento». Y ahí hice esa prueba. Dije «mismo texto que va a salir en el suplemento, lo voy a proponer a...», ahí sí lo propuse, «a esta revista», y salió tal cual. Que pueda sostener los dos registros. No siempre se puede y hay grados de elaboración o de sofisticación como en cualquier campo de especialización, pero poner en cuestión o salirse de ese reparto jerárquico vertical de complejidad—

simplicidad. Medio en la línea Fantino. ¿Vieron, Fantino, cuando dice «explícalo para que lo entienda mi tía»? Y yo digo «¿qué, tu tía es boluda?». O sea, si yo fuera la tía de Fantino, estaría ofendidísima con Fantino, porque cada vez que quiere decir «explícalo para...», con absoluta simplicidad, la trae a la tía. O tiene una tía estúpida...

Grisel Serratore: Aparte qué significativo que sea una mujer, ¿no? Una mujer grande.

M. K.: Sí, Neustadt lo hacía con «doña Rosa». Había inventado ese personaje y, también, sobreentendemos que es una mujer grande y cuando quería decir, dar a entender, chatura, invocaba a doña Rosa. Pero ¿qué? ¿Doña Rosa es boluda? Yo a doña Rosa le hablo igual que a vos o, llegado al caso, si hay que bajar el nivel es para hablarle a Neustadt, no a doña Rosa. ¿Por qué tenemos que suponer que doña Rosa no entiende? Y, llegado el caso, en situaciones donde puede haber intercambio, si algo no se entiende, se pregunta. Y, a veces, ni siquiera pregunta el que no entiende o el que quiere plantear, ajustar, agregar algo. A eso me refería con la interacción. Entonces, efectivamente, pensé, al escribir el libro de la vanguardia, la prevención... Ustedes trabajan en la universidad. La prevención con el discurso universitario se la van a encontrar cada vez que pongan un pie fuera de la universidad. En parte, no está justificado; en parte, sí. O sea, no está justificado si te cae alguien de la tradición Beatriz Sarlo, Horacio González, pero te cae Nicolás Rosa que, a veces, no le entendíamos ni en la facultad... ¿Qué hacés en un diario? Les puse el ejemplo de aquel texto del FILBA (publicado en el diario y en una revista universitaria) pensando en esto: que se pueda leer en el campo universitario y que pueda ir a la tía de Fantino, a la que, a diferencia de Fantino, no despreciamos y pensamos que puede leer un libro sobre vanguardia. Quizás vaya a tener un universo de referencias distinto al que puedan tener ustedes; bueno, ¿quién establece cuál es el universo de referencias más pertinente y el menos pertinente? ¿Cómo sabemos cuál es la lectura más interesante?

4. EL OLIMPO DEL ENTENDIMIENTO Y SUS FORMAS DE SUBESTIMACIÓN

Luisina Zanetti: Pensando en la educación, en cómo entre profesores circula este discurso de que los estudiantes no pueden leer, no pueden comprender las ideas... uno les da un texto y no lo entienden... De alguna manera, hay un punto de partida que consiste en una subestimación al lector y al estudiante, y me pregunto qué posición tenés vos al respecto. Pienso, también, en una camada de estudiantes que ha tenido que pasar por una educación de los noventa, muy individualizada, con impactos de una sociedad neoliberal.

M. K.: Mirá, sí. Me interesa mucho. Yo creo que, en realidad, lo que yo pueda hacer o lo que pueda lograr —sobre todo en un libro como el de la vanguardia— es porque soy docente. Me parece que lo que pueda llegar a maniobrar más o menos bien ahí es porque soy docente y llevo treinta y dos años dando clases. Y una parte de esos años transcurrió en colegios secundarios. Cinco, seis años di clase en colegios secundarios. Algunos con un poco de orientación más ligada a ciertas inquietudes por la literatura y otros no. Y tantas veces como puedo, paso por la experiencia de ir —ya no soy el docente, pero me invitan— a colegios secundarios de características socioculturales y económicas muy distintas. Fui al Nacional de San Isidro y a un industrial en las afueras de Comodoro Rivadavia. Dos mundos... Incluso «afueras de Comodoro Rivadavia» es medio una redundancia, no sé si conocen. Comodoro Rivadavia está hecha de puro afueras, todo es afueras. Tiene cuatro cuadras que es al adentro, después todo es afuera, es la ciudad del afuera. Yo creo que es clave eso. Tengo algunas dudas con Rancière. «Tengo»... Imaginate, Rancière, qué preocupado estará...

A veces me permito el chiste sobre el maestro ignorante de Rancière y digo «Rancière plantea la igualdad de las capacidades, la igualdad de las inteligencias, porque no daba clases en la UBA», pero en realidad es un chiste interno. La idea es que es el propio dispositivo de poder, de cierto lugar de enunciación docente, el que le dice al alumno que no sabe, que no puede... Después podemos considerar que existen dificultades; hay problemas, por lo pronto y por decirlo rápidamente, en cierto tipo de formación en la escuela media. La reforma educativa en los noventa trajo un problema: el dilema de hasta dónde, hasta qué punto hacernos cargo en la universidad de cuestiones que, en realidad, deberían estar resueltas en el secundario, ¿qué hacemos? ¿Lo dejamos pasar porque ya estamos en la universidad?

¿Arrastramos esto? ¿Nos ponemos a dar reglas ortográficas ahora? ¿Explicamos tipos de narrador? Se supone que ya lo saben. "Bueno, pero no lo saben". En términos más generales, les decís que no pueden, entonces no pueden; les decís que no entienden y, entonces, no entienden. Digamos, son posiciones de poder y son posiciones asignadas desde el poder. Ahí sí me parece que hay algo cuando Rancière dice que, el docente, lo primero que le enseña al estudiante es que no sabe y que no puede. Es decir que no sabe sin él y que no puede sin él. Por eso, claramente, es un dispositivo de poder. Entonces, tiendo a partir, efectivamente, de la base opuesta, que es que saben, algo saben y algo pueden, todos.

Borges. En el secundario. Tercer año, Borges, ¿sí o no? Porque querían dar Alma Maritano, porque la iban a entender. Les gusta, lo entienden. Borges los va a aburrir. Cada una de las definiciones tiene un campo de problemas. «Los va a aburrir», pero yo no vengo a entretener. «Les va a gustar», pero la función no es darles lo que ya les gusta, estamos formando lectores, por lo tanto, estamos formando un gusto. Si vengo a ratificar lo que les gusta, no estoy formando nada. «Los va a aburrir», que se aburran. Si para entretenimiento ya tienen... Vivimos en una cultura de entretenimiento. «No les va a gustar», bueno, a mí no me gustaban las ecuaciones de doble incógnita y me las daban igual. Pero, sobre todo, «no van a entender». Se explicite o no se explicite, es un lugar de enunciación. El docente diciendo «no van a entender». A veces es «sin mí no van a entender», no sé cuál es más jodida. O, directamente, «no van a entender». Yo decía y digo: nadie no entiende nada. Los estudiantes empiezan a decir que no entienden nada porque es el lugar al que se les asigna, entonces, lo asumen. Además, es más cómodo. Nadie no entiende nada. Ni la tía de Fantino no entiende nada. Siempre se entiende algo. A menos que te digan que no entendés nada y vos lo asumas. Siempre se entiende algo; con ese algo se empieza a trabajar.

Aparecía, entonces, la respuesta «bueno, pero no van a entender todo». Yo tampoco entiendo todo, ¿quién entiende todo? ¿Quién supone que hay un todo para entender? Yo dije «ella...» —digo *ella* porque era una mujer— «ella no va a entender». Suponer que hay un todo para entender es no haber entendido. Por lo pronto, en la literatura, ¿qué quiere decir «entender todo»? Nadie entiende todo. Pero no solo nadie... así como digo «nadie entiende nada», nadie entiende todo, pero no hay un todo para entender. ¿Cuál es el tope en un texto para decir «ya entendí todo»? No hay tope. Eso no quiere decir que todos entendamos igual. Bueno, si a los cincuenta años y con cuarenta años de lectura no entiendo... Sí, ¿y qué importa, al mismo tiempo, si no es una competencia? Entonces, no hay un todo para entender, nadie no entiende nada, y entre el algo, los diversos niveles, las distintas zonas del algo, empezás a trabajar y dar clase. Entonces, efectivamente, todas esas variantes de la subestimación me parecen tremendas. Pongamos que no entienden. ¿Cómo se escucha o cómo se percibe ese «no entienden»? ¿Cómo escucharlo, para mí, de otra manera que como un desafío al docente? Yo también decía «si no entienden en noviembre, tenemos un problema; si no entienden en marzo, tenemos un desafío».

Hay un chiste que yo suelo hacer en clase. Un chiste un poco de verdad, como cualquier chiste. Cuando no se animan a preguntar.... Varios de ustedes trabajan en Puan, vieron cómo es en Puan, que levantan la mano y tiran brillanteces, porque el nivel es muy bueno, y a mí me aparece siempre la misma voz de alerta. Sobre todo, empieza el curso y uno dice «¿alguna duda?», «sí, yo», y el que levantó la mano con la duda tiene una duda, pero en el sentido cartesiano, una sofisticación en la formación tremenda, lo cual es buenísimo, obviamente, enriquece, te pone a pensar, te permite ampliar, pero yo, de inmediato, pienso «no puede, sino, inhibir al que tiene una duda de duda de no entender, no de duda superadora». ¿Qué pasa con el que no entiende? La carrera de Letras casi no tiene correlatividades. Lo que los estudiantes en algún momento celebraron como libertad sin entender que les cagan la vida, en un punto, y a los docentes, en algún sentido, también. Entonces, vos podés tener un alumno que está haciendo su primera materia y otro que está a dos de recibirse. El que está a dos de recibirse... imaginate la duda que trae. Y, al mismo tiempo, no la vas a desalojar. El problema es: el que no entendió, ¿cómo pregunta después de eso? Entonces, cómo dar espacio para el que, efectivamente, no entendió algo. Yo les digo «miren que, cuando ustedes no entienden, a mí se me abre una fuente de trabajo. Si ustedes leyeran y entendieran todo, ¿yo de qué trabajo?». Exagerado, no es exactamente así, pero es una manera

en la que trato de destrabar inhibiciones posibles. Yo me entusiasmo si alguien dice «hay algo que no entendí», «hay algo que no me quedó claro», porque ahí uno lee un desafío, no un problema.

Si el no entender es un problema o un objeto de condena, ¿qué idea tenés de la docencia? También les digo: si ustedes leyeran la literatura y todos leyeran como Piglia, yo tengo que buscar otro trabajo. Claro, como no leemos como Piglia, acá estamos, enseñando, aprendiendo. Entonces, me parece que tiene muchísimas caras, todas indignantes. Las distintas formas de la subestimación. Primero, insisto, porque no es cierto que no entiendan. Y, además, cuando no entienden: viejo, trabajás de eso. Es como llevar un Fiat 128 del año 78 al mecánico y que te diga «bueno, pero este coche tiene problemas de...», «bueno, viejo, y claro, por eso te lo estoy trayendo a vos. Si tuviese una Lamborghini último modelo no te la estaría trayendo. Justamente, es tu laburo, te estoy trayendo este auto y claro que tiene problemas, ¿no trabajás de eso? ¿No trabajás de que traigo un auto que tiene problemas de pistoneo? Bueno, dale». Si es que vale el ejemplo, la metáfora. Supongamos que, efectivamente, hay dificultades. Porque a veces hay dificultades, claro, ¿y? Bueno, de eso trabajamos nosotros. En eso consiste nuestro trabajo. El desprecio tiene, entonces, esta doble cara, las dos son deleznable.

Insisto, asignarle al estudiante el rol del que no entiende me parece un problema. Los estudiantes tienden a asumir ese error, porque forma parte de un dispositivo de poder, pero, además, la autoeximición del docente, que sigue en su Olimpo, en el Olimpo de los que entienden, y se desentendió de lo que tenía que hacer. En los colegios secundarios esto era especialmente claro, porque yo tenía treinta estudiantes, de los cuales diez o doce o iban a seguir Letras, Psicología o Historia, lo cierto es que leían, se entusiasmaban... Había que pensar todo el tiempo en los otros quince, porque la tentación es hablarles a esos doce, que ya tienen idea, que ya tienen estímulos, a los que ya les gusta leer, que ya maniobran con los textos. Inmediatamente hay que pensar en los otros quince, que son tu responsabilidad como docente.

5. PLACER EN EL ESFUERZO: LECTURA, ESCRITURA, ENSEÑANZA

G. S.: Quisiera meter un bocadillo con respecto a la cuestión de la subestimación y a que la función del docente no es entretener. Sin embargo, me pregunto por el placer de la lectura que, muchas veces, en la academia —la universidad o la educación formal en general— en vías de alcanzar esa complejidad que proponen las instituciones, se va perdiendo, va disminuyendo ese placer, esa relación amorosa o erótica con los textos. ¿Cómo lo pensás en tu rol docente, pretendiendo que el estudiante se acerque a la complejidad de los textos y, en ese interín, no se pierda el placer?

M. K.: Gran cuestión. A mí me parece que una parte del asunto, tiene que ver con uno mismo. Supongamos, el libro de la vanguardia yo disfruté mucho escribirlo. O sea, hubo placer de escritura. Supongo que se nota. Eso no garantiza nada, pero es difícil transmitir un placer cuando uno no pone en juego un propio placer. También, si yo tuviese la capacidad de que mi placer, de que mi deseo, asegure un deseo en el otro, nadie me habría dicho que no a mis declaraciones amorosas, y si algo me pasó a lo largo de mi vida es que me dijeron que no. Claro que no sé cómo se hace para hacer que el deseo que hay en uno signifique algo en el otro. No hay manera de asegurarlo, pero sí hay maneras de estropearlo. Me parece que, en el ámbito universitario, lo primero que se estropea es nuestra propia relación de placer con lo que hacemos. Es un punto previo a la escena de la clase. O, por lo menos, pondría primero la pregunta en las propias prácticas y después ver lo que pasa en el aula cuando uno está parado ahí y habla de literatura.

Creo que hay un dispositivo ideológico muy arraigado que contrapone placer y esfuerzo. En el sentido de que constituye una ideología, o sea, una concepción de las cosas, que contrapone esfuerzo y placer. Me parece que es una de las primeras cosas que hay que quebrar. Vuelvo a pensar, otra vez, en el colegio secundario, que se supone que los estudiantes o disfrutan o les cuesta. Si uno vuelca la interrogación sobre uno mismo: muchas de las cosas que yo más disfruto me cuestan, y ahí hasta podríamos decir «¿las disfruto aunque me cuestan o las disfruto porque me cuestan?», es decir que puede haber un placer en el esfuerzo. Ideológicamente, está muy establecido lo contrario. En el cine, por

ejemplo, las películas «difíciles» o las de «placer». Y si alguien disfruta de la dificultad, ¿qué pasa con ese? Pero, sobre todo, en ámbitos de estudio, donde me parece que se asocia el placer con una especie de espontaneísmo... en la escuela media eso está muy presente, «hacelo como lo sientas». No, hacelo bien. Otra vez, la idea de «darles estos textos que les gustan así se entusiasman». O sea, otra vez, darles textos más sencillos, más fáciles, porque entonces eso lo van a disfrutar y se van a enganchar. *La teoría del anzuelo*. Entonces, suponer que ese lector empieza por textos de Alma Maritano, digo porque es la que estaba de moda en esos años, es la que me quedó. Y, al cabo de un cierto tiempo, Borges. No funciona así, porque se está ratificando esa premisa ideológica: esto lo vas a disfrutar, ¿por qué? Porque es fácil de leer, porque no te va a requerir ningún esfuerzo. Y, algún día, vas a tener la capacidad de hacer el esfuerzo, y no enseñamos que se pueden conciliar, que se pueden conjugar esfuerzo y placer. Eso, por una parte.

Por otra parte, me parece que el placer está estropeado, primero, en nosotros. Después viene el problema de cómo transmitimos o contagiamos o, llegado el caso, si transferimos algo de ese placer a los estudiantes. Eso es otra cuestión, pero me parece que primero está estropeado nuestro propio placer, y eso está muy fuertemente ligado a lo que se planteaba antes Facundo con las maneras de escribir. Esa es la bandera que Horacio González, por ejemplo, nunca bajó. Alguien que trabajó muy cerca de él me decía, «pero Horacio se doctoró». Otra vez, para no pensar en una dicotomía. Me salgo del circuito académico para poder escribir creativamente. Porque hacer eso es ratificar que no se puede escribir creativamente en el ámbito universitario. Horacio González, escribiendo como escribía, se doctoró. Entonces, ahí hay una parte de disputa que es cómo nos hacen escribir.

Yo me dedico a letras, además, yo seguí la carrera de Letras, pero no creo que esté circunscrito solamente a Letras, creo que vale para cualquier carrera humanística, porque todas están relacionadas con el lenguaje y con la narración. Historia está relacionada con la narración. Psicología y psicoanálisis, ni que hablar. ¿Vieron que yo escribo, también, novelas? Entonces te preguntan: «¿cómo se lleva el novelista con el crítico?», y lo que está por detrás de la pregunta es cómo se lleva el novelista, es decir, el creador, el que escribe imaginativamente y por placer, con el burócrata, digamos, gris, que escribe informes y que escribe crítica literaria. O sea, se vuelve negro. Y quebrar el prejuicio de esa distribución, pero, además, sustraerse uno mismo a ese supuesto desglose y pasar a preguntarse cómo nos hacen escribir en la facultad, en la universidad. Porque me parece que hay dispositivos de escritura ahí que un burócrata lo puede disfrutar, pero no sé qué quiere decir «disfrutar» en un burócrata. Bueno, existe la felicidad del administrativo, pero estamos pensando en una relación, como bien decías, erótica, sensual, con la escritura, con la lectura, con el lenguaje, con las palabras, y creo que, primero, nos la mutila resistir a que nos mutilen de eso a nosotros.

Cuando yo era estudiante en el secundario, durante una clase de matemática había cierto grado de dispersión en el aula, yo era de los dispersos. La profesora dice «presten atención yo sé que esto es aburrido, pero...» y salta un compañero mío, Fernando, y le dice «¿cómo podés decir vos que es aburrido si vos te dedicás a las matemáticas?», «no, bueno, porque yo veo...», «bueno, para nosotros puede ser, pero que vos digas que es aburrido... si te dedicás a eso». A mí me parece que hay un punto en el que un cierto régimen —y podemos volver a pensar en Horacio González como una especie de antídoto— de sistemas de escritura, sobre todo escritura universitaria, que mata al placer. Que mata al placer con la lógica de utilidad. Yo creo que eso se transfiere también a la manera de leer, porque ya leés en función de ese tipo de discurso que hay que hacer. Eso no quiere decir que yo esté exactamente afuera, estoy simplemente atento. De a ratos me hago a un lado y de a ratos me quedo, no es que la tengo clarísima, pero en los congresos, coloquios, jornadas... en algún momento decía «ya nadie acá la está pasando bien». Yo tampoco. Nos dedicamos a la literatura, este congreso es sobre literatura, o sea, sobre un asunto que nos gusta, que nos interesa, que nos apasiona. Tanto que, cuando terminamos el secundario, dijimos «vamos a seguir Letras», «voy a estudiar Literatura». Y acá, ¿de qué se está hablando? De literatura. Entonces, ¿cómo puede ser que nadie esté entusiasmado? Y nadie está entusiasmado porque son las siete paginitas, las ocho paginitas, los quince minutos... porque tenés que acreditar tres congresos

para el informe del FILOCyT que, a la vez, va a ser leído por un comité de... No sé si eso puede ser necesario que exista, no tengo idea. Mi problema no es que exista o no exista, el problema es que se adueña por completo de nuestra relación con la escritura y con la lectura. Entonces, en un aula, ¿qué vas a transmitir?

Cuando yo era profesor en colegios secundarios, me acuerdo de que cada vez que entraba al aula, o cada vez que se dispersaba tal sector, me decía «ojo, que para estos pibes, de pronto, la literatura es lo que para mí era Física». Aunque me respeten... Respetame que no es mi pasión. Obviamente, voy a tener que decirle el protón, el neutrón, porque, si no, no voy a aprobar. Lo voy a aprender, pero pasión, no, porque tampoco la obligatoriedad. Hay como un mito de la literatura, que la tienen que disfrutar. Bueno, alguno no lo disfrutará nunca y tendrá con la literatura la relación que yo tengo con la química, que estudié y aprobé.

Una cosa que hice durante un buen tiempo en quinto año: reservamos una hora de clase para leer, cada dos semanas. Eso que se leía ahí era, relativamente, optativo, se podía elegir. No importa cómo, pero era una hora de clase destinada a leer. Eso que leíamos ahí no formaba parte del programa de la materia ni iba a ser evaluado. Era, simplemente, leer. El primero que esperaba ansiosamente esa clase era yo, que ponía la pata arriba del escritorio, sacaba mi libro y me ponía a leer. Y ellos también se ponían a leer. De pronto pasaba que uno se había olvidado el libro. Pasó más de una vez, claro. ¿Qué hace ese? Nada. «¿Puedo hacer una cosa de otra materia?», y dije «no, si esta es hora de literatura», «pero no traje el libro», «bueno», «¿qué hago?», «nada», «me voy a aburrir», «y, claro, obvio, el que está sin libro se aburre. Anotatelo para salir siempre con un libro encima». Y también era una experiencia de lectura muy interesante... de hecho, por ahí, pispeaba, cada tanto, el embole que se pegaba. Y claro, estamos todos leyendo, vos no, te aburrís. De manera que el placer de lectura no fuera exactamente una prédica ni un sermón ni un mandato, porque sería, otra vez, señalar una incapacidad: «esto es Shakespeare y vos no lo disfrutás, animal». No, no funciona así. Y, en todo caso, poner en juego y hasta te diría, incluso, poner en escena el propio placer.

Ahí también podríamos preguntarnos. Horacio González sería una gran respuesta. Yo nunca cursé con Horacio González, pero mi primera esposa, sí. Piénsenlo como estudiantes: el docente que está ahí, está disfrutando. Primero, ¿está disfrutando de dar clase, que es su trabajo? Y si da Geografía, ¿está disfrutando? ¿Le da placer la geografía? ¿Le da placer la psicología? ¿Le da placer la historia? Porque si no le da placer al que enseña, que es quien eligió eso... Al mismo tiempo, si esperamos placer de las instituciones estamos equivocados. Más bien nos las ingeniamos para hacer circular el placer en la institución que no está para eso. No dejemos que nos lo arruinen, pero no está para eso.

6. META LENGUAJE, CONDICIÓN DE LA ESCRITURA Y TALLERES LITERARIOS...

Valentina Giuliano: Para seguir con el recuerdo de Horacio, y también lo que veníamos charlando a propósito de la comprensión, había formulado una pregunta que traía consigo una cita suya. En su texto sobre Borges él dice «una lengua, en última instancia, es esa perturbación que proponen las palabras que, al pronunciarse, le impiden desplegar hasta el fin aquello para lo cual están preparadas: el entendimiento completo del mundo» (González, 2019:121). Esta cita me lleva a preguntarte —para introducirnos, también, en la conversación sobre el psicoanálisis—: ¿cómo te vinculás vos, como docente, escritor y lector, con la idea de que no hay metalenguaje?

M. K.: ¿Vieron que a los psicoanalistas si no les pagás, no hablan? Digo muchas veces que son como la jukebox, la máquina de los boliches, de los bares: ponés la moneda y canta; no ponés la moneda, no canta. (Risas). Puedo entender muy tentativamente la idea de que no hay metalenguaje en el sentido de un lenguaje que dé cuenta de un lenguaje, sino capas, porque ese metalenguaje es, a la vez, el lenguaje de otro metalenguaje posible. Lo entiendo en términos de que no haya un sistema que da cuenta del lenguaje y lo cierra. Que no haya un lugar del saber del lenguaje, que estabilice o concluya un saber del mismo. En ese sentido, creo, intuitivamente, entender, para no pensar que hay una zona difusa, incierta, a la que le llamamos «lenguaje», y un metalenguaje donde lo difuso se aclara y lo incierto se certifica.

El metalenguaje es, a su vez, un lenguaje. También tentativo, por eso Horacio González es fenomenal, y lo era y lo es en su manera de escribir, no solo en lo que decía. Hecha esa aclaración, a la vez, yo les digo: desde el modelo de Jakobson que estudié yo, sí, hay lenguajes sobre el lenguaje. Sí existe. Me parece que tiene que ver con desestabilizar los lugares del saber. Que son variaciones de esto que estamos diciendo y, en todo caso, constituir formas del saber... vuelvo a pensar en Horacio González. Otra forma de constituir lugares de saber, de poner en circulación saberes, que no sea esa coagulación de un lugar de saber. Dirigido al que no sabe, además, ¿no? Otra vez lo del maestro ignorante de Rancière.

Mi entera relación es con la escritura y no con la condición de escritor. No me pasa lo mismo como crítico literario, eso sí soy (en el sentido que lo asumo). Estudié la carrera de Letras, estoy formado como crítico literario; soy docente, mi práctica está ligada a eso, vivo de la docencia, trabajo de eso. Mientras que la condición de escritor me remite más a la práctica de la escritura, no a una condición de identidad. Pero me remite mucho más a la práctica de la escritura, entonces, cuando es «en tanto que escritor», yo no sé muy bien qué significa eso para mí, no sé contestar desde ahí.

G. S.: ¿Quizás por cierta impostura del escritor?

M. K.: Sí, eso lo estoy viendo en análisis también. O sea, pagando para aprovechar estas cosas. Porque si paso, entonces, lo pienso en relación con la literatura y, por lo tanto, en relación con el lenguaje y de la narración, pero ya estoy pensando como crítico. Y, al mismo tiempo, para mí esa separación no cuenta. Sí hay algo que me irrita en particular: la impostura del escritor. La conozco bien porque me muevo en ese ambiente, entonces la veo con cierta frecuencia. Me irrita hasta cierto punto, cada uno hace lo que le gusta, encuentra en eso satisfacción, pero a mí no hay nada ahí que me interese. En cambio, me atrae mucho la figura de los escritores que no participan de ese engolamiento. Por empezar, Borges.

G. S.: Al considerarse más lector que escritor, por ejemplo.

M. K.: Y si eso lo hacía por falsa modestia, es la falsa modestia que él elegía. Podríamos decir, había una verdad, también, llegado el caso, en la falsa modestia, en elegir esa falsa modestia y enunciar desde ahí. Y, además, no sé cómo sabríamos que es falsa. Y qué importa, al mismo tiempo. Efectivamente, elegí ese lugar. César Aira es tremendamente importante en ese sentido, para mí, porque desarma por completo el imaginario de la importancia del escritor.

Una vez, en un asado, alguien me dice «¿vos sos escritor?». Para no tener que hacer todo esto que estamos haciendo ahora, porque estaba con el choripán en la mano, dije «sí». Me dice «te felicito». Yo digo ¿por qué me felicitó?, si no sabía si era o no...; por ahí le parece una mierda atómica lo que yo escribo. Entonces, ¿por qué me felicita? Porque no me felicitan por lo que escribo, que, de hecho, no conocen ni piensan conocer. Felicitan el hecho mismo de ser escritor, que es algo que, de por sí, yo no le veo ningún mérito, porque es una cosa tan fácil... tan difícil de hacer bien, pero tan fácil de hacer... No entiendo muy bien por qué felicitan a alguien por ser escritor. Porque es algo que... qué sé yo, agarrás hojas y ya está. Escribís un poema y sos escritor.

Aira tiene una novela que es sobre eso, se llama *Varamo*. Es un tipo que nunca en su vida escribió nada en absoluto, nunca en su vida leyó nada en absoluto, y la novela cuenta el día que sale de su trabajo, va para la casa, llega a la casa, se sienta y escribe un poema que es un clásico universal de la literatura de todos los tiempos. Lo único que escribió. Esa idea de la accesibilidad a mí me gusta, en el sentido de que no tiene nada de especial ser escritor. Yo no le veo nada de especial. Entonces, todo el régimen de engolamientos, solemnidades, homenajes... no sé, alimentará algunas vanidades. Mis vanidades no van por ahí. Y, además, me parece que, a menudo, desalojan la propia literatura. Entonces, ahí ya paso a otra instancia.

G. S.: El mismo acto de escribir también, porque interesa más ser escritor que escribir, en ese sentido.

M. K.: Exactamente. Eso es algo que ocurre con bastante frecuencia y que a mí me deja perplejo. Porque yo puedo entender a Gaudio, que la pasaba mal jugando al tenis, pero millonario, ganó Roland Garros, recorría el mundo... me interesan mucho esos casos, cuando alguien tiene dotes para algo. Marta Argerich quería ser médica, lo vi en una película que creo es la que hizo la hija sobre ella. Apenas escuché eso, piénsenlo un poco: ¿No la ven en un pasillo de hospital con un guardapolvo blanco medio sucio y medio roto? El *physique du rôle* de Marta Argerich es, efectivamente, una médica del gran Buenos Aires, que era lo que quería hacer. Pero a los dos años se sentó en un piano y tocó, y descubrieron que era genial, y fue pianista. No sé, esos destinos.

Pero con la literatura no es así. No puedo entender que para algo que, incluso a nivel de capital simbólico, en definitiva, devuelve algo tan modesto, alguien pueda pasar, forzarse a pasar por el trance de pasarla mal escribiendo para obtener a cambio ¿qué? ¿Un libro en la vidriera de Hernández? Está bien igual. Te invitan a la Feria del Libro, firmás libros en la feria, te ponen ahí tu cartel. ¿Pasarla mal...? Miren que lleva tiempo escribir un libro. Incluso escribirlo mal lleva tiempo. ¿A cambio de qué? Y, sin embargo, con bastante frecuencia, uno da con personas a las que escribir no les produce ninguna satisfacción, es un sacrificio el que hacen a cambio de ser escritor. Les juro que no lo puedo entender. En una época di talleres literarios. Yo no trabajo de eso, y no creo en los talleres literarios, no tengo convicción para ese trabajo. Ni que decir que nunca fui a uno.

G. S.: ¿No creés que mejoran a estos futuros escritores o escritoras los talleres?

M. K.: No, para mí, no [en voz baja]. Sí, te puede tocar algunas cositas, pero también te encontrás con alguien que tenés confianza y es buen lector, te toca cosas, te sugiere cosas... no sé si eso será un taller.

F. G.: Bueno, hay quienes van a talleres literarios como quienes van al psicoanalista, ¿viste?

M. K.: ¡No! ¡Error! Doble fracaso. No funciona como psicoanálisis, o sea, se están haciendo daño al mismo tiempo en las dos disciplinas. Porque, justamente, no sirve para lo que sirve un análisis y no sirve para la literatura. Podés sugerirle a alguien «fijate esto», sí. Pero aparecían casos de «me cuesta escribir», «me quiero destrabar», «me angustio». Ahí sí, se abría como una veta de objeto psicoanalítico pero que, obviamente, no se iba a tramitar en el taller. Ahí la pregunta de análisis sería: ¿por qué está dispuesto a hacer algo que lo hace sufrir? Yo que no soy psicoanalista, me imagino en una escena psicoanalítica: ¿por qué está empecinado en hacer algo que lo hace sufrir? ... «¿te angustia escribir?», «sí», «no escribas».

V. G.: Es más como una sesión de Terapia Cognitivo Conductual ir a un taller literario.

M. K.: No sé qué hacer porque me desconcierta. Les decía, un poco irónicamente y no tan irónicamente, yo era joven también, pero igual les decía «miren, ustedes son muy jóvenes, pero les aviso que la vida está llena de desdichas. La vida sola les va a procurar molestias, angustias, mortificaciones... ¡no se agreguen una, poniéndose a sufrir delante de una hoja!».

G. S.: Tal vez pienso que, a veces, es lo que se pretende escribir también lo que provoca sufrimiento. El intentar ser otro escritor, otra escritora, que no tiene que ver con el escritor o la escritora que podés ser genuinamente. Me parece que eso, muchas veces, trae la dificultad.

M. K.: Pero ves que ahí volvemos a una cuestión que comentamos hace un rato a propósito de la docencia... ¿Por qué dificultad iría con sufrimiento? Yo no digo que no hay dificultad, claro que hay dificultad. Es difícil, sí, obvio, y te trabás. Yo tengo ya años en esto... de pronto te trabás y decís «ay, no». Pero sufrir...

G. S.: No, sí, eso es otra cosa.

M. K.: Al mismo tiempo, responde a un imaginario de escritor. Ernesto Sábato sería, para mí, como la condensación de ese imaginario. Pero que es un imaginario redentorista, de redención, de inmoción, de sacrificio. El que sufre y redime, en las noches, fantasmas, tribulaciones, para donar a la humanidad una novela. Si nadie te pidió nada. Es una de las zonas donde yo me preguntaría por la cuestión del placer. ¿Por qué alguien que no siente placer al escribir acude a un taller a que le digan cómo escribir?

F. G.: Está buena la intervención de Valentina sobre los talleres literarios como terapias cognitivo–conductuales. Nos quedamos con un poco de picana...

M. K.: Ahora, uno que no cree en las terapias cognitivas conductuales en las sedes específicas, disculpen si tenemos líneas afines, pero no hago, haría, ni respondo a eso. No tengo ninguna línea; soy, apenas, un paciente y un cónyuge. Pero, llegado el caso, vienen al taller... ¿cómo les dicen «péguele al almohadón»? ¿Yo tendría que decirles eso? ¡No! Yo decía «no escribas». «No, pero quiero escribir igual», «bueno, escribí igual».

7. ESCRITURA Y PROTOCOLO: LO CORRECTO NO JUEGA

V. G.: Me da la sensación de que en el taller literario hay algo de los protocolos, ¿no? Los protocolos para escribir...

L. Z.: Tenía en mente esta idea de «protocolo» también. Ahora tenemos muy naturalizado el tema por la cuestión del saludo; entendemos que es restrictivo y permite cuidarnos. Si bien ahora se nos hace sumamente visible e impuesto, pienso qué presente estuvo en la educación durante tanto tiempo. Siempre hubo protocolización de la enseñanza en distintos dispositivos o ciertas formas que moldean la escritura. ¿Cómo se rompe esa relación de control en la cual queda sujeta la relación docente–estudiante, y cómo esos dispositivos terminan segregando y también, por qué no, causando todo este tipo de sufrimientos e imposibilidades frente a la escritura?

M. K.: Sí, completamente. Yo creo que cierto tipo de protocolos han de cumplir, sin dudas, una función pertinente e, incluso, indispensable, si uno piensa en el colegio primario y, al menos, una parte del secundario. Creo que sí, porque, en esas zonas de la educación, para romper con un protocolo hay que tener el protocolo. Hace un rato también manifesté mi prevención al respecto de «hacelo como vos lo sientas». Bueno, hay una manera de hacerlo. Incluso las rupturas con las maneras de hacer existen porque existen maneras de hacer. Los protocolos del lenguaje son géneros discursivos. Cómo se escribe una poesía, cómo se escribe una narración, cómo se escribe un informe, cómo se escribe una monografía, cómo se escribe una reseña, y así... Y después uno ve qué hace con eso. Pero me parece que hay un tramo formativo donde no veo problema en pasar por el formato de los géneros, con sus respectivos protocolos.

En un taller literario ya me parece distinto. Respeto lo de los talleres literarios por una razón, que es que hay personas a las que yo admiro muchísimo, que dan o daban talleres literarios, entonces digo «debe estar bien, al menos en algunos casos». Si Hebe Uhart daba talleres literarios, yo no voy a pronunciarlo en contra de los talleres literarios porque Hebe Uhart los daba. Si Laiseca daba talleres, quiere decir que debe haber una manera buena de dar talleres. Y, a la vez, no los dejo de pensar como excepciones, si ustedes quieren, porque me parece que, justamente, es un espacio en los que tiendo a suponer que hay protocolos. No importa cuáles.

El otro día leí un libro de cuentos y dije «es un buen libro de cuentos de taller». Hace lo que hay que hacer... y solamente lo que hay que hacer. El tipo de literatura que a mí me interesa es una que a mí me parece que está bien pero también puede estar mal. O que está bien, pero podría haber estado mal. Podríamos resumir esto en la idea de «corrió un riesgo». Incluso me pueden gustar más los textos que me parece que están mal porque intentaron estar bien y no salió. Frente a una alternativa, que no sería

la de textos que me parecen buenos o malos, sino los textos correctos, que no están ni bien ni mal, correctos. Pero no están ni bien ni mal no porque correcto sea una especie de nivel intermedio, mal–correcto–bien. No es un nivel intermedio, es otra práctica, es otra formulación. Lo que está mal o lo que está bien es lo que asumió el riesgo de algo que podía salir bien o podía salir mal. El texto correcto no asumió ese riesgo; tomó el protocolo, lo aplicó, salió. ¿Salió mal? No. ¿Salió bien? Yo me guardo la valoración de «bien» para el texto que corrió el riesgo y que podría haber salido mal o hasta el que salió mal. El texto que salió mal podría haber salido bien. El texto correcto no salió ni mal ni bien, no jugó ese juego. Aplica el protocolo, el protocolo se verifica... yo me guardo la idea de que el texto es bueno para el otro caso. Considero que un texto que «está bueno» es más cercano a uno que está mal que a uno que está correcto.

La función del protocolo: una instancia de formación en chicos de ocho años, por ejemplo, les enseñás lo que es el soneto, el verso libre, la rima, les enseñás a contar las sílabas, el decasílabo cuántas tiene. Después les enseñás «no cuentes con los dedos». Bueno, cuenta con los dedos, pero lo importante es que le enseñes el ritmo. Porque después va a escribir prosa... no va a escribir versos, no va a escribir versos endecasílabos, pero le enseñaste el ritmo y a sentir el ritmo en el lenguaje. ¿Se puede escribir ponencias universitarias teniendo en cuenta eso? Claro, hay que tener en cuenta eso si uno lo piensa como instancia de escritura. Entonces, función de los protocolos, sí; aplicación de protocolos, no.

Entonces, ¿qué pasa con nuestra escritura universitaria, que está completamente protocolizada? Propondría dos puntos: talleres para que te toquen algo, te sugieran algo, te recomienden lecturas... y luego lo que pienso más como grupos de lectura. En eso sí creo (no sé por qué me sale el verbo «crear», pero me sale). Grupos de lectura donde, eventualmente, se leen textos de los propios participantes (espero no estar haciendo una diferencia quisquillosa) frente al taller de escritura, que, a mi entender, va siempre asociado —por ahí es un prejuicio mío— con protocolos.

Cuando yo tuve que trabajar dando talleres, que fue una especie de concesión, tenía como dos gestos de honestidad. Uno era manifestar en la primera reunión mis prevenciones al respecto y mi opinión con respecto a los trabados y a los angustiados con la página en blanco, a los que invitaba, inmediatamente, a aliviarse, o sea, a retirarse. Pero lo otro que hacía y que hice por convicción fue nunca dar consignas. Por una razón muy simple: no las tengo. Pero, al mismo tiempo, yo les decía «imagínense que yo tengo una consigna de tres renglones que puede promover un buen texto. Tres renglones que pueden servir de estímulo a un buen texto, ¿cuánto te lo tengo que cobrar?». Tres renglones de los que puede salir una muy buena novela, ¿cuánto valen esos tres renglones? Una fortuna, un millón de dólares. No existe eso para mí. Pero también dudo del que viene a un taller y dice «dame una consigna así escribo». ¿Por qué no escribís? ¿Sin consigna no escribís? «Bueno, sí...», «entonces hagamos al revés: arranquemos con lo escribís, después hagamos una consigna». O después descubramos que no hacía falta la consigna.

Me parece que la consigna predispone, no voy a decir «determina», la aplicación del protocolo, la ejecución del protocolo. El texto va a salir correcto; resolvió correctamente la consigna, pero está puesto bajo consigna. Con la escritura universitaria me parece que hay mucho por pensar también, porque no usamos un protocolo: solo es protocolo. Una reunión de embajadores que no dicen nada, ¿no? Si todas las frases están protocolizadas, nadie le dijo nada a nadie, cada cual recitó su papel del protocolo.

Entonces, me parece que el problema con la escritura universitaria es que podría haber este paralelo con los talleres. Estamos aplicando un protocolo correctamente. Yo me veo cada vez más en problemas con el asunto. ¿Por qué hay que empezar diciendo lo que uno se propone hacer? Primera cuestión: ¿por qué todas las ponencias van a empezar igual? Primera duda. «Congreso sobre la diversidad», cien ponencias que empiezan todas igual. Pero ¿este congreso no era sobre la diversidad? ¡Hacés un congreso sobre la diversidad, pero les indicás a todos que escriban de una única y misma manera! Entonces, enuncian la diversidad, pero producen exactamente lo contrario. ¿Por qué todas las ponencias tienen que ser iguales en este congreso sobre la diversidad?

G. S.: En esto creo que se podría establecer alguna diferencia con el taller literario en donde, por lo menos en algunos, lo que te indican como primera cosa fundamental es buscar tu propia voz, a diferencia, quizás, de la escritura académica en la que la voz tiende a ser cada vez más impersonal.

M. K.: Sí, completamente. Lo que pasa a nivel académico es increíble, por eso estamos todos impactados, apenados y dolidos por la muerte de Horacio González. Sin dudas, él era una referencia inmediata de que había otra manera de hacerlo. De que se podía estar, enseñar, escribir, doctorarse en la universidad y tener una voz propia. En los talleres puede ser que funcione, yo no lo sé, no sé tanto de eso; tengo, más que nada, prevenciones y casos en los que resulta.

Por ahí es, también, la cuestión de cómo el docente en el taller, o quien coordina, no impone su propia voz. Quizás se puedan hacer distinciones entre talleres. Selva Almada sale del taller de Laiseca y no tiene nada que ver con Laiseca. Lo digo como elogio. A Selva Almada y a Laiseca. O sea que no es ineluctable. Pero hay otros talleres que van más por la línea del legado Cortázar y que sacan cortazitos, así, tac, tac, tac, uno tras otro salen... Claro, una línea cortazariana... Una línea Cortázar que viene por la línea de Abelardo Castillo, que daba talleres. Alguien que adoro, porque es recontra hinchado de Boca y es divina, es Liliana Hecker, que también da talleres. Y me parece que es una línea que saca literatura correcta (ya saben lo que pienso de lo correcto).

L. Z.: En esta línea, ¿puede ser que estén también las carreras de escritura creativa?

M. K.: Estoy ahí. Estoy en contra. Sí, perdoname que no te dejé terminar. Doy clase en la Universidad Nacional de las Artes, efectivamente, carrera de Escritura (me convocaron Roque Larraquy y Tamara Kamenszain), y estoy en la UNTREF, donde me convocó María Negroni. En el caso de María Negroni, en particular, le dije lo que yo pienso de la carrera de escritura creativa. O sea, pienso lo peor. Y me dijo «qué bárbaro que pienses así. Bueno, vení y lo planteás». Bueno. Estoy en desacuerdo con todo. Estoy en desacuerdo con que le llamen «escritura creativa» porque están, implícitamente, diciendo que una carrera como la de Letras, la que hice yo, donde nos forman como críticos literarios, esa escritura no es creativa, ¿ven? La misma formulación está ratificando ese reparto que, hace un ratito, yo dije que había que quebrar. Si escribo novelas soy creativo, si escribo crítica literaria, soy un burócrata de la universidad que hace informes para los evaluadores. ¿Por qué le llaman «creativa» a esa escritura?

G. S.: O, como se podría decir, una maestra no puede escribir literatura...

M. K.: Sí. Entonces, claro que tengo todas las dudas del cargo. El otro día, en la UNTREF, alguien que conozco bien y tengo buena relación hace una crítica a lo académico y me dice «bueno, no lo tomes a mal vos, que sos académico». «¿Yo?», le dije, «¿y ustedes, que para ser escritores se anotaron en una universidad? Yo soy académico, pero ustedes, ¿por qué suponen que no lo son?». Entraron a una universidad para sacar un diploma de escritor. ¿Más académico que eso? No tienen más que pensar lo que acabo de decir sobre el ser escritor y lo poco significativo que me resulta. ¿Alguien que quiere un diploma de escritor...? O sea, ¿al cabo de un cierto tiempo que te den la cartulina esa que todos nosotros tenemos con la cinta argentina y adentro dice «escritor»? Si les gusta, háganlo. Ya van a tener su diploma de escritor; pónganle un marco y cuélguenlo, pero no me deja de resultar desconcertante.

El desacuerdo más fuerte es: yo también, entonces, hice escritura creativa. Porque fui formado como crítico literario por Ricardo Piglia, por Josefina Ludmer y por David Viñas; yo también tengo escritura creativa. ¿Porque escribo novelas? No, porque soy crítico literario. Ese es el primer punto de discusión. Yo reivindico mucho la formación de escritor de la carrera de Letras de la UBA, que no es una formación de escritor, es una formación de lector. Esa clase de formación de lector me parece la más propicia para un escritor, que no sea directamente una formación de escritor. Me inspiran muchísimas dudas la idea de «formación de escritor». A mí me parece que la formación del escritor es una formación de lector empleada de una manera singular.

Por eso, los talleres de escritura los pensaba como grupos de lectura, donde se trabajaban textos de los propios participantes, eventualmente. Grupo de lectura, aprendamos a leer. Aprendamos, no es que les enseño. Aprendamos a leer cómo está hecho un texto, qué pasa, cómo podría haber sido. Pero esas son destrezas de lectura que cada uno se apropia para su propia escritura. A mí me merece más confianza esa clase de formación. Si viniera alguien de 18 años, yo le digo «metete a Letras», que es una carrera específicamente orientada a escribir.

A título estrictamente personal, a mí, una de las cosas que me gustan mucho de la literatura es que se hace a solas. Me encanta eso. Se escribe a solas, se lee a solas. Cuando veo esa necesidad de grupalidad... Pero eso es una cosa muy mía, eh, eso no se transfiere a nadie. Me gusta la literatura que no es grupal. No tengo esa disposición de pasar por el grupo para escribir. Los que encuentran el estímulo en que el grupo los ayuda... qué raro debe ser. Qué raro me resulta a mí.

8. DEL SOLIPSISMO A CORROER LA ESTRUCTURA: VACILAR CERTIDUMBRES, HABITAR EL NO SABER

V. G.: Quizás no están ahí las personas, pero pensaba en la idea esa de Bajtín de lo dialógico, siempre, de la escritura... digo, los otros siempre están, entonces ¿hasta qué punto se trata de soledad?

M. K.: Sí, para Bajtín la palabra es dialógica. Yo escribo solo palabras dialógicas, porque esas palabras convocan a otro, interpelan a otro, desean a otro, hablando otra vez del placer y del deseo. Ahora, ese deseo y esa interpelación, esa interlocución tiene que habitar la palabra misma. Capaz que tuve mala suerte, pero, a veces, los grupos son una zona de fricción de egos. Se puede estar más a solas en un grupo que solo escribiendo y pidiendo por otros. No digo que sea fatalmente así, pero, pensando en Bajtín, puede haber un único personaje y haber dialogismo, y puede haber dos personajes, o tres, y haber un monólogo. Es el modo de relacionarse con el lenguaje y con el otro a través del lenguaje. Así que... por eso digo que eso es muy personal. Yo participé dos, tres veces en filmaciones, cine, películas. Gran experiencia, la pasé bien, me gusta y todo, pero una cosa que me abrumó es cuánta gente participa. El director ve a través del cámara, escucha a través del sonidista... están todos todo el tiempo. Está bien. Ahí son cosas de disposición personal. Yo me dedico a algo que se hace solo. Entiendo que alguien pueda necesitar el grupo, preferir el grupo, desear el grupo, disfrutar el grupo. Ahí ya son gustos personales.

F. G.: Igual, Martín, hay una dimensión de lo que algunos llaman una «soledad poblada». Lo pensaba, sobre todo, porque recuerdo que unas colegas, hace varios años, te habían preguntado sobre la lectura y hubo una cuestión sintomática que me pareció interesante rescatar. Decís: «casi todas las situaciones sociales desalientan la lectura» y a renglón seguido contás escenas de lectura en tus clases, de un profundo calado social. Entonces, tal vez hay una dislocación de ese sentido específico que le otorgás a la soledad. Porque también esta es otra impostura con la que habría que tener cuidado cuando se habla de la escritura y la lectura como asuntos estrictamente solipsistas. Me parece que hay una tensión que, tal vez, se podría explorar. No está del todo clausurado.

M. K.: Completamente, porque «solitario» y «solipsista» no es lo mismo. Se puede estar en un grupo y este propiciar el solipsismo. Y poder trabajar a solas con un deseo de otredad. Hace un rato les contaba mi disposición con genuino entusiasmo, no es por vanidad, me entusiasman colegios donde se han trabajado textos. Voy con absoluto entusiasmo, y, efectivamente, porque la palabra pronunciada a solas es dialógica, es decir, convoca a otro y espera respuesta. Me encantan esas escenas. Porque me parece que hay que hacerlo pasar, efectivamente, por la propia práctica de la escritura. Yo creo que se puede producir ese desglose; la escritura pide lectura. Parece una formulación caprichosa, pero yo creo que hace diferencia el escritor que pide lectores y la escritura que pide una lectura. Y uno, que es el que produjo esa escritura, acude a la escena en la que están los lectores.

La relación es con la escritura. Esa escritura encontró lectores. ¿Cómo no va a acudir uno a la escena de la conversación con esos lectores? Que no es lo mismo que escribir con otros. En la escena

de escribir con otros he visto grados altos de solipsismo. Es decir, personas que están ahí que despertaban solo cuando les tocaba su turno, si es que no infligían comentarios con unos tonos hacia los compañeros que yo no habría admitido... Obviamente, yo como «coordinador». Volviendo un poco a lo que hablábamos antes a partir de lo que decía Luisina del lugar del docente. Yo, que se supone que era la «autoridad», todo con comillas; yo, que se supone que era el «escritor, jamás le hablaría así a otro de su texto. Jamás le diría al otro lo que tiene que hacer, sino, muy suavemente, muy tenuemente, muy cuidadosamente... Una vez di un curso donde casi todos eran así. ¡Dios! Había una que era así y cada tanto giraba y le decía «¿siempre se tratan tan mal?», «sí», me decía, «sí», porque eran los egos dándose a palazos. Era un grupo y yo decía «¿qué hacen acá? Pobres. Yo ya sé qué hago acá, estoy laburando, pero estos, ¿qué hacen acá?».

Entonces depende, porque son escenas distintas, pero para mí la literatura también la podría asociar con la docencia. Cuando un texto me entusiasma muchas veces aparece la idea de «podríamos dar esto en tal materia», «esto podría entrar en tal unidad», y ahí uno está solo y, al mismo tiempo, ya está prefigurando una escena de diálogo abierto con estudiantes. Lo que no quiere decir que el proceso sea, en sí, grupal.

G. S.: Me pareció interesante quedarnos con esta idea de la búsqueda de la otredad en la escritura, así como la búsqueda de la otredad en la docencia. Y esto como en tensión con estas escrituras que, por ejemplo, Juan Forn, otra pérdida de esta semana, que hablaba del ombliguismo del escritor y de quedarse en las escrituras del Yo. Y justamente, él era el ejemplo de todo lo opuesto, esa búsqueda de la otredad en el texto, en la escritura, así como en la docencia, me parece que es una idea súper potente.

M. K.: Miren, ya en absoluta confianza. Muchas veces, los grupos eran desfile de yoes. En el taller desfilaban yoes; «porque yo», «porque yo», «el texto era yo». Y después para hablar del texto: «son palabras que yo...». Hablando de psicoanálisis, yo muchas veces decía «miren que terapia es otro precio, eh».

V. G.: Dijiste «terapia», voy a aprovechar y te voy a volver a traer para acá, como te había prometido.

M. K.: Pará, cuento una cosa, porque ya veo por dónde viene. Una vez, en un taller, una compañera presenta un cuento sobre la cena de un matrimonio. Van a cenar y tienen un ritual. Y, bajo la modalidad de grupo de lectura, no taller de escritura, no le decía cómo había que escribir, tomé el texto e invité a analizar y ver cómo estaba construido y dije por qué me parecía que funcionaba muy bien. Por cómo el texto disponía un plano exterior aparente de afinidad y de confluencia, y marqué tres o cuatro puntos que corroían ese plano superficial mostrando que, por debajo, lo que había era conflicto. Obviamente, era todo un elogio al cuento, porque estaba muy bien hecho. O sea, vos lo leías y decías «este matrimonio, sus rituales, sus lugares compartidos»... yo marcaba «aparece esto, esto, esto otro». Detrás de ese plano superficial está todo podrido, y lo sentí. Lo termino de decir y la persona empalidece: el texto era pura autobiografía, era su matrimonio, que ella creía que era feliz. No sé cómo era su matrimonio, no me interesa, qué sé yo, por qué tengo que hablar de su matrimonio, pero lo que yo dije del texto, como no era el texto, era ella, y como no era un artificio del lenguaje, que es lo que yo entiendo por literatura, ni una estrategia narrativa, que es lo que yo leo cuando leo literatura, sino que era esta persona contando su matrimonio, lo que yo dije la demolió porque escuchó su matrimonio, no escuchó su cuento. Porque no había cuento, era su matrimonio, nos estaba hablando de ella. Y yo no hablé de ella, si yo no sé ni quién es ella. No saben el lío que se armó ahí. Aparte la vi derrumbarse. Creo que empezó a balbucear que al marido lo quiere. Yo no sabía si tenía marido, qué sé yo quién es el marido, qué me importa.

V. G.: Ahí le tendrías que haber cobrado la sesión.

M. K.: Es otra cosa, viste, escuchame. Sabés lo que ganaba; ustedes lo ganan en veinte minutos. También puede haber lo que detectó Juan Forn que, además de todo, fue un gran editor. Entonces, sabía leer muy bien y es otro tipo de lectura que la del crítico literario. Ahí sí puede haber una diferencia, uno tiende a leer más el texto que es. El editor lee más el texto que podría haber sido, que podría llegar a ser. Es una lectura más cercana a la del taller. Sí, egos, egos, egos. ¡Podés tener veinte personas reunidas y tener veinte egos solipsistas, eh!

F. G.: Sánchez Ferlosio le llamaba el «kikiriki autoafirmativo».

M. K.: Está bien, viste, si les gusta está bien. Pero ¿qué sé yo? No sé qué puedo hacer con eso.

V. G.: Vimos que algunos pensadores y críticos se valieron del psicoanálisis para profundizar su manera de leer. Por ejemplo, Noé Jitrik toma al psicoanálisis como una dimensión, así como podría ser la dimensión política. Él dice, más o menos, que le interesa, al momento de abordar su crítica, pensar lo manifiesto y lo latente, que lo toma de lo que Freud elaboró a partir de los sueños. Entonces, ¿cuál es tu posición en relación con el psicoanálisis concibiéndolo de esta manera, más allá de que vos hagas análisis y convivas con una psicoanalista?

M. K.: Es que no existe ese «más allá», es todo más acá. Por un lado, yo pondría lo que estudié en la carrera de Letras, que fue mi primer contacto, no creo haber leído Freud antes. Tuvimos psicología en el secundario, capaz que algo leí ahí de *La interpretación de los sueños*. Pero sí está entre las lecturas de mi formación en letras, como también *El poeta y la fantasía*, en una de sus traducciones. Después está esa zona de revisión crítica, el posestructuralismo, la lectura que hace Foucault de Edipo en *La verdad y las formas jurídicas*; *El Anti-Edipo* de Deleuze y Guattari... Todo esto sería el mapa de mi formación al respecto. Yo cursé con Nicolás Rosa entre el 86 y 91, entonces el impacto de Lacan ahí se vuelve inseparable y con una marca del posestructuralismo muy fuerte. El impacto de Lacan en Barthes, por ejemplo, creo que está más fuertemente en *El placer del texto*. Lacan, goce, placer en Barthes. El Barthes de *S/Z*, o sea, no ya la lectura en clave psicoanalítica del superficial profundo en Freud, sino las cadenas significantes y el corte. Que yo aprendo como la marca o el impacto (no sé si decir «influencia») de Lacan en Barthes, más que en etapas con respecto a Freud.

Por otro lado, mi propia experiencia de psicoanalizado, si es que soy exactamente un psicoanalizado. Soy menos de lo que yo creo. La primera analista, por ejemplo, al cabo de un tiempo le dije «no, porque este tiempo de psicoanálisis...» y me dijo «ni empezamos» a hacer psicoanálisis en este tiempo. Me dijo «usted llega acá desvencijado porque se separó, estamos apuntalando esto que se desmorona. No ha habido psicoanálisis acá». Y, efectivamente, yo era de los que suponían que uno iba con dudas y salía con certezas. Tenía esa idea, tan equivocada. Yo suponía eso, soy un tarado. Las dudas, las cosas que uno no tiene resueltas van a análisis y ahí empiezan como a clarificar, resolver... La idea de que el proceso es inverso, de que es la escena la que se mueve. Lo que uno empieza a hacer es a impactar en las certezas, a revisar las certezas, a dudar de lo que uno creía que sabía de uno mismo. Es al revés: no trabajás sobre las dudas, trabajás sobre las certezas. Desconfiás sobre lo que creés que sabés de vos. Trabajás sobre lo que creés que sabés que querés. O sea, más una práctica del autodesconocimiento que del autoconocimiento, es decir, uno lleva lo que cree que sabe de sí y aprende a dudar. Ni siquiera «aprende», pone en ejercicio el conmovier, cuestionar... no te quiere hacer colapsar, no es hacer colapsar, no es como el edificio de Miami, pero es el día antes; corroer la estructura. No se va a caer, no hay que hacerla caer...

Y, al mismo tiempo, yo no me acuerdo de cómo veía estas cosas antes de estar con Alexandra. O sí me acuerdo, las veía peor. Hacía los mismos chistes que ahora: la máquina jukebox si no le ponés la moneda no canta, cuánto cobran por carraspeo... todo eso lo decía, pero voy haciendo análisis y, al mismo tiempo, hay un modo de relacionarse con las cosas y con el lenguaje. O sea, alguien que está habituado a la práctica de poner a bacilar las certezas, que hace de eso una práctica intelectual y que no

es sólo intelectual; es personal, es emotiva, es todo. Como práctica, no un día que entraste en crisis, de incorporar la práctica, de revisar la certeza.

Otra vez, no llevar las dudas para que te devuelva certezas; revisar las propias certezas una y otra vez. Una persona así es extraordinaria. Si me deja, me mato. Hay un taller de Toyota acá en frente, le digo «vos me dejás y yo me instalo acá, en el taller Toyota. Y aunque sea te miro pasar». Sería tremendo. Porque es fabulosa y no es que desayunás hablando de Lacan, no es eso, no me habla de eso. Si me hablara de eso, me embolaría. Yo tampoco le hablo de Barthes. Es una manera de atravesar y pensar las cosas, es extraordinario. Creo que yo no era así antes.

V. G.: ¿Y pensás que todo esto se ve reflejado —o intentás que se vea reflejado— en tu escritura o en tu pensamiento?

M. K.: No, a mí me cambió la vida. Suena así, un poco bolero, pero es la verdad. Por ejemplo, no pensar que la angustia es algo a resolver. Por eso lo de la parte conductista. Por supuesto, si te hundís en la angustia, no podés salir de la cama, ahí hay que hacer algo. Si no levantás la cabeza y no encontrás razones para vivir, hay un problema. Permitirse la angustia. Yo eso no lo sabía hacer. No es que no lo sabía hacer; no sabía eso. Permitirse la angustia. Si estás desmoronado, hecho un trapo de piso, que no te podés ni levantar a dar clase... ahí hay un problema. Pero la idea de sofocar el más mínimo atisbo de angustia como quien sofoca cualquier cortocircuito porque puede prender fuego a la casa entera, no advierte que permitirse la angustia puede ser necesario. Y esto no es algo que alguien te sienta y te explica, sino que realmente me cambió la manera de *vivir*. En contra de la cosa, justamente, conductista. Que es resolver, resolver, resolver. «Estoy angustiado, resolvamos esto». ¿Por qué la angustia sería, necesariamente, algo que hay que resolver apenas aparece? La cuestión es apenas aparece.

La relación con lo que no se sabe, que para mí no deja de ser un problema, no dejo de sentirlo como un problema, como algo que está provisoriamente en el estado que no se sabe y que hay que resolver, o sea, saber. La idea de permitirse no saber... Atravesar el no saber. Atravesar *durativamente*. La vida entera no sabiendo nada, no. Pero sí una instancia en la que no sabés. Y no vivirla en la emergencia de «esto no puede ser, hay que definir, hay que definir, hay que definir». Permitirse no saber, *habitar* ese no saber. No radicarse definitivamente, porque eso no dejaría de ser una manera de resolver. Entonces, no te estás permitiendo nada, estás haciendo de ese no saber algo que ya sabés. No. Habitar el no saber, con todo lo que eso implica. Sí, todo eso me cambió absolutamente la manera. Sin haber leído nada, no es que me puse a leer el *Seminario 8*. Pero es, realmente, otra manera de relacionarse con las vivencias y con las cosas. Que me cambió realmente la manera. En análisis, suelo decirlo... Esa es la verdad, les digo la lista. Yo antes no era así, eh. Antes era antes de Alexandra.

9. POTENCIA DEL FRACASO

Pablo Cosentino: En relación con esta actitud existencial, tal vez, o posicionamiento de esta concepción del psicoanálisis y cómo pensás la vanguardia, pienso el vínculo entre el arte y la política. La construcción de lo político, la construcción de lo común, solemos pensarlas asociadas a la construcción de relatos, de sentidos, de significados. La vanguardia como puesta estética entiendo que apunta, justamente, a desarticular esos sentidos, esos significados, esos relatos y esto también genera efectos políticos. Hay una frase que decís sobre Cecil Taylor, «no es vanguardista porque encaja en la vanguardia, sino por no encajar en nada» Y la traigo en relación con la dificultad de plantear una política de la vanguardia.

M. K.: Sí, completamente. Al mismo tiempo, me hace pensar en algo que me preguntó Valentina que no dije, pero estaba pensando en la relación arte-vida y no contesté la cuestión de mi propia escritura. No traspasa la escritura porque, al escribir, soy distinto a como soy en el resto de las cosas. Quizás por eso me gusta tanto escribir y por eso no pasa por el lado de ser escritor. Tengo una relación con la escritura que no es la que suelo tener con el resto de las cosas.

Por ejemplo, esto que estaba diciendo de la zozobra o el no saber. Me llevo mucho mejor en la escritura con eso que en el resto de las cosas. Lo cual nos lleva a la cuestión arte-vida en términos más amplios; vanguardia y política también, que es otra manera de formularlo. Creo que ahí es lo que podríamos llamar «el fracaso de la vanguardia», porque el libro, en algún punto, está escrito a partir del fracaso de las vanguardias. Solo que, en lugar de hacer de ese fracaso un acta de defunción, más bien, hacer... (como uno, además, es marxista, tengo una sobreproducción de fracasos) la pregunta: ¿qué hacemos con los fracasos? O cómo sí generar algo, cómo hacer productivo un fracaso, cómo construir con el fracaso, dado que es lo que tenemos. Para no pensar que aquello que fracasó está concluido, que no es lo mismo. Entonces, ¿puede haber algo así como una productividad del fracaso? ¿Hay algo que el fracaso puede generar? ¿Hay algo que el fracaso puede crear, estimular, suscitar? Para no pensar que fracaso es, solamente, acabamiento y liquidación. Entiendo que cuando se habla del fracaso de las vanguardias se habla de, como bien decía Pablo, su codificación. Lo pensaba a propósito de la idea de Sebrelí, su llamado a la desobediencia civil, que no es otra cosa que un mandato de Sebrelí, nos está mandando a desobedecer, por lo tanto, si respondemos al mandato de desobediencia, estamos obedeciendo también.

Una vez que existe una codificación de las rupturas vanguardistas, evidentemente, no hay ahí ruptura. Hay un núcleo en el libro que es ese. El solo hecho de llamarlas vanguardias históricas, nos plantea este problema. Volviendo al comienzo de la conversación, si estamos hablando de pasado y futuro, ¿qué pasa con ese futuro al que le llamábamos «vanguardia», con ese adelante al que le llamábamos «vanguardia», cuando son vanguardias históricas, o sea, cuando el adelante quedó atrás y el futuro quedó en el pasado? Planteado como dilema, no es que uno tenga, exactamente, la respuesta y la resolución. Se plantea el problema y se recorren tentativas de resolución posible.

Libertella es una forma, la revista *Literal* es una respuesta posible, tentativa... Aira es otra respuesta posible, la lectura de Piglia es otra respuesta a esta cuestión. Ahora, efectivamente, las vanguardias clásicas, si existe una *clasicidad* de vanguardia, ahí hay un problema básico, que creo que lo planteo en algún momento en términos de cómo hacer de nuevo lo nuevo. No hay solución en esos términos. Si es de nuevo, no es nuevo, por decirlo de modo más simple. Si se hace de nuevo, ya no es nuevo. Al mismo tiempo, eso que fue nuevo, ¿cómo fue neutralizado, domesticado, institucionalizado, aunque se suele resumir como *la vanguardia en el museo*? Ahora, la vanguardia en el museo transformó el museo. Uno puede decir «los museos neutralizaron la vanguardia». La vanguardia, una vez que quedó institucionalizada en el museo, perdió su radicalidad. En un sentido, sí; en otro sentido, transformó el museo. Los museos no son lo que eran antes de las vanguardias. Por un lado.

Por eso yo tomé de Bürger en *Teoría de las vanguardias*, sobre todo, las distintas líneas de formulación sobre cómo entender las vanguardias, me sirvió especialmente la idea de articulación/unión arte-vida como característica propia de la vanguardia. Es decir, a diferencia de otros movimientos de ruptura estética, a diferencia de otros movimientos de innovación artística, las vanguardias vienen a poner en cuestión, a poner en crisis, no ya determinadas características del arte, sino su propio estatuto social. Y esa puesta en crisis es lo que Bürger llama «institucional».

No es una disputa entre lo nuevo y lo existente al interior de la institución-arte, sino que es una disputa que pone en cuestión a la propia institución-arte. Y lo que para Bürger determina a la institución-arte es la separación entre arte y vida. De tal manera que lo que las vanguardias procurarían es devolver al arte el espacio de la vida, con la expectativa implícita o explícita de que la reconciliación del arte con el mundo en la vida iba a transformar el mundo de la vida. Ese fracaso es tanto más significativo que el otro, porque ahí es donde detectamos, también, el fracaso en su dimensión política, que está dada, sobre todo, en el surrealismo. Se ha señalado ya que la teoría de Bürger funciona de un modo más adecuado si se piensa en el surrealismo. No todas las vanguardias se plantearon lo mismo, no todas las vanguardias fueron iguales. Pero yo he tomado lo que me servía para mi argumentación.

Me parece que ese fracaso de transformar la vida estéticamente es la lectura extraordinaria que hizo Piglia de Macedonio Fernández, que siempre había sido una lectura que politiza a autores o literaturas que no habían sido abordadas o pensadas, detectadas como literatura política. La literatura de los escritores de sensibilidad social y de denuncia social del grupo llamado Boedo era, claramente, una literatura social. Cuando Piglia lee *La novela de la eterna* de Macedonio, en términos de la conquista del Estado por parte del arte, le imprime un carácter político que hasta ese momento no se había detectado en Macedonio y que me parece que corresponde a lo que estamos diciendo de las vanguardias.

El arte se adueña de la vida y la transforma. Ese fracaso es un fracaso político que tiene, a la vez, su correlación en otra vertiente, si uno piensa en el futurismo. Que ya no es esa utopía de ciertas vanguardias, de conquistar con el arte. Como cuando Macedonio decía «la toma del Estado, pero por el arte», cosa que no necesariamente llevaría a una estetización, sino una transformación política en el mundo de la vida desde el arte. Eso en esa línea que dijimos con Bürger, el surrealismo; pero, en el caso del futurismo ruso, aparece otra formulación. Ya no es el arte transformando el mundo de la vida; es el arte en su propio proceso de revolución estética, en correlación con una revolución política que estaba ocurriendo ahí mismo.

Entonces, me parece que es el otro momento paradigmático donde pensar esto que vos, Pablo, planteás de un sentido político. Arte y vida en un caso o revolución estética–revolución política conjugadas en el otro. Las dos fracasaron. Ahí la inflexión que toma el libro, creo que oscila, como yo mismo, entre una cierta melancolía y un optimismo voluntarista, es qué hacer con ese fracaso. ¿Qué futuro nos habilita ese fracaso? Contrariamente a lo que supondría el fracaso, que es algo que ha quedado atrás, si lo que hay atrás es el fracaso: ¿qué futuro nos abre ese fracaso? El de la revolución estética, el de la revolución política y el de la articulación posible entre ambas revoluciones. Todo es fracaso. ¿Qué nos puede aportar ese fracaso, como decíamos al comienzo, a futuro? Lo pondría en esos términos.

P. C.: Me resuena a esto de la no-épica, una vanguardia sin épica. Si partimos de un relato teñido por el fracaso, la épica parece que no tiene lugar...

M. K.: Exacto. Esa formulación que está en Aira, que yo la tomo de Aira, es una salida posible. Yendo a esas tentativas de resolución, claramente no hay una resolución y no podría haberla ahí, sería frustrante que la hubiera. Me parece que se trata, justamente, de tantear resoluciones posibles, leer y disponer tentativas de resolución posible. Una es esa, que podría llegar a cobrar un sentido político también. ¿Y si la revolución ya no vamos a hacerla tomando el Palacio de Invierno? ¿Si ya no va a transcurrir de ese modo? Quizás habría que poner los verbos...

¿Si el imaginario de la revolución social ya no correspondiera más a la escena épica de la toma del Palacio de Invierno, sino que transcurra de otro modo...? No tengo idea, obviamente, pero nos planteamos estas cuestiones. O, en todo caso, una etapa donde hay una sobreactuación de épica, quizás unida a su devaluación, según la cual se le imprime «épica» a todo. Quizá porque está quebrada la dimensión mayor de la épica, efectivamente, al plantearse un movimiento artístico que va a adueñarse de la vida y transformarla. Pero por algo las metáforas vienen del mundo militar que es, como sabemos, de donde proviene el propio género épico. Este nace para narrar guerras, no otra cosa. ¿Qué pasa en una etapa de devaluación épica? No hay grandes gestas de nada y se narran con un imaginario de gestas, eventualmente, cosas muy valiosas. No es un problema de que sea valioso o no valioso.

Detectaba también, mucho, una cierta sobresaturación de la expresión «poner el cuerpo». Como para darle una intensidad épica a dar clase. «Bueno, porque los docentes...»; yo valoro mucho la docencia, ya queda claro en todo lo que hemos hablado. «Los docentes que ponemos el cuerpo...»; ¡eh, das clase! Poner el cuerpo es ir a la guerra; das clase, sí, terminamos cansados, ya sé, quedás reventado, después te duele todo acá. Poner el cuerpo cuando uno va a las marchas, a las manifestaciones, claro. Si no hay represión policial, que a veces hay, me reservaría la expresión «poner el cuerpo». Fuimos a la marcha. «Acá estamos, poniendo el cuerpo», una *selfie* por Avenida de Mayo. ¿Qué es eso? ¿Poner el

cuerpo? Estás ahí, en Avenida de Mayo, igual que yo, igual que todos. Me parece que hay una sobreactuación épica. «Ponemos el cuerpo», mucha solemnidad y mucha impostación.

Una salida posible podría ser decir ¿qué pasa si la vanguardia no tiene épica hoy? Por lo menos, hoy. No hay épica, no hay conquista de la vida, no hay... Fracaso la conquista de la vida. Bueno, ¿cómo maniobramos con ese fracaso? Para no instalarnos en el puro fracaso, para no esterilizar el fracaso. Esa sería, por ahí, la formulación. No hacer del fracaso algo que esteriliza o que paraliza. Al mismo tiempo, no podemos hacer de cuenta que el fracaso no existió, y hablar de una manifestación común y corriente, a la que vamos, como si estuviéramos tomando el Palacio de Invierno, «poniendo el cuerpo». Estamos yendo a la marcha, y por ahí la ganamos y sale una ley y es fabuloso, pero no estamos poniendo el cuerpo ahí. ¿Se acuerdan que Soledad Silveira los llamaba «mis héroes» a los que estaban en Gran Hermano? Está bien, la tele está para eso, pero puede ser lo que llamaríamos «un síntoma» de llevar la épica a cualquier lado.

10. DESESTABILIZAR Y DESBARATAR DICOTOMÍAS: ES CON LA TRADICIÓN QUE SE PRODUCE LO NUEVO

Martín Medina: hay un libro que me interesó mucho, que es *Narrar a San Martín* (Kohan, 2005). Ahí aparece la cuestión de la épica y me surgía la inquietud de si era posible pensar la figura de San Martín con aspectos similares a la figura de Sarmiento, es decir, un prócer que sobrevive a las críticas y se prolonga su figura en el tiempo en base a los tambaleos y flaquezas. En este sentido, escuchaba a Javier Trímboli que decía «se puede estar en contra de Sarmiento, pero no sin él». Esta idea, una cotización de Sarmiento como prócer, se ve cada vez más elevada porque hay que tomar una postura favorable o en contra y no se lo puede odiar. ¿Ves posible pensar la figura de Sarmiento en otros términos? Porque, más de una vez, te escuché criticar la idea de grieta en el pensamiento político y por ahí se puede pensar la figura de Sarmiento desde otra perspectiva.

M. K.: Uy, sí, totalmente. En el colegio que hace un rato mencioné que hacíamos las horas de lectura, yo daba Literatura y Javier Trímboli daba Historia, ahí lo conocí. Un día, vino una alumna de quinto y me dijo «me gusta el de Historia, ¿qué hago?». Estaba ya por terminar quinto. Es la mujer de Javier ahora, tienen dos chicos, ¿podés creer? En fin, sí, lo conozco hace mil años.

Sobre San Martín, claro, obvio. Además, yo me llamo Martín, vos también. A mí, Ludmer, que fue la que dirigió esa tesis, siempre me decía que trabajaba San Martín porque estaba buscando mi propia santificación. Así que no es casual que vos, que te llamás Martín, también lo hayas planteado. Por una parte, nos remite a otra dimensión de la épica, porque, efectivamente, los Estados, la narración de Estados, es una narración épica. Distinta a la que estábamos diciendo; ¿hay una épica en las vanguardias? Sí. ¿Hay una épica del arte en las vanguardias? Sí. ¿Hay una épica política en la revolución? Sí. Y tenemos las épicas de Estado, que son las narraciones de la mitología de origen de la identidad nacional, que pueden ser muy distintas entre sí, pero tienden a transitar géneros épicos.

Es el caso de la identidad argentina, que es la que yo trabajé muy fuertemente por la centralidad que se les dio a las figuras de guerra. En los países americanos la guerra siempre tiene una presencia, con todo lo que eso implica. Épica, por lo pronto, como dijimos, porque hay guerra, hay épica, hay héroes, hay hazañas. Pero, además, como todas nuestras narraciones se constituyeron en guerras anticoloniales, de independencia, ese factor siempre va a estar. En el caso de la formulación de la identidad argentina, no solo está, sino que está puesta, desde el punto de vista narrativo, muy en el centro. En cuanto a, para decirlo muy resumidamente, el hecho de que los así llamados «Padres de la Patria» sean dos figuras ligadas a la guerra: Belgrano, que no era un militar, pero que se volcó a la acción militar, y, sobre todo, la figura de San Martín como Padre de la Patria, pone la épica de guerra en primer plano, en la formulación mitológica de la fundación de una identidad nacional.

Los feriados sabemos a quiénes corresponden: San Martín, Belgrano y Sarmiento. De hecho, ahora tenemos un montón de feriados por la muerte de este, del otro, pero todos sabemos esas tres fechas,

¿no? La de Güemes ya me la olvidé, ¿qué día fue que murió? San Martín, Belgrano, Sarmiento, esas fechas las sabemos, son las tres fechas, son las tres figuras. Y, claro, la de Sarmiento tiene ese enorme interés —obviamente, posterior—. Trabajé en el libro sobre San Martín la figura de Sarmiento haciendo héroe a San Martín y haciéndose héroe a sí mismo a través de San Martín, porque tenía un ego... se ve que iba mucho a talleres literarios, Sarmiento. Bueno, igual salió buen escritor.

Yo cursé con David Viñas, en el 88, un curso de literatura argentina enteramente dedicado a Sarmiento. Y fue muy fabuloso porque se podía ver en el propio Viñas la ambivalencia de la crítica ideológica y, a la vez, la fascinación por una figura como la de Sarmiento. Que tiene, justamente, lo contrario de lo que hoy da de llamarse «grieta», lo que lo vuelve tan extraordinario. Por una parte, queda tragado por eso que se llama «grieta», la historia del liberador lo levanta, la historia del revisionista lo demuele. Hasta ahí tenemos esta taradez binaria que se llama «grieta». Ya había sido señalado, a propósito del revisionismo histórico, que invierte las categorías, pero mantiene los términos. Mejor dicho: invierte las valoraciones, pero mantiene las categorías. Da vuelta civilización–barbarie, pero sigue formulando civilización–barbarie.

Hay un trabajo de Noé Jitrik (1968) sobre Facundo que muestra cómo esta dicotomía falla. Se llama *Muerte y resurrección de Facundo*. Ahí podemos ver que, en la disputa con Alberdi, este le dice a Sarmiento que es un bárbaro de la literatura y, efectivamente, hay una desestabilización de esa dicotomía nítida que dice «acá está la civilización, acá está la barbarie». Y cuando Sarmiento se barbariza, además, son sus mejores momentos, no los peores, son sus momentos más potentes en la escritura y en el gesto intelectual. Cuando la dicotomía nítida falla en su nitidez, se empieza a dislocar. Cuando desde los términos de la propia dicotomía no se puede resolver que Rosas está en Buenos Aires... O sea, esa conjugación personaje/espacio, que el espacio por excelencia de la civilización y la figura por excelencia de la barbarie estén conjugados, no tiene solución.

Entonces es fabuloso, porque la dicotomía se desbarata. Lo que tenemos en Sarmiento es el desbaratamiento de la disposición dicotómica. Europa, América... Si lo fabuloso del proyecto inmigratorio de Sarmiento es que, en los términos del propio Sarmiento, salió mal. Lo que ya sabemos, salió mal, le llegaron unos inmigrantes que es como si dijéramos «para estos inmigrantes, nos hubiésemos quedado con los indios». No eran estos los que tenían que venir. Lo fabuloso es cuando le sale mal. Mal en el sentido de civilización–barbarie; cosas que el propio Sarmiento, que era brillante, afronta en *Facundo*. En realidad, el libro es genial porque maniobra con una estructura binaria que se le desarma, se desclasa, de desliza, se contradice, y maniobra con genialidad en sus términos. Como maniobra con genialidad, cuando va Europa, Europa no es lo que él suponía. Ya en los viajes.

Es genial ese libro, que contrapone La Pampa y Europa y él no había estado en ninguno de los dos lados. Nunca había visto La Pampa y nunca había estado en Europa. Va después. Para la relación arte–vida, es genial. Primero tuvo la escritura, después, el mundo. Y el mundo que inventó la escritura, el mundo que estableció con la escritura, pasó a lidiar con la realidad del mundo y, en parte, la transformó. Efectivamente, es una figura colosal, porque va a Europa y se encuentra con, como si te dijera, una novela de Dickens. Pobreza, miseria. Y dice «¿cómo? Pero si esto no es lo que...». Y reacomoda sus propios términos con Estados Unidos. Es fabuloso.

No me acuerdo si lo puse en el libro sobre San Martín, probablemente no. En el himno a Sarmiento, se dice «con la espada, con la pluma y la palabra». Respecto a una figura como San Martín, que es con la espada, con la espada y la espada. San Martín ni pluma ni palabra, un héroe netamente militar. Pero que, en el himno de Sarmiento, se duplica espada, pluma y palabra. La condición del escritor está desdoblada en el instrumento de la escritura y en el objeto. Pluma y palabra. O sea, la tríada, en realidad es, absolutamente, una figura con la que se podría pensar mucho mejor.

Hay un juego, que es el que hizo Viñas. Yo, la materia que daba Viñas, la cursé dos veces. La hice en el 86, cuando entré a la carrera, y volví a hacer la materia, la hice valer por Argentina III. Miren

lo que había que elegir: Argentina I se podía hacer hasta tres niveles. Había Argentina I y Argentina II, y no podía repetir una de las dos, como una Argentina III, hasta ahí te la reconocían. Argentina I la daba David Viñas; Argentina II la daba Beatriz Sarlo, ¿qué repetís? ¡Todo! Entonces, yo repetí Sarlo en un seminario y repetí Viñas. El primer curso, Viñas, lo dio sobre Mansilla: *Una excursión a los indios ranqueles*, que ya es, de por sí, un desbaratamiento del sistema sarmientino. Y en el 88 lo dio sobre Sarmiento. Además, *Una excursión a los indios ranqueles* es un texto que Mansilla escribe con la ambición de ser nombrado Ministro de Guerra. ¿Por quién? ¡Por Sarmiento! Ese libro se escribió, si yo no recuerdo mal, en 1865, durante la presidencia de Sarmiento. Con lo cual, en cierto modo, está escrito *para* Sarmiento, que no lo nombra Ministro de Guerra, porque a Mansilla también se le disloca fabulosamente la escisión nítida de civilización y barbarie. Va con esa expectativa y encuentra otra cosa. Y *Una excursión a los indios ranqueles* es el genial desbaratamiento de las expectativas de alguien que resuelve otra experiencia sobre la marcha.

Hay algo entre Mansilla y Sarmiento, que, además, son, para mí, junto con el General Paz, los tres más grandes escritores argentinos del siglo XIX. Pero, sobre todo, lo que se genera entre Sarmiento y Mansilla (disculpen la traslación y disposición a conectar cosas, pero estaba pensando en lo que decía sobre el psicoanálisis, que uno va a ahí no para asentar certezas, sino para desestabilizar certezas), lo que se desestabiliza, lo que se les desbarata, lo que se desarticula y lo que hacen con eso —cómo maniobran al interior de eso— es doblemente genial. En las versiones del Estado, la épica de Estado no admite estas desestabilizaciones. Obviamente, tiene que ver con la fijación. *Narrar a San Martín* fue un intento modestísimo de, por lo menos, arrimarse a una desestabilización, pero casi a la evidencia de la imposibilidad de desestabilizar una figura como la de San Martín que, no obstante, ofrece elementos de desestabilización posible.

La construcción a través de Mitre es tan potente y tan maciza —cosa que trabajó Trímboli también— que apenas uno dice «el Padre de la Patria es un héroe de guerra que no combatió en territorio argentino...»; salvo la Batalla de San Lorenzo, que la realizamos con una marcha muy linda, pero que fue como una escaramuza menor. ¿Cómo configurarás un Padre de la Patria que sea un héroe de guerra y que no libró combates en el suelo argentino? Estamos entre cristalizaciones de sentido y desestabilización. Me parece lo más productivo, intelectualmente, afrontar esos objetos macizos, contundentes, estabilizados, cristalizados y desestabilizarlos. Que es un juego de la literatura muchas veces también.

M. M.: En ese sentido, el interés que tenía de Sarmiento era ver cómo está reivindicado, criticado, ahora, en la actualidad para el sistema educativo argentino y cómo se sigue manteniendo con esa frase de Javier. Una segunda inquietud que me surge a partir de leer a Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi*. Él tiene una lectura de la vanguardia que, si me permitís, traigo la cita y después sumo alguna acotación al tema:

«Existen dos tendencias en disputa respecto a la vanguardia y la política. Por un lado, la versión Lenin–Gramsci. Ellos rescatan de la tradición cultural todo lo que les parece útil y productivo. Tolstoi para Lenin, Pirandello para Gramsci. Por el otro lado están Flaubert y Sartre, que proponen la oposición directa y la destrucción de la otra cultura. Los escritos de Sartre contra Flaubert. Una, la primera, habla desde dentro de la tradición, mientras la otra actúa desde fuera y parte de la tierra arrasada de las culturas antagónicas».

Reflexionaba en base a la cita que hay una postulación un tanto dualista en la propuesta de Piglia, y me parecía interesante pensar la idea de vanguardia en la figura de Sarmiento y considerar las apropiaciones que hace, por ejemplo, Puiggrós, para recuperar la figura de Sarmiento descartando los aspectos racistas y, como contrapunto a esta idea que tiene Puiggrós, la de Osvaldo Bayer, por ejemplo, que él no diría de criticarlo, sino abre la posibilidad de rescatar algo positivo de la figura de Sarmiento.

M. K.: Totalmente. Primero, una confesión: no leí a Puiggrós. Así que, disculpen. Pero está clarísimo tu planteo, es extraordinario. Efectivamente, lo que plantea Piglia es clave. Yo lo tomé en un aspecto del libro, efectivamente, que es la disputa de Lenin y de Trotsky con Mayakovski. Un poco relacionado a lo que planteaba Pablo también, esta relación arte-política, es una escena extraordinaria, porque el vanguardista y los revolucionarios están discutiendo sobre cómo se hace lo nuevo.

Digamos que estaban absolutamente en la práctica. Mayakovski era como pocos, estaba situado estrictamente en la práctica artística de la producción de lo nuevo. Y Lenin y Trotsky estaban haciendo la gran revolución del siglo XX, ni más ni menos. Y discuten sobre lo nuevo, en qué consiste lo nuevo. Y, efectivamente, ahí aparece lo que Piglia lee en las diferencias agregando a Gramsci y a Sartre, porque Trotsky, para el caso, lo que plantea es «lo nuevo no se produce sin la tradición». Y no lo dice un moderado, lo dice Trotsky, no es un reformista que le está diciendo al revolucionario «bueno, pero no liquidemos la revolu... la tradición». Hablando de psicoanálisis, después comenten este fallido, que quise decir «liquidar la tradición» y dije «liquidar la revolución». (Risas)

No es un reformista que dice «no liquidemos por completo la tradición». Están hablando de cómo se hace una revolución estética/política. Trotsky, Lenin, su señalamiento es muy preciso, el lugar que tienen Lenin y Tolstoi... El atractivo de Trotsky por Jack London. Sobre todo, una discusión conceptual en cuanto a la idea de que lo nuevo se establece sobre la tierra arrasada de la tradición o que lo nuevo se produce, al mismo tiempo, con y contra la tradición. Pero contra es con la tradición. Incorporar la tradición y producir lo nuevo contrarrestándola. La dialéctica también supondría exactamente eso, no es arrasar, grado cero y se empieza de nuevo. Es producir lo nuevo dialécticamente, es decir, la negación de aquello a lo que el propio movimiento dialéctico incluye, aquello a lo que se está oponiendo. La negación de la tradición es *con* la tradición para producir lo nuevo, no para moderar ni entibiar la radicalidad de lo nuevo.

Y, efectivamente, eso tenía una expresión muy concreta en la Revolución Rusa, que era qué hacer con los cuadros y científicos formados durante el zarismo. Había una moción que era «fusilémoslos a todos», porque responden al Zar. Claro que respondían al zar. Pero al mismo tiempo decían «nos quedamos sin científicos, nos va a llevar veinte años formar otros». Entonces, la idea de incorporar para negar y transformar, efectivamente, es una idea más atinada, más compleja, más enriquecedora, de lo nuevo. Y me parece que, efectivamente, frente a la exaltación unidireccional de lo que llamamos «tradición liberal», frente a la condena, igualmente, unidireccional de lo que llamamos «revisiónismo», habría esta alternativa, estoy de acuerdo. De una incorporación para su transformación, y no solo lo bueno.

Beatriz Sarlo lo suele subrayar porque, efectivamente, en la Argentina, todo salió mal, ¿vieron? La Argentina es una idea que salió mal. Pero una de las pocas cosas que podemos decir que salió bien fue el sistema de educación pública. Tan bien salió que, al cabo de tantos años de hostigamiento, resiste. La UBA, cuando estudiamos nosotros, donde trabajamos nosotros, que se cae a pedazos, igual se cae a pedazos, pero miren lo bien que está posicionada... Entonces, yo iría no sólo por la posibilidad de discernir (Bayer no tenía tendencia a eso) lo rescatable de lo condenable, porque, al mismo tiempo, el último Sarmiento es el más cuestionable en términos de racismo. Insistiría con la idea de, para no cambiar un panteón por otro, pensar en una lógica de la desestabilización en lugar de aceptar la certeza de una identidad... porque el proyecto de Estado no puede sino asentar la certeza de una identidad. Pero nosotros, que no tenemos un proyecto de Estado entre manos, sino un proyecto de desestabilización de las certezas, en este caso, del Estado.

Me parece que el Sarmiento a recuperar, por supuesto, es el de los aciertos del sistema de educación pública. Pero también me entusiasma mucho el que desestabiliza. Al que se le desarmen las estructuras y maniobra ahí. Como me interesaba mucho la donación de San Martín del sable corvo a Rosas, que es el punto ciego de todo el armado de su figura. Puedo tocar esos puntos ciegos donde el sistema colapsa. No para hacerlo caer y arrasarlo, sino, justamente, para pensar en la desestabilización.

Obviamente, el que va una y otra vez sobre la donación del sable corvo a Rosas por parte de San Martín es Sarmiento. Por eso yo diría que es un Sarmiento mediado por Mansilla.

Entonces, es la contingencia, el desbaratamiento... Total, no hemos tomado todavía el poder, no es que tenemos que formar una épica de Estado nosotros. Estamos en el contrapoder, podemos dedicarnos a desestabilizar las épicas de Estado. El día que hagamos la revolución, volvemos a juntarnos en un Zoom y discutimos qué épica construimos para nuestra gesta. Por ahora, trabajamos por la corrosión.

F. G.: Martín, no queremos ser causal de divorcio, la facultad ya muchos disgustos te da, uno más no...

M. K.: No, un placer.

F. G.: Muchas gracias por este rato y lo escrito esta tarde.

M. K.: Muchas gracias a ustedes por convocarme. Lo disfruté muchísimo.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

González, H. (2019). *Borges. Los pueblos bárbaros*. Buenos Aires: Colihue.

Jitrik, N. (1968). *Muerte y resurrección de Facundo*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura de América Latina.

Kohan, M. (2005). *Narrar a San Martín*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Kohan, M. (2021). *La vanguardia permanente: la posibilidad de lo nuevo en la narrativa argentina*. Buenos Aires: Paidós.