

Lectura literaria y construcción del sí mismo*

Hoy me propuse hablarles del papel de la lectura en la construcción del sí mismo, en la elaboración de la subjetividad. En efecto, desde que empecé a trabajar sobre la lectura, poniendo el acento en la escucha de los lectores, éstos han hecho que mi atención se oriente hacia aquella cuestión, por vías muy diversas. Ya sea en el medio rural, donde mis colegas y yo realizamos unas cincuenta entrevistas,¹ y aún más en barrios urbanos desfavorecidos, donde escuchamos a un centenar de jóvenes de entre quince y treinta años, que habían frecuentado una biblioteca municipal,² esa dimensión fue ampliamente abordada, en forma espontánea, por nuestros interlocutores.

Por lo tanto yo quiero volver a ella, sobre todo porque me parece curiosamente desconocida o subestimada, aun por los mediadores del libro. Sin embargo no se trata de algo nuevo. En los ámbitos que se dedican al libro podríamos suponer que cada uno de nosotros sabe algo de esto a partir de su propia experiencia. Por otro lado, diversos investigadores, atentos a lo que decían los lectores, han dado cuenta de ello.³

* Esta conferencia fue leída en Buenos Aires en mayo de 2000, en el marco de un seminario en el Ministerio de Educación.

¹ Véase Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, op. cit.

² Op. cit.

³ Véanse como ejemplo los trabajos de los sociólogos de la literatura o de Martine Chaudron y François de Singly (coords.), *Identité, lecture écriture*, París, BPI-Centre Georges Pompidou, 1993. También Erich Schön, que ha recopilado biografías de lectores ("La 'fabricación' del lector", en *Identité, lecture, écriture*, op. cit., pp. 17-44). Y asimismo la entrevista que había realizado Abdelmalek Sayad ("La lecture en situation d'urgence", en Bernadette Seibel (coord.),

Antes que ellos, muchos escritores contaron cómo la lectura les había permitido descubrir su mundo interior y volverse de ese modo más autores de su destino. Y entre ellos, escritores que habían crecido en un medio pobre, pensemos por ejemplo en Jack London o en Albert Camus. Construirse —o descubrirse— al leer, y salir de las prescripciones familiares o sociales por medio de la lectura, es en realidad una vieja historia.

Pero esa vieja historia desaparece con las clasificaciones que se emplean hoy en día y que oponen, por ejemplo, “lecturas útiles” a “lecturas de entretenimiento”, o bien “lectura escolar” a “lectura de placer”, o también “cultura ilustrada” a “usos habituales de la lectura”. Desaparece si la lengua es percibida como un código, un vehículo de informaciones, un simple instrumento de comunicación. Y la literatura como un preciosismo para gente con recursos. Más adelante volveremos a este punto.

ELABORAR UN ESPACIO PROPIO

Entremos en materia de una buena vez. ¿De qué manera la lectura —y en particular la lectura literaria—⁴ contribuye a la elaboración de la subjetividad? El tema es enorme, y sólo abordaré aquí algunos aspectos, refiriéndome a la experiencia de esos jóvenes usuarios de bibliotecas a los que evocaba y que no son necesariamente grandes lectores. Refiriéndome asimismo, en contrapunto, a lectores muy cultos, a algunos

Lire, faire lire, París, Le Monde, 1996, pp. 65-99. Naturalmente, también hay psicoanalistas que se han mostrado sensibles a esta dimensión.

⁴ Aclaremos que por “lectura literaria” entiendo aquí la lectura de obras literarias y no el análisis de textos (a diferencia de algunos universitarios que reservan el uso de esta expresión a la “lectura” hecha por literatos profesionales).

escritores. Y ustedes verán que las experiencias de unos y otros coinciden en más de un punto.

El primer aspecto que deseaba evocar, porque quizá constituye la base de todo el resto, es que la lectura puede ser, a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado. Ya lo dicen los lectores: la lectura permite elaborar un espacio propio, es “una habitación para uno mismo”, para decirlo como Virginia Woolf, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal.

Escuchemos a Agiba, a modo de ejemplo. Agiba tiene dieciséis años, vive en una familia musulmana bastante tradicional y está en conflicto permanente con sus padres y su hermano, que la ven alejarse del destino doméstico que imaginaban para ella. Desde su infancia tiene un refugio: la biblioteca, la lectura: “Yo tenía un secreto mío, era mi propio universo. Mis imágenes, mis libros y todo eso. Ese mundo mío está en los sueños”. Christian, por su parte, tiene diecisiete años y vive en un hogar para trabajadores jóvenes. Va a la biblioteca para estudiar horticultura y gestión del agua. Y también: “Me gusta todo lo que tiene un aire a Robinson (Crusoe), las cosas así. Me permite soñar. Me imagino que algún día llegaré a una isla, como él, y a lo mejor, quién sabe, podría hacerme una cabaña”. Escuchemos también a Ridha, que recuerda sus lecturas de infancia: “Me gustaba porque *El libro de la selva* es algo así como arreglárselas en la selva. Es el hombre que por su ahínco acaba siempre por dominar las cosas. El león es tal vez el patrón que no quiere darte trabajo o la gente que no te quiere. Y Mowgli se construye una choza, es como su hogar, y de hecho pone sus marcos. Se delimita”.

Escuchemos finalmente a un escritor llamado Bernard Chambaz. En una conferencia evocaba, respecto de Babar

(personaje de cuentos para niños) y de las novelitas de aventuras de su infancia, “la elaboración de un paisaje singular que era todo obra mía, y en el que yo comenzaba a abrir mi propio camino”. Y también “un espacio-tiempo”, “una geografía en la que tuve la impresión de haberme descubierto o reconocido”.⁵

Habrán notado ustedes la evocación de lugares, de hábitáculos: la cabaña en la isla, la choza en la selva, el paisaje que es obra de uno mismo, la geografía. Se trata sin duda de lectores que viven en Europa, para quienes los mares del Sur son semilleros de sueños. Y de paso les digo que tendría mucha curiosidad por saber de qué espacios se alimenta la fantasía de los chicos de otras regiones del mundo. Pero lo que es universal, es que el lector joven elabora otro lugar, un espacio donde no depende de otros. Un espacio que le permite delimitarse, como dice Ridha, dibujar sus contornos, percibirse como separado, distinto de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente. Y eso le hace pensar que es posible abrirse camino y andar con su propio paso.

Esa lectura es transgresora: en ella el lector le da la espalda a los suyos, se fuga, salta una tapia: la tapia de la casa, del pueblo, del barrio. Es desterritorializante, abre hacia otros espacios de pertenencia, es un gesto de apartamiento, de salida. Y lo es sobre todo cuando se trata de la lectura de obras literarias, pues en el origen de innumerables cuentos, novelas y relatos está precisamente el alejamiento de la familia, de la casa, y la transgresión. Para esto los remito en particular a los análisis de Vladimir Propp acerca de los cuentos populares, reunidos en *Morfología del cuento popular*. Propp coleccionó miles de cuentos, trató de clasificarlos, y descubrió que esos

⁵ Comunicación para el coloquio *Los adolescentes y la literatura*, organizado por el Centro de Promoción del Libro Juvenil, en el marco del Salón del Libro Juvenil, Montreuil (Francia), 23 y 24 de noviembre de 1998.

relatos estaban regidos por un orden ritual, por cierto número de “funciones” que se ordenan siempre del mismo modo. Las tres primeras son: 1) uno de los miembros de la familia se aleja de la casa; 2) el héroe entra en conocimiento de una prohibición; 3) la prohibición es infringida: el héroe hace lo que no debe hacerse o dice lo que no debe decirse. Dicho de otro modo, crea algo nuevo, inventa sentido. Es lo que encontramos también en numerosas novelas, a tal punto que se ha podido decir que “el acto de fundación de la novela, a pesar de su gran diversidad de expresión, es la partida del héroe que, por medio de su desarraigo, forja su identidad”.⁶

El lector sigue la huella del héroe, o de la heroína que se fuga. Allí, en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto juego, un margen de maniobra en el destino personal y social. Y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que lo rodea.

“¿IDENTIFICACIÓN?”

Este espacio creado por la lectura no es una ilusión. Es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto. Porque los lectores no son páginas en blanco donde el texto se vaya imprimiendo. Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias. Para evocar esa libertad del lector, Michel de Certeau tenía una bonita fórmula. Escribía: “los lectores son via-

⁶ Rafel Pividal, “Questions sur le roman”, *Le Débat*, 90, mayo-agosto de 1996, p. 33.

jeros; circulan sobre tierras ajenas, como nómadas que cazan furtivamente a través de campos que no han escrito”.⁷

Esto es algo que puede producirse a lo largo de toda la vida, pero que es muy sensible en la adolescencia, esa época en la que el mundo exterior es percibido como hostil, excluyente, y en la que uno se enfrenta a un mundo interior inquietante, y está asustado por las pulsiones nuevas, a menudo violentas, que experimenta. Entonces los adolescentes acuden a los libros en primer lugar para explorar los secretos del sexo, para permitir que se exprese lo más secreto, que pertenece por excelencia al dominio de las ensoñaciones eróticas, las fantasías. Van en busca además de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan. Indagan en distintas direcciones, sin hacer caso de rúbricas y líneas demarcatorias entre obras más o menos legítimas. Y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien, en un testimonio, en un relato, en una novela, en una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso ordenado, de una escenificación. Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprenden que esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz.

Es lo que dice Pilar, que es de origen español e hija de un obrero de la construcción:

A través del libro, cuando uno tiene en sí mismo reflexiones, angustias, bueno, yo no sé, el hecho de saber que otra gente las ha sentido, las ha expresado, creo que eso es muy pero muy importante. A lo

⁷ Michel de Certeau, “Lire: un braconnage”, en *L’Invention du quotidien I, Arts de faire*, París, 10/18, 1980 (trad. al español: *La invención de lo cotidiano I, Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996).

mejor porque el otro lo dice mejor que yo. Hay una especie de fuerza, de vitalidad que emana de mí, porque lo que esa persona dice, por equis razones, yo lo siento intensamente.

A propósito de esta lectura, se habla generalmente de “identificación”. Y durante mucho tiempo se ha temido, como ustedes saben, a una lectura demasiado “identificadora” donde el lector pudiera ser “aspirado” por la imagen fascinante que se le ofrece, con peligro de seguirla en sus peores desviaciones. Este miedo sigue estando vigente: en Francia, en la enseñanza de la lengua y la literatura, en particular, se ha privilegiado desde hace unos treinta años una concepción instrumental, formalista, pretendidamente “científica”. Y se ha desechado la “identificación”, a la que se redujo toda la experiencia de la lectura subjetiva.

Pero ¿qué dicen los adolescentes o los adultos cuando se acuerdan de los libros que marcaron su adolescencia? Algunas veces, desde luego, hablan de esos héroes o esas heroínas a los que acompañan a lo largo de las páginas. Por ejemplo, en el caso de las muchachas que viven en barrios marginales, hablan de heroínas que tuvieron destinos trágicos, marcados por la violencia, el incesto, la violación, el matrimonio forzado, las relaciones sexuales obligadas... y que a veces lograron escapar de ellos.

Pero más que la adhesión a determinada figura, lo que resulta sorprendente al escuchar a esos lectores, a esas lectoras, es la evocación del trabajo psíquico, del trabajo de ensoñación, de pensamiento, que acompañó o siguió a la lectura. Lo repito: de lo que se trata es de la elaboración de una posición de sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo. Y si determinado libro o determinada frase contaron para ellos es porque les permitieron

reconocerse, no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran.

Hay allí todo un proceso de simbolización que no me parece reductible a una identificación, ni incluso a una proyección. Hay textos, o más bien fragmentos de textos, que funcionan como otros tantos *insights*, para tomar ese término de los psicoanalistas, como otros tantos haces de luz sobre una parte del sí mismo en sombras hasta ese momento. El texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar.

Se trata de una experiencia que ha sido identificada y descrita desde hace tiempo por numerosos escritores, quienes son lectores de excelencia. Citaré a tres de ellos y les ruego disculpen mi etnocentrismo (los tres son escritores franceses), ya que no tuve tiempo de buscar textos que relataran experiencias vividas en otras latitudes. Me parece sin embargo que la región del mundo en la que uno vive no tiene, en este caso, una importancia crucial. Escuchemos pues a Marcel Proust: "... cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra de un escritor no es más que una especie de instrumento óptico que él le ofrece al lector a fin de permitirle discernir aquello que, sin ese libro, quizás no habría visto en sí mismo".⁸ André Gide afirma prácticamente lo mismo, señalando que existen libros –o algunas frases, algunas palabras en un libro– que se incorporan a nosotros. Su poder, dice, "proviene de que no hizo más que revelarme al-

⁸ Marcel Proust, *Le temps retrouvé*, París, Gallimard (ed. en español: *En busca del tiempo perdido*. 7. *El tiempo recobrado*, Madrid, Alianza Editorial, Biblioteca Proust, 1998).

guna parte de mí desconocida para mí mismo; para mí sólo fue una explicación, sí, una explicación de mí mismo”. Y agrega: “¡Cuántas princesas soñolientas llevamos en nosotros, ignoradas, esperando que una palabra las despierte!”⁹

Cito también a un escritor contemporáneo, Jean-Louis Baudry:

El niño que lee [...] siente que hay en él virtualidades infinitas, innumerables oportunidades; que, al igual que la selva ecuatorial o la isla desierta, él es un territorio que se ofrece a nuevas aventuras, a otras exploraciones. Y se convierte en el conquistador de los libros que lo han conquistado. Él posee ahora, junto con la facultad de integración, junto con una pasividad que lo ha expuesto a todas las colonizaciones imaginarias, un poder desmesurado.¹⁰

Cuando describen esa experiencia, los lectores suelen mencionar ese momento de inversión en el que, como lo señala Baudry, de conquistado, de colonizado, el lector pasa a ser conquistador. Y por eso, para despertar a las princesas que dormitan en ellos, los escritores leen antes de enfrentarse a la página en blanco. Siguiendo un proceso que me parece similar, aunque uno no se convierta en escritor, a veces la lectura hace surgir palabras en el lector, lo fecunda. En ese diálogo, o en ese juego, él o ella pueden empezar a decir “yo”, a enunciar un poco sus propias palabras, su propio texto, entre las líneas leídas. Y también porque el rango de las palabras se modifica: al leer, el lector experimenta que existe una lengua distinta de la que se usa todos los días: la lengua del relato, de la narración, donde los hechos contingentes adquieren sentido en una historia organizada, puesta en perspectiva.

⁹ *Conférence sur la lecture*, citada por Pierre Lepape en *Le Monde*, 15 de octubre de 1999.

¹⁰ Jean-Louis Baudry, *L'Age de la lecture*, París, Gallimard / Haute enfance, 2000, p. 43.

He citado a varios escritores, pero insisto en que esta experiencia no es propia de gente culta o con recursos. La han vivido personas provenientes de medios populares, sin ser lectoras asiduas, a veces a partir de algunas páginas. Queda claro que la lectura no debe ser apreciada solamente a partir del tiempo que se le dedica, o del número de libros leídos o recibidos. Algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida. El tiempo de lectura no es sólo el que dedicamos a dar vuelta a las páginas. Existe todo un trabajo, consciente o inconsciente, y un efecto a posteriori, un devenir psíquico de ciertos relatos o de ciertas frases, a veces mucho después de haberlos leído.

Ya lo señalé en otras ocasiones, esas frases, esos fragmentos que le hablan al lector, que lo revelan, son con frecuencia inesperados. No siempre un texto cercano a su propia experiencia es el que ayudará a un lector a expresarse, e incluso una proximidad estrecha puede resultar inquietante. Mientras que encontrará fuerzas en las palabras de un hombre o de una mujer que hayan pasado por pruebas diferentes. Precisamente allí, donde ofrece una metáfora, donde permite una toma de distancia, es donde un texto está en condiciones de trabajar al lector. Porque ese trabajo psíquico se realiza a partir de los mecanismos que Freud había identificado como inherentes al sueño: la condensación y el desplazamiento. O sea que es imposible prever cuáles son los libros que resultarán más aptos para ayudar a alguien a descubrirse o a construirse.

Esto complica un poco la tarea de los "iniciadores" del libro, aunque también puede volverla más divertida. Porque el juego está abierto, y deja una parte para la invención, para la libertad. Desde luego, los adolescentes se introducen en modas que los hacen pedir selectivamente determinado *best-seller* y despotricar contra cualquier texto que se aparte de los

caminos trillados. Pero al mismo tiempo las lecturas suelen presentar en esta edad un carácter muy anárquico: los adolescentes aprovechan todo lo que cae en sus manos, sin pensar en las clasificaciones convenidas.

Y su atracción por la transgresión, el exceso, la maldad o la violencia puede ser una clave para introducirse en lecturas muy diversas, incluyendo... los textos "clásicos", como lo sabe más de un profesor. La literatura, no lo olvidemos, es un vasto espacio de transgresión. Pero dentro de este espacio, no todos los textos son tan elaborados. Algunos no hacen en el mejor de los casos más que desviarnos un momento de nuestra condición, u ofrecer un distractor temporal al horror de nuestros fantasmas; otros, de hoy o de ayer, son más propicios para desencadenar una actividad psíquica, una actividad de pensamiento, en eco, en resonancia con el pensamiento, con el trabajo de escritura de su autor.

"UN LUGAR DE PERDICIÓN"

La lectura, y más precisamente la lectura literaria, nos introducen asimismo en un tiempo propio, a cubierto de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades. Ahora bien, no olvidemos que sin ensueño, sin fantasía, no hay pensamiento, no hay creatividad. La disposición creativa tiene que ver con la libertad, con el rodeo, con la regresión hacia vínculos oníricos, con atenuar tensiones. Basta con ver en qué momentos los sabios hacen sus descubrimientos: generalmente mientras pasean, o al tomar un medio de transporte, o al darse un baño, o al garabatear sobre un papel, o al levantar los ojos de una novela.

Escuchemos a dos lectores. El primero es otra vez el escritor Jean-Louis Baudry, que recuerda sus lecturas de infancia:

... no era solamente a través de sus historias, de sus personajes, de sus diálogos y de sus descripciones como los libros nos enseñaban lo que éramos; no era solamente porque, al enriquecer nuestro vocabulario y complicar nuestra sintaxis, nos aportaban instrumentos de pensamiento un poco más adecuados, sino porque, al interrumpir nuestra agitación habitual, poniendo nuestro cuerpo en reposo y creando nuevas predisposiciones, su lectura permitía que emergieran pensamientos, imágenes, todos esos hilos de la vida secreta que se entrelazaban con las frases que leíamos.¹¹

El segundo es un estudiante al que entrevistamos durante la investigación en barrios marginados. Se llama Hadrien y evoca la biblioteca en la que pasa mucho tiempo: “Entramos ahí por otra cuestión pero las cosas nos van llevando y de pronto ya estamos divagando. Una biblioteca es un lugar donde uno debe poder quedarse sin apuro. Es un lugar de perdición, aunque generalmente la biblioteca es considerada ante todo como un lugar de eficiencia”.

Quisiera aquí abrir un paréntesis a partir de las palabras de Hadrien, para señalar que esa dimensión de “perdición” de la biblioteca y de la lectura, como él dice muy bien, no es del agrado de muchos. Y se encargan de cubrirla con un manto de eficiencia. En cuántas familias, por ejemplo, los niños son alentados a leer porque parece que eso podría ser útil para sus estudios, pero provocan irritación cuando alguien los encuentra con un libro en las manos y perdidos en sus fantasías. Cuántos trabajadores sociales, e incluso formadores o bibliotecarios, encasillan a las personas de medios pobres en lecturas “útiles” o prácticas, es decir aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana.

¹¹ *Ibidem*, p. 25.

Sin embargo no puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñan mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son el privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad.

Lamentablemente, el que es pobre se ve privado, la mayoría de las veces, del acceso a esos textos y a esas bibliotecas. Piensa que eso no es para él. Recuerdo aquí a una señora que se me acercó muy tímidamente al final de una conferencia que yo había dado en una biblioteca, en las afueras de París. Trabajaba en el servicio doméstico. Había oído hablar de un café literario que se hacía en la biblioteca y había venido varias veces. Esa noche había estado a punto de irse; entre el público había muchos docentes y pensó que “era demasiado elevado para ella”, como decía. Pero luego se animó a quedarse. Hablando de la biblioteca me dijo: “yo vengo aquí para existir”.

¿Por qué se teme que la lectura y la biblioteca sean “un lugar de perdición”, como decía Hadrien? ¿Por qué algunos quieren reducirlas a un registro de eficiencia? ¿Por qué la soledad del lector o de la lectora frente al texto inspiró temor en todas las épocas? Por supuesto, existen miedos relativos al contenido de los libros, del que todo tipo de “iniciadores” pretenden “proteger” al lector. Subsiste hoy todavía, más a menudo de lo que suponemos, el temor de que el libro instile en nosotros algo pernicioso, algo sedicioso. O que sea recibido de manera extraviada, incontrolable, que alguien encuentre en él algo distinto de lo conveniente. Pero más aún que el contenido de los libros, lo que da miedo, me parece, es el gesto mismo de la lectura, que constituye un desapego, una forma de desviarse. Los lectores y las lectoras irritan porque no se puede ejercer

mucho ascendiente sobre ellos, porque se escapan. Son como traidores o desertores. Se los considera asociales y aun antisociales. Y constantemente son llamados al orden.

Recuerdo aquí a un hombre con el que conversaba en un avión y que se puso rígido, irritado, cuando supo que yo investigaba sobre la lectura: "Le diré, señora, yo he observado que las mujeres que leen son siempre un poco egoístas". Recuerdo también a Zohra, una joven que conocí en una biblioteca, quien junto con sus hermanas tuvo que pelear duramente para conquistar el derecho de leer y de asistir a una biblioteca: "Cuando mis padres nos veían leer, cuando no queríamos movernos porque estábamos con un libro, se ponían a gritar; no aceptaban que leyéramos por placer. Era un momento aparte, un momento propio, y a ellos les costaba aceptar que tuviésemos momentos propios. Había que leer para la escuela, había que leer para instruirse".

Al igual que los poderes políticos fuertes, los tiranos domésticos saben instintivamente que hay en ese gesto una virtualidad de emancipación que puede amenazar su dominio. Pero si bien la lectura hace temer a veces la pérdida de influencia sobre los demás, también puede generar la idea de que alguien podría perderse a sí mismo en el camino, si asumiera el riesgo de leer. O más bien perder una especie de caparazón que uno confunde con su identidad.

Yo no sé cuál es la situación en la Argentina, pero en muchos países, en particular en medios populares, existe una idea de que leer es algo que feminiza al lector. Un trabajador social me contaba, por ejemplo, que en el barrio donde él trabaja, cuando un muchacho intenta acercarse a los libros, los miembros de su banda le dicen: "No hagas eso. Se te va a ir la fuerza". Esos chicos confunden el hecho de abandonar por unos minutos su caparazón con el de caer en la debilidad. Abrir un

libro sería mostrar que uno no sabe, que le falta algo que se encuentra allí.¹² La angustia de perder la virilidad es particularmente clara cuando el libro puede despertar el mundo interior, evocar una interioridad tanto más extraña e inquietante cuanto que está asociada a las mujeres. Dejarse llevar, dejarse poseer por las palabras presupone tal vez, para un muchacho, la aceptación, la integración de su parte femenina, y eso no es de ahora. Asimismo la pasividad, la inmovilidad que la lectura parece requerir puede ser vivida como angustiante.

Y de hecho, la lectura literaria parece ser casi siempre una cuestión de chicas, o bien de chicos que ya se han diferenciado de quienes los rodean por su temperamento solitario, por su sensibilidad, o a veces por una alteración que sigue a un encuentro. Aquellos leen para elaborar su singularidad, y lo hacen muchas veces escondiéndose, para evitar la represión que persigue al “intelectual”, al que “se complica la existencia”, al que se diferencia de los suyos.

Pero en Francia, más allá de los medios populares, la lectura y sobre todo la lectura literaria, son cada vez más una cuestión de mujeres y de chicas: tres cuartas partes de los lectores de novelas son hoy en día lectoras.¹³ ¿Por qué la diferencia se acentúa actualmente? En Francia, esto suele atribuirse a veces a la feminización de los diferentes “iniciadores” del libro. Con esto no hace más que replantearse la pregunta: ¿por qué hay tan pocos muchachos que se interesan en los oficios relacionados con el libro? ¿Y de qué margen de maniobra se dispone para atraer a la lectura a esos jóvenes que tienen una necesidad tan grande de una identidad “de concreto”? ¿Cómo hacer para que le tengan menos miedo a la interioridad, a la sensibilidad,

¹² Cf. Serge Boimare, *La peur d'apprendre chez l'enfant*, París, Dunod, 1999 (trad. al español: *El niño y el miedo de aprender*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2001).

¹³ Olivier Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français, Enquête 1997*, París, La Documentation française, 1998.

menos miedo, también, a la polisemia de la lengua? Este margen de maniobra me parece a veces estrecho, y no debemos imaginar que los que están en una posición de omnipotencia imaginaria tengan muchas ganas de salir de ella.

No obstante, entre los jóvenes a los que conocimos cuando hacíamos nuestras entrevistas en los barrios marginados, algunos habían pasado del gregarismo viril de la calle a la asistencia asidua a una biblioteca. Y a veces teníamos la impresión de que en el fondo se habían necesitado pocas cosas, en algunos momentos, para que se encaminaran hacia un lado y no hacia el otro. Del encuentro, incluso temporal, con un adulto referente que transmitió un poco de sentido o dio la idea de otra cosa.

Podríamos hablar largo rato de esos miedos. Tan sólo hice un breve comentario a partir de la expresión de Hadrien: "un lugar de perdición". Sin duda la lectura, y en particular la lectura literaria, tienen que ver con la experiencia de la falta y de la pérdida. Cuando uno pretende negar que desde la primera infancia la vida está hecha de esa experiencia, cuando no quisiera ser más que armadura, superficie, músculos, cuando se construye una identidad hecha de concreto, o bien cuando está inmerso en la ideología del éxito, evita la literatura. O trata de dominarla. Y al mismo tiempo se priva de uno de los recursos para superar la pérdida. Se priva de disfrutar los juegos de la lengua. Y de experimentar al mismo tiempo su verdad más íntima y su humanidad compartida.

LA TRANSICIÓN A OTRAS FORMAS DE VÍNCULO SOCIAL

Y es que, paradójicamente, ese gesto solitario, salvaje, hace que mucha gente descubra cuán cerca puede estar de otras

personas. Tan sólo tomaré el ejemplo de Aziza, una joven de origen tunecino de dieciocho años, que habla de su lectura de un relato autobiográfico:

Me aportó más conocimientos sobre la segunda Guerra Mundial y cómo la había vivido la gente. Eso se estudia en historia, pero no es lo mismo. Nos hablan de las consecuencias demográficas, pero mientras uno no lo vive... Porque ahí tenía la impresión de vivir esa historia con la gente. Parece muy abstracto cuando el profe dice: "ya ven, hubo cien mil muertos". Uno anota un número y nada más. Cuando leí el libro me pregunté: ¿cómo pudieron vivir todo eso?...

Numerosos lectores nos dijeron hasta qué punto la lectura había sido para ellos el medio para abrirse al otro, para no temerle tanto, para ampliar su horizonte más allá de los allegados, de los parecidos a ellos. Como ese chico, Charly, que decía: "La biblioteca es un lugar donde uno puede consultar al mundo".

No hay que confundir elaboración de la subjetividad con individualismo, ni tampoco sociabilidad con gregarismo. Leer no nos separa del mundo. Nos introduce en él de manera diferente. Lo más íntimo tiene que ver con lo más universal, y eso modifica la relación con los otros. La lectura puede contribuir, de ese modo, a la elaboración de una identidad que no se basa en el mero antagonismo entre "ellos" y "nosotros", mi etnia contra la tuya, mi clan, mi pueblo o mi "territorio" contra el tuyo. Puede ayudar a elaborar una identidad en la que uno no está reducido solamente a sus lazos de pertenencia, aun cuando esté orgulloso de ellos. A la elaboración de una identidad plural, más flexible, más lábil, abierta al juego y al cambio.

Y cuando uno está un poco más familiarizado con los juegos de la lengua, quizás no se siente tan desnudo, tan vulne-

nable frente al primer charlatán que pasa y pretende curar sus heridas con una retórica simplista. Más aún, escuchando a los jóvenes que viven en barrios marginados y que han frecuentado una biblioteca, vemos que la lectura, aunque sea episódica, permite estar mejor armado para resistir a ciertos procesos de exclusión. Para imaginar otras posibilidades, soñar y construirse. Para encontrar la distancia del humor y para pensar. Se entiende que la lectura puede volver a alguien crítico o rebelde, y sugerirle que puede ocupar un lugar en la lengua, en vez de tener siempre que remitirse a los demás.

Escuchemos a Liza, que es de origen camboyano:

Ahora yo empiezo a adoptar posiciones políticas, mientras que antes la política me tenía sin cuidado. Y esas opiniones, esas tomas de posición, las tengo gracias a la lectura, a los intercambios con mis compañeros, con mis profesores, y todo eso... Creo que llegué a una fase de maduración, para poder decidir, elegir... tomar decisiones y mantenerlas. Sobre todo para defenderlas, para argumentar. Esto es completamente diferente de la cultura camboyana, en la que se piensa en grupo, se hacen las cosas en grupo y, de hecho, no hay muchos intercambios porque no se discute.

Es cierto que la lectura puede perturbar las formas de organización social en las que el grupo ejerce primacía sobre el individuo, allí donde se cierran filas en torno de un patriarca o de un líder. Lo que está en juego con la difusión de la lectura es quizás el cambio hacia otras formas de pertenecer a una sociedad. Y justamente por eso, hoy todavía, los poderes políticos fuertes prefieren difundir videos, o si acaso fichas, o textos seleccionados, que se entregan con su interpretación y comentarios, limitando al máximo todo posible "juego" y dejando al lector la menor libertad posible.

De manera inversa, el hecho de luchar contra la reducción del sentido de las palabras a uno solo, el hecho de hacer jugar el sentido de las palabras, es algo que puede tener efectos políticos. Con la literatura, nos situamos en un registro muy distinto del correspondiente al discurso de la comunicación, que se supone transparente, sin sujeto. Como afirma el psicoanalista tunecino Fethi Benslama, “Con la literatura, pasamos de una humanidad hecha por el texto a una humanidad que hace el texto”.¹⁴

ENTRE LECTURA PARA SÍ MISMO Y LECTURA ESCOLAR, ¿UNA CONTRADICCIÓN IRREMEDIABLE?

En relación con esta temática de la elaboración de la subjetividad y de las resistencias que se oponen a ella, quisiera abordar un último punto: el de las relaciones complejas entre lectura y escuela. Esas relaciones son vividas con frecuencia en tono de conflicto por los alumnos, quienes pueden volverse muy feroces cuando hablan de la institución escolar. Otro tanto puede ocurrir con nosotros como ex alumnos. Tanto en nuestras entrevistas como en las que realizaron otros investigadores, muchos jóvenes —aunque no todos— estuvieron de acuerdo en afirmar que la enseñanza ejercía un efecto disuasivo sobre el gusto de leer. Se quejaban de esas clases donde se disecan los textos, de las horribles “fichas de lectura”, de la jerga especializada, de los programas arcaicos. Y de tantas otras cosas.

Eso no es una novedad, no debemos imaginar que en otras épocas la mayoría de los alumnos se haya entusiasmado par-

¹⁴ Cf. *Pour Rushdie, Cent intellectuels arabes et musulmans pour la liberté d'expression*, París, La Découverte/Carrefour des littératures/Colibri, 1993, p. 90.

ticularmente con la lectura de los clásicos, salvo cuando un profesor lograba convertirlos en algo vivo. Tanto antes como ahora esos autores hacían las delicias de algunos alumnos, pero aburrían a muchos. Otros hurgaban en antologías, no en busca de lo “Bello” y lo “Bueno” sino en busca de experiencias humanas. O se embarcaban en desviaciones que habrían horrorizado a sus maestros: como el escritor Georges-Arthur Goldschmidt que cuenta en sus memorias cómo había encontrado elementos para nutrir sus fantasías sado-masoquistas en traducciones latinas donde aparecían esclavos.¹⁵

Más allá de lo que puedan decir los alumnos, algunos escritores o sociólogos han emitido opiniones capaces de desesperar a los profesores: Borges decía que uno enseña poesía cuando la detesta; Nathalie Sarraute agregaba que al comentar un texto, se le da muerte. Y según Pierre Bourdieu la escuela destruye, erradica la necesidad de una lectura en la que el libro es percibido como depositario de secretos mágicos y del arte de vivir, para crear otra necesidad, de forma diferente.¹⁶

No sé cuál será el caso de Argentina, pero en Francia, en los últimos años, es evidente que la enseñanza ha evolucionado en un sentido totalmente opuesto a lo que sería la iniciación en un “arte de vivir”. Y de un modo general le ha dado una mínima participación a la literatura. Por supuesto con las mejores intenciones del mundo: la literatura ha sido representada como algo que contribuía a reproducir un orden social determinado, porque únicamente los niños de medios acomodados estaban inmersos “naturalmente” en

¹⁵ Georges-Arthur Goldschmidt, *La Traversée des fleuves*, París, Seuil, 1999.

¹⁶ Pierre Bourdieu y Roger Chartier (entrevista), “La lecture, une pratique culturelle”, en *Pratiques de la lecture*, Roger Chartier (coord.), París, Petite bibliothèque Payot, 1993, p. 279.

esa cultura ilustrada que era familiar a sus padres. Ya lo dije antes, también se dejó de lado con desprecio la “identificación”, a la que quedó reducida toda la experiencia de la lectura subjetiva. Y se dio prioridad a una concepción inspirada en el estructuralismo y en la semiótica, que se decía más democrática, más “científica”.

En resumidas cuentas, para tomar un ejemplo, se puede evaluar a los alumnos de unos quince años sobre las siguientes definiciones: metáfora, metonimia, sinécdoque, perífrasis, oxímoron, hipérbole, epífora, gradación, lítote, eufemismo, antonomasia, hipálage, preterición, expleción, hipérbaton, prosopopeya, paronomasia, y no incluyo las mejores, del tipo de epanalepsis, anadiplosis, anacoluto y otras zeugmas. Y evidentemente podemos preguntarnos si leemos o escribimos con eso.¹⁷

Por ello, en un estudio publicado el año pasado, algunos sociólogos escriben esa frase terrible: “Cuanto más asisten a la escuela los alumnos, menos libros leen”.¹⁸ Según ellos, la enseñanza del francés contribuiría a un proceso de rechazo de la lectura. En particular, al pasar a la preparatoria, lo cual se produce teóricamente alrededor de los quince años, se exige a los alumnos una verdadera “conversión mental”, para que se sitúen con respecto a los textos en una actitud distante, erudita, de desciframiento del sentido, lo que marca una ruptura con sus lecturas personales anteriores.

Porque resulta que, simultáneamente, en la secundaria, donde se estudia entre los once y los quince años, se ha tratado de integrar la lectura personal a la actividad escolar, es-

¹⁷ Tomo este ejemplo de François Bon, quien lo mencionó en el coloquio *Les adolescents et la littérature* citado anteriormente.

¹⁸ Christian Baudelot y Marie Cartier, “Lire au collège et au lycée”, *Actes de la recherche*, 123, junio de 1998, p. 25. También: Christian Baudelot, Marie Cartier y Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, París, Seuil, 1999.

ticamente con la lectura de los clásicos, salvo cuando un profesor lograba convertirlos en algo vivo. Tanto antes como ahora esos autores hacían las delicias de algunos alumnos, pero aburrían a muchos. Otros hurgaban en antologías, no en busca de lo “Bello” y lo “Bueno” sino en busca de experiencias humanas. O se embarcaban en desviaciones que habrían horrorizado a sus maestros: como el escritor Georges-Arthur Goldschmidt que cuenta en sus memorias cómo había encontrado elementos para nutrir sus fantasías sado-masoquistas en traducciones latinas donde aparecían esclavos.¹⁵

Más allá de lo que puedan decir los alumnos, algunos escritores o sociólogos han emitido opiniones capaces de desesperar a los profesores: Borges decía que uno enseña poesía cuando la detesta; Nathalie Sarraute agregaba que al comentar un texto, se le da muerte. Y según Pierre Bourdieu la escuela destruye, erradica la necesidad de una lectura en la que el libro es percibido como depositario de secretos mágicos y del arte de vivir, para crear otra necesidad, de forma diferente.¹⁶

No sé cuál será el caso de Argentina, pero en Francia, en los últimos años, es evidente que la enseñanza ha evolucionado en un sentido totalmente opuesto a lo que sería la iniciación en un “arte de vivir”. Y de un modo general le ha dado una mínima participación a la literatura. Por supuesto con las mejores intenciones del mundo: la literatura ha sido representada como algo que contribuía a reproducir un orden social determinado, porque únicamente los niños de medios acomodados estaban inmersos “naturalmente” en

¹⁵ Georges-Arthur Goldschmidt, *La Traversée des fleuves*, París, Seuil, 1999.

¹⁶ Pierre Bourdieu y Roger Chartier (entrevista), “La lecture, une pratique culturelle”, en *Pratiques de la lecture*, Roger Chartier (coord.), París, Petite bibliothèque Payot, 1993, p. 279.

esa cultura ilustrada que era familiar a sus padres. Ya lo dije antes, también se dejó de lado con desprecio la “identificación”, a la que quedó reducida toda la experiencia de la lectura subjetiva. Y se dio prioridad a una concepción inspirada en el estructuralismo y en la semiótica, que se decía más democrática, más “científica”.

En resumidas cuentas, para tomar un ejemplo, se puede evaluar a los alumnos de unos quince años sobre las siguientes definiciones: metáfora, metonimia, sinécdoque, perífrasis, oxímoron, hipérbole, epífora, gradación, lítote, eufemismo, antonomasia, hipálage, preterición, expleción, hipérbaton, prosopopeya, paronomasia, y no incluyo las mejores, del tipo de epanalepsis, anadiplosis, anacoluto y otras zeugmas. Y evidentemente podemos preguntarnos si leemos o escribimos con eso.¹⁷

Por ello, en un estudio publicado el año pasado, algunos sociólogos escriben esa frase terrible: “Cuanto más asisten a la escuela los alumnos, menos libros leen”.¹⁸ Según ellos, la enseñanza del francés contribuiría a un proceso de rechazo de la lectura. En particular, al pasar a la preparatoria, lo cual se produce teóricamente alrededor de los quince años, se exige a los alumnos una verdadera “conversión mental”, para que se sitúen con respecto a los textos en una actitud distante, erudita, de desciframiento del sentido, lo que marca una ruptura con sus lecturas personales anteriores.

Porque resulta que, simultáneamente, en la secundaria, donde se estudia entre los once y los quince años, se ha tratado de integrar la lectura personal a la actividad escolar, es-

¹⁷ Tomo este ejemplo de François Bon, quien lo mencionó en el coloquio *Les adolescents et la littérature* citado anteriormente.

¹⁸ Christian Baudelot y Marie Cartier, “Lire au collège et au lycée”, *Actes de la recherche*, 123, junio de 1998, p. 25. También: Christian Baudelot, Marie Cartier y Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, París, Seuil, 1999.

pecialmente al incorporar allí la literatura juvenil. Pero también eso plantea dudas, y hay docentes que se preguntan: “...al querer intervenir demasiado en ese terreno ¿no corre el riesgo la institución escolar de terminar de destruir una forma determinada de relación con el libro, y privar así al adolescente de su deseo de leer?”¹⁹ ¿La escuela no se atribuye de ese modo cierto derecho de fiscalización sobre un ámbito eminentemente privado? Es cierto que las mejores intenciones del mundo pueden terminar siendo intromisivas. Un día oí decir a una asesora pedagógica que se les podría pedir a los adolescentes que refirieran en clase sus grandes emociones personales vinculadas con la lectura. Y a los docentes, que hicieran lo mismo delante de sus alumnos. Vinieron a mi memoria los textos que habían marcado mi adolescencia, esos encuentros que habían vuelto más inteligibles mi destino y mi parte de sombras. Por nada del mundo habría querido decir una palabra de todo aquello en clase.

Vemos entonces que la cuestión es muy compleja. Sin duda alguna, hay que abrir las ventanas, abrir el corpus de las obras estudiadas. Abrirlo a otras regiones del mundo –en mi país los programas siguen estando muy centrados en los textos canónicos de la literatura nacional– a pesar de algunas tímidas aperturas. Abrir más el corpus, también, a los escritores contemporáneos. Lo que no significa por cierto sustituir tal o cual gran obra clásica por literatura de escaso nivel, como algunos intentan hacer. Porque en ese caso se perfilaría una escuela de dos “velocidades”, donde a los hijos de pobres se les asignarían novelas de poca monta, supuestamente más cercanas a sus “vivencias”, mientras que sólo los provenientes de medios con recursos podrían tener acceso a obras

¹⁹ Annie Pibarot, “Le secret de la lecture privée”, en *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1999, p. 93.

que han atravesado los tiempos y que, al igual que los mitos antiguos, pueden estar muy próximas de las preocupaciones de los niños o de los adolescentes, pero ofreciéndoles la oportunidad de una puesta en perspectiva.

Debemos también interrogarnos, sin duda, sobre la modalidad demasiado formalista que ha prevalecido en la enseñanza. Sin embargo existe probablemente una contradicción irremediable entre la dimensión clandestina, rebelde y eminentemente íntima de la lectura personal, y los ejercicios que se hacen en clase, bajo la mirada de otros. Lo esencial de la experiencia personal de la lectura no se vuelca en una ficha. Los gestos que acompañan la lectura escolar y la lectura personal no son los mismos. Cito una vez más al escritor Jean-Louis Baudry, que dice:

Si nuestros libros de clase se diferencian de los que serán ofrecidos a nuestro placer, y hasta se oponen a ellos [...] es ante todo porque unos exigían una actitud rígida e incómoda adaptada al banco del pupitre o a una silla de madera, mientras los otros permitían indolencias y lascivias de odalisca sobre un diván, o meditaciones de sabio hindú en los rincones donde nos habíamos refugiado.²⁰

Tampoco hay que confundirlo todo. La escuela no sabrá mucho, ni debe saber mucho, acerca de los hallazgos más perturbadores que los niños o los adolescentes hacen en los libros. Pero corresponde a los docentes conducir a los alumnos a una mayor familiaridad, a una mayor soltura en el acercamiento a los textos escritos. Y hacerles sentir que la necesidad del relato constituye nuestra especificidad humana, y que desde los albores de los tiempos los seres humanos han narrado y escrito historias que se han transmitido de unos a

²⁰ Jean-Louis Baudry, *op. cit.*, p. 26.

otros. Y también hacerles gustar la diversidad de los textos, hacerles comprender que entre todos esos escritos de ayer o de hoy, de aquí o de allá, habrá algunos que seguramente sabrán decirles algo a ellos en particular. Y hacerles descubrir la voz singular de un poeta, el asombro de un sabio o de un viajero, que pueden hacerse oír de la manera más amplia, pero tocándonos *uno por uno*. También les corresponde, me parece, abrir el sentido de un escrito, mostrar que si bien no es posible hacer decir cualquier cosa a un texto, existen varias lecturas posibles, varias interpretaciones, y que esa polise-mia, esa reserva de sentido, representa una oportunidad. Y estar disponibles, asimismo, si los alumnos desean debatir acerca de cuestiones existenciales que plantea el contenido de las obras —como los celos, el sentido de la vida, la muerte...— y no solamente hablar de las formas literarias. Y deben, más a menudo, transferir una parte de la tarea a las bibliotecas, que dan lugar al secreto y a la elección personal, y son propicias para los hallazgos singulares, y si fuera posible, a bibliotecas externas al universo escolar. Me parece importante que existan lugares diferenciados, cada uno con su propia vocación.

Y naturalmente, lo que está en juego es sobre todo el vínculo personal del maestro o del bibliotecario con los libros. Esos jóvenes que no son amables con la escuela, suelen tener alguna frase para evocar a *un* maestro que supo transmitirles su pasión, su curiosidad, su deseo de leer y de descubrir. E incluso hacerles gustar los textos difíciles. Hoy en día, como en otras épocas, si bien la escuela tiene todo tipo de defectos, tal o cual docente singular posee la habilidad que le permitió llevar a sus alumnos a una relación diferente con los libros, que no es la del deber cultural y la obligación austera.

Para un buen número de esos jóvenes que no se sentían en condiciones de incursionar en la cultura letrada a causa de su

origen social, uno o más encuentros con un maestro o con un bibliotecario resultaron decisivos. No se trata necesariamente de encuentros regulares, continuos, durante un periodo largo, ya que un encuentro fugaz puede a veces influir en el destino de alguien. Tampoco se trata de relaciones de gran familiaridad, sino más bien de una actitud receptiva y distante a la vez, una actitud de apertura a la singularidad de cada uno y de respeto por su intimidad, demostrando pasión por los objetos culturales que proponemos y lucidez acerca de nuestra tarea. Una actitud que le demuestre al otro que le estamos haciendo lugar, en el sentido más verdadero del término.

Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado. En nuestros ámbitos familiarizados con los libros, podríamos suponer que ese gusto es algo natural. Sin embargo, entre los bibliotecarios, los docentes y los investigadores, o en el medio editorial, muchos son los que no leen, o que se limitan a un marco profesional estrecho, o a un determinado género de obras. Y en esos ambientes, entre quienes aman la lectura, hay algunos que se ocultan, por temor al qué dirán. Parece increíble, pero algunos docentes, por ejemplo, me han dicho que cuando entran a la sala de profesores disimulan el libro que están leyendo, o el diario *Le Monde*, por temor a que los tilden de snobs, o de "intelectuales", y exponerse así al rechazo de sus colegas.

Y así cada uno, docente, estudiante, bibliotecario o investigador, puede interrogarse un poco más con respecto a su propia relación con la lengua y con la literatura. Sobre su propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua, sin dejarse perturbar por ellas. Sobre su propia capacidad para ser alterado por lo que surge, de modo imprevisto, a la vuelta de una frase. Y para dejarse llevar por un

texto, en lugar de querer siempre controlarlo. Sobre esta cuestión les recomiendo un pequeño ejercicio: escriban su autobiografía como lectores. Yo lo hice, hace un año.²¹ Habí pasado cientos de horas en divanes de psicoanalistas, creí saberlo todo sobre mi relación con los libros, y sin embargo descubrí algunas cosas. Quisiera invitarlos a hacer lo mismo no con la intención de hacer un inventario, una lista de las obras leídas a tal o cual edad, sino algo más, tratando de localizar momentos claves y de identificar el devenir psíquico de tal o cual lectura. Y si les hace falta un destinatario, me ofrezco de buen grado a leer lo que hayan escrito.

(Traducción de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez,



²¹ Véase el último apartado de este libro: "Del Pato Donald a Thomas Bernhard".