

ENTREVISTA

Escuela del deseo: travesías ético-políticas con María Teresa Andruetto

Facundo Giuliano. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

facundo.giuliano@bue.edu.ar

ORCID: 0000-0003-3404-1612

Valentina Giuliano. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

giulianovalen@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5348-705X

Martín Medina. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

martiinn94@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7385-255X

Luisina Zanetti. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

luisij.zanetti@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1203-0827

Grisel Serratore. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

griselserratore@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7333-6347

Recepción: 8/9/2025. **Aceptación:** 24/9/2025. **Publicación:** 15/12/2025

Resumen

Estas páginas se componen de travesías que enseñan éticas en el instante previo y en la misma línea en la que políticas del decir compartido dan forma a un encuentro. Este versar *con* está gravitado por dos significantes que pocas veces suelen aproximarse: escuela y deseo. De esa proximidad irresistible, convocante de pasiones complejas y luchas vitales, florece en el horizonte una formulación de apariencia utópica que expone al tiempo liberado de la productividad junto al pulso del mun-

Abstract

These pages are made up of journeys that teach ethics in the previous moment and in the same line in which the politics of shared saying shape an encounter. This converse is gravitated by two signifiers that rarely come together: school and desire. From that irresistible proximity, convener of complex passions and vital struggles, a utopian-seeming formulation blooms on the horizon that exposes time freed from productivity alongside the pulse of the world where many worlds

do donde caben muchos mundos. Escuela del deseo, que aloja docencias en pugna entre lecturas del disenso y lecturas aplanadoras, trinchera educativa donde la vida docente es vida lectora, senderos desconocidos que acompañan de signos interrogantes a su mentada crisis. Umbral analítico entre lo singular y lo social, posicionamiento que no le escapa a la incerteza y a la alteridad, navegación en el mar sintomático de lo ominoso, el cuerpo y la palabra. Todo esto, y más por descubrir, se entrama en esta charla con la gran escritora cordobesa María Teresa Andruetto.

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

fit. School of desire, which houses teachings in conflict between readings of dissent and flattening readings, an educational trench where teaching life is reading life, unknown paths that accompany its aforementioned crisis with question marks. Analytical threshold between the singular and the social, a positioning that does not escape uncertainty and otherness, navigation in the symptomatic sea of the ominous, the body and the word. All this and more to discover is included in this talk with the great writer from Córdoba, María Teresa Andruetto.

Keywords: Philosophy of Education, Literature, Ethics, Politics, Psychoanalysis

Abrir la puerta, entrar a jugar(se)

¿Qué pasa con y en la escuela? ¿Cómo nos relacionamos, docentes y estudiantes, con las problemáticas que se presentan? ¿Qué pasó en las comunidades educativas con la virtualización de la educación? ¿Cuál es el lugar de la transmisión no reducida a una interfaz? Algunos interrogantes que circulan en nuestra conversación con María Teresa Andruetto, sin descuidar una posición crítica al abordar problemas en torno a la cultura, entre la filosofía y el psicoanálisis.

Asistimos, en este último tiempo, a una fragmentación solipsista y al avance de la derecha sobre todos los espacios que con anterioridad habitamos de forma colectiva. En este marco, planteamos la exploración de juntarnos a reflexionar como intento de disminuir esa brecha (simbólica, generacional, histórica) que se profundiza sin pausa desde la última dictadura cívico-militar. Pensar en común ideas ético-pedagógicas, aunque muchas veces hayan sido encarceladas en lo disciplinario y aun sean vigiladas, permite poner sobre la mesa lo fecundo de lo indisciplinado, lo imposible en acto, lo irrenunciable del estar en comunalidad.

Tere Andruetto abrió las puertas de su casa, nos recibió con calidez y amabilidad en un encuentro que permitió adentrarnos en esa Córdoba Otra: la que nada tiene que ver con la hostilidad votante de personajes nefastos en la historia reciente, aquella entramada en la Reforma Universitaria y el Cordobazo; una que parece perdida, pero que aún resiste e insiste, re-existe, en voces de filosa intervención, como ha enseñado, en más de una ocasión, *la Tere*.

Así como en sus obras nos encontramos con lo íntimo de la lectura y la escritura, en esta conversación le dimos vueltas a cuestiones referidas tanto a lo educativo como a lo político de la vida lectora. Podemos pensar que, frente al avance de las nuevas tecnologías, (re)emergen pedagogías del deseo, que elaboran y se sostienen en el disenso. Transmitir, enseñar, acompañar, ¿quién diría que podrían estos verbos ser llevados a cabo por una inteligencia artificial?

Antes de abrir la puerta, tal vez sea preciso compartir y sugerir *prestar oído*: «yo solo quería prestar oído / a tu corazón, y así estuvimos [...], / vos en la historia que se quebraba, / yo en la voz que llega cada tanto / para sentir en carne viva / *que toda alma mater lleva una mujer / colgada al cuello*» (Andruetto, 2019, p. 50).

Lecturas del disenso vs. lecturas aplanadoras: docencias en pugna

—Grisel Serratore: En relación con tu libro *La lectura, otra revolución...* me preguntaba qué noción de lectura tenés, porque te centrás en la idea de promoción de la lectura y luego llegan caracterizaciones de la lectura como concentración, como toma de conciencia, en relación con el autoconocimiento, la interpretación, con ese dejarse afectar. Entonces pensé que leer es pensar

críticamente, no sé si coincidís... En este sentido, la concepción de lectura tomaría un sentido más amplio; no solo la lectura del texto —la palabra escrita—, sino la lectura de una película, por ejemplo, cómo pensar una película, pensar una vivencia... pensar la vida, el mundo. Eso sería leer. Entonces, mi pregunta va hacia lo que es el ámbito educativo: la escuela. ¿Creés que hay que seguir dándole preeminencia a la lectura de textos, en este sentido restringido y dominante que sería solo lectura de la palabra escrita?

—Yo empecé a publicar a mis cuarenta años, o sea que ya tenía un tramo importante de vida antes de publicar por primera vez, y también tenía ya muchos años de escritura antes de publicar. Pero mi mirada siempre fue una mirada política del mundo, en el sentido de producir disenso. A mí me gusta mucho esa idea de Rancière, que lo he leído bastante, lo político como capacidad de producir disenso. Y entonces entiendo a la lectura en general, y a la literatura en particular, como profundamente políticas en el sentido de la posibilidad de producir disenso, de ir en busca de una propia identidad, de una propia concepción del mundo, de no ser hablado por otros, sino de ir buscando la propia palabra, de no entrar en un carril de ese pensamiento plano, externo, unificador.

Por supuesto que no todos los textos abonan eso, entonces, ahí uno puede pensar en el valor de ciertos textos con respecto a otros. ¿Y qué textos producirían disenso o facilitarían, de una manera más potente, cierto desvío de lo habitual, de lo consensuado, de lo programado por otros, de lo dicho por otros? Los textos que tengan más carga de ambigüedad, más posibilidades de que el lector ingrese en esa sociedad de lectura con quien escribe. Ahí está la selección de lo que uno lleva para leer. A leer, también podría ser, como vos decís, una película, una obra de teatro, todo entraría dentro de eso. No cualquier película, no cualquier obra de teatro. Por lo menos para un espacio de formación como es la escuela, porque no necesita promover cosas que ya la mercantilización social promueve, publicita, todo el tiempo. La escuela puede ofrecer otra cosa.

Hay una cuestión muy interesante con la escuela porque, si bien la escuela es una institución del Estado que tiende a organizar de una determinada manera los saberes, las transmisiones y demás para que ciertas cosas se conserven —es una institución, en ese sentido, en un cierto aspecto, conservadora—, también es una institución de ruptura. Y yo creo que lo es cada vez más. Si antes era, sobre todo, una institución adocenadora —antes me refiero a varias décadas atrás—, hoy con lo adocenador que es el espacio externo —los medios masivos de comunicación, las redes, etc., que tienden a aplanar el modo de pensar y de sentir de las personas, sobre todo de las personas informadas—, la escuela puede ofrecer una fisura. Una fisura que sea una oportunidad de ruptura, de disenso. En el sentido de construir pensamiento propio, cuestionarse ciertas cosas. Pero para eso necesitamos un maestro... yo digo *maestro* para decir cualquiera de las instancias de los niveles de educación. Un maestro necesita llevar buenos textos, provocadores, sugerentes,

ricos; diversidad de textos, porque a veces uno puede llevar un texto muy rico y dejarlo plano. Y puede llevar un texto pobre y generar una violencia que lo someta a discusión y hacer hablar acerca de eso, de establecer una conversación. Porque es eso: el espacio de una conversación que provoca un determinado texto.

Entonces, me interesa la literatura en la escuela. También las películas, las obras de teatro, relatos y ficción hay en un montón de vertientes. Pero que también esté lo escrito, el libro. La literatura en el objeto libro, en ese soporte, porque ahí se produce algo más. Favorece algo que después ayuda a la recepción de todas las otras maneras, de todos los otros soportes. Porque el libro permite volver, marcar, detenerse, es una manera más fuerte que otros modos. Sí, en una película podríamos parar muchas veces. No así en una obra de teatro, donde la discusión estaría después. Me parece que hay algo que la palabra escrita, en el soporte libro, puede hacer para ese detenimiento del lector consigo y también, aprendiendo a elegir ahí, uno se convierte en mejor lector de otras formas estéticas que circulan. Porque el problema hoy, por fuera de la escuela —y por eso la escuela puede tener un lugar muy importante— me parece que es la cantidad. Cómo elegir. Cuando yo era chica —claro, cumplí los 68 años, o sea, estoy hablando de hace sesenta años—, el problema era cómo acceder; no era cómo elegir. Vivía en un pueblo que no tenía librería. Había un bazar al que uno podía ir y encargar un libro. Se lo encargaba a un comisionista que lo buscaba en la ciudad y lo traía. ¿Cómo saber qué libro pedir? Ese era el camino más difícil. Hoy, no.

Pero, ¿cómo buscar? ¿Cómo elegir? ¿Cómo moverse en esa selva que son los espacios de Internet? Donde hay ofertas de todo tipo, de las publicidades editoriales. Hay editoriales grandes, masivas, que tienen legiones de promotores a los que les pagan para que convenzan hasta a un maestro. Y hay algunos de esos promotores que son lectores muy sensibles, de algo tiene que ganarse uno el pan y, a lo mejor, recomiendan solo lo que les gusta. Pero hay otros que no, que me han dicho, a veces, «bueno, yo leo un resumen» Y hay maestros que, ante el libro que reciben de obsequio de las editoriales (claro, un libro puede multiplicarse en treinta libros, cincuenta libros) se detienen ahí, pero eligen, deciden, qué llevan y qué no. Y hay otros que no, porque facilita la tarea. Entonces, en todas las instancias, la importancia de detenerse a pensar, a ver qué pasa entre lo que uno recibe y lo que transmite, porque me parece que ese es, también, el lugar de un maestro. Uno recibe muchas cosas o busca mucha información, pero después procesa, elige y recibe. Y esa decisión es ideológica siempre. Lamentablemente, a veces es ideológica inconscientemente. Es lo peor que nos puede pasar: no saber qué estamos transmitiendo, cuál es el fondo de eso que estamos transmitiendo. Es preciso generar conciencia sobre nosotros mismos y sobre la escuela como un lugar de transmisión.

Por eso, me parece que es muy importante que haya un espacio de literatura, de lectura de textos literarios en la escuela, que no parezca *de* la escuela. En el sentido de que sea un espacio de conversación sobre ciertos libros, a ver qué detona eso

y cómo se construye cierto disenso, cierta desobediencia... No la desobediencia, exactamente, a la escuela, porque, justamente, puede ser el espacio generador de otro modo de pensar, sino una desobediencia al aplanamiento de la información masiva, a la conquista que otros hacen de nuestro pensar.

—Martín Medina: Me surgió una inquietud leyendo *La lectura, otra revolución* y, en particular, la intervención que realizás sobre la dificultad de formar al lector, retomando la idea de Luis Britto de un alfabetismo ignorante, dando cuenta de una alfabetización pragmática. En este sentido, está la figura del manual escolar que, en gran parte, abona a esta idea de una alfabetización pragmática. Sin embargo, el manual escolar es un artefacto que está en la escuela hace muchísimo tiempo —cuestionado o no, se sigue manteniendo y hasta la actualidad está funcionando— y me llama la atención los efectos señalados por Osvaldo Bayer, que está en la Red de Investigadores sobre Genocidio y Política Indígena, que piensan el manual escolar como textos de frontera, como aquel lugar que introduce una cultura dominante. Pero me queda la duda de si se puede rescatar algo de este formato del manual porque, también, pienso en Susana Dillon, escritora cordobesa que, por ejemplo, escribe *Los ranqueltos*, y da cuenta de este otro que está siempre excluido. Por lo menos lo pone a jugar en el ámbito escolar, no sin que haya cierta caricaturización de la figura del indígena, enseñando, al mismo tiempo, que está vivo, que está presente esa ruptura, algo que no hacen los manuales hegemónicos, como los que se pueden leer de las grandes editoriales que vos venías mencionando.

—Claro, esto que vos decís de Dillon y algunas otras experiencias que se hicieron con manuales... Hace muchos años, Aique hacía —no sé si sigue haciendo— unos manuales; alguna vez yo aporté un relato, no trabajé en el manual, pero sí aporté un texto de relato. Eran los primeros años noventa. Yo empezaba a publicar. Hubo algunos intentos con muy buenas intenciones, e ideológicamente de una determinada manera, aunque siempre está eso de que congela los lugares. Caricaturiza un poco en la defensa, como vos bien marcas. Quizá una edición muy, muy buena de eso, una mucho más refinada y mejor resuelta, sería el personaje de Paka Paka: Zamba. Porque ahí se pueden ver aprendizajes muy interesantes en la perspectiva de lo histórico y de lo ideológico. Volviendo a los manuales, hubo algunos intentos de ese tipo, siempre en el riesgo de la caricaturización, pero con otra concepción ideológica. Lo que pasa es que los manuales están copados, el mundo del manual está copado absolutamente por Santillana, y hay una uniformización absoluta para todos los chicos de todos los lugares, y para —yo lo voy a decir así— que el maestro no piense, para que el maestro no tenga que trabajar tanto, ese es el discurso, para facilitarle al maestro la tarea. ¿Qué significa facilitarle? Significa que no le cueste pensar y que, entonces, lleve esa voz uniforme, una voz que organiza una multinacional, para todos los chicos, chicas y chiques de nuestro país y de otros países.

Tal vez para un manual de primer grado, donde un maestro esté enseñando a leer, puede ser. En el secundario, sinceramente, me parece un horror que haya un manual, no puedo defenderlo por nada del mundo. Y tampoco los grados altos de primaria. A medida que el chico avanza, que el niño, una niña, una niñe avanza en la escolarización, menos necesario es el manual. Lo más importante es la diversidad de textos, de opiniones, de discusiones, cómo se forma un lector. Sobre todo, para la literatura.

Está bien que los manuales tengan textos completos, incluso los míos metidos. Pero todo eso pasa por un cedazo, que es alguien que organiza ideológicamente, sin la diversidad de cada lugar, de cada curso, de cada maestro. Lo que pasa es que la lucha contra el manual es una lucha que tiene que ver con la formación de los maestros. Y ahí entramos en un terreno muy complejo, porque hay muchos maestros que tienen doble turno o profesores que tienen muchísimos cursos. Por ejemplo, maestros con doble turno en Buenos Aires, en el conurbano he visto que el grueso tiene dos turnos. Porque con uno solo no pueden vivir —muchas son mujeres jefas de hogar—. Yo salgo a la mañana temprano de mi casa, tengo una hora, por lo menos, o más, para viajar. Tengo los dos turnos escolares, otra hora, vuelvo... Ese maestro no puede leer nada por fuera de la escuela, no tiene prácticamente tiempo de leer, ni de ver cine, ni actividades por fuera de la escuela. Ahí tenemos que hablar de un pago que por un solo turno alcanzara como para que tuviera un resto del tiempo para enriquecerse, ya ven, es una cosa que no depende de mí ni de ustedes.

Luego, profesores de secundaria. Acá, en Córdoba, no se puede tener más de treinta horas, pero, en la Patagonia, conozco gente que yo aprecio, algún familiar, que tiene sesenta horas. Pueden tener sin límite, porque faltan profesores o por lo que fuere. Sesenta horas semanales, un profesor, ¿cuál es la capacidad, el enriquecimiento que puede hacer? ¿Cuál es el tiempo de reflexión? Otra vez todo bajo el mismo bollo. Entonces, podés dar sesenta horas o podés dar dos turnos; si yo te doy un manual, te regalo a vos un manual para que seas el instrumento de venta de todo el curso; un manual que cuesta carísimo, que no puede usar después el hermano porque tiene no sé qué trampa en la impresión. Se usa, por supuesto, si tenés algún maestro «vivo», lo permite.

Hace tres o cuatro días estuve con una persona, un editor de acá de Córdoba, que es profesor en un secundario, que dejó una escuela porque habían trabajado en contenidos propios durante dos años y, de pronto, la escuela decidió usar el manual de Santillana y dio de baja la plataforma donde habían estado trabajando, para que todo el mundo enseñe eso. Para mí es una cuestión ideológica. No pasa tanto por la cantidad que lean los chicos, sino por qué se hace con eso que se lee. Porque, a veces, un cuento puede hacer que uno se pase tres semanas hablando de eso y derivando a muchas otras cosas. El tema es que la literatura es una

oportunidad para pensar, para discutir con uno mismo, para detenerse a ver, para no ser alguien que recibe y acepta mecánicamente lo que otros ponen en uno como un recipiente.

Y con respecto a lo que decías, sobre el elogio de la dificultad, trabajé mucho. Armamos, en el año 84 el Centro de Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ). La dictadura había despojado de libros, de literatura, la escuela. La escuela eran las fotocopias, para que no gastaran los padres. La propuesta era volver con la literatura a la escuela y había muy poca producción de literatura infantil comparado con la que hay hoy. Y mucho estaba ligado al deber ser, entonces, era un texto para aprender tales o cuales cosas. Hablábamos del placer de la lectura pensando en textos literarios que ambicionaran esa ambigüedad ficcional de lo literario. Pero, claro, esa frase, como todas las cosas, rápidamente puede convertirse en cliché, entonces, «el placer de leer», desacartonar y no leer rígidamente y poder sentarse en un almohadón pasó a ser «leer algo que no me conflictúe, que no me desafíe mucho», y a mí me parece que hay un placer en la dificultad, hay un placer en el esfuerzo de transitar ciertos textos y preguntarse acerca de ciertas cuestiones. A lo mejor se lee un libro o dos y se acompaña a esos alumnos a transitar esos textos y, a partir de eso, alguien se puede preguntar muchas cosas.

He escuchado muchas experiencias de lectura riquísimas que no tienen que ver, exactamente, con la cantidad. Por ejemplo, con *Veladuras*, que es un libro mío muy pequeño que yo cedí a la plataforma del Estado, hace ya unos cuantos años, la posibilidad de muchas bajadas gratuitas. Se trabajó mucho, en muchos lugares, y a veces me escribían las maestras, los profesores, porque lo leían, lo leyeron, básicamente en primer o segundo año de secundaria, más o menos. Por ejemplo, algunos tomaban una grabación con una voz muy linda, me parece que es de María Encabo¹. Entonces, lo escuchaban, lo leían, imprimían esa bajada del PDF² y maestros que me decían «bueno, lo vamos a usar todo el año como una guía. Empezamos a leer y, donde algo despertaba un interés —una palabra, un lugar geográfico—, allá íbamos, entonces leímos, vimos, escuchamos», vieron películas, cosas que despertaba ese pequeño libro. Pongo el ejemplo con ese mío porque me lo han contado, pero eso se puede hacer con cualquier libro. Entonces, de pronto, decía «veladura», y se fueron a ver todas las técnicas de pintura y artesanías que tienen que ver con las veladuras; vieron documentales sobre eso, cosas así.

Entonces, no es una cuestión de cantidad, es una cuestión de acompañamiento. Primero, llevar algo que pueda despertar; vivimos muy dormidos, la misión es propiciar una vida despiertos, atentos al mundo que nos rodea. Eso se puede hacer en un espacio de lectura en la escuela que no parezca de la escuela, que no se mezcle con la clase de Lengua, que necesitan los chicos tener un buen manejo de la lengua. Cuando lo he hecho, trabajé muchos años en el secundario, en terciarios

y en el profesorado. Pero, cuando he trabajado en secundaria, por ejemplo, una vez por semana, proponía un bloque horario de lectura. A ver qué aparece ahí, qué preocupaciones, qué discusiones. Abierto a lo inesperado que provoca una lectura.

En la trinchera de la educación: vida docente, vida lectora

—G. S.: Despabilar, quizás, por lo que venís diciendo, sería la función docente que media. Hablás de una mediación entre la persona que lee y el texto por leer...

—Sí, despabilar, despertar. Algo me quedó en el tintero cuando le respondí a Martín. Si antes, cuando yo empecé en esto, combatíamos ciertos textos serviles para enseñar tal cosa o tal otra (hay un texto mío que se llama «El valor y los valores se muerden la cola», está en *Hacia una literatura sin adjetivos*), eso se revitaliza todo el tiempo, el funcionamiento social.

Ya no hay ejes para enseñar a lavarse las manos —bueno, con el covid capaz que vuelve—, sino para ser inclusivo, para ser funcional a la ESI o a la discriminación, o a la exclusión, etc. Hay que tener mucho cuidado con eso. Mucho cuidado de la mediación, mucho cuidado con quien escribe. ¿Por qué la literatura cuándo es verdadera literatura? Está muy bien que esté la ESI, está muy bien la inclusión, los derechos humanos, imagínense... ¡Estoy de acuerdo con todo eso! Pero, la escuela tiene una currícula y las editoriales —grandes negocios, sobre todo las megaeditoriales, las que hacen los manuales o los libros para niños de ediciones más abundantes— miran ese receptor cautivo que es la escuela. Cautivo a menos que un maestro se detenga a pensar en eso. Entonces, los editores producen libros para esa currícula. Les dicen a los escritores que publican, mandan un mail colectivo que dice «el año que viene es el año del bicentenario, estamos sacando una propuesta, así que, si tienen algún material...» entonces una legión de escritores se pone a escribir novelas sobre el bicentenario. He estado, por ejemplo, en una ocasión, evaluando la producción del año, y era justo el bicentenario, por eso el ejemplo. Y la mitad de los libros editados en ese año tenían que ver con el bicentenario para toda la escuela, para que la escuela no tenga que molestarse en pensar nada.

Hay una gran diferencia entre un texto producido y un texto creado por la necesidad de quien escribe. Esa es otra cuestión, podría hablar de quien escribe —de cómo quien escribe es un escritor y, en tal caso, mira dentro de sí, y ahí aparecerá algo... a lo mejor no aparece el año del bicentenario— y un productor de textos es otra cosa. Un productor de textos que una editorial publica mirando el cliente mayoritario, que es la escuela. Ese círculo vicioso se puede romper si uno construye buenos lectores, que ese es, para mí, el lugar de la escuela. Por eso yo hablo de disidencia, de discusión, de fisura. Si la escuela construye buenos lectores, lectores críticos, esos lectores demandan, o ese tipo de escuela —esos maestros, esos profesores, esas instituciones—, otro tipo de libros. Que las hay, hay instituciones que buscan otras cosas, no todo el mundo baja la cabeza y recibe, come lo que le dan; hay otros que

hacen otras cosas. Estoy hablando de los que se detienen, los que tienen tiempo de pensar, los que quieren discutir con lo que aparece, los que se pueden tomar un tiempo para leer lo que les ofrece de publicidad una editorial y decir «esto sí, esto no», etc. Ese círculo vicioso se puede romper si la escuela construye lectores y esos lectores demandan otros textos y esas editoriales publican otras cosas. De hecho, las editoriales chicas, editoriales *boutique* y demás, generalmente, producen otras cosas. Estamos hablando de las grandes editoriales, las que son multinacionales, los espacios grandes, que también contratan promotores, que tienen toda una campaña de promoción; son las más agresivas en esto, y ahí hay de todo. No digo que todo lo que publican está mal, pero hay que detenerse a ver qué hay ahí. En los manuales se acentúa esa uniformización y una fragmentación. El alumno, el lector, lee fragmentado, no hay esa concepción de «este es un libro, este es un autor, quién lo edita, cómo es»... Todo eso que es la cultura del libro. Me fui un poco, Grisel. Me habías preguntado por el mediador, esa persona que está en el medio, ese puente. Di muchas veces cursos, charlas, cuando era bastante más joven, para el gremio docente o para alguna institución, a maestras, a profesores, sobre lectores. Y una de ellas me dijo una frase que no olvidé nunca: «yo quiero ser un puente sencillo entre los libros y los lectores». Me pareció que eso es un mediador. Entre un buen libro y unos lectores, un puente sencillo. O sea, ¿qué hace falta para eso? Hace falta ser un buen lector, hace falta seleccionar qué llevo, qué me inquieta a mí de eso que he leído, por asombro, por disidencia, por emoción... puede ser por muchas razones; ese libro me parece digno de acercarlo a un grupo y ver qué pasa. Ese o esos libros. Siempre hay dos cosas que me interesan particularmente, y me parecen muy buenas en un mediador, en un maestro. Pienso en el mediador como un maestro. Un maestro lector ahí, en ese lugar. Ese es el mejor mediador. Nada de «yo soy un promotor de lectura», porque eso también va con toda esa cosa del mercado, de «soy un agitador», no: soy un maestro que enseña esto, ¿y qué es lo que enseña? No enseña cómo tiene que entenderse un libro; enseña que hay muchos libros, que no es lo mismo un libro que otro, que sobre un libro podemos hablar mucho, que podemos discutir; un maestro que está atento a todo lo que aparece y lo puede hilar, y después acepta y da una devolución de lo que ha aparecido en ese grupo. Tal vez encontrar que alguien de ese grupo menciona algo que puede ser saciado con otros libros, porque un buen libro lleva a otros libros. Digamos, un buen lector pasa de un libro a otro. En un libro veo que mencionan a otro, o sigo con ese asunto, con ese estilo, con ese autor, con ese tema, con esa colección, con esa editorial, etc. Un buen mediador es un buen maestro que es él mismo un lector intenso, alguien que escucha lo que pasa en su grupo, alguien que acepta la diversidad y alguien que puede llevar libros con una doble tensión: calidad y diversidad. A mí me interesa mucho la diversidad. Por ejemplo, si tengo un grupo que lee mucho, un grupo al que le gusta el terror, voy a llevar algo de eso, pero voy a intentar, también, meter otra cosa. Abrir, a ver qué pasa, porque, a lo mejor, ese gusto se complejiza. Por

eso, cuando aparece este lector, un gran lector de *Harry Potter* 1, 2, 3, 8, 10; un día, Rowling deja de escribir, ¿qué hacemos? A ese lector le abrimos otras ventanas. No hay problema que lea *Harry Potter*, pero no solo en esa cosa endogámica, *endo*.

—Luisina Zanetti: te escucho decir la palabra *plataforma* y mencionás la promoción de textos. En el ámbito de la tecnología educativa, que involucra formatos armados de textos para vehiculizar la enseñanza, pienso en esta idea de ubicuidad, de la cual vos decís que la literatura tiene que quedar despegada, y cómo la misma está también presente en la educación llamada «en línea», «a distancia» u «online». Más en un sistema educativo que, frente a las circunstancias pandémicas, sucumbió y dejó entrar estas propuestas corporativas. A mí siempre me ha hecho ruido esta idea de ubicuidad, que se toma como algo favorable a la educación, que permitiría el acceso; que «transmite», entre comillas, porque después sabemos sobre las dificultades de conectividad que tienen los usuarios de esa tecnología, sobre el supuesto de armar un modelo educativo que llegue a todos, y ese *todos* designa la singularidad que puede tener un proyecto pedagógico. Esto me lleva a pensar cuáles serían las formas de salir o de *locar* esos modelos que están teniendo cada vez más peso.

—A mí me parece que hay otra cuestión en el encuentro presencial y el grupo... ¿Cuántos alumnos tiene un profesor del secundario? Hace unos días, hablaba con uno que decía cincuenta alumnos en un curso. Esto es muy común en una escuela pública de gestión privada. Es un espanto, ¿no? Entonces, otra vez, la virtualidad y todo lo que ha pasado, uno lo veía en relación con lo que sucedía y me parece que fue una manera de sortear eso, de algún modo, con todas las enormes carencias de tanta gente. Pero, creo que nada reemplaza el encuentro presencial.

Yo participé mucho, como una tarea militante, en apoyo a la docencia. Por supuesto que siempre han sido situaciones en las cuales habían leído algo mío, no porque yo pretenda que todo el mundo lea algo mío, pero para que haya una base de conversación y eso tenga algún sentido, para que no sea un vacío, que es una cosa que estoy aprendiendo con los años, poner esa sola condición. Y la verdad que de a poco eso se fue aceptando. ¿Cuál es el tema? A veces pasa que, de pronto, un maestro dice «bueno, esta persona es conocida, sale en el diario», ve un poquito en Internet, la biografía y eso. Entonces, las preguntas son si tengo perro, si tengo patio, si estoy casada, qué sé yo. Y no. Con algunas condiciones, eso ha mejorado notablemente, y he visto docentes que, en esa vía, han logrado cosas realmente muy interesantes, incluso haciéndolos trabajar con esos recursos. Claro, depende de muchas cosas, del lugar, de la conectividad y más, pero nunca reemplaza el encuentro presencial. Hace poco leí algo que ya no recuerdo quién es que lo dice, quizás ustedes saben. Como que una de las dificultades que veía en la conformación de la psiquis infantil es esta ubicuidad que hace que se anulen las distancias; algo que sucede en la misma ciudad o en el mismo país o en el otro extremo del mundo, un WhatsApp

llega al mismo tiempo desde acá a mi hija, que vive a 5 km, y desde acá a Beijing, entonces refería que se pierde esa noción de tiempo relacionado con la distancia, y que no sabemos, todavía, los efectos que eso puede provocar.

Hay mucha complejidad, pero pienso que volveremos a lo presencial y que ahí debiéramos tener pequeños grupos. Todo el tiempo aparece la cuestión económica en relación con el trabajo de docente, que es el lugar en que la sociedad ha puesto al que está en la trinchera de la educación, ahí, en el aula. Porque el lugar, el sueldo, la cantidad de estudiantes. Debieran ser cursos pequeños, de veinte, que darían otro resultado; un sueldo que permita no tener doble turno en ningún caso, o no tener más de treinta horas; ciertos recursos, una formación que esté incluida en la paritaria docente.

Con respecto a la lectura, he dicho algo que algunas escuelas han tomado: dos horas semanales pagas, dentro del horario docente, cubiertas por otro docente que no sea de aula —sobre todo para primaria, porque, en secundaria, tenemos profesores de literatura con una formación más específica, pero en primaria el maestro tiene una formación general—; dos horas semanales para docentes, que lean juntos y discutan acerca de lo que se lee. Eso podría ser muy enriquecedor, y no es algo que cueste tanto hacer, que tenga tan alto costo. Son experiencias que he visto en las escuelas en las que trabajaba en algún momento o de las que me ha llegado información. También hay otro problema en la primaria, que es que el maestro no está especializado, entonces, se le pide todo: que sea lector, que maneje las matemáticas, la ecología, los derechos humanos, la salud, la ESI y veinte mil cosas más. Lo sugerí en algunas instituciones y en dos funcionó muy bien; sigue funcionando, hace muchísimos años: la institución elige un maestro lector, que le guste mucho leer, que le interese la literatura, lo saca del aula y lo lleva a un espacio que solo sea de lectura, por el que pasan docentes de distintos cursos. Eso, por ejemplo, es una experiencia muy rica en una escuela con una población tremendamente marginal de Córdoba, y tomaron una maestra excepcional que amaba los libros, la lectura. Ahora se ha jubilado ella, pero está esa tradición en la escuela: un salón de usos múltiples, los chicos también pasan por ahí. Porque es muy complejo cuando un maestro tiene que hacer todo. Lo mismo podría pasar con alguien que maneje ESI, derechos humanos, hay algo transversal, pero después está lo específico. Son todas cosas que se me ocurren a mí, que no soy ni ministra ni nada de eso, solamente se me ocurren viendo a otros.

—L. Z.: La educación secundaria un día se va a reponer de lo que fue la pandemia, pero me parece que la virtualidad va a perdurar en la formación docente de educación superior como dispositivo funcional a la falta de tiempo y bajo costo.

—Es verdad que permite algunas cosas en gente que está muy lejos de centros de formación, sería como una solución para algunos casos. No creo que sea lo mejor, si se tiene la posibilidad de lo presencial. Una excesiva despersonalización sería preocupante, me parece a mí. A la vez que algunas personas de la Patagonia

profunda, por ejemplo, me han dicho que habían podido hacer cosas que, de otro modo, no hubieran podido. Entonces, quizás, hay algo mixto de algún modo. A mí me parece que, en los congresos nacionales, internacionales, las jornadas, ya no creo que sean todos los invitados presenciales, con pago de todo. Me parece que eso va a suceder, que la modalidad va a ser mixta, dos o tres invitados y el resto virtual.

¿Crisis de la escuela? Caminitos desconocidos de lectura y escritura

—M. M.: **Sobre esta irrupción que vos decías de la escuela como un lugar que plantea una resistencia a los medios, a la televisión, a otros formatos, esa potencia de la escuela; pienso en las condiciones reales de la superpoblación de alumnos, de la mala paga... se me ocurren ejemplos más extremos de cuidar que no vuele una escuela. Y cómo, desde un espacio reflexivo, esa pelea por la educación pública la seguimos perdiendo, al mismo tiempo que avanzamos en discusiones de gran profundidad, como algunos de los tópicos que estamos hablando acá. Me quedo dándole vueltas a eso sin tener una respuesta y sin pensar, tampoco, que vos la podés tener. Pero sí, tal vez, encauzar algunos puntos de cómo rearticular una defensa, una legitimación de la escuela pública, que realmente esté acompañada por la sociedad. Lo que me parece ahora es que la sociedad ya es algo que dejó de lado y se acostumbró a vivir en una escuela en crisis, pero no como en una crisis conceptual, que es sumamente necesaria, sino en una crisis que va desde lo edilicio a las condiciones de trabajo.**

—Coincido con vos y, por un lado, hay una parte que tiene que ver con las luchas gremiales y de aporte de la sociedad. La sociedad tiene zonas de adormecimiento importantes con respecto a la educación también, le pedimos todo a la escuela y son pocos los recursos que se les da a quienes están en esa trinchera.

Tuve un par de experiencias muy lindas, muy potentes, de escuelas en pequeñísimas comunidades en Oaxaca, donde los maestros tienen un lugar impresionante. No es la ciudad de Oaxaca, sino unos pequeños pueblitos que son zapotecos, mixtecos, bilingües con el castellano, en escuelas muy pequeñas en la zona baja de Oaxaca; le llaman una zona caliente o la zona del río de las mariposas, y los maestros oaxaqueños tienen una lucha muy grande. El gremio docente en México es el más potente, pero los maestros oaxaqueños tienen un prestigio ganado muy fuerte en la lucha. En algún momento cortaron una ruta, que llevaba del Atlántico al Pacífico, acostándose en el suelo, tuvieron por meses la ruta cubierta de cuerpos que se iban cambiando, rotando, en una lucha permanente. ¿Y qué piden? Una de las cuestiones, primero, es cómo participa la comunidad en los contenidos de la escuela. Pero no como una asociación de padres... Los maestros discuten con la comunidad los contenidos que esa pequeña comunidad quiere para sus hijos, para su gente.

Entonces, la comunidad supervisa eso. Los maestros son de la comunidad o de las comunidades vecinas, y eso es parte de la lucha, porque el estado de México, el gobierno central, o la asociación central de maestros, pide que sea por puntaje, por capacitación, etc. Escuché eso y dije «sí, claro, el más capacitado». Quien me cuenta esto, «Patrocinio» le llaman, dice «no, el más capacitado no: uno de los nuestros. Porque, si no, siempre gana uno del DF o de otros lugares, y se pierde la idiosincrasia de este pueblo». Entonces, ellos hacen una cosa que está muy discutida en otros lugares, pero que ellos la han defendido hasta ahora, que es que heredan los cargos. O sea, yo soy maestro y después sigue mi hijo, mi sobrino, mi vecino, el hijo de mi vecino... alguien de la comunidad, para que no llegue otro. Y uno lo escucha y dice «¡no, un acomodo tremendo!», pero se puede mirar desde distintos lugares. Es parte de defender esa identidad: ¿cuál es la relación comunidad-escuela? Nosotros vemos la escuela como un lugar al que va el chico, lo ponemos ahí y que se arregle el maestro. Después le discutimos todo: no tal cosa, no tal otra, tal cosa no la hace bien, la otra no sabe, le hablé fuerte. Pero la comunidad se desresponsabiliza. Y el Estado se responsabiliza, pero no en la medida que nosotros quisiéramos. Es cierto que un volumen muy grande de maestros de todo el país implica un gasto muy grande para el Estado. Aparte de las luchas por el salario que llevan adelante los gremios, tiene que haber una lucha muy fuerte para cursos con menos alumnos, por la diferencia que significa en la calidad en educación. Como vos bien decís, Martín, vos no tenés respuesta, yo tampoco la tengo. Nosotros estamos en un país que tiene tantos problemas, tantas injusticias, tantas diferencias sociales, que también hay muchas desigualdades sociales en las escuelas. Así como hay escuelas que tienen mucha potencia, hay otras que están muy abandonadas. Una cosa que he visto es que hay una tendencia, que es muy lógica, por ejemplo, en los profesores de secundaria —en los maestros de primaria también—, que yo también lo he hecho, uno tiene unas horas acá, otras horas allá, y cuando va tratando de acomodar, de acercar y de reunir, que es lo que hacemos todos, para tener la mayor cantidad de horas en la menor cantidad de instituciones, ¿uno qué va haciendo? Va eligiendo las instituciones donde hay buenos profes, buena dirección, entonces se van concentrando, por decir así, los mejores recursos en unos lugares, y se van despojando en otros donde, a lo mejor, la gestión es más pobre intelectualmente, o la gente va cambiando mucho... Ahí también hay algo, porque es muy dispareja la formación docente del magisterio y del profesorado, incluso las gestiones. Depende de tantas cosas; es una cosa tan grande que atraviesa todo el país. He ido a muchísimas escuelas de distintos lugares y a veces me he sorprendido en un lugar pequeñito con escuelas de una potencia espectacular. Son las que más me interesan. Pero hay muchas diferencias entre unas y otras, y eso que a donde yo voy es donde ya hay un trabajo de lectura.

—F. G.: De todo lo que compartís, María Teresa, surgen varias cuestiones. Intento hilar algunas de las palabras que compartiste porque pensaba en el ideal de que los/las docentes tuvieran un solo turno. Evocaste a Rancière y me recordó la idea de la división policial de lo sensible, que también imbuye una idea de escuela colonial en la cual, generalmente, se piensa de arriba para abajo y donde las fronteras entre jerarquías son poco cuestionadas. En este sentido, pienso lo que nos hizo —desde una buena conciencia progresista— estar a la espera del milagro político que trajera la liberación. Frente a esto, ¿no conviene escarbar? ¿no sería interesante pensar de manera comunal —tal como lo mencionas en algún aspecto— la comunidad educativa que quedó desmembrada en docentes por un lado y estudiantes por otro?

Recordé, también, la necesidad de pensar la etimología de escuela como tiempo libre, tiempo liberado, la *scholè* que los griegos roban a los egipcios y en cuya traducción el romanticismo alemán, en el siglo XIX, oculta (Giuliano, 2019). A este respecto, vos traés en *La lectura, otra revolución*, coordenadas que ponen en jaque el aparato productivo y reproductivo de la escuela, lo que tiene que ver con la producción del valor. Esto quisiera vincularlo con tu texto «Los valores y el valor se muerden la cola» (Andruetto, 2013), donde mostrás un entramado complejo entre el deseo y la necesidad, la importancia de educar y el mercado metiéndose ahí con el oportunismo de autores y editores tensionando la ética y el compromiso intelectual, y doblegando, a veces, o haciendo que autores, en el afán de publicar determinados modelos, genuflexen.

A su vez, sobre lo que hablaste del aplanamiento de los textos, me pregunto si la función del divulgador devenido en amo que dice cómo hay que leer o cuál es la interpretación correcta nos muestra un esquema desigual. Por lo que me parece interesante destacar otra cita con la idea de revolución en tu texto, que convidás la potencia de pensar la lectura como experiencia de exterioridad a la clasificación. Porque, incluso en el material de la editorial Fondo de Cultura Económica, otros libros anteriores a los tuyos hablan de la importancia del control de la lectura, de la evaluación de la lectura... todos términos que remiten, obviamente, a la semántica de la clasificación. Podemos relacionarlo con algo que escuché hace poco: «uno de los problemas tal vez sea que antes de que haya un libro, hay un público». Se escribe en función de ese público y no del libro. En cambio, en tu texto, hablás de que la literatura se dirija al lenguaje y no al público.

En tal sentido, es importante preguntarse sobre la lectura como subversión, como ese entre líneas, como esa puesta que es «inevaluable» (Giuliano, 2022) y como lo que permite romper esta división entre estudiantes y docentes que habilita, de vuelta, a pensar la escuela como un espacio de liberación para ambos. No solamente para estudiantes, porque docentes pueden, tal vez, desocupar ese tiempo. Como un tiempo liberado que les permita leer o ver

películas y que esto no quede como una tarea pendiente. Y los riesgos, que tenemos desde nuestra posición en un campo de tensiones, de no generar un nuevo canon textual que implique un rezo cognitivo. Por esto, agradecerte tu detención en la palabra «mediación», que fue tomada por el mercado y hoy se habla de «mediadores de aprendizaje», pero que tiene una raíz problematizadora del lugar del docente autoritario. Quería traerte estas cuestiones y devolverte la lectura que nos compartiste.

—Tomaría, por un lado, eso que vos decís, que me gusta mucho, de la escuela como un lugar de liberación, como un espacio libre de otras cosas; recuperar esa concepción que se perdió en el camino. ¿Cuándo una persona va a tener el tiempo que tiene durante la escolarización para pensar, para saber, para aprender, para discutir, para escuchar, para la infinita curiosidad? Tendría que ser eso la escuela. El conocimiento, para mí, ha sido eso, una respuesta a esa curiosidad infinita. Y cuando me ha tocado estar en aula siempre lo que he querido despertar es eso, eso que yo sentí, reproducir un poco esa vinculación con el saber. Un saber no dogmático, sino un deseo de descubrimiento, una posibilidad de asomarse a un mundo en la complejidad de las cosas. Que puede ser eso, un espacio de resistencia. Esa palabra me parece muy fuerte, «resistencia» a esa doxa que aplana. Luego, esa formación de los docentes, más que formación ese espacio de comunión en torno a libros. Que haya que llevar un libro cada vez. Un cuento, tres poemas y que se puedan escuchar, hablar de eso. Lo mismo que se puede hacer en el aula.

Aparece el tema de la evaluación, me quedó resonando esa palabra. Es una palabra clave que, cuando he estado con maestros y profesores, aparece el «¿cómo evalúo esto?», esa preocupación. Es cómo evalúo el espacio de lectura, donde, a lo mejor, nadie escribe nada o escribe lo que quiere o leemos un libro, estamos tres semanas con el mismo cuento o leemos cinco en un solo encuentro. Entonces, ¿cómo evalúo eso? Evidentemente, se evalúan otras cosas, ¿no es cierto? Porque muchos dicen «los padres me preguntan qué hizo, qué no hizo, por qué le pongo la nota, qué nota le voy a poner». Pero, bueno, yo he visto evaluar muchas cosas ahí. Primero, evaluar cuestiones del grupo, a través de qué cosas se relacionan, cómo se producen las discusiones, si se puede hablar, defender las ideas, escuchar al otro, aceptar que el otro disiente... Todo eso también es algo muy útil en la vida. Evaluar, también, los modos de leer, el interés... A veces, en algunas instituciones se hace una articulación con la biblioteca de la escuela, cuando existe, con un maestro bibliotecario, se evalúa cómo ciertas cosas se piden más, ciertos libros... Y, luego, todo eso tiene un rédito sobre las otras asignaturas, espacios de aprendizajes. Lo que pasa es que tenemos esa cuestión de la inmediatez, porque aquello solo funciona si yo lo sostengo a lo largo de toda la escolaridad. Ahora, si un día, como la maratón de lectura, nos juntamos, llevamos libros, leemos ese día y después, chau... Es como el dicho: «una golondrina no hace verano». Un lector es un camino que empieza

cuando es chico y termina cuando se muere; así se transita, se va produciendo un enriquecimiento. Entonces, no es una vez al año que los estudiantes leen y yo evalúo. Es una comprensión más intensa.

Y otra vez, creo que ese espacio de construcción de libertad interior y de pensamiento puede ser la escuela, con su apetencia de curiosidad, con su posibilidad de generar resistencia, disidencia, etcétera. Pienso que, en ese espacio, también hay que leer libros clásicos, difíciles, según las edades y los grupos de estudiantes, ciertos libros que nunca más se van a leer fuera de la escuela. Entonces, a lo mejor sí, alguien puede leer algún libro que tiene más difusión afuera, pero hay libros que solo se leerán ahí dentro. Puede ser muy interesante acompañar esa lectura para un maestro y cruzarla con otras que no son clásicos, que no son contemporáneos. Acá hay otra cosa que atraviesa mucho, que quizás escapa a lo que les interesa a ustedes, pero sí, fuertemente, a lo que a mí me interesa como escritora, y que es la pregunta acerca de qué es un escritor. He pasado una discusión en las redes; yo puse algo y generó enojo de parte de algunos escritores acerca del trabajo. Si escribir da trabajo o si escribir es un trabajo. Y es compleja la cuestión, porque, si bien da trabajo escribir —no sé, puede pasar mucho tiempo para hacer una página o puede salir más rápido, qué sé yo, bueno, da trabajo—, yo me resisto a ponerlo en el lugar de un trabajo. En el lugar de que un escritor dice «escribo, tengo que escribir otro libro porque yo vivo de esto, de escribir libros para chicos, entonces, yo publico y eso va a la escuela». ¿Por qué me resisto? Porque implica poner la escritura en una cadena de producción. Sí puedo decir que ser docente es un trabajo. Puedo decir que ser periodista es un trabajo, más allá de que se pueda hacer de distintas maneras y con distintas calidades. Pero, cuando entramos en el campo de la creación, es más complejo eso.

Yo no quiero ser una productora de libros. He escrito y he publicado mucho, a lo mejor demasiado, porque tengo muchos años. Por ejemplo, una vez, cuando empezaba, produje un texto, una novelita, que escribí con otra escritora para un manual de Aique (aquel del que les hablaba). Y nunca más quise hacerlo. O sea, era un encargo de escribir una novela sobre un personaje que tuviera algunas características que calzaban con el manual. Si bien no había una indicación de todo lo que tenía que tener, sí había un encargo. Nunca más. No había un problema ni con la editorial ni con nada, conmigo nomás.

A mí me parece que, al menos, yo he cuidado que la escritura surgiera de una necesidad interna, de un deseo. Entonces, unos textos que he publicado han sido llevados a un espacio de algún maestro o profesor que los ha usado, los ha leído en el marco de la ESI, pero eso es distinto. Una cosa es lo que hace un maestro, un profesor, con los libros que hay, que elige, que los pone en discusión; y otra cosa es que yo escriba pensando en darle a ese maestro de comer algo para que él les dé de comer ese mismo algo, ya adocenado, a sus alumnos.

Hay una novela mía que se llama *La niña, el corazón y la casa* (2012) y esa niña tiene un hermano que tiene síndrome de down, pero no es el centro tampoco. Por ahí, un libro álbum donde uno de los personajes le presta el libro a una niña. Está encerrado en una casa, tiene agorafobia —no es esta la palabra que aparece en el cuento—, y le dice que esto le sucede desde que alguien de quien estaba enamorado le pidió irse con él y él no se fue, y es otro varón. Pero es porque el cuento necesita, porque la novela necesita, no porque yo hago un plan que diga «ah, bueno, ¿ahora qué? Ahora que viene la ESI tengo que escribir tal cosa, tal otra».

Eso en el mundo de los escritores, llamémosle del campo de la literatura para niños y jóvenes —que no siempre es literatura—, es muy común. Es muy común que un escritor se decida a vivir de eso. Una cosa es que algo venga como un rédito a través de los años y otra cosa es que uno diga «no, yo vivo de eso y tengo que producir un libro por año que calce con la editorial y la escuela». Es un punto muy complejo y muy sutil, también, de vinculación de uno mismo con la escritura. Yo como mediador, yo como maestro, yo como profesor puedo elegir lo que quiera de lo que me ofrece el mundo editorial de mi país. Ahora, a mí como escritora me preocupa que la escritura no sea una sucesión de textos que se ponen en una línea de producción de libros, como de producción de otras cosas. Porque eso es lo que quiere el mercado. Entonces, ahí está otra vez la disidencia, la fisura, la resistencia.

Yo entiendo el escribir como un espacio de resistencia, de autoconocimiento. Escribí, hace muchos años, cuando no tenía lugar de publicación, un cuento que se llama «La durmiente», que es una recreación del cuento de *La bella durmiente*, pero lo escribí a partir de una frase que encontré en una revista, una frase que funciona como epígrafe del libro, de un tal Juan Martín, de quien solo he leído eso, un español, que dice «Había una vez una princesa que despertó, no por el beso de un príncipe, sino por una revolución». Yo escribo un cuento que es como una recreación de *La bella durmiente* que todos conocemos y que termina con alguien que despierta porque un pueblo se levanta y no por el beso.

En algún momento, cuando tuve más lugar editorial, una editora de Alfaguara me preguntó si tenía algo para publicar... Le ofrecí varias cosas sueltas que tenía —todos eran cuentos breves— y, para mi sorpresa, eligió ese y otro. Para mi sorpresa porque no era una editorial chica, era una editorial grande, y yo hablaba de revolución. Me sorprendió un poco; me dio alegría, por supuesto. Lleva ilustraciones de Istvansch. Sucedió que la editora se enfermó; el libro iba a salir en un momento de 2004 o 2005, por ahí. Ella se enfermó, estuvo bastante tiempo fuera, así que el libro se demoró. Después tuvo un problema el ilustrador, pasó más de otro año... Terminó saliendo en 2010, de casualidad. Y terminó relacionándose con la Revolución de Mayo; por eso digo «para mi sorpresa», porque no se me había ocurrido. De nada vale que uno se ponga a escribir sobre algo para darle masticado al otro. Los libros también hacen su camino y, a veces, a un libro el azar lo puede llevar por acá o por allá. Y de pronto, ese libro se leyó mucho. Ahora va a salir una nueva edición.

Después resultó que se leyó mucho en espacios de género. Todas cosas que yo no me había imaginado. Digo esto acerca de producir textos, o escribir mirando y escuchando algo interno que uno no sabe del todo cómo ni por qué aparece.

Política del deseo escritural: posicionamiento, incerteza, alteridad

—**Valentina Giuliano: A propósito de esto que venís diciendo acerca de la escritura, quería invitarte a pensar una cuestión, si se quiere, de época, a partir de ponerte en conversación con Tununa Mercado. Te comparto una cita: «La escritura es política porque es la llamada a crear el nuevo lenguaje político de fin de siglo, que reemplace en belleza, eficacia y convicción al viejo y repetitivo discurso que en nuestras generaciones vimos desfallecer ante los embates neoliberales» (Mercado, 2003, pp. 20-21). El texto continúa diciendo algo así como que lo que escriben las mujeres dice mucho más que las consignas lanzadas por movimientos para reclamar el uso de la palabra. Es un texto que Tununa escribió hace más de veinte años. Entonces, te quería preguntar qué pensás acerca de las juventudes que escriben en esta época y si creés que hay algo que pueda permanecer, incluso hoy, veinte años después, de esa escritura en las juventudes.**

—Me encanta Tununa, me encanta su escritura. La escritura política, la literatura, cuando es literatura —puede ser distinta para cada uno—, es cuando permite la entrada del otro, cuando no hay una cuestión soldada, que no deja entrar al lector. Es como si, en un texto, quien escribe pusiera la mitad, y la otra mitad (como si fuera una media naranja) le pertenece al otro. Si no deja esa posibilidad de ambigüedad, de disenso, de ingreso del pensamiento o del sentir del otro; si es plano, si es autoritario —que no permite ningún ingreso—, entonces, no sería lo que entiendo como literatura. Ahora, la literatura es política porque permite pensar, porque permite discutir sobre eso. Y ahí hay otra cuestión... Oscar Masotta dice que una cuestión es una consciencia dialogando con el mundo. A mí me encanta esa cuestión, porque para que el otro, para que el que lee, disienta, ingrese, acuerde, se ponga en cuestión, el pensar, el sentir, para eso tengo que hacerlo yo mientras escribo. También tengo que partir de algo incierto, tengo que andar en la incerteza, no en una palabra rígida. Yo misma tengo que ponerme en ese movimiento para que, después, tal vez, con suerte y viento a favor, el otro pueda también. Si no, ¿cómo va a hacer? Ahí me parece que lo de Tununa va a algo que me interesa particularmente, que es la cuestión entre la palabra «militante» y la literatura. Me interesa porque yo podría estar, como ella, en los dos lugares, en el sentido de que soy una persona (ella también lo es) que tiene un cierto posicionamiento con respecto a los derechos humanos, a las mujeres, a la dictadura, al movimiento de mujeres, etcétera; y, por otro lado, está la escritura. Entonces, hay gente que me ha dicho «bueno, pero no todas

tus mujeres están liberadas... o ¿están liberadas tus mujeres?». En una ocasión me invitaron, por supuesto, unas profes espectaculares: la profe de Historia y la de Literatura. Hicieron un trabajo sobre la historia de la escuela. Evidentemente, ellas sabían, pero los alumnos no, estaba totalmente silenciado eso. Descubrieron que un preceptor era un desaparecido. Investigaron toda esa situación, toda la vida del preceptor, etcétera, y el cura de la parroquia que estaba al lado fue desplazado por el obispo en aquel momento de la dictadura... Hicieron una movida en la escuela, estudiando esa historia, que estaba totalmente dormida... El punto de partida fue mi novela *La mujer en cuestión* (Andruetto, 2003). Claro, llevada por unas profesoras sensacionales. Si no, un libro solo no hace nada, son garabatos en un papel si no hay alguien que lo active, ¿qué tenemos que hacer? Dejar que ese libro actúe; llevarlo, moverlo, y tomar todo lo que va saliendo para generar nuevas cosas. Eso solo lo hace un buen lector.

—F. G.: Lo que mencionaste respecto al trabajo, al rol del escritor en la relación trabajo-escritura, ¿sería tomando una posición crítica respecto del reclamo que plantearon otros escritores sobre que se reconozca el trabajo del escritor como un oficio propiamente dicho?

—Tiene su complejidad, porque ustedes sabrán que hay un escritor, un contrato, los derechos de autor, los derechos internacionales son del diez por ciento, en algunos casos son el ocho, según la cantidad de ventas o volumen de ventas... por supuesto que un escritor tiene derecho a eso. A lo que yo me refiero es que está tomado como un trabajo en el sentido de las maneras de relacionarse con una profesión. Yo elegí vivir de la docencia y de mis talleres para dejar libre ese lugar del deseo, para no estar demandada por la necesidad. Aunque acepté por mucho tiempo vivir una vida sencilla, por supuesto. También, escribiendo, poca gente tiene millonada de pesos, pero quise liberar eso porque el deseo era potente, lo cuidó mucho, lo sigo cuidando, porque esa es toda la gracia de escribir para mí, el deseo de escribir. También conozco gente que, transformándolo en un trabajo interno, en esa línea de producción, dejó de gustarle escribir.

Hay una frase, está en una de las conferencias, me parece que en *La lectura, otra revolución*, de Cartier Bresson, el fotógrafo, que a mí me encanta. Él dice que para crear hay que crear, hay que poner en línea ojo, cabeza, corazón. Si uno hace algo mucho tiempo con una mano —él habla de la mano izquierda, pero podríamos invertir también—, después no lo puede hacer con la otra. Si uno hace mucho tiempo escribe con la mano izquierda, después no puede escribir con la mano derecha, como diciendo «con la mano de crear». Uno mercantiliza ese deseo, que es algo muy sutil, muy interno.

Una conferencia, por ejemplo, tiene un lugar en mi vida, está más ligada a mi trabajo, porque cuidó la escritura, es algo que alguien me pide para una participación. Pero una novela, un poema, un cuento son como de otro costal. Son para mí como un recreo. Qué sé yo, son maneras. Hay escritores que también hacen contratapas

o prólogos, y cobran por eso. La discusión tenía que ver con eso también: cuánto cuesta un prólogo, cuánto cuesta una contratapa. Prólogos no he hecho muchos, pero contratas sí he hecho. Lo he hecho sin cobrar, solo de libros que me han gustado o de personas que quiero mucho y quise acompañarlas. Pero, convertirme en una fabricadora de contenido no. He cuidado eso, porque quería seguir escribiendo. Y ha sido bueno, porque tengo la edad que tengo y, a esta edad, la escritura es algo muy bonito para mí, muy lindo de hacer. Es un momento en que la vida se relaja y uno tiene mucho más tiempo. Eso: formas de vivir, chicos.

F. G.: Gracias, Tere. Porque, simplemente, para ponerlo en relación con algo que en el grupo venimos hace tiempo pensando y discutiendo, el planteo de la escritura de manera que no pueda ser tomada por una línea de producción económica y producción de valor en el marco del capitalismo actual, eso era lo que te comentaba hace un rato con respecto a la palabra «evaluación», que es la palabra del neoliberalismo en la educación. Poreso la importancia de tu idea de revolución, como suspensión de la producción de valor a partir de la lectura y la escritura. Porque es muy sintomático lo que nos contás de los docentes: no podían evaluar o no sabían cómo y te preguntaban cómo todo el tiempo, e incluso tenían que inventar variables de evaluación, porque, precisamente, el núcleo de la lectura y la escritura es invaluable, entonces, se termina produciendo valor sobre lo invaluable...

—Es invaluable, pero, a la vez, como cuando hablábamos recién en relación con lo que decía Luisina, en ese contacto próximo de un maestro, un profesor, con sus alumnos, sabe que ese alumno hizo un crecimiento grande interno a través de estos tránsitos de lectura y demás. Claro, eso no tiene la evaluación... no hay un lector que mire eso y diga «esto tiene tantos puntos». Pero si uno mira, uno ve las transformaciones, y cuánto se ven...

Trabajé muchos años en un profesorado de teatro, público y gratuito de la provincia de Córdoba, daba las literaturas. La mayoría de los alumnos llegaba de trabajar durante el día; era nocturno, venían muy jugados con los tiempos, muy cerca de la hora... Y veíamos las lecturas, qué les gustaba, qué libro de infancia les había gustado, porque era Literatura infantil una de las materias. Cada uno decía alguno, y eran los que habían visto en la escuela, generalmente, o en algún otro lugar. Después, yo llevaba libros... no había ahí, así que yo los trasladaba en un bolso, libros de mi biblioteca, y ahí leíamos. Y luego hacíamos cortes a lo largo del año para ver cuáles eran los libros que más les gustaban. La calidad lectora, diría, la complejidad lectora, iba aumentando. Los que en un comienzo les parecían libros maravillosos, después no tanto... todo se va relativizando en ese tránsito, porque uno se hace así. Yo leí algo a los veinte, me pareció maravilloso; después, lo volví a leer a los cuarenta y estaba bien, pero no tanto... Y todo así, porque los libros se mueven

y uno también. Entonces, ese crecimiento se ve. No sé cómo se mide; se mide de un modo más subjetivo tal vez, no sé. Uno puede inventar una nota para eso, para satisfacer a los que quieren que eso tenga una nota.

Umbral analítico entre lo singular y lo social

—L. Z.: Algo que tiene que ver con lo político y el uso de las palabras, aquello que no podemos clausurar del lenguaje, vos nos invitas a dislocarlo. Palabras que a veces uno se pone a evitar, por la vigilancia epistemológica, o cierta vigilancia sobre el lenguaje. Pensaba en qué palabras quedan abandonadas o colocadas en el marco de un discurso, las cuáles después nos podemos apropiar. Entre esas palabras, creo que acá surge la cuestión del para qué, la cuestión de la revolución, la cuestión de lo que tiene poder. Con la idea que hemos leído en uno de tus textos, donde aparece la cuestión de la construcción de lo privado en la lectura, o en el ejercicio de la lectura como ese llegar a un lugar propio. Allí aparecía la palabra de lo privado y nos generaba dudas en relación a si podemos pensar qué peso político tiene lo privado, o si se trata de pensar lo íntimo como privado, o si cabría una distinción... ¿Cómo lo pensás?

—No termino de entender bien si eso va al tema de lo políticamente correcto. En el sentido de cómo romper eso, ir de lo privado a lo público.

—L. Z.: Va por ese lado, porque me parece que hay una vigilancia en contraste con el lenguaje, en el cual hay palabras que, aparentemente, no podemos decir, o que estamos controlándonos de no decir, o de no repetir ciertos discursos.

—La literatura es el lugar de lo singular. Tiene su potencia en lo singular, y es leyendo lo singular que el lector puede remitirse a lo general o no, como quiera. Es lo que le sucede a un alguien, por eso yo hablaba de un narrador que mira o que dice. Es ese, es esa mujer que está sometida, no es que todas las mujeres están sometidas. Esa mujer está liberada, pero no es que todas las mujeres estén liberadas.

Ahora hay, desde el afuera y la educación, una tendencia fuerte a un deber ser de la lengua y de las acciones humanas. Por esta doble cosa que tiene la escuela que, por un lado organiza, lleva y, por el otro, también puede ofrecer esa fisura para lo distinto. En el sistema de la escuela el lugar de la literatura es potenciar ese lugar de lo singular y de fisura. Es un lugar de lo privado que sale a lo público. No es lo que debe ser, lo que debiera hacer una sociedad. Nunca es eso la literatura, si es de verdad. Cuando uno escribe, el resultado, un cuento, se parece un poco a la experiencia del análisis. O sea, en el análisis, por mi experiencia como paciente, uno se tiende y el otro lee. En la literatura, cuando vas a leer un cuento, está tendido el texto, y el que lee interpreta como interpreta el analista la página del analizado. Entonces, si uno habla de lo que debiera ser enseguida esa dinámica se rompe. Es lo que el singular

siente, piensa —en este caso, en la literatura es un personaje, el narrador— sobre una situación determinada, sobre algo que le sucede. No es ni lo que debe ser, ni lo que es correcto, ni lo que es bueno, ni lo que tranquiliza, ni lo que enoja. Es la simulación de un ser arrojado en un contexto, como somos, cada uno de nosotros, seres arrojados al mundo y estamos ahí, en un sector social, en una clase, en un espacio topográfico. Estamos ahí, pataleamos y hacemos con eso personajes. Nunca es lo general.

Una vez escuché —el ejemplo puede ser muy bonito— a Liliana Hecker, una gran cuentista, que dice «si tengo que hablar de un terremoto no voy a hablar de un terremoto. Voy a hablar de un niño buscando su muñeca en el terremoto», y es eso. No es «el terremoto», ni «la revolución». Esto es muy importante en relación, por ejemplo, con la literatura relacionada con la dictadura. No son los derechos humanos, la dictadura, los represores. Es este que está ahí, haciendo lo suyo, atravesado por eso de alguna manera.

Por ejemplo, *La mujer en cuestión*, es una mujer que no es ni heroína ni traidora; es un poco de esta y un poco de aquella lo que puede hacer. Nunca va de lo general a lo particular, sino al revés: es lo singular, humano, y entonces siempre con un matiz distinto que sale a lo público, hacia los otros. Como salen las luchas individuales convertidas en militancias políticas y públicas, pero es el lector el que lo lleva a lo general si tiene ganas, si asocia, si quiere, si está bien logrado, etcétera.

V. G.: Es muy interesante lo que traés, Teresa, también te iba a comentar que la discusión que habíamos tenido, que trajo Luisina, tenía que ver con si daba lo mismo, por ejemplo, utilizar la palabra «privado» que la palabra «íntimo». Nos habíamos puesto a pensar en eso, en la distinción entre lo íntimo, lo privado y lo singular.

—Me gusta lo singular para la literatura, porque esa singularidad puede suceder en un espacio público, pero entre lo íntimo y lo privado podría haber matices. No hay dos palabras iguales en la lengua, así que podría haber matices. Lo íntimo me suena cuerpo adentro y lo privado, del mundo privado, que puede ser la casa, el grupo más pequeño.

De todas maneras, los griegos, en las tragedias, tenían una escenografía única que no se movía a lo largo del teatro (en el teatro abierto, en los anfiteatros), que era la puerta del palacio o la puerta de la casa, el umbral. En el umbral sucedían las cosas, porque ahí se escuchaba lo que sucedía adentro y llegaba el mensajero con lo que pasaba afuera, entonces, ese umbral es muy interesante para la literatura. Es el lugar donde lo privado se hace público, o se puede escuchar desde el espacio público; se puede escuchar el grito íntimo, privado, y, a la vez, en la casa se puede oír lo que sucede afuera, lo social. Un poco, la literatura es eso. Nunca va a ser la tierra o la novela de la guerra, es algo de lo singular —podríamos decir de lo íntimo— puesto en un espacio social donde suceden cosas. Ese umbral entre los dos mundos.

Y volviendo a Luisina, hay también una policía en el lenguaje, que puede ser en un sentido o en otro. Así como decimos que el lenguaje, la lengua, es patriarcal y todo lo que hemos dicho —también lo he hablado en un congreso—, es muy importante esa invisibilización de esa condición de la lengua, y es un acto político nombrar lo que no había sido nombrado, o nombrar de otra manera lo que han nombrado de una determinada forma. También hay que saber que la lengua es mía pero no solo mía, y ahí otra vez: es privada y pública, es íntima y social al mismo tiempo, porque queremos comunicarnos con otros, entonces es social, pero también es mía, singular.

Entonces, tampoco hay en la literatura una cuestión policíaca con la lengua, que ciertas cosas se pueden decir y otras no. Muchas veces me han preguntado si yo escribo con alguna forma del lenguaje inclusivo y yo digo «si el narrador habla así, sí; si no, no. Depende de a quién le doy la palabra». Tiene que ser alguien que esté hablando de esa manera... a lo mejor, podría ser una chica joven que habla con otra así. Podría haber sido en un cuento, me ha sucedido, pero depende de a quién le doy la palabra, porque no soy yo la que hablo. Ese es el juego de la ficción.

Pescar según anzuelo y carnada: lo ominoso, el cuerpo y la palabra

v. g.: Te comparto dos preguntas en una. Una es en relación con algunos cuentos de *Cacería* (Andruetto, 2018) y otra vinculada al libro de poemas de *Cleofé* (Andruetto, 2017), más para abstraerte, por decirlo de alguna manera, saliendo de lo singular. En cuanto al libro *Cacería*, resonaba mucho, al leer los cuentos, la idea freudiana de lo ominoso, lo siniestro. Como si hubieras pensado en algo de eso, y de ahí la pregunta por tu vínculo con el psicoanálisis. En cuanto al libro *Cleofé* la pregunta sería por el vínculo entre la memoria y la escritura...

—Tengo experiencia de paciente —no ahora, pero larga— y fue un camino de autoconocimiento muy importante para mí el psicoanálisis. Tuve dos grandes etapas, largas, separadas por un *impasse* también largo. Me ayudó mucho en mi autoconocimiento. No iba a hablar de la escritura, eran problemas míos, de otro orden, en eso tenía menos problemas, pero, evidentemente, algo de eso apareció. Una persona me llamó, yo le expliqué dónde vivía... no era un lugar como este, que es más difícil de encontrar. No había GPS en esa época. Ella llegó —yo no la conocía, solo habíamos hablado por teléfono— y me dijo «vos sabés que me confundí, pero yo creo que es porque mi marido me dijo todo el tiempo que no iba a llegar». A mí la gente me cuenta cosas, eso es parte, entonces antes de hablar de su cuento, me contó algo de ese marido que la obstaculizaba. Le revisé su cuento, que no tenía que ver con eso, para nada, pero después de que ella se fue, hice unos borradores sobre ese cuento.

V. G.: Entonces, ¿verías ahí una vinculación más teórica con el psicoanálisis o como analizante?

—No, porque como paciente he corrido la teoría. También tengo lecturas, incluso algunas relacionadas. Pero no con el espacio de análisis. Incluso lo he trabajado en el análisis, cómo nunca aparecían problemas de escritura ni problemas de mi lugar como escritora, ni cuando empezaba ni cuando tuve premios. Los asuntos monote-máticos han sido, sobre todo, mi relación con los otros... sobre todo con las otras, con mi madre y mis hijas. El lugar de las mujeres; eso ha sido una gran cantera. Y ahí voy a lo de *Cleofé*. Mi mamá ha sido ama de casa, pero de una subjetividad muy compleja, muy rica. A veces, difícil, pero extremadamente rica. Rica por su ambigüedad, entre la madre y la mujer, que es algo que no era común en las mujeres de su época y de su condición. Esa defensa fuerte del lugar de mujer corriendo a la par con el lugar de madre otra. Eso que yo puse de Hélène Cixous, que es la lengua que se hablan las mujeres cuando nadie las mira, las escucha, para corregirlas. Entonces, hablábamos en esa lengua suya, rara, pero, sin embargo, con una conexión muy fuerte. Primero, en su casa, estaba con personas que la atendían; después, en una institución acá, una residencia cerca de acá, yo la visitaba a diario y, claro, *Cleofé*, son esas conversaciones con mi madre. Todo lo que está ahí, en cursiva, todo, todo, todo, es de ella. Por eso, esa parte del libro, *Conversaciones con mi madre*, es un libro que, de verdad, escribimos juntas. Ella hubiera querido ser escritora. No es que quería que su hija fuera escritora, porque yo tomé ese deseo con la complejidad que eso tiene también, me costó aceptar. Es un libro que hicimos entre las dos. Lo que yo hice fue anotarlo, alguna vez grabar. Por supuesto, eran chispazos dentro de muchas otras cosas que ella decía, porque todo eso está tomado a lo largo de cuatro años, más o menos. Y lo que está inventado es lo que no está en cursiva, que es la palabra de la hija para sostener la palabra de la madre. Ahí, mi preocupación u ocupación era no adocenar la palabra de mi madre, no vigilarla, dejarla en su rareza, sus disidencias, su cosa de lengua rara, de alguien con esta situación mental. No ordenarla, no acomodarla gramaticalmente. Y decía cosas impresionantes, como dicen, en general, las personas que se pierden, que, en el medio de un montón de palabrerío hacen aparecer frases descollantes. Lo que yo hice fue tomar esas brasitas y cuidarlas. Sí, las cambié de lugar, las acomodé, porque no venían todas juntas así, pero sin disciplinar su sintaxis, su organización, su modo de decir, sino recibéndolo y sosteniéndolo con la palabra de la hija, que ahí sí era una palabra creada por mí, para poder sostener su palabra. Ese fue el proceso, que duró cuatro o cinco años.

F. G.: Después de este intenso tiempo y hermosa conversación, quedaría expresar gratitud. Mencionaron el libro *Cacería* y me acordé de una cita breve que les quería compartir a modo de telón: «un zorzal de llanura me dijo en su hora:

**“siéntate en el umbral de tu casa y verás pasar el cadáver de la última estética”.
Y ahora, vayamos al combate. Cada uno arroje a este mar su baquía de pesca-
dor. Que todos han de pescar según anzuelo y carnada» (Marechal, 1994, p. 21).**

—Un genio, un genio. Gracias a ustedes, por la atención, el interés, todo.

Notas

1. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tS0NQ3evs7o>

2. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/124767/veladuras-de-maria-teresa-andruetto-texto>

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2003). *La mujer en cuestión*. Random House.

Andruetto, M. T. (2012). *La niña, el corazón y la casa*. Sudamericana.

Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. ComunicArte.

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Andruetto, M. T. (2017). *Cleofé*. Caballo Negro.

Andruetto, M. T. (2018). *Cacería*. Random House.

Andruetto, M. T. (2019). *Poesía reunida*. En Danza.

Giuliano, F. (2019). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Ñawi: arte diseño comunicación*, 3(2), 93-108. doi: <https://doi.org/10.37785/nw.v3n2.a7>

Giuliano, F. (2022). *Espejismos de la formación contemporánea: controversias del evaluar / eróticas del educar*. Lugar Editorial.

Marechal, L. (1994). *Megafón, o la guerra*. Planeta.

Mercado, T. (2003). *Narrar después*. Beatriz Viterbo.