

Borges, Nabokov, Piglia: tres maestros de lectura literaria

Luis Alfonso Argüello Guzmán

Question/Cuestión, Nro.80, Vol.3, Abril 2025

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e987>

Borges, Nabokov, Piglia: tres maestros de lectura literaria

Borges, Nabokov, Piglia: three masters of literary reading

Luis Alfonso Argüello Guzmán

Universidad del Tolima

Colombia

plotino2080@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8799-4102>

Resumen

El propósito de este artículo es comparar las trayectorias de los escritores Jorge Luis Borges, Vladimir Nabokov y Ricardo Piglia en sus etapas como maestros de lecturas literarias en universidades. De esta manera, se establece como categoría de comparación la comunicabilidad de su experiencia ante un público especializado en un salón de clase o ante un público general en un auditorio. Para lograr esta comparación se toma el corpus de textos o anotaciones transcritas que compilan clases, conferencias y entrevistas publicadas en formato de libro.

Abstract

The purpose of this paper is to compare the careers of writers Jorge Luis Borges, Vladimir Nabokov and Ricardo Piglia in their stages as teachers of literary readings at universities. Thus, the comparability category is established as the communicability of their experience to a specialized audience in a classroom or to a general audience in an auditorium. In order to achieve this comparison, the corpus of transcribed texts or annotations that compile lectures, conferences and interviews published in book format is taken

Palabras clave: Jorge Luis Borges; Vladimir Nabokov; Ricardo Piglia; lectores literarios; Maestros de lecturas literarias; lecturas literarias.

Key words: Jorge Luis Borges; Vladimir Nabokov; Ricardo Piglia; literary readers; Masters of literary readings; literary readings

Introducción

Hay maestros de lecturas y maestros de vida. El papel de estos maestros de literatura configura máscaras que articulan lo lingüístico, lo literario, lo estético, lo comunicativo y lo histórico en una obra literaria. Estas características orientan el entendimiento de lo que leemos, dando sentido a la comunicabilidad de una obra literaria, a través de un clase, una charla o una conferencia

El maestro de lecturas literarias habita en la gramática de las formas, estructuras y materiales que construyen la obra literaria, cada vez que lee favorece su propia creación y sus formas expresivas, al tiempo que comparte esta experiencia con su público. El Maestro de vida es puro entendimiento del mundo en su capacidad autorreflexiva, ya que se encuentra a sí mismo y comparte encuentro esta con su público, debido a que dejar ver su experiencia vital con sus palabras cargadas de intencionalidad.

Tanto Jorge Luis Borges, como Vladimir Nabokov, al igual que Ricardo Piglia han portados máscaras de maestros de lecturas literarias y máscaras de maestros de vida, ya sea con sus actuaciones en un salón de clases o conferencias, en una entrevista en televisión, ante públicos selectos o masivos, reflexionando sobre obras escritas por sus autores favoritos.

En la primera conferencia de Ricardo Piglia sobre Borges titulada “¿Qué es buen escritor” aparece una referencia a la influencia de Borges sobre Vladimir Nabokov, es especial la personaje ficcional del profesor que lee un poema escrito por su vecino poeta, un poema a partir del cual redacta notas que sólo representan su propia vida:

La mejor novela que escribió Vladimir Nabokov, que se llama Pale Fire (Pálido fuego), tampoco se hubiera escrito sin Borges. Trata sobre un profesor universitario que tiene un vecino que es poeta y que ha escrito un poema extraordinario. La novela son las notas del erudito, que analiza el poema a partir de su vida, entonces en las notas lee el poema de una manera totalmente delirante y el poema sirve para que él cuente su vida a través, de esas notas [...]
(Piglia, 2024a, p. 19-20)

Aunque Borges aparece como el motivo que ronda este texto, este artículo trata sobre tres escritores que ocuparon el oficio de profesores universitarios de literatura en una época de huida de la realidad circundante, ya por motivos políticos o por razones de supervivencia en épocas difíciles. Leer en voz alta ante una audiencia, para luego comentar lo leído, con notas preparadas por escrito, hizo del oficio docente circunstancial ellos, un asunto de preparación, selección y puesta en marcha de un modelo de lectura literaria.

Aquí se presenta una aproximación al modelo de lectura literaria elaborado por los escritores Jorge Luis Borges, Vladimir Nabokov y Ricardo Piglia, en el horizonte académico de sus cursos y seminarios sobre literatura. Por esta razón, el enfoque está centrado en la manera cómo estos autores construyeron su propio modelo de lectura, a la par que se indaga sobre la manera como seleccionaban los textos literarios, el modo como organizaban sus clases y seminarios para sus estudiantes. El propósito central de este artículo es describir tanto sus

trayectorias de formación como lectores literarios, al mismo tiempo que se pormenorizan sus etapas de comunicación pedagógica como profesores de lectura literaria.

Lectura literaria, Lectores literarios

Cumplir la tarea de escribir a diario impone una disciplina no solo al acto de escribir, sino que afianza la lectura como consejera vital para el ejercicio creativo, ya que una y otra son útiles en el proceso de producción literaria. En el intermedio de estas dos tareas aparece la lectura como ejercicio de aprendizaje del escritor, al unísono con la posibilidad de producir intercambios como lector con otros lectores interesados en leer obras literarias.

Como lector, Borges, aspiraba a leer por disfrutar el acontecimiento de la lectura cuando leía las páginas de un texto

De mí sé decir que soy un lector hedónico; nunca he leído un libro porque fuera antiguo. He leído libros por la emoción estética que me deparan y he postergado los comentarios y las críticas. Cuando leí por primera vez la *Comedia* me dejé llevar por la lectura. He leído la *Comedia* como he leído otros libros menos famosos. (1980a, p. 11)

Para el escritor argentino no era necesario cumplir con la obligación de extraer sentidos ocultos de lo que se leía, en una afán comprensivo mediante el auxilio de textos explicativos, sino tan solo disfrutar del mismo acto de leer. Así, la lectura era en su experiencia, leer sin la necesidad explicativa, aunque los comentarios personales surgían de la lectura directa del texto. La confianza en esos juicios y comentarios surgían de la relectura: “*yo he tratado más de releer que de leer, creo que releer más importante que leer, salvo que para releer se necesita haber leído*” (1979, p. 22). Leer, por lo tanto era leer sin más, es decir, releer como si fuera un círculo de afectos humanos que se realizaba a la luz de la felicidad de leer. Así, todo texto leído era un objeto que atrapaba con la magia de ser visitado con la emoción de lo que se leía. He aquí un primer registro de la experiencia de un lector literario: disfrutar lo que leía.

Para Nabokov, un lector debía ser creativo al hojear la página de un texto, situarse frente a la página con la disposición para recrear lo que ha leído. El lector debía contaminarse con el mundo que había transitado por las líneas creativas del mundo modelado por el autor, en una lucha de contrarios que ensanchan las necesidades de aprendizaje de quien leía desde la ignorancia y el poder elocuente del lector experimentado que, a su vez, ostentaba la autoridad del análisis sobrio con un método. Con este horizonte creativo, leer se metamorfoseaba en un acontecimiento imaginativo, tal como lo puso de presente en su biografía de Gógol:

[...] El abrigo de Gógol es una grotesca y macabra pesadilla que abre agujeros negros en el borroso patrón de la vida. El lector superficial de esa historia no verá en ella más que las grandes juergas de un extravagante payaso; el lector solemne dará por sentado que la intención principal de Gógol era denunciar los horrores de la burocracia rusa. Pero ni la persona que busca una buena carcajada ni la que ansía libros “que hagan pensar” comprenderán de qué va realmente El abrigo. A mí dadme el lector creativo; para él se trata de un cuento” (Nicolai Gógol, 2022, p. 156)

Para el escritor ruso el acontecimiento comprensivo de un texto literario estaba asociado a un acontecimiento creativo: leer es prestar atención detenida a cómo ha sido creado el mundo narrativo, de una forma tal que solo la imaginación creativa permite lograr, a partir de la comprensión atenta de lo que sucede, para este caso, en el cuento de Gógol, el entramado de detalles que dan forma a lo escrito.

Con esta comprensión creativa se ahuyenta el sentimiento de carencia al que se enfrenta una persona cuando al finalizar la lectura se siente desorientado, para dar entrada a la familiaridad: Cuando un lector ingresa y transita por el mundo ficcional de leído, ha realizado un ejercicio creativo con su momento de familiaridad con el texto: he aquí un segundo registro de la experiencia de un lector literario: sentir familiaridad con un texto es un ejercicio creativo.

En este mismo horizonte comprensivo se ubica, aunque con distinto fin, el modelo de lector de Piglia, con la definición de dos tipos de lectores: uno adicto que no se despegaba de lo que leía

hasta comprenderlo, obsesivo con la determinación de cubrir de claridad sus lecturas, lo cual transformaba su ejercicio en un acto de vigilia constante; y el lector puro, obligado por sí mismo a sincronizar sus pensamientos sobre la vida con lo que leía, cuyo desempeño vital tiene como límite sincronizar la vida misma con las páginas leídas, en el sentido de estar atento al unísono con lo que leía y con lo que lo rodeaba

El lector adicto, el que no puede dejar de leer, y el lector insomne, el que está siempre despierto, son representaciones extremas de lo que significa leer un texto, personificaciones narrativas de la compleja presencia del lector en la literatura. Los llamaría lectores puros; para ellos la lectura no es sólo una práctica, sino una forma de vida (Piglia, 2005, p. 21)

El lector hedonista de Borges, el lector creativo de Nabokov, a la par que los tipos de lectores adictos e insomnes de Piglia contienen la presencia del *estar atentos* a lo que sucede en el mundo de la obra literaria, no sólo para reproducirlo a modo de paráfrasis, sino para recrear el universo literario con su presencia mundana. Esta mundanidad se refiere a la vida misma, aunque para Borges y Nabokov la vida quedaba fuera de sus lecturas, mientras que Piglia intentaba sincronizarla con la realidad. Esta capacidad de estar atentos, desde la felicidad, la creatividad o la sospecha, requiere estar alertas para detallar lo que un texto requiere para su disfrute, lo que a su vez familiariza a otros lectores con la ruta a seguir para la comprensión textual.

Un lector hedonista, creativo y atento, por consiguiente, no es una presencia pasiva y muda frente a la página leída: es una participante del mundo textual, dispuesto a encontrar los hilos invisibles del tejido ficcional como simple lector interesado en revelar los secretos que ocultaba el texto leído. La revelación de los hilos invisibles del tejido ficcional era el fin que perseguían estos tres maestros de lectura literaria al enfrentarse a un público dispuesto a escucharlos, con la atención requerida para seguir sus intrincadas disertaciones orales ya fuera sobre la estructura narrativa los motivos ocultos del texto sometido al escrutinio de la lectura literaria.

Borges, Nabokov y Piglia hicieron de la lectura literaria una herramienta de profundización que atraía los estudios literarios al terreno de la lectura misma de la obra literaria, sin interferencias de intertextualidades críticas que contaminen el texto original. Este desapego de la intertextualidad crítica es una cualidad innata de la crítica literaria de estos dos autores, metamorfoseados en profesores de lectura. El acto de leer era entrar en contacto directo con las páginas del texto sugerido en una charla, clase, conferencia o seminario. Las citas cumplían un papel de vínculo directo a lo leído, sin intermediarios textuales en forma de comentarios externos o críticas especulativas.

Para desarrollar este modelo de lectura literaria apelaban a dos propósitos comunes: leer la obra misma sin mediaciones exteriores de la crítica con sus interpretaciones filtradas por alguna escuela crítica literaria, aunque cuando surge la necesidad de un intertexto crítico (como sucede con Piglia) se la reconoce por la mención de un crítico en una entrevista, ya que en el texto escrito como comentario no se dejan ver las costuras que cosen la crítica. Este criterio de lectura sin mediaciones exteriores, no obstante, difiere en su forma de operacionalización para Nabokov, cuando enfatiza en el deber de leer como un modo de operar que identifica, describe y explica los detalles que dan forma estilo al texto leído

Al leer debemos fijarnos en los detalles, acariciarlos. Nada tienen de malo las lunáticas sandeces de la generalización cuando se hacen después de reunir con amor las soleadas insignificancias del libro. Si uno empieza con una generalización prefabricada, lo que hace es empezar desde el otro extremo, alejándose del libro antes de empezar a comprenderlo (1983, p. 25)

Explicar los detalles que singularizan lo leído es la operación que facilita la familiaridad con el estilo, la forma y los motivos del mundo narrativo, paralelo a la intención de mantener la atención sobre la obra literaria, sin ahuyentar al lector con mediaciones externas que obstaculizan la familiaridad con el tejido narrativo.

Para Piglia, por el contrario, la lectura literaria está asociada a lo externo del acontecimiento de leer. en el tomo II de sus Diarios, con una entrada fechada el miércoles 8 de octubre de 1969, dice acerca de esto

Sobre la lectura. No hay lectura sin una situación extraverbal. Estas situaciones son a priori, conducen y organizan lo que se lee. Esto se ve claro en obras con una fuerte marca previa: policiales, obras clásicas, folletines. Hay una disposición previa que define el tipo de uso del libro. La crítica debe describir esas situaciones: esto incluye lo que podríamos llamar “el saber previo” con el que vamos hacia un libro [...] (2016, p. 157)

Al leer en el universo pigliano se toman en consideración los elementos anteriores al acto de leer un texto, lo cual facilitan la familiaridad con un texto. La crítica comentada a un texto literario contribuye con su esclarecimiento y atrae a lectores a través del reconocimiento de lo que otros lectores han manifestado con anterioridad. De manera, nos da una aproximación a la lectura literaria

La lectura literaria, para poner ese caso, es un modo particular de leer, que no depende del texto. Eso es lo genial. No es que uno lee de ese modo porque el texto le indica que así tiene que leerlo, sino que cada época da forma a un modo de leer que permite comprender, en cada momento, cómo funcionan los textos” (2024b, p. 91).

Con este fragmento de nota de clase queda en claro que leer no se concentra tan solo en el texto mismo, la comprensión lectora no está en el texto, depende de la existencia del lector y cada época da vida a sus lectores

Clases de lecturas literarias

Para comprender la organización académica de sus cursos sobre literatura y para identificar el cumplimiento de cada uno de los compromisos académicos y el desarrollo de las temáticas

planificadas en los diseños curriculares, Jorge Luis Borges, Vladimir Nabokov y Ricardo Piglia tenían presente la siguiente organización: preparación del curso, propósito de lectura, selección del corpus de obras literaria y estrategia de lectura.

Preparación del curso

Estos maestros al tener un plan de trabajo definieron los lineamientos que seguiría para forjar intercambios de confianza con sus experiencia de lectura con estudiantes en un salón de clases o conferencias o antes un público en un auditorio.

En el prólogo a la compilación de conferencias en la universidad de Belgrano en 1979, Borges deja en claro que su plan de trabajo tiene como eje central temas que han sido de su predilección y sobre los cuáles ha dedicado tiempo de vida: *“Cuando la Universidad de Belgrano me propuso dar cinco conferencias, elegía temas con los cuales me había consustanciado”* (1979a, p. 9). En este sentido, la elección de los temas para este caso, surgen de la elección personal.

Esta capacidad de elección personal es ejercida desde dos perspectivas: desde los temas que se convierten en motivos recurrentes de estudio y desde aquellos autores que ejercen una atracción poderosa en una tradición literaria. En Borges esta segunda elección permeaba cada una de sus intervenciones públicas ante un auditorio, como se evidencia en las conferencias pronunciadas en el colegio Libre de estudios superiores, tal como él mismo lo dice

[...] Esa tarde di la primera conferencia en el Colegio Libre de estudios Superiores, en la calle Santafé. Esas conferencias versaron sobre lo que se llamó literatura clásica americana: eran conferencias sobre Hawthorne, Melville, sobre Poe, sobre Emerson, sobre Thoreau, y creo que sobre Emily Dickinson. Y luego siguieron otras conferencias sobre los místicos. (1992, p.139)

Este primer momento requiere de la recuperación de lo que se ha leído con anterioridad, en conexión con los temas predilectos que nutren de lecturas los temas aprendidos, para así forjar

los ejes temáticas de las intervenciones públicas, por lo que el programa de trabajo es una elección personal. Los criterio de elección no pueden estar más claros: la comunicabilidad de la experiencia leída se encuentra permeable a los temas elegidos.

Congruente con este proceder, Nabokov recurría quizás a la misma lógica de recuperación de la elección personal y de autores queridos para él. En una carta del 30 de noviembre de 1947 dirigida al profesor T. G. Bergin le explica su plan de trabajo para el curso sobre literatura que está próximo a comenzar en la universidad

What you say about the literature course seems to me very attractive. I have been turning it over in my mind and I think I could prepare a course consisting o two parts echoing each others: writers (Teachers, Storytellers, Enchanters) and readers (Seekers of knowledge, Entertainment, Magic). Of course, this only a rough outline of the plan. I would include writers of various countries and categories. In planning the course, it is essential form me to know how the exact hours are to be devoted to it" (Nabokov, 1989a, p. 78)

En esta carta se puede detallar en sus intenciones y organización, el interés de explicar la manera como se involucra al lector al tiempo que se estudian los autores de varios países según unas temáticas de análisis. Ese criterio de selección condicionaba la orientación del curso mismo, lo hacía atractivo para un público lector.

En sintonía con esta intención, Piglia en "Primera clase. 3 de septiembre de 1990", que hace parte del seminario sobre Juan José Saer, Manuel Puig y Rodolfo Walsh, dejaba en claro como trabajaría en el seminario titulado las Tres Vanguardias. Quedaba en el ambiente del seminario el interés de obtener una descripción de la poética implícita en los tres escritores argentinos

Ahora bien, dado que este seminario se llama "Las Tres vanguardias", vamos a definir desde la vanguardia, la posición de las poéticas narrativas actuales, particularmente las de Saer, Puig y Walsh, en función de la tensión con los medios de masas. Así, vamos a discutir la cuestión de la lectura estratégica, y, por lo

tanto, el modo en que estos tres escritores han definido su espacio y se han construido en sus relaciones con la tradición” (Piglia, 2016, p. 28)

Aunque el autor argentino introduce la tensión con los medios masivos, de manera que sirve de contraste de fondo para fijar la especialidad de un curso, es evidente que su labor didáctica intentaba describir un modo de leer, típico de una actitud estética filtrada por un acontecimiento educativo llamado seminario. Para Piglia, Leer a estos tres autores y luego explicarlos, tenía un divulgativo para que surgiera un modelo de lectura: la lectura estratégica.

Propósito de lectura literaria

Si realizar intercambios de confianza sobre la experiencia leída ante un público, tenía como punto de partida la elección de temas y autores queridos para el maestro de lecturas literarias, se requiere dejar en claro el propósito de comunicabilidad de esta elección. En consecuencia, el maestro era capaz de orientar el tipo de lectura que se quiere sugerir, lo que supone un desplazamiento: pasar de la práctica de la enseñanza que ha sido tratada como saber de literatura (con sus variantes del estudio de la obra literaria y la crítica metódica de esa obra), pasar de la reflexión sobre un campo de estudio sobre la lectura literaria (con su énfasis en leer obras literarias) a transformarse en un campo de prácticas de lectura de obras literarias que permita el encuentro de ámbitos: el del mundo de la obra y el del mundo del lector.

Expresado en otros términos, la pedagogía literaria se apoya en un proceso comunicacional o dialógico implica aceptar diversos cuestionamientos: ¿Se enseña un objeto de conocimiento lingüístico y literario? O ¿se enseña a leer una obra literaria con su poder lingüístico y literario, estético y comunicativo e histórico? ¿se lee por leer? ¿Se lee para el aprendizaje de la escritura?

Cuando nos referimos a propósito de lectura lo que está en su campo semántico es la doble intencionalidad en el acto de leer: por un lado, el acercamiento del lector a las páginas, por el otro, la estrategia del lector que se transforma en divulgador de lo que ha leído. En el primer caso, el lector se sitúa en la lectura misma y lo literario es el primer impulso que aparece para

el reconocimiento de la obra literaria: en el segundo caso, el lector se sitúa en un mundo de expectativas que impulsa a la apropiación

En Borges, el propósito de las clases o conferencias tiene una doble finalidad: compartir el gusto por unos temas o autores y compartir la experiencia leída para futuros escritores. En el primer caso, el autor argentino persigue en sus lectores que sientan goce estético por lo que leen

Así he enseñado, ateniéndome al hecho estético, que no requiere ser definido. El hecho estético es algo tan evidente, tan inmediato, tan indefinible como el amor, el sabor de la fruta, el agua. Sentimos la poesía como la cercanía de una mujer, o como sentimos una montaña o una bahía. Si la sentimos inmediatamente, ¿a qué diluirla en otras palabras, que sin duda serán más débiles que nuestros sentimientos? (1980b, Pp. 108-109)

La comunicabilidad de lo leído no es otra cosa que transmitir el acontecimiento sensible en que se transforma leer una obra literaria. Para ello no es la explicación un obstáculo, lo cual deja al acto de entrar en contacto directos con las páginas la puerta de ingreso a la comprensión sensible sin interferencia alguna del lector que comparte su experiencia leída previa. No obstante, este primer acercamiento, también se produce un modo de comunicabilidad de lo leído con el propósito de formar lectores/escritores que aprenden de otros autores

Este es el propósito esencial del programa de escritura de la Facultad de Artes de la universidad de columbia. Hablo en nombre de los muchos jóvenes en columbia quienes se esfuerzan por ser escritores, los muchos jóvenes que todavía no han descubierto la entonación de sus propias voces. He pasado recientemente dos semanas aquí, pronunciando conferencias ante ávidos estudiantes escritores. Puedo ver lo que estos talleres significan para ellos; puedo ver cuán importantes son para el avance de la literatura. En mi propia tierra, los jóvenes no tienen tales oportunidades. (2015, P. 172)

En este segundo acercamiento a un propósito de lectura, aparece la especificidad de leer para aprender los mecanismos literarios que modelan el mundo de un autor, para con ellos orientar jóvenes escritores. Esta orientación tiene un propósito de doble sentido: sentido institucional a través de un público con intereses de formarse como escritores; sentido personal, cuyo interés es elegir autores que sirvan al primer sentido, para este caso, las charlas en la Universidad de Columbia apeló a un corpus de la propia obra borgiana. En uno u otro caso, persiste el panorama de leer el texto en el espacio de la clase o conferencia, siempre con el propósito de resaltar el valor literario de lo leído, aunque en el fondo sea un ejercicio de preparación sobre la escritura de sus propios escritos. Aquí se integran los papeles de lector y escritor. En esta integración se juntan el estilo y la forma, los temas y sus intenciones.

En Nabokov se pueden observar los propósitos de preparar un curso sobre Charles Dickens, Jane Austen, Gustave Flaubert, por un lado, además, de enseñar a leer obras literarias particulares de estos autores

I am engrossed in the preparation of a new course. Have finished "Bleak House" and "Manfield Park" and now shall have to translate –at least in parts– "Madame Bovary": what there is in this line is a mess. In connection with "Mansfield Park" I have been reading Walter Scott, Cowper, Shak's "Henry VIII" and Inchbald-Kotzebue's "Lover's Vows". Am anticipating my student's surprise when I tell them that they will have to read all that too in order to appreciate Jane. My plane is to teach my 150 students to read books, not just to get away with a "general" idea and vague hash of "influences", "background", "human interest" and so forth. But this means works" (Nabokov, 1989, p. 106)

En la misma línea se observa como el autor de *Plata Quemada* enfatiza los propósitos de abordar la lectura de la obra narrativa de Juan Carlos Onetti, a la par que se pone en un escenario académico la lectura propia del intérprete Piglia sobre el secreto en las nouvelles del escritor uruguayo. En esta trayectoria se observa el tránsito del interés por estudiar un autor junto al papel de divulgación de sus nouvelles.

En la primera clase del seminario sobre Juan Carlos Onetti, fechada el 28 de agosto de 1995, se puede detallar

En este seminario vamos a discutir básicamente tres cuestiones: por un lado, las relaciones del secreto y la narración; por otro lado, vamos a rastrear esa situación en los textos de Onetti que hemos destinado para leer y, finalmente, discutiremos estos problemas en función de la forma indecisa llamada con el nombre francés *nouvelle* [...] (Piglia, 2019, p. 11).

Esto se confirma con un párrafo de la misma clase en el que relaciona el propósito central de leer a Onetti:

Trataremos de discutir estas cuestiones en relación con dos problemas. Primero, vamos a leer una tradición formal de la narración, la definición de una forma específica de narración a la que en principio debemos diferenciar del cuento, por un lado, y de la novela, por el otro. [...] también vamos a discutir, a partir de los trabajos de Onetti, una tradición ideológica de la narración, cierta mirada que yo llamaría “política” sobre la sociedad y que está presente en la forma del secreto [...] (Piglia, 2005, p. 11-12)

Para Borges el propósito de un curso era transmitir la sensibilidad y el gusto por unas páginas y unos autores muy queridos por él; para Nabokov el propósito de leer una obra literaria en clase era dar conocer la belleza de una obra literaria y desplegar el tono del mundo elaborado por un autor; para Piglia, el propósito era mostrar la formalidad de esa obra literaria con su descripción para hacer evidenciar los mecanismos de su estructura literaria. En cualquier caso, cuando ese autor u obra literaria era puesta en un escenario académico, contenía un doble nivel de propósitos: aprender de lo que se denomina lo literario en forma y materia, por un lado y aprender de lo que aporta a un escritor sobre autores que pueden brindar un aprendizaje sistemático sobre la escritura.

Intencionalidad de la lectura literaria

Aquí se entiende que la intencionalidad la lectura literaria es la ruta comprensiva del lector que cumple el rol de intérprete y crítico, en la medida que traza una vía interpretativa, una vía para compartir con otros lectores su modelo de lectura literaria focalizado y una vía hacia la comprensión de una obra literaria, con la elaboración de unas estrategias de lectura, la definición de las líneas temáticas de estudio y la formación de un público lector.

Borges quería llevar de la mano al lector, o a escritores en formación, según como se realizará la convocatoria, ya fuera a un público con la intención de escuchar a un lector hedonista que hablaría de lo que le gustaba leer de sus autores preferidos o a escuchar un escritor que recomendaba a jóvenes autores que iniciaban el camino de su propia producción literaria.

[...] Quiero advertirles que no pienso enseñarles literatura argentina porque esas cosas no se enseñan. [...] Creo que lo que uno puede enseñar es el goce de ciertos libros, el hábito de ciertos libros. Y que un profesor no tiene derecho a imponer sus opiniones. Yo simplemente invitaba a mis alumnos, les decía: “voy a enseñarles, digamos, una literatura infinita, que es la literatura inglesa, otra literatura infinita también, por qué no, la literatura americana, y voy a indicarles algunos libros que me han gustado mucho, son parte esencial de mi vida, y espero que les agraden a ustedes también. (Borges, 2024, P. 17)

Quizás el tono irónico de este fragmento, con el cual Borges iniciaba la clase 1. sobre literatura argentina en la Universidad de Michigan, brinde pistas sobre la intención borgiana en sus clases, no de enseñar literatura, sino de compartir el gusto estético de autores y textos favoritos en el marco de un intercambio de citas, páginas de poemas o cuentos que daban cuenta de esas preferencia en la tradición de dos literaturas que eran el motivo de sus comentarios. No era enseñar una literatura abstracta, por el contrario, era acercar autores y obras concretas a un público lector dispuesto a escuchar acerca de lo que significan en la tradición literaria inglesa y americana.

En Nabokov esta ruta comprensiva reúne la forma artística de la obra literaria, el tipo de género narrativo, técnica narrativa y las líneas temáticas de las obras narrativas literarias seleccionadas. Los momentos de esta ruta siguen los senderos de la intención de leer unas obras literarias, seleccionar las obras y continuar con la marcha adecuada para logra la comprensión literaria. Estos tres momentos condicionaban la definición imaginativa sobre qué se quería hacer con el texto literario. En una carta del 12 de julio de 1951, dirigida al profesor John H. Finley, nos confirma la intencionalidad de su modelo de lectura literaria

Yes, I think Would be able to arrange a course of the general Theory you suggest, provided you allow me some individual latitude. In my lectures I emphasize the artistic side of literature. I visualize a course that would no clas with your concept of the connections between narratives genres. I would deal with questions of structure, development of techique, themes (in the sense of "thematic lines"), an imagery and magic style. I certainly could link up my study of nineteenth century fiction with thematic lines running through such initial masterpieces as the Iliad-or the Slovo; but my main purpose would be to analyze such artistic structures as a Mansfield Park (and its fairy-tale pattern), Bleak House (and its child-and-bird theme), Anna Karenina (and its dreams-and-death symbols), then the "transformation" theme, as a gold as the oldest myths, in one lump consisting of three stories (Gogol's overcoat, Stevenson's Jekyll and Hyde and Kafka's Metamorphosis), and finally The Jardins superposes of Proust's style in his first volume Swamm's Way" (Nabokov, 1989, p. 120)

Está claro que al delimitar la intencionalidad de la lectura literaria, sobre todo en la planeación de un curso de literatura que tenía como obstáculo los idiomas en el que debían ser leídos los textos, la intención principal era estudiar la estructura artística de la obra literaria cada obra seleccionada. Para el novelista ruso, aunque leer desde obras traducidas era un obstáculo que opacaba el tono artístico de la obra literaria, no mermaba la situación de un estudiante interesado en leer esa obra, lo cual debía llevar al cultivo de una opinión formada sobre los textos, bajo la orientación de un guía que no les impedía llegar al cultivo de esa opinión, aunque restringía sus opiniones a la explicación del maestro.

Nabokov describe en un artículo de 1948 la organización curricular de los cursos sobre lengua y literatura rusa en la universidad Wellesley y revela el obstáculo mayor para cumplir con el propósito del curso de literatura rusa

We now have two courses of russian language here at Wellesley, with three weekly hours of instruction each. A student cannot major in russian, - the time devoted to the study of language would, of course, be quite insufficient for this, - but there is a oneyear course of Russian Literature in traslation, elected by most of those studentes who have taken the two other courses, together with sinty-odd other students, all of them juniors or seniors, who have no had any Russian at all (Nabokov, 2019, 226-227)

Sí el obstáculo de leer obrar traducidas es solucionado mediante el comentario oral, en una perspectiva comparativa del fragmento en el lenguaje original y el lenguaje traducido, aparecía la paradoja de una audiencia poblada de estudiantes que conocían el tema de la literatura y los novatos que asistían a clase por obligación o curiosidad. Esta paradoja era resuelta con una disertación que no perdía de vista la rigurosidad lingüística al unísono con la especulación ilustrada, para evitar que apareciera en clase el fantasma del aburrimiento o el desinterés.

En este punto entra en juego la intencionalidad de la lectura literaria, según la audiencia, lo que da vía libre a la lectura de un texto literario como un texto vivo, cargado de una actualidad que involucra tanto tendencias eruditas sobre el texto como el cultivo del hábito de leer obras literarias. Las restricciones de una clase especializada aviva las aspiraciones de aprendizaje de un público lector que quieren escuchar comentarios sobre un autor o una obra literaria.

Para Piglia, en este mismo horizonte, era clave definir la intencionalidad de formación de un público lector a través de la televisión, aunque sin perder la forma de una clase, de manera conversada: hablar de novelas argentinas y sus novelistas suponía para él la formación de un público lector de novelas en alianza con medios masivos de masa. En la "Clase I. La vida privada", del 1 septiembre de 2012, nos dice



Buenas tardes. Este proyecto empezó como una propuesta de la biblioteca Nacional y de la tv pública con la intención de hacer un programa de literatura. Desde el principio decidimos darle a esta intervención en televisión la forma de una clase. Como saben, las clases tienen mala prensa, suelen ser consideradas algo completamente ajeno a lo que sería la circulación en los medios de masas, pero para nosotros se trata de adaptar la televisión a la cultura y no al revés. A mí me pareció importantísimo no sólo llevar la literatura a un espacio como la televisión, sino también el formato de clase, que tiene, como sabemos, algo de teatral y tiene también una larguísima tradición como forma de transmitir la experiencia, de transmitir ciertos saberes. Por eso creo que debemos conservar la forma de la clase como intercambio, eso le da el aire de conversación que estoy buscando (Piglia, 2022, P. 13).

En este fragmento se observa la lucha entre dos opuestos irreconciliables, la clase instruccional restringida a unos asistentes selectos y la divulgación masiva a una audiencia que sólo tiene interés en los temas por curiosidad, con la intromisión de lo no propio del texto literario cerrado, en una apertura que facilitaba el acercamiento a una novela o a un autor que contenía la esencia de lo que significaba para el imaginario popular la tradición de una nación. La intencionalidad de la lectura literaria tenía un lazo que mantenía su dirección regular: la divulgación del sentimiento de unas obras literarias y unos autores por el camino de los juicios charlados sobre su influencia en la cultura de una nación.

Igual que en Nabokov, en Piglia no está del todo clara la delimitación de la intencionalidad de la lectura literaria, sobre todo en la planeación de un curso transmitido por televisión que tenía la necesidad de definir la literatura de un país y, sobre todo, la novela argentina.

El centro de la charla va a ser el problema de la novela argentina, algo que de por sí genera una serie de enigmas y de interrogantes, sobre todo por el adjetivo: en qué consistiría la novela “argentina”, cuál sería su particularidad. Al mismo tiempo,

la existencia de una tradición de la novela argentina nos hace participar de una manera especial en la lectura de una novela escrita aquí [...] (Piglia, 2022, p. 13)

En el seminario sobre Saer, Puig y Walsh anticipó este obstáculo que debía ser superado para claridad del público, a partir del esclarecimiento de la dicotomía literatura nacional/literatura mundial. El obstáculo de la singularidad de la tradición literaria de un país se encuentra amarrado al obstáculo de aclarar cómo hablar a un público masivo de un tema que requiere elementos a priori para su comprensión. Aquí aparece el talento de un escritor, que aunque no ha sido formado como profesor, no obstante que ha aceptado de buena fe la tarea de divulgar mediante una extraordinaria proliferación de detalles y notas comentadas que crean una atmósfera de educativa informal que contiene una multitud de comentarios charlas para un público masivo de personas particulares interesadas en escuchar a un escritor, transformado en profesor, que habla sobre la literatura de su país.

Este interés del público masivo formado por personas particulares que son lectores potenciales, a la par que televidentes, obliga al escritor/profesor a tener rigurosidad con lo que dice en paralelo con una destreza comunicativa suficiente para ahuyentar del ambiente la incomprensibilidad. Un complemento a esta destreza comunicativa es nutrir la charla con la actualidad del mundo literario del autor, sin que eso significa fijar el texto a la tiranía de la interpretación forzada y obligada del instante sin vínculo alguno.

El problema de la contemporaneidad de las tradiciones nos va a acompañar a lo largo de toda la discusión y va a estar implícito en el debate sobre la tensión entre literatura nacional y literatura mundial. Es necesario definir qué quiere decir literatura nacional y cómo ese concepto está en tensión con el de literatura mundial. Muchos novelistas que están haciendo lo mismo en distintas lenguas tienden a construir una poética común (Piglia, 2016, p. 16)

Borges recoge esta contemporaneidad de la tradiciones en dos niveles: por un lado al enseñar literatura inglesa y en el otro cuando se refiere al plano de la literatura argentina. En el primero surge el obstáculo de la traducción para conseguir que el lector sienta lo que lee; en el segundo

el de la tradición de la literatura nacional. Para Nabokov la intencionalidad de la lectura literaria se hace plena cuando se logra encontrar solución al problema de la lectura en el idioma original y aunque se supera el problema de las obras con la traducción, la obra traducida de la lengua rusa al inglés deja vacíos que no satisfacen al lector Nabokov; para Piglia, esta intencionalidad se obtiene con la superación del idioma y se centra el asunto de un público lector que comprende el plano clasificatorio de la literatura nacional y la literatura universal en horizonte de la novela argentina.

Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura literaria varían según se desarrollen en obras literarias narrativas de ficción o en obras narrativas no ficcionales. El caso que nos ocupa se atiene a los mundos ficcionales y engloba las acciones estratégicas que puntualizan la ruta de la intencionalidad pedagógica de la lectura literaria.

La estrategia borgiana en sus lecciones de lectura literaria está codificada mediante el diálogo colaborativo para poner en funcionamiento los mecanismos sensibles del gusto estético: *“Como la lectura, la clase es una obra en colaboración y quiénes escuchan no son menos importantes que el que habla”*. (1979b, 10). Este diálogo se hace factible en espacios de colaboración pequeños en la asistencia de los participantes y en la organización del tiempo de las lecciones.

Y así sale bien en las clases: yo trato de ser lo menos pedagógico posible, lo menos doctoral posible cuando doy una clase. Por esos las mejores clases son los seminarios. El ideal sería cinco o seis estudiantes y un par de horas. Yo durante un año di un curso de literatura inglesa en la universidad católica. Bueno, la gente tenía la mejor voluntad, pero yo no podía hacer nada con noventa personas y cuarenta minutos (1992, p. 142)

Borges vive la paradoja de impartir lecciones magistrales a grupos masivos en un salón de seminarios y eso le da una idea de lo que significaba la masificación de las lecciones a estudiantes, lo que a su vez, le produce el deseo de añorar lecciones personalizadas a grupos

pequeños interesados en la especialidad de los seminarios. Esta paradoja evidencia la carga de intencionalidades institucionales que intoxica las clases o las conferencias ante públicos seleccionados o masificados. En uno u otro espacio educativo se produce la presencia de la comunicabilidad mediante la magistralidad en la conversación, lo que engalana los temas o autores elegidos con el deleite del goce estético. Ahora bien, al interior de sus clase surgen momentos que avalan la estrategia con rutinas que se hacen muy didácticas. En la clase 22 sobre el escritor William Morris, incluida en sus clases de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires, deja en evidencia estas etapas

Y ahora que ya he referido el [argumento] – y esto lo hago, no porque crea que lo hago mejor que el texto, sino para que ustedes puedan seguirlo bien -, ahora yo le pediría a alguna de ustedes que leyera este pasaje del poema. La vez pasada conté con una excelente lectora, espero que esté aquí, o que alguna otra quiera tomar su lugar. Y en cuanto a la lectura, solo le pido que sea lenta, expresiva, para que ustedes puedan ir siguiendo las palabras y oyendo la música, que es tan importante en el verso. (Borges, 2000, p. 306)

Como se observa en este fragmento de las anotaciones transcritas, existían unos momentos en la clase de Borges: paráfrasis del texto con el argumento central para comprender el sentido pleno y lectura en voz alta para definir la forma y materialidad del texto. En estos momentos queda involucrado el lector, en el primer caso desde la voz del maestros y en el segundo desde los estudiantes mismos. En ambos momentos, el maestro quería introducir al lector en las páginas mismas de la obra literaria.

Aun cuando la lectura en voz alta era la condición necesaria y suficiente para el acercamiento a las páginas que se estudian, el maestro literario argentino dejaba en claro que no puede llevar notas para desarrollar sus clase y mucho menos leer en voz alta. En la entrevista que le realiza Ricardo Piglia, a la pregunta sobre cómo corrige, Borges responde

Tengo que hacerlo por interpósita persona. Y las conferencias que doy, por ejemplo...yo sé que ahora empiezo a hablar sobre un tema, hablo cuarenta y cinco o cincuenta minutos, que es más o menos el tiempo de la atención y lo que dura generalmente una conferencia. No puedo llevar notas porque no veo. Tengo una cátedra de Literatura inglesa en la Universidad Católica y ahí dicto durante cuatro meses un curso y tengo que hacerlo de memoria y según lo que me dicte la inspiración en ese momento (Borges, 2024c, p. 178)

Vladimir Nabokov desarrolla acciones estratégicas, por el contario con anotaciones previas, que operacionalizan las etapas de lectura de un texto narrativo, no sólo con el argumento de una lectura potenciada por el reconocimiento de los detalles, sino en particular sobre unos autores y unas obras seleccionadas para comprender su estructura y forma artística, las líneas temáticas y el conjunto estructural. Esta operacionalización era previa al momento del seminario respectivo. En sus etapas de preparación actuaban el gusto personal, la selección de una obra y la manera de abordar la lectura

Pienso como un genio, escribo como un autor distinguido, y hablo como un niño. Durante mi carrera docente en américa, desde mero lector a profesor titular, nunca he facilitado a mi auditorio ni una parcela de información que no estuviese preparada de antemano en forma de nota mecanografiada que tenía ante la vista en el atril. (Opiniones contundentes, 2017, p. 9)

Aquí podemos observar su triple actitud ante su auditorio: como pensador, como autor y como profesor, siempre con anotaciones previas que confirmaban esa actitud muy alejada de la improvisación. Sin embargo, para Nabokov estar presente con sus planteamientos ante un público lector, difería en el modo de presentar un autor o una obra literaria, según tuviera un interés particular en profundizar el asunto de desde este triple rol

Mi método de enseñanza impedía un verdadero contacto con mis alumnos. En el mejor de los casos, regurgitaban algunos pedazos de mi cerebro durante los exámenes. Cada clase que dictaba había sido cuidadosamente, amorosamente escrita y copiada a mano, y la leía yo pausadamente, deteniéndome a veces para volver a escribir una frase y a veces repitiendo un párrafo... un estímulo mnemotécnico que, sin embargo, pocas veces provocaba un cambio de ritmo en las muñecas que tomaban los apuntes (Nabokov, 1997c, p.122)

La estrategia de lectura que trazaba ante sus estudiantes pretendía conseguir la aproximación del lector al mundo literario estudiado en cada lección, para que se familiarizara con el mundo ficcional, aunque se atuviera a una previa preparación que esquematizaba el orden y la secuencia de sus clases, muy cercana al comentarista que en voz alta leía sus anotaciones.

Piglia, de igual manera, diseñó una serie de acciones estratégicas de lectura que apuntaban al reconocimiento de la materia y forma literaria, con el complemento analítico de la definición de unos tipos de lectores literarios, siempre en función del narrador que aprende del oficio de escribir mediante el acto leer a otros autores. Ese reconocimiento de las influencias previas para sus propia formación autoral, era un rasgo particular que quedaba al descubierto como nos lo cuenta en una entrada de su Diario, fechada el lunes 22 de enero de 179, en el que menciona lo que había leído entonces

[...] Busco transmitir “la lectura del escritor”: veo tres campos. 1. analizar la construcción, una lectura digamos técnica, centrada en los procedimientos. 2. una lectura estratégica, que consiste en ver la totalidad del territorio y ubicarse ahí. Por un lado, lucha de poéticas; por otro lado, ¿cuál es el lugar de la literatura en la sociedad?, y al revés. 3. Historia imaginaria de la literatura. Definir de qué manera la ficción narra distintos ámbitos de la vida literaria. Historia de los escritores imaginarios” (Piglia 2017, p. 87)

Por supuesto, Piglia lee como escritor interesado en aprender de lo que lee. Si seguimos el derrotero de este fragmento, podemos observar cómo en primer lugar se ubica la comprensión

de la estructura del texto, luego surge la visión de conjunto del texto y por último la ubicación literaria del texto mismo en una tradición. La estrategia de lectura que traza Piglia es omnicomprendensiva en su entendimiento, siempre en función de saber cómo se escribió la obra literaria para aprender el oficio de sus antecesores.

Selección del corpus de lecturas

Decidir sobre qué autores conforman el corpus de clases o conferencias, es una tarea que requiere un caudal de lecturas previas que nutren el imaginario de cada maestro de lecturas literarias. Como se evidencia en las notas de clase transcritas, Borges definió en la clase 16 Sobre Carlyle, los pormenores que antecedieron sus preferencias de autores y textos

Hablaremos hoy de Carlyle. Carlyle es de aquellos escritores que deslumbran al lector. recuerdo que cuando yo lo descubrí hacia 1916, pensé que era realmente el único autor. Aquello me sucedió después con Walt Whitman, me había sucedido con Víctor Hugo, me sucedería con Quevedo. [...] Ahora, esos escritores que deslumbran, que parecen el prototipo del escritor, suelen acabar por abrumarnos. [...] lo mismo me sucedió con el escritor francés León Bloy, con el poeta inglés Swinburne y, a lo largo de una larga vida, con muchos otros. Se trata en todo caso de autores muy personales, tan personales que uno acaba por aprender las fórmulas del estupor, el deslumbramiento que preparan (Borges, 2000b, p. 216)

En este inicio se configura el testimonio de cómo, lo que en esencia se transmite con la lectura literaria: el amor personal por unos autores queridos, elegidos para ser parte del ejercicio de coexistencia en la lectura. Lo que se transmite con la lectura literaria es el deseo de compartir la admiración basada en el asombro, por autores que son el principio de un mundo posible de infinitos sentidos que alimenta, a su vez, el gusto por leer.

En una charla pública desarrollada en el marco de una cátedra de Introducción a la literatura, Borges invitado por el profesor Enrique Pezzoni, desarrolla el siguiente planteamiento

Pregunta: Borges, ¿se puede planificar el estudio de la literatura en general, se pueden hacer programas para estudiar?

Borges: Es una actividad peligrosa pero necesaria. Es un mal necesario, yo diría. Y claro que podía hacerse: yo he dado cuatro cuatrimestres de literatura argentina en los Estados Unidos, Texas, en New England, en Michigan, en Indiana; y he enseñado exactamente cuarenta trimestres de literatura inglesa en la facultad, más que enseñado, he tratado de traducir el amor de esa literatura o de parte de esa literatura, lo cual es mucho, sí. He preferido enseñarles a mis estudiantes no la literatura inglesa –que ignoro- pero sí el amor de ciertos autores, o, mejor aún, de ciertas páginas, o mejor aún, de ciertas líneas. Y con eso basta, me parece. Uno se enamora de una línea, después de una página, después del autor; bueno, ¿por qué no? Es un hermoso proceso. Yo he tratado de llevar mis estudiantes a eso. (Borges, 1999, P. 204)

Como se observa, la selección del corpus tiene un triple nivel: a través de una línea, sea un verso o una frase, que encanta con su magia; a través de una página que queda fijada en los recuerdos del lector; mediante un el autor que ha creado ese encanto de querer escribir. El nivel microscópico que alimenta esta secuencia crea las bases para el planteamiento específico de un programa de lecturas y de estudio sobre una obra literaria o autor..

Del mismo modo, aunque con diferente sensibilidad, en una carta del 17 de abril de 1950, con la respuesta a una consulta del crítico literario Edmund Wilson, Nabokov le aclara los criterios de selección del corpus de obras que ha elegido para el curso de literatura europea

Dear Bunny. April 17, 1950.

Next year I am a course called "European fiction" (XIX and XX). What english writers (Novel or Short stories) would you suggest? I must have at least two. Am going to lean heavily on the russians, at least five broad-shouldered russians,

and shall probably choose Kafka, Flaubert and Proust to illustrate West-European fiction” (Nabokov, 1979, p. 236)

En su apuro de sopesar autores, restringe su selección a un canon de obras de escritores que escriben en inglés, en francés, en alemán y algunos en ruso. La restricción queda clasificada en lo que el mismo autor ruso denomina ficción europea occidental. Esto da pista sobre las huellas de su formación literaria europea, como un rasgo cualitativo de sus gustos literarios.

Con Piglia, en la “Undécima clase”, fechada el 19 de Noviembre de 1990 que hace parte del *seminario sobre Saer, Puig y Walsh* encontramos una reflexión del proceso de selección del corpus de lecturas. Aquí somete su propio criterio a una autorreflexión, que garantiza la explicación necesaria para elegir lo que se leerá

La determinación de un corpus de trabajo supone un juicio de valor. Este juicio puede ser negativo, a menudo se eligen textos para hacer notar el modo en que expresan algo que uno enfrenta. Pero toda construcción de un corpus es valorativa y define una posición de lectura, y eso obliga a relativizar la arbitrariedad con que puede pensarse que se elige un conjunto de textos” (Piglia, 2016, p. 213)

Con este fragmento nos queda en claro que al seleccionar un corpus se requieren al menos dos criterios: tener una posición propia frente a la lectura y apelar a nuestros valores normativos de lo literario, para no caer en subjetividades sin significado ni interés alguno. Esto da pistas sobre la muy elaborada racionalidad comprensiva del escritor argentino sobre la lectura literaria.

Maestros de lecturas literarias

Hay maestros que llevan de la mano a sus estudiantes por el camino sinuoso de la lectura literaria, con su experiencia personal cargada de gustos, caprichos y preferencias que recogen

la densidad semántica de lo que leen y lo llevan al terreno del magisterio, aun a pesar de sus escasa formación pedagógica. En este punto, leer una obra literaria se transforma en una aventura pedagógica que avanza con la mirada heteroglósica del narrador, el lector y el maestro.

El escritor que asume el rol de maestro de lecturas literarias puede asumir dos máscaras: como maestro de obras literarias y como maestro de vida. La razón de esta doble posibilidad es la siguiente: la comprensión lectora gira en torno a la explicación y comentario del texto literario para, de manera simultánea, generar modos de entendimiento sobre lo que sucede en el mundo ficcional y en la existencia humana, debido a que el mundo que contiene la referencialidad ficcionalizada tiene una relación de proporcionalidad con la experiencia del mundo cotidiano.

En cuanto a la primera máscara, la del maestro de lecturas literarias, el campo de la actividad se apoya en el alfabeto y gravita en torno al universo lexical, gramatical y literario del texto. Este maestro se detiene en la estructura, forma y organización del texto. Por estas mediaciones habita en las páginas de la obra construido como mundo empalabrado. Cada vez que el maestro lee y comparte con sus estudiantes su experiencia de lectura, favorece el conocimiento de esta dimensión de su quehacer pedagógico, hasta el punto incluso de promover la creación literaria con sus diversos géneros.

En cuanto a la segunda máscara, la del maestro de vida, a través de su palabra deja transparentar la vida compartiendo su experiencia lectora. Puede revelar cómo se ha encontrado a sí mismo por esta vía lectora y, con esta revelación, da confianza a sus estudiantes por la vía reflexiva sobre la vida misma. La huella de su memoria compartida en clase le permite desarrollar este otro rol, que confiere a la enseñanza de la literatura un toque personal, incluso íntimo.

En Borges, el maestro de lecturas no predica con teoría literaria sino que transmuta la veneración por sus autores queridos con la convicción especulativa como lector que confía en sus palabras, y en su memoria, para que el lector se dé cuenta desde la referencia de las citas

textuales que la invención literaria de un autor no está en las páginas mismas; por el contrario, como maestro transmite esa veneración a sus estudiantes para escuchen la voz de un autor

Yo he sido profesor de literatura inglesa, durante veinte años, en la Facultad de Filosofía y letras en la Universidad de buenos aires. Siempre les he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean directamente los libros; entenderán poco, quizá, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien. Yo diría que lo más importante de un autor es su entonación, lo más importante de un libro es la voz de su autor, esa voz que llega a nosotros (1979b, p. 22)

La voz del autor es el objeto del deseo que persigue la veneración de un lector como Borges, claro, no es el fanatismo hacia un autor, es una forma de recuerdo que recupera sus gustos literarios, lo que se transforma en capacidad de reconocer esa voz entre sus lectores y estudiantes: Borges es un lector oral que se preocupa por transmitir la voz de un autor, en forma de conciencia sensible, que reconoce la simpatías y antipatías personales, sin acusarlo de ignorancia con sus acusaciones y justificaciones, para dar confianza al lector y no atropellarlo con sus propios juicios.

Para Vladimir Nabokov, en el maestro de lecturas literarias todo escritor reúne tres condiciones para cumplir en buen término el ejercicio de escritura literatura. En el ensayo que acompaña sus notas del Curso de literatura europea nos dice

Hay tres puntos de vista desde los que podemos considerar a un escritor: como narrador, como maestro, y como encantador. Un buen escritor combina las tres facetas; pero es la de encantador la que predomina y la que le hace ser un gran escritor". (Nabokov, 1983, p. 30)

Transmitir el poder de la lectura literaria incluye, por lo tanto, manifestación del narrador, del maestro y del mago. No obstante, la linealidad de esta triada se rompe con el privilegio del

magos que encantan a sus lectores y estudiantes. Este privilegio queda mejor descrito en una entrevista de 1969 para la revista Time

Durante diecisiete años de docencia, mis clases variaban de uno a otro semestre. Recuerdo, sí, que mi enfoque y mis principios irritaban o dejaban perplejos a aquellos estudiantes de literatura (y sus profesores) acostumbrados a cursos “serios”, repletos de “tendencias” y “escuelas”, y “mitos”, y “símbolos” y “comentario social”, y a veces algo indeciblemente espantoso llamado “clima intelectual”. En realidad, esos cursos “serios” eran muy fáciles, pues no se exigía al estudiante que conociera los libros, sino que supiera sobre los libros. En mis clases, los lectores tenían que discutir detalles específicos, no ideas generales. (Nabokov, 2017b, p. 148)

En este último fragmento de esta entrevista queda al descubierto el interés básico de Nabokov por superar la generalidad al leer, por focalizar el interés en los detalles del texto, por evitar aproximaciones externas al texto mismo en el momento de la transmisión comunicacional con sus estudiantes. Este interés básico radica en leer con mirada detallada los motivos artísticos de un texto que da existencia a lectores en calidad de testigos que tienen el derecho a existir, para la obra leída, cuando fijan los detalles textuales con clavos en sus juicios propios. La actuación detallada de un lector minucioso capaz de racionalizar en forma esquemática lo que lee, restringe la libertad de opinión como lector a la elaboración de juicios con frases que enjuician con férrea conciencia creativa.

En Ricardo Piglia, esas mismas condiciones se homologan a ser escritor, crítico y profesor. En una charla de 1998 con el crítico Arcadio Quiñonez, nos dice

[...] Yo no diría que soy un crítico, en todo caso soy un escritor y profesor, y en el cruce de esa doble práctica se produce una forma específica de crítica literaria, un tipo particular de relación con la literatura que escriben los otros [...] (Piglia, 2015, P. 190) Transmitir el poder de la lectura literaria encubre el papel del crítico que hace del escritor y el profesor una sola persona literaria verdadero. Por tal motivo,

el crítico rompe con la linealidad de esta triada y así seduce a sus lectores y estudiantes. Continúa en esta lógica en la charla mencionada [...] por eso, en toda mi experiencia como profesor, siempre he tendido a pensar en esta actividad como tal, no como algo subsidiario, sino como una suerte de laboratorio de pruebas de hipótesis y de modos de leer y de investigación específica, como un género diría, en el sentido que he preferido siempre dar cursos sobre el siglo XIX, por ejemplo, sobre los orígenes de la novela, sobre historia de las formas, es decir sobre temas a la vez ligados y extraños a mi práctica personal [...] (Piglia, 2015, P. 190)

De esta manera, el postulado pigliano, entra en correspondencia con el mismo postulado del escritor ruso: desarrollar una clase permite al escritor poner a prueba sus materiales de escritura tomando como espejo retrovisor las obras de otros autores. Es por eso por lo que remata esta idea con la siguiente afirmación “[...] *he preferido siempre, quiero decir, 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, P. 190). Leer, por lo tanto es un acto de racionalidad creativa que, después de todo, debe servir a la creación consciente de su obra propia. Por supuesto, la eficacia de esta creación consciente atraviesa las fronteras de la sensibilidad y la racionalidad: por esta razón se produce la metamorfosis de una racionalidad sensible, caracterizada por el goce estético y artístico de un autor sobre el que se reflexiona, a través de la reflexividad extrínseca a su propio pensamiento hacia la sensibilidad racionalizada de un autor sobre el que existen expectativas y del que se espera que comparta todo lo que sucede en su mundo creativo, mediante la confesión abierta y pública de su voz.

Conclusiones

En este entramado de confesiones y comentarios podemos observar autojustificaciones de lectores capaces, con elevadas cualidades morales, como escritores que saben lo que quieren conseguir con la lectura literaria: en Borges, el gusto por leer crea un grado de conciencia que descifra las leyes mecánicas especulativas para trazar comentarios que contienen ideas como lector dispuesto a jugar con enigmas como profesor; en Nabokov persiste la idea de rescatar la

belleza artística de una obra literaria, sin las preocupaciones docente de hacer encajar la crítica académica en sus comentarios y opiniones sobre un texto o un autor; en oposición, Piglia recoge la tradición de una crítica entre académica y especulativa que explica las formas de un texto, lo cual le permite ahondar en el espacio comunicacional de la clase sobre la materialidad y la formalidad de una obra con ayuda de crítica hecha comentario racionalizado.

Jorge Luis Borges especuló con sus autores queridos ante públicos, restringidos a un salón de clase o masivos ante un auditorio, con la idea de reconocer la voz de esos escritores al compartir las líneas y páginas de sus páginas favoritas. Vladimir Nabokov diseñó una estrategia de lectura literaria, útil al ejercicio de escritura y práctico al momento de desarrollo de su labor docente en cursos y seminarios sobre literatura europea y rusa. Ricardo Piglia experimentó la metamorfosis de ser un simple lector pasivo que leía por gusto hasta transformarse en lector con la mirada del artesano literario dispuesto a desempeñar el rol de aprendiz del oficio de escribir.

En Jorge Luis Borges, leer y releer comparten la obligación, con la conciencia especulativa, de transmitir la voz de autores queridos y páginas selectas, sin arrasar al lector con una avalancha de convicciones personales que filtran sus comentarios polémicos mediante el tono aristocrático de haberlo leído todo sobre un autor, lo cual se convierte en su motivo de sus clases y conferencias. En Vladimir Nabokov, esos gustos, caprichos y preferencias tienen el tono de su biblioteca familiar antes de emigrar de Rusia, buena parte representativa de literatura en ruso, inglés y francés. Al mantener presente este tono lingüístico y literario elabora sus criterios de selección para construir el canon de obras literarias que hacen parte de sus seminarios de literatura. En Ricardo Piglia, esos gustos, caprichos y preferencias tienen un registro de influencias lectoras que moldearon su capacidad de compartir en voz alta lo leído, ya sea un novelista o un teórico literario, argentino o no, representante de la literatura universal o nacional.

Para estos maestros de lecturas literarias, el acto creativo a través del lenguaje era el elemento articulador de la lectura literaria. Como atributos de un sincretismo que condensa la capacidad de creación, el oficio de profesores y el papel de narradores son enlazados en la facultad de

ser lectores rigurosos dispuestos a compartir sus miradas sobre lo que leen con su público lector. No obstante, ni Borges, ni Nabokov, ni Piglia nos enseñan literatura porque como maestros de lecturas no comenten el error de creer que los lectores existen antes que la obra literaria y, a la inversa, ellos buscan dar vida a lectores que persigan el sueño de disfrutar lo que leen (como Borges), o que tengan un afán creativo (como Nabokov) y hasta sean testigos de una generación que forma una tradición literaria (como Piglia).

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (2024). "Clase 1. Introducción". (Pp. 17-47). En: *Curso de literatura argentina. Universidad de Michigan, 1976*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Borges, J. L. (2015). "El aprendizaje del escritor". (Pp. 171-173). En: *El Aprendizaje del escritor*. Bogotá: Sudamericana.
- Borges, J. L. (2000). "Clase No. 22. Vida de William Morris. Los tres temas dignos de la poesía. El Rey Arturo y el mito del regreso del héroes. Intereses de Morris. Morris y Chaucer. The defense of Guenevere". (1956). (Pp. 294-310). En: *Borges profesor. Curso de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (2000). "Clase No. 16. Vida de Thomas Carlyle. Sartor Resartus, de Carlyle. Carlyle, precursor del nazismo. Los soldados de Bolívar, según Carlyle". (Pp. 216-227). En: *Borges profesor. Curso de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (1999). "Borges visita a Pezzoni. Introducción a la literatura. Cátedra "C". Clase 16 (3 de agosto de 1984)". (Pp. 189-212). En: Louis, A (Comp.). *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984-1988*. Buenos Aires: Suramericana
- Borges, J. L. y Ferrari, O. (1992). "Borges y el público". (P.138-143). En: *Diálogos*. Barcelona: Seix Barral
- Borges, J. L. (1980a). "La Divina comedia". (Pp. 9-32). En: *Siete noches*. México, D.F: FCE
- Borges, J. L. (1980b). "La Poesía". (Pp. 101-121). En: *Siete noches*. México, D.F: FCE
- Borges, J. L. (1979). "El Libro". (Pp. 13-24). En: *Borges oral*. Buenos aires: Emecé editores / Editorial de Belgrano

- Karlinski, S (Ed.). (1979). "Dear Bunny. April 17, 1950". (P. 236). En: *The Nabokov-Wilson letters*. 1940-1971. New York: Harper & Row Publishers
- Nabokov, N. (2022). *Nikolái Gógol*. Barcelona: Anagrama
- Nabokov, N. (2019). "The place of Russian Studies in the curriculum". En: *Think, write, speak. Uncollected Essays, Reviews, Interviews, and Letters to the Editor*. New York: Alfred A. Knopf
- Nabokov, V. (2017a). "Prólogo". (Pp. 9-12). En: *Opiniones contundentes*. Barcelona: Anagrama
- Nabokov, V. (2017b). "Para "Time". (Pp. 139-150). En: *Opiniones contundentes*. Barcelona: Anagrama
- Nabokov, V. (2017c). "Para The París Review". (Pp. 110-125). En: *Opiniones contundentes*. Barcelona: Anagrama
- Nabokov, V. (1983) "Buenos lectores y buenos escritores". (Pp. 25-32). En: *Curso de literatura europea. Austen-Dickens-Flaubert-Joyce-Kafka-Proust-Stevenson*. Barcelona: Bruguera.
- Nabokov, V. Nabokov, D. & Bruccoli, M. (Eds.). (1989a). "To profesor T. G. Bergin, 30th november 1947" (P. 78). En: *Selected letters. 1940-1977*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Nabokov, V. Nabokov, D. & Bruccoli, M. (Eds.). (1989b). "To: Prof. John H. Finley, Jr., June 12, 1951" (P. 120). En: *Selected letters. 1940-1977*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Nabokov, V. Nabokov, D. & Bruccoli, M. (Eds.). (1989c). "To: Katharine White. Ithaca, N. Y. 23, July 1950" (P. 105-106). En: *Selected letters. 1940-1977*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Nabokov, V. (1983). "Buenos lectores y buenos escritores". (Pp. 25-34). En: *Curso de literatura europea*. Barcelona: Bruguera
- Piglia, R. (2024a). "Clase 1. ¿Qué es un buen escritor?" (Pp. 13-29). En: *Borges por Piglia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Piglia, R. (2024b). "Clase 3. La Biblioteca". (Pp. 79-97). En: *Borges por Piglia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Piglia, R. (2024). "Entrevista a Jorge Luis Borges" (Pp. 167-183). En: *Borges por Piglia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Piglia, R. (2022). *Escenas de la novela argentina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Piglia, R. (2019). "Primera clase. 28 de agosto de 1995". (11-30). En: *Teoría de la prosa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Piglia, R. (2017). *Los diarios de Emilio Renzi. Tomo III Un día en la vida*. Barcelona: Anagrama

- 
- Piglia, R. (2016a). "Undécima clase. 19 de noviembre de 1990". (13-33). En: *Las tres vanguardias*. Saer, Puig, Walsh. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Piglia, R. (2016b). "Primera clase. 3 de septiembre de 1990". (13-33). En: *Las tres vanguardias*. Saer, Puig, Walsh. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Piglia, E. (2016). *Los diarios de Emilio Renzi II. Los años felices*. Barcelona: Anagrama
- Piglia, R. (2015). "Conversación en Princeton". (Pp. 189-248). En: *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Piglia, R. (2005). "¿Qué es un lector?". (19-25). En: *El Último lector*. Barcelona: Anagrama.