

Ricardo Piglia: el lector de la tribu

Ricardo Piglia: reader tribe

Raquel Fernández Cobo

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Almería

rfc206@ual.es

Recibido el 24 de mayo de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: En este artículo se sitúa al escritor y profesor argentino Ricardo Piglia en el centro del debate académico sobre la Educación literaria partiendo de la idea de que su poética de la lectura aporta hipótesis capaces de construir un marco de investigación viable sobre la formación de la competencia lecto-literaria. Se consideran fundamentales sus ideas acerca de los circuitos de producción de conocimiento sobre la lectura, los tipos de lectores, el debate sobre el canon y la intertextualidad narrativa, para contribuir a la discusión sobre cómo debemos enseñar literatura en un contexto regido por las nuevas tecnologías y los nuevos soportes de lectura.

Palabras clave: Ricardo Piglia; Competencia lecto-literaria; Educación literaria; canon; alfabetización académica.

Abstract: In this article the writer and Argentine Ricardo Piglia professor stands at the center of the academic debate on literary education based on the idea that his poetic reading hypothesis provides a framework capable to build viable research on the formation of the reading and literary competence. His ideas about circuits of knowledge production about reading, types of readers, the debate on the canon narrative and intertextuality, are considered fundamental to the discussion and to contribute to the discussion on how we should teach literature in a context governed by new technologies and the new reading.

Keywords: Ricardo Piglia; Reading and literary competence; Literary education; canon; academic literacy.

Los recientes debates académicos acerca de la educación literaria y la

formación de la competencia lectora parecen ponerse cada vez más de acuerdo en que la literatura no solo se enseña, también se transmite¹. Aunque bien es cierto que no podemos entender dicho “acuerdo” como una realidad consensuada, muchos de los avances de los didactas de la literatura hacen énfasis en el placer que debe provocar la lectura como base para la competencia lecto-literaria sin olvidar que para ello se necesita también, como en toda didáctica, de procesos específicos de enseñanza de unos saberes que son los que forman a un lector literario.

El acto de leer es, por tanto, el claro objeto de estudio y el profesor de literatura debe ser un modelo de lector que tenga la misión fundamental de contagiar su propia experiencia literaria. Como señala Jorge MORENO ARTEAGA, “la formación del docente debe comenzar por convertirse en lector” (2004: 24). En este lugar podemos situar a Ricardo Piglia como el gran lector –el lector de la tribu– no solo porque se ha constituido como escritor que lee y ha hecho de la lectura una clave de interpretación de su propia obra sino porque, como bien señaló Juan VILLORO, “pocos autores conceden tanta importancia al lector como Piglia; sus obras no piden ser entendidas sino *concluidas*” (2008: 318). Es decir, es uno de los pocos escritores que otorga más importancia al acto de leer que al de narrar. El escritor argentino, además de ser uno de los grandes narradores actuales de la literatura hispanoamericana, ha sido profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Princeton. Esa doble localización como docente le ha servido para articular sus operaciones de lectura con los debates centrales sobre la constitución del canon a partir de protocolos críticos y estéticos.

La propuesta de este artículo es indagar en qué sentidos las ideas del escritor y profesor Ricardo Piglia acerca de esas operaciones que llamamos ‘leer’ constituyen un objeto de reflexión para la mejora de la educación literaria y cómo podrían aportar soluciones para la relación problemática entre literatura y enseñanza.

A través de sus novelas, de su obra crítica y, especialmente, de sus entrevistas, se puede vislumbrar en Ricardo Piglia un claro enfoque didáctico sobre el que ha basado su propia investigación acerca de la lectura:

¹ Teresa COLOMER afirma que se “reemplaza definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (1991: 22).

Me interesan mucho los escritores que tienen una posición didáctica digamos: Brecht, Borges, Pound, que están siempre bajando la línea de poética, pero de poética, no de otra cosa. Cómo leer, cómo se debe leer, cuáles son los textos buenos, cuáles son los textos que no sirven, contra qué hay que leer (1998: 46).

Piglia funda su ficción a través del acto de lectura, y hace del mismo un acto de creación. Leer es la única manera para escribir porque como advierte MENDOZA “el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura” (2002:113). A su vez, su obra crítica también se constituye como escritura de sus lecturas y como búsqueda de nuevas formas que le permitan narrar sus experiencias literarias.

1.- ¿Qué es un lector?

Se debe tener en cuenta que cuando se habla de lector no solo se refiere a una función implícita en el texto a nivel de la enunciación, sino a la recepción que tiene el texto dentro de un determinado grupo o lugar. Ese lector fue denominado por Gerald PRINCE como ‘narratario’ en *Reader Rensponse: from formalism to Post-structuralism* (1980). Más importancia le concede Wolfgang ISER al lector en el proceso de lectura en su imprescindible obra *El acto de leer: teoría del efecto estético* (1987). Para Iser, el lector no se limita a la función textual sino que completa el sentido del texto a través del proceso de lectura y por medio de su competencia.

La obra de Piglia no solo necesita de un lector que haya alcanzado cierto nivel de competencia literaria para que sea capaz de identificar, relacionar, comprender, integrar, interpretar el texto o, como dirá el personaje de Tardewski en *Respiración Artificial*, “asociar”, sino que además el mismo autor apela al lector constantemente: “Nadie sabe leer, nadie lee. Porque para leer, dijo Tardewski, hay que saber asociar” (2001b:206). Asimismo, en su última novela, *El camino de Ida* (2013), la clave de la muerte de su compañera, Ida Brown, será el libro anotado de Conrad que ella misma parece dejarle intencionadamente. El libro es en sí mismo un objeto elemental para el desarrollo de la obra –y la investigación policial– porque aunque Renzi no es un policía está ahí para interpretar algo que ha sucedido y donde el detective no puede llegar: el hecho literario. Solo el profesor de literatura puede desvelar la clave: “un libro en sí mismo no significa nada. Hace falta un lector capaz de establecer un nexo y responder al contexto” (2013: 281), dice Renzi hacia el final de la novela.

La pregunta sobre qué es un lector es, en definitiva, la pregunta de la lectura (PIGLIA, 2005: 25). En su ensayo *El último lector*, propone una clasificación de tipos de lectores, situaciones y escenas posibles de lectura. Aunque las escenas de lectura pueden ser muchas y muy variables, al escritor argentino le interesan aquellas imágenes en las que la lectura funciona como una epifanía: imágenes que cambiaron el modo de leer y, en consecuencia, la literatura. Para Piglia, “el lector ideal es aquél producido por la propia obra. Una escritura también produce lectores y es así como evoluciona la literatura. Los grandes textos son los que cambian el modo de leer” (2001a:55).

A ese lector que cambia el modo de leer y la literatura es a lo que Piglia llama *el último lector*. Don Quijote sería sin lugar a dudas el último lector de libros de caballerías y PIGLIA caracteriza su lectura como un anacronismo esencial: “Ya ha leído todo y vive de lo que ha leído [...]. Y a la vez su vida surge de la distorsión de esa lectura [...]. El último lector responde implícitamente a este programa de lectura inactual que está siempre al límite” (2005: 189). Don Quijote es, desde luego, la historia de un lector que fracasa en su lectura, pero no en la lectura de los libros de caballería, sino en su lectura del mundo: con su bagaje de lector se enfrentó a un mundo que ya no existía más que en su imaginación. El anacronismo no está, por tanto, en la lectura de Quijote sino en el pasaje de la lectura a la vida. El profesor de literatura se encuentra en estos tiempos en una situación similar, que podría llamar, emulando a Vila-Matas, el *Mal de Don Quijote*. Con ello, me refiero a la distancia existente entre el modo de leer del docente, el cual fue educado en la lectura de los clásicos y el libro de papel, y el modo de leer del alumno, el cual se está formando en una cultura eminentemente audiovisual y virtual. Esta distancia es la misma que separa al lector tradicional del nuevo lector (CERRILLO, 2005).

2.- El lector nuevo, el lector saltado

Como sostiene Cerrillo (2005), aun cuando se lee más que nunca, la sociedad de la información se enfrenta a una nueva especie de “neoalfabetismo” protagonizado por esas nuevas tecnologías y esos nuevos lectores fascinados por los nuevos soportes de lectura. Tal vez se generaliza demasiado al establecer en la sociedad actual dos tipos cerrados de lectores: “**el lector tradicional**, lector de libros, competente y, el **lector nuevo**, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella información, divulgación, juegos, que se comunican con otros, pero no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes” (CERRILLO y SENÍS, 2005:20). Consideramos que estos dos tipos de lectores no tienen que estar reñidos ni ser mucho menos dos tipos de lectores antagónicos. Existe una infinidad de cruces entre ambos, justo en ese cruce, en la tensión entre un tipo de lector y otro donde puede surgir, a mi entender, la lectura más plena y enriquecedora.

Ante este nuevo contexto, Cerrillo plantea el concepto de *niño-ciborg* (2005: 25) para referirse a ese hibridismo y mosaico de lecturas que conceptualiza el mito de la relación entre el hombre y la máquina. Ricardo Piglia, por el contrario, a este tipo de lector lo denomina *lector saltado*, noción que el escritor argentino vanguardista Macedonio Fernández propuso en su novela *Musero de la novela eterna*, publicada de forma póstuma en 1967, mucho antes de la aparición de la cibercultura. Macedonio es, según PIGLIA, el verdadero fundador de la literatura argentina y el gran maestro en cuanto a la negación de los géneros.

Es la experiencia de la percepción distraída: estamos leyendo, pero al mismo tiempo escuchamos la radio, vemos la tele sin sonido, leemos un e-mail, hablamos por teléfono.

Ya no somos el lector que lee con una luz en la noche, aislado. [...] Macedonio ya hablaba de esto en los años veinte, con su idea del lector salteado. Todos somos hoy el lector salteado de Macedonio Fernández: El lector que asume la interrupción como un elemento interno a la lectura misma. Y la narración se ha hecho cargo de esa ruptura. Ya no hay linealidad. Macedonio primero que nadie, entre nosotros. [...] Debemos recordar a Macedonio, porque yo no conozco a otro que haya concebido con tanta claridad esta nueva figura del lector disperso. Había leído el Tristram Shandy de Laurence Sterne, claro, y había leído por supuesto, mejor que nadie, el Quijote. La noción de Macedonio de "lector salteado" es la que habría que usar para definir al que lee en la Red (SOMOZA, 2008).

Como vemos, las nuevas maneras de denominar a los lectores en red debemos buscarla en la propia literatura y no en esos nuevos tecnicismos artificiales que necesitan largas páginas para ser explicados. La literatura habla de literatura y siempre nos ha brindado y nos seguirá brindando las nociones necesarias para describirla. Me refiero a eso que llamamos ‘metaliteratura’ y que, como señala Vila-Matas, “en España todavía la mandan a la Inquisición. Está mal vista, creen que es un cosa posmoderna (otra palabra maldita) cuando en realidad la metaliteratura la inventó Cervantes” (2008: 362). La máquina de Macedonio plantea perfectamente ese horizonte híbrido, el punto de tensión, donde se incorporan elementos antiguos de la lectura tradicional y elementos nuevos, procedentes de las nuevas tecnologías. Ricardo PIGLIA, consciente de la importancia del término para los nuevos modos de lectura, no solo rescata el término sino que se encarga, como editor, de elaborar un diccionario donde se recojan y se expliquen los términos macedonianos sobre la teoría del género. *El Diccionario de la Novela de Macedonio Fernández* (2000), puede ser considerado como un manual para acercarse y hacer más comprensible su obra.

Lector salteado: es el lector sabio porque practica el “entreleer que es lo que más fuerte impresión labra” (y, según la teoría de Macedonio, los personajes y sucesos “hábilmente trunco son los que más quedan en la memoria”). Es el lector completo, que, sin saberlo, se vuelve lector seguido pues lee corrido esta literatura salteada “para mantener desunida la lectura” y seguir siendo lector salteado (2000: 58).

No hay, por tanto, una crisis del libro como una crisis del tipo de lectura en general. “La lectura cambia como consecuencia del cambio de las capacidades y las competencias de los lectores” (CERRILLO y SENÍS, 2005). A este respecto, el deber del docente es formar y educar un tipo de lector concreto pero interdisciplinario: un lector en red que sepa identificar los nudos con la tradición, la problemática entre la ficción y la realidad y la relación entre el texto y su propia experiencia. En este punto la tesis de Jauss entraña la idea de una evolución estética doble: la de los creadores y la de los lectores. El horizonte de expectativas de los lectores cambia porque hay nuevos textos emitidos por los escritores que lo hacen cambiar. Entonces, considero necesario, partiendo del *horizonte de expectativas* de JAUSS (1992), seguir a aquellos modelos de

escritores que centren toda su atención en la formación de la competencia literaria del lector, considerado éste como un lector competente y, sobre todo, inteligente.

3.- El lector detective

Los usuarios de la red aseguran leer rastreando, es decir, saltándose párrafos o bloques de información, realizando la lectura en pantalla y moviéndose de un link a otro. La nueva lectura en red requiere una participación activa por parte del lector, desarrollando sobre todo el aspecto lúdico. De ahí que Ricardo Piglia, al igual que MENDOZA (2000), proponga la lectura como una investigación en la que el lector relaciona pistas y amplía significados de acuerdo con su propia experiencia y competencia lectora. El lector es de este modo un detective que tiene que descifrar el enigma a través de su participación activa en la lectura. Es una lectura que, en cierto modo, se acerca mucho a la crítica:

A menudo veo la crítica como una variante del género policial. El crítico como detective que trata de descifrar un enigma, aunque no haya enigma. El gran crítico es un aventurero que se mueve entre los textos buscando un secreto que a veces no existe. Es un personaje fascinante: el descifrador de oráculos, el lector de la tribu. (2001a:53).

Piglia apunta a que la clave para poder llevar a cabo con éxito la *decodificación* de la lectura está en la capacidad del lector para formularse hipótesis y elaborar deducciones que le ayuden a comprender la obra: “Un crítico literario es siempre, de algún modo, un detective: persigue sobre la superficie de los textos, las huellas, los rastros que permitan descifrar su enigma” (2002: 145). Del mismo modo, Mendoza señala que tanto el lector con fines exclusivamente lúdicos como el lector que lee buscando información pueden ser un lector ingenuo o un lector competente. Para Mendoza la clave para la formación del lector competente está en la formación de su intertexto lector mediante la lectura detectivesca², es decir, también apuesta por una lectura en la que el lector sepa **formularse hipótesis** y expectativas para luego resolverlas mediante la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias de comprensión. Un lector ingenuo es un lector que carece de experiencia receptora y de vivencias lectoras; no aplica o no dispone de los saberes que la experiencia receptora lectora aporta e integra en la competencia lectora; un lector competente se concibe como un lector que sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente (MENDOZA, 2001, 2002).

² El intertexto el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza. Todo texto es un intertexto, ya que el texto literario se construye y elabora sobre el ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturas anteriores donde se insertan citas, marcas de género, tipología textual y alusiones a obras (MENDOZA, 2001).

¿Cuáles son las huellas que un lector detective debe rastrear? ¿Cómo descifra el secreto o la verdad del texto? En la obra de Ricardo Piglia la respuesta parece clara: mediante las *escenas* que son, en principio, imágenes que se repiten incesantemente tanto en sus novelas como en sus ensayos y que funcionan como *nudos* que conectan sus textos³. La imagen del pez fuera del agua, la luz encendida de la lámpara, la imagen de la mujer lectora o del escritor fracasado, la máquina de Macedonio o el tema del lenguaje holográfico son *escenas* fundamentales que le permiten a Piglia el uso de la intertextualidad con el objetivo claro de conectar su obra con la tradición desde la que él lee que, recordemos, no es la tradición dominante⁴.

Las constantes referencias a otras obras y escritores son pistas que el escritor va dejando al lector para que este sea capaz de conectar con otros textos y con una realidad extradiagética que considere las experiencias del texto y sus propias experiencias. Para el escritor de *Respiración artificial*, es la obra la que guía al lector y la que, por tanto, construye su propio lector modelo que, como diría Umberto ECO en *Lector in fabula*, la obra debe mover para construirlo: “un texto no solo se apoya sobre una competencia también contribuye a producirla” (1985: 81).

De todas esas escenas, el lenguaje holográfico sea, quizás, la que más ponga en relieve el papel activo del lector. Uno de los cuentos donde este tema es central es en “La loca o el relato del crimen”, el primer cuento donde aparece el alter ego de Piglia, Emilio Renzi.

—Espere, déjeme hablar un minuto. En un delirio el loco repite, o mejor, está obligado a repetir ciertas estructuras verbales que son fijas, como un molde ¿se da cuenta? Un molde que va llenando con palabras. Para analizar esa estructura hay 36 categorías verbales que se llaman operadores lógicos. Son como un mapa, usted los pone sobre lo que dicen y se da cuenta de que el delirio está ordenado, que repite esas fórmulas. Lo que no entra en ese orden, lo que no se puede clasificar, lo que sobra, el desperdicio, es lo nuevo: es lo que el loco trata de decir a pesar de la compulsión repetitiva (1988:130).

³ Edgardo BERG en *Ricardo Piglia, un narrador de historias clandestinas* describe del siguiente modo el funcionamiento de la narrativa de Piglia: “como una máquina de repetir y conectar los grandes nombres propios de la literatura. Generando, de este modo, filiaciones y alianzas tácticas. Pero también como una máquina de cambiar esa red de palabras y enunciados extranjeros, produciendo giros laterales y extravagantes [...], la máquina narrativa de Piglia ejerce un uso estratégico de la tradición, una política anarquista en micro que subvierte los principios de propiedad y paternidad textual” (2003:129).

⁴ El concepto de intertextualidad fue acuñado en su sentido más amplio por Julia KRISTEVA en *El texto de la novela* (1974). Para Kristeva el término designa la relación entre textos y los diferentes códigos y prácticas culturales que facilitan la construcción del significado del mismo. Gérard GENETTE también su libro *Palimpsestos: la literatura de segundo grado* (1969) le asigna al término un significado algo más restringido que Kristeva. Para Genette, la intertextualidad es la relación entre un texto y otro que lo contiene, lo cita o lo reescribe.

Este fragmento da cuenta de un debate mucho más complejo que la participación más o menos activa del lector en la recepción de la obra. Se le plantea al lector el tema de la relación entre la verdad y el lenguaje. El lenguaje como posibilidad de conspirar, de ocultar la verdad pero, también, el lenguaje como una posibilidad de contar la historia desde otro lugar. Si hay una verdad puede estar oculta en el lenguaje, en el delirio de un loco o en los papeles recolectados por un historiador:

Había un historiador que recolectaba proverbios y máximas. Pensaba que estas frases anónimas eran ruinas de grandes relatos personales. Estaba convencido de que si lograba reconstruir la situación y el contexto real en que se había originado por primera vez cada expresión, lograría reconstruir la verdadera historia del país (2007:41).

Este relato nos conduce directamente a la máquina de Macedonio en *La ciudad ausente* (1992), la cual contiene todas las lenguas del mundo pero, también, a su última novela *El camino de Ida* (2013) en la que, como dijimos, se necesita que el profesor de literatura active sus conocimientos lingüísticos y literarios para resolver la trama a través de las pistas que Ida ha dejado en el libro de Conrad pero, también, Munk le explica a Renzi en la magistral conversación final de la novela que no podemos llegar a conocer toda la verdad de la historia porque los universos ficcionales son siempre incompletos y la verdad se encuentra segmentada en el poder de la sociedad.

Piglia ofrece la pluralidad de lecturas y de interpretaciones en su obra y, con ello, su obra se inserta en el discurso filosófico posmoderno. Dónde se encuentra el original, dónde está la verdad, dónde está la tradición argentina. La respuesta parece ser que la verdad es inalcanzable. Plantea que el sentido no se encuentra en el texto, ya que el individuo está sometido a la cultura de masas. Por tanto, solo puede recoger restos de la verdad y a partir de ellos proponer nuevos usos. Este modo de leer el texto como si fuera el escenario de un crimen donde la verdad está fragmentada a lo largo de la obra ha fundado lo que el mismo Piglia ha denominado *ficción paranoica*. En toda su narrativa leemos las paranoia de sus personajes, esa búsqueda permanente de traiciones y secretos, maquinaciones criminales y clandestinas. El complot envuelve, así, su noción de ficción y hace que nuestra propia lectura se vuelva también paranoica. El “delirio interpretativo” es la fuente de placer en la lectura de su narrativa y, al mismo tiempo, es una paranoica que nos repite incesantemente que no podemos llegar nunca al sentido completo del texto porque la interpretación siempre se encuentra sometida a la cultura de masas. También Todorov afirmó que “las interpretaciones de un mismo fenómeno literario han sido con frecuencia divergentes y seguirá siéndolo, de acuerdo con variables individuales, históricas e ideológicas” (cit. MENDOZA, 2004:46). Piglia plasma muy bien esta idea en su última novela *El camino de Ida*, donde el personaje de Thomas Munk primero es aclamado como un héroe social que atacó a la *inteligencia tecnológica* del capitalismo criminal y, después, es rechazado y acusado de asesino y terrorista por la misma sociedad que lo aclamaba.

En consecuencia, no se deben interpretar sus teorías sobre la lectura y los modos de leer como un simple juego de referencias de textos que se citan y se vinculan especulativamente unos con otros, sino que para el escritor argentino la relación de un lector y un escritor con otros textos “está cruzada y determinada por las relaciones de propiedad” (PIGLIA, 2001a: 46). Lo que viene a decir es que en la experiencia de la lectura intervienen también diferentes relaciones de poder que el lector debe detectar. El plagio, la cita, el pastiche o la traducción cumplen en su obra la función de representar las condiciones sociales que definen la lectura y que el mito de una lectura única y verdadera pasa por alto.

Es cierto que la obra de Piglia invoca a un lector dialógico que cumpla con las características de un detective, pero que las cumpla en todas y cada una de sus circunstancias: conectando la infinidad de textos que construyen sus relatos e identificando las marcas de lo marginal ya que solo el detective al estar fuera de toda organización e institución puede captar el “murmullo enfermizo de la historia” (PIGLIA, 2001b: 205). De ahí que todos sus personajes parezcan sacados de los relatos de Roberto Arlt y encuentren su genealogía entre los inmigrantes, las prostitutas y los postergados.

4.- Escenas de la novela argentina

La competencia literaria de los nuevos lectores se nutre cada vez más de diferentes lenguajes. Las fronteras entre los diferentes discursos artísticos (cine, publicidad, pintura, música) se difuminan día a día con una rapidez abismal. Ricardo Piglia aprovecha esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad en su último proyecto: llevar “la clase magistral” a la televisión.

Desde diciembre de 2012 la Televisión pública y la Biblioteca Nacional Argentina emitieron cuatro programas titulados, precisamente, *Escenas de la novela argentina*, en los que Piglia enseñó literatura por televisión. Con ello, el escritor argentino intenta eliminar ese prejuicio contra lo académico y establecer un lazo de unión entre la televisión como cultura de masas y la “clase magistral” como alta cultura o cultura académica. Pretende asociar la experiencia del aprendizaje con la memoria que cada uno tiene de sus propias vivencias en el colegio o en la universidad y organizar la clase como un teatro donde se puedan desarrollar una serie de cuestiones –analizando desde lo individual a lo social y colectivo– frente a al público. Cada programa parte de una escena, una imagen, a partir de la cual el escritor argentino comienza a enhebrar algunas hipótesis pero, sobre todo, esa escena sirve para conectar con el interlocutor y crear un espacio común que permita el diálogo y la conversación para tratar cuestiones de índole social. Como dice Frieria: “Son escenas que funcionan como centros de irradiación múltiples: capturan el interés para luego extenderlo al territorio de la novela, la sociedad y la política” (FRIERIA, 2013).

Mediante su *modo de leer*, Piglia establece una política educativa, un programa o un plan, que promueve la transmisión de su experiencia literaria, por un lado, y la transmisión de valores sociales y políticos, por otro, con el objetivo de insertar el discurso de los inmigrantes, los marginales o los portadores de la barbarie dentro de un lugar concreto de la cultura de masas como es la televisión.

En un artículo titulado “Leer literatura: algunos problemas *escolares*” (2011) Miguel DALMARONI, al igual que Piglia, emplea la escena como un diálogo o conversación en el aula donde el docente debe adoptar “una postura según la cual acepta todas las reacciones y respuestas de los alumnos ante la lectura”. Es decir, plantear un corpus abierto de relatos y cuentos al principio, y a continuación ir proponiendo hipótesis y recortes a través de esas lecturas. Como ejemplo, Dalmaroni propone tres escenas específicas para trabajar en el aula; una de ellas está relacionada con un episodio de *El juguete rabioso* que ya Piglia ha mencionado varias veces en sus conferencias y entrevistas. Me refiero a la escena en la que el protagonista Silvio Astier roba un libro de la biblioteca de un colegio. Esta escena nos plantea cómo el modo de leer está vinculado estrechamente con la posición y el lugar desde donde se lee. Tanto en la tesis de Dalmaroni como en los textos de Piglia, se vislumbra el carácter ideológico y social de la lectura. Se lee desde un determinado lugar en la historia. Como dije al principio, la lectura para Don Quijote es un anacronismo esencial porque lee fuera del tiempo y para Silvio Astier la lectura es un delito porque solo puede acceder a ella mediante el hurto. En ambos casos, la lectura se define como una **transgresión**. La transgresión constituye, de este modo, el lugar desde donde lee el escritor Ricardo Piglia: “La literatura está situada y por tanto la tradición es una posición en el doble sentido del término: un lugar y un término” (PIGLIA, 2008:162).

Desde la perspectiva del escritor, la tradición es dinámica y espontánea, capaz de modificar las lecturas heredadas y minar el legado de los clásicos. La tradición es, asimismo, un contexto en el cual uno decide situarse y desde el cual elabora su proyecto creador: “un texto es un punto de partida de una tradición, pero no porque luego se pueda repetir su modo de escribir sino porque [...] permite pensar toda una cultura” (PIGLIA, 2008: 163).

Para Piglia, profesor universitario, utilizar la escena como metodología educativa cumple con una función esencial: formar lectores activos y críticos que sean capaces de repensar la tradición. Por tanto, el uso de *la escena* –ya sean escenas concretas de novelas o imágenes que se repiten a lo largo de la historia de la literatura– permite al docente de literatura poner en diálogo debates tan comprometidos e interdisciplinarios como el canon literario.

a.- El profesor universitario ante el canon literario

¿Qué es el canon literario? Considero que la respuesta puede ser clara y práctica: una lista de obras consideradas valiosas y por ello dignas de ser estudiadas y comentadas. Más complicado es, sin embargo, explicar o definir cuáles son los mecanismos de selección que intervienen en el proceso. Creo que todos estaríamos de acuerdo en que no se puede leer toda la literatura ni hay tiempo para estudiarlo y comentarlo todo porque, entre otras cosas, no todo tiene el mismo valor. En el caso de España, el ministerio de educación y sus órganos subordinados se encargan de establecer unos contenidos en la enseñanza primaria y secundaria. En la enseñanza universitaria el asunto es bien distinto: el profesor que enseña literatura en la universidad goza de cierta libertad a la hora de seleccionar los contenidos de su propia asignatura y esto, le permite trabajar en su propia ampliación o reducción del canon según criterios propios de selección.

La relectura que Ricardo Piglia hace de la tradición argentina en su ficción ha logrado y está logrando imponerse en la historia de la literatura desde su posición como profesor universitario. Una revisión de la selección de autores del canon no tendría apenas consecuencias si fuera obra de un solo escritor como individuo aislado “y, aunque lo fuera, solo puede conseguir divulgarse e imponerse mediante la intervención de la institución. La institución que administra el canon: la universidad” (SULLÀ, 1998:22).

El escritor de *Respiración artificial* ha podido forjar ese nuevo canon desde su doble localización como profesor de Literatura. A través del enfrentamiento dialógico que establecía con sus alumnos en la comunidad del aula, Piglia pudo insertar en el debate académico los textos no canonizados para formularles a los alumnos hipótesis tan agudas como, “¿contra qué se construye el valor?” (2001a: 159). No debemos olvidar que “la elección del canon obedece a la indisoluble relación entre criterios filológicos y la función educativa” (MENDOZA, 2003: 356-357). Basta ver la fuerza con la que se ha impuesto el lugar de Piglia en el espacio académico y, desde ahí, la relectura de los clásicos.

Ahora bien, para tal reorganización del canon, el escritor argentino parte de la idea de que toda tradición se configura con un carácter selectivo y el canon literario está ligado con el poder y la ideología dominante. A partir de esa premisa construye su propia teoría sobre la historia de la literatura argentina con el objetivo de rescatar aquellos aspectos olvidados de los escritores que, con la indispensable colaboración de un lector activo y detective, puedan ser leídos desde un lugar marginal. De esta manera, Piglia definirá la tradición argentina por la carencia, el original olvidado, el plagio o la cita equivocada. Sin duda, es una estrategia de provocación para el lector, al cual le obliga a dudar constantemente de las lecturas oficiales, ya institucionalizadas que hacemos no solo de la literatura sino también de la realidad.

Uno sólo puede pensar su obra en el interior de la literatura nacional. La literatura nacional es la que organiza, ordena, transforma la entrada de los textos extranjeros y define la situación de lectura. Que yo diga, por ejemplo, que me interesa Brecht o William Gaddis no significa nada; habría que ver más bien desde dónde lo leo, en qué trama incluyo sus libros, de qué modo ese contexto los contamina, de qué forma puede recibir su escritura lengua nacional. En el fondo uno se apropia de ciertos elementos de las obras extranjeras para establecer parentescos y alianzas que son siempre una forma de aceptar o de negar tradiciones nacionales (2001a: 56).

Desde esta perspectiva, PIGLIA trata de pensar su obra desde una situación muy localizada que va desde la gran tradición de la novela argentina, una tradición que nace en *Facundo* y que pasa por todas aquellas obras desmesuradas, “de estructura fracturada, que quiebran la continuidad narrativa, que integran registros y discursos diversos” (2001: 57). La obra de Macedonio Fernández y Roberto Arlt serían un claro ejemplo de obras que le permiten a Piglia pensar la tradición desde fuera de canon, evidenciar, de este modo, el carácter ideológico y social de la lectura y, por supuesto, reescribir un nuevo canon desde su doble posición de lectura: como profesor de literatura y como escritor. Una doble posición de lectura que, muchas veces, ha sido obviada por la crítica. No obstante, los críticos han señalado varias veces la estrategia que Piglia emplea para ser leído en expresiones como “sistema Piglia” (FORNET, 2007: 7) o “la jugada de Piglia” (AULICINO y MULEIRO, 2004: 7) donde le adjuntan la lúcida operación de posicionar su obra en el centro pero, también, de controlar las posibilidades de interpretación de su obra que, por otra parte, serían infinitas. Por su parte, Julia ROMERO señala que Piglia plagia la estrategia de lectura de Borges en la que todo su trabajo “está encaminado a crear un **horizonte de expectativas**, un marco para el cual el escritor desea/espera que sus textos sean leídos” (2010:5)⁵.

Se podría afirmar que el lector que Piglia desea para sus novelas y sus ensayos –no es un lector erudito de posición social privilegiada que cuenta con la capacidad avasallante de relacionar la infinidad de citas y conexiones intertextuales de su obra aunque no lo rechaza–, es un lector que como el detective debe de posicionarse fuera de cualquier institución para poder ver las relaciones entre la literatura y el poder, la literatura y la política.

Si la literatura no existiera, esta sociedad no se molestaría en inventarla. Se inventarían las cátedras de literatura y las páginas de crítica de los periódicos y las editoriales y los cocteles literarios y las revistas de cultura y las becas de investigación

⁵ Como dice Piglia a Sergio Pastormerlo (2006): “esto es lo que llamo lectura estratégica: un crítico que constituye un espacio que permita descifrar de manera pertinente lo que escribe [...] todo el trabajo de Borges como antólogo, como editor de colecciones y como prologuista está encaminado en esa dirección. Y es uno de los acontecimientos más notables de la historia de la crítica el modo en que Borges consiguió imponer esa lectura”. Publicación electrónica: <http://www.borges.pitt.edu/bsol/documents/0302.pdf>.

pero no la práctica arcaica, precaria, antieconómica que sostiene esa estructura (p. 20)
Dice el personaje de Ratliff en el cuento “Otro país”.

Los textos de Piglia necesitan también de un lector marginal que pueda hacer una interpretación innovadora de la lectura de “los grandes”. En este sentido, las ideas de Piglia se sitúan en la trinchera contraria del polémico libro *El canon occidental* (1995). Para Harold Bloom, Ricardo Piglia sería seguramente uno de los líderes de la fantasmal “Escuela del Resentimiento” en la que Bloom engloba a feministas, afroamericanos, marxistas, neohistoricistas y, en fin, a todos aquellos que desean que las minorías se vean representadas y ejerzan, como Piglia, la crítica cultural. Bien es cierto que si Piglia rechaza por completo un canon representativo de los valores de la clase dominante, su posición respecto a la elección del tipo de canon que aboga no está del todo clara pues, aunque pueda parecer que en sus obras se mueve dentro de una lista de autores que representan lo argentino, en algunas ocasiones ha expresado su rechazo al término y a cualquier otra forma de *petrificación histórica*.

Canon es letra muerta, lectura escolar, una categoría que manejan los más media y que “tiende a definirse más en términos de autores que de libros, más en relación con el nombre de los escritores que en relación con los textos mismos” (PIGLIA, 2008: 163).

Con ello, entiendo que Piglia, como profesor universitario, rehúsa la enseñanza de la literatura que adapta sus contenidos a periodos de tiempo y listas de autores concretos para centrarse en el manejo de los textos y, de este modo, salir de esa confusión entre literatura e historia literaria. Tal vez, esto ha sido algo que Piglia también ha aprendido de Borges:

¿Por qué no estudian directamente los textos? Si estos textos les agradan, bien; si no les agrada, déjelos, ya que la ida de la lectura obligatoria es una idea absurda; tanto valdría hablar de felicidad obligatoria. [...] si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes (BORGES, 1980: 38).

En la cita de Borges se hace constar un principio pedagógico que desgraciadamente no se lleva a cabo. Hoy día, en cuanto al debate académico parece ya superada esta problemática y se considera que el objetivo primordial de la enseñanza de la literatura debe ser la formación del lector competente (MENDOZA, 1994; 2000). Pero lo cierto es que la realidad en los contextos de enseñanza tanto escolares como universitarios es otra muy diferente. Los docentes deberían seguir el modelo de educación que aquellos escritores como Borges o como Piglia llevaron a sus aulas, contagiando a sus alumnos o envenenándolos de literatura, como diría Foucault. En Piglia su literatura proyecta las experiencias y sus pasiones literarias a la hora del acto didáctico en el aula y fuera de ella. Son el lector y el escritor los que dan las clases, los que cuentan sus experiencias. La devoción por la literatura es complementaria a su

preocupación por la enseñanza, como él mismo dirá en la entrevista de Patricia Somoza:

He intentado ser fiel a lo que creo que puedo transmitir -no enseñar, sino transmitir-, que es un modo de leer. Siempre me ha resultado muy productivo tener un espacio de discusión sobre literatura con un grupo de jóvenes interesados, habitualmente inteligentísimos, muchas veces más llenos de ideas que yo mismo. Y eso pasaba en Buenos Aires en los grupos en mi casa y en la UBA, y también en Princeton. 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 (SOMOZA, 2008)⁶.

El escritor de *Respiración artificial* pretende “no enseñar, sino transmitir” un modo de leer a través de una escena de diálogo en donde la literatura es un mero pretexto para hablar de otras cuestiones tan relevantes para la realidad política, la historia o el lenguaje. Su obra interviene en debates que la filosofía y las ciencias sociales han puesto en auge, es por ello que apela a un lector detective que sea capaz de situarse fuera de la institución para poder captar cómo se producen y se distribuyen los significados dentro de la sociedad, es decir, captar cómo funcionan los textos literarios.

5.- A modo de conclusión

Como acertadamente señala Carlino, “en las comunidades lectoras se exige pero no se enseña” (2003, p.6), ni mucho menos se suele transmitir el placer que produce el texto cuando llegamos a comprenderlo. Muchos profesores —aquellos que Cerrillo ha denominado *lector tradicional*—, no tienen en cuenta que la cultura lectora del alumno es otra muy diferente —el llamado *lector nuevo* o *lector saltado* si seguimos la denominación macedoniana—, alejada seguramente de una cultura lectora disciplinar. Dan por hecho que los alumnos de nivel universitario conocen los códigos y las reglas de lectura analítica que exigen pero no les aportan, en la mayoría de los casos, las herramientas necesarias para guiarlos en su lectura. Con ello, dan lugar a que los alumnos memoricen los conocimientos como verdaderos, ahistóricos y absolutos.

¿Qué podemos hacer los docentes para crear puentes entre los modos de lectura del profesor y del alumno? En principio, creo que debemos tener claro cuál es el tipo de lector que queremos que sean nuestros alumnos y utilizar, después, modelos de escritores y profesores que fomenten y trabajen ese modo de lectura que es, en el caso que propongo, una lectura tradicional que tiene en cuenta el nuevo contexto y los

⁶ *Ibid.*

nuevos soportes de lectura que, en consecuencia, dan origen a otras nuevas formas de lectura que pueden construir un canon distinto. En definitiva, se trata de volver a “historizar”.

Por ello, considero que mediante la adscripción de una figura como la de Ricardo Piglia al paradigma de la “educación literaria” los didactas y profesores de literatura podríamos apropiarnos de sus ideas con el objetivo de ponerlas en práctica en el aula universitaria.

En primer lugar, porque Ricardo Piglia enseña a comprender los textos de un modo específico, atendiendo a las particularidades de cada disciplina –literatura, sociología, política, filosofía–. Qué es leer al fin y al cabo: leer es comprender. 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 solo puede ser descifrada por un lector competente que conoce los códigos de acción cognitiva de su disciplina, así como de la bibliografía que el profesor le facilita.

En segundo lugar, porque Ricardo Piglia no rechaza 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 tercer lugar, porque en el contexto actual, la educación literaria juega un papel muy importante en la construcción de un diálogo intercultural y Ricardo Piglia es el ejemplo más claro de profesor y escritor comprometido con la alfabetización académica⁷. Aboga por el manejo directo de los textos y propone un corpus de lecturas abierto y diverso en todos los sentidos del término, que se va construyendo en relación a las hipótesis y estrategias que los mismos alumnos van proponiendo mediante un diálogo en el aula.

Y en último lugar, porque desde su posición de escritor, Ricardo Piglia aprovecha la conciencia de esa intertextualidad y de la individualidad de cada lectura como bases para plantear la cuestión del canon mediante una estética definida en principios claros, a veces en sus ensayos, a veces en forma entreverada en sus

⁷ Con respecto al debate sobre “Alfabetización académica”, véase los trabajos de P. CARLINO, “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” en *Uni-Pluri/Versidad*, Universidad de Antioquia, vol. 3, n°2, 2003; “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas” Ponencia presentada en las *Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad de Luján 2001. Véase también J. BODE, “Helping Students to improve Their Writing Skills”, en D. Canyon, S. MacGinty y D. Dixon (Eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*, Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney, 2001; D. CHALMERS y R. FULLER, *Teaching for Learning at University*, London, Kogan Page, 1996.

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 de algún modo y sus textos forman 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*.

Esas conexiones, evidentemente, son una señal para el lector y le indican que solo su nivel como *lector detective* puede llegar a desvelar el secreto y hacer una lectura crítica y autónoma que esté dentro de la posibilidad de desviarse de la lectura única y convencional. En definitiva, toda la labor de Piglia, como profesor y como escritor, va encaminada a forjar un *modo distinto de leer*, una lectura paranoica, donde hay una hipertrofia de la investigación que necesita ser descifrada por el gran lector de la tribu.

Bibliografía

- Aulicino, Jorge; Muleiro, Vicente . “Narración argentina: la poética de divismo, Entrevista a Ricardo Piglia”, *Ñ*, núm. 59, 2004, págs. 40-43.
- Ballester, Josep; Ibarra, Noelia. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, en *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 5, 2009, págs. 25-36. Publicación electrónica: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182>.
- Berg, Edgardo. *Ricardo Piglia, un narrador de historias clandestinas*, Estanislao Balder , UNMDP, 2003.
- Bode, J. “Helping Students to improve Their Writing Skills”, D. Canyon, S. MacGinty y D. Dixon (Eds.), *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*, Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney, 2001.
- Borges, Jorge Luis. *Siete noches*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1980.
- Carlino, Paula. “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, nº 2, 2003. Publicación electrónica: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/1146>.
- Cerrillo, Pedro C. “Lectura y Sociedad del conocimiento”, Universidad Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2005. Publicación electrónica: http://www.oei.es/fomentolectura/lectura_sociedad_conocimiento_cerrillo.pdf.
- Cerrillo, Pedro C.; Senís, Juan. “Nuevos tiempos, ¿Nuevos lectores?”, en *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 1, 2005, págs. 19-33. Publicación electrónica: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/166>.
- Chalmers, D.; Fuller R. *Teaching for Learning at University*, Kogan Page, London, 1996.
- Colomer, Teresa. “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación. Lenguaje y Educación*, núm. 9, 1991, págs. 21-31.
- Dalmaroni, Miguel. “Leer literatura: algunos problemas escolares”, en *Moderata Språk*, Vol. 105, núm. 1, 2011. Publicación electrónica: <http://www.lectorcomun.com/descarga/79/1/leer-literatura-algunos-problemas-escolares.pdf>.
- Dalmaroni, Miguel (Dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2009.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona, 1985.
- Fornet, Jorge. *El escritor y la tradición. Ricardo Piglia y la literatura argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- Friera, Silvina (s.f). “Entrevista a Ricardo Piglia. Ricardo Piglia habla de escenas de la novela argentina”, pagina 12, el 24 de agosto de 2013. Publicación electrónica: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-29670-2013-08-24.html>.

- Genette, Gérard. *Palimpsestos: la literatura de segundo grado*, Taurus, Madrid, 1989.
- Iser, Wolfgang. *El acto de leer: teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid, 1987.
- Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*, 2 ed., Taurus, Madrid, 1992.
- Kristeva, Julia. *El texto de la novela*, Lumen, Barcelona, 1974.
- Mendoza, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*, La Muralla, Madrid, 1994.
- Mendoza, Antonio. “El lector ingenuo y el lector competente”, Universidad de Barcelona, 2000. Publicación electrónica: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animatega/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf>.
- Mendoza, Antonio. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2001.
- Mendoza, Antonio. “El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras”, en *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002, págs. 101-137.
- Mendoza, Antonio. “El canon formativo y la educación lecto-literaria” en Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Pearson Educacion, Madrid, 2003, págs. 349-379.
- Mendoza, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Ediciones Aljibe, 2004.
- Moreno, Jorge. “De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria”, *Espéculo, Revista de estudios literarios*, núm. 31, 2004. Publicación electrónica: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>.
- Pastormerlo, Sergio. *Los usos de Borges*. Entrevista a Ricardo Pigli, 2006. Publicación electrónica: <http://www.borges.pitt.edu/bsol/documents/0302.pdf>.
- Piglia, Ricardo. “La loca o el relato del crimen”, *Prisión perpetua*, Sudamericana, Buenos Aires, 1988, págs. 123-134.
- Piglia, Ricardo. *Conversación en Princeton*, PLAS. Princeton University, New Jersey, 1998.
- Piglia, Ricardo (Ed.). *Diccionario de la Novela de Macedonio Fernández*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2000.
- Piglia, Ricardo. *Crítica y Ficción*, Anagrama, Barcelona, 2001a.
- Piglia, Ricardo. *Respiración artificial*, Anagrama, Barcelona, 2001b.
- Piglia, Ricardo. *Nombre falso*, Anagrama, Barcelona, 2002.
- Piglia, Ricardo. *El último lector*, Anagrama, Barcelona, 2005.
- Piglia, Ricardo. *Prisión perpetua*, Anagrama, Barcelona, 2007.
- Piglia, Ricardo. “La lengua de los desposeídos”, diario *La Nación*, 2008. Publicación electrónica: <http://www.lanacion.com.ar/1004590-la-lengua-de-los-desposeidos>.
- Piglia, Ricardo. *El camino de Ida*, Anagrama, Barcelona, 2013.

Prince, Gerald. *Reader Response: from formalism to Post-structuralism*, Jane P. Tompkins (Ed.), The Johns Hopkins University Press, London, 1980.

Romero, Julia. “Ricardo Piglia, una poética de la reescritura”, en *Orbis Tertius*, 15 (16), 2010. En Memoria Académica. Publicación electrónica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4241/pr.4241.pdf.

Somoza, Patricia. “Entrevista a Ricardo Piglia. Leer y escribir en red”, la Nación 19 de abril del 2008. Periódico argentino, 2008. Publicación electrónica: <http://www.lanacion.com.ar/1004588-leer-y-escribir-en-red>.

Sullà, Enric. *El canon literario*, Arco libros, Madrid, 1998.

Vila-Matas, Enrique. “Descifrar el arte de narrar”, en Jorge Carrión (Ed.), *El lugar de Piglia. Crítica sin ficción*, Candaya, Barcelona, 2008, págs. 361-366.

Villoro, Juan. “Exasperar ideas”, en Jorge Carrión (Ed.), *El lugar de Piglia. Crítica sin ficción*, Candaya, Barcelona, 2008, págs. 308-319.