

***La enseñanza de la lectura literaria en el
siglo XXI: a teoría de la lectura de Ricardo
Piglia en el nivel universitario***

***The teaching of literary reading in the XXI century: The theory of
Ricardo Piglia reading at the college level***

Raquel Fernández Cobo

Universidad de Almería

Rfc206@ual.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.205

Recibido el 9 de septiembre de 2015

Aprobado el 26 de mayo de 2016

Resumen: En este trabajo se aborda la lectura universitaria como campo de teoría y de práctica, partiendo de la hipótesis de que la teoría de la lectura del escritor argentino Ricardo Piglia, diseminada a lo largo de su producción intelectual, constituye un auténtico modelo para la formación literaria, ya que sitúa la interacción lector-texto en el eje de su propuesta. Sus reflexiones como profesor y como escritor muestran una intensa correlación entre el campo de la didáctica y el campo de la crítica y la teoría literarias capaces de llenar el vacío teórico existente referido a la enseñanza de la lectura como una trama compleja donde se cruzan ideas sobre las formas de la construcción y distribución del saber.

Palabras clave: Ricardo Piglia; lector competente; lectura universitaria; competencia literaria.

Abstract: In this paper, reading university as a field of theory and practice is addressed, on the assumption that the theory of reading the Argentine writer Ricardo Piglia, disseminated throughout his intellectual production, is a real model for the literary education, because it places the reader-text interaction in the axis of its proposal. His reflections as a teacher and writer show a strong correlation between the field of teaching and the field of literary criticism and theory able to fill the theoretical vacuum on the teaching of reading as a complex network where ideas are crossing over forms of construction and distribution of knowledge.

Keywords: Ricardo Piglia; competent reader; college reading; literary competence.

1.- Introducción

Yo no diría que soy un crítico, en todo caso soy un escritor y un profesor, y en el cruce de esa doble práctica se produce una forma específica de crítica literaria.

Piglia, *La forma inicial*.

En nuestro país es muy reciente la preocupación por la lectura en el ámbito aniversarito. A pesar de que las investigaciones y las acciones que se ocupan de su enseñanza son escasas, cada vez se generaliza más la queja de que los alumnos no sólo no leen sino que no saben leer. Con ello, lo que se quiere expresar es que los alumnos no entienden los textos. Asumimos, de este modo, que leer es participar en un proceso activo de construcción de significados (Mendoza, 2004) y reconocemos que uno de los factores del desgranamiento del nivel universitario es la dificultad que encuentran los alumnos para participar en las prácticas lectoras que se proponen en el aula y a partir de las cuales suelen ser evaluados.

Esa dificultad deriva, en gran parte, de cierta ilusión de homogeneización de conocimiento que hay en toda la educación previa. Cuando el alumno ingresa en el ámbito universitario la dimensión del conocimiento se vuelve, a veces de manera violenta, en algo fragmentario, incompleto e inabarcable. El problema se puede representar de manera análoga en la tensión que existe –en un plano filosófico- entre el conocimiento epistemológico, simbolizado en los estudios primarios y secundarios y, ontológico, simbolizado en los

estudios terciarios. El paso de un conocimiento a otro constituiría la raíz de ciertas “distorsiones” que impedirían al alumno progresar. Por ello, considero que una de las principales claves para mejorar la cultura académica está en concebirla de manera positiva como un territorio heterogéneo, plural y complejo donde cada campo de saber tendría modos distintos de leer y de enseñar a leer relativos a su conocimiento específico. De este modo, se puede pensar la enseñanza de la lectura académica como un campo específico de formación en la universidad que se ha denominado “alfabetización académica” y que “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13).

El concepto de *alfabetización académica* pone de manifiesto la idea de que aprender a producir e interpretar significados no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior sino que implica capacidades aún en formación que necesitan de la mediación del profesor, sobre todo porque los textos que se exigen leer a los estudiantes universitarios requieren un proceso de comprensión de alta complejidad que deben ser advertidos por los docentes para que éstos puedan diseñar guías o “mapas” entre los textos con el objetivo de que resulten formativos para la materia específica en cuestión. En este caso, me interesa la lectura literaria porque, como señala Bombini, “la literatura procesa en su interior el resto de los discursos sociales y, en este sentido, leer literatura, como epítome de la complejidad, nos permite leer el resto de los discursos sociales y observar como ellos mismos son re TRABAJADOS, procesado en el interior de la maquinaria literaria” (Bombini, 2005: 103).

1.1.- La figura del lector como eje de las prácticas literarias universitarias

Desde las investigaciones realizadas en el ámbito específico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el que enmarco mi investigación, se promueve lo que hoy conocemos como educación literaria, cuyo fin último es aprender a desarrollar una “actitud interpretativa” frente a los textos de la cultura (Bishop, 2007, 2009). Desde esta perspectiva, la educación literaria se asume como un proceso de formación para la recepción literaria y el desarrollo de la competencia literaria ha de ser la base irrenunciable para la formación del hábito lector y para la promoción de la lectura (Colomer, 1998). El objetivo de la educación literaria será la formación de lectores competentes, dada a través de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes donde el estudiante se convierte en eje central dado el papel que asume en el proceso de recepción (Colomer, 1998; de Amo 2002; Mendoza 2004).

¿Qué entendemos por competencia literaria y como lograr su desarrollo? Culler define la competencia literaria como “un conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978: 169). De acuerdo con Mendoza Fillola (1998: 56-57) este conjunto estaría constituido por diversos saberes:

- Saberes que posee el estudiante sobre la lengua.
- Los conocimientos pragmáticos que posibilitan a los lectores reconstruir las situaciones de enunciación que presentan los textos.
- Los saberes que posee el estudiante sobre los usos literarios del lenguaje, las estructuras retóricas y los referentes metaliterarios.
- Los conocimientos intertextuales, que lleven a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos.
- Los saberes culturales que posee el estudiante sobre *topoi*, mitos, símbolos, estereotipos, etc.

Para completar estos saberes hace falta añadir los relativos a la producción y circulación social de los textos literarios. En este sentido, la obra crítica, literaria, ensayística y documental sobre la práctica docente del escritor y profesor argentino Ricardo Piglia aporta reflexiones imprescindibles para el desarrollo del campo de la Didáctica de la Literatura, puesto que su obra teje una trama compleja que le permite al lector acercarse al conocimiento de otros saberes, gracias a su capacidad de trabajar por medio de la ficción otros tipos de discursos -históricos, políticos, religiosos, mediáticos, pedagógicos, sociales, etc-. Todos esos discursos representan lugares de lucha que suponen diferentes modos de leer que no son eternos ni universales sino que están ligados a grupos sociales y enfrentamientos entre instituciones del campo literario como la crítica, la editorial y la universidad (Bombini, 2005: 78-79).

2.- Marco teórico

Lo que trataré de explorar será el modo de leer en relación con las prácticas institucionales de lectura que están consagradas en lo que Dalmaroni ha llamado “el campo clásico” (2004). En el contexto argentino, las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad muestran un creciente interés, especialmente después de la reinstalación democrática en Argentina. Las investigaciones de Bombini (2004), Sardi y Cuesta (2003), Prósperi (2003) y otros, analizan prácticas de enseñanza en el nivel primario, medio y superior y, en diferentes cortes históricos, en diálogo con formas de lectura realizadas fuera de las instituciones de la educación formal. Los desarrollos propios de esta línea responden a una zona de vacancia detectada por Bombini: “existe una disciplina denominada teoría literaria y existe una historia aún no indagada de la repercusión de esta disciplina en el campo de la enseñanza” (2006: 76). Justo en esa zona

de vacancia es donde situamos nuestra propuesta de investigación: con el estudio de las operaciones de importación de las teorías literarias por parte de Ricardo Piglia como crítico y profesor universitario tanto en su narrativa como en sus clases de literatura, intentamos mostrar una línea de investigación novedosa y soslayada en nuestro país que tiene sus raíces en la obra fundacional de Gerald Graff, *Professing Literature. An institutional History* (1987) y que ha sido continuada en Argentina por la profesora Analía Gerbaudo. Los estudios que siguen esta línea se apoyan en la recolección de datos que permitan la reconstrucción histórica que, sustentadas en fuentes documentales y partiendo de las biografías de los profesores (Huberman, 1995, McEwan, 1995), reconstruyen prácticas e intervenciones en el campo de la enseñanza de la literatura que contribuyen al análisis crítico de la “microfísica del poder” (Foucault) a partir del estudio de las micropolíticas institucionales que se construyen en torno y a partir de las micropolíticas de enseñanza.

3.- Metodología y objeto de estudio

La metodología de investigación de este estudio es consecuencia directa de los objetivos planteados en el apartado anterior. Puesto que planteamos realizar aportes a cuestiones del campo de la Didáctica a partir de la investigación literaria, nos tenemos que situar bajo el paraguas de la investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) en una zona de borde disciplinar entre la Didáctica de la Literatura y la Teoría y Crítica literaria. Como señala Analía Gerbaudo, “el concepto de zona de borde da cuenta de la conjunción de disciplinas necesarias para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno a su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio” (2009: 166-165). Es un espacio de intersección que se crea entre disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las

involucradas actuando la transdisciplinariedad (Bixio y Heredia, 2000), pues las formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgo de banalizarlos. En este espacio es posible diferenciar dos grupos de investigaciones: por un lado, los trabajos ensayísticos y, por otro, aquellos que construyen categorías que ayudan a abordar problemas de los que se ocupa la Didáctica. En este último es donde situamos nuestro trabajo.

En consecuencia, la investigación toma sus datos de:

- La obra narrativa de Ricardo Piglia.
- Su producción crítica (artículos, entrevistas, conferencias, clases dictadas en seminarios, etc.).
- Entrevistas a sus compañeros y alumnos.
- Los programas de cátedra firmados por Ricardo Piglia en las universidades de Buenos Aires (Argentina) y Princeton (Estados Unidos).
- Los programas de televisión “Escenas de la novela argentina” (2012) y “Borges por Piglia” (2013), que podemos considerarlos también como clases de literatura.

4.- Resultados de investigación:

4.1.- Ricardo Piglia, crítico y docente: hacia una Teoría de la lectura

La obra de Ricardo Piglia ocupa un lugar indiscutido en el campo literario tanto argentino como español. La bibliografía sobre su literatura es un referente insoslayable para ser incluido en los programas y las clases de literatura, pero no alcanza a constituirse en un ejemplar digno de interés crítico en las áreas de didáctica. Recordemos que Ricardo Piglia no solo mantuvo desde los inicios de su trabajo como profesor, un interés constante por la enseñanza sino que además, formó parte junto con David Viñas, Nicolás Rosa y

Josefina Ludmer, del grupo de profesores que realizaron una renovación disciplinar en argentina respecto de las carreras de letras vinculándose con la llamada “Universidad de las catacumbas” que tuvo lugar durante la dictadura de Videla. Además, fue profesor de la Universidad de Princeton, donde la cercanía con la atmósfera del New Criticism estadounidense condicionaría un modo concreto de trabajo con el que se vio obligado a identificarse, el *Close Reading*. Esta doble localización como profesor en Buenos Aires y en Estado Unidos es la clave para comprender cómo Piglia construye una serie de textos sobre el lector, cuestión que ha sido, como decíamos, soslayada por la crítica literaria, la cual se ha centrado fundamentalmente en los procedimientos artísticos de su narrativa (Fernández, 2014, 2015).

Piglia, ya sea por su condición de profesor clandestino o por la atmósfera intelectual neoyorquina, funda una narrativa que discute implícitamente cuáles son los conocimientos necesarios para elegir de qué modo leer los textos y, así, discutir, más allá de los materiales pedagógicos, cómo enseñar Literatura o, lo que viene a ser lo mismo, cómo formar lectores. Su obra, sin duda alguna, funda una auténtica teoría de la lectura que todavía no ha sido abordada ni por los estudios literarios ni por las didácticas específicas. Entonces, se hace necesario armar una tradición sobre el lector que articule esas bases pedagógicas con las literarias; se hace necesario revisar las relaciones entre producción curricular y producción intelectual y crítica los profesores de Literatura. Desde esta perspectiva, el caso Piglia es sumamente revelador si tenemos en cuenta que el profesor que en Argentina produjo una renovación disciplinar en el campo de la Didáctica fue Gustavo Bombini a raíz del éxito de la publicación de su libro *La trama de los textos* (1989) y, en donde advierte su deuda con el curso de Teoría Literaria II de 1985 de la profesora y pareja sentimental de un joven Ricardo Piglia, Josefina Ludmer. Por tanto, los modos de leer que proponen tanto Bombini, como más adelante lo hará Carolina Cuesta, son recuperados y resignificados de las categorías que que Ludmer llevó a sus clases y con las que Piglia configuró una colosal obra narrativa. Ambos influenciados por la lectura de *Los modos de*

ver, de John Berger. En efecto, como afirma Bombini, “el discurso de la enseñanza de la literatura postula modos de leer más o menos homogéneos [...] dentro de ese planteo, es evidente que el conocimiento, el saber sobre la literatura no es neutral sino que el conocimiento es polémico y estratégico” (1989: 44).

Piglia compone sus relatos desde su lugar de lectura, desde una doble localización como profesor de Estados Unidos y de Buenos Aires. Entonces podemos reflexionar sobre la manera en que él enseña literatura (como objeto) desde sus operaciones de lectura para lograr alcanzar explicaciones razonables acerca de la formación literaria y la idea de lector como sistema de referencia del texto. Como dice Piglia en la declaración siguiente, en el estudio de la docencia no podemos separar la práctica de escribir y la práctica de enseñar literatura:

Ahora, si pienso en lo que he hecho hasta ahora, diría que básicamente uno enseña lo que hace. No se puede pensar que la enseñanza es algo autónomo, como si hubiera, digamos, “una carrera docente” que estuviera por encima de la experiencia que el profesor elabora a partir de lo que hace. En este caso para mí se trata de enseñar un modo de leer.

*Si sobre algo se han construido, digamos así, mis debate y mis intervenciones en distintos registros de la enseñanza, ha tenido que ver con la discusión sobre los modos de leer y con la presunción de que los escritores tienen una forma de leer que todavía no ha sido lo suficientemente analizada en el marco de lo que podríamos llamar la historia de la crítica o **la historia de las lecturas** (Piglia, 2015: 178).*

Analizar sus contribuciones a este respecto nos permitirá entender y ahondar en un modelo de formación mucho más acorde con el enfoque actual de la educación literaria. Para conseguir tal fin, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas en relación con la poética pigliana.

4.2.- *¿Cómo construye Piglia una serie de textos sobre el lector?; ¿Cómo se construyen los significados a partir de la lectura?*

Piglia propone las clases como un diálogo donde la literatura está en el centro pero es también la excusa para hablar de otros ámbitos del saber y construir así el significado como una red hipertextual e interrelacional:

He intentado ser fiel a lo que creo que puedo transmitir -no enseñar, sino transmitir-, que es un modo de leer. [...] Me gusta mucho esa escena: un grupo de jóvenes alrededor de una mesa y yo, que mientras tanto voy envejeciendo; hay una suerte de intensidad en la discusión; la literatura está en el centro, parece ser lo más importante pero también es un pretexto, porque la literatura nos permite hablar de política, de historia, de los usos del lenguaje. Nunca he considerado la enseñanza diferente o antagónica de mi práctica como escritor (cit. Somoza, 2008).

El profesor argentino les muestra a sus alumnos –y también a sus lectores– cómo leer los textos, desde qué lugar leerlos y desde dónde encararlos a través de una lectura compartida en las clases, ayudando al alumno a entender eso oculto que reside en el texto: una lectura entre líneas que sólo puede ser descifrada con la ayuda de un lector competente –el profesor- que conoce los códigos de acción cognitiva de su disciplina (Fernández, 2015).

Como se puede comprobar en las declaraciones del doctorando (*undergraduate level*) Noel Luna que podemos leer en la ya clásica *Conversación en Princeton* que ha sido recientemente publicada en su totalidad por la editorial Sexto Piso bajo el título de *La forma inicial* (2015),

aquellos que hemos tenido la suerte de asistir a sus seminarios en Princeton, particularmente el que dictó el año pasado sobre “la ficción paranoica”, tuvimos la oportunidad de reconsiderar algunos texto fundamentales sobre la noción de lo secreto. En el centro de esta discusión leímos a Simmel y a Canetti y, consideramos algunas ideas

de Freud, todo ello en relación con el género policial. “El secreto” y “lo secreto” parece ocupar un lugar central en la narrativa, la crítica, la teorización del relato y la docencia de Ricardo Piglia (Piglia, 2015: 217).

El concepto de secreto es fundamental para elaborar un discurso en sus clases. A través de los ensayos de otros escritores, en este caso Simmel y Canetti, el secreto no funciona como un enigma que depende siempre de la interpretación, sino que es algo que está escondido y hay que entrar en esa zona para “descubrir” lo que se oculta. Entonces, y como es de esperar, el género policial tiene un lugar relevante en estas clases, puesto que permite organizar discursos sobre la estructura del funcionamiento de lo político, “uno podría decir que la relación entre secreto y poder político es un elemento que cruza la historia del Estado”, afirma Piglia (2015: 217-218). De esta forma los significados no están dados en los textos, sino que surgen en el centro del aula, como lecturas que se tejen alrededor de conceptos que el propio Piglia va proponiendo, como crítico y como docente.

*Valoro mucho a la crítica literaria y los leo con muchísimo interés a los críticos que me interesan. [...] Lo más interesante de la crítica moderna ligada al marxismo y en polémica con el marxismo y con la vanguardia viene de ahí. Yo digo siempre que el texto de Tiniánov sobre la evolución literaria es el Discurso del método de la crítica literaria, en el sentido de que pone los problemas del debate sobre la historia de las formas y sobre la tradición y sobre qué quiere decir la función social de la literatura y su función “específica” y su función histórica. [...] Tiniánov como alguien que intenta establecer una **conexión entre formas y prácticas** –no sólo una conexión, diría, sino pensar la literatura desde la forma, peros socializando ese debate, usar las formas y su historia para discutir los contextos no verbales y as formas de vida (el byt como lo lamaban los vanguardistas rusos). Para mí, él es el punto de referencia central. Lo enseño desde hace treinta años; también a otros, filomarxistas, siempre los mismos en realidad (Benjamín, el primer Lukácks, Berger), pero él es un punto de referencia muy importante y siempre que puedo lo leo, lo enseño y lo discuto porque me parece que Tiniánov está siempre cerca de los debates actuales (Piglia, 2015: 187).*

Por tanto, los significados sólo pueden construirse por medio de un aprendizaje que tenga en cuenta tres factores fundamentales e interrelacionados:

- La enseñanza de la lectura debe estar centrada en el lector desde donde se enfatice su capacidad crítica y ponga el texto en relación con sus propias experiencias.
- En la construcción de significados deben verse implicados factores de orden cognitivo, afectivos, sociales y culturales.
- Las relaciones que el lector establece con el texto en contraste de los conocimientos que éste le aporta y sus experiencias son complejas y cambiantes.
- El aprendizaje es fundamentalmente una consecuencia de la participación del individuo en las prácticas sociales, por tanto, las formas más importantes de aprendizaje duradero está relacionado con actividades sociales en las que los alumnos forman parte de un grupo humano y, en el ámbito concreto de la lectura, de comunidades interpretativas.

4.2.- ¿Cómo se conjuga teoría y práctica en el aula? ¿Por qué faltan propuestas metodológicas claras que permitan a los docentes llevar una práctica de lectura efectiva?

El problema de que el profesor no pueda conjugar adecuadamente teoría y práctica parece radicar en la concepción de la naturaleza misma de la literatura y la práctica de lectura. En ningún manual se presenta la discusión sobre la especificidad de la literatura y los profesores enseñan lo literario como algo dado y natural. Los estatutos universitarios suelen concebir el lenguaje como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales. Pero, como aportan las teorías de Piglia sobre la lectura, el lenguaje debe ser considerado como un conjunto de prácticas situadas socialmente e ideológicamente. Lo que quiere decir que no hay un único modelo de guiar las lecturas, sino que existen numerosas posibilidades y es necesario mostrar al lector en formación que los textos son plausibles

de ser leídos de distintas maneras y a partir de diferentes entradas. Por lo tanto, lo que se necesita para formar a lectores competentes son prácticas que tomen en consideración los contextos donde están ubicados las universidades, el tipo de alumnado, las historias personales y los recursos disponibles. Con ello se consigue que el lector en formación active su capacidad crítica, es decir, establezca una posibilidad de ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres, y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades.

Piglia propone debatir en el aula sobre un canon propio que los alumnos van proponiendo y reconstruyendo en clase pero sin rechazar en su totalidad los textos institucionales, sino que es a través de la universidad –de la institución– que propone leerlos de otro modo, buscando esos aspectos menos comentados, citados o incluso marginales de los autores más representativos del canon. En definitiva lo que propone un modo de leer que él mismo ha denominado “la lectura del escritor, es decir, un tipo de trabajo que tiene en cuenta elementos que a menudo la crítica tradicional no contempla” (Piglia, 2014, *comunicación personal*).

4.3.- *¿Qué tipo de lector es el lector universitario?*

Ricardo Piglia en *El último lector* (2005) realiza un inventario de algunos tipos de lectores que se pueden rastrear en la Historia de la Literatura. Desde nuestro ámbito de conocimiento, podemos pensar en el lector universitario como un tipo de lector que es pensado de un modo particular. Como lúcidamente apunta Dalmaroni,

[...] cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas de secundaria, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos

sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre lo que tenemos demasiado poco que decir. Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula– están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esto se piensa muy poco cuando redactamos proyectos en la universidad (Dalmaroni, 2011: 13).

Los profesores universitarios de literatura imaginamos la literatura de la que hablamos en correlación con un tipo de lector muy concreto y también minoritario: no sólo el lector culto, sino el lector crítico y profesional que consideramos que somos nosotros mismos. Tal y como advierte Piglia, “Borges hablaba como si a todo el mundo le interesara la literatura lo mismo que a él”. Es lo que hace el profesor universitario: imagina cómo y en qué situaciones leen los críticos, investigadores y escritores a quienes leen, olvidando que el estudiante es un “lector real” que necesita una formación específica para comprender y formar parte de esa cultura de élite. En este sentido, Piglia entiende su labor como crítico como un cruce entre la profesión del escritor y del profesor, “en el cruce de esa doble práctica se produce una forma específica de la crítica literaria” (2015: 178), afirmó. Por tanto, Piglia es de los pocos escritores reconocidos a nivel internacional que construye sus textos, tanto críticos como artísticos, desde el espacio académico, donde el aula como lugar y el lector universitario como interlocutor, son la auténtica forma inicial de su escritura. La docencia entendida como una “suerte de laboratorio de prueba de hipótesis y de modos de leer y de investigaciones específicas, como un género diría, en el sentido de que he preferido siempre dar cursos sobre el siglo XIX, por ejemplo, [...] dar cursos académicos con estructuración académica, y en el interior de ese espacio desarrollar un tipo específico de lectura y de posiciones críticas” (Piglia 2015: 178).

Propongo, por tanto, concebir al lector universitario, siguiendo la teoría de Piglia, como un “lector saltado” (Macedonio) al que hay

que formar para que pueda llegar a ser un “lector detective”, es decir, aquél capaz de activar su intertexto lector (Mendoza, 2004) y modificar su propio horizonte de expectativas teniendo en cuenta que existen modos diversos de leer que se pueden aplicar a un mismo texto.

4.4.- *¿Cuáles son las claves para llevar a cabo este tipo de aprendizaje en el campo literario?*

Como en la investigación del detective no hay fórmulas fijas, ni recetas infalibles; sí, una lógica implacable; buscar datos, seguir pistas, interpretar indicios, armar un mapa (Bombini, 2005: 117). Las generalizaciones en las prácticas no siempre son idóneas ni posibles, como indica Mendoza, lo máximo que puede esperarse son verificaciones de hipótesis de trabajo, o preguntas referidas a un específico contexto (2004: 11). Debemos tener en cuenta que la enseñanza de la literatura es justamente el trabajar con un lector especializado que debe aprender a leer de distintos modos dependiendo de su posición de lectura y de sus objetivos. Así,

[...] el trabajo del lector para construir una colección es un tipo de lectura interesante comparada con otras formas de leer, por ejemplo, la forma de leer que podemos tener en un seminario, las lecturas obligatorias que uno tiene que hacer a veces de los textos, para formarse, porque es una lectura obligatoria profesional, rara. Hay un juicio del gusto y también un juicio del género, digamos, cómo funciona este libro, no solo para mí, sino para un lector del género (Piglia, 2015: 189).

Por eso, hemos diseñado una propuesta de actividades que presentamos en este trabajo de manera muy sintética (**Tabla 1**) como un mapa que se puede recorrer a través de las conexiones entre los distintos modos de leer y que, además, se extraen de la obra del autor: modo afectivo, modo sociocultural, modo cognitivo, modo filosófico y modo estético-lingüístico. Así en la investigación se han diseñado de manera más detallada unidades de aprendizaje y prácticas de

actividades que ponen en tensión los diferentes modos de leer a través de la narrativa del escritor Ricardo Piglia y, que contribuyen al desarrollo de la competencia lecto-literaria en el nivel universitario.

MODOS DE LEER	APRENDIZAJE	PRÁCTICAS
Modo afectivo	La literatura como un espacio personal y de fortalecimiento de la autoimagen lectora con el fin de que se conciba como una actividad significativa que posibilite el desarrollo del hábito lector.	Siguiendo la lectura de <i>El último lector</i> de Piglia, realizar una autobiografía con escenas de lectura personales u otras situaciones de lectura. Elaboración de antologías personales de lecturas realizadas a lo largo de la vida. Realización de blogs de recomendaciones, rincones de lectura, clubs de lectura, etc.
Modo sociocultural	La literatura como diálogo y transformación entre diversas formas culturales que los vinculan entre sí y permiten la construcción de itinerarios para que los lectores vayan de un texto a otro.	Comparación de la novela de Piglia <i>Plata quemada</i> con su adaptación cinematográfica. Debates en torno a personajes estereotipos e intertextuales sobre los personajes de Piglia, como por ejemplo: el papel de la mujer en su narrativa. Lectura atenta de elementos paratextuales.
Modo cognitive	La literatura como distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen en géneros literarios de modo polisémico.	Análisis de la mixtura de géneros en su obra: diario, archivo, cartas, ensayo y crítica. Ello dará lugar a la discusión sobre los modos de construcción textual .
Modo filosófico	La literatura como un ámbito donde se	Tareas de análisis sobre los valores y cuestiones morales a partir de la obra de

	juegan valores e ideologías y su relación con los que pone en juego el lector.	<i>Respiración artificial</i> (la escena del encuentro entre Kafka y Hitler) y <i>El camino de Ida</i> (la conversación entre Munk y Renzi).
Modo estético-lingüístico	La literatura como una producción artística que procura goce estético.	Juegos con el lenguaje a partir de los recursos holográficos de Ricardo Piglia en el cuento “La loca o el relato del crimen”.

Tabla 1: Propuesta para la formación del lector basado en los *modos de leer* de Ricardo Piglia.

5.- Conclusiones

A través de la formulación de una teoría de la lectura en la obra de Ricardo Piglia hemos intentado hacer hincapié en dos puntos: primero, enfatizar la estrecha relación que existe entre todos y cada uno de los modos de leer y la necesidad de incorporar esas perspectivas a los programas docentes. Y segundo, promover esta mirada global sobre lo literario como un polisistema y la práctica de lectura como una acción compleja que incluye otros discursos y ámbitos de conocimiento. Pero sobre todo, situar el origen de la crítica contemporánea en un espacio de cruce entre el escritor y el profesor, donde resulta insoslayable figura del argentino Ricardo Piglia como modelo. La teoría de la lectura de Piglia aporta reflexiones fundamentales para cambiar la concepción de lectura literaria en los programas de estudio universitarios, tales como:

1. La universidad debe de poner énfasis en el carácter dialógico de los textos, se responden y se transforman mutuamente, el establecimiento de vinculaciones entre estos más allá del criterio temático y la construcción de itinerarios que permiten a los lectores ir y volver de un texto a otro. Ricardo Piglia aprovecha la conciencia de esa intertextualidad y de la individualidad de cada lectura como bases para plantear una

estética definida en principios claros, a veces en sus ensayos, a veces en forma entreverada en sus narraciones; una estética literaria que obliga al lector a participar activamente en la construcción de sentido –a través de su noción lector detective–. Toda su obra está conectada con recursos intertextuales y logra formar parte de ese gran diálogo sobre la tradición que puso en marcha en sus clases y, más tarde, en el programa de televisión “Escenas de la novela argentina”.

2. Usar el tiempo para leer en clase no es una pérdida de tiempo sino que, con ayuda de un itinerario de lectura y formando “comunidades interpretativas”, podemos discutir sentidos y construir significado.
3. La importancia y la posibilidad de plantear una didáctica de lectura comparada en la que entran en juego diversos campos del conocimiento.
4. La importancia de la mediación docente como un crítico que seleccionan decide, incluye, corrobora, propone, sugiera, incorpora, se apasiona, desdeña, rechaza, excluye, justifica,... En definitiva, propone un modo de leer y lo somete a crítica.
5. Cambiar la evaluación en función de un modelo de lectura y un modelo específico de lector que se puede reconocer claramente con el mismo docente universitario como un lector profesional, un lector crítico. Por ello, es necesario elaborar marcos cognoscitivos (Wilson, 1986) que los alumnos pueden llevar a cabo a través de una propuesta con una visión plural como la que propone Ricardo Piglia a través de su obra.

Para llevar a cabo una mejora de la enseñanza de la lectura académica, en general, y de la lectura literaria, en particular, se necesita un cambio epistemológico esencial en la concepción de lo literario por parte de la institución universitaria que tenga en cuenta, digamos, “la experiencia pedagógica de la literatura” donde nos preguntamos “cómo leer, cómo se debe leer, cuáles son los textos buenos, cuáles son los textos que no sirven, contra qué hay que leer” (Piglia, 2015: 183). Teniendo en cuenta todas esas cuestiones, la

Universidad debe participar activamente en el cambio de sus estatutos y sostener la alfabetización académica como un objetivo de primer orden en las competencias básicas, no únicamente como jerga y ficción educativa sino como práctica real que se desarrolla a lo largo de la vida en conexión directa con otras prácticas culturales.

Referencias bibliográficas

Bixio, B. y Heredia, L. (2000). Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras. Publicación del CIFYH 1, 83-94.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1999). Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase, en *Intelectuales, política y poder* (págs. 23-42), 1971. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Vol. 3, n 2. Obtenido el día 3 de enero de 2013, desde: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/biblioteca-del-docente>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FDCE.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Culler, J. (2004). *Introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Melusina: Santiago de Chile, 2004.

Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario: Panfleto sobre un modo de intervención subalterno, en *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 5, Vol. 2, 11 págs.

Fernández Cobo, R. (2014). La historia imaginaria del lector o de cómo narrar la experiencia literaria. A propósito de Ricardo Piglia, en *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 9, 8 págs.

Fernández Cobo, R. (2015). Ricardo Piglia: el lector de la tribu. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 21, 117-136.

Gerbaudo, A. (2006a). *Ni dioses ni bichos. Profesores de Literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

Gerbaudo, A. (2006b). Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970). *Espacios (nueva serie) Estudios Literarios y del Lenguaje* 2, 150-165.

Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza en *La investigación literaria. Problemas de una práctica*, Miguel Dalmaroni (ed.).

Graff, Gerald. (1987). *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 183-235), 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan (Compiladores). Buenos Aires: Amorrortu..

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236-259), 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan (Compiladores). Buenos Aires: Amorrortu.

Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector* (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura). Barcelona: Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama, 2005.

Piglia, R. (1967). *La invasión*. Buenos Aires: Editorial J. Álvarez.

Piglia, R. (1975). *Nombre falso*. México: Siglo XXI.

Piglia, R. (1999). *Crítica y ficción*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (1988). *Prisión perpetua*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Piglia, R. (1992) *La ciudad ausente*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Piglia, R. (1999). *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2013). *Camino de Ida*. Barcelona: Anagrama.

Piglia, R. (2014). *Comunicación personal* (e-mail), el 10 de septiembre de 2014.

Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversación en Princeton*. Madrid: Sexto Piso.

Prósperi, G. (2003). *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: UNL.

Somoza, P. (2008). “Ricardo Piglia: Leer y escribir en red (Entrevista a Ricardo Piglia)”. En Revista *Literaria Azul@rte*. Obtenido el 2 de febrero de 2008, desde: <http://revistaliterariaazularte.blogspot.com.es/2008/04/patricia-somozaricardo-piglia-leer-y.html>

