

**Profesor, crítico y escritor.
Una entrevista con Martín Kohan**

Cintia Di Milta y Estefanía Di Meglio¹

Una calurosa tarde de noviembre nos encontramos, para la entrevista, en pleno centro de la ciudad marplatense con Martín Kohan. Ya estaba preparado, bolso en mano, para retornar a Buenos Aires luego de brindar una charla en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Venía con dos gruesos volúmenes debajo del brazo, había encontrado una librería de usados. Como nadie es profeta en su propia tierra, un porteño termina recomendando a dos marplatenses un lugar para comprar libros. Luego, ante una compra más de dos usados de camino a la charla, nos preguntábamos dónde almacenaría tantos libros.

Cintia Di Milta (CD). Considerando que das clases en diferentes universidades del país (Trelew, Comodoro Rivadavia, Buenos Aires), ¿adaptás los contenidos para los diferentes grupos de alumnos?

Martín Kohan (MK). En cuanto a mi formación, es absolutamente así: yo hice la carrera de Letras en la UBA, hice la Licenciatura e hice el Profesorado, hice las dos cosas. Es que allá es, en realidad, la misma cantidad de materias: con dos seminarios de licenciatura sos licenciado (allá no hay tesis) y con dos materias anuales pedagógicas –Didáctica General es una y Didáctica Especial es la otra, dos años de esas materias–, sos profesor. Hay algo que para mí se plantea muy claramente, que muchas veces lo planteo en clase, que es como un doble desfasaje en el curso de la carrera de Letras, en Buenos Aires por lo pronto, que es que los estudiantes, y uno mismo, llega ahí con la idea de ser escritor, te formás como crítico literario y salís como profesor. Y es como un doble salto, ¿no?, un doble pasaje. Mala idea, igual, ir a la universidad para ser escritor. Uno no entra a la carrera de Letras con la idea de formarse como escritor, pero la expectativa o la idea de escribir siempre anda dando vueltas y es interesante ver qué pasa con esa ilusión o ese proyecto a lo largo de la carrera: si se sostiene, si se fortalece, si se extingue, si entra en crisis, pero en cualquier caso hay un primer traspaso; y el segundo es que uno se forma como crítico literario, incluso con un nivel más que aceptable de sofisticación de la formación como crítico literario, y después salís a la docencia, muy a menudo a la docencia en la escuela media, que es la salida laboral más habitual para los que después seguimos trabajando en docencia. Y esto te pone, por caso, en condiciones de explicar perfectamente bien la noción de nomadismo en Deleuze, pero no te acordás lo que era la proposición subordinada adjetiva (*risas*).

CD. Son varios pasajes y desfasajes: el contenido y también la falta de herramientas.

¹Cintia Di Milta es Profesora en Letras (UNMDP). Contacto: cinmdq@hotmail.com. Estefanía Di Meglio es Licenciada en Letras y Becaria de UNMDP. Contacto: estefidimeglio@hotmail.com.

MK. En las materias pedagógicas tal como yo las cursé hay una de las dos, la Didáctica Especial, que para su aprobación tenés prácticas de la enseñanza en la escuela media, lo cual, de todas maneras es a la vez una experiencia de laboratorio. En algún punto quizá no haya manera, en el sentido de que tu actitud no es la misma, no es tu curso, no lo conocés y también los estudiantes, generalmente, no se comportan de la misma manera que la habitual. Yo me acuerdo cuando iba al secundario y venía alguien a hacer una práctica y que todos nos portábamos mejor; era artificial, además de la artificialidad de estar siendo observado, que eso es –como lo muestra la experiencia de la antropología, ¿no? – si hay alguien mirando, la situación no es la habitual.

CD. Y con respecto al perfil del estudiante, ¿es diferente en los distintos lugares?

MK. Yo doy Teoría de Análisis Literario y Teoría Literaria II en la UBA y doy clases en Trelew y en Comodoro. Sí, probablemente sí haya un perfil del estudiante de Letras de la UBA. Yo no lo pondría en una cuestión de nivel de formación, sino de actitud. En otros lugares tienen –pasa muchas veces en el interior– como una especie de fantasía de que se están perdiendo algo porque están en el interior; muy a menudo esa fantasía y las ganas de esa fantasía les lleva a la idea de “en Buenos Aires hay una gran cosa que nosotros nos perdemos” y hace que en el interior, muchas veces, las cosas sean mejores porque generalmente esa fantasía –como tienden a ser las fantasías– está construida sobre una nada o sobre algo que no es exactamente así, y la idea de que ahí hay algo que aprovechar o algo que compensar termina resolviéndose en algo todavía más interesante, porque hay unas ganas, una energía que por ahí el desgano porteño diluye. Igual, en la UBA –yo hace veintidós años que enseño ahí, porque empecé a dar clases cuando todavía era alumno–hay un nivel muy alto, lo que supone –y eso es lo que lo hace interesante para uno como docente–, un nivel de exigencia para el docente también muy alto, que quizá pueda patinar o a menudo deriva o se desliza hacia formas de estrellato o lucimientos, competencias, que eso en sí no es un problema excepto en el efecto inhibitorio que puede llegar a tener hacia el que no entiende, el que tiene una duda, el que tiene una dificultad, que rodeado de intervenciones fulgurantes no entiende algo y probablemente no se anime a preguntarlo. Entonces hay un desafío para mí como docente que es no impedir, porque sería estúpido, las buenas intervenciones, las que además hacen de la clase un espacio interesante para uno, porque uno no está ahí entregando una cosa que ya elaboró, sino que está en estado de elaboración y supone concentración y atención porque las intervenciones son realmente estimulantes, ante todo para uno. Cómo combinar o congeniar eso con que también puede haber alguien a quien no se le ocurrió ninguna idea buenísima sino que no entendió, sobre todo porque –no sé cómo es el caso acá y en eso hay una diferencia con lo que me pasa en Trelew o en Comodoro–la UBA tiene un sistema débil de correlatividades, débil por no decir cuasi inexistente. Yo creo que es un efecto del año ‘84, ‘85, postdictadura: la idea de que cualquier tipo de señalamiento institucional era fascista, represivo y había que evitarlo. Todo es un estado de libertad libérrima, y el resultado es que quizá tenés en el mismo espacio cosas que cuando uno cursa las pedagógicas no podrían sino ser señaladas como aberrantes: tener un alumno de primer año y uno de cuarto en el mismo lugar, a quién le hablás, con qué registro, qué hacés con la pregunta muy buena que hace el que está en tercero, cuarto, quinto año de la carrera, la que sólo puede sonar de un modo raro para el de primero. A la inversa es más fácil, porque el de cuarto se va a aburrir un poco. Listo, no

pasa nada, el aburrimiento hay que saber sobrellevarlo. A la inversa, cómo respondés a la pregunta más o menos elaborada, con un tipo de conexión intelectual más amplia del que tiene más años, más cursadas, más lecturas, para que el de primero lo pueda seguir. Pero al mismo tiempo vas a poder subsanar eso hasta cierto punto, porque son lecturas que le faltan, son años de cursada que le faltan. Es una cosa complicada de la UBA por la falta de correlatividad, pero es parte de los desafíos. Mientras que en Chubut es más pareja la cosa. Son alumnos de primero o de segundo. Sí me pasa que me desfilan oyentes o se ve que integro una cátedra que genera un efecto de adicción en los que cursan, porque voy año tras año y se suman alumnos nuevos pero los de años anteriores vuelven.

Estefanía Di Meglio (ED). Te iba preguntar si tus alumnos te leen, como escritor, como crítico...

MK. Quizás, ojalá, sí. Yo no presupongo eso y no lo pongo en juego en absoluto, pero no como estrategia de disimulo, realmente no lo tengo en mente, porque no me estoy pensando así en ese momento. No me pienso así en general y en esa situación menos, no lo pongo en juego en lo más mínimo. Debo decir también que muy a menudo aparece; cuando aparece, igual hay como un sobresalto para mí, como si estuviese viviendo otra vida en una ciudad completamente distinta y aparece alguien de mi vida anterior, recuerda algo y me veo sorprendido porque estoy realmente como en otra frecuencia.

CD. ...es otro rol.

MK. Es otro rol, para mí es otra cosa, es completamente otra cosa. A la vez, cuando aparece, y muchas veces aparece, lo hace de modo pertinente, pero yo no lo presupongo ni lo pongo en juego y respondo cada vez que aparece como puedo, generalmente desconcertado. Me pasó una vez de alguien que no estuvo la primera clase, que es cuando yo me presento (presentarme es dar el nombre, nada más) y viene, interviene. Como a la tercera o cuarta clase se entera, o sea una persona a la que había leído, pero que no identificó con la cara, una y descubre que su profesor y el escritor eran la misma persona. Fue un momento como de comedia de enredos (*risas*). Se puede volver pertinente cuando a la hora de discutir ciertas cuestiones teóricas, en términos de funcionamiento de lo que llamaríamos campo literario, pasamos a algunas consideraciones más concretas. Supongamos: enseñando la noción de autonomía estética en términos de resistencia a la dominación social y pensando en la clave de ese planteo teórico los debates sobre mercado, resistencia al mercado, literatura de mercado, ahí ya empezamos a pisar un terreno más concreto, literatura o literatura argentina actual, de literatura argentina del presente y suele pasar que ahí lo planteen o que en un momento de dar cuestiones sobre capital simbólico, lo que sea... premios, entonces alguien te levanta la mano y pregunta y te dice algo. Bueno, yo siempre recibo esas intervenciones con un respingo verdaderamente, porque yo no me estoy pensando en esos términos, me veo y me siento verdaderamente disociado.

ED. Retomando lo que vos planteabas inicialmente respecto a que los alumnos entran a la carrera queriendo ser escritores, se forman como críticos y terminan siendo profesores: vos sos las tres cosas, ¿cómo relacionás eso o cómo lo disociás?

MK. Son diferentes y a la vez conviven como convive lo diferente. No son compartimentos estancos, y la verdad es que no hago nada al respecto. En ese sentido conviven de una manera tan natural, yo me puedo sentar acá, tengo dos horas y durante la primera hora escribo un poco de la novela que estoy escribiendo, después repaso una cosa para dar clase, y después hago algo de un artículo que tengo que presentar. No hay conflicto. Incluso me pregunto por qué debería haberlo. ¿Cómo conviven el profesor y el novelista? Nada, conviven. Son prácticas, diferentes en un punto, justamente en el punto en que yo no me pongo frente a un curso a hablar en primera persona. Puestos en el terreno de la literatura y puestos a considerar problemas, cuestiones, debates teóricos o lo que sea, van y vienen con absoluta fluidez en su diferencia. Porque a la hora de pensar cómo la crítica literaria interviene, válida o no válida, o plantea sus términos mi propia práctica puede estar también involucrada ahí. Lo que no hay es ni un artificio de separación, como suponiendo que son ámbitos que pudiesen requerir estar asépticamente separados uno de otro. No, ni el artificio de esa separación, ni un artificio o un forzamiento en su articulación, que son muchas veces fantasías de que el escritor que da clases en la universidad escribe para los universitarios.

CD. Algo que se ha dicho sobre Piglia.

MK. Claro, que fue profesor mío. Yo tuve profesores que eran escritores. Cursé con Piglia, cursé con David Viñas, que para mí son figuras muy fuertes en mi formación. Yo cursé con Nicolás Rosa, con Ludmer, Noé Jitrik.

CD. Con respecto a eso y en relación con comentarios muy en boga de que ahora la educación no es buena, ¿has notado la diferencia con respecto a tu formación en los saberes previos y los de los alumnos al momento de ingresar a la universidad, o en la calidad educativa?

MK. Yo di clases en colegios secundarios varios años en los años noventa. Tengo también esa marca de experiencia. Cosa que extraño, la pasaba bien cuando era profesor ahí. En términos generales diría que se sintió el impacto de la reforma de la ley de educación durante el gobierno de Menem. Esa aberración pedagógica que produjo esa ley se sintió hasta cierto punto, porque en la Ciudad de Buenos Aires nunca se implementó. Pero cuando empezamos a recibir en la universidad estudiantes que venían del secundario de la EGB yo creo que realmente había deficiencias, sobre todo en el campo de la literatura que fue un campo que además retrocedió muchísimo en esa reestructuración. Sí, se sentía, fue un momento delicado. Un momento de cierta desazón, que fue plantearnos, por ejemplo, qué hacemos con las faltas de ortografía en la universidad. Por un lado, yo diría, ya no es nuestro trabajo poner “honestidad va con h”. Por otro lado, vos no podés dar pase a ese estudiante que con veintitrés pases más va a ser profesor de literatura y va a seguir poniendo honestidad sin h”. Al mismo tiempo, quiero decir, esto no es excepcional; antes aparecía más excepcionalmente: alguien que, hasta podía ser buen estudiante y patinaba en ortografía. Y no sólo la ortografía, sino suena muy “maestría”; todo: redacción, una cierta ductilidad con la lengua y con sus reglas que es raro para alguien que elige literatura como carrera. Eso que antes podía ser más o menos esporádico, más o menos excepcional, empezó a tener una presencia, en esos años, cada vez mayor, no directamente en los noventa sino cuando los del secundario de los noventa empiezan a llegar a la universidad y

se empieza a plantear el problema de, en un punto, la ortografía. Y también la redacción incomprendible, o sea que vos tenías que sonsacar lo que estaban, no diciendo, sino queriendo decir, casi como si lo hubiesen redactado en otra lengua. Entonces vos decís: ¿Qué hago? ¿Traduzco esto al castellano?, y una vez que lo traduzco, ¿Qué pongo? ¿Lo que dice en su lengua original o lo que redacté yo traduciéndolo? (*risas*), porque en un punto la claridad de los conceptos es lo que uno como docente en teoría literaria puede tener que evaluar. Obviamente sin separar la claridad y la calidad de la exposición. Después un problema con la exposición oral: cada vez más estudiantes que no podían hablar quince minutos de corrido. Un examen final empieza con una exposición que el estudiante prepara (no es que le hacés una pregunta de sorpresa). Prepara una exposición calculada para quince minutos, teniendo la posibilidad además de una hoja de apuntes en la que apoyarse, a la que remitirse para ordenar su exposición y no llegaban a los quince minutos. Caíamos en una laguna de “ehhh”, “ehh”. La necesidad de ser guiado o apuntalado por nuestras propias intervenciones. Sólo así, a empujoncitos, redondeábamos la exposición. No podían exponer.

CD. En esos casos uno se plantea qué hacer, si bajar el nivel de exigencia y adaptarse; es un desafío para el docente; ¿vos que hacés?

MK. Bajarlo, nunca. Ahí quizás nos ayudó la propia mitología de la UBA, que se cae a pedazos en todo excepto en el prestigio. Se caía a pedazos en esos años, acorralada por falta de presupuesto, cascoteada por el menemismo y por estos proyectos de inversión del capital en privados o la idea de arancelar. Por un lado eso, que fue muy fuerte, y requirió una resistencia y la vez un malestar de esa situación muy grande, más el deterioro edilicio, más el deterioro salarial, más el deterioro de todo y en ese punto se hizo muy fuerte la idea de que nos sosteníamos en nuestra pasión, en nuestra vocación y en una tradición de prestigio. Entonces, era muy claro, en un punto, que bajar la exigencia no era la pauta y a la vez te tenías que hacer cargo de la situación.

CD. Debe haber habido mucha deserción como resultado, ¿no?

MK. Sí, ahora aflojó un poco eso. Pero fueron años de discusión con respecto a, por ejemplo, el CBC: la denuncia del CBC como filtro.

CD. Visto como discriminación.

MK. Claro, que es como decir: “Bueno, ¿en qué consiste la discriminación?” Que el estudiante que no tiene lecto-escritura no accede a la universidad. Porque sino es también como pensar que hay una discriminación en el colegio secundario en la prueba de matemática y al que no sabe sumar lo discriminan. Sin ser estrictamente expulsivo, porque al mismo tiempo la UBA tiene un régimen completamente laxo, en cuanto al tiempo que podés merodear, inscribirte, desinscribirte, volver, reincidir, reaparecer, borrarte y seguir siendo alumno regular. Entonces era más bien una pauta de exigencia, ni siquiera de expulsión. Porque la misma laxitud de las correlatividades podía ser que no cursás una materia, sí cursas otra y después ves cómo haces. Más bien la idea de plantearnos nuestro propio paradigma de exigencia. En ese punto sí se sintió, pero también creo que hubo una

recuperación. Creo que hubo también un cambio en el perfil de estudiante, en la UBA. Mermó –yo no diría que se extinguió, pero mermó– marcadamente el perfil del estudiante que labura. Se vio muy claramente en los horarios de las comisiones de prácticos que se llenaban o no se llenaban. Cuando yo cursé lo que llamaríamos “en mis tiempos” el horario de siete a nueve y de nueve a once, eran donde iba el grueso de los que cursaban. Muchos laburaban y esos eran los horarios en los que la gente tenía mayor disponibilidad. Eso cambió; claramente dejamos de tener estudiantes que salían del laburo y venían a cursar para tener alumnos que querían cursar a lo sumo hasta las nueve porque si no llegaban antes de las nueve y media a la casa no comían calentito.

CD. Eso es terrible porque quiere decir que cada vez más acceden los que tienen más dinero.

MK. Sí, hubo un cambio de perfil muy marcado. Sobre todo, en los años más duros de la crisis, a fines de los ‘90, comienzos de los 2000, se notaba eso. Lo cual implica un montón de cosas, no es sólo un problema de grilla horaria que en última instancia no afecta en nada. Lo que cambia es el componente de los estudiantes que tenés en el curso, el tipo de cuestiones que plantean, el tipo de debates que se plantean, y también el modo de desarrollar la práctica docente concreta. Por ejemplo, hubo una cierta secundarización de la enseñanza universitaria, en ese período sobre todo. Muchas veces se planteaban situaciones más de colegio secundario. Por ejemplo, tenían que entregar un parcial, y venían con excusas: “profesor, se me rompió la impresora”. La excusa, que era inviable. Yo no me imaginaba explicándole a David Viñas qué me había pasado a mí con la impresora. Si se me rompía me conseguía otra y si no conseguía nada, era mi problema. La idea de que había una instancia ahí de explicación, de contemplación, de contención.

ED. En ese sentido una de las consecuencias de la reforma fue la extensión de la infancia y la adolescencia.

MK. Absolutamente. Y eso marcó un tipo de actitud con respecto a las propias responsabilidades y a la relación con los docentes que también se marcó muchísimo. Se sintió un cambio muy marcado, porque te encontrabas atendiendo circunstancias a las que yo, que venía de otro secundario o que todavía daba clases en secundario, no estaba acostumbrado. Además los secundarios en los que yo laburé eran de un perfil muy particular: eran colegios secundarios privados, de Belgrano, donde incluso como colegios secundarios eran instituciones particularmente inclinadas a la escucha y la comprensión y la contención y la consideración y “te cuento lo que me pasó” y “escuchá lo que le pasó”; yo además que vengo de un colegio secundario donde eso no existía. Ejemplifico un poco exageradamente, pero en mi colegio había que hacer una tarea y toda tu familia había muerto la noche anterior en un accidente de tránsito y la docente te daba el pésame y te ponía uno. Como relato es exagerado y no debería ser así. Es un poco la figuración que uno tiene: “lo lamento mucho, qué mal momento estás pasando, la tarea no está: un uno”. Yo daba clases en un colegio secundario donde era al revés. Todos sabían que cada alumno venía con su historia, y había que considerarlo y entenderlo y charlarlo y comprenderlo y cuando la universidad se empezó a parecer un poquito a eso fue un poco extraño, fue sobre todo en los últimos años, yo creo que también en correspondencia con un proceso social

que extiende la adolescencia prácticamente a la vida entera; cuando yo era joven la adolescencia se calculaba entre los doce y los diecisiete.

CD. Con respecto a los textos que elegís para dar en la universidad, ¿cómo los elegís, qué criterios tenés en cuenta?

MK. Como yo estoy en dos cátedras de teoría literaria e incluso cuando enseño en la Patagonia las materias también son de teoría literaria, generalmente la elección de los textos tiene que ver con pertinencia para desarrollar o para elaborar algún tipo de cuestión teórica. O sea, no entran, como puede ser para un docente que da literatura argentina, y ve cómo arma un programa. Para mí, según la cuestión teórica que esté de por medio, uno tiende a pensar qué clase de textos pueden ser productivos para pensar esas cosas o desarrollarlas. Sí con un criterio –y eso es parte de la discusión que yo tengo–, que es la cuestión del valor, en la que yo creo fuertemente. Y es que ciertos textos de cierto nivel no entran. Me corre un escalofrío cuando escucho que en cierta universidad o en la mía propia se pueda llegar a dar Ángeles Mastretta, supongamos, por lo que sea. Incluso si hay una cuestión teórica que entra en esos textos impecablemente, prefiero sacrificar esa pertinencia y no un criterio de valor literario. Algo así como “la casa se reserva el derecho de admisión”. Y noto que, a menudo, o difiero en el criterio de admisión o difiero con la idea de que una consideración de calidad literaria no esté de por medio. También tiene que haberla. Ciertos textos que son pobres literariamente no tienen que tener cabida. Me parece que parte de nuestra intervención como docentes en la universidad es posicionarnos en términos de la lucha del valor literario, la lucha del valor estético. Por eso hago la diferencia entre la suspensión de los criterios de valor o el desacuerdo de los criterios de valor, son dos cosas diferentes. A veces hay un desacuerdo de criterio de valor. Alguien que te dice que un texto está bien y otras veces que te dicen “¿quiénes somos nosotros para decidir sobre estas cuestiones, si algo es bueno o no?”. La pregunta es, justamente, si no somos nosotros, quién.

CD. En el secundario es igual, como lo planteabas en la revista *Monitor*.

MK. En el secundario igual o más. En un punto, más, porque privilegian una laxitud posible mayor, con la idea de que, a diferencia de lo que se supone que pasa con el estudiante de Letras, que es que se descuenta que la literatura le interesa, digamos que ya ha sido “cooptado”, que ya ha sido “ganado para la causa”, quiere la literatura, le gusta leer; en el secundario queda abierta la cuestión de cómo los conquistamos, cómo los seducimos, cómo los tentamos, cómo los enganchamos, entonces es un terreno más fértil para toda una política de la concepción literaria con la que yo no estoy en absoluto de acuerdo, que consiste en decir “bueno les damos lo que les gusta para que se enganchen”.

ED. Por ejemplo, con estrategias como el armado de su propio itinerario de lectura.

MK. Claro, porque si no “los expulsás” y “lo único que conseguís es que no lean” y yo no estoy de acuerdo con ese criterio; porque, para que lean Alma Maritano –que me acuerdo que era lo que estaba de moda escolar cuando yo empecé a dar clases, me negaba a dar eso–, no sé si no es mejor que vean un buen programa de televisión. También hay como una especie de sacralidad de la literatura, que de por sí yo estaría en desacuerdo. Si por

literatura entendemos Alma Maritano, yo no sé si no es mejor que se vea una buena serie (bueno, yo no veo series justo). Entonces me parece que no habría que hacer concesiones en ese punto, que era la vieja discusión cuando yo trabaja en la escuela media.

CD. Sigue funcionando ahora con la literatura juvenil, que está muy en discusión, junto con la cuestión de si en ella hay o no calidad literaria.

MK. Yo no desisto de la cuestión de exigencia de calidad literaria nunca. Si eventualmente un texto es infanto-juvenil y además muy bueno, puede llegar a darse. Es interesante, a la vez, que en literatura argentina hay una media de escritores del gusto “general” que viene de la literatura juvenil y no por nada, como si hubiese una especie de juvenilización de todo el campo de lectores. Entonces, llamativamente, los escritores que “la pegan” o que gustan son los que han aprendido esas técnicas del gusto adolescente, porque parecen funcionar. Probablemente se dirigen a un público adulto que en términos de formación de lectores de literatura tienen catorce años.

CD. Los diseños curriculares de las escuelas de la provincia de Buenos Aires están estructurados en cosmovisiones y prevén trazar itinerarios de lectura, relacionando obras literarias. Varios profesores en Mar del Plata están leyendo *Dos veces junio* en la escuela, ¿recomendarías algún texto para leer en relación con tu novela?

MK. Yo te puedo decir cuando la escribí: es una novela que pensé muy fuertemente a partir de *Villa* de Gusmán; de hecho el epígrafe de la novela no es de *Villa*, pero es de Gusmán. Cuando encontré esa frase, que me quedaba perfecta, me alegré porque dije: “qué suerte que puedo poner como una señal de mi deuda con *Villa*”, porque es un mismo tipo de figura, que es trabajar con un plano gris, intermedio, particular que sería el universo de los victimarios tanto más que el de las víctimas.

ED. En una entrevista planteabas que es fácil en un centro clandestino ver cuál es la víctima y cuál es el victimario, pero que hay toda una gama de situaciones y de relaciones que están por fuera de ese lugar y que son más difíciles de “clasificar”, por decirlo de alguna manera. Al mismo tiempo, hablabas de esos “grises” a los que te referís ahora.

MK. No supone ni matizar, ni disculpar, ni entender al represor, no es esa la cuestión, sino indagar ciertos mecanismos de los dispositivos de control de la estricta autoridad, hacia el interior del aparato. En algún sentido, un margen de desplazamiento del médico, al chofer del médico, o en *Ciencias Morales*, la preceptora, está del lado de la autoridad. Uno piensa el aparato del sistema escolar, el aparato de represión que es un instrumento o es agente de esa represión y al mismo tiempo en un tipo de colocación, como de entramado de obediencias y de autoridades y de jerarquías que complejizan ese corte. No para matizar, porque no me interesa, sino complejizar y ver cómo funciona.

ED. Que creo que a la vez se vincula con el hecho de que durante mucho tiempo se vio el Proceso con una mirada maniquea, o con la teoría de los dos demonios y que en realidad en el medio hay toda una gradación de tipo de complicidad y de relaciones con la dictadura. En fin, lo que quería preguntarte es cómo entendés la relación entre historia y ficción en

estas novelas de postdictadura: como forma de deconstruir miradas e imaginarios maniqueos, como una mirada alternativa de la historia, como formas de memoria...

MK. Hay una cuestión que me estuvo dando cuenta últimamente, que es la cuestión de la autonomía y una cierta discusión de lo que se entiende por autonomía. Porque me doy cuenta de que en diversas intervenciones se tiende a pensar la autonomía como un cierre en la propia especificidad y una desconexión respecto de dos ámbitos distintos, cuando, a mi entender, la autonomía no supone un corte, una ruptura de relaciones sino la posibilidad de entablar relaciones con los más diversos campos sin desistir de la cualidad diferencial de la propia práctica. O sea, la autonomía para el caso no supondría la abolición de una relación entre literatura y política, sino la posibilidad de establecer una relación de modo tal que la literatura ponga en juego una clave respecto de lo político que lo político no va a poder mostrar. En este sentido, creo que la literatura brinda la posibilidad de decir otras cosas o de iluminar otras cosas que no implica la renuncia a lo político por una cuestión de especificidad sino la posibilidad de absorber lo político de otro modo. Dicho de un modo muy general, yo creo que hay un punto en el que la idea de que lo que define no es el qué sino el cómo, que es una idea básica pero a su vez central. En el mismo sentido de que yo no puedo ponerme a escribir un libro cuando sólo se me ocurre qué es lo que voy a escribir o a narrar, sino cuando encuentro el cómo, solamente cuando encuentro el tipo de narrador, el tono, la posición de enunciación, lo que llamamos forma, es que puedo escribir. Si uno piensa en esta relación con la dictadura, por caso, justamente creo que la literatura aporta la posibilidad de una indagación en el cómo frente a la tradición de qué, que pueden ser los contenidos. No es que la historia no se pregunte el cómo, pero se lo pregunta de un modo diferente, en términos de procesos sociales, de procesos históricos. Me parece que a diferencia de eso en la literatura hay una posibilidad de captación de ciertos dispositivos donde la interrogación por el cómo, los aspectos más cotidianos, en su cotidianidad se vuelven más tangibles. Para mí, en *Dos veces junio*, al igual que en *Ciencias Morales* en ese sentido, la pregunta es cómo funciona la obediencia. No en un nivel macro, de ver, bueno, el terrorismo de estado, sino lo micro; por todo el juego que la obediencia supone que no es puramente sometimiento, miedo o disciplina, sino una combinación muy particular entre eso, el sentido del deber, deseo de obedecer, fascinación, admiración por la autoridad, deseo de agradarle, una serie de factores muy complejos que se mezclan en eso y a mí me parece que para analizarlo de un modo tangible, inmediato, está la literatura. Por ejemplo, ver cómo funciona la obediencia, cómo se construye la posibilidad de no saber lo que uno ya sabe. Los estudios sociales lo han señalado, la historia lo ha señalado, hay estudios sobre el “no te metas”, la negación, la sociedad que no se quiso enterar. Me parece que la literatura tiene posibilidades mucho más poderosas de indagar concretamente cómo alguien que sabe algo, decide no saberlo y si lo logra. Digamos, una indagación de los dispositivos concretos, en la relación que un sujeto va a tener con sus propios pensamientos, con sus propias ideas, con sus propias experiencias, para convertir eso que sabe en lo que no sabe y poner en su lugar otra cosa. Ahí es donde yo creo que la literatura recupera una fuerte relación con lo político, lo social, pero a la vez tiene una clave que le es completamente propia y con especificidad.

ED. Algo que tal vez puede sonar paradójico con la idea de que la literatura elabora visiones alternativas; a veces me pregunto si no hay una especie de fosilización de ciertos

imaginarios que la literatura termina por crear o perpetuar, en lugar de deconstruir esos estereotipos, como sucedió, por ejemplo, con la figura de la víctima inocente. Con respecto a esto último, en el último tiempo con la generación de hijos comienza a esbozarse una mirada crítica; pero criticar la revolución armada es mucho más delicado que criticar la dictadura.

MK. Yo creo que la literatura tiene la posibilidad de captar eso muy a menudo con márgenes de complejidad y sutileza que exceden a los propios escritores, eso es un desafío para los críticos, para los lectores: es que hay novelas que no necesariamente han sido pensadas en esos términos, pero que podrían ser interrogadas. Novelas que pueden haber sido escritas poniendo el foco en los dispositivos de represión pero la lectura puede perfectamente poner el foco en las víctimas y ver qué pasa. Son las cosas que hace la literatura y no el escritor; como sabemos, nosotros leemos lo que está en el texto y no lo que el escritor quiso hacer. De modo que yo diría que el desafío de la lectura es que no se produzca ese anquilosamiento del texto. Creo que los buenos textos –no digo que los míos lo sean–son precisamente los que permiten y propician este desafío. A veces las lecturas tienden a ir a lo sabido, principalmente cuando las lecturas son más sociológicas que literarias o que no pueden ir a lo social sin atravesar la cualidad diferencial del carácter literario de esa depuración de lo social.

ED. Volvemos así a las especificidades de la literatura.

MK. Exacto, a mí me ha pasado a veces, se han leído mis textos en clave de literatura de mensaje; es totalmente frustrante, porque el mensaje es totalmente obvio. Preguntando el qué, la respuesta es bastante trivial, en cambio la respuesta por el cómo abre campos y me parece que es todo un desafío ver tipos de configuración de las víctimas en novelas cuyos héroes o antihéroes son victimarios. En realidad, de los libros que yo escribí, hay tres donde está dando vuelta eso, *Dos veces junio*, *Ciencias Morales* y *Museo de la revolución* también (que justo se acaba de reeditar). Cuando escribí *Dos veces junio* lo que tenía en mente, por un lado, era Gusmán (mirá, dos libros de Alfaguara, casualmente), y el por otro, y en términos de debate o en contradicción, tenía en mente *El fin de la historia* de Liliana Heker. Pensando en víctimas, configuraciones de la víctima. Para mí, en el sentido de pensar la figura en el militante de la lucha armada yo diría que está sobre todo en *Museo de la revolución*, porque en *Dos veces junio* el modo en que aparece la prisionera es muy de costado.

ED. Y en de *Dos veces junio* la elección de centrar la novela en un victimario, como sucede en *Villa de Gusmán*, se presenta como una anomalía dentro de la serie literaria de narrativa de postdictadura.

MK. A la vez aparece en un momento la prisionera, en realidad cuando busqué lo de Heker, ahí era en función de la detenida, la figura de la heroína presa. El tipo de torsión de la detenida de la novela de Liliana Heker, de la detenida fascinada por el torturador, quería componer la figura de la que no se quiebra, no vacila. El desafío literario en ese punto era cómo mostrarla absolutamente firme e irreductible en su condición de militante y que a la vez no apareciera desinteresada en el destino del hijo. Es un momento delicado porque

tenía que aparecer protegiendo la situación del hijo pero a la vez inmensa en su resistencia de militante. Pero es verdad que no era el objeto del libro centrarse en la militante, no sabemos por qué está ahí, por qué lucha, no sabemos, ni importa. Mientras que en *Museo de la revolución* me parece que se pone en cuestión ese campo, creo. Para mí, es otro tipo de conflicto. Por lo menos tal como yo la pensé. Quiere poner toda una tradición, que es la situación del intelectual, la tensión entre el lugar de una pura especulación y el lugar de la acción. Había pensado el tipo de figura de alguien completamente diseñado, por así decir, para la pura especulación teórica, incluso la idea de que esas cosas que escribe no encajan con la realidad de la práctica militante de esos años y que a la vez queda lanzado a la pura acción para la que no está verdaderamente preparado. Por otro lado, parte de este libro se me ocurrió una vez escuchando una intervención de Beatriz Sarlo, que fue profesora mía y trabajé con ella. Muy a menudo la he visto arrepentirse, presencié escenas de arrepentimiento de Beatriz. Incluso en el libro que ella escribe, creo que es *En tiempo pasado*, ¿no?, que piensa “¿cómo yo festejé el asesinato de Aramburu?”, esa remisión que ella hace de su pasado y yo sistemáticamente entro en un estado de plena admiración de eso que ella descarta. La admiro por lo mismo que ella desecha, que es la que festejó lo de Aramburu, la que organizó la JP en Trelew, como cuando le cuento que voy a Trelew y ella me cuenta de esos años allá. Presencio una conversación con un tono alarmado de sí misma, cuenta quién fue ella alguna vez, que en una reunión de seguridad votó la expulsión de un compañero porque estaba en pareja con alguien de otra agrupación y eso suponía un peligro para la seguridad de todo el grupo y ella estaba consternada de sí misma, por pronunciarse sobre la vida privada de otro.

Ya camino a la charla, Martín Kohan nos contó varias anécdotas relacionadas con el proceso de escritura de sus novelas. Como el hecho de que escribía la terrible pregunta con que comienza Dos veces junio, “¿A partir de qué edad se puede empezar a torturar a un niño?” con su hijo bebé en su casa. También las circunstancias en las que escribió Museo de la revolución, en un café de Barrio Norte, a pocas cuadras del boliche América, donde en la madrugada convergían un desvelado escritor que empezaba su día, y los trasnochados, ya despintados y desalineados, que recién concluían el suyo. De igual manera, se refirió al tono ambiguo en el que se funda su columna en el diario Perfil, un gesto que busca imprimir intencionadamente como modo de manifestar –al igual que se nota en sus cuentos, novelas y ensayos- que sus escritos no tienen por función reproducir lugares comunes, sino plantear interrogantes que los cuestionen. Como en un doble detrás de escena –el de la entrevista y el de sus escritos- continuó abriendo los entretelones de sus textos: Ya en el taxi hacia la universidad nos contó sobre varias dificultades que se le presentaron con las traducciones de sus obras. Por ejemplo, en Alemania no existe la figura del preceptor, y este hecho le dificultó a los traductores explicar el rol de la protagonista de Ciencias Morales. Y una primicia, está escribiendo un cuento que trata sobre una historia de amor entre Martín Fierro y Cruz. Finalmente, al llegar a la universidad –y como había sucedido al comienzo- Me parece que esto lo dijimos al principio Martín Kohan mostró su rol de ávido lector, al adquirir dos nuevos libros para su biblioteca. Y es que en cada momento deja al descubierto sus diversos roles, y hasta sin advertirlo reúne y disocia, combina y diferencia a un tiempo sus facetas de lector, profesor, crítico y escritor, en la figura del intelectual.