
Prado, E. (junio, 2019). "De la Ley al Texto, de ABBA a *El Principito*". Entrevista con Daniel Link". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 180- 190.

De la Ley al Texto, de ABBA a *El Principito*.

Entrevista con Daniel Link

Esteban Prado¹

Lo que se juega en la lectura no se mide en términos de distancia, porque no hay separación posible entre lo que está escrito y lo que vive (y, por lo tanto, lee).

Daniel Link, *La literatura: una vida*

En Mar del Plata, durante los primeros días de abril de 2019, se realizó el II Congreso Nacional Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura y Daniel Link asistió como invitado para dar una conferencia. Dado que iba a estar en la ciudad, Lucía Couso y Carola Hermida me invitaron a entrevistarlos y acordamos hacerlo el día de su presentación en el Congreso, unas horas antes. Combinada la fecha, no volvimos a hablar. Sin embargo, una semana antes una pequeña sorpresa nos había deparado el destino, ese nombre con el que llamamos al azar: a fin de marzo viajé a territorio mediterráneo para asistir a otro encuentro académico. En Córdoba se realizaba el prescindible Congreso de la Lengua Española, que trascendería por el furcio de un alfabetizado funcional con corona, y la correspondiente contra-cumbre, tanto menos visibilizada y tan imprescindible: el Primer Encuentro Internacional "Derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica". Luego de cumplir con los menesteres laborales, ya en el aeropuerto y a pocos minutos del vuelo de regreso, desayunaba imbuido en el papeleo de embarque cuando alguien me llamó la atención en la fila del buffet: estaba ahí Daniel Link, quien había participado de la segunda y también se preparaba para partir. En una presentación

¹ Doctor en Letras por la UNMdP, Becario Post-doctoral de CONICET. Se desempeña como Investigador miembro del CELEHIS y Ayudante en la carrera de Letras (UNMdP). Actualmente, desarrolla la plataforma "Clases" de actividades educativas para docentes de Escuela Secundaria de la ciudad de Mar del Plata y zona (SIED-UNMdP). Correo electrónico: eprado@mdp.edu.ar

furtiva, lo saludé, le anuncié que sería yo quien lo entrevistaría y tomé el vuelo a Mar del Plata.

Una semana más tarde, ya en esta ciudad, una hora antes de la conferencia, iríamos a uno de esos comercios que tienen nombres acordes a lo que se supone que es la academia: Borges, Carpe Diem, Darwin, Amenofis. Esa tarde noche, nos encontramos en el edificio de ADUM, en que se realizaba el Congreso, y caminamos hasta “Quo”, que es como haber caminado hacia “Dónde”. Como no había mucho tiempo, no hubo más preámbulos que esa cuadra caminada a la par.

Esteban Prado (EP): Al leer *La lectura: una vida...* y teniendo en cuenta el marco del Congreso, pensaba en el vínculo que armás entre la Ley y el Texto y quería preguntarte cómo atravesarías la práctica de la enseñanza entre la Ley y el Texto.

Daniel Link (DL): Yo parto de un extraordinario fragmento de *Tristes Trópicos* de Lévi-Strauss, “La lección de escritura”, donde se plantea que lo único que hace la alfabetización es producir sujetos obedientes de la Ley, es decir, produce esclavitud a gran escala y, por lo tanto, lo que se deduce es el carácter reaccionario, sí, de la alfabetización en relación con los grandes proyectos de la “Humanidad”, por decirlo de algún modo. Es un texto, insisto, extraordinario por su cualidad argumental y está en un libro también extraordinario por lo que es un texto muy difícil de rebatir. Por suerte tuve una gran maestra, Elvira Arnoux, que fue la que nos obligó a buscar cuáles podían ser los argumentos para refutar esa hipótesis levistraussiana, sobre todo pensando en sociedades donde la alfabetización es un déficit importante. Es decir, donde hay grandes sectores poblacionales no alfabetizados, subalfabetizados, analfabetos funcionales o como quieras llamarlos. Entonces, lo que se me ocurrió es que efectivamente lo que señala Lévi-Strauss puede ser cierto si uno piensa que la alfabetización sólo enseña a leer la Ley y sólo enseña a tener una relación de obediencia, pero me parece que la alfabetización enseña también otra cosa: el Texto. Entre la Ley y el Texto hay un arco de posibilidades de intervención a propósito de la lecto-escritura y por lo tanto de una pedagogía de la lectura. En ese punto uno puede oponer a la hipótesis levistraussiana una hipótesis igualmente atractiva como es la de Roland Barthes a propósito de la literatura.

A la pregunta por si se puede enseñar literatura, Barthes contesta “sólo se puede enseñar eso”. La idea es que el Texto en algún punto es el despoder, el antipoder y, por lo tanto, la antiley. Con lo cual uno puede tener medianamente la garantía de que enseñando a leer es posible que enseñe cosas que tienen que ver con la recta interpretación de la letra pero, al mismo tiempo, uno enseña algo así como el plural del sentido del cual un texto está hecho y tejido.

EP: A propósito de cómo enseñar, armo una hipótesis: pareciera no haber una estrategia del cómo y a veces me pregunto si la estrategia concreta tiene que ir por la negativa, es decir, pensar y asegurarse de no apelar a prácticas que niegan la lectura del Texto.

DL: Yo no estoy seguro de que no haya habido intentos muy concretos y muy sistemáticos en relación con eso, ha habido grandes experiencias pedagógicas. Pienso en los libros de Ernesto Camilli (*Un sol albañil*) que yo usé cuando era chico o en el manual de lectura para la escuela primaria, en los que me parece que eso se dejaba leer como un objetivo, como un propósito, por lo tanto estaba articulado como una pedagogía completa. Naturalmente que esos libros se corresponden con una época muy distinta a la nuestra, con una hegemonía de los medios muy diferente y, por lo tanto, lo que hoy tendríamos que hacer es pensar, en un contexto radicalmente nuevo, algo así como una “actualización”. En cómo actualizar estas hipótesis en relación a la lectura en un contexto de alta tecnificación. En un contexto donde lo que aparece son los cibertextos, los hipertextos, las relaciones en redes, los archivos digitales, etcétera.

EP: En esa línea, recupero lo que señalás como una suerte de guerra o de conflicto en la hegemonía de los medios, especialmente entre la escritura y la TV. Me refiero a los pasajes del libro en los que recuperas cómo uno y otro se hacían lugar durante tu niñez y adolescencia. La pregunta concreta es, sin entrar en una cosa apocalíptica del libro ni en una elegía del papel, de qué lado ponés la lectura en pantallas en ese combate o avance cultural que implicaba la TV en ese momento.

DL: El problema es muy complejo y es difícil decir algo al respecto. Por un lado,

nosotros, los expertos, quienes leemos por trabajo, prácticamente hoy sólo leemos en pantalla. El 90% de lo que yo leo, lo leo en pantalla. Y si me acercan un libro, espero que me lo pasen en PDF para leerlo, la verdad es que no... salvo que se trate de libros fetiche, los libros que uno lleva de viaje, en fin, ahí hay que ver circunstancias y circunstancias, muy distintas de lectura. Por otro lado, la cuestión del libro digital me parece que fue un fracaso, que efectivamente nadie, hoy por hoy, puede sostener ningún optimismo con formatos de *e-book*. Básicamente no lo ves en un país como Argentina que podríamos pensar que por cuestiones estructurales está todavía bastante por detrás en lo que tiene que ver con la conectividad, con el acceso a libros digitales, la tecnología, pero no lo ves tampoco en los países centrales, no ves que la gente lea masivamente *e-books* en los subtes parisinos o en las playas españolas o donde quieras.

Entonces, me parece que hay efectivamente una crisis del modelo de lectura libresco pero no sabría decirte en este momento hacia dónde se va a resolver. ¿Por qué? Porque yo era efectivamente muy optimista en otro momento a propósito del carácter inmediatamente letrado de la cultura digital, estoy hablando de momentos en los que esa cultura recién nacía, de momentos en los que se constituían archivos digitales, en los cuales la gente escribía mucho, existían los blogs. Luego lo que sucedió fue una suerte de banalización o trivialización, fetichización mercantil de la técnica, del uso de la tecnología y hoy... bueno, la gente prefiere escribir emoticones, grabar chats en lugar de escribir mensajes de Whataspp. Los sitios que más público atraen son los sitios que publican imágenes y no los que publican textos. Con lo cual ya no sería tan optimista en relación con esa hipotética alianza entre dos culturas críticas, la cultura letrada y la cultura digital, entendida como cultura crítica. Me parece que la cosa va por otro lado y habría que ver de qué se trata.

De todos modos aún cuando no sepamos cómo se va a resolver eso, me parece que el analfabetismo digital es una cosa que crea una brecha importante entre quienes dominamos la tecnología -y por lo tanto la lectura- con gran fluidez y quienes no. Entonces, uno debe entrenar a las personas para que puedan hacer eso independientemente de que luego pensemos a dónde se llega.

Un poco lo que me preguntabas antes. Puede haber algo de autoritarismo en los sistemas escolares pero mientras pensamos cómo resolver ese autoritarismo, más vale que estemos en el sistema escolar y enseñemos a leer y escribir. Porque si no hacés eso,

después es imposible volver atrás.

EP: Al inicio de *Clases* (Norma, 2005), a contrapelo de los problemas y las “aporías” de las vanguardias históricas, recuperás el valor y la potencia de la literatura experimental. Quiero plantearte cómo las literaturas experimentales a veces quedan un poco excluidas de los sistemas educativos y si pensás que habría algo ahí para articular.

DL: A ver. Habría una literatura que se pretende soberana, poderosa, representativa, canónica, que aspira a la universalidad, que es la literatura que mejor se lleva con las instituciones escolares. El *Martín Fierro*, Borges, Cortázar, Manuel Puig. Pero vos fijate que de todos modos, si uno lee bien esas experiencias, encontrará que esas experiencias no fueron en principio pensadas como experiencias representativas, poderosas y canónicas, si no, más bien, como experiencias experimentales.

Entonces, lo experimental a veces entra en la escuela, el problema es qué hace la escuela con lo experimental, en qué lo convierte. Me refiero a la escuela y, en este punto, los sistemas de enseñanza son cómplices dado que esto habría que pensarlo como una articulación bastante fluida entre la formación docente, las universidades, las escuelas, las editoriales que producen manuales, etcétera.

Con esto qué quiero decir. El *Martín Fierro* es un libro que inventa una lengua, que inventa un género. Borges es un autor que, en un momento en el cual la literatura ya no parece ser más posible -hay un texto célebre que se refiere a la “literatura del agotamiento”- encuentra una forma de seguir adelante. Paralelamente a él hay otro, en Europa, que hace lo mismo: Beckett encuentra una forma de seguir adelante en un momento de crisis profunda de la escritura literaria. Entonces, lo que vemos ahí son momentos muy fuertemente experimentales que hay que tomar como tales: “ante esta situación hay que inventar algo que no sé cómo va a salir”. Claro, resulta que uno lee en la escuela los experimentos que salieron bien, en algún punto. Ahora, ese salir bien del experimento me parece que no debería obliterar la posibilidad de leer aquello que tuvieron, precisamente, de salto al vacío en un momento determinado. Digo: esto salió bien, pero fíjense que en un salto al vacío uno puede caer en el abismo o no.

Me parece que lo valioso de eso es la idea de experimentar con la literatura, con el lenguaje, con la música, con lo que fuere. Tanto pueda salir bien como mal vale la

pena jugarse en eso porque hay cosas que tienen que ver con la oportunidad misma de aquello que uno está haciendo.

Entonces, habría que despojar a esos monumentos de lo experimental de todas las capas de agobio para que se vea exactamente cuál es el punto en el cual una persona se sienta o se para en absoluta soledad -porque el camino ya no estaba predibujado- y decide lanzarse al vacío, a ver qué sale. Me parece que ese es el momento más interesante y sobre todo un momento que uno debe plantearlo pedagógicamente como un momento de juego. Digo, uno no va a formar necesariamente pequeños Borges en las escuelas y tampoco en las universidades, por cierto, pero en todo caso uno tiene que enseñar: “esta gente jugó, se divirtió, con esto apostó a algo, que pudo salir bien o mal, no importa”.

En relación con eso, yo daría unos cuentos de Borges que funcionan bien y los poemas que son malos y diría: “ven, este poema es una porquería. En este punto, la apuesta de este tipo, no funcionó, en estos cuentos, sí funcionó. Entonces, vean que efectivamente nadie acierta siempre.” La idea de la genialidad es enemiga de construir buenos lectores y, sobre todo, gente que se interese en seguir jugando con la escritura.

EP: ¿Hasta qué punto valdría la pena tratar de percibir esa experiencia en lo contemporáneo?

DL: Me parece que eso es una actitud crítica no solamente necesaria sino imprescindible, pero esas cosas no se pueden dar en la escuela. La escuela necesariamente tiene que enseñar el pasado, tiene que enseñar los fundamentos de determinadas prácticas, los principios de organización comunitaria, los fundamentos de lo que llamamos la historia, la lingüística, en fin, lo que quieras.

En ese punto, uno tiene que decir: “bueno, en el mundo pueden haber cosas muy bonitas y muy variadas pero no tenemos tiempo para eso, léanlo por su cuenta”. Porque, también es cierto que las prácticas de lectura están situadas históricamente, entonces, si uno ha enseñado a leer un momento histórico determinado es probable que esas competencias adquiridas respecto de ese momento histórico, puedan transferirse a otro momento.

En todo caso, me parece que lo importante es que la escuela enseñe aquello que

tiene que ver con lo común y el problema es que lo que se realiza en el presente es muy difícil leerlo en términos de qué es lo común, yo no podría saberlo. Tal experimento, tal otro, no lo sé. Ante la duda, prefiero enseñar de la mejor manera posible lo que sí sé que es común y preparar a alumnos, personas, futuros lectores o lo que fuere para que puedan hacer ese ejercicio por su cuenta en relación con lo contemporáneo, como decís vos.

EP: En *La lectura: una vida...* me topé con la crítica que hacés de *El principito*. Me pareció que faltaba ese tipo de trabajo y significó volver a pensar algo que daba por sentado.

DL: Mirá, creo que en *Clases* hay algo sobre bestsellerismo. No me parece que la escuela deba preocuparse por eso. Me parece que la gente lee bastante poco pero hay algunas pocas cosas que la gente lee por sí misma. Tal es el caso de los *bestsellers*, tal el caso de *El principito*, que es un *bestseller*. Entonces, la verdad es que si la escuela toma eso a su cargo, está perdiendo el tiempo porque eso es algo que la gente ya leyó, los niños ya leyeron, los padres le hicieron leer a los niños *El principito*, los *bestsellers* circulan.

Me parece que lo que uno tiene que hacer es interrogarse por qué eso funciona. Quiero decir, a ver si te doy un ejemplo más pedestre: ABBA, un grupo pop de una mediocridad incontrastable. Y, sin embargo, dura. Hay homenajes, hay películas, hay musicales, uno escucha las canciones de ABBA y se conmueve. Entonces, uno dice: ahí hay algo, más allá de la mera fórmula. Digo: ABBA no es Bananarama. Bananarama es efectivamente la trivialidad hecha mercancía, en ABBA pareciera haber otra cosa. Con *El principito* pasa un poco lo mismo, entonces, uno se pregunta: ¿qué hay detrás de todo esto?

Hay una cosa formular, seguramente hay una cosa deliberada en relación con el mercado pero eso no puede calcularse como para que funcione bien. Ahí uno tendría que ver cuál es el costado experimental. En el caso de ABBA, con unos amigos llegamos a la conclusión de que efectivamente lo que se captó fue el *ethos* o la sensibilidad de las chicas feas. Y, efectivamente, las películas en las que mejor funciona la música de ABBA son películas en las que se tematiza el sufrimiento de aquella persona que no alcanza

los estándares que la cultura le manda, como en *El casamiento de Muriel*. Lo que produce una suerte de *Angst* moderno, muy específico de determinados grupos y pareciera que ABBA lo captó a la perfección. Eso permite que ABBA dure, porque capta algo de un imaginario, de un inconsciente, como quieras llamarlo.

En *El principito* me pareció siempre que había algo muy muy extraño en esta idea de que... yo lo leí mil veces cuando era niño, lloré con *El principito*, se lo leí a mis hijos. Cuando me detuve en el texto para enseñarlo en la universidad me di cuenta de que el texto hablaba de la muerte, no de la muerte de un niño en particular que sucedería en el relato, habla de la muerte de la infancia, es decir, plantea la infancia como un estadio de muerte inminente. Dije: "Ah, esto es lo que pega". O sea, los niños leen eso y sabe que van a desaparecer como niños. Evidentemente, eso crea una suerte de dimensión trágica alrededor del relato que hace que *El principito*, muy lejos ya de las circunstancias en las que fue escrito, siga teniendo un éxito muy notable.

EP: Tangencialmente, entramos en la charla sobre las editoriales, la educación, lo contemporáneo. Me pregunto si lo común lo dispone el mercado.

DL: No, no necesariamente. Cuando hablo de lo común, me refiero a algo que involucra esto que decía antes, una suerte de inconsciente grupal, una suerte de sensibilidad de una época, algo que tensiona o que sirve para unir en un momento determinado. El mercado nunca trabaja con una dimensión de lo común, para nada, porque no le interesa la comunidad. Lo que le interesa es la lógica de la mercancía, que está ligada a la lógica de lo nuevo, con lo cual ahí no se puede crear un común que dure, el mercado lo que va a crear es esencialmente una moda para que la gente compre este libro y mañana otra para que la gente compre otro libro. Ni siquiera sé si el mercado la crea o sencillamente encuentra los mecanismos para ofrecer aquello que responde a una demanda de moda. Es mucho más complejo crear una demanda que entender qué está de moda. Pero no tiene nada que ver con lo común en ese punto.

Lo común son preocupaciones comunes, tiene que ver con movimientos y discusiones que hacen a lo contemporáneo, por donde pasan necesariamente los campos de tensiones respecto de los cuales uno tiene que colocarse: en este momento, yo puedo no tener ningún interés personal, particular, relacionado con la lucha de las

mujeres por sus derechos pero me parece que ese es un común del que yo debo participar, es un común con el cual no sólo me resulta estratégica sino éticamente necesario estar. Entonces, ahí lo que se ve es la creación de esa zona de debate donde uno podría decir: “acá puede surgir algo que sirva para construir”.

EP: Quería preguntarte qué vínculo armás vos entre tu práctica en la universidad y la del docente de secundaria.

DL: En principio, a mí me parece que las personas que trabajan en el campo de las Humanidades, en la crítica literaria, los estudios filológicos más en general o los estudios del lenguaje, tienen que pensar para quién o para qué hacen eso. Por decir, un gramático no va a pensar una gramática para sí, ni para sus pares, piensa una gramática en términos de explicar cosas en relación con el funcionamiento de la lengua para una comunidad, un público, una institución: la escuela. Lo mismo pasa con los que trabajamos la literatura, el Texto. Es fundamental pensar la relación entre lo que uno estudia y a quién se lo dice, pensar esa cadena de transmisión.

Efectivamente yo no estoy pensando en cada clase en la escuela secundaria, no estoy pensando en que le estoy hablando a personas que a lo mejor, en un momento, van a ir a dar un curso. Pero en todo caso me parece que eso está siempre, digo, hay que encontrar un mecanismo para democratizar ciertos saberes a propósito de la manipulación de los textos, ciertos saberes a propósito de la relación de lectura con un texto, ciertos saberes a propósito de la necesaria libertad para relacionarse con un texto pero también la necesaria disciplina para relacionarse con un texto. Entonces, me parece que el horizonte siempre es ese. Se trata de un horizonte de enseñanza y de ampliación, si querés, de la recepción de esto, de las técnicas de manipulación de los textos.

En ese punto, la situación de quienes trabajamos en Humanidades ha cambiado mucho en los últimos treinta, cuarenta años. De hecho, la famosa crisis de las Humanidades es, en principio, una crisis presupuestaria. Es mucho más fácil trabajar en un ambiente experimental, gozoso, festivo, donde uno haga que los alumnos escriban y lean permanentemente porque se cuenta con el tiempo para corregir y preparar clases. En un ámbito como el de hoy, en el que las personas tienen que estar corriendo de un aula a la otra, no tienen tiempo para corregir ni dedicarse a pensar actividades

pedagógicas originales, por eso me parece que todas las demandas que los docentes hacen a propósito de sus condiciones materiales de trabajo son extraordinariamente legítimas y, sobre todo, en el caso de quienes trabajamos en relación con la literatura. No quiero ser injusto pero digamos: un profesor de educación física está ahí, ordena el juego, hace bien su trabajo, es importante que los niños y las niñas hagan cosas con su cuerpo, pero terminado eso no tiene que corregir, no tiene que leer, no tiene que vincularse con aspectos que tienen que ver con una emoción. En Historia, no hay emoción, a lo mejor sí hay que leer mucho, pero nada que tenga que ver con la emoción. En la literatura, tanto en la lectura como en la escritura, es probable que salgan esas cosas.

Es un lugar particularmente vulnerable el del docente de Lengua y Literatura o como se llame la asignatura en este momento. Y me parece que eso hay que rescatarlo, porque insisto que no es un lugar menor, un lugar que pueda equivaler a otro lugar, es el lugar por el que pasan una cantidad enorme de cosas y por algo, insisto, Roland Barthes decía “sólo se puede enseñar eso” cuando le preguntaban: “¿se puede enseñar literatura?”. Porque por ahí pasa todo, pasa la historia, pasa la relación con el presente, la relación con la política, pasa el lenguaje, pasa la geografía, lo que uno quiera, la literatura tiene esa capacidad de plantearte mil capas, mil estratos.

EP: ¿Repondrías algo de *Literator*?

DL: *Literator* para mí fue una gran experiencia, fui muy feliz haciéndolo, fui muy feliz viendo que servían. Son los libros míos más descargados de internet, están colgados y la gente los puede descargar gratuitamente, cada tanto me escriben con un agradecimiento. Por un lado, avala tu narcisismo, pero eso es menor. Por otro, me dice: hay algo en relación con este tipo de intervenciones que hace que sean necesarias y que hagan falta. Entonces, mi próximo paso tal vez sea un libro de lectura para primaria.

EP: Será una novedad.

DL: Una primicia.

Luego de terminada la charla, Daniel Link leería un texto en el Congreso desde su pantalla digital, un texto al modo de los “me acuerdo” de Joe Brainard y George Perec, siempre un hilo de recuerdos que rodeaba y asediaba con preguntas la naturaleza del tópico propuesto para la mesa: “la lectura literaria”.