



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA LECTURA INTERTEXTUAL HIPERMEDIÁTICA COMO APOYO PARA
FORMAR EL INTERTEXTO LECTOR A TRAVÉS DE UN OBJETO DE
APRENDIZAJE DEL CUENTO “EL EVANGELIO DEL HERMANO PEDRO” DE
ÁLVARO URIBE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA:

DENISE RAQUEL ROLDÁN ALCALÁ

ASESOR:

MAESTRO LUIS ALFONSO ROMERO GÁMEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

2018





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A los que me han hecho sonreír y crecer.

Mis padres, pasado, ternura y ejemplo.

Mi hermana, mi primera voz de lectura, mi gran compañera.

Y a mi nueva estrella, génesis de mi existencia
y prueba de una vida a base de esfuerzos y carcajadas, mi abuela.

A la amistad y al amor que he encontrado en mi no tan corto andar.

Y al fracaso, del que todos podemos ser parte y del cual renacemos.

Un profundo y sincero agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible este trabajo.

Al Mtro. Israel Ramírez por contarme su anécdota que fue el punto de inicio. Al Mtro. Luis Alfonso Romero Gámez que abrazó y guió este proyecto de principio a fin. Al seminario de titulación dirigido por el Mtro. Romero Gámez, en especial a mis compañeras, por escuchar y compartir conmigo aciertos y errores. Al escritor Álvaro Uribe por conversar conmigo acerca de la literatura fantástica.

Al sínodo de esta tesis, la Mtra. Amparo García González, Dra. María del Carmen Contijoch, Dra. Graciela Martínez-Zalce Sánchez y a la Dra. María Andrea Giovine, por su atenta y enriquecedora lectura. A la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial al departamento de desarrollo de objetos de aprendizaje para el bachillerato donde colaboré como becaria bajo la dirección de Teresa Vázquez.

Y por último, a mi profesora de preparatoria, Violeta Ponce, que espero la memoria no me falle con su nombre, por contarme sobre esa criatura de tres cabezas que aguarda en el noveno círculo de la *Divina comedia*, y fue desde ese entonces que me enganché a la literatura y llegué hasta la Facultad de Filosofía y Letras.

Gracias por confiar en mí.

Índice

Introducción -----	7
--------------------	---

Capítulo 1

Lectura un proceso cognitivo y social

1.1. Leer es igual a comprender -----	22
1.1.1. La comprensión y la comprensión de lectura -----	22
1.1.2. Tipos de conocimiento involucrados en la comprensión -----	23
1.1.3. Dimensiones implicadas en la comprensión lectora -----	25
1.1.4. La teoría del esquema y la representación de la adquisición del conocimiento -----	28
1.1.5. Las inferencias en la lectura -----	32
1.1.6. Leer sin comprender -----	34
1.2. La intertextualidad en el proceso de lectura	
1.2.1. La enseñanza de la literatura y la intertextualidad -----	39
1.2.2. Relación entre la lectura y la intertextualidad, una propuesta para un modelo de lectura -----	41
1.2.3. El intertexto conexión entre el texto y el lector -----	45
1.3. La lectura en un mundo digital -----	49

Capítulo 2

“El evangelio del hermano Pedro” un cuento fantástico para la intertextualidad

2.1. El intertexto y la literatura fantástica -----	55
2.2. El lado realista del género fantástico -----	57
2.3. El cuento fantástico elegido y su autor-----	62
2.3.1. Uribe y lo fantástico -----	62
2.3.2. El cuento ante los críticos -----	65
2.3.3. El cuento fantástico “El evangelio del hermano Pedro” -----	67
2.4. Intertextualidad entre “El evangelio del hermano Pedro” y los textos bíblicos-----	69
2.4.1. La relación entre el hipertexto (cuento de Uribe) y el hipotexto (textos bíblicos) -----	70
2.4.2. El cuento y los textos bíblicos -----	72

Capítulo 3

Literatura e hipermedios

3.1. Relación entre literatura y tecnología digital -----	76
3.2. ¿Qué es un hipermedio? -----	80
3.2.1. Los hipermedios y la literatura -----	82
3.2.1.1. Digitalización -----	83
3.2.1.2. Hipertextualidad -----	84

3.2.1.3	Reticularidad	87
3.2.1.4	Interactividad	87
3.2.1.5	Multimedia	89
3.2.2	Del texto al hipermedio	90
3.2.3	Las alusiones en la literatura y los hipermedios	94
3.2.4	Hipermedios en la enseñanza de la literatura	97
3.3	¿Qué son los objetos de aprendizaje y cómo se diseñan?	100
3.3.1	Definición de OA desde otros aspectos (pedagógico, comunicativo, cognitivo)	104
3.3.2	El objeto de aprendizaje como puente	106
3.3.3	Procesos sociales y educativos en los que los objetos de aprendizaje tienen implicaciones	107
3.3.4	Diseño del objeto de aprendizaje	109
3.3.5	La simulación en los objetos de aprendizaje	112
3.3.6	¿Los objetos de aprendizaje son hipermedios?	114

CAPÍTULO 4

Guion instruccional del objeto de aprendizaje del cuento “El evangelio del hermano Pedro”

4.1	El objeto de aprendizaje del cuento de Uribe	119
4.2	Proceso de elaboración del objeto de aprendizaje	123
4.2.1	El contenido: el texto	124
4.2.1.1	El tratamiento del texto	125
4.2.1.2	Estructura del texto	125
4.2.1.3	Descripción y contenido del objeto de aprendizaje	128
4.2.2	La forma: el hipermedio	137
4.3	Conclusiones en torno al desarrollo de la edición digital del cuento	138
	Conclusiones	142
	Referencias	149
	Anexos	158

Índice de tablas, esquemas e imágenes

TABLAS

Tabla 1.1 Diferentes procesos de lectura -----	18
Tabla 1.2 Niveles de comprensión de un texto -----	26
Tabla 1.3 Porcentaje de alumnos del último grado en cada nivel de dominio -----	38
Tabla 2.1 Relación entre el hermano Pedro y Judas Iscariote -----	73
Tabla 3.1 Modelo de creación de objetos de aprendizaje -----	104
Tabla 3.2 Características de los hipermedios aplicadas en la edición digital de un cuento -----	115
Tabla 4.1 Poemínimos de Efraín Huerta -----	130
Tabla 4.2 Ejemplo de imágenes, pistas y retroalimentaciones de la actividad 1 -----	132
Tabla 4.3 Ejemplo de tabla de los textos de las tarjetas de la actividad 4 -----	136
Tabla 4.4 Objeto de aprendizaje del cuento “El evangelio del hermano Pedro” comparado con el modelo SAMR de Puentedura -----	139

ESQUEMAS

Esquema 1.1 Variantes relevantes en la comprensión -----	24
Esquema 1.2 El intertexto lector -----	47
Esquema 3.1 Relaciones de producción entre la literatura y la tecnología -----	77
Esquema 3.2 Relación entre objeto mediático y objeto de aprendizaje -----	102
Esquema 3.3 Relación entre objeto real y objeto mediático -----	111
Esquema 4.1 Procesos de representación e interpretación a partir de un objeto de aprendizaje -----	122
Esquema 4.2 Desarrollo de la edición digital -----	123
Esquema 4.3 Secuencia narrativa -----	126
Esquema 4.4 Diagrama de navegación del objeto de aprendizaje -----	129

IMÁGENES

Imagen 4.1 Interfaz actividad 2 -----	133
Imagen 4.2 Ampliación del esquema explicativo de la actividad 2 -----	133
Imagen 4.3 Ampliación de los cuadros de texto del esquema explicativo de la actividad 2 -----	134
Imagen 4.4 Interfaz 1 de la actividad 3. Menú para acceder a los videos -----	135
Imagen 4.5 Interfaz 2 de la actividad 3 -----	135
Imagen 4.6 Interfaz de la actividad 4 -----	136

Introducción

Un joven poeta, en un viaje en avión, se sienta a lado de un estudiante de medicina. Sin sentirse observado, el estudiante juega, moviendo a su gusto, las partes de un esqueleto dentro de los límites de una pantalla. El poeta lo mira con detenimiento, y ese rompecabezas óseo le parece semejante al jugueteo que hace un escritor con las palabras. El poeta reconocía que con el tiempo su relación con las palabras y su significado había sido cada vez más fácil porque había entendido lo que hay más allá de ellas. De ver a un estudiante de medicina aprender sobre el esqueleto humano a partir de mover, equivocarse, intentar, se preguntó si esa misma fragmentación y experimentación podría hacerse con la literatura. ¿Habría la posibilidad de que cualquiera, cualquiera que quisiera ser lector, pudiera jugar así con las palabras?¹

Una anécdota como esta me hizo pensar que en otras disciplinas hay una posibilidad de concreción del objeto de estudio, y que en el caso de la literatura, en específico de la lectura, nos enfrentamos con un proceso abstracto al que han encumbrado como método escolar para la aprehensión de un conocimiento. Le han quitado al ejercicio de leer su capa de entretenimiento y lo han dejado aislado. La enseñanza de la literatura y de la manera de leer se ha vuelto inconexa porque no se considera en un mismo objetivo las relaciones de las que están hechos los textos y los puentes que puede establecer con otras manifestaciones culturales. Hay un déficit en el desarrollo de una competencia literaria que considere a la literatura desde lo textual hasta lo situacional. Es decir una enseñanza enfocada a leer literatura, como expone Antonio Mendoza Filola, que haga notar “la vitalidad socio cultural implícita en el texto literario, e integrarla en la actividad cotidiana como medio de aceptación personal de valores culturales”.²

¹ La investigación que se presenta surge a partir de esta anécdota contada por el Maestro Israel Ramírez antiguo docente de la Universidad Nacional Autónoma de México y actual investigador y profesor de El

² Antonio Mendoza. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. p.22

Este déficit se evidencia en los bajos niveles de comprensión de lectura al que llegan los alumnos de bachillerato en las pruebas de PISA. Y en los planes de estudios escolares enfocados en el modelo descendente de lectura y que además se presenta a la literatura como un cúmulo de información histórica o biográfica. Mendoza vincula la competencia literaria con las habilidades de lectura y de recepción de textos literarios. Dicha competencia se relaciona con la amplitud del intertexto lector, el cual es un elemento

Aprender literatura en una sociedad como la nuestra se ha convertido en una acumulación de información enciclopédica, de datos curiosos, de leer interminables textos que no darán más de lo que sí está escrito. Leer en México es un acto comunicativo funcional mas no un ejercicio de entendimiento del mundo. Parecería que durante la lectura no se está entendiendo más allá del significado inmediato de las palabras, no se está pensando en sus conexiones, denotaciones, ni se logra una integración entre las sugerencias del texto con las ideas del que lee. La lamentable afirmación se comprueba con los resultados de la última prueba de PISA en el país. Para la evaluación del 2015 el 75 % de los estudiantes mexicanos se encontraban en los niveles inferiores, que de acuerdo a su escala de valoración, son del Nivel 2 al nivel menos 1b³. Dentro de estos niveles las relaciones que establece el lector son mínimas y se apoyan en información explícita.

En un país como México donde hay un problema en cuanto a la comprensión lectora, evidenciable en los resultados de pruebas nacionales (ENLACE) como internacionales (PISA)⁴ es necesario apuntalar los esfuerzos para desarrollar herramientas de estudio que presenten a la literatura con sus diferentes conexiones culturales y al acto de leer como un ejercicio de ampliación del intertexto lector y como un proceso cognitivo y personal de construcción de significado. Todo esto para mejorar la comprensión de lectura del alumnado de bachillerato porque es una etapa de formación en la cual ya se está llegando a una madurez y capacidad reflexiva, intelectual y estética que será necesaria para futuras lecturas.

Así como en nuestra anécdota, con el estudio de los huesos, hay posibilidad de convertir a la lectura en una actividad aprehensible que se ejercita también a partir de la prueba y el error, y que como acto cultural, definitivamente no se puede hacer desde una sola arista. Hay que ver a la lectura, y en especial la lectura de textos literarios, como un ejercicio que nos permite desde las palabras, con lo que evocan y lo que ocultan, tanto con su resignificación como con su conjugación, entender nuestra realidad desde las realidades de

integrador de saberes literarios, lingüísticos y culturales que permiten al lector identificar las cualidades literarias de un texto.

³ PISA considera el Nivel 2 como el mínimo necesario para integrarse a la sociedad del conocimiento.

⁴ La población próxima a iniciar sus estudios superiores no logra una comprensión crítica de un texto, bajo los estándares que maneja PISA, la mayoría del alumnado mexicano tiene los conocimientos necesarios para una decodificación e interpretación literal de lo leído más no realizar inferencias de mayor nivel, esto se traduciría en una población poco apta para comprender su mundo a través de la lectura.

otros, y esto sólo será posible si asimilamos la literatura como representación multicultural y la lectura como una interconexión de saberes.

La lectura de textos literarios debe contemplar las interconexiones del texto para conseguir una comprensión lectora crítica, de ahí que esta investigación parta de dos conceptos principales: intertextualidad e intertexto lector. La literatura es un punto de encuentro entre diferentes fenómenos (artísticos, históricos, sociales, etc.) ya que apela a los conocimientos tanto enciclopédicos como vivenciales del lector; y la comprensión de un texto recae en la posibilidad de crear un significado a partir de la elaboración de hipótesis y verificación de éstas desde el horizonte cognitivo del lector. Por ello, una lectura interconectada podría evidenciar que ni la literatura, ni la lectura de la misma, son prácticas aisladas, sino que pueden reforzar el pensamiento crítico del individuo, pues la literatura conjunta en sí, como lo apunta Vargas Llosa, denominadores comunes de la cultura y la experiencia humana que permiten la coexistencia y comparación de una vida artificiosa con la real y tras este choque provocar un cuestionamiento del mundo⁵.

Ante un panorama como éste, con una sociedad poco preparada en la lectura pero sí acostumbrada a utilizar y reconocer las aplicaciones tecnológicas en otras actividades o en ciertas disciplinas, la siguiente investigación busca aportar una manera diferente de leer apoyada en los medios digitales que se plantee desde un contexto abierto como lo expone Germán Gullón.⁶ La literatura en digital no tiene que ver enteramente con lo multimedia o la ruptura de la linealidad sino con la expansión textual y literaria. La expansión radica en la visibilidad y la interactividad, mientras que el espacio textual abre conexiones a más información, y lo literario puede vincularse con el uso de lo multimedia para fines expresivos y estéticos.

Con una deficiente enseñanza de competencias literarias y una creciente demanda de productos digitales es pertinente llevar a la literatura a un contexto abierto, como lo es internet, que añade, entre otras cosas, “la posibilidad de visualizar el espacio representado en los textos”. Dentro de las conclusiones a las que llega Gullón tras hablar de la lectura de

⁵ Mario Vargas Llosa, *Elogio de la Educación*, México, Taurus, 2016.

⁶ Germán Gullón. *El sexto sentido: la lectura en la era digital*. Vigo, Pontevedra, Academia de Hispanismo, 2010.

textos literarios en internet se encuentra la idea de complementar la enseñanza histórica de la literatura con suplementos en la red que actualicen continuamente la manera de leer dichos textos. Es aquí donde se inserta mi propuesta de lectura intertextual hipermediática ejemplificada con un objeto de aprendizaje sobre la intertextualidad en un cuento fantástico. El objeto de aprendizaje y su utilización tienen como finalidad apoyar en la formación del intertexto y con ello enseñar al lector el papel que juega éste en el proceso de una lectura de nivel crítico.

Podría decirse entonces que esta manera de leer, en un contexto abierto digital y considerando el intertexto discursivo y lector, pretende remarcar lo social y cultural de la lectura; es al mismo tiempo formativa, entabla asociaciones, busca el desarrollo del pensamiento crítico desde la construcción de un aprendizaje autogestivo; y es, al fin de cuentas, la representación de un proceso cognitivo. Esto último se debe a que la lectura hipermediática es semejante a la lectura analógica, por llamar de alguna forma a la lectura de un libro en papel, en cuanto a que las dos elaboran asociaciones y pueden llegar a un nivel de lectura crítica pero son diferentes en la medida que la analógica hace todas esas asociaciones de manera abstracta y que no serían reconocibles para un lector en formación o poco instruido a pesar de que elabore conexiones constantemente en su proceso de aprendizaje del mundo. Y además, se distinguen estas dos maneras de leer porque la lectura hipermediática procura visibilizar las asociaciones y alusiones.

En este sentido habría una discusión entre si la lectura intertextual hipermediática, ejemplificada en un objeto de aprendizaje, que expande el texto y en su expansión combina diferentes discursos para hacer visible los procesos asociativos durante la lectura, ayuda en el reconocimiento del papel del intertexto lector en la construcción de una interpretación crítica y reflexiva de un texto literario o en su defecto se trata de una lectura digital que utiliza el hipermedio como una sustitución básica del formato analógico, es decir sin considerar las características del hipermedio, y con esto el lector en formación, como en la lectura analógica aislada, carece de la conciencia de esos procesos cognitivos que llevan de una lectura de nivel básico a uno crítico.

En primera instancia la investigación se soporta en varios conceptos. Primero en la definición de lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto que consiste en

realizar predicciones y verificarlas a partir de los conocimientos del lector y la información aportada por el texto (Solé, Goodman, Rumerhall). A esto se le añade la intertextualidad que es poner de manifiesto las asociaciones intencionales de los textos que están para su construcción y su interpretación; y el intertexto lector que es la percepción de la conexión entre obras a través de conocimientos y experiencias del lector, es decir se vincula a la actividad de recepción (Mendoza). Y por último, lo hipermediático, será la cualidad que le otorga el medio en la que está soportada la propuesta de lectura y por lo tanto contará con las características de un hipermedio (digital, multimedia, interactivo, reticular, hipertextual) (Scolari).

Esta tesis se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se exponen los conceptos que, desde los estudios literarios, unían la lectura con el receptor y el texto. La lectura desde los modelos interactivos⁷; los niveles de lectura⁸, ya que se busca el desarrollo de una lectura crítica; los procesos de representación que suceden durante la lectura explicados desde la teoría del esquema⁹. También en este capítulo se abordan los conceptos de intertextualidad e intertexto¹⁰, el primero por ser el término que evidencia las relaciones culturales desde la textualidad, y el segundo hace lo mismo pero desde la recepción. Es decir, es el enlace entre lector y el texto, y es agente activo en la configuración de significado.

Tras tener los conceptos que focalizan los objetivos y la funcionalidad de la propuesta de lectura se eligió como corpus que ejemplificara lo anterior el cuento fantástico “El evangelio del hermano Pedro” del escritor mexicano Álvaro Uribe. En el segundo capítulo se expone el cuento, su autor y el género para establecer que la intertextualidad utilizada en su construcción narrativa es de suma importancia para la recepción del mismo y por ende es

⁷ Isabel Solé. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao: México, Colofón, 2007.

Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza. Coord. María del Carmen Contijoch Escontria. México, UNAM, 2014.

⁸ Eugenio Núñez Ang. *Didáctica de la lectura eficiente: técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994.

⁹ Emilio Sánchez Miguel. *Los textos expositivos: estrategias para su mejor comprensión*. Madrid, Santillana, 1999.

José Antonio León. *Adquisición de conocimiento y comprensión: origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

¹⁰ Antonio Mendoza Fillola. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

un buen ejemplo de cómo se utiliza el intertexto lector. El cuestionamiento de la realidad que propone el cuento fantástico elegido depende de que autor y lector compartan un mismo horizonte cultural. El relato del copista Pedro establece una realidad ajena a la del lector del siglo XX ya que se trata del dilema teológico, moral y espiritual de un monje medieval que vive la peste negra. Por lo tanto para reconocer la irrupción de lo fantástico es necesario crear empatía con la realidad que se establece en la narración, entonces habrá que recurrir a conocimientos enciclopédicos y vivenciales para desde la lectura interpretar el dilema del personaje y atisbar lo fantástico de la narración. Es así como el capítulo dos establece la relación del cuento con lo fantástico y la intertextualidad, y finaliza con un análisis intertextual del mismo para demostrar qué es lo que se espera de una lectura como esta. Además de que el texto basa su argumentación e interpretación en espacios de indeterminación el texto fue elegido por ser de un autor que construye textos fantásticos desde la intertextualidad al seguir un modelo borgiano de lo fantástico.

Ya que se tenía el contenido había que explicar la forma¹¹, en este caso el medio que iba a contener la propuesta de lectura. En el tercer capítulo se describe qué es un hipermedio, cuáles son sus características y cómo pudieron enlazarse con los conceptos mencionados para lograr el objetivo planteado, es decir fragmentar la lectura en función de la autogestión del lector y la visualización de los procesos asociativos de la lectura para evidenciar el papel del intertexto lector. Dentro de los diferentes ejemplos de hipermedio en este caso se utilizó un objeto de aprendizaje debido a que se desarrolla con un propósito educativo y tiene un alto grado de representatividad en cuanto a su objeto de estudio que puede ser abstracto, como un proceso o un concepto¹². Por lo tanto también se describe la definición de objeto de aprendizaje, características y cómo fueron utilizadas en la propuesta de lectura.

Por último, el capítulo cuarto describe el proceso de elaboración del guión instruccional del objeto de aprendizaje que consistió en contemplar las características del medio y las de su

¹¹ Aunque se trate de una dicotomía sobrepasada teóricamente, fue pertinente para la estructura que se siguió en la elaboración de la investigación y el objeto de aprendizaje.

¹² María Elena Chan Núñez, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. Alcalá de Guadaíra, [Sevilla] Mad, 2007.

contenido en función de la lectura¹³. En sí el objeto de aprendizaje se derivó en una edición digital didáctica del cuento de Uribe que ejemplifica la lectura intertextual hipermediática.

Con una propuesta como la anterior era necesario conocer otros vínculos entre la literatura y los hipermedios. Principalmente se han dado desde el ámbito del entretenimiento (hiperficciones); académico (hiperediciones, preservación de acervo); y educativo (repositorios de material didáctico)¹⁴. Además de esta división se establece otra que es entre la literatura hecha específicamente para el medio digital y la literatura no pensada para su recepción desde la tecnología¹⁵. En cualquiera de las dos hay una intención de combinar o emplear las características del hipermedio. Sin embargo, cuando es el caso de los clásicos, por así llamarlos, se trata de una adaptación al medio digital tomando en consideración el aprovechamiento de sus cualidades.

El guión elaborado para el objeto de aprendizaje fue una edición del cuento que combina los tres ámbitos. El entretenimiento se consideró en el diseño de la interfaz y el desarrollo de las actividades lúdicas. Lo académico está considerado en la hiperedición pues cuenta con un glosario y se pone al texto en relación con otros discursos. Y lo educativo se encuentra en la intención formativa, puesto que es una guía de lectura que puede ser replicable.

Por todo lo anterior, la presente investigación pone de manifiesto que esta propuesta de lectura realizada a un texto literario a través de un objeto de aprendizaje permite, mediante las características del hipermedio (expansión del texto, combinación de discursos, contexto abierto) y las de un texto (intertextualidad, género), evidenciar, con la visibilización de los procesos asociativos de la lectura, el intertexto como un puente entre el texto y el lector en el momento de la construcción de significado en la recepción; y la lectura como un actividad intelectual que inicia con una comprensión textual y se encauza en una cognición

¹³ Debido a la extensión del guión instruccional el texto no se incorpora en la tesis. Para su revisión consultar los anexos que se encuentran en el CD. Ahí también se puede leer la entrevista realizada al escritor Álvaro Uribe sobre la literatura fantástica y su obra literaria, y un apartado que enlista y expone diferentes proyectos o productos que vinculan la literatura y el medio digital.

¹⁴ *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

¹⁵ Para conocer sobre literatura para hipermedios consultar los tres volúmenes de Electronic Literature collection. *Electronic Literature Collection Volumes 1, 2, 3*. En: Electronic Literature Organization (ELO) <http://eliterature.org/>

de la existencia humana y su entorno. La lectura literaria, (en ambas dimensiones, como habilidades de recepción de textos literarios y leer textos literarios en sí) según el crítico inglés John Carey, sirve también para provocar el pensamiento y cuestionar la situación propia, ayudando a labrar la identidad personal y social.¹⁶

¹⁶ Germán Gullón. *Op. cit.* p.43

CAPÍTULO 1

Lectura: un proceso cognitivo y social



Ante ciertos libros, uno se pregunta: ¿quién los leerá?
Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán?
Y al fin, libros y personas se encuentran.
André Gide

Gran parte de esta investigación se basa en la lectura como una actividad social que debe ser enseñada y fomentada desde varios ámbitos. La propuesta didáctica digital de lectura hipermediática que se presenta está fundamentada en el interés de crear una herramienta para apoyar la lectura en cuanto a la formación del intertexto para mejorar la comprensión lectora. Este capítulo expone los conceptos bajo los cuales se entenderá la lectura a lo largo del trabajo y por ende guiaron el desarrollo del objeto de aprendizaje

En cuanto a las definiciones de lectura hay dos vías, las que se acercan a la propuesta de D. B. Elkonin, citado por Nuñez Ang, que la considera una reconstrucción de las formas sonoras de una palabra sobre la base de su representación gráfica, separa la comprensión del reconocimiento de la forma sonora¹⁷; y por otro lado las que se apegan a lo que Isabel Solé menciona, que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Esto implica que haya un lector activo, un texto a examinar y un objetivo de lectura que condicionará en gran medida la interpretación que se haga del texto¹⁸.

¹⁷ Eugenio Núñez Ang. *Didáctica de la lectura eficiente: técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994. p.13
Eugenio Núñez es escritor y fundador de la Facultad de letras de la Universidad Autónoma del Estado de México de la cual es académico de la Facultad de humanidades.

¹⁸ Isabel Solé. *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAO, 2011. p. 17.

Isabel Solé es Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación LEAC (Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento), responsable del desarrollo de varios proyectos de investigación centrados en el estudio de los procesos de lectura y escritura para aprender. Es miembro de la Comisión de Estudios del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, y de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Psicología. Su investigación de doctorado, La enseñanza de la comprensión lectora: un punto de vista interactivo, recibió el Premio Extraordinario de Doctorado de la Facultad de Psicología (1986), y fue galardonada con el IX Premio de Educación Josep Pallach (1987). Una de sus líneas de investigación son los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de estrategias de lectura y de composición escrita en las diversas etapas educativas. “Isabel Solé” En: *Debats d’educació*. <http://www.debats.cat/es/ponentes/isabel-sole>. Consultado el 7 noviembre 2016.

En otras palabras, y haciendo uso de las definiciones de diferentes teóricos (Carell, Aebersold, Field, Rumelhart, Alderson, Wallace), en esta investigación se entenderá por lectura: el proceso activo e interactivo que involucra al lector, el texto y a la interacción entre ellos. De este, resultará la reconstrucción del contenido. A su vez, se trata de un proceso psicológico, cognitivo, e individual, diferente para cada lector, por ende es variable; pero de naturaleza social porque todos los textos producidos están cargados de sentido social y cultural.¹⁹

Isabel Solé, acerca de la lectura, toma una perspectiva interactiva (Rumelhart, Adams y Collins, Alonso y Mateos, Colomer y Camps) que asume a la lectura como un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y en esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. “El proceso de comprensión se ha re concebido como un modelo conceptual que incluye la creatividad, la memoria y el recuerdo.

Para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y atribuir significado al texto a partir de nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; es necesario realizar un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el bagaje del lector, para así encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias.²⁰ Un lector comprende un texto cuando construye representaciones mentales de segmentos de información entrante y esto puede ser a cualquier nivel desde fonológico, hasta referencial.

Para explicar el modelo de lectura interactivo es pertinente exponer los otros dos modelos, ascendente y descendente, y las diferencias entre ellos.

¹⁹ María Aurora Marrón Orozco. “¿Qué es la lectura?” En *Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza*. Coord. María del Carmen Contijoch Escontria. México, UNAM, 2014. p. 15.

²⁰ Isabel Solé. *Op.cit.* p. 18.

Modelo de lectura	Secuencia del proceso	Habilidad	Focaliza...	No contempla...
Ascendente La comprensión a partir de la decodificación desde el nivel gráfico al semántico. Se asocia al conductismo de B. F Skinner.	-Discurso -Morfemas -Léxico -Sintáxis	Decodificar sistemas secuenciales que contienen grafías, fonemas, fonemas, sintagmas, contenido semántico, en ese orden.	El texto	Las inferencias, la comprensión de un texto aunque no se entiendan todos sus componentes.
Descendente La comprensión a partir de las aportaciones del lector al texto. Se fundamenta en la teoría de los esquemas y en los estudios de Smith y Goodman.	-Reconstrucción del mensaje -Muestreo económico de índices -Anticipación/ predicción -Inferencias (esquemas) -Control de lectura y autocorrección	Realizar aportaciones a partir del conocimiento previo del lector para la significación del texto.	El lector	Le da menos peso a la decodificación para enfatizar el reconocimiento global de palabras.
Interactivo La comprensión a partir de la interacción entre los componentes de manera ascendente o descendente, y de manera paralela. (Rumelhart/ Goodman)	-Características gráficas -Letras -Palabras -Frasas -Oraciones -Cohesión local -Estructuración en párrafos -Tema del discurso -Conocimiento del mundo -Inferencia (Funciona en ambos sentidos)	Predecir y verificar hipótesis acerca del texto.	La construcción de significado a partir de múltiples fuentes de conocimientos que interactúan continua y simultáneamente.	

Tabla 1.1. Diferentes procesos de lectura²¹

De acuerdo con la tabla anterior el proceso interactivo supone una síntesis e integración de los enfoques ascendente y descendente porque no se centra ni el texto ni en el lector sino en la construcción del significado a partir de la interacción entre los componentes textuales y no textuales. Solé resume este proceso de lectura al describir que “cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente,

²¹ Marrón Orozco. *Op. cit.* p.p. 16-21.

la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico , sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”.²²

Por otro lado, el modelo que propone Goodman sobre la lectura se sintetiza de la siguiente manera. El proceso de comprensión empieza en la mente del lector y se trata de un proceso selectivo que involucra parcialmente pistas lingüísticas mínimas que el lector elige para relacionarlas con sus propias pistas sintácticas, semánticas y fonológicas que ubique en sus memoria con la finalidad de elaborar hipótesis sobre el contenido que después serán confirmadas o refutadas por elementos de vocabulario y sintaxis del texto. Por eso, Goodman llama a la lectura “un juego de adivinanzas psicolingüístico”.²³

En conclusión, el modelo interactivo define a la lectura como un proceso que implica un lector activo con la habilidad de decodificar y de generar hipótesis a partir de objetivos de lectura y verificarlas a través de índices existentes en el texto; dichas actividades conducen a la construcción de la comprensión de un texto, es decir “es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones (a diferentes niveles) que conducen a la construcción de una interpretación”.²⁴ Es decir, un juego de adivinanzas y de búsqueda de pistas lingüísticas y culturales. Las predicciones y verificaciones de un texto estarán condicionadas por los conocimientos previos del lector (sus esquemas mentales) y por la superestructura²⁵, los elementos del tipo de texto en sí.

En el caso de los textos narrativos, las características de los personajes, sus situaciones y sus relaciones con otros personajes son pautas para elaborar predicciones sobre lo que

²² Isabel Solé. *Op. cit.* p.19.

²³ Marrón Orozco. *Op.cit.* p. 18, 21, 22.

²⁴ Isabel Solé. *Op. cit.* p. 22.

²⁵ Las diferentes estructuras textuales – o “superestructuras” (Van Dijk, 1983)- imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

acontecerá en la narración, por lo tanto es necesario enseñar a utilizar los elementos que la componen al momento de elaborar las predicciones.²⁶

Ante la exposición del modelo interactivo de lectura, y las habilidades cognitivas que se consideran necesarias para la comprensión de la lectura, habría que hablar sobre los niveles de comprensión. Dicho concepto se basa en el hecho de que el lector responde al significado en varios niveles de abstracción y de significación. Barret y Smith dividieron los niveles en: literal, inferencia, la evaluación y la apreciación. Dechant agrega la comprensión organizacional, interrogativa y la comprensión con un propósito de aprendizaje²⁷.

Por otro lado, los niveles que establece Nuñez Ang, expuestos a continuación, se emparentan con las habilidades descritas en los modelos de lectura.

Primer nivel Descodificación: asociación grafismo-sonido y la búsqueda de sentido (habilidades semánticas).

Segundo nivel Comprensión: puede ser literal (identificar ideas, datos, secuencias, relaciones causa-efecto); o inferencial (interpretar de lo dicho lo no dicho o lo dicho en sentido figurado).

Pero Núñez habla de tres niveles más a los que él llama, “internalización”, “lectura crítica” y “lectura creativa”.

Tercer nivel Internalización o interiorización: posibilita el poseer la información para organizarla en un esquema propio.

Cuarto nivel Lectura crítica: va más a la interpretación, la confrontación y la comparación. Aquí ya cuenta la conclusión, la opinión del lector.

Quinto nivel Lectura creativa: la que se vincula con el proceso de escritura.

²⁶ *Ibid.* p.23.

²⁷ María del Carmen Contijoch Escontria. “Niveles de comprensión de lectura” En *Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza*. Coord. María del Carmen Contijoch Escontria. México, UNAM, 2014. p. 101.

Bajo este esquema de niveles de lectura de Nuñez, los que se deben reforzar en bachillerato son los últimos tres, puesto que ya se deja atrás las tareas primarias de decodificación e identificación de datos, es necesario ese salto a la interiorización de la información para reorganizarla, interpretarla, valorarla a partir de ideas propias y culturales. “La lectura crítica se propone pensar sobre los contenidos de un texto y así emitir un juicio valorativo sobre los mismos, e ir todavía más allá de esos contenidos para llegar a contextos ideológicos o de visión de mundo provenientes del texto”²⁸. Habría en una comprensión crítica un nivel inferencial porque se retoma información no explícita en el texto; evaluativa porque se juzga el texto bajo una opinión propia y un cuestionamiento del propósito del autor. Y en el caso de los textos literarios, habría un nivel apreciativo porque se identifica tono, tema, elementos retóricos, estilísticos o narrativos que aportan información para la verificación de hipótesis²⁹. Esto queda en sintonía con la lectura de textos literarios que proponen una visión de mundo desde una construcción ficcional.

A la luz de lo anterior, la lectura como un ejercicio de creación de pensamiento crítico es necesario realizarla y fomentarla desde diferentes espacios. Idealmente la formación de un lector comenzaría en el hogar en un contexto de entretenimiento. La lectura de lo privado pasaría a los espacios públicos, la escuela y las bibliotecas o espacios de lectura. En esta etapa la lectura está condicionada por los planes de estudio, por objetivos académicos, por programas gubernamentales o de instituciones sociales. Sin embargo, a partir del uso de internet se agrega un nuevo espacio que es el digital. Mientras que todos los demás espacios están mediados por alguna figura superior, padres de familia, educadores, promotores de lectura, en este caso es meramente individual, el usuario decide qué leer, sus propias motivaciones y objetivos de lectura. Sería una lectura autogestionada. Pero no confundir que por acostumbrar a un lector al contexto digital se está avanzando en el desarrollo de la comprensión de lectura. En ciertas ocasiones hay que utilizar las herramientas digitales con un propósito educativo para evitar la dispersión y adquirir una alfabetización múltiple en favor de una comprensión lectora.

²⁸ Eugenio Núñez Ang. *Op. cit.* p. 108.

²⁹ Contijoch Escontria. *Op. cit.* p. 102.

Bajo lo expuesto se resume que leer es comprender un texto mediante un proceso de elaboración de predicciones y verificación de las mismas, un juego de adivinanzas. El proceso requiere de los conocimientos previos del lector tanto del mundo como de la superestructura del texto. En la verificación se necesita identificar los elementos textuales que soportan las hipótesis. Y de ser necesario se puede agregar ayuda externa como el uso de diccionario o de información adicional que se volverían en conocimientos nuevos para realizar otras predicciones o comprobar las ya realizadas. Leer es un proceso abstracto, reflexivo que puede ser desarrollado de manera individual o colectivamente pero siempre bajo motivaciones u objetivos claros.

1.1. Leer es igual a comprender

1.1.1. La comprensión y comprensión de lectura

Entonces si leer es comprender hay que ahondar en este concepto. Según la teoría de Tomasello el aprendizaje cultural se logra debido a una forma de cognición social, que es la habilidad de los individuos de comprender a su misma especie, a sus semejantes³⁰. Dicho lo anterior, el aprendizaje se da porque se puede comprender y la comprensión también se entiende como empatía. Entonces la empatía también se consideraría parte de la base del conocimiento.

“Esta comprensión permite a cada individuo introducirse en el *zapato mental* de otra persona, de tal manera que se puede aprender no tanto desde el otro, sino a través del otro. Esta comprensión de los otros como algo propio es crucial en el aprendizaje cultural humano, ya que los utensilios y prácticas sociales (por ejemplo, el uso de herramientas y símbolos lingüísticos), conllevan invariablemente contactar con entidades fuera de sí mismos”³¹. A la luz del comentario anterior la lectura de un texto narrativo será comprendido en la medida de que el lector consiga esta empatía con el personaje y su situación para conseguir un aprendizaje que se verá conectado inmediatamente con la comprensión de su propia realidad.

³⁰ José Antonio León, *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p. 44.

³¹ *Idem*.

Se puede definir la comprensión como la competencia humana que busca encontrar el significado de lo que vemos, oímos, sentimos, o pensamos. Se trata de un proceso constructivo en el que la información de un estímulo o evento se empareja con la información existente en la memoria del sujeto para formular una idea coherente. Y en cuanto a una comprensión lectora “se trata de la transformación de los símbolos lingüísticos en símbolos mentales, lo que implica también un nivel de representación mental”. La comprensión entabla relaciones entre el sujeto y el objeto a comprender debido a la interacción entre información nueva, conocimientos previos y contexto de la tarea. Y dichas relaciones deben ser capaces de apoyar al lector en explicar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, aplicar, y representar el tema o contenido de una forma diferente³².

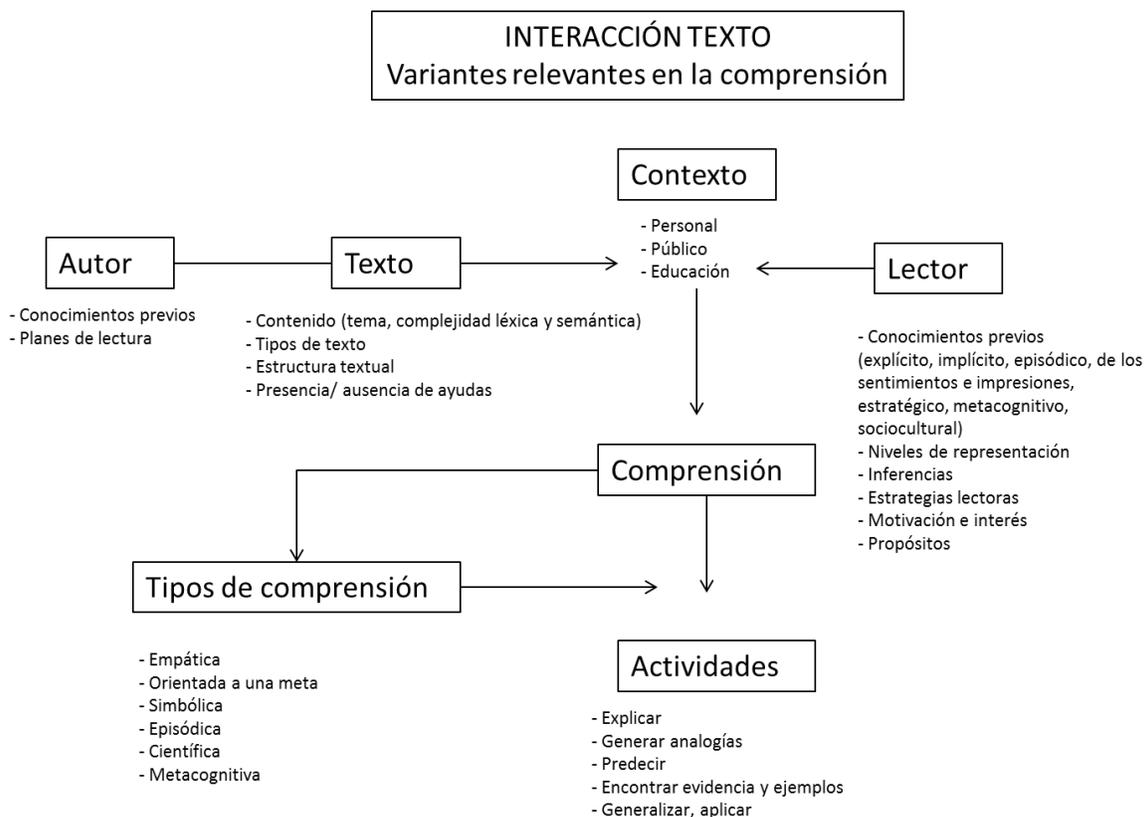
Entonces, el objeto de aprendizaje refuerza esta tarea mental a partir de una visualización y segmentación del proceso de lectura. El texto es la nueva información, los conocimientos previos deberían ser parte del alumno pero como se parte de la idea de que ellos no tienen conocimientos generales estandarizados entonces se le proporcionan pero no de una manera simplificada o directa, sino que se dan a partir de las actividades que él irá resolviendo por tanto después de jugar se convertirán en sus propios conocimientos previos que serán emparejados con la información del texto. Y además es señal de que ha comprendido el fragmento de lectura que acaba de efectuar porque podrá contestar la actividad sin ningún problema, es decir, estará representando el contenido del cuento de otra forma. Con esto se estará interiorizando lo leído, es decir se habrá llegado al nivel tres de lectura que propone Núñez.

1.1.2 Tipos de conocimiento involucrados en la comprensión

La comprensión de un texto gira en torno a tres factores. Por un lado están las características del texto (niveles lingüísticos, contenido, estructura); por otro lado las del lector (conocimientos previos, procesos mentales para realizar una representación coherente); y por último las características del autor (conocimientos previos, planes de

³² *Ibid.* p. 189.

escritura). El siguiente esquema de León organiza dichas fuentes y los conocimientos involucrados en la comprensión.³³



Esquema 1.1. Variantes relevantes en la comprensión

Como se observa en el esquema, aunque todos los conocimientos jueguen un papel fundamental considero que los conocimientos explícitos y episódicos son los que mayormente se involucran y corresponden a las dos dimensiones de la comprensión (la textual y la situacional) que menciona Sánchez Miguel³⁴. Por un lado los conocimientos explícitos que vienen de una disciplina son los que se aplican al momento de la decodificación del texto, al igual que los conocimientos implícitos que vienen de la experiencia. Y en cuanto a la representación de la situación entrarían los conocimientos episódicos ya que estos se activan mediante un proceso asociativo muy fuerte que hace que una cosa nos recuerde a otra. Estos conocimientos recuperados para ser considerados en otros contextos sirven para ejemplificar, hacer analogías con nuevas situaciones y que

³³ León. *Op. cit.* p. 128.

³⁴ En el siguiente apartado se hablará con detenimiento de las dimensiones de la comprensión de lectura.

ayuden a resolverlas³⁵. Entonces los conocimientos episódicos estarían involucrados en la representación situacional de la comprensión lectora.

Por su parte Sánchez Miguel afirma que comprender un texto implica entrar en su significado y por tanto conseguir los siguientes logros:

1. Desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto, es decir, construir proposiciones.
2. Conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas. Esto se corresponde con la noción técnica de progresión temática.

Los dos pasos anteriores componen la microestructura de un texto, la creación de proposiciones y la conexión lineal entre ellas.

3. Asumir y/o construir la jerarquía que hay o podemos concebir entre esas ideas, es decir, la macroestructura.
4. Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Es lo que se denomina interrelación o superestructura.

A partir de lo anterior, comprender es duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto³⁶. Como se trata de un proceso abstracto y reflexivo es adecuado apoyarlo en un objeto digital que lo haga visible y además evidente a través del juego. “En este sentido el texto no es sólo una invitación a entrar en sus significados, sino más bien una invitación a construir con sus significados un modelo de la realidad”³⁷. La enseñanza de la práctica lectora debería ir en sentido de apoyar primero en la creación de significados para después unificarlos en pro de la construcción de un modelo de realidad.

1.1.3 Dimensiones implicadas en la comprensión lectora

Según Sánchez Miguel el texto se comprende en dos dimensiones la primera podría definirse como textual, o base del texto, e incluiría las proposiciones derivadas del texto

³⁵ Lourdes Marcela Lagos Ángeles, Tesis: *El poema Implacable, de Amado Nervo y la ilustración de Julio Ruelas: una lectura posible*, p. 115.

³⁶ Emilio Sánchez Miguel. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Aula XXI-Santillana, 1993, p. 45

³⁷ *Ibid.* p. 46

junto con las inferencias necesarias que aseguren la coherencia local y global. “La otra dimensión sería la situacional que recoge las inferencias y conocimientos evocados por el lector para dar acomodo a la información. Esta segunda puede concebirse como la construcción de un mundo para el texto”³⁸.

La construcción de la dimensión textual implica atravesar los siguientes niveles:

Niveles de actividad	Resultado
Reconocer palabras escritas	Significado lexical.
Construir proposiciones	Los significados se organizan en términos de un predicado y argumentos.
Conectar las proposiciones	Se relacionan las proposiciones entre sí tanto temática como, si fuera el caso, causal, motivacional o descriptiva.
Construir la macroestructura	Se derivan del texto y de los conocimientos del lector, las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.
Interrelacionar globalmente las ideas	Las ideas globales se relacionan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales.

Tabla 1.2. Niveles de comprensión de un texto

El cuadro anterior contempla la primera dimensión de la comprensión lectora, la representación textual que incluyen los tres niveles siguientes:

- Microestructura: identificar ideas elementales, darles una continuidad y relacionarlas.
- Macroestructura: dar un sentido unitario y globalizador a lo leído.
- Superestructura: interrelacionar las ideas generales a partir de una forma (causal, comparativa, de respuesta, secuencial, descriptiva).

La segunda dimensión es construir un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe. Y en este caso los conocimientos que poseemos y que constituyen nuestra visión de la realidad son determinantes para construir esta representación del mundo a partir de lo que se afirma en el texto. Las dos representaciones, la textual y la situacional, dependen entre sí y a la vez son independientes, pero un cierto grado de calidad en la representación

³⁸ *Ibid.* p. 47.

textual es una condición necesaria, aunque no suficiente, para construir la representación situacional³⁹.

Por otro lado Van Dijk y Kintsch proponen que la comprensión de un discurso tiene tres niveles de representación⁴⁰:

1. Código superficial: preserva la forma exacta tanto de las palabras como de la sintaxis, tal y como aparecen en las cláusulas del texto.
2. Base del texto: contiene las proposiciones explícitas en una forma reducida, preservando el significado pero no la exactitud de las palabras y la sintaxis. Es una representación más abstracta y conceptual pero sigue muy próxima al contenido explícito del texto. Incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto.
3. Modelo de situación: corresponde al contenido de lo que trata el texto. Es una representación más próxima a nuestras experiencias propias relacionadas con la situación referida en el texto que con sus características gramaticales o estructurales. El lector construye un micromundo mental mediante inferencias que conectan la información con el conocimiento previo.

En la propuesta de Van Dijk y Kintsch en el nivel 1 y 2 estaría la dimensión textual de la que habla Sánchez Miguel y la tercera sería la situacional.

El objeto de aprendizaje elaborado en este trabajo apoya en ambas dimensiones, principalmente en la textual desde la presentación y segmentación del texto en favor de la elaboración de un significado; al tener esto es posible apuntalar al desarrollo de una representación situacional porque lo que va adquiriendo el lector, conforme a las actividades y la lectura guiada, lo vincula con sus propios conocimientos.

³⁹ *Ibid.* p.59-60.

⁴⁰ *Ibid.* p. 193.

1.1.4 La teoría del esquema y la representación de la adquisición del conocimiento

A partir de nuestra interacción con el mundo construimos representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura (valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos). Los esquemas de conocimiento (Coll) representan nuestro conocimiento variable y ampliable mediante estructuras elaboradas por medio de infinitas relaciones. Mediante dichos esquemas, las personas comprenden las situaciones, información transmitida y, evidentemente, un texto escrito⁴¹. Es decir las representaciones de la realidad se realizan a partir de los esquemas de conocimiento, éstos son relaciones que se efectúan al momento de interactuar con el mundo y encontrar patrones o diferencias. Y para Barlett los esquemas se refieren a una organización activa de reacciones o experiencias que resaltan la reciprocidad entre cultura y memoria, remarcan “el papel que juega la experiencia cultural y cómo el individuo hace sentido de esta”⁴².

La teoría moderna del esquema es acerca del conocimiento. Como señala Rumelhart: ‘Un esquema es una estructura de datos para representar conceptos almacenados en la memoria’, y esa representación facilita el uso del conocimiento de forma específica. Esta teoría indica que el conocimiento se almacena en unidades dentro de las cuales existe información acerca de cómo utilizarlo⁴³. Rumelhart y Ortony sugerían que un esquema está formado por paquetes de conocimiento que contiene las siguientes seis características⁴⁴:

- a) Contiene variables
- b) Pueden ser considerados uno dentro de otros
- c) Representan el conocimiento en todos sus niveles de abstracción
- d) Representan conocimiento más que definiciones
- e) Son procesadores activos

⁴¹ I. Solé, *Op. cit.* p. 34.

⁴² María del Carmen Contijoch Escontria. “Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica”. En: *Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza*. Coord. María del Carmen Contijoch Escontria. México, UNAM, 2014. p. 30.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ J. A. León, *Op. cit.* p. 151.

- f) Son mecanismos de reconocimiento cuyo procesamiento se dirige a la evaluación de su bondad de ajuste entre lo que ya se conoce con la información que está siendo procesada.

Mientras que Stein y Trabasso anotaron las siguientes características⁴⁵:

- Compuesto de conocimiento abstracto.
- Refleja propiedades de experiencias prototípicas.
- Aunque sea individual puede ser compartido culturalmente.

De acuerdo con los teóricos de los años 70⁴⁶ de la teoría del esquema “para que se produzca una comprensión coherente del texto, no basta con poseer un conocimiento del mundo, sino que tal conocimiento debe ser activado o evocado con anterioridad a la lectura o, al menos, durante esta.”⁴⁷ Entonces si un alumno posee pocos conocimientos sobre el mundo porque se trata de un lector joven y además con poca experiencia literaria necesita de un apoyo extra para identificar las pistas que proporciona el mismo texto. El objeto de aprendizaje desarrollado en esta investigación funciona como un simulacro de lectura puesto que funge como un esquema que activa o provee los conocimientos necesarios para la interpretación del texto literario. El objeto busca activar ese conocimiento al identificar relaciones para elaborar una representación. La búsqueda de similitudes para la comprensión es un proceso que aplica el joven lector en su reconocimiento del mundo pero que pocas veces realiza en su lectura.

Esta teoría expone la importancia del conocimiento previo dentro del modelo psicolingüístico de la lectura porque para la comprensión de un texto, en un mismo mensaje o esquema se conjuguen la información obtenida del mensaje y el esquema interno del lector; de no ser así, cuando el lector no activa el esquema apropiado no se comprenderá el texto en varios niveles. Carell y Eisterhold apuntan como una de las razones por las cuales no coinciden los esquemas del lector con los del autor es porque se trata de un esquema muy específico y no forma parte del esquema cultural del lector. Los esquemas de

⁴⁵ María del Carmen Contijoch Escontria. *Op. cit.* p 31.

⁴⁶ León menciona a Bransford, Barclays y Franks, 1972; Bransford y Johnson, 1972,1973; Bransford y Mc Carel, 1975; Dooling y Lachman, 1971, Dooling y Mullet, 1973.

⁴⁷ J. A. León, *Op. cit.* p. 153.

contenido, formales o de conceptos específicos con los cuales cuente o no el lector afectarán el proceso de resignificación de un mensaje⁴⁸.

La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis, como lo menciona Solé, porque el texto y sus marcas permiten generar determinados esquemas-hipótesis que deben ser contrastados constantemente con el resto de la información del texto. A medida de que la información coincida con el esquema, éste se confirma y se produce la comprensión del texto y si no fuera así, quien lee, buscaría otros esquemas que le fueran útiles. “Los conocimientos que posee el lector, fruto de su propia experiencia, pueden ser de diferentes tipos, ya sea acerca del mundo o del tema del que trate el texto, o más específico, el conocimiento de la superestructura esquemática (cómo está organizado el texto)⁴⁹. En el ámbito educativo ha tenido gran relevancia porque denota que los conocimientos previos influyen en la interpretación de la información sensorial y perceptual entrante por tanto se hace del alumno un sujeto activo⁵⁰. Esto en la lectura derivaría en que ninguna interpretación de un texto sería la misma puesto que los esquemas de conocimientos de los alumnos son muy variados tanto por sus experiencias personales como por sus experiencias lectoras. Sin embargo es tarea del profesorado proveer a los alumnos de esquemas concretos y comunes para enfrentar sus nuevas lecturas.

De acuerdo con lo que propone Sánchez Miguel, el ser humano cuenta con estructuras estables de conocimientos que denomina como esquemas.

Estos recogen las regularidades que encontramos en los objetos, situaciones, acontecimientos de nuestro entorno. Esas regularidades incluyen los componentes que siempre están presentes en esos objetos y situaciones, o, al menos, aquellos que somos capaces de captar; y asimismo, las relaciones que existen entre ellos. Así un componente puede figurar como parte integrante de otro o mantener una relación temporal, espacial, motivacional o causal con el resto. Los componentes por otro lado, pueden tener un grado diferente de centralidad o importancia. [...] Dicho de otra manera, los componentes de los

⁴⁸ M. C. Contijoch Escontria. *Op. cit.* p.p. 32-34.

⁴⁹ *Ibid.* p.154.

⁵⁰ *Ibid.* p. 157.

esquemas son categorías abstractas de información o variables, que requieren ser concretadas con valores específicos.⁵¹

Los esquemas serían los patrones de conocimientos que se generan a partir de nuestro contacto con el mundo y que se completan una y otra vez cada que nos enfrentamos a objetos o situaciones nuevas que embonen con dichos esquemas, por tanto ayudan en la comprensión de nuestro entorno. También los esquemas apoyan en la realización de inferencias y aportan al proceso de comprensión elementos que el material en sí no proporciona directamente.⁵² Al final de cuentas contar con un esquema de conocimientos ayuda a que cuando se leen las claves textuales puedan ser reconocidas y relacionadas con los conocimientos previos para así construir una interpretación. Estas inferencias se logran a partir de conocer las proposiciones del texto, si las desconocemos no resultan ser pistas de interpretación sino que se quedan en la primera dimensión, en la textual. Un objeto de aprendizaje como el que se propone instaura virtualmente un esquema a seguir y a reconstruir, desde la pantalla y el juego para que posteriormente o a la par, el lector lo asimile y lo ocupe una y otra vez con diferentes textos.

“En resumen, apunta Sánchez Miguel, nuestros conocimientos sobre la realidad tienen una estructura estable en nuestra mente. Una estructura que contiene aquellos componentes que resultan básicos y característicos de cada acontecimiento, objeto o situación. Estos componentes se denominan como variables y el esquema configura las relaciones entre esas variables”⁵³. Por tanto un esquema sería una configuración de variables que especifica lo que es para nosotros un objeto, acción, situación o acontecimientos.

Entonces la lectura en este sentido apoyaría al alumno a crear nuevos esquemas de conocimientos, puesto que lo enfrentaría a nuevas situaciones, pues como dice Teresa Colomer la lectura de textos literarios provoca la descentralización de uno mismo, es decir, permite la empatía al situar al lector en distintas personas y además por considerar otras perspectivas se amplían sus experiencias. Los cuentos, simplifican las situaciones de la vida

⁵¹ E. Sánchez Miguel, *Op. cit.* p. 64.

⁵² *Ibid.* p.66.

⁵³ *Ibid.* p. 70.

y las estructuran y por tanto pueden darle estabilidad a ciertas formas y así aprenderlas y reencontrarlas en el conocimiento del mundo⁵⁴; y en el caso específico de la lectura de clásicos se provee o refuerza la herencia cultural literaria de una sociedad, se le otorga un capital cultural al lector. Es como lo apunta León una comprensión a partir del otro. Formar un lector diestro es construir un camino para el entendimiento humano que va desde la comprensión lectora hasta llegar a una comprensión del mundo, sus dificultades y diferencias y quizá de la vida misma.

1.1.5 Las inferencias en la lectura

Las inferencias en el proceso de lectura dotan coherencia a la representación de un texto. Son fundamentales para esas representaciones porque rellenan las lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el texto, aportando la coherencia necesaria ya sea a nivel local o global del texto. “Las inferencias develan lo oculto, completan el mensaje recibido, al añadir elementos semánticos no explícitos pero relacionados con el mensaje y los conocimientos previos. Las inferencias pueden darse durante o después de la lectura. Si es durante se considera que son fenómenos genuinos de procesamiento constructivo; si son después son conjeturas acerca de lo leído, son fenómenos reconstructivos⁵⁵.”

El objeto de aprendizaje aspira a que el lector compruebe sus primeras inferencias constructivas si es que las logró elaborar o apoyar en la realización de inferencias reconstructivas al recordar lo leído con la actividad.

La base de la comprensión es la elaboración de inferencias a diferentes niveles. Esto se debe a que la mente humana como lo menciona Bruner es una máquina de inferencias por su destreza al activar el conocimiento almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta destreza evidencia que los sujetos, o en este caso lectores, no son meros

⁵⁴ Teresa Colomer, Canal del Instituto de Formación Docente, Enero 2012, “Literatura Infantil y Alfabetización inicial”. En: <https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQC�LYc>

⁵⁵ J. A. León, *Op. cit.* p.p. 194-195.

receptores y codificadores pasivos de la estimulación del entorno, sino que construye información activamente a partir de una estimulación⁵⁶.

Para lograr la comprensión y por tanto la elaboración de inferencias se necesita cumplir dos requisitos. El primero que el lector posea conocimientos previos sobre lo que lee y segundo que comparta conocimientos con el autor del escrito, ya sean generales o específicos. De esta manera tomarán relevancia los elementos que sean imprescindibles para la construcción del significado del texto. Y es aquí donde se encuentra un quiebre con los alumnos de bachillerato puesto que no parten de un mismo bagaje cultural por falta de experiencia vital así como de un capital cultural literario debido a que la instrucción en el bachillerato no es homogénea⁵⁷. Entonces es pertinente apoyar la lectura con materiales didácticos que sopesen esa falta de conocimientos.

Si leer se trata de relacionar la información del texto con los conocimientos previos del lector también es de esperarse que la información que aporta lo escrito sea completamente nueva y no se ajuste como tal a los esquemas de conocimiento del lector; en este caso la lectura, es decir, la comprensión de un texto, se vuelve también un proceso de aprendizaje ya que, a partir de comprender un texto, nueva información se une a los esquemas de conocimiento para ampliarlos. Cuando aprendemos significativamente se produce la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento. Dicha memorización hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado para la resolución de problemas prácticos sea muy elevada. En este sentido si leer es comprender, comprender nos puede dar paso a un aprendizaje significativo, en primer lugar porque cuando un lector comprende está aprendiendo en la

⁵⁶ *Ibid.* p. 196.

⁵⁷ El plan de estudios de literatura de la Escuela Nacional Preparatoria pretende que a través de la lectura de textos literarios se forme al estudiante en cuestiones lingüísticas, culturales y literarias que lo ayuden a entenderse como ciudadano de una nación conectada con otras tradiciones y que desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico. Se trata de un plan de estudios formativo, integral, social, interdisciplinario y relativamente prescriptivo en cuanto a las épocas a estudiar pero una mayor libertad en cuanto a las lecturas seleccionadas. Mientras que el plan de estudios para el bachillerato incorporado a la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la materia de literatura desarrollar las competencias comunicativas del estudiante mediante la lectura y el estudio de los géneros literarios y no de un recorrido histórico de la literatura. Por tanto es responsabilidad del profesor elegir los textos adecuados para dichos propósitos y aunque se pretenda una interdisciplinariedad no se está construyendo un bagaje cultural unificado porque se tiene más en cuenta la finalidad y no los contenidos. De la misma manera el docente está a cargo de “fomentar el gusto por la lectura y la expresión oral, escrita y artística, ofreciendo alternativas de consulta, investigación y trabajo, utilizando de manera eficiente las TIC.

medida de que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas sobre ciertos aspectos. Leer es acercarse a múltiples culturas y se vuelve cultura propia del lector. En la lectura se da un aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos sean otros⁵⁸.

A la luz de los comentarios de Solé la comprensión de un texto tiene dos líneas una como formación integral de una persona; al final de cuentas, el texto escrito funciona como un medio para emitir un mensaje que puede ser leído por placer o para sacar una información determinada a partir de un objetivo de lectura; y la segunda es leer para aprender, es decir, tomar la lectura como un instrumento de aprendizaje. “En su conjunto, nos hace ver que si se enseña a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, se está facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”⁵⁹.

Leer como comprensión de un texto implica desde su dimensión textual hasta la situacional. Esta última derivada de los esquemas de conocimiento que se han forjado a través de la interacción con el mundo. De esta manera la comprensión en la lectura provee una manera de acercarse al mundo desde la representación mental que forma el texto y las experiencias del lector. Leer se hace un vínculo con otras realidades y conocimientos.

1.1.6 Leer sin comprender

Cuando se lee sin comprender la mirada se vuelve indiferente a las marcas del texto; se recuerda poco sobre lo leído y todo tendría la misma importancia o se destacarían aspectos secundarios por razones equivocadas. Otra cuestión que afecta en la comprensión de textos es leer sin un objetivo claro y esto presupone que no se está buscando un significado a lo que se lee. Sánchez Miguel anota sobre la población que no comprende cuando lee que ha aprendido a leer pero no aprenden leyendo; mientras leen no ponen en marcha los mecanismos básicos de aprendizaje, no piensan, no resuelven problemas. Por tanto, dice que comprender implica tomar en consideración las sugerencias y guías del

⁵⁸ I. Solé, *Op. cit.* p. 30.

⁵⁹ *Ibid.* p. 40.

propio texto sobre cómo ordenar, diferencias e interrelacionar las ideas, es trascender el texto integrando sus ideas con las nuestras⁶⁰.

Goodman no ha sido el único en hacer una analogía entre el juego y la lectura. Iser habla de que el texto impone un reto al lector a partir de su constitución.

Actor y lector participan por eso en un juego de fantasía, lo que no tendría lugar si el texto pretendiese ser algo más que reglas de juego. Pues el lector solo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad, y ello solo ocurre cuando el texto ofrece la posibilidad de ejercitar nuestras capacidades. Naturalmente que en esta productividad existen sin duda unos límites de tolerancia que se traspasan cuando se nos dice todo claramente o cuando lo dicho amenaza disolverse en la confusión, de manera que el aburrimiento y la fatiga son situaciones límite que normalmente excluirían nuestra participación⁶¹.

Por eso es de suma importancia la convergencia de conocimientos entre los tres actores de la lectura (lector, texto, autor), es decir que autor y lector partan desde el mismo horizonte cultural que se devela en el texto. Los límites de tolerancia se irán ensanchando poco a poco en la medida de que el lector fortalezca su competencia literaria con más lecturas, conocimientos enciclopédicos/académicos y vivenciales que se deriven en más esquemas de conocimiento. Hay que enseñar estrategias de lectura que amplíen esos límites para poder jugar bajo reglas de juego más estrictas y demandantes.

Sánchez Miguel enlista las siguientes evidencias sobre los modos de operar de los alumnos con problemas en la comprensión de textos⁶²:

1. Su amplitud de conocimientos (como consecuencia probable de bajo nivel de lectura y de comprensión), flexibilidad y acceso son más limitados que los de buena comprensión.
2. Su modo de operar con la información textual descansa en estrategias lineales, elementa a elemento (estrategias de listado, omitir y copiar), que fragmentan la información del texto (déficit para operar con la progresión temática).

⁶⁰ Emilio Sánchez Miguel. *Los textos expositivos: estrategias para su mejor comprensión*. Madrid, Santillana, 1999. p.p. 20- 33

⁶¹ Iser Wolfgang. *El proceso de lectura*.

http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf [en línea] p. 150.

⁶² Emilio Sánchez Miguel. *Op. cit.* p. 33.

3. Su modo de operar ante los textos resulta también poco reflexivo y consciente (no detecta sus fallos de comprensión, no son sensibles a sus propias dificultades y rígido (no planifican, no regulan).

Es decir, una lectura sin comprensión no logra la interiorización de lo leído ni lo relaciona con otros conocimientos. La interacción con el texto, en el mejor de los casos, solo logra la dimensión textual y el entendimiento de las relaciones causales al interior del texto pero no lo lleva a una lectura crítica que lo haga formar una postura.

Núñez Ang⁶³ divide las causas de la dificultad de la lectura en dos, las que tienen que ver con el material y las que son del lector. Las primeras implican: el grado de lecturabilidad del texto, adecuado o no a la experiencia del lector; características del material, estructura, vocabulario, estilo, tema, género literario. Las segundas son sensoriales (percepción visual y auditiva), psicológicas (motivación, interés, nivel intelectual), los antecedentes del lector (escolaridad, nivel de lenguaje, propósitos, formación de hábitos). Ante las causas materiales y los antecedentes del lector es posible la elaboración de un material de ayuda que solucione lo anterior por medio de una lectura dirigida o comentada, ediciones accesibles o una modernización del proceso lector por medio de herramientas digitales.

Los buenos lectores se muestran más activos cuando procesan la información de un texto. Sus estrategias de lectura están encaminadas a generar o activar conocimientos⁶⁴. Es necesario que los lectores menos diestros se conviertan en sujetos más activos en el proceso de lectura y un objeto didáctico lúdico con actividades para cada etapa de un cuento es pertinente para activarlo por medio del juego, la prueba y el error, la elección.

En este caso un alumno o lector que no comprenda se volverá un analfabeta funcional que podrá descodificar la parte gráfica de un texto, dependiendo su nivel semántico podrá atribuirle significado a las palabras y por ende construir un significado global primario del texto pero no logrará la segunda dimensión de representación de un texto puesto que no tendrá oportunidad de generar hipótesis mucho más arriesgadas que no sean meramente verificables con información implícita del texto, sus inferencias serán menores y no podrá

⁶³ Eugenio Núñez Ang. *Didáctica de la lectura eficiente: técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994.

⁶⁴ J. A. León, *Op. cit.* p. 221.

interiorizar el texto para llegar a una reorganización de la información a partir de sus valoraciones y comparaciones. Esta situación, de un lector poco instruido o un lector que no comprende, forma parte de los problemas a los que se enfrenta el alumnado mexicano del nivel medio superior.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber, México, en la evaluación del 2015, en el área de lectura, que es comprendida por PISA como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”⁶⁵, en una escala de desempeño que va del nivel 6 al 1b, obtuvo su porcentaje más alto (34 %) en el nivel 2 que es considerado por PISA “el mínimo necesario para que un joven pueda integrarse de manera adecuada como adulto capaz en la sociedad del conocimiento”.⁶⁶ En México 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) y 41% por debajo del nivel 2. Y apenas un 5% se encuentra en los niveles más altos (4, 5 y 6)⁶⁷ Lo anterior quiere decir que los alumnos próximos a integrarse al campo laboral o a una universidad apenas logran una comprensión básica de un texto.

Ahora, si revisamos pruebas nacionales como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que evalúa el desempeño individual de los estudiantes de Educación Básica y del último grado de Educación Media Superior en dos campos disciplinares que son fundamentales para el desarrollo de los jóvenes, tanto en la educación superior, como en el mercado de trabajo y en el ámbito social: Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas⁶⁸ los resultados no son mejores. En “el campo disciplinar de Comunicación explora la capacidad para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y

⁶⁵ INEE 2016. México en PISA 2015. 1a edición. México: INEE. [en línea] p. 71

⁶⁶ INEE 2013. México en PISA 2012. 1a edición. México: INEE. [en línea] p. 19

⁶⁷ INEE 2016, *Op. cit.* p. 78.

⁶⁸ ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estructura de la prueba. [en línea]

construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad”.⁶⁹ Con base en su escala de dominio los resultados de la evaluación del 2014 son los siguientes:⁷⁰

Dominio	Porcentaje
Insuficiente	19.1
Elemental	36.3
Bueno	40.1
Excelente	4.6

Tabla 1.3. Porcentaje de alumnos del último grado en cada nivel de dominio

Esto quiere decir que de acuerdo con el porcentaje más alto en el nivel “Bueno” el alumno de bachillerato logra:⁷¹

- Identificar enunciados que sintetizan apartados del texto.
- Seleccionar y distinguir elementos de información explícitos.
- Interpretar el significado de una figura retórica.
- Vincular información que aparece en distintas partes del texto para reconocer el tema o asunto central.
- Reconocer la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales para inferir cuestiones implícitas, como la postura del autor, un contraargumento.

Sin embargo, ¿en qué momento dará el paso al nivel “Excelente” o al máximo nivel de PISA en los que ya se domina el sentido connotativo de un texto, retoma elementos implícitos, relaciona e integra información de otros textos? ¿Cuándo aprenderá a hacer esto, si la educación media superior es la última oportunidad de la formación obligatoria para dar conocimientos integrales, propedéuticos y necesarios para insertarse en las actividades de su sociedad?

⁶⁹ ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estructura de la prueba. Habilidad lectora. [en línea]

⁷⁰ ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estadística de resultados 2008-2014. [en línea]

⁷¹ ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estructura de la prueba. Habilidad lectora. [en línea]

Al ser el bachillerato la última etapa escolar que es formativa, si no se ha instruido al alumnado en la realización de una lectura crítica, esta deficiencia se irá arrastrando a niveles superiores y será una dificultad para la construcción de una sociedad autónoma, reflexiva y analítica que sepa utilizar la actividad lectora como una herramienta para la comprensión de su entorno.

1.2 La intertextualidad en el proceso de lectura

1.2.1 La enseñanza de la literatura y la intertextualidad

En el apartado anterior se expuso la pertinencia de una instrucción en cuanto a la formación de lectores que sepan realizar lecturas interactivas, es decir lecturas que relacionen sus conocimientos previos y los nuevos a partir de un texto. Por tanto en este segmento se expondrá cómo la intertextualidad en el proceso de lectura sirve en el enseñanza de una lectura interconectada.

José Antonio Moreno González expone que mayormente, para interpretar los textos literarios en el aula, se ha utilizado la vía tradicional, es decir, ocupar una vasta información sobre corrientes literarias, nombres de autores, obras representativas o datos importantes sobre la producción literaria, en vez de enseñar modelos o herramientas de análisis que permitan examinar el texto en sí. Por otro lado Moreno dice que la minificción puede ser útil para incrementar la comprensión de lectura de los estudiantes porque exige del lector mayor abstracción por requerir que sus conocimientos llenen los vacíos generados por la brevedad. La forma de abordar estos relatos recae enteramente en el lector y esto abre un camino a múltiples interpretaciones dependiendo del contexto del receptor.⁷² Y al mismo tiempo, por ser uno de los elementos primordiales de los relatos breves, Moreno apuesta por la intertextualidad que “se trata de una suerte de entrecruzamientos de distintos discursos que atraviesan el texto literario y que proponen una visión donde la palabra del otro juega un papel importante, es decir la conformación del mundo desde una visión plural que los estudiantes deben observar en las obras mediante la convergencia de distintas discursividades sociales culturales e históricas lo que impregna la obra literaria de un sinfín

⁷² Moreno González, J. A. “El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes”. [en línea] II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas. Diálogos transatlánticos. La Plata, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2011. [en línea] p. 2

de significados distintos a partir de la interpretación que realiza el lector. Lo anterior coloca al joven estudiante como un constructor de significados a partir de su experiencia y conocimiento del mundo y por lo tanto toma el papel fundamental en la interpretación de la obra literaria”.⁷³

A lo anterior habría que agregarle que la intertextualidad no sólo es empleada en los relatos breves y tampoco es exclusiva de la literatura. Pfister menciona que de antemano se sabe que la intertextualidad es la teoría de las relaciones entre textos. Parte de la idea de que ningún texto está aislado y todos se construye a partir de sus relaciones con otros textos. Y que no sólo es propia de textos verbales sino que también los textos multimediales o no verbales pueden ser pertinentes⁷⁴. No obstante esa intertextualidad se especifica al centrarse en un tipo de textos por ejemplo los literarios. Pfister afirma “Precisamente en la obra de arte verbal se condensaría esa intertextualidad universal, y esa condensación sería una cualidad diferencial del lenguaje hiperconformado estéticamente”.⁷⁵ Pero aún se especificaría más si no solo se queda como cualidad de los textos literarios sino como propiedad particular de determinadas obras literarias.⁷⁶

Entonces, en la enseñanza de la literatura es pertinente crear modelos que ayuden en el análisis intertextual, entendida ésta desde su dimensión universal y específica, de obras literarias para abordarlas desde sus particularidades y los conocimientos del receptor. Por tanto la siguiente propuesta de lectura toma como ejemplo un cuento fantástico que para el desarrollo de la trama y su interpretación es necesario identificar las intertextualidades del texto.

⁷³ *Ibid.* p. 3.

⁷⁴ M Pfister. “Concepciones de la intertextualidad”. *Crerios*, [en línea] n° 31, enero-junio, 85-108. 1994. pp. 86-87.

⁷⁵ *Ibid.* p. 88.

⁷⁶ *Ibid.* p. 90.

1.2.2 Relación entre la lectura y la intertextualidad, una propuesta para un modelo de lectura

No estoy seguro de que yo exista en realidad.
Soy todos los autores que he leído,
toda la gente que he conocido,
todas las mujeres que he amado.
Todas las ciudades que he visitado...
Jorge Luis Borges

Bajo el entendido que expone Antonio Mendoza Fillola en su libro *Literatura comparada e intertextualidad* de que tanto lector como escritor son creadores y recreadores de cultura puesto que en el ejercicio de recepción del primero intervienen sus conocimientos y referencias culturales; y en el hecho literario, el texto, se conjuntan varias relaciones entre producciones artísticas y no artísticas, Mendoza considera el texto literario como un exponente cultural que está sujeto a ésta y por eso “es preciso señalar, para su apreciación, aquellas coincidencias entre producciones literarias que marcan la presencia de aspectos históricos, ideológicos, socio antropológicos, además de los estrictamente de uso lingüístico, porque ciertamente aportan al lector datos, de carácter informativo y/o valorativo, necesarios para la comprensión y asimilación de las relaciones literario-culturales”⁷⁷. La presente investigación considera de la misma forma a la literatura y es por tal motivo que apuntala a una lectura intertextual de la misma para hacer visibles dichas conexiones que le aportarán al lector no sólo conocimientos literarios sino que también aportarán a su capital cultural. Por lo tanto se eligió para la elaboración del Objeto de Aprendizaje un texto que considerara desde su construcción, varios referentes culturales, literarios e históricos para que sirviera de ejemplo de una lectura intertextual.

Desde esta perspectiva de la enseñanza de literatura se puede apoyar en resolver la problemática que el mismo Mendoza expone: la literatura es enseñada de manera inconexa y eso provoca mellas en la creación del hábito lector porque hace ver a la práctica de leer literatura como un ejercicio erudito y no como una “genérica fuente de positiva aceptación

⁷⁷ Antonio Mendoza Fillola. *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: educación secundaria*. Madrid, La Muralla, 1994. pp. 13-14.

multicultural”⁷⁸. En el caso de México se encontró, a partir de los dos planes de estudio revisados (SEP y UNAM), que las asignaturas vinculadas a la lectura y la literatura buscan que la primera sea un medio para aprender competencias comunicativas y presentar a la literatura como un cúmulo de datos como lo mencionan Moreno González o Lauro Zavala⁷⁹. Esta práctica escolar deja de lado “las evidentes conexiones que existen entre las diversas producciones de creación literaria en cuanto que son exponente de una cultura compartida y no favorece la participación estratégica del lector para poder establecer la aprehensión/comprensión global de texto”⁸⁰. Por tal motivo es pertinente apoyar con materiales didácticos que presenten la lectura como un ejercicio que combina los saberes previos del lector con la información del texto y que se asimile el texto literario como un conjunto de referentes culturales. Entonces si desde la creación del texto literario hay un interés por las relaciones, alusiones, de esa misma forma debe ser su recepción.

Lo anterior se vincula con lo que menciona Iser del texto descontextualizado y en el proceso de lectura debe haber una re pragmatización - porque solo está el cotexto –“la secuencia textual en la que se inserta el texto”-.⁸¹ La re pragmatización es lo que, además de los conocimientos lingüísticos y literarios, se debe enseñar, es decir, a identificar las conexiones para a partir de la comparación valorar otras culturas y la propia.

Iser menciona que la convergencia entre texto y lector es la concreción de la obra literaria y por tal tiene carácter virtual porque no puede limitarse al espacio del texto. Pos su carácter virtual adquiere dinamismo, pues el texto se actualiza a través de las actividades de una conciencia que la recibe. Por eso la lectura se denomina como un proceso que constituye el lector pero es detonado por el texto. “La obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector”.⁸² Lo anterior se emparenta con la idea de un proceso abstracto y un proceso de reconstrucción desde esquemas cognitivos del texto.

⁷⁸ *Ibid.* p.11.

⁷⁹ Lauro Zavala. *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México, D.F., Nueva imagen, 2004. p. 177.

⁸⁰ Mendoza Filola. *Op. cit.* p. 13.

⁸¹ *Idem.*

⁸² Wolfgang, Iser. *El proceso de lectura*.

http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf [en línea] p. 149

Dadas las características que se han contemplado en el proceso de lectura y en el texto literario se elige la etapa de educación media superior para la formación de un lector crítico porque “la apreciación del hecho literario, en cuanto supone una participación personal en la comprensión y disfrute como actividad individual e íntima, se desarrolla a partir del momento en que la madurez y capacidad reflexiva, intelectual y estética pueden combinarse, cuando se pueden activar diversas lógicas y cuando funciona el razonamiento figurativo (Greimas), y todo ello se aúna en estructuras conceptuales y de experiencia”⁸³.

Tras todo lo anterior nos queda una idea fundamental que sostiene toda la investigación y por ende la propuesta de lectura intertextual hipermediática, la literatura es una manifestación cultural formada a partir de diferentes conexiones, “un catalizador de diversos fenómenos histórico-artísticos e incluso antropológicos”⁸⁴ que debe ser considerada para su enseñanza desde la recepción, es decir desde la experiencia de lectura del alumno. La teoría de la recepción pone de manifiesto que la participación del lector no se limita a la codificación sino que también co-produce el significado del texto, por eso leer es construir significados, por tanto se debe desarrollar la competencia literaria (conjunto de convenciones para leer textos literarios, pueden ser lingüísticos, metaliterarios, enciclopédicos, culturales, etc.) y el intertexto del lector (percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido).⁸⁵

Y así, como lo menciona Iser, en este juego de fantasías en lector y textos, “cuanto más llena la fantasía del lector estas perspectivas, tanto más influirá esa vaguedad imaginaria en lo efectivamente dicho. De aquí resulta un proceso dinámico, puesto que lo dicho solo actúa realmente cuando remite a lo que se calla”.⁸⁶

Dentro del proceso de lectura que plantea Mendoza, en donde hay un continuo contraste entre el texto y los conocimientos del lector, es decir una comparación que permite la

⁸³ Mendoza Filola. *Op. cit.* p.17.

⁸⁴ *Ibid.* p. 46.

⁸⁵ *Ibid.* p. 27.

⁸⁶ Iser Wolfgang. *Op. cit.* p. 150.

identificación de datos y la valoración comprensivo-interpretativa del texto⁸⁷, hay una reactivación de las competencias literaria y lectora donde se realiza.⁸⁸

- Reconocimientos en función del intertexto lector.
- Localización de las orientaciones internas previstas en el texto.
- Conexión con otros datos culturales y localización de aspectos intratekstuales e intertextuales.
- Aparición de identificaciones personales con el personaje del texto.

Esta etapa de reactivación es la que se refuerza desde la propuesta de lectura planteada, ya que en la educación media superior ya se rebasó la etapa de decodificación y es en esos grados donde se da una educación integradora y formativa que será la definitiva en cuestiones generales puesto que después el alumno se especializará en su área de interés.

La enseñanza de la literatura que se fije en el lector e integre conocimientos debe considerar la intertextualidad -que permite poner de relieve diversos tipos de conexiones culturales implícitas o explícitas tanto en la forma como en el contenido- y las actividades de relación y contraste en función de la contigüidad de relaciones que mantiene un texto con su contexto artístico-estilístico de su producción y con su momento de recepción⁸⁹.

Propuestas de lectura intertextual hipermediática se soportan en consideraciones como la de Marinez Bonati en la que menciona “la recepción de la literatura es un ejercicio de tradicionales y nuevos órdenes de pensamiento, de la sensibilidad y la intuición, por medio de una comunicación imaginaria”⁹⁰. Apostar a la enseñanza de la literatura, como menciona Mendoza, es reforzar su función formadora no sólo para poseer estrategias para la lectura sino también para la formación integral del individuo. Además la propuesta didáctica potencializa las múltiples interpretaciones y valoraciones según condicionantes particulares en contra de la postura de que el texto es un bloque cerrado lingüístico y enciclopédicamente distante del alumno lector que prepondera el análisis en vez de una personalización de la lectura.⁹¹

⁸⁷ Mendoza Filola. *Op. cit.* p. 30.

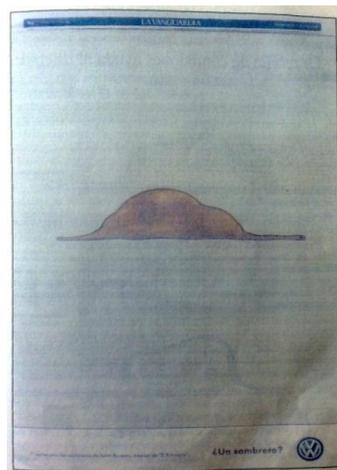
⁸⁸ *Ibid.* p. 29.

⁸⁹ *Ibid.* p.34.

⁹⁰ *Ibid.* p. 46.

⁹¹ *Ibid.* p. 47.

1.2.3 El intertexto: conexión entre el lector y el texto



Como ya se mencionó una de las problemáticas de la enseñanza de la literatura es que se centra en la exposición de la historia de la literatura, comentarios de textos, actividades de producción literaria y deja de lado las interrelaciones del texto con otras manifestaciones culturales y la formación del lector en cuanto a competencias literarias y lectoras. Lauro Zavala menciona que la lectura de un texto por sí sola no despierta el interés por profundizar en la lectura entre lectores poco experimentados ya que el objeto no habla por sí sólo y lo compara con la función de la museografía en una exposición⁹². Entonces, así como lo puntualiza Mendoza, “la recepción lectora se basa en actividades de razonamiento , de inferencia y de valoración y se apoya en la formulación de expectativas (previsiones sobre la funcionalidad de las características formales, sobre el significado y sobre el valor estético)⁹³”, porque son la base para la elaboración de las inferencias (construcciones parciales de significado) y que apoyan en el proceso de construcción de significado que está condicionado por los conocimientos y las referencias culturales que componen la competencia literaria y el intertexto lector.

En este apartado se pone énfasis en el concepto de intertexto porque es el que hila las relaciones propias del texto con la construcción de significado de éste a partir de las relaciones que el lector establezca desde sus conocimientos y las marcas del texto, es decir,

⁹² Lauro Zavala. *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México, D.F., Nueva imagen, 2004. p. 179.

⁹³ Mendoza Fillola, Antonio. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. p. 18.

“el intertexto lector promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., es componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal”⁹⁴.

Como un ejercicio en espiral cada lectura aporta nuevos conocimientos al intertexto lector que serán ocupados en posteriores lecturas que a su vez aportarán otros saberes, y así sucesivamente. Cada lectura irá formando a un lector competente que sepa apreciar e identificar las piezas del mosaico textual. El concepto de intertexto une el proceso de lectura con el proyecto planteado porque se menciona que el objeto de aprendizaje proveerá los referentes necesarios para la recepción completa del cuento, para que los indicadores del texto se relacionen con las conexiones de otra obra, por tanto el objeto de aprendizaje que se desarrolló es el intertexto necesario para la lectura del cuento. Es un intertexto que se presenta de manera lúdica porque el intertexto no se forma a partir de un cúmulo de información sino de la experiencia lectora del individuo.

El intertexto es el que hace significativa la lectura y personal, porque es el puente y el creador de nuevos puentes entre el texto (en sí cualquier tipo de texto sea literario o no), el receptor y los referentes culturales. Una enseñanza literaria debe evidenciar la vitalidad sociocultural de las producciones literarias e integrarla a la actividad cotidiana para aceptar valores culturales. Apoyar en la construcción y el reconocimiento de la función del intertexto en la lectura es evitar la lectura ingenua de los alumnos y enseñarles estrategias lectoras.⁹⁵

Ya que se planteó el concepto de intertexto hay que dividirlo en discursivo y lector. El primero muestra las conexiones de la obra y el segundo reconoce las conexiones que se dan entre obras a través de los conocimientos y experiencias de recepción del lector.⁹⁶ Pero para los fines de esta investigación también se considerará la intertextualidad, entendida como

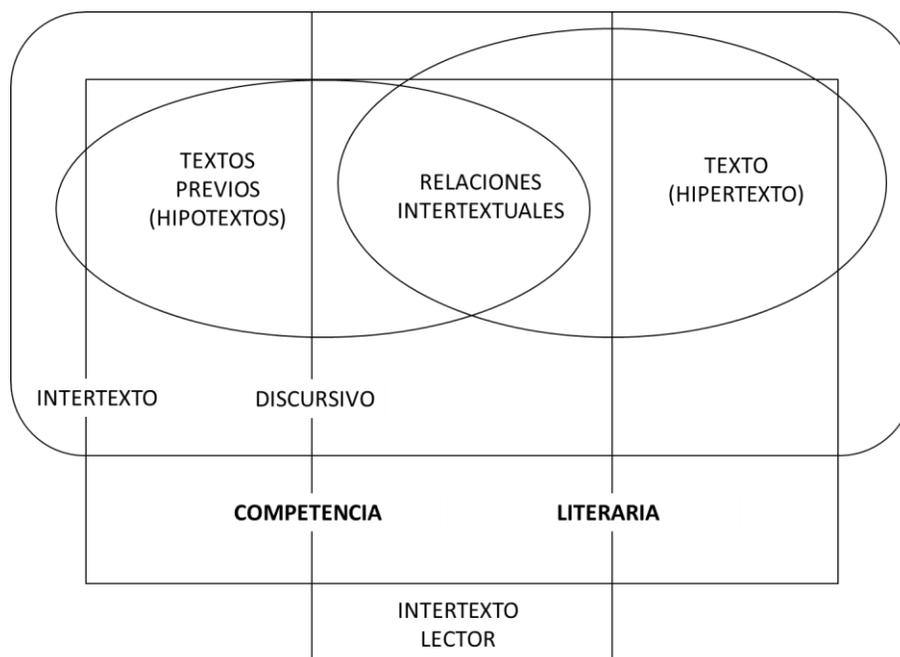
⁹⁴ *Ibid.* p. 19.

⁹⁵ Antonio Mendoza Fillola. *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: educación secundaria*. Op. cit. p. 63.

⁹⁶ Antonio Mendoza Fillola. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Op. cit. p. 28

interconexión de textos y significaciones, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario.⁹⁷

Para ejemplificar mejor lo descrito anteriormente se agrega el siguiente esquema que ilustra las relaciones entre el intertexto y la intertextualidad⁹⁸.



Esquema 1.2. El intertexto lector

Sobre la historia del concepto de intertextualidad Mendoza anota que fue introducido por Bajtin como dialogismo y difundido por Kristeva y Genette “como sustituto o alternativa a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles influencias, con que se ha trabajado en el estudio crítico y en el análisis literario y artístico en general. Sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Todo enunciado se relaciona con enunciados posteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógica.”⁹⁹

De las cinco relaciones transtextuales que Genette plantea la hipertextualidad es la que se inserta en el marco de esta investigación. Se trata de “cualquier tipo de relación que uniera

⁹⁷ Antonio Mendoza Fillola. *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: educación secundaria*. Op. cit. p. 60.

⁹⁸ Antonio Mendoza Fillola. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. p. 28

⁹⁹ Antonio Mendoza Fillola. *Literatura comparada e intertextualidad*. Op. cit. p. 61.

un texto B ((hipertexto¹⁰⁰) con otro texto A anterior (hipotexto), sobre el que se inserta una forma de relación distinta a la del comentario.”¹⁰¹

Es relevante el concepto porque se trata de constatar y observar paralelismos (cronológicos, morfológicos, estructurales, etc.) entre los textos literarios y las creaciones de las artes visuales o plásticas y por medio de éstos entender y analizar las relaciones culturales de una sociedad o de una época.¹⁰² Esto se debe a que la intertextualidad está presente en cualquier manifestación cultural que pueda ser sometida a un proceso de lectura y puede ser observada por cualquiera que comparta ese mismo referente porque en el instante del reconocimiento habrá un empate entre las implicaturas del texto y las del lector.

Las marcas de un hipertexto que evoquen un hipotexto podrán ser activadas por el intertexto lector siempre y cuando se cuente con la experiencia previa. La relación del intertexto con las alusiones y/o marcas del texto es de ida y vuelta ya que éstas activan el intertexto pero es éste último el que las hace evidentes si se tienen las experiencias o conocimientos de recepción previas. Entonces las marcas lo activan pero el intertexto las visibiliza, reconoce, significa. Ese reconocimiento y activación del intertexto no es exclusivo de la literatura sino que es un proceso que sucede en la lectura y comprensión de cualquier elemento del mundo que plantee una alusión a otro contexto comunicativo y en caso de no contar con esos conocimientos las referencias del hecho cultural serán imperceptibles y no se logrará una comprensión total.

Ante la problemática de una enseñanza aislada de la literatura, la poca atención que se le da a las relaciones intertextuales en el proceso literario, pero que son constantes en otros tipos de manifestaciones culturales comunicativas, apoyar en una didáctica de lectura intertextual dará como resultado:¹⁰³

- Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
- Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.

¹⁰⁰ Hipertexto es todo texto derivado de un texto anterior, por transformación simple o indirecta.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 62.

¹⁰² *Ibid.* p. 61.

¹⁰³ *Ibid.* p.41

- Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
- Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria.

Entonces, en la enseñanza de la literatura es pertinente crear modelos que ayuden en el análisis intertextual, entendida ésta desde su dimensión universal y específica, de obras literarias para abordarlas desde sus particularidades y los conocimientos del receptor. Habría que plantear cómo utilizar la tecnología digital en pro de una enseñanza lecto literaria de la literatura que se ocupe del texto y su lector en sus dimensiones textuales y referenciales. Es posible con un hipermedio darle espacio a la virtualidad del proceso de lectura para la concreción de la convergencia de saberes. En el siguiente apartado se tratará sobre este cuestionamiento al abordar la lectura en un contexto abierto como lo es el internet.

1.3 La lectura en un medio digital

Bajo el entendido de qué es lectura, y qué implica el proceso interactivo habría que cuestionarse si esto se modifica en un ambiente digital.

El proceso de ciberlectura como lo llama Gilbón Acevedo se enfrenta a dejar en manos del lector el acceso a una extensa información que se puede presentar de una manera lineal o hipertextual o hipermediática, porque no sólo se trata de una red de información sino de una multiplicidad de discursos y formatos¹⁰⁴.

Carvallo y Chartier en cuanto a las transformaciones en las prácticas de lectura mencionan como último cambio el paso de una lectura en impreso a una lectura electrónica “que transforma el espacio de escritura y de lectura, desvinculando tanto el contexto físico como la propia materialidad del texto”.¹⁰⁵ Es aquí donde se inserta el concepto de “contexto

¹⁰⁴ Dulce María Gilbón Acevedo. “La lectura en la sociedad del conocimiento” En: *Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza*. Coord. María del Carmen Contijoch Escontria. México, UNAM, 2014. p. 171.

¹⁰⁵ *Ibid.* p.172.

abierto” del que habla Gullón, con el cual, la linealidad y lo límites del texto escrito se expanden o se ramifican con el hipermedio.

La lectura en digital no tiene que ver tanto con lo multimedial y la ruptura de linealidad sino con la expansión del espacio textual y literario. La literatura leída desde un contexto abierto implica leer de forma transversal, cruzada e interactiva¹⁰⁶. Mi principal interés en esta investigación es poner en estas dimensiones a un texto que desde su textualidad demande una interconexión de saberes para su recepción. Dicha expansión en red permitiría hacer visible e interactiva los hipervínculos cognitivos que se requieren en una lectura en abstracto. La expansión textual deriva en vínculos a más información y la literaria se enfoca hacia la utilización de lo multimedia con fines expresivos y estéticos.

El contexto digital, abierto, ayuda a ampliar la realidad sugerida por la palabra, es decir, aumenta la referencialidad, lo que la cultura le añade a lo escrito. La lectura digital y sus aportaciones están de más para alguien que desee disfrutar del arte literario como puramente verbal, pero según Gullón, este lector reduce las posibilidades expresivas y aísla lo literario porque un aspecto importante del entorno virtual es su capacidad de hacer el mensaje más potente vinculando la comunicación verbal y visual¹⁰⁷. Esa reducción será siempre y cuando dicho lector no sepa hacer o retomar esas referencias de su bagaje cultural, y esto se deberá a que un lector en formación pocas veces recurre a sus conocimientos previos para usarlos a su favor, y en cambio, como en las reglas del juego que proponía Iser¹⁰⁸, serán desentendidas y entonces sí se reducirían las posibilidades expresivas de un texto.

La expansión referencial de la que se habla también se emplea en un texto impreso, sin embargo aún se queda en el ámbito verbal y quizá en la pasividad. Gullón ve a las notas de las ediciones críticas como un cementerio de conocimientos¹⁰⁹ pero cabe recalcar que lo vívido de la información no está en el formato sino en el interés de indagar, y una lector que no está acostumbrado a leer más allá de lo escrito, no importa si tiene un contexto

¹⁰⁶ Germán Gullón. *El sexto sentido: la lectura en la era digital*. Vigo, Pontevedra, Academia de Hispanismo, 2010. p. 104.

¹⁰⁷ *Ibid.* p.p. 107 y 108.

¹⁰⁸ Wolfgang, Iser. *El proceso de lectura*.

http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf [en línea].

¹⁰⁹ Germán Gullón. *Op. cit.* p. 110.

cerrado o abierto, no intentará ir por más. Es por eso que leer un texto desde su intertextualidad pone en activo todas esas referencias a las que alude no solo como un agregado cultural sino como un componente activo y a veces decisivo en su interpretación. La intertextualidad de un texto pone de manifiesto su apertura y vínculo con los otros discursos (textuales o no) que deben considerarse en paralelo a su lectura.

La ciberlectura se basa en el entendido de un conocimiento colectivo, ya sea por la suma de la participación de diferentes individuos o de diferentes materiales reunidos por un individuo en su proceso de lectura; de ahí se desprende el alto grado de interactividad que demanda una lectura en digital, pues se apela a que el lector construya su propia ruta de conocimientos por medio de la navegación en la interfaz.

Pero esta autogestión peligra con la dispersión que genera la basta información y conexiones a las que se enfrenta el lector digital. Para contrarrestar esto habría que fortalecer la lectura crítica que incluye una confrontación y valoración de los contenidos casi siempre en función de un objetivo e interpretación.

Ante la duda de si las características del medio ayudan a comprender la información y construir un significado o por el contrario dispersan al lector con un mar de datos, se debe agregar que la hipermedialidad está en función del fortalecimiento del intertexto lector. Además de que la dispersión y la construcción de la ruta de lectura respondería a los diferentes tipos de lector y de lectura que hay en entornos hipertextuales.

De acuerdo con Feinholc hay seis tipos de lectura¹¹⁰:

- Simultánea, al abrir y enlazar una o varias pantallas al mismo tiempo.
- Secuenciada, de varias pantallas correlativamente.
- Relacional, al buscar información específica.
- Idiosincrática o vertical, o a demanda del lector.
- Direccional, según el objetivo o interés informativo que persigue el lector.
- Hipertextual, lateral o no secuenciada o por enlaces realizados a la demanda del lector.

¹¹⁰ Dulce María Gilbón Acevedo. *Op. cit.* p. 174.

Burbules y Callister describen tres tipos de lectores¹¹¹:

- Navegadores, superficiales y curiosos. No hay una búsqueda de información específica. No establecen asociaciones o patrones ni incorpora cambios a la información encontrada.
- Usuarios, tienen una idea clara de lo que desean encontrar. Requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen a dónde los llevará tal o cual link y qué hallarán en ese lugar.
- Hiperlectores o lectores laterales, no solo necesitan recursos y guías orientadoras para moverse al interior del sistema, sino también medios que les permitan modificarlos e intervenir en función de su propia lectura.

En todo momento el ciberlector puede ser cualquiera de los tipos mencionados pero dependerá de la situación de lectura a la que se enfrente.

Planteamientos teóricos como los anteriores se han aterrizado en estudios del contexto mexicano. Romo y Villalobos en su estudio comparativo realizado en Jalisco encontraron diferencias entre la comprensión de lectura de un texto impreso y una lectura en digital. La comprensión del texto en el ambiente digital resultó más compleja porque “el uso de hipervínculos disminuye la comprensión ya que el lector emplea mayor atención dividida y alterna, disminuyendo la sostenida”¹¹².

En contraste las conclusiones de Romo y Villalobos se propone una lectura hipermediática autocontenida que en cierta medida recrea la navegación en el contexto abierto de internet pero que se ciñe a un objetivo educativo de fortalecimiento y entendimiento de la función de una lectura interconectada textual e interpretativamente, pues el contexto abierto está para la expansión textual y referencial del texto para transformar su materialidad y con ella la linealidad.

Cabe agregar que este tipo de herramienta digital educativa es un modelo de enseñanza con miras a ser replicable en una lectura en abstracto, tras ser entendido y aprendido. No se está cambiando la lectura en impreso, en abstracto, por una digital visual interactiva sino

¹¹¹ *Ibid.* p. 175.

¹¹² *Ibid.* p. 178.

que se utiliza en una etapa formativa o en un momento de expansión de los límites expresivos e informativos de un texto.

Para cerrar la idea general de este apartado y del capítulo en sí agrego la siguiente cita de Gullón que pone en perspectiva la utilización del contexto abierto en la lectura de textos literarios. “El aceptar la interactividad constituye, en mi opinión, el puente para enlazar los conocimientos literarios de mi generación con lo de los lectores jóvenes. [...] no se trata de violentar al texto literario, sino simplemente de leerlo con las posibilidades exigidas por el presente, que desde luego modifican las premisas de estudio y lectura de la literatura”¹¹³.

Tras identificar y desarrollar los conceptos de *modelo interactivo de lectura*, *intertextualidad* e *intertexto lector* se puede decir que la lectura de un texto literario necesita una interconexión de saberes literarios, vivenciales y enciclopédicos para una comprensión crítica del texto que suscite la comparación entre lo leído y el contexto del lector. La propuesta de lectura en un contexto abierto toma para ejemplificar la lectura intertextual hipermediática un cuento fantástico que desde su construcción utiliza la intertextualidad para dar a sus personajes y a la situación una dimensión mayor que va más allá de la acción narrada y se relaciona con referentes literarios, históricos y religiosos. En el siguiente capítulo se presenta el cuento fantástico, “El evangelio del hermano Pedro”, su autor y las características que tiene el texto que apoyan el objetivo de una formación de lectura interconectada.

¹¹³ Germán Gullón. *Op. cit.* p. 116.

CAPÍTULO 2

“El evangelio del hermano Pedro” un cuento del género fantástico para la intertextualidad



La instancia esencial de lo fantástico es la aparición:
lo que no puede suceder y que no obstante se produce. [...]
Todo parece como hoy o como ayer: tranquilo, banal,
sin nada insólito y he aquí que lentamente
se insinúa o de pronto se despliega lo inadmisible.
Roger Callois

2.1 El intertexto y la literatura fantástica

Tras las reflexiones sobre la función del intertexto en el proceso de lectura se debe hablar sobre qué tipo de textos son los que apoyan mejor en el proceso de construcción del intertexto. En este caso, “un texto literario –elaborado, en parte, sobre convenciones estilísticas y artísticas culturales- determina una especial interacción en la que el lector ha de aportar sus conocimientos lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos, además de su peculiar sensibilidad estética para establecer el significado y la interpretación del texto”¹¹⁴. Pero además como lo menciona Solé las predicciones de una lectura pueden presentarse ante cualquier tipo de texto, sin embargo son más complicadas de validar en un texto narrativo puesto que sus índices de lectura no son del todo transparentes como sí lo serían con un texto expositivo en donde incluso el título o los subtítulos son referentes para la comprensión global¹¹⁵. En el caso de textos literarios habrá que trabajar la interpretación y comprobación de esas predicciones a partir de marcas que no siempre buscan ser explícitas, pues la ficción, como la expone Juan José Saer, “no es la exposición novelada de tal o cual ideología, sino de un tratamiento específico del mundo”.¹¹⁶

Se propone como contenido del objeto de aprendizaje enfocado a la lectura intertextual para el desarrollo del intertexto lector un cuento fantástico porque lo fantástico se construye a partir de una irrupción de un elemento sobrenatural en un entorno entendido como real o cotidiano¹¹⁷. La literatura fantástica además de considerar todas las conexiones culturales

¹¹⁴ Antonio Mendoza Fillola. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. p. 38.

¹¹⁵ Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao: México, Colofón, 2007. p. 94.

¹¹⁶ Omar Nieto. *Teoría general de lo fantástico: del fantástico clásico al posmoderno*. México, D.F., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2015. p. 43.

¹¹⁷ En términos de Ana María Barrenechea se trata de dos códigos, el normal y el anormal. Morales, Ana María. *Teoría Y Práctica De Lo Fantástico. Modelos Y Rupturas*. p. 31 n.d. EBSCOhost,

que se mencionaron en el apartado anterior agrega otro elemento, que lector y texto deben compartir el mismo estado de lo real para que la irrupción fantástica se provoque. Por lo cual Flora Botton menciona que lo fantástico reside en un tratamiento constante entre el tema y su tratamiento, ya que un tema no es fantástico en sí mismo, sino que depende de un tratamiento literario y está culturalmente condicionado¹¹⁸.

Todorov lleva lo fantástico al terreno de la recepción cuando habla de que, un cumplimiento del género, la permanencia del misterio y lo fantástico, se debe a la vacilación que aparece en el lector acerca de la naturaleza de lo sucedido¹¹⁹. Coincido con Omar Nieto en que “un hecho no puede imponerse por la fuerza como ‘fantástico’ a su conciencia si ésta no lo considera como tal”¹²⁰, sin embargo considero que un relato fantástico no puede ser catalogado como tal basándose en su recepción pero que sí es de suma importancia para el reconocimiento de lo fantástico la participación del lector.

En caso de que el lector no logre empatar con la irrupción fantástica se deberá a que no comparte el mismo contexto propuesto en la narración y por ende no podrá percibir como transgresor un evento que trastoque una realidad con la que no simpatiza. No obstante esto no le quitará su carácter fantástico a la narración porque su determinación como relato fantástico no depende de ese reconocimiento. Martha J. Nandorfy expone que el código que vuelve un texto fantástico no es fijo, sino que está dado por el contexto, el tratamiento, está fundado en parámetros temporales¹²¹. Por tanto es relevante que se comparta ese contexto

pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02031a&AN=clase.CLA01000170090&lang=es&site=eds-live.

José María Martínez lo expone como un encuentro conflictivo entre dos órdenes ontológicos de naturaleza diferente. MARTÍNEZ, José María. "¿SUBVERSIÓN U OXÍMORON?: LA LITERATURA FANTÁSTICA Y LA METAFÍSICA DEL OBJETO. *RILCE*. Revista De Filología Hispánica, vol. 26, no. 2, jul-dic2010, p. 363. EBSCOhost,

pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=88067983&lang=es&site=eds-live.

Y Ana María Morales, como dos órdenes de realidad en conflicto. Morales, Ana María. "El Cuento Fantástico en México: La Segunda Mitad Del Siglo XX." *Altertexto*, vol. 2, no. 3, Jan. 2004, p. 67. EBSCOhost, pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=15905046&lang=es&site=eds-live.

¹¹⁸ Ana María Morales. *Teoría y práctica de lo fantástico*. p. 33.

¹¹⁹ *Ibid.*, p.26

¹²⁰ Omar Nieto. *Op. cit.*, p. 45.

¹²¹ *Ibid.* p. 48.

para producir lo fantástico en el lector y aquí es donde interviene el intertexto para ayudar a hacer esa empatía.

Por su lado, Magali Velasco afirma, en *El cuento: la casa de lo fantástico*, que el género fantástico se rige por lo infantástico, “la fuerza hiperbólica, la poética de lo innombrable, el secreto hermenéutico que duerme en la semántica de cada cuento fantástico. La poética de lo indecible no fractura el relato, al contrario, unifica la simbiosis interna e infinita: un secreto revelará otro más¹²²”. Entonces si lo fantástico radica en lo no dicho es tarea del lector darle cabida al hecho fantástico en su interpretación y quizá en su intertextualidad como en el caso del cuento elegido ya que la sorpresa y el reconocimiento de lo fantástico se da al momento de identificar el hipotexto.

Para Rosemary Jackson “lo fantástico está relacionado con tópicos ideológicos y políticos, e incluso es el resultado de un complejo entramado entre la sociedad y el individuo” y al mismo tiempo “traza lo no dicho y lo no visto de la cultura, es decir la otredad, y sobre todo la necesidad que tiene lo fantástico de lo real para construir el referente que va a ser destruido”.¹²³ Entonces lo fantástico está estrechamente ligado con la cultura de una sociedad y forzosamente su construcción parte de una realidad establecida que es considerada como estable, cotidiana y normal por el personaje y en extensión por el lector. Entender el hecho fantástico como tal depende de la lectura particular. La irrupción fantástica puede darse al interior del texto puesto que la estrategia textual así lo permite, pero no será así fuera de éste si el lector no lo reconoce como un evento de quiebre. Esto se relaciona con el pacto de lectura al cual se somete el lector de literatura fantástica que menciona Uribe, el lector debe imaginar con el autor y aceptar el mundo que se le está proponiendo. Es decir compartir un intertexto con el autor.

2.2 El lado realista del género fantástico

Para Caillois el tipo de literatura no realista que se produce está determinado por las preguntas y cuestionamientos que se plantean sobre lo desconocido. Lo fantástico es

¹²² Magali Velasco Vargas. *El cuento: la casa de lo fantástico: cartografía del cuento fantástico mexicano*. México, D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Vinculación Cultural, Programa Cultural Tierra Adentro, 2007. pp. 13-14.

¹²³ Omar Nieto. *Op. cit.* p. 58.

“testimonio de la preocupación por aquello que aún le resulta desconocido cuando ya han dominado su entorno”¹²⁴. Es por eso que la condición básica del género es la coexistencia de dos códigos, como lo plantea Ana María Barrenechea, el normal y el anormal; lo anormal entendido como toda creencia en relación a lo aceptable con las esferas de lo material, lo psicológico o lo parasicológico¹²⁵.

En su recopilación y análisis del género, *Teoría general de lo fantástico*, Omar Nieto¹²⁶ junta las disertaciones de varios teóricos y enlista las siguientes características de lo fantástico:

1. Dos elementos que se oponen, la cotidianidad y el elemento extraño que llega a romper el orden establecido (Todorov)
2. Un acontecimiento imposible (Todorov) o elemento sobrenatural (Nieto)
3. Irrupción insólita en el mundo real (Caillois) que provoca una transgresión (Campra)¹²⁷
4. Es impensable sin la idea de la alteridad (Bravo) Esta característica le da a la literatura fantástica la posibilidad de cuestionar a partir de oponerse al discurso de la realidad a la que niega y pone en evidencia al traspasar la línea entre lo mismo y lo otro¹²⁸.
5. El mundo propuesto como real tiene reglas establecidas (Botton)

Ambos códigos en el proceso de lectura, deben ser entendidos por el lector, para que lo fantástico se deba a la vacilación que se produce en el que lee de acuerdo a Todorov, es el sentimiento de incertidumbre, al que se refería Marcelino Fernández, cuando hablaba de una técnica literaria que consigue enajenar al yo lector debido a provocarle esa incertidumbre.¹²⁹

¹²⁴ Ana María Morales. *Teoría y práctica de lo fantástico*. p. 25.

¹²⁵ *Ibid.* p. 31.

¹²⁶ Omar Nieto es maestro en letras latinoamericanas por la UNAM. constantemente se hace mención a su estudio ya que es un compilado y síntesis de postulados teóricos sobre el género fantástico. Y debido a que la tesis solo toma el tema para justificar y argumentar la utilización de un texto fantástico en el corpus de la investigación, es que se toma como referencia básica en vez de hacer una comparación basta con las fuentes originales.

¹²⁷ Al respecto Victor Bravo expone que “lo fantástico se produce cuando uno de los ámbitos, transgrediendo el límite, invade al otro para perturbarlo, negarlo, tacharlo o aniquilarlo. Omar Nieto. *Op. cit.* p. 61.

¹²⁸ *Ibid.* p. 63.

¹²⁹ Ana María Morales. *Teoría y práctica de lo fantástico*. p. p. 26-28.

Sin embargo lo fantástico literario no solo recae en eso, ni en el desenlace ambiguo, sino en el desarrollo que permite que la ambigüedad se perciba a lo largo del texto.

Las distinciones anteriores coinciden con las características que menciona Álvaro Uribe sobre la literatura fantástica.

Una manera de definir a la literatura fantástica, es la **literatura que trata de todo aquello que no puede pasar en la realidad ordinaria**, cotidiana, que percibimos con nuestros cinco sentidos, [...] es una literatura que en principio se aparta de la existencia de mundos completamente irreales, sino que **parte del mundo absolutamente real que es el nuestro, y en ese mundo introduce un sólo elemento irreal**, uno sólo, y eso lo diría Borges también. La primera característica [...] es que sea **un solo elemento irreal**, sobrenatural, ajeno de la realidad. Y la otra que tenga **reglas muy claras**. [...] en ese universo que te presenta [el narrador] puede pasar determinadas cosas pero otras no. [...] **Debe haber una duda, una duda razonable que el cuento se plantea**, [...] Esa combinación de algo absolutamente real, hasta rastreramente real y algo sobrenatural es lo que yo creo que ese equilibrio es lo que crea el cuento fantástico, la narrativa fantástica. [...] Partes de aceptar el conjunto de las reglas de la cotidianidad y de pronto una de esas reglas... va a ser rota. De repente entra un elemento, una presencia sobrenatural que no obedece a estas reglas, pero a su vez esta presencia sobrenatural también tiene sus propias reglas, no puede hacer lo que sea.¹³⁰

Entonces el carácter de lo fantástico no recae en creaciones arbitrarias de cuestiones inverosímiles y desconcertantes sino en el choque de códigos, uno asimilado como real y cotidiano y otro como desconocido e intrusivo. Por eso Borges apunta que la literatura fantástica son símbolos de nosotros mismos, de nuestra vida, del universo, de lo misterioso de nuestra vida.¹³¹ Este planteamiento lleva lo fantástico al terreno de lo social, cotidiano, reconocible, sin ellos, lo fantástico no puede ser, por ende se necesita partir de un horizonte cultural similar al del texto para que se desarrolle en la lectura. Así lo fantástico se ciñe a los márgenes de una cultura, “si lo fantástico tuviera una existencia independiente no sería

¹³⁰ Álvaro Uribe. "Entrevista al escritor Álvaro Uribe sobre el cuento fantástico". Sanborns De Los Azulejos, 2015. El resaltado es mío.

¹³¹ *Teorías hispanoamericanas de la literatura fantástica*. José Miguel Sardiñas (editor). Valoración Múltiple. p. 50.

susceptible de un condicionamiento cultural, no podría ser percibido, simplemente sería.¹³² El reconocimiento de ambos códigos implica la activación de los conocimientos necesarios para identificar a uno como la realidad cotidiana y al otro como elemento desconcertante. Por eso si el lector desconoce al mundo de lo cotidiano la sorpresa de la irrupción de un elemento ajeno no puede darse, puesto que todos le serían ajenos a su comprensión.

Sobre el carácter cuestionador de la literatura fantástica Uribe menciona que la que causa más reflexiones es la que por llevarte a ese mundo ajeno, sobrenatural te permite en la reflexión entender mejor este, te abre una nueva perspectiva sobre este mundo. Así como lo dice Roas “el relato fantástico pone frente al lector lo sobrenatural pero no como evasión sino como elemento que nos hace perder la seguridad frente al mundo real”.¹³³

[...]Creo que el propósito de la literatura fantástica es que al trastocar la realidad, ordenada, cotidiana podamos trastocar también la mentalidad, las emociones, la razón del lector. Inquietarlo, pues, moverle un poco el tapete, que todas las certezas que tenemos de repente digan bueno es que pueden pasar cosas que no son exactamente permisibles porque están en otro orden del universo. Hay muchos universos que conviven y de repente uno se asoma al nuestro.¹³⁴

Morales habla de que delegarle al lector y a su momento de incredulidad la existencia de un género es muy arriesgado, sin embargo, la literatura también apuesta por una relación activa con el lector y se apoya en la idea de completar la historia a partir de espacios de indeterminación.¹³⁵ Y es con este concepto que se une el proceso de lectura con el género fantástico y con el cuento seleccionado. El texto de Uribe se cimienta en esos puntos de indeterminación para provocar lo fantástico en el lector, porque sin ellos el cuento se queda en una narración de un dilema teológico que cae en el suicidio. Entonces ambas líneas, la lectura y el género fantástico se unen en el concepto de intertextualidad.

¹³² Ana María Morales. *Op. cit.* p. 34.

¹³³ Omar Nieto. *Op. cit.* p. 70.

¹³⁴ Álvaro Uribe. "Entrevista al escritor Álvaro Uribe sobre el cuento fantástico". Sanborns De Los Azulejos, 2015.

¹³⁵ Ana María Morales. *Teoría y práctica de lo fantástico.* p. 34.

La indeterminación es parte de los elementos intratextuales que exige la participación del lector para completar el sentido del texto. Algunas formas de indeterminación pueden ser de corte argumental, introducción de personajes, líneas de acción, comentarios del narrador Y comprensiones de temporalidad y de espacios¹³⁶. Una estética que plantea una relación interactiva entre texto y su lector demanda una lectura con la misma estrategia para así encontrar la especificidad de lo fantástico que está en el desarrollo de la duda, el misterio o en los desenlaces abiertos¹³⁷. Y por su puesto en la convivencia, no del todo pacífica, de dos códigos excluyentes de realidad.¹³⁸ 76

Tras estas posturas sobre qué es lo fantástico y cómo se construye al interior de un texto se puede afirmar que lo fantástico depende de lo real para crear empatía con el lector, para poder suscitar la irrupción de lo otro, plantear cuestionamientos del orden establecido. Por tanto un cuento fantástico es útil para el objetivo planteado, exponer la lectura intertextual como un manera de leer que aporta a la formación del intertexto lector y la posibilidad de llegar al nivel de lectura crítica, porque el quiebre de lo fantástico a pesar de plantearse desde el sistema textual también reside en la recepción del lector puesto que al compartir la misma realidad de la que habla el texto, por lo menos en cuanto a empatía y reconocimiento, es posible elaborar una inferencia en la que quepa lo fantástico porque no será dicha de manera explícita sino que formará parte de la interpretación.

En el caso del cuento de Uribe la convivencia de ambos códigos se da a un nivel intelectual, ya que se trata por un lado de un código que se instaura a partir de la fe que construye una realidad y no una realidad per se. Y el otro es un código instaurado por el manuscrito, por eso el choque violento sucede en las elucubraciones del copista y después en su realidad cuando él forma parte de lo fantástico al fungir como el nuevo Judas en el episodio bíblico medieval.

Lo fantástico del siglo xx deja de significar una historia ficticia para mostrarse como algo emergido de la propia realidad del hombre y por lo tanto, en ese sentido,

¹³⁶ El cuento de Uribe ocupa la indeterminación en esos rubros.

¹³⁷ *Idem.*

¹³⁸ Morales, Ana María. "El Cuento Fantástico en México: La Segunda Mitad Del Siglo XX." p. 76

extraordinariamente significativo y revelador.¹³⁹ Esto recalca el lado social y cultural de la literatura fantástica y por ello su utilidad para la ejemplificación de una lectura interconectada. Roger Caillois, en su estudio de 1958, menciona que el marco de lo fantástico no es el bosque encantado, sino el opaco universo administrativo de la sociedad contemporánea.¹⁴⁰

2.3 El cuento fantástico elegido y su autor

Para poder ejemplificar la lectura hipermediática se seleccionó un cuento del escritor mexicano Álvaro Uribe, “El evangelio del hermano Pedro” editado en el libro *La linterna de los muertos*. Debido a las características del cuento, que en apartados consecuentes se irán exponiendo, ayuda en la aplicación de este modo de leer a partir de un soporte digital. Además su elección va en sentido de un propósito didáctico pero también responde a otros elementos. Es un texto originalmente en español. Pertenece a la literatura mexicana contemporánea y con ello se expone un autor presente en el escenario literario desde finales del siglo pasado hasta ahora. Lo anterior se une a que es un autor que practica el género fantástico desde lo intertextual y referenciado, como Borges, y se aleja del primer tipo de texto fantástico sobrenatural y se perfila a un fantástico más intelectual y especulativo. Por eso, ocupa la intertextualidad, o los espacios de indeterminación, en el argumento del texto. Para ampliar la información sobre el autor y el libro revisar el apartado de Álvaro Uribe en los anexos. En los siguientes párrafos se comentará al autor y el libro de cuentos que contiene el texto elegido.

2.3.1 Uribe y lo fantástico

Al libro *La linterna de los muertos* lo insertan en la tradición de literatura fantástica por estar muy ligado a los modelos Borganos. Los cuentos de Uribe se caracterizan por lo

¹³⁹ Arnaldo Toledo Chuchundegui. "Teoría De Lo Fantástico en Hispanoamérica: La Antología De La Literatura Fantástica (1940) De Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo Y Adolfo Bioy Casares" *Islas*, vol. 44, no. 133, jul-sep2002, pp. 51-65. EBSCOhost, pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=21101261&lang=es&site=eds-live. p. 53

¹⁴⁰ Arnaldo Toledo Chuchundegui. *Op. cit.* p. 63.

fantástico y lo sobrenatural aunque no tenga nada que ver con brujas, fantasmas o vampiros. Lo sobrenatural tiene que ver con el rompimiento de la realidad.¹⁴¹

En una entrevista para *La Jornada* después de la reedición de *La linterna de los muertos* en 2006, Uribe declaró que no hay un enfrentamiento entre la realidad y lo fantástico. Al género lo define como “una irrupción de algo, de alguien, de una circunstancia, de un personaje, que parece no ser enteramente de este mundo, que parece no obedecer enteramente a las reglas normales de la percepción y de la convivencia humanas y que cambia o trastoca la vida de los demás. Esa irrupción de lo fantástico se da siempre en lo real, no sólo no hay contraposición sino que si no hubiera un sustrato realista dentro del relato fantástico no habría la posibilidad de brindar esta sorpresa que siempre es parte del género fantástico”¹⁴².

Uribe menciona sobre su libro: “Los cuentos de *La linterna...* ‘transcurren en un lugar y en una época que pueden ser perfectamente identificables, inclusive hay personajes históricos con su nombre, pero ocurre algo sobrenatural. Trato de jugar con ese momento en que el curso normal de la realidad es más o menos roto, quebrado, aunque sea momentáneamente, por la irrupción de algo que no es explicable enteramente en términos racionales’”. “Lo sobrenatural sería que alguien no sepa discernir si está dormido o despierto, si las cosas están ahí o están porque él las quiere ver, eso es lo que me parece suficientemente fantástico”¹⁴³.

Los comentarios de Omar González en su nota “El gato ataca de nuevo” lo acercan a la literatura fantástica al reconocer en la escritura de Uribe las influencias de Borges y Cortázar, las temáticas que aborda sobre el doble y el sueño y la sensación de desconcierto que es una de las características que contempla Uribe sobre los cuentos fantásticos¹⁴⁴. De manera condensada Uribe manifiesta cuatro características primordiales de la literatura fantástica. Primera: hay un sólo elemento sobrenatural que irrumpe en la realidad planteada en el cuento. Segunda: el mundo planteado en la narración tiene reglas precisas y al mismo

¹⁴¹ Ericka Montaña Garfias “La irrupción de lo fantástico se da siempre en lo real, observa el escritor Álvaro Uribe” *La Jornada*. 27 de julio 2006.

¹⁴² *Idem.*

¹⁴³ *Idem.*

¹⁴⁴ Omar González “El gato ataca de nuevo” *Sábado*. 1989.

tiempo el elemento irreal posee sus propias reglas. Tercera: Siempre debe haber ambigüedad, la duda sobre lo acontecido. Cuarta: inquietar al lector¹⁴⁵.

Trejo Fuentes califica sus cuentos de fantásticos y las cualidades que les atribuye se emparejan con las características que menciona Uribe sobre el cuento fantástico. “La mayor parte de los cuentos de Álvaro Uribe tienen vínculos con lo fantástico, partiendo siempre de hechos concretos, de un entorno real, precisable y sin embargo no caen jamás en lo oscuro de las anécdotas, sino mantienen el interés constante y propician varias posibilidades de interpretación por parte de quién lee, todas ellas presumiblemente válidas, lo que habla de la riqueza del material dramático correctamente dosificado y conducido”¹⁴⁶.

Las características que emplea en el cuento fantástico, en especial la ambigüedad, propician las múltiples interpretaciones y por tanto es posible que en un medio digital que se reconfigura una y otra vez conforme a las líneas de navegación que crea el usuario es un buen complemento de forma y contenido que se encauzan a la multiplicidad de caminos.

Gil Olmos en su nota “Cuento y crónica, sello de los jóvenes literatos” a la vez que otros que describieron el libro de Uribe señala los puntos de unión con las mayores influencias del escritor, por ejemplo Cortázar. Gil menciona: “Los seis relatos de *La linterna de los muertos* muestran un correcto ejercicio del cuento al captar la vida sintetizada, según Cortázar, de un momento cotidiano o fuera de lo común. El elemento significativo del cuento parecería residir principalmente en su tema, ‘en el hecho de escoger un acontecimiento real o ficticio **que posea esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo, a punto de que un vulgar episodio doméstico se convierta en el resumen implacable de una cierta condición humana**, o en el símbolo de un orden social o histórico’. En esta definición del género hecha por Julio Cortázar en *Algunos aspectos del cuento*, se inserta el tercer libro de Álvaro Uribe”¹⁴⁷. Lo anterior se emparenta con lo que Uribe menciona sobre el cuento fantástico y su posibilidad de crear un quiebre en la realidad del texto para reflexionar la realidad del lector. Y aunque muchos recalcan las

¹⁴⁵ Denise Roldán. Entrevista. 20 de noviembre 2015.

¹⁴⁶ Ignacio Trejo Fuentes “La olvidada premisa de saber contar” *Sábado*. 1989.

¹⁴⁷ José Gil Olmos “Cuento y crónica, sello de los jóvenes literatos”. *El nacional*. 6 de mayo 1989. Las negritas es mío.

influencias de los autores argentinos, Uribe, a su vez, afirma que trató de no imitar a Borges sino más bien seguir el camino que él había trazado para el cuento fantástico¹⁴⁸.

2.3.2 El cuento ante los críticos

Alardín sobre el cuento “El evangelio del hermano Pedro” expuso que “representa una realidad descarnada, amplificadas, como si fuera un sueño, pero subrayó, dicha realidad, poco a poco, se va descubriendo y emergiendo de nuestras propias conciencias como una realidad verdadera”¹⁴⁹ El comentario específico sobre el cuento se asemeja a la idea que plantea Uribe, en la entrevista realizada sobre la exportación del quiebre literario a la realidad del lector. La realidad narrada empieza separada del lector pero poco a poco se encarna en sus preocupaciones.

Sobre el cuento Trejo Fuentes dice: “es una suerte de recreación de la traición de Judas a Jesús, sólo que ubicada en siglos posteriores y en un orden inverso, porque se trata ahora de transgredir preceptos cristianos establecidos con firmeza. Sin embargo, el ardid puesto en juego por el autor es de una atracción indudable, porque está cargada de una intensidad sostenida de principio a fin, apoyada a su vez en una narración lineal que fluye en forma precisa, clara”¹⁵⁰.

Bernardo Ruiz apunta que los tratamientos de los cuentos “El evangelio del hermano Pedro” y “La linterna de los muertos” evocan técnicas de Borges, Eco, Lovecraft y permiten una reflexión intensa acerca de la vida y la muerte, el tiempo y la libertad humana.

Sobre los cuentos, y claramente también aplica al cuento de “El evangelio del hermano Pedro”, Gabriela Santana agregó en su comentario de 1989 en el periódico *Excelsior* que “en cada cuento se nos introduce a un escenario en cuyo ambiente se desarrollan las sensaciones de los protagonistas. Somos testigos, o tal vez cómplices, de un desfazamiento de realidades y sorprendidos por algo fantástico que ya veníamos intuyendo”¹⁵¹. De la misma forma sugiere una estructura que se repite en los cuentos. “El ciclo que recorren los

¹⁴⁸ Sandra Licona “Releerse más doloroso que escribir” *Universal* 1 de agosto 2006.

¹⁴⁹ “Presentación del libro *La linterna de los muertos*” *Novedades*. 24 de Junio 1989.

¹⁵⁰ Ignacio Trejo Fuentes “La olvidada premisa de saber contar” *Sábado*. 1989.

¹⁵¹ Gabriela Santana “Cuentos de Uribe” *Librarium. Excelsior*. 17 de noviembre 1988.

objetos más o menos es el siguiente: Primero es la realidad captada por el escritor; luego la interiorización que da vida a nuevos objetos, y finalmente, estos cuerpos creados en el mundo de las ideas, vencen a los primeros o los sustituyen. El resultado intenta dejarnos perplejos”.¹⁵²

El comentario sobre ser testigos o cómplices de las sensaciones de los protagonistas, remarca el papel primordial que juega la empatía en la lectura de los cuentos. Y el ciclo de acontecimientos que inician con la realidad establecida y después interrumpida por el objeto desconcertante que produce ese desfase que provoca esa perplejidad de la que habla Santana, es la duda, la ambigüedad reflexiva a la que alude Uribe en la entrevista.

El cuento pertenece a la etapa en la que Uribe escribía con mayor influencia de sus conocimientos culturales. Mientras él vivía en Europa se interesó por la Edad Media debido a que su contacto con edificios medievales era cotidiano. Así se dio a la tarea de leer sobre el periodo histórico para saber qué había acontecido en esos años. “Vivía en Europa veía la Edad Media todos los días cuando iba al trabajo. Había edificios medievales separados por toda la ciudad, luego salías a las carreteras y estaba lleno de Edad Media por todos lados, quise enterarme qué había pasado mientras se hacían tales edificios. Me aficioné muchísimo a la Edad Media”.

A pesar de que el cuento esté profundamente anclado a un episodio bíblico Uribe no pretende aislar a su lector si este desconoce el evangelio, por el contrario trata de que la anécdota por sí misma esté lo suficientemente bien construida para mantener el interés del lector.

Lo ideal es que si no conoces la referencia, la trama esté suficientemente bien armada para que tu interés se desborde de todos modos [...]. Ya sabemos que esto pasa en el evangelio, pero si no lo conoces, bien, no importa. De todos modos debe ser una historia suficientemente dramática, preocupante, inquietante. ¿Cómo es posible que alguien te involucre a tal grado en su vida como para obligarte a matarlo sin que hayas hecho absolutamente nada? Ya es una muy buena historia. Si además entiendes que no sólo es la historia de Pedro sino que es la historia canónica de los evangelios y si además entiendes que el texto que compone Pedro es una especie como de extracto de teología donde te dice de la imposibilidad de que Dios

¹⁵² *Idem.*

mismo rompa las reglas del mundo, si todas esas cosas las entiendes lo vas a gozar más, lo vas a pensar más.¹⁵³

2.3.3 El cuento fantástico “El evangelio del hermano Pedro”¹⁵⁴

El cuento narra la historia de un copista medieval (el hermano Pedro) de la ciudad de Aviñón y un extranjero que le entrega un manuscrito que pone en duda la promesa cristiana de la salvación divina. Por tanto, el estudiante necesita conocer sobre el tiempo y el espacio del cuento para situar con exactitud la anécdota. Con esto hay un trabajo interdisciplinario, vincular la historia universal, poniendo énfasis en la explicación de la peste negra para que así pueda entender que el momento histórico al que hace referencia el texto y que afecta el desarrollo de la trama. El acontecimiento de la plaga trajo consigo un conflicto ideológico muy importante. Si bien el cristiano se sabía protegido por su Dios, en esos momentos se sentía desamparado y las dudas sobre la fe no se hicieron esperar. De igual forma el contexto histórico nos predispone a que ese quiebre con el dogma y la fe cristiana sea tan fuerte y equivalga a un enfrentamiento interno del personaje. Para el contexto de un adolescente del siglo XXI, la exposición de la inexistencia de un Dios o de su llegada al mundo no para la salvación humana sino para compensar la creación de éste, no tiene el mismo impacto que para un copista de la Edad Media. Los conocimientos sobre el contexto histórico de la narración permitirán la empatía del estudiante con el personaje.

Su principal intertexto es la *Biblia*. Por un lado el nombre del personaje, sus acciones y la temática del manuscrito relacionan el cuento con varios pasajes bíblicos. Como bien lo declaró el autor, se trata de una transposición de la historia bíblica del beso de Judas a la Edad Media. Si el alumno desconoce esos textos o los acontecimientos históricos aludidos, no sabrá identificar las referencias del texto que permiten tal conexión. Por tanto el lector joven sólo podrá terminar de conocer la anécdota del cuento pero no hacer una lectura intertextual del mismo. Se quedará en el segundo nivel de lectura que menciona Núñez Ang. Pero si lograr una lectura que interconecte conocimientos, que compara, el estudiante habrá conseguido que su pensamiento no se quede en el nivel básico en el que únicamente

¹⁵³ Denise Roldán. Entrevista a Álvaro Uribe 20 de Noviembre 2015.

¹⁵⁴ Dado que no es un cuento de fácil adquisición se agrega la transcripción de éste en los anexos, únicamente para referencia de esta investigación.

considera para su análisis las declaraciones directas o los elementos del cuento sino que ya podrá hacer relaciones y conjeturas a partir de lo que no está de manera textual pero sí importa para la comprensión total de éste. Entonces el objetivo de que los estudiantes sepan hacer una lectura crítica y reflexiva se puede ejercitar con el análisis de este cuento y en particular haciendo énfasis en un análisis intertextual. El objeto de aprendizaje permitirá una lectura hipertextual del texto literario al incluir en un mismo espacio toda la información pertinente para la comprensión del texto.

El cuento de Uribe se inserta en la tradición de cuento fantástico porque cumple con el esquema de sistema fantástico planteado por Nieto a partir de la revisión teórica del género: “un elemento extraño invade el orden cotidiano que se ha puesto en marcha como telón de fondo; dicho elemento extraño siempre es una materialización de la otredad, de manera que se evidencie con claridad una relación dialéctica entre dos elementos excluyentes”.¹⁵⁵ Solo que en este caso el orden cotidiano son las concepciones religiosas de un copista medieval,¹⁵⁶ la otredad se manifiesta como una violación a los dogmas cristianos y continuamente están en disputa el pensamiento del copista con lo que propone el manuscrito del extranjero. La irrupción en este cuento es implosiva y sólo es parte del personaje, lo fantástico de este cuento rompe lo real no de un mundo abierto sino de uno privado que es la concepción del religioso, por tal motivo es indispensable que el lector parta del mismo pensamiento para entender el dilema del personaje y posteriormente aceptar el mundo de las reglas planteadas en ese contexto, que son las del siglo XIV. El cuento desde su textualidad plantea múltiples conexiones con referentes históricos, religiosos y culturales que forman parte del desarrollo narrativo. Un texto como este permite ejemplificar la intertextualidad (las relaciones del texto con otros textos literarios o no) y las características del cuento fantástico que se involucraban con la formación del intertexto lector y por ende con la construcción de significado del texto, con su comprensión e interpretación total.

¹⁵⁵ Omar Nieto. *Op. cit.* p. 75.

¹⁵⁶ Aquí sucede lo que apunta Ana Sofía Principi “la inclusión del elemento fantástico, rompe las verdades del marco cognoscitivo dominante, introduciendo otras múltiples y contradictorias”. Omar Nieto. *Op. cit.* p. 80.

2.4 Intertextualidad entre "El evangelio del hermano Pedro" y los textos bíblicos

El objetivo de este apartado es evidenciar los puntos intertextuales entre el cuento "El evangelio del hermano Pedro" y los textos bíblicos. Se entenderá por intertextualidad la relación que se establece entre un texto y una red de significaciones. Es decir, todo texto (este puede ser producciones textuales, visuales, audiovisuales, cualquier producto cultural) está vinculado con un conjunto de textos y referencias culturales y requieren de la participación del intertexto lector para identificar dichas conexiones.

Ya que la asociación intertextual depende de la mirada del lector, es importante considerar que no hay una única lectura intertextual. Al final, la lectura es un proceso comunicativo y el mensaje está en el texto y al momento de leerlo el lector descodifica ese mensaje a partir de lo escrito y lo inferido en éste. Lo inferido será a partir de los conocimientos que tenga el lector. Es por eso que en este caso el objeto de aprendizaje fungirá como una especie de repositorio que cubrirá los huecos culturales del usuario y que por tal motivo no podría identificar dichas referencias culturales en el texto a estudiar, es decir apoyará en la construcción del intertexto lector.

La propuesta de lectura soportada en un objeto de aprendizaje posibilita el acercamiento al texto de dos maneras: una sólo bajo el horizonte de experiencias y conocimientos del alumno de bachillerato, y otra bajo los conocimientos adquiridos por medio de las actividades sobre el contexto de la historia y el personaje. Esto con la finalidad de que el usuario observe como la ampliación de sus conocimientos afectan directamente la interpretación que realiza sobre el texto. El cuento está relacionado principalmente con los textos bíblicos ya que hace alusión a Jesús y a los apóstoles Pedro y Judas. También se relaciona con el libro religioso debido a que la problemática planteada en el cuento se deriva de la creación del hombre, Adán y la encarnación del mesías.

2.4.1 La relación entre el hipertexto (cuento de Uribe) y el hipotexto (textos bíblicos)

De acuerdo con Gerard Genette el hipertexto es un texto B relacionado con un texto precedente denominado texto A, o hipotexto, por tanto, en este análisis el hipertexto será el cuento "El evangelio del hermano Pedro" y el hipotexto no se refiere a un sólo texto sino a varios pasajes bíblicos.

La relación intertextual se da principalmente en los personajes y los sucesos del cuento. Primero se abordará los personajes.

Personajes

El personaje principal se llama Pierre de Najac pero es conocido como "el hermano Pedro". Aquí hay una alusión directa al apóstol Pedro. "Pedro" que proviene del latín "petra" (piedra) fue el sobrenombre que le puso Jesús a Simón Barjona¹⁵⁷. A él se le conoce como el apóstol más cercano a Jesús y, aunque lo haya negado en el episodio de la pasión, se le considera el más fiel y por tal motivo es elegido como el jefe de la iglesia cristiana, el primer Papa¹⁵⁸.

Su sobrenombre implica firmeza, y las características del hombre aluden a una persona confiable que se guía por la fe a dios.

¹⁵⁷ Nuevo Testamento / San Marcos / 3.- Los Doce apóstoles. Pecado contra el Espíritu Santo.

Versículo 14 Así instituyó a los Doce (a los que llamó también apóstoles), para que estuvieran con él y para enviarlos a predicar,

Versículo 15 dándoles poder para echar demonios.

Versículo 16 Estos son los Doce: Simón, a quien puso por nombre Pedro.

¹⁵⁸ Nuevo Testamento / San Mateo / 16.- Los fariseos. Fe de Pedro. Anuncio de Pasión

Versículo 13 Jesús se fue a la región de Cesarea de Filipo. Estando allí, preguntó a sus discípulos: «Según el parecer de la gente, ¿quién es este Hijo del Hombre?»

Versículo 14 Respondieron: «Unos dicen que eres Juan el Bautista, otros que eres Elías o Jeremías, o alguno de los profetas.»

Versículo 15 Jesús les preguntó: «Y ustedes, ¿quién dicen que soy yo?»

Versículo 16 Pedro contestó: «Tú eres el Mesías, el Hijo del Dios vivo.»

Versículo 17 Jesús le replicó: «Feliz eres, Simón Barjona, porque esto no te lo ha revelado la carne ni la sangre, sino mi Padre que está en los Cielos.

Versículo 18 Y ahora yo te digo: Tú eres Pedro (o sea Piedra), y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia; los poderes de la muerte jamás la podrán vencer.

Versículo 19 Yo te daré las llaves del Reino de los Cielos: lo que ates en la tierra quedará atado en el Cielo, y lo que desates en la tierra quedará desatado en el Cielo.»

Versículo 20 Entonces Jesús les ordenó a sus discípulos que no dijeran a nadie que él era el Mesías.

Aunque el personaje del cuento no se mantiene tan firme como una piedra y vacila entre acusar o dejar al autor del manuscrito, éste sí representa los postulados cristianos y los intereses de la iglesia. Por tanto esa es una parte del personaje que aún se mantiene en contacto con la referencia del apóstol Pedro.

El extranjero al inicio parece un escolástico al que los sucesos de su contexto lo habían llevado a concebir un "Dios indiferente a la suerte de las almas". Desde su primera aparición el narrador deja claro que se trata de un hombre con rasgos neutros, un hombre sin una distinción y por tal podría ser cualquier hombre. Al inicio de la parte IV nos encontramos con una alusión directa a la figura de Jesús "Lo confundió con un varón vestido según la usanza de los carpinteros". En este caso no es necesaria una alusión directa por medio del nombre, el escritor opta por hacer la referencia a partir del oficio que se le atribuye a Jesús. Después, los demás actos entre el hermano Pedro y el extranjero son una transposición de los sucesos de la pasión de Jesús a una época medieval (el beso delator, la captura del extranjero). En el final, se relaciona al extranjero con Adán "lo hacía pensar en la cara indistinta que los pintores asignaban al primer varón" pero éste fue creado a imagen y semejanza de dios, así que Adán y Jesús podrían verse igual.

De esta manera el extranjero funge como el Jesús medieval encubierto que también cumple con su sacrificio porque alguien más ya vivió los años de Adán.

Sucesos

Si consideramos los eventos históricos como hipotextos entonces los dos puntos siguientes también forma parte de la lectura intertextual.

Tiempo y espacio

Al comienzo de la narración nos mencionan el tiempo y el espacio del cuento. El sólo mencionar "peste negra" y "Aviñón" ya trae consigo todo un cúmulo de información que caracterizan y particularizan al cuento sin necesidad de un texto extenso.

Con mencionar la peste negra, que la sede del papa se encuentra en Aviñón y la guerra de 100 entre Inglaterra y Francia, se le proporciona al lector el contexto histórico del personaje. Esto condicionará las acciones del copista, ya que por vivir en un mundo convulso, decide tanto eximir al extranjero como condenarlo.

Encuentro con los procesantes

Cuando el hermano Pedro iba a ver al extranjero se topa con grotescos danzantes. Dicha acción se vincula con las procesiones flagelantes de la época. Esto hace alusión a las reacciones populares que se vivieron en el tiempo de la peste negra. Expone una preocupación de la época y por lo tanto del personaje.¹⁵⁹

2.4.2 El cuento y los textos bíblicos

Monedas ofrecidas al copista

El extranjero le ofrece al copista 15 marcos de plata para que transcriba el manuscrito. Al primer intento se niega, entonces, vuelve a ofrecerle 15 monedas más. Aunque esto parezca un motivo para apelar a la avaricia del copista, al terminar el cuento se encuentra el símil entre esas monedas y las que le entregaron al apóstol Judas Iscariote por traicionar a Jesús. Ya, en el último apartado del cuento, vuelven a aparecer las monedas en dos momentos específicos que emparentan al hermano Pedro y a Judas. Cuando intenta devolverlas al extranjero y cuando las tira al río. Judas intenta devolver las monedas a los sacerdotes pero no las aceptan.

El manuscrito "De las causas del advenimiento del salvador del mundo"

En el escrito del extranjero se apela directamente al personaje de Adán, al porqué Jesús no es un mesías redentor de la humanidad sino el Salvador de las leyes del universo. Por tanto hay una alusión directa al génesis y al dogma cristiano que indica que Jesús es el mesías.

Interpretación del copista

Aunque el manuscrito no menciona los sucesos de la pasión y la crucifixión el copista con su lectura los infiere. Es decir incluyó sus conocimientos sobre la religión y concluyó que esos pasajes se trataban de incidentes sin consecuencias y por tanto no habría redención para los hombres. La interpretación del copista es un ejemplo de cómo funciona una lectura intertextual. Si no fuera por esos conocimientos él no podría haber creado el subtexto adecuado que diera por conclusión que la salvación de las almas no existiera.

¹⁵⁹ Esta alusión también se relaciona con la Jornada primera del *Decamerón* de Boccaccio.

El hermano Pedro/ el apóstol Judas

Aunque el personaje principal lleve el nombre de Pedro y por esa relación directa se le pueden atribuir ciertas características del apóstol Pedro, es por sus acciones del último apartado del cuento que se relaciona con la visión tradicional de Judas Iscariote, la del apóstol traidor.

En la siguiente tabla se enlistan las acciones que lo vinculan con Judas.

Acción	Hermano Pedro	Judas Iscariote
Delatar/ entregar	Al forastero con un abrazo.	A Jesús con un beso.
Entregar las monedas Deshacerse de las monedas	Devolverlas al forastero. Tirarlas al río.	Devolverlas a los sacerdotes.
Experimentar la culpa	En el momento de la entrega aún no se decide a delatarlo. Después de la detención.	Posterior a la detención.
Suicidio	Colgarse	Colgarse

Tabla 2.1. Relación entre el hermano Pedro y Judas Iscariote

Inicio de la "pasión del Mesías"

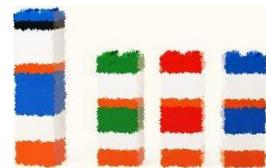
En los textos bíblicos la pasión de Jesús comienza en la última cena. Judas entrega a Jesús, y es enjuiciado y condenado a la crucifixión por Poncio Pilato. Entonces si es una trasposición del suceso bíblico a la Edad Media, dentro de la narración se da la posibilidad de traspasar esos papeles a otros elementos propios del periodo histórico (Pilatos/inquisidores, hogueras/cruz).

Las razones por las cuales, en los episodios bíblicos, Judas entregó a Jesús, aún son tema de debates. Sin embargo, los textos literarios proveen algunas versiones que dan respuesta a esa incógnita. En el caso del cuento de Uribe, el hermano Pedro funge como un Judas pero que no traiciona a su maestro, sino que por ser un hombre preocupado por la humanidad quiere que no se destruya la idea de la salvación de las almas, ya que, sin la promesa de una absolución perdería sentido el quehacer de los hombres. Además, el hermano Pedro es participe de un plan mayor sin que él lo sepa y esto se delata con las acciones del extranjero (mirar con complicidad al extranjero, afirmar que sí cumplió con su trabajo, ser él el que abrazó al copista).

El análisis anterior es al que deberá llegar el lector usuario del objeto de aprendizaje a través de su navegación que responde a sus intereses y necesidades ya que cada lector posee un intertexto diferente que requiere mayor o menor información. En el capítulo siguiente se escriben las relaciones que se han establecido entre la literatura y la tecnología digital y qué es un hipermedio. Esto con la finalidad de explicar cómo las características de éste se conjugan para desarrollar una manera de leer que exponga a la literatura y a la práctica lectora como hechos multiculturales, de múltiples discursividades, y muestre que la intertextualidad de un texto al momento de la recepción es un apoyo para la formación del intertexto lector.

CAPÍTULO 3

Literatura e hipermedialidad



De los diversos instrumentos inventados por el hombre,
el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo...
Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria.
Jorge Luis Borges

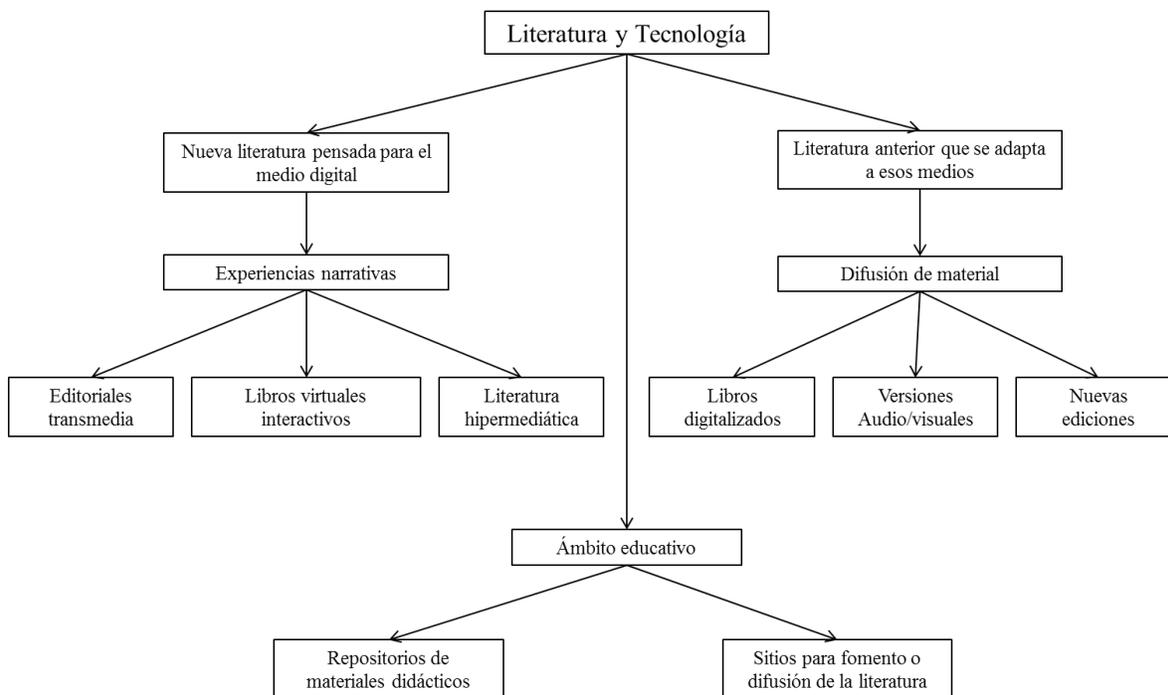
En la introducción del libro *Literaturas del texto al hipermedia* Dolores Romero y Amelia Sanz apuntan que el sistema literario con la tecnología se ha visto afectado en cuatro aspectos. El primero ha sido en cuanto a la preservación y edición de textos a los que se les incluye material gráfico, enlaces con otros textos relacionados o diccionarios. El segundo sería la creación de literatura digital en hipertexto que tiene sus propias características y necesita de un lector capaz de interpretar los textos en la pantalla. El tercero recae en la autoría múltiple, la disgregación del sentido textual, la intertextualidad e involucra necesariamente al lector en el proceso de creación e interpretación. En cuarto lugar está el aspecto educativo. Los hipertextos se han utilizado como un modelo de aprendizaje integrador para la enseñanza de varias tradiciones literarias.¹⁶⁰

Bajo estas observaciones y las características de la lectura y los textos literarios, red de conocimientos, referencias, esquemas de conocimiento, en este capítulo se explicará cómo se puede vincular la práctica lectora con los medios digitales y en específico qué atributos de los objetos de aprendizaje, al que dentro de esta investigación se le considera un hipermedio, es un soporte adecuado para ejemplificar el modelo de lectura intertextual hipermediática.

3.1 Relación entre la literatura y la tecnología digital

El esquema siguiente ilustra de manera general los vínculos entre producciones literarias y los medios digitales.

¹⁶⁰ *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p. 7.



Esquema 3.1. Relaciones de producción entre la literatura y la tecnología ¹⁶¹

Además de los cuatro rubros que proponen Romero y Sanz presento este esquema que de manera general expone que dentro de este vínculo literatura-tecnología digital en cuanto al tratamiento de un texto se han dado dos vertientes: los textos hechos para un medio digital y los textos adaptados a éste. En los primeros se prepondera la experiencia narrativa y por ende la de lectura ¹⁶². A partir de diferentes discursos, textuales, gráficos o audiovisuales, se pretende reformular la experiencia lectora, principalmente con fines de entretenimiento. La literatura electrónica se refiere a obras con importantes aspectos literarios que aprovechan las capacidades y contextos proporcionados por la computadora independiente o en red. En estas expresiones literarias debe considerarse no caer en el performance digital y no dejar en segundo plano el texto escrito.

¹⁶¹ Cabe resaltar que este esquema solo contempla los productos que se relacionan con el proceso de lectura. Para elaborar un esquema más abarcador habría que agregar las relaciones de creación entre autor y lector, o autor colectivo.

¹⁶² Para varios ejemplos revisar la colección de ELO (Electronic Literature Organization). La Organización de Literatura Electrónica fue fundada en 1999 para fomentar y promover la lectura, escritura, enseñanza y comprensión de la literatura a medida que se desarrolla y persiste en un entorno digital.

Por el otro lado hay un énfasis en la difusión del material literario que en sí existe en el soporte análogo, el papel, pero aprovechan los elementos y características del medio digital para fines de divulgación, catalogación, preservación, complementar el texto con otros medios, o crear nuevas ediciones que respondan a la necesidad del lector acostumbrado a textos interconectados por medio de vínculos o de una búsqueda en la red. De cierta manera ambas producciones, las nuevas y las adaptaciones, intentan expandir los límites del texto a partir de plasmarlo en un soporte digital. Y cada expansión puede tener propósitos distintos ya sea comerciales, educativos, de investigación o una combinación de varios.

Por último, en el ámbito educativo se agrega el factor de proveer herramientas de análisis o estrategias de lectura. En este rubro entran los objetos de aprendizaje o las páginas educativas que además ofrecen la información aledaña de las producciones literarias¹⁶³.

Frente a la división anterior, ejemplos como el *Quijote interactivo* y las aplicaciones de **CONACULTA** se acercan a las ediciones críticas textuales que menciona José Manuel Lucía Megías en su texto “Hacia nuevos paradigmas textuales: edición y difusión de los textos literarios en el siglo XXI” donde se hace un recorrido por las diferentes manifestaciones que se han dado entre los textos literarios y los soportes digitales. Lucía Megías habla de un nuevo canal para la transmisión de saberes. Un canal en el que se pueden compartir facsímiles, se digitalizan obras, se crean ediciones sinópticas y ediciones genéticas. Sin embargo como él mismo lo menciona no hay que continuar con las mismas características formales de los soportes anteriores sino “diseñar nuevos modelos de edición que tengan en cuenta las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología informática”¹⁶⁴. Lucía Megías pone dos ejemplos. El primero, el proyecto de Miguel Garci-Gómez la *Celestina*¹⁶⁵ en el que presenta la obra de manera sistemática desde una edición con notas

¹⁶³ Para elaborar el esquema se hizo un breve compilado de proyectos y ediciones que ejemplifican la basta relación que se ha dado entre la literatura y el medio digital. Se incluyó, en su mayoría, ejemplos de habla hispana o ejemplos nacionales para acotar más la investigación y porque son proyectos que nacen en un contexto cercano al de esta investigación por compartir recursos, la lengua (español), el género del contenido (literatura fantástica) o el público a quien va dirigido (juvenil). Para consultar el compilado, revisar los anexos.

¹⁶⁴ José Manuel Lucía Megías. “Hacia nuevos paradigmas textuales: edición y difusión de los textos literarios en el siglo XXI” en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p. 109.

¹⁶⁵ Esta es la dirección que cita Lucía Megías en su texto para poner una referencia de su texto. <http://asswebsv.aas.duke.edu/cibertextos/CELESTINA/>

explicativas, hasta la transcripción de cada uno de los testimonios impresos, también agrega un facsímil y una traducción al inglés. El segundo, la edición del *Poema del Mío Cid*¹⁶⁶ de Matthew Bailey que ofrece el facsímil del único testimonio manuscrito conservado, una transcripción paleográfica, una presentación crítica y una traducción al inglés.

Lucía Megías sintetiza los elementos que deben tener las ediciones críticas hipertextuales en dos:

1. Establecer una vinculación entre los diferentes materiales aprovechando las posibilidades hipertextuales y las herramientas informáticas.
2. Ofrecer un diseño que tenga como elemento central el texto y permita acceder al resto de los materiales que se ofrecen.

Pero agrega que debe considerarse también: la actualización (abrir el espacio a las aportaciones de los usuarios a través de mecanismos controlados), personalización y la creación de un área de trabajo, es decir, “entender una edición como una ‘hipótesis de trabajo’; de este modo, se deberían poner al alcance del usuario los recursos necesarios para que la edición crítica hipertextual dejara de ser un simple depósito para convertirse en un práctico lugar de trabajo, de investigación, en el que pudiera no sólo opinar sobre lo que está leyendo sino también ‘crear’ sus propias conclusiones científicas a partir de los datos aportados”¹⁶⁷. En este sentido Lucía Megías está insinuando que este tipo de ediciones sean espacios para la creación de conocimientos por la interrelación de diferentes saberes. Ahí también estaría radicando la alta participación del lector en cuanto a la interpretación y la escritura a partir de un texto.

Desde esta óptica y a la luz de las producciones observadas la propuesta de lectura intertextual hipermediática se desarrolla en una edición digital didáctica del cuento de Uribe. Se trata de una adaptación del cuento fantástico a un medio digital con fines educativos pero que incorpora el entretenimiento a partir de las actividades lúdicas, la ambientación y el diseño de todo el objeto de aprendizaje. Si en el primer capítulo se explicó la relevancia de la lectura interconectada por medio de los conceptos de intertexto e

¹⁶⁶ Esta es la dirección que cita Lucía Megías en su texto para poner una referencia de su texto. <http://www.laits.utexas.edu/cid/index2.php?v=nor>

¹⁶⁷ José Manuel Lucía Megías. *Op. cit.* p. 114.

intertextualidad, en los siguientes apartados se ahondará en el concepto de hipermedio que es el que le da forma y sustento a esta manera de leer desde los medios digitales.

3.2 ¿Qué es un hipermedio?

La clasificación anterior responde a, como menciona Alejandro Rodríguez, “una nueva manera de expresión y de práctica social”.¹⁶⁸ Las novelas y proyectos hipermediáticos corresponden al género narrativo que él llama “hiperficción” o ficción interactiva, es decir un texto creado para los medios digitales. Estas hiperficciones, como **Odio el rosa** o **Tatuaje**, son obras altamente interactivas y promueven la implicación de aquellos que las usan y donde el interactuante participa incluso en la estructuración del mensaje.¹⁶⁹

En las obras consultadas, que pueden revisarse en la parte de anexos, la participación del lector sí es de suma importancia para constituir la obra como tal. Obras como esas proponen una forma distinta de leer porque “promueven no solo los sentidos variables que sus exploradores descubren, sino que les ceden las tareas de construcción del orden de la lectura y de las formas sensibles.”¹⁷⁰

El camino que tomen los productos artísticos cibernéticos, para llamarlos en términos de Rodríguez, no pueden negar el acervo de la tradición narrativa, sino promover una nueva experiencia de lectura y expresar un contenido. Aquí podría nombrarse los ejemplos que son de literatura que se plantea inicialmente para una lectura en papel y después se adapta al medio digital. Bajo esto, la idea de vincular o entrelazar medios digitales con la narrativa no es para simplificarla o ilustrar la literatura sino para construir otra manera de entenderla o de acceder a ella, es para construir otra manera de leer.

¹⁶⁸ Jaime Alejandro Rodríguez. “¿Cibercultura o morir? La narrativa en tiempos de cibercultura”. En: Versión 22 • uam-x • México • 2009. http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Jaime%20Alejandro%20Rodr%C3%ADguez&tipo_material=ODOS&indice_resultados=0&pagina=1 [Consultado el 8 de octubre 2015] p. 11.

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 13.

Quizá esto se contrapone con lo que plantea Nieto sobre la literatura fantástica. Para las obras hiperfccionales, como las llama Rodríguez, el lector es de suma importancia, mientras que Nieto expone que en lo fantástico no se necesita de la validación ni reacción de un lector para que un texto sea fantástico. Es cierto que la lectura no le quita o le aporta carácter fantástico al texto pero en la recepción, si no se considera fantástico, no sucedería ese que en sí conlleva la literatura fantástica.

¹⁷⁰ *Idem.*

Rodríguez llama “hipermedias” a las obras digitales que articulan cuatro componentes.¹⁷¹

- Hipertexto (expresión no lineal)
- Multimedia (diferentes morfologías de la comunicación)
- Interactividad (el usuario ejecuta el sistema a partir de sus acciones)
- Conectividad (están abiertos a la red y por eso incluyen enlaces)

El hipertexto fue propuesto por Theodor Nelson en 1987 como un sistema de escritura no secuencial. “En un principio, éste fue concebido como un enciclopedia, es decir, una colección de escritos en la que el lector puede moverse libremente. Los artículos no están organizados por títulos o materias sino están enlazados por vínculos o remisiones a otros pasajes”.¹⁷² Esta definición al ofrecer aplicaciones prácticas a esos enlaces, y no solo para consultar datos, provoca que adquirir información sea un proceso interactivo gestionado por las necesidades del usuario.¹⁷³

Sobre el hipertexto digital Romero y Sanz apoyándose en el texto de Landow, “Literatura comparada del texto al hipertexto, o ¿qué puede ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?” anotan que permite: duplicado de un texto a poco costo y tiempo, la conectividad mediante enlaces múltiples, utilizar multimedia, y la simultaneidad de la hipermedia en un mismo espacio puede dar como resultado una colaboración académica.¹⁷⁴

En cierta medida el objeto de aprendizaje propuesto articula los cuatro componentes de los hipermedia (hipertexto, multimedialidad, interactividad y conectividad) porque si bien el cuento elegido tiene una línea a seguir se amplió su espacio textual y se trastocó un poco su linealidad al introducir actividades que aportan información al lector. La edición digital didáctica además incluye videos, audio, imágenes, juegos para apoyar la lectura. Sin embargo la conectividad es muy poca ya que sólo se da por pertenecer a un repositorio de objetos de aprendizaje que se relacionan con la lectura, la literatura o la lingüística.

¹⁷¹ *Ibid.* p. 14.

¹⁷² Dolores Romero y Amelia Sanz. *Op. cit.* p. 9.

¹⁷³ *Idem.*

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 10.

3.2.1 Los hipermedios y la literatura

Lo expuesto por Rodríguez encaja con lo que menciona Scolari. Carlos Scolari¹⁷⁵ llama a los nuevos medios, medios interactivos o comunicación digital. En este sentido se comparten ambas denominaciones en el proceso de elaboración del objeto de aprendizaje ya que la interactividad radica en la participación del lector; y digital porque es la primera característica que permite este nuevo tipo de comunicación y materiales.

Scolari considera que en esos nuevos medios se puede dar la transmedialidad “que atraviesa y combina los viejos lenguajes y medios”. Para Marshall D. la transmedialidad implica borrar barreras entre los medios y contaminarlos entre sí. Podría considerarse que por todos los contenidos que alberga un texto literario, es posible abordarlo desde una mirada transmediática si es que la consideramos como esa desaparición de los límites de un medio y otro. Así las referencias que se encuentren en el texto o las múltiples voces que él tenga podrán ser expuestas e interconectadas con un tratamiento transmediático¹⁷⁶.

Para el teórico Pierre Lévy es pertinente hablar de un *superlenguaje* que iría más allá de la oralidad y el texto impreso para ubicarse en el cruce entre el multimedia y el dialogismo colectivo que permite la red digital.¹⁷⁷ Con la cita de Levy se remarca el cambio de materialidad que ha tenido la literatura. Si bien al inicio era oral, posteriormente encontró estabilidad en la escritura, para después tener ambas cosas con los medios digitales, tanto una permanencia (se puede mantener un texto tal como el autor lo escribió para simplemente difundirlo) como una movilidad y maleabilidad que tenían los textos orales ya que ahora es mucho más fácil la participación del lector. Y a lo anterior le agregamos las posibilidades de los lenguajes multimedia. La literatura expuesta con los nuevos medios es

¹⁷⁵ Carlos Scolari es profesor Titular del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Se doctoró en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano, y se especializó en el estudio de los medios digitales de comunicación y la ecología/evolución de los medios. Es investigador principal del proyecto Transmedia Literacy (programa Horizon 2020 de la UE – 2015/18) y del proyecto Transalfabetismos (MINECO – 2015/17). Ha sido coordinador del Máster Oficial de Comunicación Digital Interactiva y del Grup de Recerca d'Interaccions Digitals (GRID) de la Universitat de Vic (2003-2009). También ha sido coordinador académico de la eWeek – Setmana Digital a Vic (2004-2009). En el 2011 co-organizó la McLuhan Galaxy Barcelona 2011 International Conference. “Carlos A. Scolari”. En: *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/autor/>. [Consultado el 8 noviembre 2016]

¹⁷⁶“Para Henry Jenkins la narrativa transmedia involucra a una historia que ‘se despliega a través de múltiples plataformas mediáticas’ y pone como ejemplos la televisión, las novelas y los comics”. Citado por Tomás Bergero Trpin en su tesis *Continuum Un viaje por el universo narrativo de El eterno*. Tesis de grado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de periodismo y comunicación social. p. 41.

¹⁷⁷Carlos Scolari. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa, 2008. p. 73.

estable, porque puede mantener la fijeza del texto escrito; y a la vez, cambiante porque el lector puede intervenirla y convive con los lenguajes multimedia.

Scolari marca como principales características de los medios digitales las siguientes:

1. **Digitalización:** Se trata de una transformación tecnológica.
2. **Hipertextualidad:** Estructuras no secuenciales
3. **Reticularidad:** Una red de información. Configuración muchos a muchos
4. **Multimedialidad:** Convergencia de medios y lenguajes.
5. **Interactividad:** Participación activa de los usuarios.

A continuación se desglosa cada una teniendo en cuenta la literatura.

3.2.1.1 Digitalización

Sobre esta transformación tecnológica Scolari apunta: es el proceso que reduce los textos a una masa de bits que puede ser fragmentada, manipulada, enlazada y distribuida, es lo que permite la hipermedialidad y la interactividad.¹⁷⁸ Después hace referencia a Nicholas Negroponte con lo siguiente: “Según Negroponte, la digitalización de los medios de comunicación, 'crea el potencial de un nuevo contenido originado a partir de una combinación totalmente nueva de fuentes'. La conversión de los textos en un formato digital facilita no sólo la reproducción y distribución sin pérdida de calidad, sino también la fragmentación, manipulación, combinación y recomposición de sus elementos”.¹⁷⁹ Por lo tanto dicho proceso le confiere una nueva materialidad a los textos literarios y por ende ser tratados sin la fijeza de su primer estado. Ya no sería un texto cerrado en sus dimensiones físicas, puesto que a ningún texto se le puede considerar cerrado en cuanto al contenido, ya que de él se pueden derivar diferentes interpretaciones o hacer referencia a otros saberes. Sin embargo ahora dentro del mismo texto está la posibilidad de expandirse, contraerse y combinarse con otros textos. La cita de Negroponte no sólo se puede entender en cuanto a una creación de literatura digital, es decir la que fue hecha ya con los nuevos medios, sino también a la creación de nuevos materiales que sean de contenidos previos a la digitalización pero que ya digitalizados se recombinen para un objetivo distinto.

¹⁷⁸*Ibid.* p. 79.

¹⁷⁹*Idem.*

A partir de esto muchos proyectos en la red se han propuesto una digitalización de la literatura y de textos sobre ella anteriores a los medios electrónicos. Las bibliotecas virtuales (Biblioteca Cervantes digital, Proyecto Gutenberg), los blog literarios, las bases de datos son algunos ejemplos. Por esta característica es posible que una vasta red de información digitalizada se concentre en un sólo material didáctico para la comprensión de un texto literario.

3.2.1.2 Hipertextualidad

Ted Nelson ocupó por primera vez el término hipertexto en la conferencia *Computers, Creativity, and the Nature of the written word*. Considera hipertexto a las estructuras complejas no secuenciales y ramificadas. Scolari cita a Nelson para hacer la diferencia entre los sistemas interconectados cerrados (como los CD-ROM) y los que no lo son. Para María Jesús Lamarca “en documentación un hipertexto es un sistema de organización y presentación de documentos en un medio informático, que se basa en la vinculación de documentos o fragmentos documentales digitales (textuales o gráficos) a otros fragmentos o documentos (en cualquier morfología digital: texto, imagen, audio, vídeo, datos, programas informáticos y otras aplicaciones capaces de generar un contenido dinámico), lo que permite acceder a la información no necesariamente de forma secuencial”.¹⁸⁰

En cuanto a la literatura hay varias posibilidades de ocupar la hipertextualidad. Mucho antes de los medios digitales, la literatura ya había experimentado con los límites de las textualidades y las narraciones no secuenciales. Un ejemplo de esto sería la novela de Julio Cortázar *Rayuela* o los libros infantiles “Crea tu propia aventura”. Sin embargo, al entender la hipertextualidad en el ámbito de los medios digitales esta característica toma otras dimensiones y la conexión al exterior deja de ser figurativa o referencial y se vuelve una posibilidad.

De acuerdo con María Jesús Lamarca “no existe hipertexto sin medios digitales, sin embargo, los teóricos de la crítica literaria hipertextual, consideran a una serie de autores y obras como antecesores de las verdaderas obras hipertextuales. Las obras que citan como

¹⁸⁰ María Jesús Lamarca Lapuente. *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.hipertexto.info>. [Consultado el 28 de agosto 2015]

precursoras del hipertexto son innumerables, pero entre ellas podemos destacar: *Finnegan's Wake* de Joyce, *Pale Fire* de Nabokob, *Tristram Sandy* "de Sterne, *El Castillo de los destinos cruzados* o *Si una noche de invierno un viajero* de Italo Calvino, *Rayuela* de Julio Cortázar o muchas de las *Ficciones* del autor más citado por los defensores de la hiperficción hipertextual, el maestro Borges. Todas estas obras destacarían por su peculiar estructura narrativa y por ofrecer distintas lecturas no secuenciales."¹⁸¹

La hipertextualidad en literatura digital ya está más establecida puesto que es el autor quien sugiere las primeras ramificaciones pero después el lector elegirá sus recorridos. Lo anterior no es tan claro para los textos pre digitalización. Los autores estaban conscientes de las intertextualidades que poseían sus obras sin embargo sabían que se quedarían en meras referencias a partir de lo escrito. Esas podrían ser unas pautas para ramificar su texto hacia otros contenidos. No obstante el editor que los aborde ya con las ventajas de la hipertextualidad digital le puede agregar nuevos recorridos a partir de su lectura y posteriormente se agregarían los del lector participativo.

María Jesús Lamarca hace tres categorías en las que se insertan la literatura y el hipertexto y que se vincula con lo expuesto por Rodríguez, Romero y Sanz.

- **Ediciones genéticas** (Aplica las ideas de obra abierta, intertextualidad)
- **Narrativa hipertextual** (Hiperficción)
- **Ediciones críticas** de obras clásicas (Hiperedición).

A continuación se exponen cada uno de manera más detallada utilizando los comentarios de Lamarca.¹⁸²

Ediciones genéticas

Para los seguidores de la crítica literaria hipertextual, el hipertexto permite hacer real la concepción de texto abierto que defendían algunos teóricos como Barthes, que separaba la obra (entidad física) del texto (inmaterial) dando preeminencia a éste último y, sobre todo, al lector; las ideas de Foucault de analizar el texto no en función del autor, sino de la obra en contexto; la intertextualidad propuesta por Kristeva; la transtextualidad en el caso de Genette; o la poética dialógica de Bajtin con su propuesta de aproximarse al discurso desde una situación pragmática que tenga en cuenta al autor, lector y el texto en relación con otros textos anteriores e incluso su propuesta de novela polifónica, etc. Todas estas ideas han sido analizadas detalladamente por los teóricos de la crítica hipertextual. Para Landow, "La misma idea de hipertextualidad parece haber tomado forma al mismo tiempo aproximadamente en que se desarrolló el postestructuralismo, pero sus puntos

¹⁸¹ *Idem.*

¹⁸² *Idem.* El subrayado es parte del original.

de convergencia tienen una relación más estrecha que la mera contingencia, ya que ambos surgen de una insatisfacción con los fenómenos asociados al libro impreso y al pensamiento jerárquico".

Según Landow todas estas teorías vendrían a confluír en el hipertexto, ya que éste permite poner un texto en relación con otros textos, analizarlo en contexto y unir obras literarias distintas, aunque se hallen separadas por el espacio y el tiempo. Esta idea ha dado origen a lo que se denominan ediciones genéticas de obras literarias, que permiten una lectura a la carta, un recorrido por el proceso de síntesis de dicha obra y un detallado estudio de ésta, además de situar la obra en contexto con otros textos. Los primeros hipertextos de este tipo se realizaron mediante programas de gestión de hipertextos independientes y fueron "In Memoriam", donde P. Landow y sus alumnos analizan la obra de Tennyson utilizando el programa Intermedia y "Forking Paths: An Interaction after Jorge Luis Borges" (1987), de Stuart Moulthrop, hipertexto construido con Storyspace.

Narrativa hipertextual

Se trata de hipertextos que exploran las posibilidades estructurales y formales del medio hipertextual. Y que cambian la linealidad de los textos al permitir que el lector elija diferentes caminos. Se denominan hiperficciones, buscan una manera diferente de narrativa no secuencial o crean poesía hipertextual.

Ediciones críticas

Aplican el hipertexto a la edición de obras clásicas. La hiperedición, frente a las dificultades que presentan las ediciones críticas en papel, facilita el recorrido por las anotaciones críticas a través de enlaces, glosarios, variantes de versiones, facsímiles

De acuerdo con la clasificación de Lamarca el material didáctico sería una combinación de la edición genética y la hiperedición ya que se analizaría la obra en contexto y en relación con otros textos para unir en un sólo espacio los conocimientos culturales y críticos pertinentes para la comprensión de la lectura a través de un glosario, actividades, videos explicativos, etc.

La hipertextualidad trabaja con asociaciones y pretende simular la intrincada red de recorridos que realizan las células del cerebro. Como lo menciona Vannevar Bush en su texto *As We May Think*, no se puede igualar la velocidad y la flexibilidad de este proceso cognitivo pero se puede simularlo y aumentar los contenidos a los que se tengan acceso y también darles permanencia y claridad.

3.2.1.3 Reticularidad

Esta característica permite que ya no sólo se hable de redes de información cerradas sino expandibles, ya que propone una configuración muchos a muchos a diferencia de los antiguos medios de comunicación. Scolari anota que el hipertexto ya no se trata simplemente de documentos interconectados sino de una red de usuarios que interactúan mediante documentos compartidos y dispositivos de comunicación. El internet es el espacio idóneo para la reticularidad, por tanto un material educativo que se encuentre en internet podrá tener esta característica. En el caso particular de los proyectos educativos no precisamente se trata de una configuración muchos a muchos puesto que el contenido fue estructurado a partir de un emisor muy claro, sin embargo el lector usuario, si el programa así lo permite, puede nutrir esa base de información y a la vez ser el intermediario con otros internautas. La reticularidad también apunta hacia que el usuario comparta la información (redes sociales) y la relacione con otras redes de información (links a blogs o sitios de internet) o la ocupe para crear nuevos contenidos digitales (armar un video, un prezi, etc).

3.2.1.4 Interactividad

Scolari menciona que la interfaz¹⁸³ es el lugar de la interacción en las comunicaciones entre sujetos y dispositivos tecnológicos. Según Lamarca, la interactividad puede entenderse como la relación que se establece entre seres humanos y máquinas. Con lo anterior, entonces, entra en duda qué tipo de relación es la que se espera, puesto que esto determinaría el nivel de interacción; y cómo se efectuaría esa comunicación.

Para un primer esbozo de cómo lograr la interactividad en la tecnología cito las seis dimensiones que el investigador Heeter C. propuso en 1989.

1. Mayor número de opciones: los usuarios deben tomar decisiones, incluso cuando consumen los medios tradicionales. La información siempre es buscada o seleccionada, nunca simplemente recibida. Los nuevos medios exigen diferentes niveles de actividad (no todos en la misma proporción) a diferentes usuarios (no todos dispuestos a interactuar en el mismo grado).
2. Mayor esfuerzo por parte de los usuarios: considerando que para acceder a la información los usuarios deben invertir más tiempo y energía, la problemática de la interacción entre el sujeto y las máquinas se coloca en el centro del debate.
3. Respuestas del sistema al input del usuario: la interactividad se asocia al

¹⁸³Lamarca, sobre la interfaz: “Una cualidad muy importante de la interfaz es determinar el diseño original del hipertexto que debe ser atractivo y sugerente, además de tener un estilo homogéneo. Además, la propia estructura del hipertexto facilita la localización de información relevante.”

diálogo; en este contexto, si la máquina dialoga con el usuario debe ofrecerle respuestas rápidas y pertinentes.

4. Control permanente del usuario/espectador: a diferencia de los medios tradicionales, los medios interactivos generan una retroalimentación continua que resulta de gran utilidad para medir la conducta de los usuarios, los cuales ni siquiera llegan a advertir este control.
5. Facilidad para que el usuario genere informaciones: en algunos casos los medios digitales tienden a eliminar la diferencia entre emisor y receptor.
6. Facilidad para la comunicación interpersonal: los nuevos sistemas pueden promover la comunicación de masas, interpersonal, o ambas¹⁸⁴.

La interactividad también es un reto en cuestiones de programación, ya que si la consideramos un diálogo, el creador de un objeto de aprendizaje tendría que imaginar varias opciones de respuesta para poder trazar los diferentes caminos entre los que podría elegir el usuario. Al parecer la interactividad es construir todo un espacio en el que caben todas las posibilidades para construir muchas opciones de rutas y a partir de las respuestas del usuario abrir el nuevo abanico de caminos. La interactividad que pretende incentivar la participación del usuario a un nivel mayor presupone una libertad figurada ya que se dice que el usuario se convierte en creador y dirigente de su propia navegación sin embargo es a partir de lo que el programa le ofrezca. En sí es primero el programa quien presupone las acciones de su usuario para establecer recorridos, crear interfaces intuitivas y agregar contenido que sea pertinente para los objetivos establecidos. Después de que el usuario se amolda al espacio que le ofrecen inicia la supuesta libertad. Por eso Scolari dice: “Aprender la lógica de un software o interpretar el funcionamiento de un teléfono móvil con decenas de funciones obliga al usuario a amoldarse a la interfaz y aclimatarse a un entorno de interacción. Estos procesos de adaptación tecnológica se han naturalizado de tal manera que se han vuelto casi imperceptibles.”¹⁸⁵

La interactividad busca la inmersión del sujeto. Si logramos que esa inmersión se logre con los temas literarios se podría enseñar al alumno que la literatura no está aislada de un saber práctico, actual y pertinente para el desarrollo de pensamiento complejo o crítico. Puesto que si el lector se siente dentro de la historia o del proceso de lectura o comprensión, la literatura ya no es algo que otros le dicen que deba leer por una cuestión educativa conductista, él lo va descubriendo a su ritmo bajo sus normas e intereses y relacionándola

¹⁸⁴Carlos Scolari. *Op.cit.* p. 96.

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 98.

con su propio contexto. “Al participar en el control de los contenidos, el usuario de los medios interactivos termina por convertirse en parte de ese contenido”.¹⁸⁶

Lamarca cita a Laura Regil para destacar una definición y los diferentes niveles de interactividad. “Regil, interpreta la interactividad como la exploración asociativa de búsqueda y rastreo de información que se enmarca en un proceso dialéctico de control, selección, exploración, consecución-retroalimentación y retorno”¹⁸⁷. Para Regil hay tres niveles de interactividad¹⁸⁸:

1. Nivel más bajo: Se limita a operaciones de selección. Las rutas de navegación son hacia delante o hacia atrás.
2. Nivel medio: Franquea la linealidad. Usa la modalidad de acceso aleatorio para ir directamente al área seleccionada. El usuario establece los tiempos de interacción.
3. Nivel mayor: Está presente en las estructuras de múltiples ramificaciones. Ofrece a los usuarios acceder a los contenidos desde diferentes puntos de vista, esto le confiere una gran versatilidad a la configuración de los recorridos e interconexiones.

Después de estas referencias se concluye que la interactividad en los hipermedios entabla una relación entre usuario y objeto a partir de la navegación que está condicionada por la programación del hipermedio. No obstante esa planeación busca desde el inicio plantear un panorama de decisiones libres desde el usuario para que así la linealidad a la que se está acostumbrado se rompa. La interacción con la interfaz fomenta la experimentación dado que es una suerte de simulacro porque busca la inmersión a partir del diseño, de lo lúdico y de la participación. En el caso del objeto de aprendizaje del cuento de Uribe, en la medida de lo posible se estableció una interactividad media que alienta las decisiones del usuario y despliega la información que éste buscaba en su navegación.

3.2.1.5 Multimedia

Es la convergencia de todo tipo de información en un único soporte, esto debido al proceso de digitalización. Las plataformas multimedia realzan las experiencias del usuario

¹⁸⁶*Idem.*

¹⁸⁷Regil anota: “lo que nos interesa aquí es la idea de interactividad como forma de exploración con los contenidos de un hipermedia.” REGIL, Laura. "Interactividad: Construcción de la Mirada". En narxiso.com: El reflejo de Internet. 2001. <http://www.oocities.org/espanol/argenisboyer/art10.htm>

¹⁸⁸María Lamarca. *Op. cit.*

porque pueden interactuar con textualidades distintas y complejas donde se cruzan y combinan diferentes lenguajes y medios. Un producto con contenidos multimedia provoca una estimulación sensorial diversa y aumentan la experiencia estética. Pero no sólo se trata de una suma de medios en una sola pantalla, va más allá, los lenguajes interactúan entre sí y da origen a espacios híbridos.

Para hablar de multimedia Scolari recupera el concepto de “convergencia retórica” que “enfatisa la combinación de estilos y sistemas de signos en textos complejos y significaciones, selecciones a cargo del lector y procesos semióticos”.¹⁸⁹ No debemos considerar a lo multimedia como una mezcla azarosa de contenidos y medios sino como una convivencia de diferentes retóricas y características que son empleadas con una finalidad discursiva.

Lo multimedia ocupado en un objeto de aprendizaje sobre literatura podría emplearse para conjuntar todos los referentes culturales insertados en el texto. Sería llevarle al lector las intertextualidades de la obra literaria en el medio más adecuado para transmitir la idea principal. Es decir conjuntar imágenes de pinturas, videos explicativos de algún personaje, alguna pieza musical que intervenga en el texto. No obstante también podría congregarse el material que haga referencia al texto que se estudia. Por ejemplo otros libros que lo retomen, alguna animación que ocupe la misma temática pero desde otra perspectiva, ilustraciones de los personajes, etc. Esto sería en el mismo sentido de lo que comenta Paula Carlino sobre los libros con ilustraciones, no son trasposiciones del texto a imagen sino que se trata de discursos complementarios.

3.2.2 Del texto al hipermedio

Además de los cuatro elementos que anota Rodríguez que se emparentan con las características que explica Scolari, Rodríguez menciona que los hipermedias deben cumplir las seis características de los medios digitales artísticos, si es que tienen una función estética.

1. No determinar un recorrido (promueve la elección y decisión libre)

¹⁸⁹ Carlos Scolari. *Op. cit.* p. 109.

2. Fomentar una alta experiencia participativa (objeto diseñado por la interacción entre obra y público)¹⁹⁰
3. Brindar amplia gama de posibilidades de realización para provocar una experiencia singular para cada usuario y cada vez que se utilice.
4. Expandirse morfológicamente en el ciberespacio y por ende la experiencia estética.
5. La obra solo surge por la ejecución.
6. Fomentar las comunidades virtuales.

Estos mismos criterios podrían aplicarse en la edición de textos que se adaptan a los hipermedios puesto que los necesitarían para insertarse en las dinámicas digitales.

Rodríguez con sus dos obras *Gabriella infinita* y *Golpe de gracia* se enfrentó a los dos procesos de elaboración de un hipermedia, la primera fue una adaptación y la segunda fue una obra pensada desde un inicio como interactiva y multimedial. *Gabriella Infinita* es un texto fragmentado, sin articulación explícita, de heterogeneidad discursiva y que demanda la participación del lector. Para explotar su potencial multimedial Rodríguez se apoyó en el hipertexto, porque “el formato hipertextual y sus estructuras narrativas son la mejor forma para contar historias multiformes. El problema de las perspectivas narrativas múltiples o de la multiplicidad de los personajes tiene en este soporte el mejor recurso. Sin embargo, el hipertexto exige una lógica y una estética que va más allá de dar albergue a una combinatoria narrativa. Exige y promueve, en primer lugar la interactividad, eso es, la participación del lector a través del medio. Pero aún más: el medio digital facilita una morfología múltiple”.¹⁹¹ Rodríguez pasó su novela a un soporte hipertextual al aplicar toda la técnica y estética del mundo digital y así produjo el hipermedia *Gabriella Infinita*. Dentro de los márgenes de este trabajo se entiende al proceso al que se enfrentó Rodríguez como una edición digital hipermediática de su novela puesto que tuvo que adaptar su texto

¹⁹⁰ Sin embargo sobre el punto dos habría que resaltar los matices de esa característica puesto que todas estas obras que promueven la participación y se crean a partir de esto su diseño fue hecho para completarse con la participación, no es una colaboración sin guía o sin ningún marco que la interpele o contenga, y eso responde a una organización detrás de un grupo o un individuo creador porque la elaboración de un hipermedia, apunta Rodríguez, colectiva que involucra diferentes disciplinas.

¹⁹¹ Jaime Alejandro Rodríguez. “¿Cibercultura o morir? La narrativa en tiempos de cibercultura. En: Versión 22 • uam-x • México • 2009 • pp. 11-26 http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Jaime%20Alejandro%20Rodr%C3%ADguez&tipo_material= TODOS&indice_resultados=0&pagina=1 [Consultado el 8 de octubre 2015]. p.17.

a los criterios del medio digital. Como él mismo lo anota “el paso del texto al hipertexto exigió una reconfiguración del texto original, así como el diseño de un nuevo recorrido narrativo, [...] un mejor trámite a las sugerencias audiovisuales, una interfaz interactiva y el ensamblaje de distintos elementos multimediales como audio, videos, animaciones e infografías”¹⁹².

Para el caso de *Golpe de gracia* se enfrentó al proceso de elaboración de un hipermedia desde el inicio. Así, la pieza se concibió interactiva y multimedial, que combinara texto, ilustración, audio, modelado, animación y programación, y al mismo tiempo equilibrar la navegación con la adquisición de contenido porque mucho se ha cuestionado a la narrativa digital por ser superficial. No obstante, Rodríguez apunta que en realidad es todo lo contrario la lectura de un hipermedia “exige la participación del lector y sobre todo, su carácter enciclopédico, es decir su potencial de conexión con un amplio contexto, le da un grado de profundidad, sólo que esta no se alcanza únicamente a partir de los recursos propios del relato (o del lector, agregaría) sino con la indagación, búsqueda y construcción del contexto”¹⁹³.

La experiencia de la realización del objeto de aprendizaje y el propósito del mismo se emparentan con los comentarios de estos dos ejemplos de Rodríguez ya que el texto de Uribe se editó bajo criterios del medio digital pero con un fin didáctico. El texto se reconfiguró al dividirlo y añadirle contenidos multimedia todo en función de construir el intertexto lector que se activa y requiere en un texto como este en el que son necesarios diferentes saberes para crear una interpretación. Es decir, el objeto de aprendizaje es en sí una edición lúdica didáctica digital del cuento que resalta el carácter enciclopédico del proceso de lectura.

A las características explicadas por Rodríguez y Scolari agrego la característica de inmersión que es desde la perspectiva de Mary-Laure Ryan uno de los puntos de encuentro entre los medios digitales y la literatura. Mary-Laure Ryan en su libro, *La narración como realidad virtual*, explica que entre arte y literatura existe una tensión entre inmersión (capacidad de la obra para provocar la concentración del lector en sus contenidos) e

¹⁹² *Idem.*

¹⁹³ *Ibid.* p.19.

interactividad (capacidad de la obra para promover actividades en el lector derivadas de su conciencia sobre la forma). La primera genera el texto mundo y la segunda el texto juego. Todo texto participa de ambas pero Rodríguez, citando a Ryan, aclara que ciertos formatos favorece más a uno u otra característica, por ejemplo el libro favorece la inmersión y los medios electrónicos la interactividad. Para algunos los medios digitales al promover la interactividad lo hacen en detrimento de una eficacia narrativa.¹⁹⁴

Sin embargo, Ryan piensa que la novela de inmersión continuara debido a estas 5 razones.¹⁹⁵

1. Construye un mundo textual que conduce al lector a imaginar un mundo como una realidad física y autónoma.
2. Refuerza la metáfora de la transportación, de vivir una aventura de la que saldremos transformados.
3. Plantea mundos posibles.
4. Permite suspender las actividades serias del mundo cotidiano.
5. Favorece la simulación mental de situaciones que viviremos o que nunca experimentaremos.

Cuando se apuesta por la interactividad no es buscar una construcción colectiva de artefactos sino de que la acción del usuario esté encaminada a la construcción social del conocimiento.¹⁹⁶

La inmersión y la interactividad son los vínculos que tiene lo digital con la literatura porque la mayoría de los textos literarios se plantean la tarea de construir un mundo que funcione dentro de sus reglas y que sea aceptado por quién lo lee. Ese pacto de lectura provoca una inmersión y a veces dependiendo de la construcción del texto también hay una interactividad con él. Sin embargo la lectura ya es en sí un proceso de recepción interactivo porque se trata de una construcción de significados a partir de lo dicho y no dicho en el texto más los conocimientos previos y quizá nuevos el lector.

¹⁹⁴ *Ibid.* p.20.

¹⁹⁵ *Idem.*

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 21.

La inmersión en la literatura es una de las características que funciona para este paso del texto al hipermedio ya que la inmersión se puede dar desde diferentes contenidos o plataformas, pero siempre entendiendo que no es para simplificar o ilustrar el texto sino para reorganizarlo con las nuevas herramientas tecnológicas y proponer una nueva forma de leer; y que, en el caso de los lectores jóvenes o en formación, es una pauta o modelo a replicar con nuevos textos que no se encuentren en un formato hipermidiático. Es una forma de enseñar a leer y a construir su propio intertexto lector.

Para cerrar este apartado cabe destacar la reflexión de Landow sobre la textualidad electrónica puesto que esto es una de las particularidades del medio digital. El formato hipertextual o el hipermedia expande el espacio textual para revelar o agregar información¹⁹⁷. Aunque esta expansión se sugiera desde el texto impreso se hace visible en el medio digital, incluso puede dejar de ser una simple referencia o alusión para en realidad retomar el elemento referido. Por ejemplo si en un texto se menciona una obra musical el hipermedio da posibilidad de incluir o enlazar a esa pieza en vez de solo mencionarla. En el siguiente apartado se ahonda en este tema.

3.2.3 Las alusiones en la literatura y los hipermedios

Ziva Ben-Porat en su artículo “La actualización de las alusiones: el hipertexto y la investigación cognitiva literaria” habla sobre el punto de encuentro entre las teorías literarias del hipertexto y el concepto de hipertexto que manejó Vannevar Bush en 1939. En su ensayo “As we may think” Bush escribe sobre las asociaciones por medio de las cuales trabaja la mente humana y cómo una maquina podría superarla en cuanto a permanencia y claridad de los elementos que recupera y almacena la memoria.

Con base en esta premisa Ziva Ben-Porat trabaja la actualización de las alusiones en el procesamiento de un texto literario porque considera que ese aspecto es el punto de

¹⁹⁷ George P Landow. “Literatura comparada del texto al hipertexto o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?” en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p. 36.

encuentro entre el hipertexto de Bush¹⁹⁸ y la teoría hipertextual literaria¹⁹⁹ y la teoría de los contextos culturales como factores cognitivos.

Ben-Porat utilizó el hipertexto en su proyecto CULTOS (Unidades culturales de herramientas y servicios de aprendizaje/Cultural Units of Learning Tools and Service). El hipertexto forma un multimedia de textos entrelazados con base en relaciones intertextuales explícitamente delimitadas, una red asociativa actualizada²⁰⁰. CULTOS en el 2003 se propuso como un proyecto que volviera a hacer familiares las obras canónicas del pasado en la memoria cultural contemporánea. Esa falta de conocimientos por los clásicos se debía a los cambios en la currícula escolar, poco interés en las humanidades, o versiones distorsionadas hechas por los medios de comunicación. CULTOS pretendía utilizar el nuevo modo de adquisición del conocimiento a través de lo digital para reactivar los “textos canónicos que aún se consideran un requisito indispensable para conseguir una memoria cultural activa”. El proyecto buscaba “desarrollar constelaciones o conjuntos temáticos intertextualmente relacionados, de diversas huellas canónicas en textos populares pertenecientes a los medios de comunicación- la influencia más poderosa en el campo de la memoria cultural real, asociándolos con obras canónicas que podrían calificarse como sus ‘orígenes’.”²⁰¹ Las constelaciones que se proponían podían ser controladas por la navegación del usuario. Se podían activar y desactivar los enlaces todo en función de las necesidades del lector porque de éste dependían los requerimientos y objetivos con lo que se usaba la constelación.

Un proyecto como éste le permitió a Ben-Porat rehacer su experimento de 1976 en el que a diferentes participantes les dio textos literarios, que para la construcción de su significado, requerían de la actualización de las alusiones que tenían. La actualización es “la constelación de la relación intertextual existente entre dos textos con la consiguiente transferencia semántica desde el texto fuente al texto destino”²⁰².

¹⁹⁸ Tanto en la distribución de la información como en la interacción entre los lectores y los textos.

¹⁹⁹ La lectura no lineal de un texto; la materialización de la naturaleza abierta e intertextual de los textos según las teorías semióticas post-estructuralistas del lenguaje y la literatura.

²⁰⁰ Ziva Ben-Porat. “La actualización de las alusiones: el hipertexto y la investigación cognitiva literaria” en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p. 164

²⁰¹ *Idem*.

²⁰² *Ibid*. p. 170.

Como lo menciona Ben-Porat la elección de un texto, como el que se tomó para esta investigación, debe hacerse considerando que el texto permita a partir de sus referencias “la validez de una interpretación particular y reconocer tanto el conocimiento cultural como la aptitud procedimental del lector” que abarca tanto su familiaridad con los textos canónicos literarios, el reconocimiento de los recursos literarios y lingüísticos así como su capacidad para procesar dicha información.²⁰³

El experimento consistía en dar a leer ese texto literario y posteriormente en 4 etapas distintas averiguar cómo funcionaba la actualización de la alusión en la interpretación. En la primera etapa la pregunta ¿qué siente o piensa el narrador? se respondía sin ninguna referencia externa. En la segunda, se pedía que especificaran expresiones provenientes de fuentes literarias. En la tercera, se preguntaba de nuevo la número uno para saber si con la conciencia de esas referencias identificadas se modificaba la primera respuesta. Por último, en la cuarta, se dio la información relevante concerniente a la alusión y se volvió a preguntar la primera cuestión. Todo esto debido a que la interpretación dependía de la actualización. En este caso, el reconocimiento de los elementos intertextuales del cuento de Uribe proporciona mayor información para la interpretación del texto, es por eso que se eligió dicho cuento y la adhesión de actividades y material multimedia fue en función de actualizar dichas alusiones.

Como menciona Solé el proceso de lectura es de crear predicciones y verificarlas, esto se relaciona con los modelos cognitivos de lectura que apuntan hacia un procesamiento del texto por etapas. La primera sería construir una hipótesis interpretativa del texto que después se confirmará o refutará a partir de la información añadida²⁰⁴. Herramientas como las constelaciones del proyecto CULTOS ayudarían a la creación, comprobación o refutación de esa hipótesis interpretativa a partir de la adición de nueva información en diferentes formatos.

Los ejemplos que proporciona Ben-Porat sobre las constelaciones realizadas en torno al episodio de los molinos de viento de *El Quijote* o la historia bíblica de Jacob y Raquel ilustra cómo se busca “estudiar los efectos de la lectura no secuencial sobre las

²⁰³ *Idem.*

²⁰⁴ *Ibid.* p. 173.

posibilidades de la construcción del conocimiento a partir de fragmentos de información [...] y el papel de las hipótesis suspendidas en la comprensión del texto”²⁰⁵. De cierta manera esto fue lo que se hizo en el objeto de aprendizaje del cuento de Uribe enfocado a comprender el funcionamiento de la intertextualidad en la lectura, ya que al añadir fragmentos de información requerida para una lectura de mayor nivel se trabajó la expansión del texto a partir de considerar las alusiones presentes en éste y que complementan la interpretación.

3.2.4 Hipermedios en la enseñanza de la literatura

En cuanto a los hipermedios en la docencia Isabella Leibrant en su texto “El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura” apunta que el aprendizaje es un proceso colaborativo y comunicativo en el que los conocimientos son flexibles y accesibles en otros ámbitos. El uso del hipertexto en la educación debe ser enfocado desde la interdisciplinariedad para fomentar un aprendizaje constructivo. El texto literario por ser una unidad abierta se conecta con otros ámbitos del conocimiento, el hipertexto le ofrece al alumnado la posibilidad de investigar, leer transversalmente, de asociar contenidos o comparar contextos²⁰⁶. Todas estas posibilidades se presentan en la lectura de cualquier texto desde el formato en libro pero es con el hipertexto que pueden ser visibles, incluso lúdicos para un lector en formación.

Desde la didáctica de la recepción literaria productiva se deben ofrecer entornos a los alumnos para que experimenten con la construcción del significado del texto. Frente a esto, el alumno, para crear sus diferentes interpretaciones, tendrá que buscar nueva información sobre el autor o el contexto de la obra y así mejorar su comprensión del texto²⁰⁷. El hipertexto es útil en esta situación porque le demuestra al alumno que el “texto no es una unidad cerrada sino que la literatura es un campo interdisciplinar entre todos los ámbitos

²⁰⁵ *Ibid.* p. 180.

²⁰⁶ *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p.15.

²⁰⁷ Isabella Leibrandt. “El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura” en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p. 184.

del conocimiento”²⁰⁸. Ante una necesidad educativa como la de enseñar la apertura de un texto literario con otros textos Madden señala que hay que “enseñar a los estudiantes cómo leer haciendo conexiones –creando asociaciones y comparaciones entre dos o más textos y leyendo esos textos dentro de varios contextos de género, biografía, periodo, cultura, ideología y enfoque teórico”²⁰⁹.

Leibrant anota que de esta forma los hipermedia evidencian que el conocimiento ya no se representa de forma lineal ni en un solo formato sino que se pueden interconectar diferentes saberes en múltiples maneras. La hipertextualidad apoyaría para revelar similitudes, contradicciones, o relaciones argumentativas y asociativas. Los hipermedios por sus características (hipertextualidad, multimedia, interactividad, reticular) fomentaría en los alumnos el establecer relaciones entre diferentes contenidos, es decir, promovería la interdisciplinariedad tanto en la creación de contenido como en la asociación de información, porque ocupa diferentes discursos visuales, audiovisuales que se pueden reconectar con información de otras disciplinas. Por ejemplo, en caso de que en un texto se haga referencia a una obra musical está la posibilidad de ligar el texto con la pieza y no sólo mencionarla. Ese otro contenido se adjunta al original y amplía o redirecciona la lectura.

Con un modelo de lectura hipermediática, como el que incipientemente se ofrece en las ediciones críticas digitales (como el *Quijote interactivo*, o las aplicaciones literarias de CONACULTA), se estarían reforzando las conexiones de la literatura con otras disciplinas, la creación de asociaciones por parte de los alumnos, creación y comprobación de hipótesis de lectura a partir de sus conocimientos previos en adición a los nuevos conocimientos que se deriven del texto expandido, la conjunción de diferentes discursos multimedia en función de su interpretación y comprensión lectora. Y en ciertos casos posibilitaría una lectura compartida con otros lectores.

²⁰⁸ *Ibid.* p. 185

²⁰⁹ *Idem.*

Por su parte J. Adell propone los siguientes cambios a considerar en materia de educación que han provocado las tecnologías de la información y la comunicación:²¹⁰

1. Ritmo del cambio: aprendizaje a lo largo de toda la vida y cultura general: Se trata de una formación permanente ya que no se puede apostar a una formación puntual en una etapa concreta de la vida.
2. Nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje: Apertura a nuevos escenarios y contextos de formación porque se trata de una formación constante.
3. Nuevos roles para las instituciones educativas.
4. Nuevos roles para docentes y discentes: El docente se vuelve un facilitador, mediador y orientador del aprendizaje y el alumno puede ser protagonista de su proceso de formación al tener acceso a un abanico de posibilidades de obtener información.
5. Nuevos materiales de enseñanza: Se tratan de nuevos soportes con los que un alumno realiza la simulación de un proceso físico que es difícil de reproducir en un laboratorio tradicional y que no puede ser contemplado en vivo y grabado por una videocámara.

En concreto el último punto que aborda Adell da pauta a la explicación de porqué utilizar los nuevos soportes de las tecnologías comunicativas en el aprendizaje de un concepto como la intertextualidad en la literatura. La simulación de un proceso, la experimentación en el laboratorio es más común en las ciencias exactas. Sin embargo en las humanidades también es posible entender ciertos procesos o conceptos por medio de la simulación. Entonces dentro de estos nuevos soportes, los hipermedios, se encuentran los objetos de aprendizaje que a partir de sus componentes y un diseño instruccional apoya en la comprensión o la resolución de un problema a partir también de la simulación.

En conclusión un hipermedio apoya en las cuestiones didácticas porque facilita el acceso a una gran cantidad de información que puede estar relacionada con el texto o sea pertinente para su comprensión. Dichos contenidos pueden estar en diferentes medios y todos

²¹⁰ Francisco Martínez y José Hernández. “Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: Estado de la cuestión”. En: *La enseñanza con objetos de aprendizaje*. Coord. Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa. Madrid, DYKINSON, 2007. pp. 19-20.

intervendrán en la creación de conocimiento del usuario a partir de sus saberes previos que serán los que guiarán su ruta de navegación en esos enlaces. Una lectura hipermediática no sustituye la lectura analógica sino que por el contrario como anota Leibrant “involucra al alumno de forma más activa en el proceso de aprendizaje, fomentando el pensamiento en múltiples perspectivas”²¹¹.

En el apartado siguiente se expone a profundidad qué es un objeto de aprendizaje, su diseño y las características que fueron contempladas para considerarlo como un medio viable para la exposición de la lectura hipermediática.

3.3 Objetos de aprendizaje qué son y cómo se diseñan

Dado que la propuesta de lectura se soporta en un objeto de aprendizaje, en el siguiente apartado se explicará qué se entiende por objeto de aprendizaje, cuáles son sus características y componentes, así como la pertinencia de utilizar este recurso digital en la elaboración de un material didáctico para la comprensión de lectura.

Definir los objetos de aprendizaje ha sido una tarea difícil y por lo mismo han surgido varias enunciaciones. Por la amplitud que hay en cuanto a su concepción mencionaré varias de ellas. David Wiley define los objetos de aprendizaje como “cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para apoyar el aprendizaje”. El Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos define un objeto de aprendizaje como “una entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada, reutilizada y referenciada durante el aprendizaje apoyado con tecnología”. JORUM Project proponen que “un Objeto de Aprendizaje es cualquier recurso que puede ser utilizado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje y que ha sido descrito utilizando metadatos”²¹². Moral y Cernea los definen como “unidades mínimas de contenido didáctico con significado propio, constituidas por paquetes de información multiformato y carácter interactivo, orientadas al logro de un determinado objetivo educativo, identificables por metadatos, e integradas por contenidos, recursos, actividades y

²¹¹ Isabella Leibrant. *Op. cit.* p. 192

²¹² Citados por: Eduardo Peñalosa Castro y Patricia Landa Durán “Objetos de aprendizaje: una propuesta de conceptualización, taxonomía y metodología”. En: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 11 No. 3 Octubre de 2008. p. 22.

evaluación. Destacados por su reusabilidad, compatibilidad técnica, adaptabilidad y durabilidad”²¹³

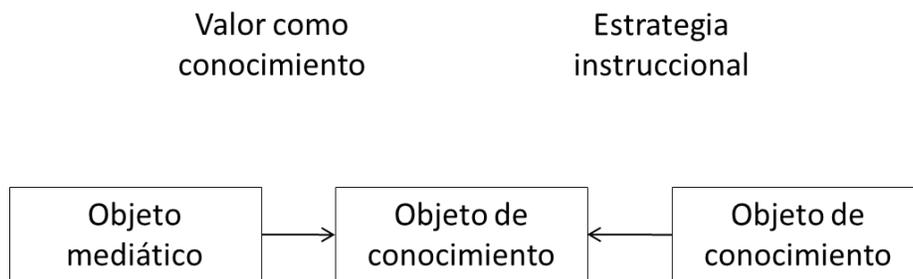
No obstante para los fines de esta investigación considero que la definición más pertinente es la de la Comisión Académica de la Corporación Universitaria (Chan, Galeana, Ramírez) para el Desarrollo de Internet 2 en México “Un objeto de aprendizaje es una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa y que representa y se corresponde con una realidad concreta susceptible de ser intervenida.”²¹⁴. Se elige esta última porque mantiene la idea de una unidad concreta de información, digital, utilizada para generar conocimiento, deja implícita la reutilización y porque además añade la correspondencia con un objeto real.

Mencionado lo anterior cabe aclarar la diferencia entre un objeto mediático, de conocimiento y de aprendizaje. Merrill explica que un objeto mediático es un conjunto de bits de texto, gráficos, video o audio. Cuando se identifica algún valor de este objeto como conocimiento para un sujeto, se le puede considerar como objeto de conocimiento. Y al integrar una estrategia instruccional al objeto mediático por haberle atribuido valor como conocimiento se obtiene un objeto de aprendizaje²¹⁵. Entonces un OA está compuesto por varios objetos mediáticos que aportan un conocimiento en el proceso de aprendizaje al ser acomodados en una secuencia instruccional.

²¹³ Citado por: Patricio Madariaga y Martín Schaffernicht “Uso de los objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico” Revista de Ciencias sociales (Ve), vol. XIX, no. 3, julio-septiembre, 2013, p. 480.

²¹⁴ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. México, Trillas, 2007, p. 15.

²¹⁵ Citado por José Navarro y Luis Fernando Ramírez. *Objetos de aprendizaje: formación de autores con el modelo redes de objetos*. (edit) (año), p. 25.



Esquema 3.2. Relación entre objeto mediático y objeto de aprendizaje²¹⁶

La Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 propuso las siguientes cualidades para un objeto²¹⁷:

Subjetividad: los objetos son polivalentes, pues la significación de sus potencialidades recae en los sujetos que los usan.

Realidad: el objeto de aprendizaje es un puente con una realidad concreta.

Historicidad: la pertinencia histórica de los objetos tiene que ver con su construcción y distribución en función de las condiciones reales de acceso y uso de los educandos a los que se pretende atender.

Complejidad: los objetos aunque tienen una delimitación que los convierte en entidades materiales, están ligados de múltiples formas con otros objetos posibles.

Comunicabilidad: los objetos de aprendizaje contienen información, y su capacidad de representación supone la integración de múltiples lenguajes.

Integralidad: tener unidades que al ser accedidas individualmente tengan ya una estructura y que nos lleven a un objetivo de aprendizaje específico.

Unidad coherente: objetos como pequeñas unidades de aprendizaje cuyos elementos tienen relación íntima con el objetivo que persiguen.

Unidades autocontenibles y versátiles: cada objeto puede ser tomado independientemente y que tenga elasticidad.

²¹⁶ *Idem.*

²¹⁷ *Ibid.* p. 15-16.

Reusabilidad: cada objeto puede ser usado en diferentes contextos y para diferentes objetivos.

Escalabilidad: los objetos pueden ser agrupados en una larga colección de contenidos para conformar la estructura de un curso.

Debe ser clasificable: cada objeto debe contar con ciertos elementos que permiten clasificarlo en un metadatos que tenga las propiedades de que puede ser encontrado fácilmente.

Relevante: que responda a una necesidad, que sea pertinente.

A las anteriores características se puede añadir²¹⁸:

Interoperabilidad: las unidades instruccionales pueden integrarse independientemente de su desarrollador o de la plataforma para la que hayan sido diseñadas.

Durabilidad: las unidades de instrucción siguen siendo utilizables aunque cambien las tecnologías para su presentación y distribución.

Accesibilidad: el contenido está disponible en cualquier parte y en todo momento.

Composición en red: evidentemente en el sentido más tecnológico de la palabra (redes telemáticas, interactividad instrumental), pero también en sentido de redes de profesionales, de aprendices, docentes, etc. (redes sociales e interactividad cognitiva).

De acuerdo con Francisco J. Álvarez Rodríguez y Jaime Muñoz Arteaga los elementos de un objeto de aprendizaje se dividen en²¹⁹:

Teoría: contiene información que puede ser presentada como texto, imagen, etc. Aquí se ubican los conceptos sobre el tema abordado que permitirán al usuario obtener una experiencia abstracta.

²¹⁸ María Paz Prendes y Jesualdo Fernández Breis, “Objetos de aprendizaje, conceptualización” en: *La enseñanza con objetos de aprendizaje*. Coord. Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa. Madrid, DYKINSON, 2007, p. 44.

²¹⁹ Jaime Muñoz, Francisco J. Álvarez. “Fundamentos del enfoque de objetos de aprendizaje” en *Tecnología de objetos de aprendizaje* Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007, p. 23-24.

Experimentación: contiene animaciones, simulaciones, etc., que permitirán al usuario experimentar y reflexionar los conceptos abordados en el área de la teoría. Aquí se obtiene una experiencia directa y concreta del tema abordado.

Evaluación: se valora el conocimiento adquirido por el usuario mediante sus experiencias abstracta y concreta.

Información relacionada: esta área muestra referencias a otros objetos de aprendizaje relacionados con el tema.

Lo anterior coincide con la estructura que identificaron Prendes y Fernández Breis al revisar varios modelos de creación de objetos de aprendizaje:²²⁰

Visión General	Introducción Justificación Importancia Objetivos Prerrequisitos Esquema Resumen Relación con otros materiales
Evaluación	Definir pautas de evaluación
Contenido	Presentación de información (conceptos, datos, procesos, procedimientos, principios...)
Actividad	Definir ejercicios o actividades para comprobar el aprendizaje.

Tabla 3.1. Modelo de creación de objetos de aprendizaje

Ambas visiones comparten la evaluación, las actividades (experimentación) y el contenido (teoría). La mayor diferencia se encuentra en la visión general la cual además de mencionar su relación con otros materiales incluye información global del objeto como la introducción y los objetivos.

3.3.1 Definición de OA desde otros aspectos (pedagógico, comunicativo, cognitivo)

Para ampliar más el conocimiento de los OA menciono estas definiciones de González y Chan desde el aspecto pedagógico, comunicativo y cognitivo, que en paralelo a lo tecnológico exponen las características pertinentes que apoyan el aprendizaje.

²²⁰ María Paz Prendes y Jesualdo Fernández Breis. *Op. cit.* p. 46.

Aspecto pedagógico

Aquí se destaca el rasgo de integralidad, la posibilidad de presentar un objetivo de aprendizaje con los elementos requeridos para lograrlo. El material digital siempre es una alternativa o versión de lo que un autor propone didácticamente para el logro de un aprendizaje. Un objeto se plantea desde el constructivismo si la ejecución de una tarea se da por parte del estudiante al procesar información, probar alternativas y reconocer el significado de sus respuestas, es decir, cuando el aprendizaje se da por usar la información en una tarea. De esta manera la interacción con el objeto supone el procesamiento del contenido informático al responder o ejecutar un ejercicio y no sólo por observar una demostración²²¹.

Aspecto comunicativo

Desde el ámbito comunicativo se define el objeto de aprendizaje como “un recurso digital que promueve interacción entre el sujeto con un contenido, considerando éste como un mensaje que pide respuesta y cuya alternativa de respuesta, aunque esté previamente contenida como una posibilidad en el objeto, representa la voluntad o intencionalidad del sujeto de elegir y emitir su propio mensaje”²²². Entonces su rasgo principal sería su posibilidad de interpelar al usuario emitiendo un mensaje que forzosamente necesita de una respuesta para continuar. Desde este aspecto es más clara la autonomía y la interactividad que propicia un OA.

Aspecto cognitivo

Desde este aspecto un objeto de aprendizaje es “la representación digital de un objeto real o de una idea”²²³. Para lograrlo el autor del objeto debe abstraer los rasgos esenciales del objeto real para representarlo. Así el objeto es una interfaz que conecta al sujeto con un objeto real. Mediante la interacción con el objeto digital el usuario recopilará información que le será útil para cuando se enfrente al objeto real. Su principal

²²¹ María Elena Chan, Simón Carlos González “Aspectos pedagógicos en los objetos de aprendizaje” en *Tecnología de objetos de aprendizaje* Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007, p. 36-37.

²²² *Ibid.* p. 39.

²²³ *Ibid.* p. 41.

característica desde esta perspectiva sería su alto nivel de representación y en correspondencia un alto grado de significación entendiendo “significatividad” no como un atributo del objeto sino como “la conexión entre objeto-sujeto, pues por alta que sea la calidad representativa, siempre dependerá del sujeto que lo aprehende la posibilidad de concretar una significación elevada.”²²⁴

En resumen Chan y González definen a los objetos de aprendizaje desde su función mediacional. Son recursos digitales que median:

1. Entre la realidad y la virtualidad.
2. Entre el autor del objeto (mensaje) y el sujeto receptor /emisor
3. Entre la representación del concepto y la imagen mental que genera el aprendiente.
4. Entre la información y su aplicación en una determinada tarea o situación en la que ésta aplique.

Por tanto, desde esta perspectiva el objeto siempre será un medio para conseguir un objetivo y puede ser componente de un diseño instruccional o un ambiente de aprendizaje.

3.3.2 El objeto de aprendizaje como puente

Después de las definiciones mencionadas se puede recalcar que un objeto de aprendizaje une y enlaza diferentes conocimientos en función de un objetivo educacional. Para María Elena Chan “combinación” y “puente” son los dos términos que mejor describen los objetos de aprendizaje porque “la actividad de aprendizaje y la información necesaria para la ejecución se encuentran contenidas dentro del objeto. Esto posibilita la articulación de los objetos entre sí para configurar estructuras de aprendizaje crecientes. Lo que las coloca en ensamble son las instrucciones periféricas o externas a los objetos”²²⁵; y además porque los objetos de aprendizaje fungen como unión de la educación, la comunicación, el diseño y las ciencias de la computación por nombrar algunas.

²²⁴ *Idem.*

²²⁵ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Op. cit.* p.13.

A manera de recapitulación, desde una visión interdisciplinaria los objetos de aprendizaje son.²²⁶

1. Un recurso digital creado con la finalidad de desarrollar alguna capacidad o saber.
2. Unidades que contienen los componentes necesarios para realizar una actividad de aprendizaje de acuerdo con un objetivo. Por lo tanto, es suficiente en sí mismo para lograr un aprendizaje, independientemente del contexto en el que se le ubique. Su articulación marca una ruta para realizar una tarea y provee los insumos para realizarla y retroalimenta al ejecutor.
3. Representación y significativa ya que el objeto tiene siempre un referente en la realidad es referencial y se plantea al usuario para ser significado por él.
4. Reusables porque se pueden ubicar o integrar en diferentes contextos de uso, y a esto se le denomina, en programación, reusabilidad. La posibilidad de manejar unidades de contenido que pueden tener distintas funciones en situaciones diversas o articuladas en diferentes diseños instruccionales hace de los objetos de aprendizaje unidades flexibles.
5. Escalables debido a que pueden ser incluidos en entidades más amplias, o admitir en su interior nuevos componentes y con ello aumentar su tamaño. La escalabilidad como rasgo de los objetos da la posibilidad de considerarlos como piezas de construcciones que no tienen un límite.

3.3.3 Procesos sociales y educativos en los que los objetos de aprendizaje tienen implicaciones

Dentro del proceso de conocimiento Chan, Galeana y Ramírez reconocen cuatro puntos de reflexión que a continuación se exponen.

- A) **Objetivación como proceso de abstracción:** El problema de la delimitación y la representación.

La objetivación supone dos tipos de acción complementaria entre sí, la del autor y la del usuario-aprendiente. La primera consiste en una acción cognitiva y comunicativa en la que se abstraen los atributos de un objeto de la realidad y con ellos se compone un objeto digital para ser aprehendido por el aprendiz. Es una selección de contenido con el fin de

²²⁶ María Elena Chan y Simón Carlos González. *Op. cit.* p. 41-42.

estructurar un recurso comunicable que dispone elementos para ser interpretados. La segunda, del aprendiz, es interpretar los componentes e interactuar con el objeto para completar su significado. El sentido otorgado será en función de las necesidades o problemas que pretende resolver.

De esta forma, “el objeto es siempre una representación de lo que un autor quiere decir sobre algo, y es a su vez significado desde lo que un aprendiente es capaz de interpretar”²²⁷. Y Chan, Galeana y Ramírez aclaran que “la objetivación supone un movimiento continuo respecto a la subjetivación, en la medida en que son los sujetos los que dan significado al objeto: en su creación y en su apropiación”²²⁸.

- B) Relación del objeto con su referente real: Abstracción de los rasgos esenciales y definición del modo de representación.

El autor de un objeto de aprendizaje delimita el contenido y hace la selección de los objetos de conocimiento a partir de los rasgos esenciales del objeto real a representar. Pero la construcción del objeto de aprendizaje no termina con la representación del objeto real, se completa en la interpretación que hace el sujeto al aprehenderlo. Por tanto la significación es producto de la relación del sujeto con el objeto. Entonces el objeto integra dos procesos (representación-interpretación). Ya que un objeto real es sustituido o traducido en una representación digital se involucra la inmersión, la capacidad de simular dentro de una práctica los rasgos esenciales de dicho objeto para ser percibido por el receptor y así generar una interpretación.

“De ahí que para la construcción de conocimiento visto desde una perspectiva social sea tan importante la consideración de las competencias de autores y aprendientes para representar e interpretar, pues el logro del mayor potencial de significado tiene que ver con las capacidades de abstracción que se ponen en juego.”²²⁹

En la representación se incluye el proceso de virtualización que se entiende como el proceso de digitalización de un contenido educativo, la materialización en una entidad

²²⁷ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Op. cit.* p. 20.

²²⁸ *Idem.*

²²⁹ *Ibid.* p. 23-24.

informativa. Este proceso también puede ser llamado mediatización porque supone la integración de lenguajes (disciplinario, pedagógico, visual, gráfico, iconográfico, computacional), basándose en una delimitación previa de los rasgos esenciales del objeto a representar.²³⁰

- C) Fragmentación-sistematización: El desarrollo de objetos de aprendizaje se define generalmente como un problema técnico pedagógico orientado a la granulación del conocimiento.

Los objetos de aprendizaje fragmentan el saber de modo que a menor carga informativa, mayor posibilidad de contextualización por parte de sujetos en situaciones diversas. Si los usuarios tienen libertad para crear trayectorias con sentido, se da peso a la concepción del educando como actor central de la significación. Chan opina que: " la relación de los sujetos con los denominados objetos de aprendizaje -unidades de contenido y actividad digitalizados- supone algo más que la relación con un segmento de información, la relación se establece con la impronta sociocultural (científica, disciplinaria) que se da en la selección y estructuración del objeto"²³¹.

- D) Objeto y función cognitiva: la significación de los objetos.

En sintonía con lo anterior Chan, Galeana y Ramírez apuntan que "las significaciones resultan de una asimilación de los objetos a partir de los esquemas, de tal manera que las propiedades no son observables puras, sino que constituyen siempre una interpretación de los datos."²³²

3.3.4 Diseño del objeto de aprendizaje

Ya que el objeto de aprendizaje funge como un medio entre un sujeto y un conocimiento, el objeto debe ser una interfaz que apoye en la resolución de una problemática. Entonces el diseño de éste considera las interacciones del sujeto con el objeto. Chan y González indican que el proceso de diseño supone las siguientes acciones por parte del autor:

²³⁰ *Ibid.* p. 28.

²³¹ *Ibid.* p. 24-26.

²³² *Ibid.* p. 27.

1. Análisis de la naturaleza del objeto (naturaleza física o mental, función y posibilidades de representación).

Para que el objeto digital sea una representación de un objeto real debe aprehender sus rasgos esenciales. El reconocimiento de éstos puede ser a partir de las preguntas: ¿Cómo puede ser percibido el objeto?, ¿es un objeto que requiere ser visualizado para identificar sus rasgos?, ¿es un objeto abstracto que requiere ser descrito o conceptualizado?, ¿aquello que mejor lo representa puede ser manejado icónicamente, es decir a través de algún tipo de representación visual o gráfica?, ¿qué elementos de la descripción o definición del objeto son representables y con qué tipo de expresión icónica: textual, esquemática, fotográfica, narrativa, audiovisual, cinematográfica, etc.?, ¿se trata de una situación dinámica o estática?²³³

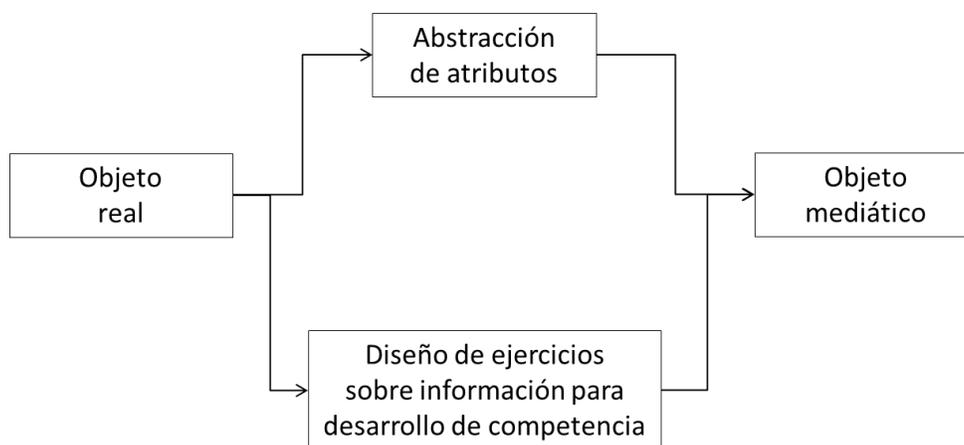
Además de lo anterior es necesario identificar cuál será la función del objeto. Éste puede ser para el estudiante un artefacto sobre operar algo, resolver un problema, un concepto, la aplicación de una teoría, un procedimiento, etc. La principal conexión con el sujeto se da a partir de la función que tiene el objeto y es reconocida por el usuario²³⁴.

Chan sugiere el siguiente esquema sobre la construcción conceptual de los objetos de aprendizaje. El objeto de aprendizaje surge a partir de un objeto mediático (texto, video, audio, etc.) que representa un objeto real construido a partir de la abstracción de los atributos y del diseño de ejercicios para desarrollar una competencia²³⁵.

²³³ María Elena Chan y Simón Carlos González. *Op. cit.* p. 44-45.

²³⁴ *Ibid.* p. 45.

²³⁵ Citado por José Navarro y Luis Fernando Ramírez. *Op.cit.* p. 25.



Esquema 3.3 Relación entre objeto real y objeto mediático

Después de reconocer la temática, la función y los rasgos de representación se definen los componentes con los que se da estructura. Esta parte del proceso se llama delimitación del contenido.

2. Delimitación del contenido. Los objetos son de extensión variable. La unicidad del contenido del objeto es lo que le pone límite a su estructura. Por otra parte, toda delimitación o recorte del contenido es una acción arbitraria de un autor que decide los criterios con los que define lo que queda dentro y lo que no.²³⁶

Sin embargo la delimitación del contenido también puede ser a partir de una perspectiva pedagógica. En caso de que sea a partir de competencias, entendidas como las define Tobón "conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que confluyen en la realización de una tarea"²³⁷, el diseño del objeto digital debe permitir la construcción de aprendizajes desde diferentes tipos. Como lo expone Díaz-Barriga el aprendizaje es de tipo procedimental "el aprendiz pone en práctica, en un ambiente de simulación lo más cercano a la realidad, los pasos necesarios para la aplicación de un procedimiento". Entonces el objeto de aprendizaje fomenta a partir de su diseño la participación activa del usuario y el

²³⁶ *Ibid.* p. 45-46.

²³⁷ Citado por: Francisco J. Álvarez, Oscar Alberto González, Francisco Diego Acosta "Diseño instruccional y objetos de aprendizaje en *Tecnología de objetos de aprendizaje* Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007, p. 63.

desarrollo de capacidades y habilidades a partir de una simulación y logro de objetivos que pueden ser replicables²³⁸.

López Jerez anota que el diseño instruccional desde un enfoque de competencias plantea, respecto a los materiales educativos, que “deben ser un modelo y una guía de cómo hacer, guiar y orientar el aprendizaje proporcionando las condiciones necesarias para que se logre; seleccionar, implementar y presentar actividades y constatar el nivel de aprendizaje; plantear situaciones desconcertantes sin una solución obvia, que estimule la acción del alumno; deben adecuarse a las características del aprendizaje y a las etapas del desarrollo cognoscitivo del usuario; promueven una atmosfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza dando oportunidad al aprendizaje autoestructurante de los alumnos, principalmente mediante la enseñanza indirecta y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos”²³⁹. A la luz de estas características el objeto de aprendizaje que se elabora apoya el aprendizaje autoestructurante de un concepto a partir de secciones lúdicas que plantean un objetivo directo, ganar cada uno de los juegos, y uno general que es recopilar información para lograr el análisis intertextual del cuento. En vez de que la información se dé a partir de más texto se proporciona de manera indirecta y es el usuario quien la reconoce y la selecciona en primera instancia para el juego y después para el análisis.

3.3.5 La simulación en los objetos de aprendizaje

Jaime Muñoz, Francisco Álvarez y Juan Manuel González apuntan que la simulación es “el proceso de ejecutar un modelo de un sistema real o teórico modificando sus entradas y analizando sus salidas para poder experimentar y entender el comportamiento de dicho modelo”²⁴⁰. Al utilizar la simulación en un entorno interactivo se da la posibilidad de experimentación, la práctica, se pone a prueba los conocimientos anteriores y nuevos. Y esto se logra si el usuario tiene el control del avance y una

²³⁸ *Idem.*

²³⁹ Johnny Waldo López Jerez. “Diseño de objetos de aprendizaje para comunicación, mercadeo y artes.” *Poliantea* Vol. 10. no. 19. 2014, p.215.

²⁴⁰ Jaime Muñoz, Francisco Álvarez, Juan Manuel González “La simulación en los objetos de aprendizaje” en *Tecnología de objetos de aprendizaje* Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007, p. 200.

retroalimentación constante. La actividad simulada se vuelve el espacio del “qué pasa si...” donde le es permitido intentar una y otra vez las opciones que el usuario elija.

Dentro del concepto de objeto de aprendizaje como puente, Chan cita a Echeverría por su planteamiento de la vida humana dividida en tres entornos. “Los objetos de aprendizaje que se producen para una red telemática, representan objetos del entorno natural urbano, como objetos representados posibilitan la interacción con la realidad natural y social desde una realidad telemática”. Por tanto realidad telemática se convierte en un entorno de vida. Entonces “cuando nos relacionamos con objetos digitales, no sólo lo hacemos con su materialidad digital, sino también con su carga de representación de los otros entornos natural y social: los objetos digitales pueden ser transversales a los tres tipos de entornos”²⁴¹. Así en el espacio digital confluyen los entornos natural y social del individuo pero con la posibilidad de interactuar con ellos a partir de la selección, prueba, experimentación u observación de sus componentes y la resolución de actividades.

A partir de los componentes del objeto de aprendizaje antes mencionados: 1) teoría (especificar, con palabras, el título del tópico cubierto, el objetivo general del tópico acordado y el contexto del aprendizaje); 2) experimentación (aporta elementos de aprendizaje tales como animaciones y simulaciones, fotos, dibujos, esquemas, gráficas, vídeos, etc. con el fin de que los aprendices puedan experimentar y reflexionar los conceptos mostrados en la sección de teoría); 3) evaluación (puede contener reactivos de tipos diferentes: relación, opción múltiple, rellenar espacios, etc.) y 4) la información relacionada (muestra direcciones electrónicas de otros temas relacionados al tema de estudio) se puede decir que en todos cabe la posibilidad de la simulación, pero es en particular en la experimentación donde se puede incluir el simulacro porque es la sección en la que se prioriza la interacción del sujeto con la información a aprender. Así el aprendizaje se da a partir de la prueba y error, con la navegación en el objeto, con las múltiples opciones a elegir²⁴².

²⁴¹ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Op. cit.* p. 12.

²⁴² Jaime Muñoz, Francisco Álvarez, Juan Manuel González. *Op. cit.* p. 201-202.

De acuerdo con la clasificación de Alessi y Trollip así como la de Lebrón, de los tipos de simulación²⁴³ (físicas de procedimientos, situacionales y de procesos) el objeto de aprendizaje de Álvaro Uribe se sitúa en las simulaciones de procesos. Éstas se utilizan generalmente para informar al estudiante acerca de un proceso o concepto que no se manifiesta visiblemente, por ejemplo: el sistema económico de un país. En este caso el concepto a tratar es la intertextualidad, la cual se ejemplifica con un texto literario y el proceso simulado es el de la lectura.

3.3.6 ¿Los objetos de aprendizaje son hipermedios?

Después de desglosar las características de los hipermedios y de los objetos de aprendizaje es necesario puntualizar de qué manera un objeto de aprendizaje se inserta en esta categoría para conseguir un objetivo de enseñanza de lectura.

Scolari apunta en su capítulo “Entre el hacer y el saber”: “Las hipermediaciones se caracterizan por generar metaproductos que combinan los lenguajes y medios tradicionales dentro de un formato interactivo. La hipertextualidad y la interactividad son algunos de los rasgos distintivos de esta producción²⁴⁴.” A partir de esto surge la pregunta: ¿son esas las características que presenta un objeto de aprendizaje sobre literatura? “La convergencia de diferentes lenguajes y medios en un único entorno es otro de los rasgos distintivos de las hipermediaciones. Los pioneros del hipertexto siempre apostaron por un sistema donde confluyera todo tipo de documentos. La digitalización, además de facilitar la manipulación de los contenidos, está favoreciendo la integración de todas las pantallas al permitir que un mismo contenido multimedia pueda aparecer, en formatos diferentes, en cualquiera de ellas²⁴⁵. La siguiente tabla indica cada característica de los hipermedios aplicada a una edición digital hipermediática de un cuento soportada en un objeto de aprendizaje.

²⁴³ *Idem.* p. 203.

²⁴⁴ Carlos Scolari. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa, 2008. p. 287.

²⁴⁵ *Ibid.* p. 238.

Característica del hipermedio	Cómo se encuentra en el objeto de aprendizaje	Beneficio
Digital	Texto digitalizado y con audio.	Desde un inicio esta transformación en bits permite intervenir, manipular, fragmentar y difundir el texto.
Hipertextual	El texto contendrá hipervínculos hacia la información necesaria para la interpretación.	Conjuntar la información pertinente. Y marcar asociaciones en el texto.
Multimedia	Dentro del objeto de aprendizaje las referencias pueden estar en diferentes tipos de documentos (videos, audios, fotos, animaciones)	Múltiples textualidades y discursos que son complementarios. El lector integra los diferentes discursos.
Interactivo	A través de la navegación y las decisiones del lector/usuario para crear su recorrido y modular su experiencia de lectura.	La participación del lector se evidencia con las actividades.
Reticular	Se conecta con otros materiales didácticos del mismo repositorio.	Complementar el aprendizaje con otros objetos de aprendizaje.

Tabla 3.2. Características de los hipermedios aplicadas en la edición digital de un cuento

Los hipermedios traen consigo nuevas textualidades, dice Scolari, y consigo nuevas modalidades interpretativas. Esto conduce a prácticas de lectura extensivas (superficiales) e intensivas (profundas). Si bien los hipermedios atraen un sinnúmero de información sería difícil pensar en una lectura profunda de todos esos textos. ¿Cómo es que se sugiere una lectura más profunda de un texto literario si se hará más extenso de lo que implica su textualidad? En realidad el proceso de lectura ya conlleva todas esas acciones de asociar ideas y referentes para interpretar un texto. De cierta forma el texto original se extenderá pero no de una manera abrumadora e incomprensible, sino por el contrario crecerá con un objetivo, ayudar al lector en su proceso de creación de sentido desde el recorrido por una red informática lúdica.

Hilado a lo anterior recupero esta cita de Scolari que integra reflexiones de P. Leavy “El texto tradicional, una vez impreso, se caracterizaba por su estabilidad. Solo las actividades interpretativas del lector podían, en un segundo momento y de manera diferida, poner en discusión la permanencia de las palabras. El hipertexto materializa estas operaciones de lectura y amplía su radio de acción. Siempre susceptible de ser organizado, el hipertexto ‘propone un repertorio, una matriz dinámica a partir de la cual el navegante, el lector o el

usuario pueden crear un texto particular según sus necesidades inmediatas.”²⁴⁶ Con esta cita estoy exponiendo y alargando lo que en su momento V. Bush quería con su proyecto tecnológico. El hipertexto trabaja por asociaciones como el cerebro y puede contribuir en la cantidad de información y su claridad. El hipertexto, como lo dice Scolari, materializa esas operaciones que se realizan en toda interpretación. La tecnología es una aportación mayúscula para aquel que no pueda, por sus pocos conocimientos sobre el tema, hacer todas esas asociaciones que propone un texto literario y no es una anulación del mismo texto al minimizarlo o sintetizarlo para un público poco instruido en el análisis literario.

Desde el lado educativo que aporta el objeto de aprendizaje, la lectura que considera la intertextualidad de un texto literario será el objeto real simulado a través de ese proceso de abstracción, representación e interpretación al que se somete el texto. Primero desde el lado del autor del objeto de aprendizaje y después desde el lector que al interactuar con el texto lo resignifica y desde la simulación de un proceso abstracto podrá aprehender los mecanismos necesarios para replicar esa actividad en el momento en el que se enfrente a otros textos. El objeto de aprendizaje con todas las características del hipermedio (digital, hipertextual, multimedia, reticular, interactivo) combina diferentes saberes en función de ser un puente entre la lectura que reconoce la interconexión de la literatura y un lector poco instruido.

El siguiente capítulo describe el proceso que se llevó a cabo para elaborar el guión instruccional del objeto de aprendizaje. A grandes rasgos implicó dos procesos principales: la elección del texto y el soporte digital, y la edición del texto en función de lo digital y lo didáctico. Ambas selecciones fueron argumentadas en estos capítulos, (los espacios de indeterminación en la literatura fantástica) y la posibilidad del objeto de aprendizaje de hacer visible un proceso abstracto.

Tras la elección se manipuló el texto original, únicamente con fines didácticos y tecnológicos para adaptarlo a la estructura reticular, interactiva, multimedia e hipertextual del hipermedio. Además de que la modificación del texto respondió a las características del

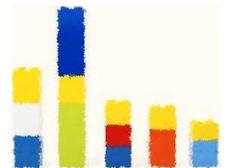
²⁴⁶ Carlos Scolari. *Op. cit.* p. 59.

medio digital, se sustentó su edición crítica a partir de la exposición del funcionamiento de la intertextualidad en la construcción de un texto y por ende en la lectura del mismo, y cómo la lectura interconectada permite el desarrollo del intertexto lector que será útil para la elaboración de una lectura de mayor nivel de comprensión.

CAPÍTULO 4

Edición lúdica, didáctica y digital del cuento

“El evangelio del hermano Pedro”



Después de dar a conocer que en esta investigación la lectura se entiende como un proceso interactivo que interconecta conocimientos de diferentes tipos, tanto disciplinares como vivenciales; la participación del intertexto lector en la construcción de significado de un texto y por ende la comprensión del mismo; cómo el considerar la intertextualidad en la actividad lectora es una posibilidad de evidenciar la multiculturalidad de la literatura; las posibilidades educativas, de producción e interpretación que ofrecen los hipermedios y los objetos de aprendizaje, la presente investigación culmina con exponer el proceso que se llevó a cabo para desarrollar el guión instruccional del objeto de aprendizaje del cuento de Uribe. La elaboración de éste tuvo dos ejes principales que consideraron su contenido y su forma. El primero fue delimitado a partir de lo expuesto en los primeros dos capítulos (la lectura, intertexto, intertextualidad, literatura fantástica) y la estructura narrativa de un cuento. En cuanto a la forma, fue a través de los lineamientos que se expusieron sobre los hipermedios y los objetos de aprendizaje.

4.1 El objeto de aprendizaje del cuento de Uribe

En cuanto al objeto de aprendizaje la realización fue a partir de la representación del proceso de lectura del texto. Los rasgos a identificar fueron los contenidos principales del cuento que ayudan en la interpretación. Además dichos contenidos son los que requieren de un capital cultural por parte del lector y que conforman la intertextualidad de la narración. Los contenidos se delimitaron a partir de la misma estructura del texto. En sí el cuento está dividido en cuatro partes y a cada una le corresponde una actividad que aporta la información requerida para la aprehensión de la idea principal de ese fragmento.

Cada actividad desarrollada propone la inmersión del usuario en una situación de simulacro, puesto que no se pretende que la comunicación de contenidos sea sólo a partir de la observación o la lectura sino también por medio de su participación en un juego, y con ello aumentar la interactividad de la plataforma. Resolver el juego aporta la información necesaria para pasar a la siguiente etapa. De esta forma el sujeto se integra como actor

sobre los componentes; por tanto el diseñador del objeto debe imaginar las acciones, movimientos, decisiones del sujeto.²⁴⁷

Chan y González aclaran que “desde esta perspectiva, el sentido de la actividad de aprendizaje debe ser correspondiente con la presentación de la interfaz, en la medida que el lenguaje multimedia redundante positivamente en la significación del sujeto. Desde los distintos enfoques sobre el aprendizaje se pueden encontrar razones para considerar que un componente pedagógico fundamental es la situación o escenario presentando al aprendiz como espacio de desplazamiento en la virtualidad”.²⁴⁸ Aunque las actividades del objeto de Uribe en su especificidad (la situación simulada) no apliquen para todo cuanto no implica que los objetivos principales en ese simulacro no sean replicables.

Para recapitular, se entiende por objeto de aprendizaje la unidad de información digitalizada ubicada en un contexto propicio para aprender algo.²⁴⁹ Como lo expone Chan “el aprendizaje se define como la forma en que el aprendiz presta atención a los sucesos del medio, codifica la información que debe aprender y la relaciona con los conocimientos que ya tiene, almacena la nueva información en la memoria y la recupera cuando la necesita”.²⁵⁰ Mclusaac y Gunawardena describen cuatro tipos de interacción durante este proceso: estudiante-profesor, estudiante-contenido, estudiante-estudiante, estudiante-interfaz comunicativa.²⁵¹ Al utilizar un objeto de aprendizaje la interfaz comunicativa es digital y por ello lleva todas las características del medio. La principal interacción es con los contenidos a pesar de que todo sea mediado por el objeto. La interactividad que se plantea en el objeto de aprendizaje es mediante una interfaz y una ruta de navegación que rompe y a la vez mantiene la linealidad del texto. Dichas rutas fueron organizadas desde la planeación para que sean vistas como decisiones libres del lector que de cierta manera lo son, están contenidas y previstas más no señaladas y no son obligatorias.

²⁴⁷ María Elena Chan Núñez y Simón Carlos González. “Aspectos pedagógicos en los objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.p. 49.

²⁴⁸ *Ibid.* p.50.

²⁴⁹ María Elena Chan y Simón Carlos González. *Op. cit.* p. 33.

²⁵⁰ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. Alcalá de Guadaíra, [Sevilla] Mad, 2007. p. 60.

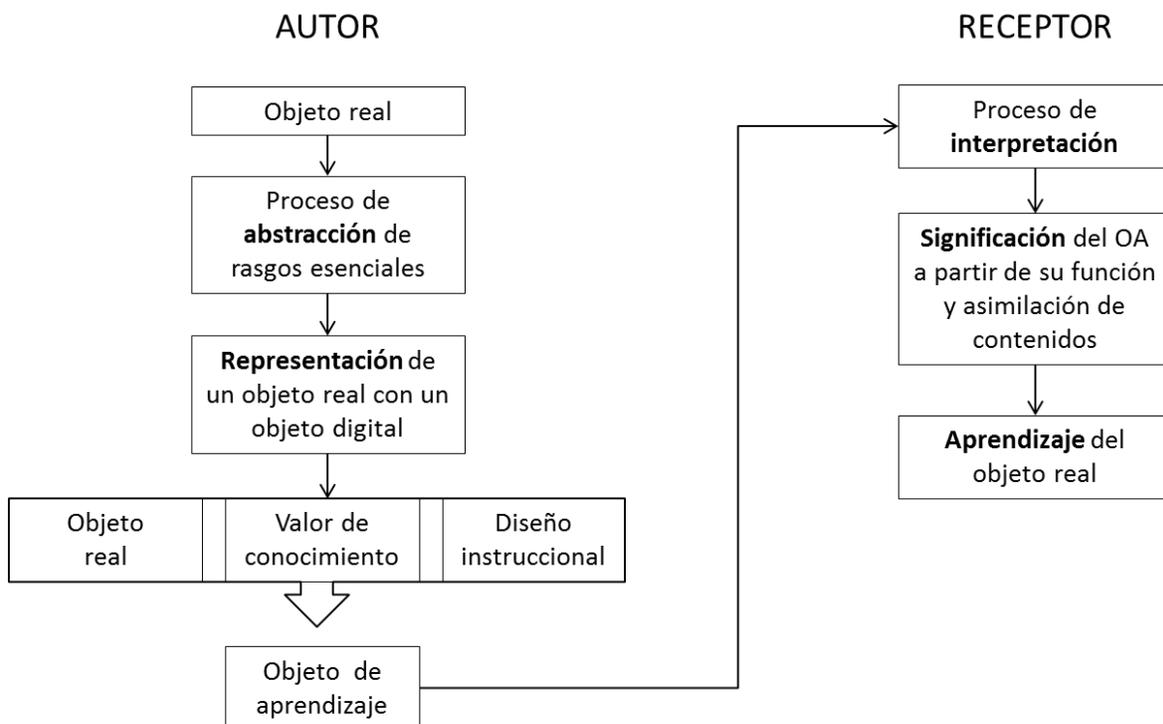
²⁵¹ Citado por: María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Op. cit.* p. 61.

Es por lo anterior que cuando se elabora este tipo de material didáctico se busca incrementar el estudio independiente del alumno a partir de un diseño instruccional con actividades de aprendizaje, ejercicios de aplicación de la información y actividades integradoras que fortalezcan los contenidos y objetivos a alcanzar.²⁵² Dichas actividades están desarrolladas para representar los rasgos esenciales del objeto real al cual se ancla el objeto digital. Por tanto hay una suerte de simulación de un proceso con la que el usuario tiene la posibilidad de experimentar con un concepto, teoría, ejemplo. Dentro de esta simulación cabe la posibilidad del juego, ya que “aunque aparentemente una cosa tenga un uso socialmente definido, puede ser que en situaciones específicas de uso para cada sujeto se resalte uno o más atributos de esa misma cosa, o que incluso signifique algo diametralmente opuesto”.²⁵³

A la luz de lo anterior se propone el siguiente esquema sobre la relación entre objeto de aprendizaje y el objeto real que en este caso es un concepto (intertextualidad) y su identificación en el proceso de lectura de un texto literario.

²⁵² Jaime Muñoz, Francisco J. Álvarez. “Fundamentos del enfoque de objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007. p. 26.

²⁵³ María Elena Chan y Simón Carlos González. *Op. cit.* p. 33.



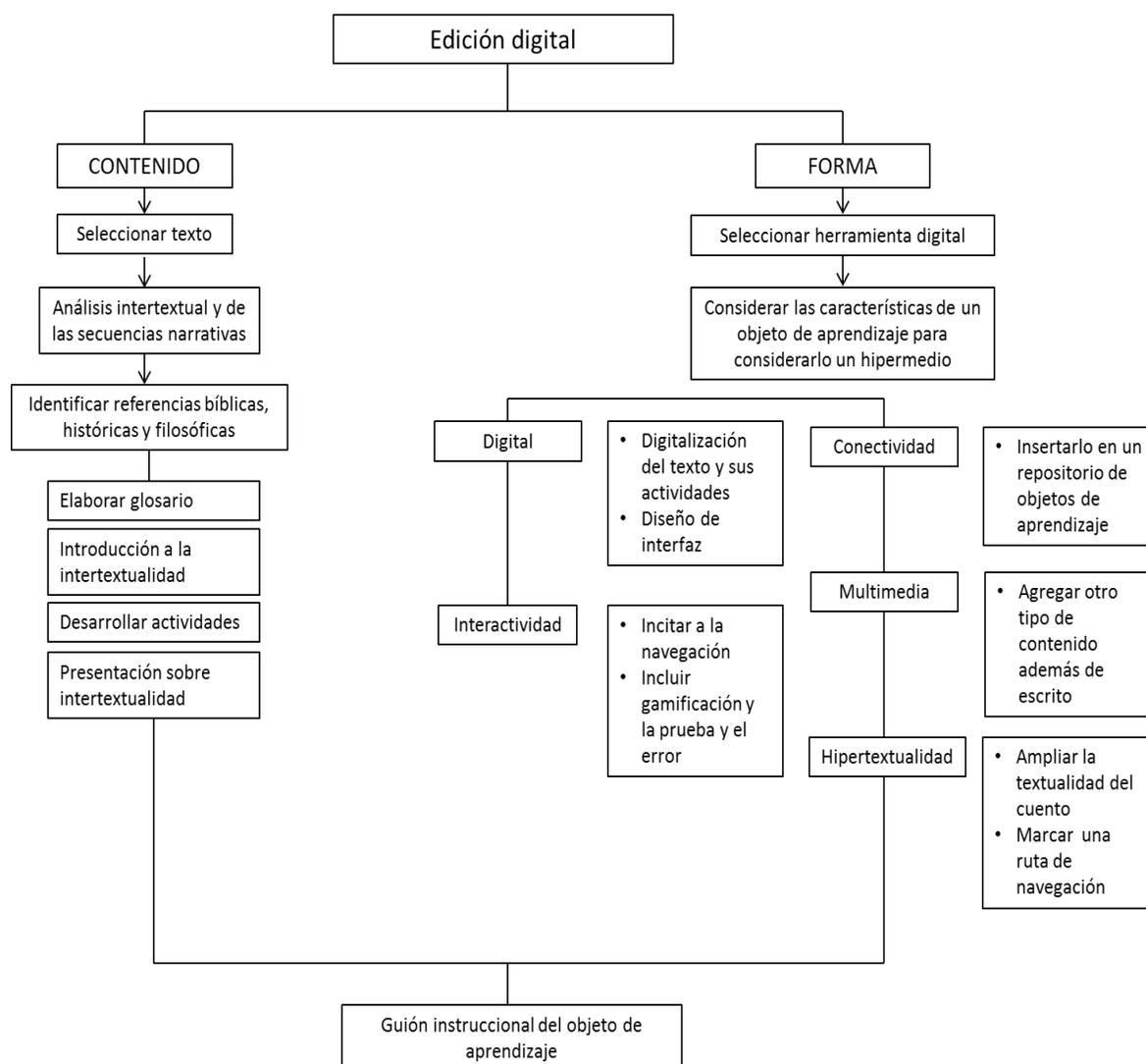
Esquema 4.1 Relación entre el objeto real, digital y de aprendizaje.
Procesos de representación e interpretación a partir de un objeto de aprendizaje

En conclusión “el diseño orientado a objetos, apunta a definir un entorno de aprendizaje que pone a disposición de los usuarios objetos y artefactos que les va a permitir desarrollar experiencias de aprendizaje. Así, los objetos de aprendizaje no son otra cosa que los elementos más pequeños que forman una unidad de información mayor y la porción más pequeña de instrucción o información que por sí sola es significativa para el estudiante.”²⁵⁴ El valor de los objetos de aprendizaje está en la posibilidad de armar unidades de aprendizaje de cualquier tamaño, es decir la fragmentación del conocimiento, y además en el alto grado de representación de un objeto real y a partir de ahí funcionar como un mediador entre un conocimiento y el sujeto que lo interpreta a través de la interacción con una interfaz digital multimedia.

²⁵⁴ María Elena Chan, Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Op. cit.* p. 70.

4.2 Proceso de elaboración del objeto de aprendizaje

Para ejemplificar la lectura hipermediática se debía desarrollar un material didáctico digital que por medio de la exposición del uso de la intertextualidad en la literatura se demostrara que la lectura de textos literarios, por ser materiales culturales que interconectan saberes, apoya en la formación del intertexto lector. Con ese objetivo se hizo una edición digital, lúdica y didáctica del cuento “El evangelio del hermano Pedro”. De forma sucinta el desarrollo de la edición digital se presenta en el siguiente diagrama.



Esquema 4.2. Desarrollo de la edición digital del cuento “El evangelio del hermano Pedro”

En cuanto al proceso de elaboración cabe destacar que para llegar a ese contenido se tuvo que llevar a cabo lo que menciona Chan, Galeana y Ramírez sobre la objetivación,

representación y la mediatización. Desde la tarea del elaborador del guión la objetivación contempló desde la selección del cuento, pasando por el reconocimiento de sus características, hasta la identificación de las particularidades de cada uno de los apartados del cuento. Después, la mediatización, que es la integración de lenguajes, se realizó a través de un cierto trabajo de curaduría de contenidos, es decir, idear las actividades, proponer el diseño de la interfaz, recopilar imágenes, desarrollar el guión de la animación. Todo esto desembocó en la representación del objeto real en un objeto mediático, entendiendo el primero como la lectura análoga intertextual y el segundo la lectura hipermediática en un objeto de aprendizaje. Lo anterior en función de crear una inmersión en un espacio que tenga la capacidad de simular la tarea a aprender.

Por tanto, el diseño del objeto de aprendizaje llevó a cabo todas las etapas que proponen Chan y González:

1. Aprender los rasgos esenciales del objeto real. (Entender qué es leer y cómo se realiza, además de comprender la función de la intertextualidad y el intertexto en el proceso lector)
2. Identificar su función y hacer lo necesario para que el usuario también la entienda. (Diseñar el objeto en función de un objetivo formativo y que sea transmitible y replicable)
3. Delimitación del contenido (Elegir un cuento, diseñar las actividades, elaborar las retroalimentaciones, escribir el contenido de la animación explicativa, armar una introducción al tema de la intertextualidad)

Ya que los primeros dos puntos fueron explicados a detalle en los anteriores capítulos de la investigación, en seguida se ahonda en la delimitación del contenido.

4.2.1 El contenido: el texto

Primero se eligió un texto de corta extensión en lengua hispana que desde su constitución apelara a la intertextualidad y su interpretación se soportara en los espacios de indeterminación. A partir de las características de la literatura fantástica un cuento de este género era útil para sugerir la creación de otros mundos desde las cualidades del hipermedio y así explicar los códigos de ambas realidades que se enfrentan. El texto

seleccionado fue el cuento “El evangelio del hermano Pedro del escritor mexicano Álvaro Uribe que pertenece a su libro *La linterna de los muertos*.

4.2.1.1 El tratamiento del texto

A la par de la búsqueda de la intertextualidad en el cuento también era necesario identificar los elementos base de un cuento (personajes, tiempo, espacio) y en este caso dichos elementos eran referencias intertextuales que denotaban una pauta de lectura.

Se realizó el análisis intertextual del cuento que expone las relaciones entre el texto y los episodios bíblicos y el contexto de la Edad Media. De esta forma se tenían los resultados esperados después de que fuera leído el cuento por el usuario/lector.

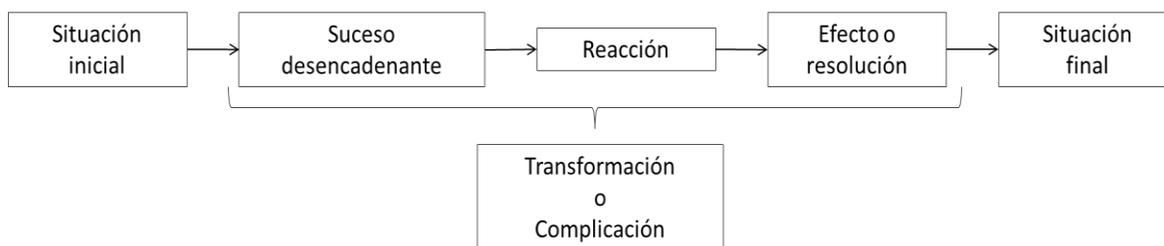
Posteriormente se pidió a dos jóvenes (hombre y mujer) de 16 y 15 años, respectivamente, que leyeran el cuento con la finalidad de que marcaran las palabras cuyo significado desconocieran o no tuvieran claro y con la información obtenida elaborar un glosario que contuviera tanto vocabulario como aclaraciones de referencias bíblicas y filosóficas.

4.2.1.2 Estructura del texto

De acuerdo con el *Manual estructura y redacción del pensamiento complejo* elaborado por Lilián Camacho una narración es un texto que presenta lo siguiente:

- Una concurrencia de sucesos (reales o imaginarios) y personas.
- Un tiempo y espacios determinados.
- Acciones.
- Varios sucesos integrados por uno cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente.
- Se construye por un esquema de causa-efecto.
- Hay un participante (sujeto fijo), individual o colectivo.
- El participante presenta una situación inicial.
- Una transformación o complicación sufrida por el participante.
- El mismo participante en una situación final producto de la transformación o complicación.

Considerando esos elementos, las narraciones se pueden analizar a partir del siguiente esquema narrativo que presenta Camacho.



Esquema 4.3. Secuencia narrativa

Situación inicial: presenta el sujeto fijo, el lugar, ubicación cronológica y la acción inicial de la que se deriva la temática.

Suceso desencadenante: hecho que altera, da motivo a la transformación, provoca el cambio o modifica la situación inicial. Gracias a este suceso el sujeto se enfrenta a una nueva situación.

Reacción: generada del suceso desencadenante. Comportamiento ante el estímulo que representa el suceso desencadenante, quizá sea una acción que resista o en cierto modo se oponga. No genera un nuevo estado en el sujeto fijo, sólo anticipa el nuevo estado que corresponderá a la situación final.

Efecto o resolución: consecuencia de la reacción o la decisión que toma el sujeto fijo ante la reacción.

Situación final: contrasta en forma total o parcial la situación inicial. Es una consecuencia de la resolución.

Transformación o complicación: comprende el suceso desencadenante, la reacción y el efecto o resolución. Dentro de una versión simplificada el esquema quedaría: situación inicial, después la transformación y por último la situación final. Este elemento es lo esencial de una narración porque de éste se deriva el contraste entre la situación inicial y la situación final del sujeto.

Por lo tanto, para la revisión de una narración, Lilián Camacho propone plantearse varias interrogantes sobre el sujeto fijo, las acciones, el tiempo y el espacio de la narración. Aunque el manual se plantea para la redacción, en un proceso de lectura también es necesario ser capaces de resolver las preguntas acerca de:

- a quién le sucede lo narrado
- la relación entre el tema y los sujetos de la narración
- si el sujeto fijo requiere de la presencia de otro sujeto y cuál es su relación
- dónde se desarrolla la narración y si es necesario desarrollarla en ese lugar
- cuándo sucede la narración y por qué sucede en ese tiempo determinado
- la situación inicial del sujeto fijo
- el vínculo entre el sujeto y el objeto que desencadena la transformación
- si es claro el suceso desencadenante
- si es evidente la complicación que se presenta
- la situación final del sujeto a raíz de la transformación

Como se mencionó anteriormente, las referencias a las que apela la intertextualidad del cuento se encuentran en los elementos que se han marcado en el esquema narrativo. Al utilizar este esquema como base para la realización del objeto de aprendizaje se buscaba evidenciar todas esas particularidades para destacar la intertextualidad en la construcción del texto y por ende la intervención de estos datos en la formación y aplicación del intertexto lector en la lectura.

El relato ya cuenta con una división en cuatro episodios. El primero corresponde a la situación inicial; el segundo al suceso desencadenante; el tercero contiene tanto la reacción como el efecto o resolución; y el cuarto la situación final. Se realizó una actividad para cada apartado que respondiera a dicha secuencia narrativa. Las actividades se diseñaron para que a partir del juego se diera a conocer la información requerida para identificar tanto los elementos del cuento como la intertextualidad. El hecho de identificar la textualidad hace notar las alusiones con las que el mismo cuento pretende ampliar su espacio discursivo. Esta ampliación figurada nos lleva a la hipermediación donde la expansión es posible tanto en espacio como en multiplicidad de discursos. Y la transformación a un

hipermedio es ese proceso de mediatización con la cual se puede hacer una representación de un objeto real y convertirlo en un objeto de aprendizaje.

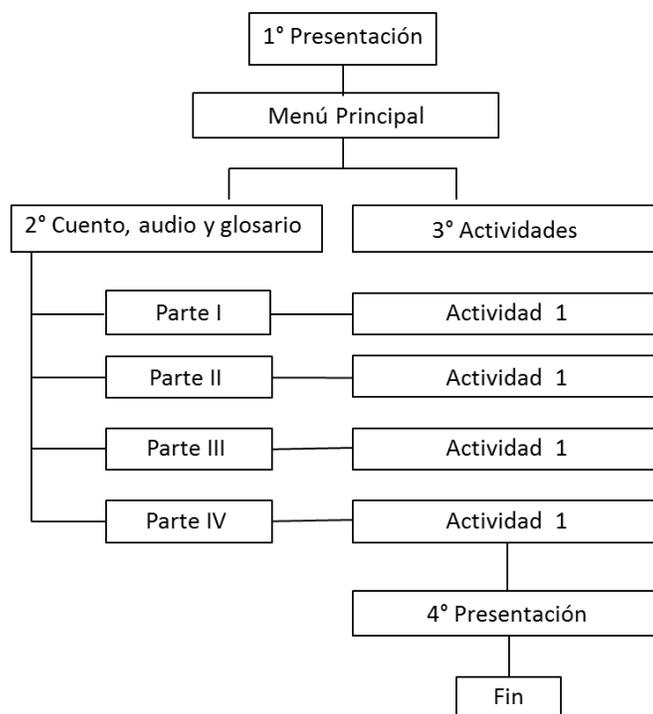
4.2.1.3 Descripción y contenido del objeto de aprendizaje

El principal objetivo del recurso didáctico es leer un cuento fantástico e identificar la intertextualidad para posteriormente saber qué es y cómo se utiliza en la literatura y esto encaminado a conseguir un objetivo global que es mejorar la comprensión lectora.

Ya que se persiguen objetivos educativos con un medio tecnológico utilizando un tema literario, en el siguiente listado se presentan las diferentes acciones que se proponen con el recurso didáctico digital.

- Fragmentar el proceso de lectura.
- Dar autonomía al estudiante.
- Ampliar el tiempo y el espacio del aprendizaje porque está disponible en cualquier tiempo y espacio en que lo disponga el alumno; así como el avance de las actividades siempre serán al ritmo del estudiante (conectivismo)
- Proponer la navegación en un hipermedio como una forma para comprender y leer un texto.
- Incluir actividades lúdicas para relacionar el aprendizaje con objetivos concretos.
- Conjuntar en un espacio diferentes contenidos multimedia enfocados a la comprensión de un texto.
- Dar al usuario retroalimentación inmediata sobre sus errores y aciertos.
- Brindar un espacio y ambiente virtual para lograr la inmersión del usuario y se cree empatía con las preocupaciones del personaje del cuento.

El contenido se divide en cuatro grandes bloques. La siguiente imagen representa el diagrama de navegación del objeto de aprendizaje²⁵⁵.



Esquema 4.4. Diagrama de navegación del objeto de aprendizaje

²⁵⁵ El guión instruccional completo se encuentra en la parte de anexos, en este apartado sólo se citan fragmentos con fines ilustrativos.

1. Presentación del objeto

Por medio de algunos poemínimos del escritor mexicano Efraín Huerta se introduce el tema de la intertextualidad. En la siguiente tabla se presentan 2 de los 6 textos elegidos. El objetivo de la presentación es familiarizar al usuario/lector con la idea de las referencias puesto que los textos de Huerta hacen alusión a otros textos que son conocidos a nivel popular, pues algunos se tratan de frases célebres o dichos populares y además, en el caso de estos ejemplos, se relacionan con frases religiosas. Desde este punto se apela a los conocimientos del lector sobre referencias religiosas.

Mandamiento equis	Poetitos
No desearás la poesía de tu prójimo	El que esté libre de influencias que tire la primera metáfora.

Tabla 4.1. Poemínimos de Efraín Huerta

2. El cuento digitalizado con audio y glosario.

El objeto propone dos lecturas. Una sólo presenta el texto y otra, texto y audio. En ambas se tiene acceso al glosario. Debido a que el narrador es una voz contemporánea del personaje muchas palabras del léxico utilizado podrían resultar poco familiares para el lector joven. Además se consideró que el glosario fungiera como citas aclaratorias de las referencias religiosas, filosóficas y culturales más no de las históricas. Es pertinente incluir las primeras porque apelamos a que no todos los usuarios son practicantes de la religión católica o conocen sobre ella. Las definiciones se elaboraron a partir del Diccionario de la Lengua Española y su connotación dentro del cuento. El orden de las palabras no es alfabético sino conforme aparecen en el texto ya que el glosario no se trata de un apartado al final del cuento sino que se introduce en éste a partir de hipervínculos que despliegan la información únicamente si el usuario lo desea, esto con la finalidad de ser lo menos invasivo en el texto.

3. Cuatro actividades. Una por cada parte del cuento.

Los cuatro bloques del cuento tienen ideas principales independientes. Por tanto se desarrolló una actividad que ayuda a identificar la información que responde a los requerimientos de las partes del esquema narrativo.

- Actividad 1 “Cuarto de reliquias”

Objetivo: Identificar personajes, tiempo espacio y contexto de la narración.

Actividad: En un espacio que simula ser un cuarto de reliquias elegir entre objetos artísticos de diferentes épocas y corrientes, aquellos que hagan referencia a los elementos anteriores. Puede pedirse pistas, citas del cuento y preguntas, para localizar los objetos requeridos.

Con esta actividad se pretende establecer la situación inicial del relato. En caso de que el lector no logre ubicar los elementos únicamente con la información de su primera lectura tiene la oportunidad de solicitar una pista. La primera pista será con un fragmento del texto. La segunda pista sobre el mismo elemento será con una interrogación.

Imagen/nombre/autor	Pistas	Retroalimentaciones
<p data-bbox="224 302 496 359">Crucifixión de San Pedro de Caravaggio (1602)</p> 	<p data-bbox="561 302 711 331">Pista general</p> <p data-bbox="561 380 932 590">“Era casi medio día, y la nítida luz de la primavera entraba por la única ventana de la habitación. Piere de Najac, conocido en la Villanueva de Aviñón como el hermano Pedro, interrumpió su trabajo.”</p> <p data-bbox="561 625 943 682">Elige un objeto que se relacione con el personaje principal.</p> <p data-bbox="561 718 812 747">Pista particular para:</p> <p data-bbox="561 783 865 840">Crucifixión de San Pedro de Caravaggio</p> <p data-bbox="561 875 938 1052">¿Qué personaje bíblico te recuerda el nombre del copista? Dicho personaje sufrió un martirio por sus creencias religiosas. Elige una pintura de Caravaggio que se relacione con ese personaje.</p>	<p data-bbox="971 302 1362 1062">Correcto. Elegiste la pintura <i>Crucifixión de San Pedro</i>, obra del barroco italiano que representa la muerte del apóstol Pedro a quien Jesús le encomienda la propagación del cristianismo y la edificación de su iglesia. Según la tradición cristiana, Pedro muere a causa de las persecuciones a los cristianos durante el mandato de Nerón y fue capturado y crucificado cabeza abajo por petición de Pedro, por no considerarse digno de morir igual que su maestro. La pintura de Caravaggio expone a un Pedro anciano que sufre y teme. La escena no es heroica o divina como otros artistas la han pintado (Miguel Ángel), por el contrario al tener un fondo negro e iluminar sólo al ejecutado y sus verdugos (mostrando sus acciones y ropas comunes), expresa que la muerte del apóstol fue una humillante y miserable ejecución.</p>

Tabla 4.2. Ejemplo de imágenes, pistas y retroalimentaciones de la actividad 1

- Actividad 2 “El manuscrito”

Objetivo: Desglosar en un esquema explicativo los postulados del manuscrito del extranjero.

Actividad: Reconstruir el esquema por medio de recuadros de texto para armar el rompecabezas con la obra de Miguel Ángel, *La creación de Adán*.

La actividad propone analizar el postulado del manuscrito porque éste es el suceso desencadenante de la narración. La segunda parte del cuento trata sobre lo que dice ese escrito y cómo afecta al personaje principal. El entendimiento del fragmento permite que el usuario identifique cuál es la problemática que se plantea en el cuento y por lo tanto establecer el mismo punto de partida entre el hermano Pedro y el lector. Aquí por medio de una exposición se amplía el elemento simbólico, hecho o proceso que ocasiona el cambio.

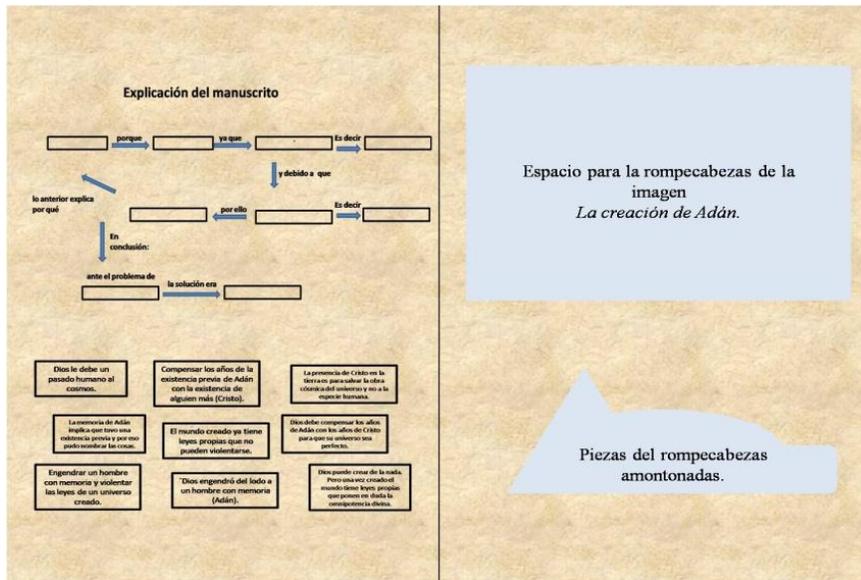


Imagen 4.1 Interfaz actividad 2

Explicación del manuscrito

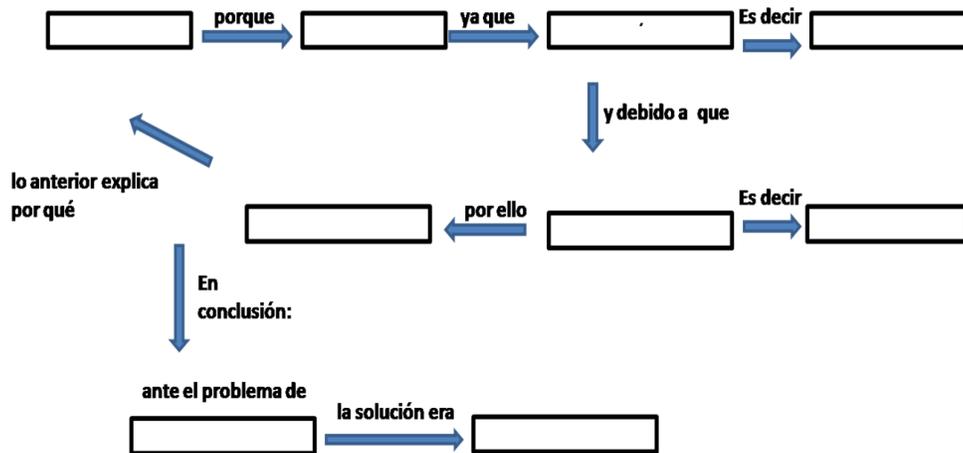


Imagen4.2 Ampliación del esquema explicativo de la actividad 2

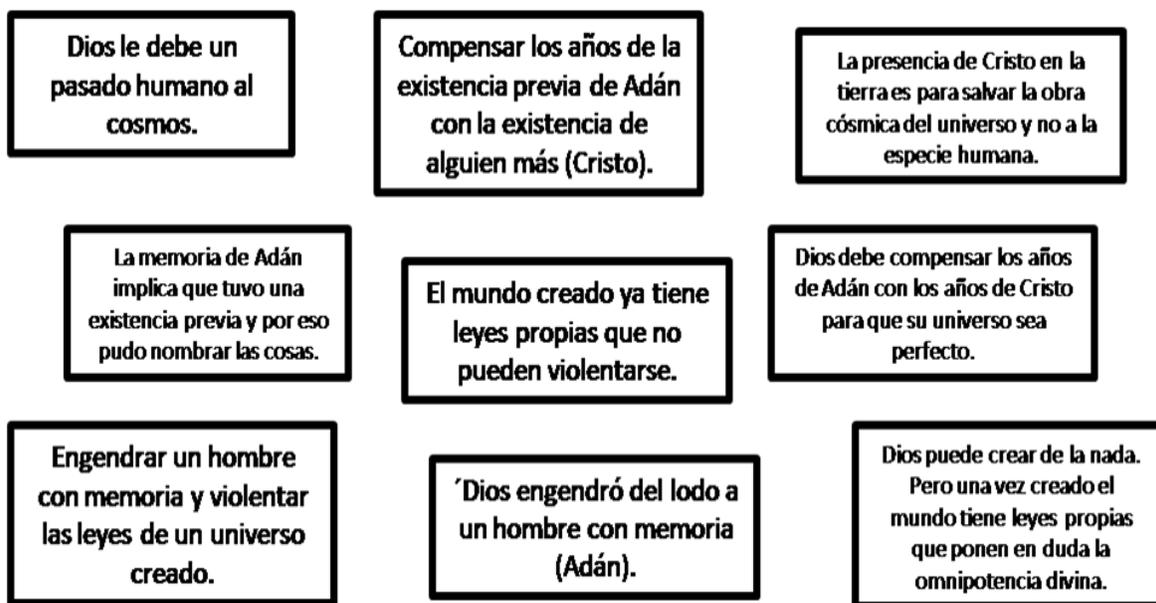


Imagen 4.3 Ampliación de los cuadros de texto del esquema explicativo de la actividad 2

- Actividad 3 “Procesión de flagelantes”

Objetivo: Comprender el dilema moral del personaje. Crear empatía con éste.

Actividad: Después de ver tres fragmentos de la película *El séptimo sello* de Ingmar Bergman y jugar una suerte de *Jenga*, que simula la construcción de la torre de un castillo medieval contestando once preguntas que emparentan la problemática del copista con la del caballero de la película, revisar una línea del tiempo con lecturas que retoman el tema de grandes epidemias para reflexionar sobre la humanidad.

La tercera parte del cuento corresponde a la reacción y al efecto o resolución de la secuencia narrativa. Con este fragmento se exponen cuáles son las acciones que resultan de ese suceso desencadenante. Ir y declinar la oferta del extranjero. Sin embargo, nuevamente ocurre otra situación que lo hace entrar en un dilema y hacia el final del apartado número tres se narra la resolución a la que llega el sujeto fijo, entregar al extranjero a las autoridades eclesiásticas, que detonará la situación final del cuento.



Imagen 4.4 Interfaz 1 de la actividad 3. Menú para acceder a los videos



Imagen 4.5 Interfaz 2 de la actividad 3

- Actividad 4 “El copista y el extranjero”

Objetivo: Identificar la intertextualidad del cuento que configura a los personajes y desarrolla la historia.

Actividad: Con un memorama que simula ser cartas de tarot relacionar fragmentos del cuento con las citas bíblicas a las que hacen alusión.

Por último, la cuarta actividad retoma los datos de todo el cuento para encontrar los paralelismos entre el cuento y los textos religiosos. Al mismo tiempo, esta parte expone la situación final del relato porque a raíz de un recuento de todos esos componentes se constatará la transformación del personaje y por lo tanto comprender la importancia de lo narrado

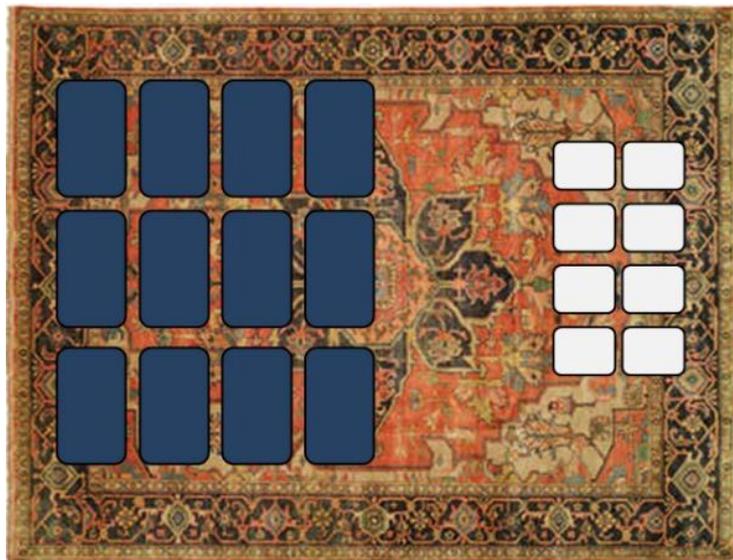


Imagen 4.6 Interfaz de la actividad 4

Cuento de Uribe	Biblia
Peire de Najac, conocido en la Villanueva de Aviñón como el hermano Pedro, interrumpió su trabajo. Sentado frente a sus papeles, el copista miró hacia afuera. (Uribe, 1988, p. 35)	Bienaventurado eres, Simón. Y yo también te digo, que tú eres Pedro, y sobre esta roca edificaré mi iglesia; y las puertas del Hades no prevalecerán contra ella. (Mateo 16: 17-18. BibliaOnline)

Tabla 4.3. Ejemplo de tabla de los textos de las tarjetas de la actividad 4

4. Presentación sobre la intertextualidad en la literatura.

Al término de las actividades se presenta una animación explicativa donde se exponen los conceptos de intertextualidad, hipotexto e hipertexto y se ejemplifican con el cuento breve “La tela de Penélope o quién engaña a quién” de Augusto Monterroso.

4.2.2 La forma: el hipermedio

A la par de esto había que elegir el soporte digital más adecuado para el objetivo. A partir de las características que contempla el objeto de aprendizaje se optó por utilizarlo como formato didáctico. Además se consideró para su elaboración las características del hipermedio que se mencionaron en el capítulo anterior.

En cuanto a la interactividad se reforzó con las cualidades de las actividades desarrolladas en las que el lector/usuario puede probar varias rutas para conseguir su respuesta. Tiene la posibilidad de intentar y fallar las veces que sean necesarias.

La parte digital está en la digitalización del texto y plantear con las interfaz la posibilidad de sentirse inmerso en otra temporalidad y espacio, pues se plantea que el menú principal sea el estudio de un copista o se participe en la construcción de la torre de un castillo medieval.

La hipertextualidad consistió en ampliar el espacio textual del cuento tanto con el glosario como con las actividades que fungen como información adicional que es necesaria para identificar y entender el funcionamiento de las referencias bíblicas e históricas en el cuento. Y al planear una navegación abierta y al mismo tiempo contenida para que fuera una guía autogestiva. Esto permite la libertad del usuario pero sin provocar una distracción.

Lo multimedia consistió en añadir la versión en audio del texto para que el lector/usuario tuviera la posibilidad que conjuntar su lectura con una en voz alta; la animación explicativa del final donde se expone el concepto de intertextualidad; fragmentos de video de la película *El séptimo sello* para que el alumno creara empatía con el personaje al conocer la situación histórica que se describe en la película de Bergman; y con las imágenes que se utilizaron a lo largo de las actividades que ilustraban a los personajes, la temporalidad o el

espacio. Se prefirió emplear, en su mayoría, imágenes de obras artísticas reales para reforzar la idea de la interconexión entre las diferentes disciplinas artísticas o entre la literatura y otros objetos culturales.

En muy bajo nivel se consideró la conectividad del objeto de aprendizaje ya que sólo se contempla que se conecte con otros objetos de aprendizaje relacionados con la materia de literatura o lengua que pertenezcan al repositorio de objetos de aprendizaje de DGTIC.

4.3 Conclusiones en torno al desarrollo de la edición digital del cuento

Además de contemplar las características que posee un objeto de aprendizaje en sí ¿por qué es adecuado utilizar un hipermedio con fines educativos para la formación de un intertexto lector? Porque nos permite crear un espacio digital propicio para la inmersión en otro tiempo y espacio que no es el escolar ni el cotidiano del alumno, es decir, por ejemplo en literatura, se puede crear el espacio que propone un cuento o que apele a lo dicho en éste. Además un espacio digital brinda la posibilidad de fragmentar, replicar, ramificar, conectar y transformar la información de formas completamente distintas a las analógicas. Por ejemplo ampliar el espacio de un texto al dejar a un lado la referencialidad del hipertexto y hacerlo accesible.

En este sentido se muestra la siguiente tabla que explica el objeto de aprendizaje en sintonía con el modelo SAMR²⁵⁶ diseñado por Rubén R. Puentedura para integrar las TIC en los procesos educativos. El modelo está constituido por cuatro niveles. Progresivos. La sustitución y la ampliación contemplan la mejoría que implican las TIC en el ambiente de aprendizaje. Los otros niveles, la Modificación y la Reformulación contemplan la transformación que realizan tecnologías de la información. Evidenciar cómo el objeto de aprendizaje pasa por cada uno de esos niveles expone la participación del hipermedio en un proceso de aprendizaje.

²⁵⁶ SAMRS (Simulación, Ampliación, Modificación, Reformulación y Sustitución). Juan Carlos López García. “SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos”. En: Eduteka. Universidad ICESI. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>. Publicado: 2015-02-01 [Consultado el 14 noviembre 2016]

SAMR	Analógico	Digital	Conclusiones
Sustitución Las TIC actúan como una herramienta sustituta directa, sin cambio funcional.	El cuento en físico en libro. Poca accesibilidad por medio de bibliotecas públicas.	El texto transcrito en digital. Mayor accesibilidad debido a que el objeto de aprendizaje se encuentra en la web en un sitio público.	Sustitución del formato implica mayor accesibilidad y divulgación del cuento y la herramienta didáctica que lo contiene.
Ampliación Las TIC actúan como una herramienta sustituta directa pero con mejora funcional.	Al leer un texto se recurre a conocimientos previos y a otras fuentes (diccionarios, enciclopedias, citas en notas al pie).	También se recurre a conocimientos previos y nuevas referencias pero todas éstas se interconectan a partir del hipertexto digital.	Ampliar las posibilidades del texto, del espacio textual. Concentrar en un sólo espacio la información en diferentes formatos (multimedia).
	Sólo se pueden combinar dos medios (texto e imagen).	Multimedia.	Adaptado al contexto tecnológico de un alumno de bachillerato.
Modificación Las TIC permiten un rediseño significativo de las actividades de aprendizaje.	La intertextualidad solo sería referencial.	Evidenciar la intertextualidad con lo multimedia. Crear una red de conocimientos en diferentes formatos.	Toma otra relevancia lo referido en el cuento.
	Actividades didácticas, lúdicas para la enseñanza de textos literarios.	La expansión del cuento se da por cada actividad lúdica que se le adjunta. Actividades para analizar la intertextualidad del cuento.	Objetivos en los juegos que se combinan para la lectura. Esos objetivos forman al objetivo principal que es la comprensión y el análisis del cuento. La información no es transmitida como un bloque de datos sino que se adquiere por medio del juego.
Redefinición Las TIC permiten la creación de nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles.		Lograr la inmersión en un ambiente virtual con el cual pueda interactuar.	Generar pensamiento crítico a partir de esa interacción y la navegación en el hipermedio.
		Ampliar y replantear el espacio y tiempo para el aprendizaje	
		Retroalimentación inmediata. Fragmentar el proceso de lectura en unidades interactivas y multimedia, autónomas pero interconectadas.	

Tabla 4.4. Objeto de aprendizaje del cuento “El evangelio del hermano Pedro” comparado con el modelo SAMR de Puentedura

Con base en lo anterior se elaboró el guión instruccional para desarrollar un objeto de aprendizaje, que es una edición digital, didáctica y lúdica que funge como una herramienta de análisis intertextual replicable con otros textos literarios y así ayudar al estudiantado a mejorar su comprensión lectora al pasar de una lectura básica a una que puede interconectar saberes y proyectarlos en la construcción de una opinión crítica.

De acuerdo con los componentes propuestos por Muñoz y Álvarez expuestos en el apartado sobre objetos de aprendizaje, el contenido del objeto de aprendizaje basado en el cuento “El evangelio del hermano Pedro” cuenta con todos ellos y además agrega la sección de presentación que coincide con el apartado “Visión general” que anotan Prendes y Fernández Breis. Sin embargo todas las partes del modelo de construcción del objeto de aprendizaje no corresponden en paralelo con cada una de las secciones del contenido del objeto del hermano Pedro.

La parte “Presentación” encaja en la “**Visión general**” porque con un ejemplo y una breve descripción se implanta una duda sobre qué se abordará en el objeto. El prerequisite sería específicamente la lectura del cuento y se presenta con la digitalización (textual y auditiva) del texto. Este requisito se puede obtener en dos formas en una lectura completa de las cuatro partes o leyendo una parte y seguir a la actividad correspondiente. La relación con otros materiales (“**Información relacionada**”) se obtiene a partir de la ubicación del objeto de aprendizaje dentro del repositorio de objetos de aprendizaje de la UNAM²⁵⁷. Sin embargo la relación que establece el objeto de aprendizaje no es sólo con otros materiales didácticos sino también con otros materiales de lectura que pueden ser de interés para el usuario al identificar una de las problemáticas del cuento cuando resuelve la actividad tres. Por medio de una línea del tiempo se sugieren lecturas que también abordan crisis humanas a partir de grandes epidemias.

²⁵⁷ Se menciona que el objeto está relacionado con el repositorio de los objetos de aprendizaje de la UNAM porque el desarrollo del guión instruccional fue parte de la beca estudiantil de tesis que otorga la Dirección General de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La “**Actividad**” o “**Experimentación**” son cada uno de los juegos que les suceden a las partes del cuento. No obstante en la última actividad se combinan “**Experimentación**” y “**Evaluación**” porque es el juego final en el que se pone a prueba todos los saberes anteriores conseguidos con la lectura y las actividades. Es, como en la lectura del desenlace de todo cuento, en donde todo lo escrito se confabula para la revelación final.

El video explicativo sobre la intertextualidad corresponde al “**Contenido**” o “**Teoría**” porque ahí se proporciona por medio de la animación el concepto abordado y el proceso que ya ha realizado el usuario al resolver todas las actividades. El video se ubica hasta el final del objeto porque con esto se pretende reforzar la idea de que el usuario en sí ya sabe identificar la intertextualidad puesto que es un proceso que hace continuamente en un mundo que confluye varios discursos. Así el usuario se percatará de que sólo le faltaba conocer el concepto y el mecanismo de éste. Simplemente se hace visible lo que él ya sabía de manera empírica.

Tras un largo camino que inició como una inquietud de relacionar la literatura con los medios audiovisuales había que darle forma y sustento desde mi disciplina de estudio. Aunque la investigación conjugue conceptos de los medios de comunicación digitales o que se acercan a la pedagogía al final se pudo unir en un mismo objeto lo inmaterial e inabarcable de la lectura, lo textual y no textual de la literatura, una tarea educativa que recae en una labor formativa y social, y las cualidades digitales con las cuales se conviven constantemente. Es a través de un guión instruccional como este que expongo que la construcción de un conocimiento surge a partir de la interacción con el medio y que si esa interacción es abstracta es posible, a partir de la simulación, reconstruir ese procedimiento para evidenciarlo mas no para sustituirlo en su totalidad. La lectura en un contexto abierto propiciaría la construcción de significados a partir de una ruta de navegación decidida por el lector pero ceñida por el diseño instruccional y un objetivo de aprendizaje.

Conclusiones

Frente a la práctica y la enseñanza de la lectura el sistema educativo se ha limitado a enseñar a descodificar un mensaje escrito. Con esto se ha creado una sociedad de alfabetas funcionales pero no de lectores críticos. Sin embargo para lograr la comprensión de un texto el proceso de lectura debe entenderse desde la perspectiva interactiva donde intervienen la forma y el contenido del texto y las expectativas y conocimientos previos del lector. Así como considerar la naturaleza social y cultural de los textos y del proceso de lectura.²⁵⁸

En la lectura se crean y verifican predicciones que están delimitadas tanto por las cualidades textuales, los objetivos de lectura como por los conocimientos del lector y al mismo tiempo esa verificación necesita de todos esos elementos. Mientras que las predicciones se hagan a niveles más elevados se estará hablando de un nivel mayor de comprensión de lectura, esto se basa en el hecho de que el lector responde al significado reconstruido en varios niveles de abstracción y significación. En el caso de una comprensión crítica hay una interiorización de lo leído al compararlo o contrastarlo con contextos ideológicos, visiones de mundo, como lo menciona Nuñez Ang.

Lo anterior lleva a una comprensión cabal del texto que se realiza a partir de las representaciones que el lector elabora tanto a nivel textual como situacional. En la representación textual están involucrados los conocimientos disciplinarios, los académicos; mientras que la situacional se deriva de las representaciones del mundo que el lector haya hecho utilizando sus esquemas de conocimiento. Entonces, como apunta León la lectura es transformar símbolos lingüísticos en símbolos mentales por lo tanto se trata de representaciones cognitivas, abstractas.

Dichas representaciones, generadas por las múltiples conexiones con las que el cerebro ha elaborado sus esquemas de pensamiento en el momento de la lectura, son evocadas por las marcas del texto y son reconocidas por el intertexto lector. Por tanto, mientras más lecturas se realicen se estarán construyendo más esquemas con los cuales comparar la realidad del

²⁵⁸ El concepto de lectura que se maneja en esta tesis conjunta los postulados de Isabel Solé, Carell, Aebersold, Field, Rumelhart, Alderson, Wallace y Goodman.

lector con la planteada en un texto. Sánchez Miguel se refiere a la comprensión como una forma de duplicar en la mente del lector la semántica del texto. No obstante para un lector en formación dicha duplicación se verá mermada por no tener tantos esquemas con qué hacer esa representación. Por eso su lectura se vuelve funcional tratando de encontrar la semántica de las palabras y evidenciar una relación inmediata entre ellas. Es por ello que se plantea en la investigación una construcción de significado del texto a partir de la interacción con un objeto de aprendizaje, es decir, construir el significado de lo leído desde la creación de su propia ruta de navegación y de una aproximación del texto autogestionada. Es llevar a un terreno digital, lo lúdico de la lectura que señalaba Goodman al nombrarla un juego de adivinanzas psicolingüísticas.

Desde la perspectiva de Mendoza Filola la literatura es una red de información por considerarla un hecho multicultural. De esta forma, leer busca hacer esas conexiones en función de crear significado para una interpretación. Entonces una lectura de textos literarios es entablar relaciones en el momento de la recepción, es un proceso que se ejercita con más lecturas y con tomar conciencia de esas conexiones y del proceso de relación. En el ámbito digital se diría que la lectura se lleva a cabo en un contexto abierto (Gullón) que implica la expansión del texto con mayor información presentada de manera no lineal y en diferentes discursos y formatos. Todo esto lleva a una lectura crítica que es pensar los contenidos del texto en función de emitir un juicio valorativo e ir más allá al hacer una comparación.

En el lado de la recepción el intertexto lector se encarga del reconocimiento de las conexiones de un texto; sin embargo el discurso literario puede, desde su constitución, establecer conexiones evidentes; en este caso hablaríamos de una intertextualidad asumida. El texto de Uribe, “El evangelio del hermano Pedro” está escrito con una intertextualidad intencional por parte de su autor como lo mencionan Federico Patán y el mismo Uribe. Y esto responde a que pertenece a una generación que según Hernández y Arriarán está estrechamente vinculada con el multiculturalismo. Uribe en su etapa como cuentista tenía muy presente el tipo de literatura fantástica que habían hecho Borges y Cortázar. Su cuento es una muestra de su escritura llena de alusiones a la cultura occidental. Por tal motivo se consideró como un ejemplo adecuado para exponer cómo funciona la intertextualidad en la

construcción narrativa y además porque fundamenta su interpretación en los espacios de indeterminación que le confieren mayor profundidad al relato al conectarse con los textos bíblicos y no sólo referir la anécdota de un copista atribulado.

Aunado a lo anterior el hecho de que se trate de un cuento fantástico establece que lector y texto compartan la misma realidad donde irrumpe lo extraño porque lo fantástico está dado por el contexto y parte de una realidad entendida como normal. En particular con el cuento del copista Pedro hay una gran brecha entre los contextos del protagonista y el lector, así como con el mundo anormal. Si como apunta Velasco lo fantástico está en lo no dicho y sin embargo es, ¿de qué manera un lector sin el esquema de conocimiento adecuado para ese texto podría darle en su lectura espacio a la irrupción fantástica que está condicionada por el entendimiento de la misma realidad y la poética de lo indecible? ¿Cómo se podría llegar a una lectura interiorizada si el lector desconoce ambos códigos? Una lectura interconectada supone un goce estético mayor en la lectura del texto porque como dice Uribe, además de haber entendido la anécdota, que ya es en sí intrigante, se reconoce que es una trasposición de los evangelios canónicos a la Edad Media y que también hay un extracto teológico en el dilema de Pedro. ¿Cómo utilizar ese quiebre del relato fantástico como elemento desestabilizador de la propia realidad? ¿Qué esquemas cognitivos serían útiles para la interpretación del texto? ¿De qué manera se puede ayudar a construir un intertexto lector que mejore la comprensión de lectura? ¿Una lectura en contexto abierto puede suplir esos vacíos de conocimientos vivenciales y enciclopédicos?

Cabe destacar que este tipo de lectura digital hipermediática puede apoyar cualquier tipo de texto, académico, informativo, etcétera. Sin embargo, sustento la investigación en un texto literario por ser los que demandan un mayor trabajo asociativo por sus características estílicas y narrativas. Los textos literarios dicen más en lo que no está, y al ser productos culturales están profundamente vinculados con otros conocimientos y se apoyan en las inferencias o referencias. Y en el caso de la literatura fantástica cuenta con que lector entienda ambos códigos de realidad que antepone para suscitar lo fantástico.

Bajo este panorama la hipótesis de este trabajo de titulación es que una lectura intertextual hipermediática construida a partir de las cualidades del hipermedio y el texto, en este caso ejemplificada con el cuento de Uribe, permite una lectura interconectada que fortalece el

intertexto y lo evidencia como un puente entre el texto y el lector en el momento de la construcción del significado en una lectura crítica.

La hipótesis anterior se sostiene a partir de los siguientes argumentos.

- La lectura hipermediática se ilustró con la elaboración del guión instruccional de un objeto de aprendizaje que derivó en una edición digital, didáctica y lúdica del cuento fantástico. Esto se desarrolló porque es posible apoyar la comprensión de un texto al visibilizar las relaciones de éste, tanto textuales como situacionales, para evidenciar que un texto, y en especial los literarios, están contruidos con lo escrito y lo inferido, y es precisamente en las inferencias donde se llevan a cabo las múltiples conexiones culturales, sociales, artísticas, históricas que le dan una segunda dimensión a la interpretación. De la misma forma la segmentación de un texto contribuye a la comprensión debido a que se manipulan unidades menores de información que pueden ser trabajadas con objetivos particulares pero en función de un objetivo global.
- El objeto de aprendizaje elaborado apoya en la representación textual desde la digitalización y segmentación del texto en favor de la elaboración de un significado; y en la situacional porque al tener lo anterior todo lo que va adquiriendo el lector en la recepción lo vincula con sus propios conocimientos. Cada actividad lúdica del objeto de aprendizaje es una manera de realizar analogías entre el mundo del lector y el narrado para así crear una opinión a partir del resultado entre el texto y los comentarios surgidos. Es decir, tomar una postura frente a lo narrado, más allá de saber qué pasó en el cuento. Cabe recalcar la importancia de la intertextualidad en la selección de los elementos de la secuencia narrativa con la que fue fragmentado el texto, porque esas marcas intertextuales del cuento de Uribe hacen posible el paso de una lectura intertextual a una lectura hipermediática en primera por establecer que el texto literario es una manifestación multicultural que requiere de una recepción asociativa. En segunda porque precisa las alusiones que van a ser representadas para la simulación del proceso abstracto que mediatiza el objeto de aprendizaje.

- Chan explica que en su elaboración, un objeto de aprendizaje contempla la aprehensión de los rasgos esenciales del objeto real para con eso elaborar la representación, o también llamada mediatización en la que se integran diferentes lenguajes. Tras esto se ejecuta la interpretación por parte del usuario que involucra inmersión e interactividad en esta situación de simulacro. Leibrant en cuanto al ámbito educativo de la tecnología digital describe que el conocimiento no se adquiere de manera lineal, sino que es resultado de una interconexión de diferentes saberes en múltiples maneras. En este sentido la interdisciplinariedad refuerza esos enlaces y a la vez presupone una actitud activa por parte del alumno. La interacción con el objeto supone un procesamiento de información y un conocimiento constructivo.
- La visibilización y segmentación del proceso de lectura fue posible al utilizar la tecnología digital. Si bien la digitalización de información es una práctica usual en la preservación y difusión de textos literarios, en ciertos contextos y producciones esa digitalización va más allá y permite que el texto sea manipulado con fines distintos. Dentro de las relaciones entre literatura y tecnología digital están las hiperediciones que ponen en relación con otros discursos al texto tratado utilizando contenidos multimedia; expanden los límites textuales con la hipertextualidad; acrecienta la relación entre texto y lector con la interactividad y puede proponer una lectura colectiva a partir de la conectividad. Además en el medio digital es el lector quien regula la guía de lectura, brinda la posibilidad de ampliar, conectar cuando se requiera o se desea. Esta reconfiguración de la que habla Rodríguez en el paso del texto al hipermedio necesita un ejercicio de curaduría de contenidos y un aprovechamiento de las características del hipermedio, las que enlistan Scolari y Rodríguez, no para ilustrar o simplificar la lectura de textos literarios sino para construir un discurso complementario que permita una manera distinta de entender o acceder a la literatura, es decir para proponer una experiencia de lectura diferente. Esa lectura es diferente en la medida que el guión instruccional visibiliza los procesos asociativos de la lectura al utilizar las características del medio (lo multimedia, lo hipertextual, lo interactivo) para evidenciar la red de información que constituye un texto y se retoma en el momento de su lectura.

- El guión instruccional tiene como eje de desarrollo considerar la interactividad como herramienta de construcción de conocimiento. El guión pone las bases para el desarrollo del objeto mediático que simule el proceso de lectura. En sí, la elaboración del guión fue el proceso de representación al que se refiere Chan, porque la primera parte de la investigación consistió en extraer los rasgos principales de la lectura intertextual analógica analizados con la lectura del cuento de Uribe. Después de encontrar como cimientos los conceptos de *interacción*, *esquemas de conocimiento*, *representación textual y situacional*, *intertextualidad e intertexto* se pudo llevar a cabo la mediatización de la lectura con su digitalización, fragmentación, y expansión con actividades lúdicas.
- El objeto de aprendizaje que se propone instauro de manera virtual un esquema que guía la lectura y la reconstruye desde la interacción con los contenidos para que posteriormente sea replicable en otros contextos. El objeto mediático funge como el esquema cognitivo que el lector en formación deberá aprender a repetir para ejercitar su lectura crítica. Este nuevo esquema sería enfrentarse a una situación diferente en la que, como menciona Colomer, habrá aprendido del mundo desde la descentralización de uno mismo, porque leer es aprender desde el otro, desde un contexto ajeno, reconociendo, desde las inferencias que realiza nuestro cerebro, quiénes somos.

Una investigación como esta surge de una motivación personal. Mentiría si escribiera que me considero más lector que espectador. He de confesar que la configuración de mi mundo se forjó a través de horas y horas frente a una pantalla. Pero sí estaría faltando a mi intelecto si escribiera que se trató de un ejercicio vacío. Mi cerebro se acostumbró a encontrar asociaciones entre las cosas que se movían igual, las que sonaban parecido y para cuando me tocó hacerlo con la inmovilidad de las palabras, con la fijeza del texto escrito, no había manera de ayudarme con el color, con el sonido. Todo tenía que venir de mi memoria, de mis incipientes conocimientos de mi realidad, de mis lecturas pasadas. Y en algún punto logré encontrar la manera de que todo eso que había visto y escuchado se volvieran mis referentes en el momento de leer. Para cuando eso sucedió yo ya no podía ganarle a mi lado espectador pero eso no significó que no pudiera ser un mejor lector.

La lectura hipermediática no se trata de una sustitución de la versión analógica, no busca simplificar el proceso de lectura al proponer una adaptación de los contenidos literarios a medios audiovisuales, es por el contrario una propuesta que ofrece una experiencia de lectura diferente porque expande el texto y en su expansión combina diferentes saberes haciendo evidente la construcción intertextual de los textos y hace visibles los procesos asociativos durante la lectura reconociendo la participación del intertexto lector como puente entre las relaciones del texto y las relaciones del individuo para crear nuevas conexiones.

Queda para futuras investigaciones poner a prueba el objeto de aprendizaje del cuento de Uribe y con ello completar el proceso que propone: la lectura interconectada de un texto utilizando un hipermedio que fortalezca el intertexto lector con la expansión del texto en red y con la visibilización de los procesos asociativos por medio de actividades lúdicas, y así mejorar la comprensión interpretativa de un lector en formación.

Con el objeto de aprendizaje programado sería posible hacer una prueba comparativa entre lectores que tengan un mismo nivel de comprensión, pero un grupo leería la edición hipermediática y el otro la edición analógica. De tal manera que sea verificable si las asociaciones que presupone el texto fueron asimiladas al utilizar el objeto de aprendizaje.

Para finalizar cabe mencionar que uno de los objetivos que se consiguió con la investigación fue poner de manifiesto que en sí nuestra comprensión y aprehensión del mundo siempre es a partir de relaciones y de alusiones que nos llevan a decir “esto lo he visto antes”, “sé que eso ya lo había escuchado” y que pocas veces estos mismos cuestionamientos se repiten en lecturas de menor nivel. Si es posible hacerlo en nuestros conocimientos audiovisuales, identificar los elementos particulares de un objeto para después reconocerlo en cualquier otro lado ¿por qué no intentarlo en la literatura?²⁵⁹

²⁵⁹ Y así como cualquier espectador podría saber a qué personajes hacían referencia esos pequeños rectángulos de colores que aparecían en las portadas de cada capítulo de esta tesis, así de fácil debería ser activar el intertexto lector en el proceso de lectura.

Referencias

Álvarez, Francisco J., Oscar Alberto González y Francisco Diego Acosta. “Diseño instruccional y objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.

"BIBLIA ONLINE-Información Bíblica De Confianza". *Bibliaonline.Net*, <http://www.bibliaonline.net/>.

Ben-Porat, Ziva. “La actualización de las alusiones: el hipertexto y la investigación cognitiva literaria” en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

Bergero Trpin, *Continuum Un viaje por el universo narrativo de El eternauta*. Tesis de grado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de periodismo y comunicación social.

Camacho, Lilian, Esparza Castillo Ilimani *Manual estructura y redacción del pensamiento complejo*. México, UNAM. 2003

Chan Núñez, María Elena. Lourdes Galeana, María Soledad Ramírez. *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. Alcalá de Guadaíra, [Sevilla] Mad, 2007.

Chan Núñez, María Elena y Simón Carlos González. “Aspectos pedagógicos en los objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.

Colomer Teresa, Canal del Instituto de Formación Docente, Enero 2012, “Literatura Infantil y Alfabetización inicial”. En: <https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQC�LYc>

Comprensión de lengua extranjera: bases para la enseñanza. Coord. María del Carmen Contijoch Escontría. México, UNAM, 2014.

ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estadística de resultados 2008-2014. Recuperado el 14 de Agosto de 2015, de http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estadisticas_de_resultados/

ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estructura de la prueba. Recuperado el 14 de Agosto de 2015, de http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estructura_de_la_prueba/

ENLACE 2014 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2014) Educación Media superior. Estructura de la prueba. Habilidad lectora. Recuperado el 14 de Agosto de 2015, de

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/pages/estructura_de_la_prueba/habilidad_lectora.html

Gullón, Germán. *El sexto sentido: la lectura en la era digital*. Vigo, Pontevedra, Academia de Hispanismo, 2010.

Hernández Alvídrez, Elizabeth, Samuel Arriarán. *Nueva narrativa mexicana*. México, D.F., Bonilla Artigas Editores: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

INEE (2013). México en PISA 2012. 1a edición. México: INEE. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf>

Instituto Nacional de Bellas Artes. Coordinación Nacional de Literatura [México] *Álvaro Uribe* [en línea]: *catálogo de escritores*. <<http://www.literatura.bellasartes.gob.mx/acervos/index.php/catalogo-biobibliografico/1475?showall=1>> [Consulta: 5 nov. 2015].

Lagos Ángeles, Lourdes Marcela, sustentante *El poema "implacable", de Amado Nervo y la ilustración de Julio Ruelas: una lectura posible*. 2014 (TESIS)

Lamarca Lapuente, María Jesús. *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. <http://www.hipertexto.info>. [Consultado el 28 de agosto 2015]

Landow, George P. "Literatura comparada del texto al hipertexto o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?" en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

Lecturas adolescentes. Coord. Teresa Colomer, Ana Díaz-Plaja [y otros cinco] Barcelona, España, Grao, 2009.

Leibrandt, Isabella. "El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura" en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

León, José Antonio. *Adquisición de conocimiento y comprensión: origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

Literaturas del texto al hipermedia. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

López García, Juan Carlos. "SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos". En: Eduteka. Universidad ICESI. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>. Publicado: 2015-02-01 [Consultado el 14 noviembre 2016]

López Jerez, Johnny Waldo. "Diseño de objetos de aprendizaje para comunicación, mercadeo y artes". En: *Poliantea* Vol. 10. no. 19. 2014.

Lucía Megías, José Manuel. "Hacia nuevos paradigmas textuales: edición y difusión de los textos literarios en el siglo XXI" en: *Literaturas del texto al hipermedia*. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008.

Madariaga, Patricio y Martín Schaffernicht. "Uso de los objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico". En: *Revista de Ciencias sociales (Ve)*, vol. XIX, no. 3, julio-septiembre, 2013.

Martínez, Francisco y José Hernández. "Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: Estado de la cuestión". En: *La enseñanza con objetos de aprendizaje*. Coord. Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa. Madrid, DYKINSON, 2007.

Martínez, José María. "¿Subversión u oximorón?: La literatura fantástica y la metafísica del objeto". RILCE. Revista De Filología Hispánica, vol. 26, no. 2, jul-dic2010, pp. 363-382. EBSCOhost, pbbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=88067983&lang=es&site=eds-live.

Memoria de la palabra: dos décadas de narrativa mexicana: breve antología. Pról. Mario Muñoz. México: UNAM, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1994.

Mendoza Fillola, Antonio. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

Mendoza Fillola, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: educación secundaria*. Madrid, La Muralla, 1994.

Morales, Ana María. "El Cuento Fantástico en México: La Segunda Mitad Del Siglo XX." *Altertexto*, vol. 2, no. 3, Jan. 2004, pp. 67-79. EBSCOhost, pbbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=15905046&lang=es&site=eds-live.

Morales, Ana María. *Teoría Y Práctica De Lo Fantástico. Modelos Y Rupturas*. n.d. EBSCOhost, pbbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02031a&AN=clase.CLA01000170090&lang=es&site=eds-live.

Moreno Gonzalez, J. A. (2011). *El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes*. [en línea] II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas.

Diálogos transatlánticos. La Plata, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2011. Recuperado el 8 de Marzo de 2015, de <http://hdl.handle.net/10915/31977>

Muñoz, Jaime y Francisco J. Álvarez. “Fundamentos del enfoque de objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.

Muñoz, Jaime, Francisco Álvarez y Juan Manuel González. “La simulación en los objetos de aprendizaje”. En: *Tecnología de objetos de aprendizaje*. Comp. Muñoz, Jaime, Álvarez, Francisco J., Chan, María Elena. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.

Navarro Cendejas, José. *Objetos de aprendizaje: formación de autores con el modelo redes de objetos*. México, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual, 2005.

Nieto, Omar. *Teoría general de lo fantástico: del fantástico clásico al posmoderno*. México, D.F., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2015.

Núñez Ang, Eugenio. *Didáctica de la lectura eficiente: técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994.

Paisajes del limbo: una antología de la narrativa mexicana del siglo XX. Selección y notas Mario González Suárez; Guadalupe Dueñas [y otros]. México, D.F., Tusquets, 2001.

Peñalosa Castro, Eduardo y Patricia Landa Durán. “Objetos de aprendizaje: una propuesta de conceptualización, taxonomía y metodología”. En: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 11 No. 3 Octubre de 2008.

Pfister, M. *Concepciones de la intertextualidad*. Criterios, [en línea] n° 31, enero-junio, 1994, 85-108. Recuperado el 16 de Agosto de 2015, de <http://es.scribd.com/doc/226329309/Pfister-Intertextualidad#scribd>

Prendes Espinosa, María Paz y Jesualdo Fernández Breis. “Objetos de aprendizaje, conceptualización” en: *La enseñanza con objetos de aprendizaje*. Coord. Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa. Madrid, DYKINSON, 2007.

Regil, Laura. “Interactividad: construcción de la mirada”. En: *Narxiso.com Revista Electrónica de Reflexión y Análisis acerca del Fenómeno de Internet en México*. 2001. <http://www.oocities.org/espanol/argenisboyer/art10.htm> [Consultado el 28 de agosto 2015]

Rodríguez, Jaime Alejandro. “¿Cibercultura o morir? La narrativa en tiempos de cibercultura. En: Versión 22 • uam-x • México • 2009 • pp. 11-26 http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Jaime%20Alejandro%20Rodr%C3%ADguez&tipo_material=TODO&indice_resultados=0&pagina=1 [Consultado el 8 de octubre 2015]

Sánchez Miguel, Emilio. *Los textos expositivos: estrategias para su mejor comprensión*. Madrid, Santillana, 1999.

Scolari, Carlos. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa, 2008.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao: México, Colofón, 2007.

Toledo Chuchundegui, Arnaldo. "Teoría De Lo Fantástico en Hispanoamérica: La Antología De La Literatura Fantástica (1940) De Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo Y Adolfo Bioy Casares" *Islas*, vol. 44, no. 133, jul-sep2002, pp. 51-65. EBSCOhost, pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=21101261&lang=es&site=eds-live.

Uribe, Álvaro. "Entrevista Al Escritor Álvaro Uribe Sobre El Cuento Fantástico". Sanborns De Los Azulejos, 2015.

Vargas Llosa, Mario. *Elogio de la educación*. México, Penguin Random House Grupo Editorial, 2016.

Velasco Vargas, Magali. *El cuento: la casa de lo fantástico: cartografía del cuento fantástico mexicano*. México, D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Vinculación Cultural, Programa Cultural Tierra Adentro, 2007.

Wolfgang, Iser. El proceso de lectura. http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf [Consultado el 24 de Julio 2017].

Zavala, Lauro. *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México, D.F., Nueva imagen, 2004.

HEMEROGRFÍA

"Presentación del libro La linterna de los muertos". *Novedades*. 1989.

Alejo, Jesús. "Álvaro Uribe y sus historias fantásticas". *Milenio*. 2006.

Fossey, Patrick. "El cuento de nunca acabar". *La PH*. 1982. p. 79-81.

González, Omar. "El gato ataca de nuevo". *Sábado*, 1989, p.14.

Licon, Sandra. "Releerse más doloroso que escribir". *El Universal*. 2006.

Montaño Garfías, Ericka. "La Irrupción De Lo Fantástico Se Da Siempre En Lo Real, Observa El Escritor Álvaro Uribe". *La Jornada*, 2006,.

Olmos, José Gil. "Cuento Y Crónica, Sello De Los Jóvenes Literatos". *El Nacional*, 2016,.

Patán, Federico. "La reverberación de ecos". *Uno Más Uno, suplemento: Sábado*. 1988.

Pohlenz, Ricardo. "El regreso de la linterna de los muertos". En: *¡Primera fila!* 8 de septiembre 2006

Ruiz, Bernardo. "Uribe: la soledad del poeta". *El búho*. 1989.
Santana, Gabriela. "Cuentos De Uribe". *Librarium. Excelsior*, 1988.,
Trejo Fuentes, Ignacio. "La olvidada premisa de saber contar". *Sábado*. 1989, p.12.

SITIOS WEB DE EJEMPLOS DE LA RELACIÓN ENTRE LITERATURA Y TECNOLOGÍA

"Apps de CONACULTA". *App Store*. Apple INC. 2016.
<https://itunes.apple.com/mx/developer/conaculta/id484285855>

Apoyo Académica para la Educación Media Superior. DGTIC. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. <http://objetos.unam.mx/>

Biblioteca digital del ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación y la Educativa. 2013. <http://biblioteca-digital.ilce.edu.mx/>

Biblioteca Digital Mundial. <https://www.wdl.org/es/topic/#ddc-8>

Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/>

"Bienvenidos a la zonaClic". En: *ZonaClic*. Xarxa Telematica. Educativa de Catalunya. <http://clic.xtec.cat/es/index.htm>

"Características de Clic 3.0". En: *ZonaClic*. Xarxa Telematica. Educativa de Catalunya. <http://clic.xtec.cat/es/clic3/info.htm>

Carvajal, Lizardo. "Luabooks - Libros Para Niños Y Literatura Infantil Hecha En Colombia". *Luabooks.Com*, 2016, <http://www.luabooks.com/>.

Celaya, Javier. "Narrativa transmedia". En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2011/11/13/narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

Cortés, Miguel Ángel. ""No Es Cierto Que Los Chicos Ya No Lean, Leen Diferente": Lizardo Carvajal". *Radio Nacional De Colombia*, 2016, <http://www.radionacional.co/noticia/cultura/no-que-los-chicos-ya-no-lean-sino-que-leen-diferente-lizardo-carvajal>.

DescargaCultura.UNAM. El podcast cultural de la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. 2008. <http://descargacultura.unam.mx/app1>

"Devide 6" *Simogo*. <http://simogo.com/work/device-6/>

“Don Quijote de la Mancha”. *Biblioteca Nacional de España*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. 2016 <http://www.bne.es/es/Colecciones/Cervantes/Quijote/libro-interactivo.html>

Electronic Literature Collection Volumes 1, 2, 3. En: Electronic Literature Organization (ELO) <http://eliterature.org/>

“El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” *Quijote interactivo*. Biblioteca Nacional de España. <http://quijote.bne.es/libro.html>

Epica9. “¿Qué es Proyecto Walsh?”. En: *Proyecto Walsh*. 2010. <http://proyectowalsh.com.ar/acerca-de/>

“Free ebooks by Project Gutenberg”. *Project Gutenberg*. 2016. <https://www.gutenberg.org/>
García, Efrén. “Nuestra misión”. En: *iClassicCollection*. 2015. <http://iclassicscollection.com/es/mision/>

Gorgei “Plot 28: narrativa transmedia”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2013/03/12/plot-28-narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

Her Story. 2014. <http://www.herstorygame.com/>

iClassicCollection. 2015 <http://iclassicscollection.com/es/>

ImaginaLee. Lecturas que encienden la imaginación. A leer IBBY México. 2016. <http://www.imaginalee.org/>

“Interactivos” En: *Jóvenes Lectores*. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/index.php/interactivos>

Jóvenes Lectores. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/>

“Laberintos de historias” En: *Jóvenes Lectores*. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/index.php/laberinto>

Lecturas para aprender mejor. Rocío Quesada Castillo (Coordinadora académica). CUAED. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011 <http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/>

Leer.es. EducaLAB. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://leer.es/es/>

“Literatura y lengua”. *Fondo* 2000. <http://biblioteca-digital.ilce.edu.mx/sites/fondo2000/htm/literatura.htm>

Literatura UNAM. Difusión Cultural UNAM. <http://www.literatura.unam.mx/>

Madefire. 2016. <http://www.madefire.com/>

Material de lectura. Difusión Cultural UNAM. <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php>

“Objetivos” *Punto de partida*. Silvia Elisa Aguilar Funes (dir.) Difusión Cultural UNAM. 2016. http://www.puntodepartida.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1769

“Objetos de aprendizaje producidos” *Centro de Innovación Educativa Regional- Sur*. Universidad del Valle. 2016. <http://ciersur.univalle.edu.co/index.php/media-main/programa-2014-2016/results-content#>

“Odio el rosa”. *Odio el rosa*. Oxford University Press España, 2014. <http://www.odioelrosa.com/> [Consultado el 20 de junio 2016]

Pérez Vázquez, Marina y María Eugenia López Castell. “Curso: Redacción y análisis de texto” En: *Unidad de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAED. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011. <http://www.cuaed.unam.mx/uapas/moodle/course/view.php?id=12>

Periódico de poesía. Silvia Elisa Aguilar Funes (dir.) Difusión Cultural UNAM. 2016 <http://universodeletras.unam.mx/>

PlayAttitude. 2016. <http://playattitude.com/es/>

“Plot 28. El primer universo transmedia de FICCIÓN TOTAL”. *Plot 28*, <http://www.plot28.com/>

Proyecto Walsh. 2011. <http://proyectowalsh.com.ar/>

“¿Qué es EducaLAB?”. En: *EducaLAB*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://educalab.es/que-es-educalab>

“Recursos”. *Leer.es*. EducaLAB. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://leer.es/recursos>

“Recursos para el profesorado”. En: *EducaLAB*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://educalab.es/recursos/historico>

“Revistas Electrónicas” En: *Punto en línea*. Carmina Estrada (editor) Universidad Nacional Autónoma de México. 2016. <http://www.puntoenlinea.unam.mx/index.php/sitios-de-interes>

“Sigue Nuestros Pasos”. *Shotwords*, 2014. <http://shotwords.blogspot.mx/>.

Tapastic. Tapastic Media Inc. 2016. <https://tapastic.com/>

Vázquez, José Antonio. “‘Her Story’ lleva la narración interactiva a otro nivel de juego”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2015/07/15/her-story-lleva-la-narracion-interactiva-a-otro-nivel-de-juego/> [Consultado el 29 de junio 2016]

“Las historias transmedia de ShotWords”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2014/05/19/las-historias-transmedia-de-shotwords/> [Consultado el 29 de junio 2016]

“Nuevas formas de contar y participar de las historias: Device6”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2013/11/28/nuevas-formas-de-contar-y-participar-de-las-historias-device6/> [Consultado el 29 de junio 2016]

“Odio el rosa. Libros juveniles y narrativa transmedia”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2015/12/14/odio-el-rosa-libros-juveniles-y-narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

Vidya Gamer. <http://vidyagamer.com/press-releases/>

Universo de Letras. Programa Universitario de Fomento a la lectura. Difusión Cultural UNAM. <http://universodeletras.unam.mx/>

ANEXOS

1. Relación entre la literatura y la tecnología

1.1 Textos para la era digital

Por un lado tenemos los textos literarios pensados desde su creación para convivir o ser consumidos desde plataformas digitales. Este tipo de literatura plantea la creación de experiencias narrativas utilizando todos los recursos, incluso los no digitales, puesto que también llegan a utilizar el libro en papel para expandir su mundo narrativo. En este caso se encuentran las editoriales transmedia²⁶⁰, aquellas que combinan formatos para contar una misma historia. Este tipo de historias plantean un mundo narrativo que se complementa a partir de la información dada en los diferentes medios. Como ejemplo está la editorial colombiana de literatura infantil LuaBooks²⁶¹, creada por Lizardo Carvajal, Silvia Valencia y Juan Sado. Su editorial se basa en “crear contenidos que pueden fluir fácilmente a través de diferentes plataformas (papel, computadoras, dispositivos móviles) articulando formatos como libros, cortos animados y aplicaciones”²⁶². Carvajal, director de la editorial, comenta que la tecnología está al servicio de la construcción de sentido, esto se logra a partir del “diálogo entre diferentes lenguajes artísticos para generar experiencias de lectura diferentes, puesto que son libros que se pueden ver, escuchar, tocar, construir y narrar”²⁶³. Lo anterior se debe al desarrollo de la tecnología Booktron que permite la animación en 2D de un libro en papel.

Otro ejemplo sería la editorial española ShotWords²⁶⁴ que se ha declarado como editorial transmedia por la creación de sus mundos narrativos para niños y adultos. Sus historias se desarrollan tanto en papel como en medios digitales. “La idea es crear universos narrativos

²⁶⁰ “Para Henry Jenkins la narrativa transmedia involucra a una historia que ‘se despliega a través de múltiples plataformas mediáticas’ y pone como ejemplos la televisión, las novelas y los comics”. Citado por Bergero en su tesis *Continuum Un viaje por el universo narrativo de El eternauta*.

²⁶¹ Lizardo Carvajal. "Luabooks - Libros Para Niños Y Literatura Infantil Hecha En Colombia". *Luabooks.Com*. 2016. <http://www.luabooks.com/>.

²⁶² Miguel Ángel Cortés. ""No Es Cierto Que Los Chicos Ya No Lean, Leen Diferente": Lizardo Carvajal". En: *Radio Nacional De Colombia*. 2016, <http://www.radionacional.co/noticia/cultura/no-que-los-chicos-ya-no-lean-sino-que-leen-diferente-lizardo-carvajal>.

²⁶³ *Idem*.

²⁶⁴ "Sigue Nuestros Pasos". Shotwords, 2014, <http://shotwords.blogspot.mx/>.

de género fantástico y aventura que proponen nuevos tipos de narraciones sin hilo conductor lineal (inicio, nudo y desenlace) con el fin de promover la interactividad del usuario y el uso de la tecnología en la narrativa, ya que las historias han de seguirse en distintas plataformas, desde juegos de cartas a apps, falsos documentales, libros, series de animación etc”²⁶⁵. Sus creadores, Carmen Pombero, Eduardo Martínez y Daniel Strömbeck, después de su investigación se percataron que era evidente el cambio en las formas de contar una historia por medio de la experimentación entre narrativas lineales y no lineales y retomando la inmersión de los juegos de rol y los videojuegos, y la identificación que se logra con las historias audiovisuales. La gran diferencia entre ShotWords y LuaBooks es que la editorial colombiana utiliza diferentes formatos para complementar su historia y en eso radica su transmedialidad pero no se involucra directamente con su narrativa, mientras que ShotWords aplica el concepto de transmedialidad entendido desde la historia puesto que “es una historia contada de distintas maneras en diferentes plataformas y cuenta con la participación de los lectores. Transmedia no es enriquecer la versión digital de un libro con enlaces, videos o podcasts, ni tampoco es la mera adaptación de una obra a una película. Una historia transmedia se expande a través de las diferentes plataformas incorporando nuevos contenidos, personajes y tramas. Cada formato permite al autor contar su historia, pero de una forma distinta. No se trata de añadir extras dado que cada medio forma parte de la historia aportando una experiencia de lectura diferente. Los lectores hacen suya la historia y la transforman en múltiples obras derivadas”²⁶⁶.

A partir de lo anterior estarían los proyectos transmedia que no precisamente son parte de una editorial enteramente dedicada a este tipo de narraciones sino a empresas de comunicación y diseño que lanzan productos con una narrativa transmedia. Es el caso de Plot 28²⁶⁷ una narración a través de múltiples géneros, dispositivos narrativos, juegos y desafíos. Novelas navegables, documentales de creación, blogs, webs, redes sociales, comics, teatro filmado, música que conforman una gran ficción expansiva y una nueva

²⁶⁵ Vázquez, José Antonio. “Las historias transmedia de ShotWords”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2014/05/19/las-historias-transmedia-de-shotwords/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁶⁶ Celaya, Javier. “Narrativa transmedia”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2011/11/13/narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁶⁷ “Plot 28. El primer universo transmedia de FICCIÓN TOTAL”. *Plot 28*, <http://www.plot28.com/>

experiencia de inmersión²⁶⁸. Un ejemplo de literatura juvenil en este formato lo ofrece Oxford University Press con sus libros *Odio el rosa*²⁶⁹. “Los autores concibieron una historia contada desde una doble perspectiva, la de una chica (Sara) y la de un chico (Dani). La acción se desarrolla en un futuro relativamente próximo -mediados del siglo XXI- y describe un mundo en el que los problemas socioeconómicos actuales se han agravado hasta transformar la sociedad completamente. Un mundo donde el valor añadido que una persona puede aportar a una compañía no está en lo que produce, sino en lo que consume y en su capacidad de influencia en el consumo a través de las redes sociales”²⁷⁰. Eligieron el multiformato transmedian para promover la lectura en los jóvenes combinando el formato libro con otras historias que se anclan a la principal y se narra de manera discontinua a través de Internet y las redes sociales ya que el proyecto integra un foro y cuentas de Facebook y Twitter para que los lectores se mantengan informados, opinen y participen en propuestas interactivas.²⁷¹

Frente a estas editoriales y proyectos que combinan tanto el medio digital como el analógico están los que sólo utilizan lo digital. Aquí se puede incluir a las editoriales digitales de cómics **Madefire**²⁷² y **Tapastic**²⁷³ y la emergente editorial **Vidya Gamer**²⁷⁴ que por ahora sólo tiene dos aplicaciones “**Jackson’s choice**” y “**Dyslexia Screener**” y por tal motivo sus productos pueden introducirse en la clasificación de novelas o proyectos interactivos que en muchas ocasiones se comercializan como libros virtuales o interactivos. Como ejemplos estaría **Device6**²⁷⁵. “Este juego-novela, o novela-juego, hace uso de las diferentes funciones del iPad –como el acelerómetro- para que los lectores y jugadores puedan desarrollar la historia mediante movimientos como girar el soporte, moverlo o hacer

²⁶⁸ Gorgei “Plot 28: narrativa transmedia”. En: Dosdoce.com. <http://www.dosdoce.com/2013/03/12/plot-28-narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁶⁹ “Odio el rosa”. Odio el rosa. Oxford University Press España, 2014. <http://www.odioelrosa.com/> [Consultado el 20 de junio 2016]

²⁷⁰ Vázquez, José Antonio. “Odio el rosa. Libros juveniles y narrativa transmedia”. En: Dosdoce.com. <http://www.dosdoce.com/2015/12/14/odio-el-rosa-libros-juveniles-y-narrativa-transmedia/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁷¹ [Idem.](#)

²⁷² *Madefire*. 2016 <http://www.madefire.com/>

²⁷³ *Tapastic*. Tapastic Media Inc. 2016. <https://tapastic.com/>

²⁷⁴ *Vidya Gamer*. <http://vidyagamer.com/press-releases/>

²⁷⁵ “Devide 6” *Simogo*. <http://simogo.com/work/device-6/>

zoom en el texto para encontrar pistas o mensajes secretos ocultos. A través de un mapa en 3D, la historia se desarrolla básicamente mediante textos e imágenes, acompañadas por una banda”²⁷⁶.

También estarían las aplicaciones de CONACULTA para el público infantil “Cosmos encarnado y el valle de los conejos” y “El orden de las cosas”, o las apps de **Play Attitude**²⁷⁷. Es preciso aclarar que se hace una división entre los libros interactivos y la literatura hipermediática porque los primeros conciben la historia como una sola entidad que se presenta como libro el cual se puede seguir leyendo al desplazar ciertos elementos de la pantalla o contiene imágenes en movimiento y música. Mientras que la literatura hipermediática se presenta incluso como un proyecto que no precisamente emula un libro sino que ofrece toda una experiencia de lectura multimedia y toda contenida en un medio digital. Ejemplos de esta última sería la aplicación de CONACULTA **Haiku-mático**, el proyecto **Her story**²⁷⁸, y la novela policiaca **Tatuaje**²⁷⁹ de Roló Díaz producida por el Centro Cultural Digital.

Her story es un juego interactivo con aires de novela negra y narración no lineal. “La historia –con una estética entre el vídeo VHS y el diseño web de los 90- gira en torno a una base de datos policial llena de imágenes de vídeo. El jugador accede a dicha base de datos como si fuera el investigador, teniendo que interrogar a la mujer protagonista de la historia. [...] Esta mezcla de novela negra, de interactividad y procesos de investigación que tienen mucho que ver con la manera en que hoy en día buscamos y trabajamos la información y el tratamiento del vídeo, hacen de ‘Her Story’ una demostración de las capacidades narrativas que abre la mezcla de géneros y elementos de juego e interactividad de esta era digital. La

²⁷⁶ José Antonio Vázquez. “Nuevas formas de contar y participar de las historias: Device6”. En: *Dosdoce.com*. <http://www.dosdoce.com/2013/11/28/nuevas-formas-de-contar-y-participar-de-las-historias-device6/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁷⁷ *PlayAttitude*. 2016 <http://playattitude.com/es/>

²⁷⁸ *Her Story*. 2014 <http://www.herstorygame.com/>

²⁷⁹ <http://tatuaje.centroculturaldigital.mx/>

inmersión como base fundamental del pacto entre narración y receptor llevado a otro nivel”²⁸⁰.

La novela **Tatuaje** desarrolla la acción a través del espionaje “lo cual implica: mundos cibernéticos, software que almacena sueños, puestos de magia en el mercado de Sonora, amores del pasado y un extraño personaje que asola el inconsciente de millones de personas, lo cual ha llevado a la creación de una página: alguien lohavisto.com. Tatuaje es una novela que explora las posibilidades narrativas de las plataformas de internet”²⁸¹.

1.2 Adaptaciones de textos literarios al medio digital

Por otro lado está la literatura anterior que se adapta al medio digital. Estas producciones se enfocan más a la difusión del material y a partir de dicha función pueden clasificarse en tres tipos: libros digitalizados, versiones audio/visuales y nuevas ediciones.

En la primera clasificación estaría las bibliotecas digitales como la **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**²⁸² (aunque contenga otro tipo de materiales en audio y video), **Proyecto Gutenberg**²⁸³, **Biblioteca Digital Mundial**²⁸⁴ que tiene manuscritos de diferentes áreas incluida la literatura y la retórica. También está la **Biblioteca Digital del ILCE**²⁸⁵ que tiene un acervo de literatura infantil y juvenil y al mismo tiempo para público adulto con sus colecciones Breves historias de los Estados de la República Mexicana, Literatura hispanoamericana Obras clásicas de siempre y **Fondo 2000**²⁸⁶ que te redirecciona al sitio de textos digitalizados de la editorial Fondo de Cultura Económica que tiene un apartado “Lengua y Literatura” donde se localizan textos de diferentes latitudes. La siguiente clasificación serían los libros en su versión digital, los ebooks o PDF’s

²⁸⁰ Vázquez, José Antonio. “‘Her Story’ lleva la narración interactiva a otro nivel de juego”. En: Dosdoce.com. <http://www.dosdoce.com/2015/07/15/her-story-lleva-la-narracion-interactiva-a-otro-nivel-de-juego/> [Consultado el 29 de junio 2016]

²⁸¹ <http://editorial.centroculturaldigital.mx/pieza/tatuaje>

²⁸² *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/>

²⁸³ “Free ebooks by Project Gutenberg”. *Project Gutenberg*. 2016. <https://www.gutenberg.org/>

²⁸⁴ *Biblioteca Digital Mundial*. <https://www.wdl.org/es/topic/#ddc-8>

²⁸⁵ *Biblioteca digital del ILCE*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación y la Educativa. 2013. <http://biblioteca-digital.ilce.edu.mx/>

²⁸⁶ “Literatura y lengua”. Fondo 2000. <http://biblioteca-digital.ilce.edu.mx/sites/fondo2000/htm/literatura.htm>

descargables. Por ejemplo los que comercializa Amazon, iBooks o incluso la librería Gandhi.

Estos ejemplos se acercan a lo que mencionan Romero y Sanz sobre las obras literarias impresas que se presentan en una pantalla, por lo general no explotan las posibilidades de la tecnología digital porque tratan de imitar el formato de un libro pero son muy útiles para preservar, editar y difundir los textos porque su costo de producción y almacenaje es menor; permiten un rápido acceso incluso a contenidos selectivos, facilitan las relaciones entre medios, sirven para educación a distancia y pueden compartirse sin dificultad²⁸⁷.

Y por último están las nuevas ediciones, libros o textos aislados a los que se les da un tratamiento editorial a partir del medio digital. Por ejemplo los audilobros o podcast de textos aislados como los que ofrece **Descarga Cultura**²⁸⁸ de la UNAM, las versiones musicalizadas de **Booktrack**²⁸⁹.

Otro tipo de ejemplo serían las aplicaciones de **iClassics Colection**²⁹⁰ “Cada iClassics es concebido como una experiencia interactiva completa, ya sea en forma de cuento, poema o relato. Cada pieza está planteada considerando el rol de cada elemento—historia, ilustración, animación, música—como una pequeña parte de la experiencia audiovisual e interactiva²⁹¹”. Entre su acervo ya están autores como Poe, Lovecraft, Wilde. Los creadores de iClassics tienen como misión acercar al público joven a literaturas clásicas por medio de estas ediciones multimedia.

También está el *Quijote interactivo*²⁹² una versión digital del texto más famoso de Miguel de Cervantes, a la que se le incluye videos, música, imágenes e información contextual para complementar cualquier edición análoga de la novela. El sitio creado por la Biblioteca Nacional de España permite un acercamiento masivo y diferente a la primera edición de la obra de Cervantes porque es una digitalización de muy alta calidad de la edición de Madrid

²⁸⁷ Literaturas del texto al hipermedia. Ed. Dolores Romero y Amelia Sanz. Barcelona, Anthropos, 2008. p.12

²⁸⁸ *DescargaCultura.UNAM. El podcast cultural de la Universidad.* Universidad Nacional Autónoma de México. 2008. <http://descargacultura.unam.mx/app1>

²⁸⁹ <https://www.booktrack.com/content/>

²⁹⁰ *iClassicColection.* 2015. <http://iclassicscollection.com/es/>

²⁹¹ García, Efrén. “Nuestra misión”. En: *iClassicColection.* 2015. <http://iclassicscollection.com/es/mision/>

²⁹² “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”. En: *Quijote interactivo.* Biblioteca Nacional de España. <http://quijote.bne.es/libro.html>

de 1605 y 16015 y se le han añadido otros contenidos relacionados con la obra o con el contexto histórico²⁹³.

En el campo nacional unos ejemplos serían las aplicaciones de autor de **CONACULTA**²⁹⁴ como la de Octavio Paz, Amado Nervo o Gorostiza. Se tratan de ediciones críticas pero contenidas en una aplicación y por lo tanto se vuelve multimedia. Incluso en algunos casos como en el poema *Muerte sin fin* se puede hacer una lectura colectiva al leer los comentarios de otros usuarios o compartir fragmentos de texto.

Además de lo anterior se encuentran los proyectos interactivos que complementan la parte textual con las posibilidades de un mensaje transmitido desde lo hipermediático. Aquí estaría como ejemplo **Proyecto Walsh**²⁹⁵ que es un proyecto experimental sobre el libro de Rodolfo Walsh "Operación Masacre" que por medio de "las nuevas tecnologías y la web social se traza un recorrido paralelo del proceso de investigación del libro, en tiempo real, 55 años más tarde"²⁹⁶. El proyecto se base en tres ejes: el contextual, el cronológico y el potencial. El primero incorpora información a la obra de Walsh por medio de entrevistas a los colaboradores del libro. "Por otro lado se rastrea y sube a la Web material de contexto sobre la obra en diferentes formatos y se recorren los lugares donde se desarrollaron los hechos para saber cómo los afectó el paso del tiempo"²⁹⁷. El cronológico pretende dar a conocer "cada adelanto de la investigación de Walsh respetando los tiempos originales de publicación que mantuvo durante los años 1956 y 1957". Con esto "se da una perspectiva al proceso de investigación que llevó Operación Masacre al descubrir los inicios mediante artículos sueltos semanales hasta llegar a la obra completa en forma de libro"²⁹⁸. El último eje es a partir de preguntarse qué hubiera pasado si la investigación de Walsh se hubiera dado en medio de las nuevas plataformas tecnológicas.

²⁹³ "Don Quijote de la Mancha". *Biblioteca Nacional de España*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. 2016 <http://www.bne.es/es/Colecciones/Cervantes/Quijote/libro-interactivo.html>

²⁹⁴ "Apps de CONACULTA". App Store. Apple INC. 2016. <https://itunes.apple.com/mx/developer/conaculta/id484285855>

²⁹⁵ *Proyecto Walsh*. 2011. <http://proyectowalsh.com.ar/>

²⁹⁶ Idem.

²⁹⁷ Epica9. "¿Qué es Proyecto Walsh?". En: *Proyecto Walsh*. 2010. <http://proyectowalsh.com.ar/acerca-de/>

²⁹⁸ Idem.

Sin embargo, otro ejemplo que se deriva de las producciones anteriores al medio digital es el mundo transmedia de la novela gráfica argentina *El eternauta*. Tomás Bergero en su tesis de grado ahonda en la expansión transmediática del mundo narrativo y mediático de la obra de Osterheld. Bergero menciona que el mundo de la narración del guionista argentino fue tomado por otros creadores y lo llevaron a nuevas posibilidades narrativas a partir de incluir otros personajes y utilizar otros medios diferentes al impreso tanto digitales como no digitales. En este caso no se trata de una nueva edición de la novela gráfica sino de todo un arsenal narrativo que se conecta a partir de un mismo origen. Lo anterior da cuenta de las múltiples posibilidades narrativas que se tienen al momento de partir de un texto literario anterior a los medios de comunicación y principalmente los digitales.

Además de lo mencionado podría agregarse las revistas literarias en formato digital que contienen textos nuevos o anteriores²⁹⁹.

No obstante todos los ejemplos expuestos son producciones que no tienen un fin didáctico en sí, sino de entretenimiento o difusión. En el ámbito educativo la combinación de literatura y tecnología se puede dar con los repositorios de materiales didácticos y con los sitios web que promueven la lectura entre los jóvenes y niños o la enseñanza de la literatura.

En el primer rubro se encontrarían los repositorios de objetos de aprendizaje³⁰⁰. En general estos repositorios deben estar abalados por una universidad que los conjunta en un espacio de su sitio de internet, o por una institución gubernamental para darle credibilidad a los contenidos ya que están enteramente formados con un fin educativo. Los repositorios de objetos de aprendizaje tienen la función de almacenar, recopilar y clasificar objetos de diferentes áreas para que usuario pueda acceder a ellos. Por ejemplo está el repositorio del **Centro de Innovación Educativa Regional Sur**³⁰¹ alojada por la Universidad del Valle en Colombia. Este sitio cuenta con objetos de aprendizaje para la educación media en el área

²⁹⁹ Para una revisión de revistas literarias digitales consultar el apartado “Sitios de interés” de la página Punto en línea. “Revistas Electrónicas” En: *Punto en línea*. Carmina Estrada (editor) Universidad Nacional Autónoma de México. 2016. <http://www.puntoenlinea.unam.mx/index.php/sitios-de-interes>

³⁰⁰ Me centro en este tipo de materiales porque la propuesta de lectura de esta investigación está desarrollada en un objeto de aprendizaje.

³⁰¹ “Objetos de aprendizaje producidos” *Centro de Innovación Educativa Regional- Sur*. Universidad del Valle. 2016. <http://ciersur.univalle.edu.co/index.php/media-main/programa-2014-2016/results-content#>

de ciencias, matemáticas y lenguaje. En ésta última hay setenta y nueve objetos que instruyen sobre temas literarios y lingüísticos.

En España se gestiona el sitio **educaLAB**³⁰² auspiciado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **EducaLAB**³⁰³ contiene un banco de recursos didácticos para diferentes asignaturas y uno específico para la lectura. Estos materiales se centran en exponer contenidos de corte académico sobre los temas de la asignatura pero nunca habla de estrategias de lectura. Para el bachillerato en la asignatura de Lengua y Literatura solo cuenta con veintinueve recursos didácticos, los llamamos así porque el mismo sitio no se refiere a ellos como objetos de aprendizaje aunque podrían emparentarse a éstos.

En el territorio nacional se puede mencionar el repositorio **Apoyo Académico para la Educación Media Superior**³⁰⁴ de la Universidad Nacional Autónoma de México desarrollado por la Dirección General de Tecnologías de la Información y la Comunicación. El sitio cuenta con varias secciones que son de diferentes áreas del conocimiento. Tiene un apartado para Lengua y Literatura y aquí hay once materiales, cuatro sobre literatura y siete de lingüística.

Aunque los siguientes ejemplos no son repositorios de objetos de aprendizaje sí son repositorios de materiales didácticos digitales que están diseñados para la enseñanza de la literatura o la práctica lectora. Entre los recursos educativos de SUAYED (Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia) de la UNAM está el proyecto **Lecturas para aprender mejor**³⁰⁵ que es un recurso digital didáctico para entender y ejercer la lectura como una práctica integradora de aprendizajes. En UAPA'S (Unidades de Apoyo para el Aprendizaje) de la UNAM hay cursos de diferentes temas. El curso de **Redacción y**

³⁰² “¿Qué es EducaLAB?”. En: *EducaLAB*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://educalab.es/que-es-educalab>

³⁰³ “Recursos para el profesorado”. En: *EducaLAB*. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://educalab.es/recursos/historico>

³⁰⁴ *Apoyo Académico para la Educación Media Superior*. DGTIC. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013 <http://objetos.unam.mx/>

³⁰⁵ *Lecturas para aprender mejor*. Rocío Quesada Castillo (Coordinadora académica). CUAED. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011 <http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/>

análisis de textos³⁰⁶ tiene un módulo específico sobre lectura. A diferencia de otros ejemplos este recurso no considera para nada la parte visual y se enfoca solo a los contenidos. Prácticamente sólo es un traslado de la información que podría venir en cualquier manual en papel.

Del Instituto Latinoamericano de la Comunicación y la Educación se desprende el espacio **ZonaClic**³⁰⁷ aquí están los programas Jelic y Clic 3.0 que son “programas de libre distribución para el desarrollo de actividades educativas multimedia. Permiten crear diferentes tipos de actividades: rompecabezas, asociaciones, sopas de letras, palabras cruzadas, actividades de identificación, de exploración, de respuesta escrita, actividades de texto y otros. Las actividades pueden contener texto, gráficos, sonidos y otros recursos multimedia. También es posible encadenar grupos de actividades en paquetes con el fin de ejecutarlas secuencialmente. El programa puede registrar los resultados de las actividades en una base de datos”³⁰⁸. En este sitio hay una biblioteca de actividades donde se pueden localizar los materiales a partir de la asignatura y el nivel educativo. Dentro de las áreas está “Lenguas”, y de los niveles está desde el infantil hasta el bachillerato. Una búsqueda de materiales en todos los niveles en el área de “Lenguas” arrojó 215 resultados que contemplaban proyectos solo en español y del español con otra lengua. Pero si se acota la búsqueda al nivel bachillerato solo se encuentran 4 resultados, uno sobre el alfabeto dactilológico, otros sobre la Metamorfosis de Ovidio, el tercero sobre verbos latinos y el último sobre el alfabeto griego.

El ILCE en combinación con la Subsecretaría de la Educación Media Superior gestiona el sitio **Jóvenes Lectores** el cual tiene un apartado llamado “**Mediateca**” que contiene un espacio exclusivo para recursos didácticos a los que llaman “**Interactivos**”³⁰⁹. Aquí se consideran actividades para temas de redacción o literatura. Utilizan novelas conocidas

³⁰⁶ Pérez Vázquez, Marina y María Eugenia López Castell. “Curso: Redacción y análisis de texto” En: *Unidad de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAED. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011. <http://www.cuaed.unam.mx/uapas/moodle/course/view.php?id=12>

³⁰⁷ “Bienvenidos a la zonaClic”. En: *ZonaClic*. Xarxa Telematica. Educativa de Catalunya. <http://clic.xtec.cat/es/index.htm>

³⁰⁸ “Características de Clic 3.0”. En: *ZonaClic*. Xarxa Telematica. Educativa de Catalunya. <http://clic.xtec.cat/es/clic3/info.htm>

³⁰⁹ “Interactivos” En: *Jóvenes Lectores*. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/index.php/interactivos>

como *Las batallas en el desierto* o *Aura*. En su apartado “**Leer**” tiene un espacio llamado “**Laberinto de historias**”³¹⁰ que contiene actividades relacionadas con obras literarias, actividades que contextualizan el texto como en el caso de *Los relámpagos de agosto* o ayudan a la comprensión del texto como en *Crónica de una muerte anunciada*. El portal **Jóvenes lectores**³¹¹ también se puede ubicar en la otra clasificación del ámbito educativo de páginas web para la difusión de la literatura y el fomento a la lectura porque además de incluir actividades, propuestas o materiales didácticos comparte información sobre escritores jóvenes, audiotextos, videos, convocatorias, eventos culturales relacionados con la lectura.

Por último se menciona el banco de recursos educativos del sitio **Leer.es**³¹² de España, que se desprende como proyecto alternativo de educaLAB. **Leer.es** es un ejemplo que se vincula con el siguiente apartado de la relación literatura-tecnología en el ámbito educativo. Sus recursos contienen “materiales informativos, artículos y unidades didácticas para trabajar la comprensión lectora desde distintos ámbitos”. En el apartado “Comprender” está el área para el bachillerato el cual se divide en las diferentes asignaturas, entre ellas la de Lengua y Literatura. En este caso se incluyen dentro de un sitio exclusivo para la lectura otras asignaturas (Filosofía, Biología, Ciencias del mundo) porque los gestores del sitio consideran que la lectura no es un objetivo únicamente lingüístico sino que “es una competencia básica transversal a todo el aprendizaje”.³¹³ Pero al mismo tiempo es una página de internet dedicada enteramente a la lectura y desde diferentes eventos, materiales o textos se aborda el tema.

Ya de lleno en el apartado de páginas dedicadas a la difusión de la literatura y al fomento de la lectura está **ImaginaLee**³¹⁴ que es una iniciativa de **A leer Iby México** y **Fundación Televisa**. Contiene materiales multimedia sobre diferentes autores y libros y es un espacio para estar en contacto con otros lectores. Además tiene el apartado “Estrategias de lectura”

³¹⁰ “Laberintos de historias” En: *Jóvenes Lectores*. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/index.php/laberinto>

³¹¹ *Jóvenes Lectores*. Secretaría de Educación Media Superior. 2014. <http://joveneslectores.sems.gob.mx/>

³¹² *Leer.es*. EducaLAB. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://leer.es/es/>

³¹³ “Recursos”. *Leer.es*. EducaLAB. Gobierno de España. Ministro de Educación Cultura y Deporte. <http://leer.es/recursos>

³¹⁴ *ImaginaLee*. Lecturas que encienden la imaginación. A leer IBBY México. 2016. <http://www.imaginalee.org/>

donde se comparte actividades para fomentar la lectura y la escritura. El sitio además se articula en función de un autor al cual se le agrega material multimedia para conocer más sobre él y sus textos; de la misma forma se plantea una práctica de escritura que se desprende del autor que se trabaja.

También está el programa de fomento a la lectura de la UNAM, **Universo de letras**³¹⁵ que contiene artículos, convocatorias, cursos, coloquios, textos digitalizados, eventos culturales etc. relacionados con la literatura o la práctica lectora. De la misma universidad está la página **Literatura UNAM**³¹⁶ que contiene noticias sobre eventos y las colecciones publicadas por la UNAM. Este sitio se conecta con **Material de Lectura**³¹⁷ con varios textos digitalizados; **Periódico de poesía**³¹⁸ con entrevistas, traducciones, convocatorias, **Punto en línea y Punto de partida** que es “una revista monográfica dedicada a la difusión de obra literaria y visual de autores de distintas regiones de México y el mundo. Las muestras pueden ser antologadas por zonas geográficas o por género literario, editadas a manera de dossier, según criterios anotados en un texto de presentación. La revista publica seis números al año, dos de los cuales están dedicados al material ganador del concurso homónimo convocado por la UNAM”³¹⁹. Digitalizados tiene números desde el 2002 hasta el 2016.

Hasta aquí un breve compilado de proyectos y ediciones que ejemplifican la basta relación que se ha dado entre la literatura y el medio digital. Se incluyó, en su mayoría, ejemplos de habla hispana o ejemplos nacionales para acotar más la investigación y porque son proyectos que nacen en un contexto cercano al de esta investigación por compartir

³¹⁵ *Universo de Letras. Programa Universitario de Fomento a la lectura.* Difusión Cultural UNAM. <http://universodeletras.unam.mx/>

³¹⁶ *Literatura UNAM.* Difusión Cultural UNAM. <http://www.literatura.unam.mx/>

En este espacio menciono todos los sitios de literatura de la UNAM porque aunque no se desarrollen como un fin educativo en específico sí son más cercanos al ámbito académico institucional de difusión y estudio de la literatura que al ámbito de entretenimiento de los ejemplos anteriores que se inclinan más por las experiencias narrativas.

³¹⁷ *Material de lectura.* Difusión Cultural UNAM. <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php>

³¹⁸ *Periódico de poesía.* Silvia Elisa Aguilar Funes (dir.) Difusión Cultural UNAM. 2016 <http://universodeletras.unam.mx/>

³¹⁹ “Objetivos”. En: *Punto de partida.* Silvia Elisa Aguilar Funes (dir.) Difusión Cultural UNAM. 2016 http://www.puntodepartida.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1769

recursos³²⁰, la lengua (español), el género del contenido (literatura fantástica) o el público a quien va dirigido (juvenil).

³²⁰ En este caso sólo me refiero a los objetos de aprendizaje de la DGTIC porque esta investigación formó parte de la beca estudiantil de tesis que otorgan en la institución en el departamento dirigido por Teresa Vásquez Mantecón y Mario Alberto Hernández Mayorga.

2. Álvaro Uribe, el escritor

Álvaro Uribe nació en la ciudad de México en 1953. Su producción literaria ha abarcado tanto cuento como ensayo y novela. De 1972 a 1977 estudió la licenciatura en filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue becario del taller de narrativa del INBAL durante el periodo 1975- 1976. Ha desempeñado diferentes cargos en México y otros países. Fue profesor en la Pennsylvania State University; agregado cultural en la embajada de México en Nicaragua; agregado y consejero cultural en la embajada de México en Francia; fundador y coeditor de *Altaforte* (Francia); editor en el CONACULTA de las colecciones *Memorias Mexicanas*, *Práctica Mortal*, *Sello Bermejo*, *Torre Abolida* y *Vidas para Leerlas*; editor en la DGPFE de la UNAM. Ha sido colaborador de *Altaforte* (Francia), *Artes de México*, *Biblioteca de México*, *Casa del Tiempo*, *El Ángel*, *El Cuento*, *El Gallo Ilustrado*, *El Telar*, *El Zaguán*, *La Gaceta del FCE*, *Hueso Húmero* (Perú), *Imagen Latinoamericana*, *La Nación* (Costa Rica), *La Palabra y El Hombre*, *Los Libros Tienen la Palabra*, *Los Universitarios*, *Nexos*, *Nuevo Amanecer Cultural* (Nicaragua), *Park* (Alemania), *Phréatique* (Francia), *Punto de Partida* y *Vuelta*.

Sus cuentos han sido traducidos al inglés, francés y alemán. Recibió el Premio de Narrativa Antonin Artaud 2003 por *El taller del tiempo*; el Premio Iberoamericano de Novela Elena Poniatowska 2008 por *Expediente del atentado*; y el Premio Xavier Villaurrutia de Escritores para Escritores para Obra Publicada en 2014, por *Autorretrato de familia con perro*.³²¹

Con sus primeras producciones literarias se ubica entre los cuentistas mexicanos que cultivan el género fantástico por ser herederos de los escritores del género de Latinoamérica y México. En repetidas entrevistas ha mencionado a Borges y Cortázar como sus guías principales. Y en el caso de escritores mexicanos a Juan Rulfo, Juan José Arreola, Salvador Elizondo y José Emilio Pacheco.³²² Ya en su madurez comienza con la novela, género que hasta el año 2015 ha procurado y le ha otorgado varios reconocimientos y a la vez la oportunidad de continuar con los temas de su interés, como la memoria y el tiempo, y en

³²¹ Instituto Nacional de Bellas Artes. Coordinación Nacional de Literatura [México] Álvaro Uribe [en línea]: catálogo de escritores. <<http://www.literatura.bellasartes.gob.mx/acervos/index.php/catalogo-bibliografico/1475?showall=1>> [Consulta: 5 nov. 2015].

³²² Ricardo Pohlenz “El regreso de la linterna de los muertos” ¡*Primera fila!* 8 de septiembre 2006.

algunos casos aún conserva atisbos de lo fantástico. Él se declara como un cuentista que hace novelas porque aún considera que sus novelas están fragmentadas y que dentro de la unidad aún se perciben pequeños núcleos que pueden considerarse autónomos.

2.1 Uribe un cuentista de los setentas

El cuento que se utiliza en este proyecto, “El evangelio del hermano Pedro” se encuentra en *La linterna de los muertos* y en *Cuadrángulo*. El texto con el cual se trabajó es el publicado en la segunda edición de la *Linterna de los muertos* en el 2006. La publicación contiene ocho relatos. Los primeros seis cuentos (“Filósofo meditando”, “El séptimo arcano”, “El evangelio del hermano Pedro”, “La linterna de los muertos”, “La audiencia de los pájaros”, “El rehén”) ya se encontraban desde la primera edición. “El último sueño de Simón” y “La fuente” fueron agregados para la segunda.

La linterna de los muertos fue presentado por Christopher Domínguez y Carmen Alardín en 1989 en la Sala Manuel M. Ponce dentro del ciclo “Letras nuevas” organizado por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Domínguez en sus comentarios integró a Uribe en la generación de escritores de los cincuentas que con oficio creativo y literario hacen resurgir al género cuentístico.

Alardín mencionó que el cuento y la crónica se habían convertido en la mejor forma de expresión de los jóvenes escritores porque ambos géneros permiten intentar la captación de un momento y la sujeción de un instante. Lo anterior lo ejemplificó con autores como José Agustín, Parménides García Saldaña y Carlos Chimal que se apropian del entorno y el lenguaje para hablar de su momento “dispuestos a explorar el mundo desde diferentes caras de la realidad”³²³ y en este ejercicio también se encuentra Álvaro Uribe. Al mismo tiempo, según Alardín, Uribe combina sabiduría e imaginación popular y concibe al mundo dentro de un escenario cambiante.³²⁴

³²³ “Presentación del libro *La linterna de los muertos*” *Novedades*. 24 de Junio 1989.

³²⁴ *Idem*.

A las interpretaciones que dieron los comentaristas se pueden agregar las anotaciones que manejan tanto Mario Muñoz en su antología *Memoria de la palabra*³²⁵ como la opinión de los autores de *Nueva narrativa mexicana* (Elizabeth Hernández Álvarez y Samuel Arriaran) que hablan de una pluralidad de discursos debido a una realidad cambiante.

Mario Muñoz, en el libro citado, reunió a un grupo de “escritores que empezaron a proyectarse en la década de los sesenta o a principios de los ochenta pero que no se han aglutinado como grupo específico, ni ha mantenido una afiliación constante en torno a determinados medios de información, ni tampoco se ha unido para sacar a delante una empresa cultural de objetivos comunes o que por lo menos fuera punto de convergencia de intereses similares”³²⁶. La característica de esta generación “es la suma de sus individualidades que la forman y que se debe a que no sólo las posiciones ideológicas se han diversificado, también la concepción de la literatura – entendida como creación autónoma de la realidad y no como su mero reflejo o interpretación”³²⁷. Dentro de este grupo se encuentra Uribe así como Agustín Monsreal, Hernán Lara Zavala, Luis Arturo Ramos, o Juan Villoro y otros, sin embargo, de estos destaca la recuperación que hacen de ciertos procedimientos propios del cuento clásico, “como la economía de la anécdota, la concentración de las acciones en un solo núcleo narrativo, y la intensidad de un clímax final que es el cierre de la historia.”³²⁸

Uribe se considera parte de la generación de escritores que comenzaron como cuentistas como Juan Villoro y Daniel Sada. Piensa que el cuento no es un arte menor sino por el contrario una experiencia de lectura más difícil porque el lector debe adaptarse a cada historia, a nuevos personajes y circunstancias e incluso a diferentes estilos³²⁹. Álvaro Uribe menciona que su generación, escritores que empezaron en los años setenta, comenzaron modestamente como cuentistas, en especial de cuento fantástico, y que ni siquiera se planteaban la idea de escribir novelas. Menciona nombres como Villoro, Samperio, Chimal,

³²⁵ Mario Muñoz considera que el cuento es “una estructura en continua transformación, directamente conectado con las circunstancias actuales y asequible a cualquier tipo de temas y procedimientos técnicos. Mario Muñoz, *Memoria de la palabra*. Textos de difusión cultural UNAM. p. 30.

³²⁶ *Ibid.* p. 10.

³²⁷ *Ibid.* p. 11.

³²⁸ *Ibid.* p. 23.

³²⁹ Sandra Licona “Releerse más doloroso que escribir” *Universal*. 1 de agosto 2006.

Bernardo Ruiz o Morábito. Para Uribe el cuento es un género que se adapta a los escritores que no se dedican únicamente a escribir sino que como Cortázar se desarrollaron en otros empleos, en caso de Uribe, el de diplomático. Y como él muchos escritores jóvenes de su generación se encontraban en la misma situación. Así ser cuentista da la posibilidad de escribir a intervalos, mientras que la novela es un trabajo continuo, y el cuento puede escribirse en poco tiempo. “Eso lo dice Cortázar, un buen cuento, incluso un cuento magistral te puede salir en una semana. Y creo, que existe algo así como la inspiración, en el cuento, pero te llega casi entero. Yo vivo con una poeta (Tedi Mills) me consta que de repente les llega el poema casi entero, es como si alguien les dictara. Un cuento no creo que te lo dicten pero sí te llega el núcleo temático y algunas frases”³³⁰.

En cuanto a lo que mencionan Elizabeth Hernández Álvarez y Samuel Arriaran en *Nueva narrativa mexicana*, aunque su recopilación de autores sea a partir del concepto de identidad tanto nacional como personal, y se haya hecho más de dos décadas después de las anotaciones de Muñoz o los comentarios de Alardín, las opiniones que manifiestan en su prólogo sobre las características de este grupo de autores entre los que se encuentra Uribe y otros de los ya mencionados, llegan a unirse en el punto de la pluralidad de discursos que es respuesta a una multiplicidad de realidades. “Es lógico que la emergencia de nuevos discursos obligue a inventar nuevas literaturas. Frente a las viejas formas canónicas, empezamos a ver en México textos de escritores viajeros, letras migrantes que provocan rupturas con los códigos nacionales. Es el caso de Pablo Soler Frost, Carmen Boullosa o de Jorge Volpi que tratan temas universales³³¹”. Otros autores recopilados en esta edición son Carlos Montemayor, Hernán Lara, Daniel Sada, Rosa Beltrán, Cristina Rivera, Ana García Bergua, Eduardo Antonio Parra, Juan Villoro, Enrique Serna o Álvaro Uribe. Según Elizabeth Hernández Álvarez y Samuel Arriaran se trata de “una generación de escritores que su expresión de lo real está estrechamente vinculada con el multiculturalismo y la co-presencia de diferentes tradiciones. Y esto es así porque nos encontramos ante un proceso

³³⁰ Para esta investigación se entrevistó a Álvaro Uribe el 20 de Noviembre de 2015. En esa ocasión se platicó sobre la literatura fantástica, la literatura fantástica en México, sobre su forma de escribir y sobre el cuento “El evangelio del hermano Pedro”. La entrevista se irá citando a lo largo de este apartado. En caso de necesitarlo, con fines expositivos y aclaratorios, se hicieron mínimas variaciones en la redacción de las citas debido a las marcas de oralidad del original. En la sección “Anexos” se incluye la transcripción completa de la entrevista.

³³¹ Elizabeth Hernández Alvídrez, Samuel Arriarán. *Nueva narrativa mexicana*. México, D.F., Bonilla Artigas Editores: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. p. 15.

de globalización que imposibilita la existencia de una única tradición y de una sola cultura³³².

2.2 *La linterna de la muertos*

Desde los primeros comentarios sobre su libro *La linterna de los muertos* se ha calificado la escritura de Uribe como muy rigurosa, que tiene un cuidado particular en el desarrollo de las tramas y la parte lingüística. Federico Patán menciona que tiene definidos a sus maestros, Borges y Cortázar, y que por tal razón no es un libro personal sino una reverberación de ecos. Pero destaca su calidad en el tendido de las tramas que está a favor de las necesidades narrativas; y su cuidadoso manejo del lenguaje, en el juego lingüístico. Aunque no lo considera un libro completamente cohesionado por las marcas claras de sus influencias (Borges, Cortazar) Federico Patán califica al libro de lectura placentera porque el autor confía en la capacidad del lector para captar los matices de significado transmitidos mediante los diferentes recursos empleados³³³.

En oposición a lo anterior, Bernardo Ruiz nota en la escritura de Uribe un juego literario para ampliar las posibilidades estilísticas de autores reconocidos, una intención del autor de hacer homenaje a diversas literaturas y creadores.³³⁴ No obstante, al hacerse la reedición del libro Uribe declara que su prosa cuando tenía treinta y tres años estaba aún más guiada por el conocimiento, por lo leído que por la experiencia vital. “Uno puede leer mucho de joven y pulir su lenguaje o ejercitarse en doctrinas filosóficas, con los que ya se pueden escribir textos cerebralmente perfectos, pulcros. Lo que cuesta más trabajo es insuflarles vida, vida de la otra, de la que no es racional, sino sentimental; de la que a veces se cuartea y, también nos cuartea, y eso es una cosa que sólo se consigue con la experiencia vital³³⁵. Lo anterior reafirma su comentario en la entrevista realizada para esta investigación cuando menciona que al inicio su literatura fue concienzudamente intelectual más que vivencial y eso nos lleva a la idea de intertextualidad.

³³² *Ibid.* p. 16.

³³³ Federico Patán “La reverberación de ecos” *Uno Más Uno, suplemento: Sábado*. 12 de noviembre 1988.

³³⁴ Bernardo Ruiz “Uribe: la soledad del profeta” *El búho*. 25 de junio 1989.

³³⁵ Jesús Alejo “Álvaro Uribe y sus historias fantásticas” *Milenio* 12 de agosto 2006.

Dicen, [...] que lo normal es que un escritor empiece escribiendo de lo que tiene más a la mano o sea su propia vida y que sólo con la madurez como persona y escritor se vaya atreviendo a salirse de su vida y escribir de cosas que ya no conozca de primera mano. Dicen que así es la evolución, si eso dicen, yo ya la regué, porque yo he sufrido exactamente el proceso inverso. [...] Empecé escribiendo sobre libros, sobre cosas que había leído, sobre información que se puede sacar de libros y de la cultura. Mis cuentos siempre son como cultos tienen mucho que ver con que yo fui muy curioso y leía textos más o menos raros.³³⁶

En su texto “La reverberación de ecos” Federico Patán apunta una cita del cuento “El séptimo arcano”, *Escribes con el cerebro y con el diccionario*, para describir el libro de Álvaro Uribe. “Se escribe ante todo con inteligencia y para la inteligencia. Y hay desde luego una intertextualidad cuidadosamente asumida”.³³⁷ Federico Patán ya apunta a la intertextualidad como una característica de la escritura de Uribe. Concepto que no utiliza como tal el escritor pero que se ve reforzado con la explicación dada en la entrevista, que él en sus primeros escritos prefirió una literatura nutrida de conocimientos culturales y no vivenciales. “No se llamaba intertextual ni metaliteratura pero por supuesto que había la intención y la hubo siempre, no sólo en este cuento sino en todos, de apoyarnos en referencias culturales. Lo ideal, espero haberlo logrado, es que si no conoces la referencia, la trama esté suficientemente bien armada para que tu interés se desborde”³³⁸.

Federico Patán comenta: “Álvaro Uribe crea un mundo que no funcionaría sin la presencia constante de la cultura occidental, aquí vista en las descripciones de cuadros, en la introducción de personalidades (Lucas es un claro homenaje a Cortázar), en el uso de conocimientos esotéricos, en referencias a civilizaciones antiguas. Es una visión del mundo asentada en la filosofía.”³³⁹ En sí Uribe al momento de escribir se asume como parte de una tradición de escritura que forzosamente convive con otros textos vinculados por la experiencia del lector o con la del autor. “Siempre he pensado que la página no está en

³³⁶ Denise Roldán "Entrevista Al escritor Álvaro Uribe Sobre el cuento fantástico". Sanborns De Los Azulejos, 20 noviembre 2015.

³³⁷ Federico Patán “La reverberación de ecos” *Uno Más Uno, suplemento: Sábado*. 12 de noviembre 1988.

³³⁸ Denise Roldán, Entrevista a Álvaro Uribe., 20 de Noviembre de 2015.

³³⁹ Federico Patán. *Op. cit.*

blanco, sino en negro, cuando la tomo nunca está vacía, sino llena de todas las páginas semejantes que se han escrito antes, desde la biblia hasta nuestros días.”³⁴⁰

Mario Muñoz escribe que en *El cuento de nunca acabar* (1981) “optaba por las prosas breves en las que introducía, arquetipos culturales (la Gioconda, Penélope) y nombres de prestigio (Ovidio, Leonardo, Borges, Güiraldes) que estaban implicados en la materia prima de estas composiciones”³⁴¹. Sobre el mismo libro Patrick Fossey dice “destaca una adecuación entre el género narrativo escogido y una investigación pluridireccional de estilos literarios. En el recorrido se encuentran varias influencias; pero también se empiezan a definir una escritura totalmente original. Por ejemplo el penúltimo cuento “El cuento de nunca acabar” tiene su respuesta directa en otro título “La biblioteca de Babel” de Borges, autor a quien Álvaro Uribe debe mucho en su proceso narrativo apoyado sobre la mitología”³⁴². Desde su segunda publicación también se puede encontrar el rasgo de intelectualidad que menciona el autor y que continúa en su libro de cuentos más comentado que es “*La linterna de los muertos*”

Emparentado con lo anterior Mario González Suarez, en su libro *Paisajes del limbo Una antología de la narrativa mexicana del siglo XX* apunta sobre la obra de Uribe que “no está escrita desde la vida orgánica, fue redactada desde la literatura. Creo que esto explica la facilidad con que Uribe admite sus influencias literarias. En, *La linterna de los muertos* nos dice que admira a Cortázar y a Borges pero Uribe avanza con seguridad en un mundo propio porque supo prescindir de la erudición del segundo y del coloquialismo del primero”³⁴³. Uribe afirma que en este libro de cuentos lo que hay es una literatura fantástica a la manera de Borges y Cortázar porque ellos fueron sus principales influencias sobre este género y ellos escribían cuentos culteranos y por ende la escritura de Uribe se cimentó en un inició en referentes culturales puntuales.

Ignacio Trejo Fuentes en su texto “La olvidada premisa de saber contar” anota la preocupación del autor por sostener el interés dramático en cada una de las historias así se

³⁴⁰ Sandra Licona. *Op.cit.*

³⁴¹ Mario Muñoz. *Op.cit.* p. 474.

³⁴² Patrick Fossey. “El cuento de nunca acabar”. *La PH*. 1982. p. 79.

³⁴³ Mario González Suarez, *Paisajes del limbo Una antología de la narrativa mexicana del siglo XX*. México, D.F., Tusquets, 200. p. 239.

trate de anécdotas tan diferentes entre sí en el tiempo y el espacio. Califica a mucha de la narrativa breve nacional de la década de los ochenta como audaz en cuanto a técnicas formales y lingüísticas al grado que descuidan el punto clave de la literatura que es contar³⁴⁴. “Y en todas las narraciones de Álvaro Uribe hay así mismo una vigilancia estricta de la buena prosa y de una estructuración al mismo tiempo audaz y clara porque cuando es necesario recurrir a ciertos efectos técnicos se hace sin entorpecer en ningún momento la esencia del material literaturizado: la trama sostenida”³⁴⁵. Con base en estas características compara a Uribe con Agustín Monsreal, Hernán Lara Zavala, Guillermo Samperio, María Luisa Puga.

La postura de Trejo Fuentes se relaciona con la descripción que hace Mario Muñoz de la prosa de Álvaro Uribe. En específico sobre *La linterna de los muertos* (1988) Muñoz mencionó que son relatos “en los cuales la fábula, el suspenso y la concepción de los personajes, amén de los finales sorprendidos, están puestos al servicio de una narración que busca en todo momento mantener fascinado al lector sin acudir a recursos efectistas o complejas estructuras. La habilidad de Uribe consiste en provocar una suerte de vértigo desde la aparente sencillez en que están presentadas sus historias.”³⁴⁶ De nuevo con esto se refuerza el comentario del interés de Uribe por contar una historia apoyado de la creación de personajes particulares, y se identifica lo que en su momento Uribe manifestó en la entrevista de una estructura sencilla, una anécdota comprensible que provoque una reacción en el lector.

³⁴⁴ Esta característica también la identificó Mario Muñoz y nombra a autores como Héctor Aguilar Camín, Daniel Sada y Carmen Boullosa que experimentan con el lenguaje y prescinden de la función referencial que cumple la anécdota.

³⁴⁵ Ignacio Trejo Fuentes “La olvidada premisa de saber contar” *Sábado*. 1989.

³⁴⁶ Mario Muñoz. *Op. cit.* p. 474.

2.3 Entrevista a Álvaro Uribe³⁴⁷

Denise Roldán: Lo que a mí me interesaría mucho platicar con usted es la cuestión de la literatura fantástica. Principalmente porque creo que hay diferentes teorías y cada quién tiene una percepción de lo fantástico y de cierta manera usted se ha desplazado un poco del género con sus novelas, pero en los cuentos está muy arraigado y me interesaría saber cómo concibe la literatura fantástica.

A.U. Yo la empecé a considerar antes que escribir porque yo estudié filosofía, un poco con ganas de que no me obligaran a leer... Yo ya sabía que me iba a dedicar a la literatura pero me imaginé que si me dedicaba profesional, académicamente a la literatura la iba a detestar y particularmente lo que se estudia es letras hispánicas, en general ¿no?, lo que estudia alguien que se quiere dedicar a la literatura, son letras hispánicas, y hay lagunas enormes de siglos enteros. El siglo XVIII es difícilísimo encontrar algo... Bueno yo me imaginé que estar leyendo tanto texto que no me interesa y a la fuerza, voy a acabar odiándolo entonces opté mejor por la filosofía. Yo también tenía un gusto infantil por historias como de superhéroes y fantasmas, leía ciencia ficción. Todo eso era parte de mi formación muy temprana mucho antes de que yo supiera que quería escribir; yo me robaba cuentos de ¡yo qué sé!, de Batman y de Superman y de Spiderman, Iron man de todos esos que ahora son películas. Y luego pasé de ahí a la ciencia ficción, como tal, y de la ciencia ficción como que me fui afinando un poco, se me fueron afinando los gustos quizá en combinación con la filosofía pasé a la literatura, que yo llamo fantástica. Ahora supongo que eso es lo que hay que definir. Una manera de definir a la literatura fantástica, es la literatura que trata de todo aquello que no puede pasar en la realidad ordinaria, cotidiana, que percibimos con nuestros cinco sentidos, que aparece en los periódicos, de la que todo mundo habla, eso incluiría por ejemplo los fantasmas, los espantos, los zombies, que están muy de moda ahora ¿no? Todo esto yo creo que no... bueno de mi concepción de la literatura fantástica no forma parte, o apenas forma parte, o es una parte muy marginal de la mejor literatura fantástica. Yo creo que la literatura fantástica, digamos literaria, artística, es una literatura que en principio se aparta de la existencia de mundos completamente irreales, sino que

³⁴⁷ Entrevista realizada a Álvaro Uribe por la tesista Denise Roldán, el 20 de noviembre de 2015 en el Sanborns Casa de los azulejos.

parte del mundo absolutamente real que es el nuestro, y en ese mundo introduce un sólo elemento irreal, uno sólo, y eso lo diría Borges también. El chiste de la literatura fantástica entendida como un ejercicio artístico es que trastoca la realidad pero con un elemento. No puede tocarla con muchos. Borges usa el ejemplo de que el gran H. G. Wells a quien admira mucho Borges, escribió una novela en la que hay un hombre invisible, y otra novela donde en la hay marcianos, no se le ocurrió escribir una novela donde hay marcianos invisibles, no se le ocurrió. ¿Qué es lo que tenemos en las películas de zombies y las películas de espantos? De repente prolifera lo irreal, prolifera lo sobrenatural y ya no sabes cuál es la regla del juego. La primera característica para mí de lo fantástico es que sea un solo elemento irreal, sobrenatural, ajeno de la realidad. Y la otra que tenga reglas muy claras. No quiere decir que el cuentista o el narrador tenga que decirte las reglas. Lo que quiere decir es que la regla debe estar muy... que en ese universo que te presenta puede pasar determinadas cosas pero otras no. Puede haber marcianos pero los marcianos no son invisibles y puede haber hombres invisibles pero los hombres invisibles no son marcianos, uno puede volar, pero uno puede volar, no todos pueden volar. Yo creo que eso es lo que hace la literatura fantástica, lo que la hace más sugerente para mí, para mi espíritu, es que es sólo una cosita fantástica, y además de preferencia, creo que sería lo ideal, ni siquiera está enteramente probado que el elemento fantástico, o el hecho fantástico, o la ruptura fantástica lo es, puede ser motivo de interpretación, alguien puede haber creído que percibió la otra realidad. **La duda.** Debe haber una duda, una duda razonable que el cuento se plantea, o en la narración se plantea como que hay esta posibilidad pero tampoco el autor va a venir a decirte es que sí la hubo, realmente sí pasó algo fantástico. **Que quede la ambigüedad.** Siempre queda la ambigüedad de qué es lo que está pasando. Eso sería para mí una definición de lo fantástico, digamos no es que excluya lo sobrenatural, es que lo sobrenatural es sólo una manera posible de hacer literatura fantástica, además lo sobrenatural tiene el inconveniente que suele ser un universo que se traga al universo real, al universo natural. Ya las historias de fantasmas son otra... las hay, buenísimas que yo consideraría fantásticas pero porque aparece no más apenas la posibilidad de que sea, no sé, uno discute si *La vuelta de tuerca* es una historia fantástica o no, yo digo que sí, ahí hay unos fantasmas, pero no es, casi lo principal de la historia no son los fantasmas sino la tremenda relación que tienen los adultos que están viendo los jóvenes. Siempre hay una... o

el cuento famoso de Borges en el “Aleph” es espectacular la invención del aleph pero no es menos interesante el hecho de que él descubre el aleph porque está enamorado de una mujer que le puso los cuernos además espantosamente y lo que le importa a él son los cuernos tanto así que destruye el aleph. Esa combinación de algo absolutamente real, hasta rastreramente real y algo sobrenatural es lo que yo creo que ese equilibrio es lo que crea el cuento fantástico, la narrativa fantástica.

D.R. Entonces en estas reglas que pone el autor son también las reglas de la cotidianidad, ¿no?

A.U. Sí, bueno digamos acepta. Partes de aceptar el conjunto de las reglas de la cotidianidad y de pronto una de esas reglas... va a ser rota. De repente entra un elemento, una presencia sobrenatural que no obedece a estas reglas, pero a su vez esta presencia sobrenatural también tiene sus propias reglas, no puede hacer lo que sea. Una vez que apareció, si la presencia sobrenatural no tiene la posibilidad de comunicarse físicamente con el mundo, no tiene la posibilidad de mover un objeto, sería un grave error del narrador que en un momento dado porque la acción lo requiere de repente cimbra algún objeto. Eso no pasaría en un buen cuento, o una buena novela fantástica no pasaría. Pasa en películas que de repente te quedas así de “si al principio me dijeron que no funcionaba así, porque de repente” y además nunca hay una explicación, precisamente porque está rompiendo una regla. Yo creo que tiene que ser casi matemático el funcionamiento de la literatura fantástica y que las reglas están clarísimas lo que no quiere decir que estén explícitas, incluso parte del chiste de esta literatura es que el lector tiene, así como adivina quién es el criminal en la literatura policiaca, tiene que adivinar cuál es el mecanismo de la literatura fantástica y ver qué puede pasar con ese mecanismo.

D.R. Incluso ahora que menciona eso de las reglas y no se pueden violar es prácticamente lo que sucedió con el manuscrito ¿no? Está diciendo, dios ya creo el mundo ya tiene sus reglas y ahora quiere meter su cuchara así porque sí. Creo que no. Ahí también está rompiendo las reglas.

A. U. Lo tiene que pagar él. Entonces es la idea de que ni Dios mismo puede romper las reglas del mundo una vez que las creo. Entonces para completar ese mundo que él creo es

necesario que alguien lo denuncie, es necesario que alguien se muera. El cuento juega con la idea de que no tiene que ser necesariamente Judas, puede ser cualquiera en la realidad.

D.R. Entonces recapitulando sería esto. Está un solo elemento irreal que es el que interrumpe. Las reglas son muy claras pero siempre está esta regla que permite que algo entre, pero eso irreal también tiene sus propias reglas. Y que siempre quede un poco de ambigüedad, que la duda permanece tanto en la misma narración como en el lector de que eso pasó, no pasó, puede existir o no existe.

A.U. La mejor manera de lograrlo es que si el narrador está dentro de la historia, el narrador al mismo tiempo es protagonista, narre como si no entendiera del todo, narre nada más disque objetivamente, como si el mismo no entendiera lo que vio, lo que experimentó. **Como le hacía Poe ¿no?** Sí, que esa es una de las reglas que retoma Borges también. Y si el narrador es omnisciente que también de todos modos haya cosas sobre las que no se pronuncie porque el mismo no sabe. Que siempre quede la duda de... porque si lo das... es que todo es posible. Lo que estoy diciendo, y me doy cuenta, porque es descabellado un poco, es un poco descomunal excluye a H. P. Lovecraft de mi concepción rigurosa de lo fantástico. Soy consciente de eso, y es uno de los autores que la gente que ama la literatura fantástica dice que es de los grandes autores. Yo digo que no porque él es descabellado de pies a cabeza no hay... él, digamos, inventa un género en sí mismo, no es que sea un mal autor. Sino que en el mundo de ¿cómo se llama? Cthulhu, los *Mitos de Cthulhu* de Lovecraft puede pasar todo en su contrario, nunca sabes lo que viene porque nunca hay una regla particular. Siempre puede aparecer un ser que es capaz de cosas que los demás no son capaces de... siempre, a mí se me hace un poco descontrolado para aceptarlo como literatura fantástica rigurosa, es un género que alguien inventó y además le ha ido muy bien y tiene seguidores y sectas. No es que le falte lectores, incluyéndome a mí, pero a mí hasta me marea, ya la posibilidad de que no haya reglas de que no... **Como te puede sorprender algo si todo es posible.** Porque además todo es posible y a la página siguiente pasa algo todavía más descabellado, y diez páginas después ya salió un monstruo que mide más metros o que te hace más cosas. Yo digo, a mí me asusta mucho más, o me inquieta mucho más que el monstruo si lo hay, casi ni lo vea, sea una cosa... **Esa podría ser otra característica ¿lo inquietante, también?** Sí claro. Creo que el propósito de la literatura

fantástica es que al trastocar la realidad, ordenada, cotidiana podamos trastocar también la mentalidad, las emociones, la razón del lector. Inquietarlo pues, moverle un poco el tapete, que todas las certezas que tenemos de repente digan bueno es que pueden pasar cosas que no son exactamente permisibles porque están en otro orden del universo. Hay muchos universos que conviven y de repente uno se asoma al nuestro.

D.R. En este caso, ahora que menciona que sea inquietante para el lector ¿cuál sería entonces una de las diferencias, o habrá diferencias, entre la lectura de un texto fantástico y la lectura de otro texto narrativo? ¿Aporta algo diferente la lectura?

A.U. Apela más a la imaginación, naturalmente, que la literatura realista. La literatura realista pretende remedar el mundo, es otra discusión enorme, en la que si quieres luego nos metemos, no me meto ahorita, pero en todo caso, se supone que un cuento, una novela realista lo que están haciendo es reproducir la existencia tal como se da, o se puede dar, o se pudo dar, además se refiere al pasado, generalmente cuenta lo que pasó hace algunos años. La literatura fantástica no, por definición está invitando, proponiendo, casi exigiendo, que aceptes ciertas cosas, digamos que, para usar la frase famosa de Coleridge, que suspendas tu incredulidad. Te está invitando a que te metas a un mundo que hay reglas un poquito distintas que las de este mundo y que aceptes estas reglas y que juegues a que te las crees. ***¿Entonces el pacto de lectura es mucho más fuerte en la literatura fantástica?*** Sí, y yo digo que es mucho más fácil suspenderlo. El riesgo como autor es más mayor porque tienes mucho más probabilidades de que alguien abra la cosa esta y diga “No, cómo que Cristo en el siglo XIII, no” Y que diga “esto no es... para mí jaladas no. Yo leo para enterarme cómo es la vida, no estas mariguanadas”. Pues sí claro es un riesgo, pero al mismo tiempo es una invitación a un ejercicio distinto. Tiene que imaginar contigo, el lector tiene que imaginar con el autor. De alguna manera adoptar el mundo que le propone el autor, y naturalmente dejarse engañar, dejarse sacudir.

D.R. Entonces como un camino paralelo y además de desprenderse de las reglas que tiene en su cotidianidad para asimilar las reglas del texto.

A.U. Sí. Ahora, siempre la mejor de las literatura fantásticas es la que utiliza esto no para escaparse de este mundo. Yo no tengo nada en contra del escapismo, dicho sea de paso, yo

me escapo cada vez que puedo, y lo promuevo y me da mucho gusto que todo mundo se escape, si es con drogas es con drogas si es con lo que se pueda, si es con literatura, que se escape. Pero, quizá la mejor la que suscite más reflexiones y la que se te queda más presente de la literatura fantástica es la que porque te lleva a este mundo ajeno, sobrenatural de alguna manera, te permite, ya en la reflexión, entender todavía mejor este, te abre una nueva ventanita, una nueva perspectiva sobre este mundo, ya es ideal ¿no? Estoy pensando, hay muchos ejemplos. Está la famosa *La invención de Morel* que sí la conoces ¿no? Es una novela que Borges calificó de perfecta. Que por cierto, estaba en una plática de Borges donde una chica le preguntó “¿Usted por qué calificó de perfecta la novela de Bioy Casares?” Y Borges le contestó: “pues porque la leí”. Muy buena respuesta, como diciéndole pues léela y vas a ver. Es una novela perfecta, está muy bien hecha, y como sabes lo que hay es un aparato que es como productor de hologramas, en ese entonces no había hologramas, es como productor de hologramas, o digamos, reproduce en tercera dimensión la realidad pero tiene el enorme defecto que a la hora de reproducir la realidad, mata la realidad. Para que tú... Es como si para tomarte una foto te tuvieran que matar para que quedara tu foto. ***Y es un tema recurrente en la literatura fantástica “El retrato oval”, Dorian Grey.*** Claro todos, cómo un retrato te roba el alma de alguna manera, y aquí ocurre, bueno, es una tremenda historia de amor. Además de que es una historia fantástica que te pone a pensar en la posibilidad de que valga más la pena vivir como un recuerdo que vivir la realidad. Maravillosa proposición, ¿por qué no? Además es una historia de amor porque él por amor se enamora de uno de estos hologramas que es una mujer y decide que se va a meter en la escena, esa es toda la historia, ya la resumí, y él decide aplicarse la máquina, sabe que se va a morir, sabe que va a dejar de existir como persona pero que para toda la eternidad va a estar en el holograma junto con esta mujer a la que no conoció en vida, y prefiere eso a seguir viviendo esta vida pobretona que tiene, es una historia preciosa. Qué más quisiera uno que todas las historias fantásticas además de proponer esta vertiginosa idea de que te pueden robar el alma y meterla en un holograma, además sea una historia de amor de esas que..., casi como Romeo y Julieta. O sea realmente, es alguien que sacrifica su vida por el amor de alguien que además ni siquiera conoció

D.R. Quizá el elemento fantástico sea el motor, como un clic para abrir estas otras brechas, estas otras narraciones ¿no?

A.U. Sería lo ideal, ¿no? Y eso, estamos hablando de algo bonito. También hay... Hace un año traduje, hay un autor, hoy muy desconocido, que se llama W. W. Jacobs, que es un inglés del siglo XIX, XX y escribió muchísimas cosas en su vida y para no hacerte la historia larga escribió sobre todo un cuento que se llama “La garra del mono”, “La pata del mono”, “The monkey’s paw” en inglés. Es una historia absoluta, retoma el mito de Aladino, la historia de que hay objetos que son mágicos y que te pueden procurar deseos y en este caso lo que sucede es que el objeto es una patita de mono que traen de la india y el que la trae llega a una familia absolutamente normal, ordinaria de Inglaterra a finales del siglo XIX. Incluso son dos viejos que ya viven, ellos ya están jubilados y viven de que su hijo trabaja en una fábrica y él los mantiene. Y un día llega un viajero, que ellos conocen, y les regala esta patita y les dice que da tres deseos y que ellos no quieren usarla, que toda la gente que la usa, él dice que en realidad no se las quiere regalar, porque es horrible que no la deberían de aceptar y ellos se avorazan y dice que sí la quieren aceptar. Y él dice: “te digo que da, son tres deseos”. El padre pide un primer deseo, es que tiene hipotecada su casa por una fortuna, digamos, doscientas mil libras ahora, y al día siguiente le llegan con la noticia de que su hijo murió triturado por las máquinas de la fábrica y que les tocan 200 libras como recompensa, como compensación. Ya se les cumplió un deseo. Y tú como lector no sabes si lo cumplió la pata o no lo cumplió la pata, el hecho es que el hijo. Entonces de repente, dos semanas después, ya enterraron al hijo, atribuladísimos, la mujer le exige al marido: “Te quedan dos deseos, pide que regrese tu hijo”. Y dice, “hay que tener cuidado”. “No, no, no pide que regrese mi hijo”. Y poco tiempo después empiezan a oír golpes en la puerta y se dan cuenta que el hijo regresó pero regresó la cochinidad que está en la tumba, deshecho y dos, tres semanas de muerto. El tercer deseo tiene que ser que el hijo desaparezca. Es buenísimo. Es uno de los cuentos clásicos, le gustó a García Marquez, a Borges. Además de ser un cuento fantástico es un cuento de terror, por supuesto, es una de las variantes del cuento fantástico. Te enseña, además de que es verdaderamente aterrador cuando lo lees, te enseña una, pues una especie de refrán muy sencillo de resumir, ten cuidado con lo que desees porque se te puede cumplir. Hay que desear algo muy cuidadosamente, muy preciso, te da hasta una lección de vida este cuento cuyo único

propósito original, directo es aterrorizarte. Pero además algo subyace a lo fantástico. Yo digo que esos son los cuentos maestros. *Esa mezcla del elemento fantástico como detonador de reflexión para el lector*. Y que te diga algo de la vida ya real. Aquí lo de menos es que si las patas de mono son mágicas o no son mágicas, o si existen los hologramas, lo que importa es lo que te dicen de la vida, y ahí sí de la vida real.

D.R. *¿Eso sería el lado social del cuento fantástico?*

AU. Alguien diría que puede ser el lado hasta moral, si quieres, yo diría que es el lado artístico para no meternos en... el buen cuento fantástico, el mejor cuento fantástico no se limita a impresionarte, asombrarte, desconcertante con lo fantástico, sino que además algo te muestra de la vida real a través de lo fantástico. Y eso es de lo que se trata, finalmente a todos nos interesa más la vida que las patrañas, incluso a los que escribimos cuentos fantásticos. Los escribes porque estás en la vida, finalmente de lo que trata es de la vida de una manera indirecta. Lo que dice ¿no?, la posibilidad, es una de las maneras en las cuales tú podrías percibir esto, entender esto.

D.R. *Tiene muy buen bagaje de la literatura fantásticas de otros lados, pero ¿cómo ve la literatura fantástica en la tradición literaria mexicana?*

AU. Vamos a empezar con lo moderno. Se considera que ya el primer cuento moderno, ya un cuento absolutamente de nuestra época, es un cuento que escribió Alfonso Reyes que se llama "La cena". Es un cuento de 1912 si no recuerdo mal. Es curioso que la narrativa mexicana moderna, digamos, contemporánea de nosotros no empieza con la novela de la revolución como sería fácil creerlo, sino que empieza con un ejercicio fantástico que es un cuento de estos. Nuestra tradición, digamos, originaria, es fantástica, no está mal pensarlo así. Luego está la novela de la revolución pero contemporáneo de estos también está Torri. Los textos de Julio Torri, también, unos de ellos lindan con lo fantástico, en todo caso no es un narrador realista. Si te acercas un poco más la narrativa mexicana tiene, en vez de tener una madre y un padre, tiene dos padres que son naturalmente Rulfo y Arreola, de ellos descendemos todos, absolutamente todos, empezando por Fuentes y de ahí para el real, todos absolutamente, hasta ahorita. Lo curioso es que los dos a su manera... Rulfo, uno se va con la finta de los cuentos pensando que es un narrador como de corte realista y yo digo

que con que leas Pedro Paramo media vez, ni siquiera una vez, es una narración fantástica. Para empezar está llena de muertos, y los muertos hablan. No todos hablan ni en todos los momentos. También tiene esto que te digo, de que hay reglas, de que solo hay una cosa. No es que todo mundo que se muera de repente nace, haya ciertas cosas que pueden pasar y otras que no. Pero es un relato fantástico, es un relato que participa de lo fantástico. Y Arreola ni se diga, prácticamente todo. Entonces otra vez, parece ser que nuestra tradición, en la que sin embargo, ahora prevalece el realismo, originalmente o por lo menos en momentos cumbre, los primeros textos y luego los que son los papás son también fantásticos. Y luego la siguiente generación, el propio Fuentes y gente un poquito más joven, Elizondo. Yo pondría a Monterroso, por más que digan que es guatemalteco, también es nuestro, también ejercen lo fantástico, no es que sean exclusivamente narradores fantásticos, pero lo hacen. Todavía el primer libro completo, y varios cuentos del segundo libro de José Emilio Pacheco, son cuentos fantásticos. ***Que luego a él también lo anclan al neo fantástico.*** Yo no sé si sea neo o no, pero digamos sigue siendo, hay esa tradición. Se va comunicando a través de Elizondo, a través de... José Emilio es muy precoz además, lo que pasa es que él empezó a los 18 años y hacía cosas ya maravillosas. Llegó, yo diría a mi generación, no sé muy bien qué sería mi generación, yo te podría decir con quien de alguna manera tuve tratos más que el de encontrarse en un evento, con quien estuve en un taller y con quien discutí los textos, a mí me tocó hacer eso con Carlos Chimal, con Juan Villoro, con Samperio. ***Que son en general con los que te antologan.*** Todo el mundo le daba al cuento fantástico. Empezamos todos, primero como cuentistas. ***¿Esto en qué año sería?*** Esto en los años setenta, setenta y medios, setenta y cuatro, setenta y cinco. Estuvimos todos estos en un taller de Monterroso, lo que nos juntó físicamente, además de tener edades. Samperio es como 5, 6 años más grande. Yo soy tres años más que Villoro. No somos estrictamente del mismo año. Bernardo Ruíz que también empezó con el cuento, y también fue discípulo de Monterroso. Digamos los que juntó Monterroso, no es que Monterroso propiciara, Monterroso ni propiciaba que fuéramos extremadamente breves, ni que hiciéramos textos fantásticos es lo que se nos daba a todo mundo en ese momento. Yo recuerdo casi con nostalgia que como no había escritores profesionales entonces, Fuentes era como la única excepción un escritor que se dedicaba 100 % a la literatura y que tenía regalías y traductores y agentes y entrevistas, todos los

demás escribían cuando pudieran, no había una aspiración particular de emanciparte de la oficina, generalmente todo mundo trabajaba en una oficina o un periódico. En mi caso yo fui diplomático, otra forma de oficina, pero no había la idea de que era muy especial ser escritor, ni de que ya vas a ser solo escritor, sino como que escribías además de otra serie de cosas que hacías, y luego la ambición de que te publicaran en no sé cuántos idiomas y pues también la tenías pero era un poco lejano. Todos empezábamos como muy modestamente como cuentistas, tendrías que preguntarle a todos, yo recuerdo de conversaciones de aquella edad, teníamos veinte tantos años todos, ni siquiera nos proponíamos con certeza ser novelistas porque todos pensábamos en ser cuentistas si Borges era cuentista exclusivamente, si Tito Monterroso casi sólo un cuentista, si Cortázar era el gran cuentista. Todo mundo decía está bien.

D.R. ¿Era más por el gusto, más que por el interés en ese género? ¿Era por la juventud? ¿Por qué elegir el cuento fantástico? Porque además se da más el cuento fantástico que la novela fantástica.

A.U. Sí la novela fantástica es mucho más complicada, que se da también. Una vez tuve una discusión acerca de esto con un no mexicano Julio Ramón Ribeyro que es un enorme cuentista peruano, mucho mayor que yo. Yo a él lo conocí en París y una vez nos juntamos, nos tallereábamos, o sea él nos hacía el favor a los más jóvenes, nos leía sus cuentos como si nosotros pudiéramos decirle algo y él nos leía nuestros cuentos. Y también discutíamos de... Una vez estuvimos tratando de averiguar por qué había tanto cuentista en Latinoamérica porque este no es un fenómeno sólo mexicano y sobre todo en aquellas generaciones y por qué muchos ni siquiera se planteaban la novela, estábamos todos en el cuento. Llegamos a una conclusión bastante chata, creo yo, la transmito. Además de las características peculiares del cuento, la potencia que puede tener, la intensidad que puede tener, etc. finalmente todos éramos gente que trabajaba en algo más. No había en ese momento el tiempo para sentarte tres años a escribir una novela porque todo mundo, yo era diplomático, él era diplomático también, por cierto. Llegamos a una conclusión, la conclusión es chata, porque llegamos a una conclusión sociológica de que se escribía tanto cuento en Latinoamérica porque todos éramos chambistas, porque es un género que se adapta muy bien. Eso lo dice Cortázar, un buen cuento, incluso un cuento magistral te

puede salir en una semana. Existe algo así como, yo creo, que existe algo así como la inspiración, en el cuento, pero te llega casi entero, no es que te llegue... Yo vivo con una poeta (Tedi Mills) me consta que de repente les llega el poema casi entero, de veras es como si alguien les dictara. Un cuento no creo que te lo dicten pero sí te llega el núcleo temático y algunas frases y luego te sientas y en unas pocas horas, una semana, puedes tener el primer borrador y luego ya lo puedes corregir un año, si quieres, pero tú ya tienes tu cuento en muy poquito tiempo. Una novela no. Una novela es hora nalga, tienes que estar atornillado a un asiento. Puedes escribir un cuento y luego durante tres meses no hacer nada o hacer tu chamba, tu vida. Y luego regresas y se te vuelve a ocurrir otro cuento y lo haces. Y eso hasta Cortázar mismo lo decía, que Cortázar también por cierto tenía trabajo muy exigente en la UNESCO. Entonces, no sé si la... A mí la sociología me deja insatisfecho, mucho. Debería haber una mejor razón pero no la encuentro. Monterroso hacía la broma de... generalmente el editor, sobre todo el editor cree que cuando estás escribiendo cuentos, eres un joven narrador que escribe cuentos y en realidad te estás preparando para escribir una novela, y te suelen decir: “están muy bonitos tus cuentos, pero espérate, publicamos tu primera novela y después de eso ya te puedo publicar los cuentos porque a nadie le interesan los cuentos”. Son puras falsedades, a mucha gente le interesan los cuentos. Y luego no es cierto que los cuentos necesariamente te preparen para escribir una novela porque son dos impulsos muy distintos entre escribir un cuento y escribir una novela. Monterroso para burlarse de esto decía, cuando alguien estaba escribiendo una novela: “ah, ¿ya te estás preparando para escribir un cuento? Ya no más quítale lo que le sobra y me traes un cuento”. Es el eterno problema. Sí es cierto que escribir un libro de cuentos puede ser mucho más laborioso contra lo que se cree que es más laborioso que escribir una novela. Una vez que te metes a escribir una novela ya tienes el tema, los personajes, el tono, lo que tengas y es cosa de trabajo, pero que se te ocurran nueve cuentos fantásticos, es difícil. *Es un desgaste emocional, ¿no? Sí. Y más como usted escribe, o lo que he alcanzado a leer en algunas entrevistas del travestismo casi casi. Pensar qué es lo que puede salir de la boca de este personaje, cómo se va a mover, qué es lo que puede decir.* De hecho yo no me salí del todo. Cuando quise escribir una novela, lo primero que intenté fue una novela decimonónica, narrador en tercera persona, muchos personajes, mucho sexo, mucha violencia y mucha sociología y mucho de todo y me quedó espantosa y

mazacotuda, y no más no me gustó nada. Y me tardé como dos años en hacer un mazacote y luego me tardé como uno más recortándole; le quité diálogos, le quité sexo, le quité violencia pero de todos modos a mí no me gustaba nada. Y de repente dije “¿y si escribo sobre el mismo asunto pero como cuentista?” Escribí cinco cuentos narrados desde el punto de vista de cinco personajes distintos, con estilos distintos, son cuentos. Incluso los he publicado en antologías sin declarar al antólogo que son capítulos de una novela. Esos capítulos hicieron una novela. De ahí en adelante yo escribo como por pedacería. Se me quedó, supongo, que la maña del cuentista. Se me da mejor escribir textos cortos y juntarlos que lanzarme sobre setenta páginas de un solo texto. Ya no sé ni qué hacer con él. *En algún momento Gonzalo Celorio dijo que eso le pasó a Cortázar, él es un escritor de textos breves y que sus novelas son eso, muchos textos breves juntos, como Rayuela.*

D.R. Retomando un poco sobre la tradición del cuento fantástico en México, me parece muy interesante que desde su visión sea distinto a lo que he leído en la crítica porque se dio como un entronque entre los que pensaban que la literatura tenía que ser nacionalista, debía tener el paisaje y las actitudes de una nación y que lo demás era afeminado, era menos valioso... Cosmopolita. Claro, extranjerismos. Por mucho tiempo tuvo eso la literatura me parece incluso que en el XIX la literatura fantástica o lo que he alcanzado a leer retoma demasiado las leyendas, se va mucho todavía a lo coloquial y llega el siglo XX hay una reformulación, ya no se acerca tanto a la leyenda pero como sucede la Revolución hay un tema que acapara muchísimas plumas y este tipo de literatura se va quedando; después surge el entronque que le menciono. Yo pienso que en muchas ocasiones la literatura en México se ha visto como un proyecto nacional, no se ha visto como desde la parte cultural ajena a organizar una nación u organizar planes de estudio, no muchas veces tiene esa autonomía la literatura.

A.U. Es el pleito que se... Yo entiendo... Sí fue una preocupación en el siglo XIX muy lógica hacer patria, entre otras razones porque a principios de siglo no teníamos una patria. México no había sido un país independiente nunca. Además es una preocupación que compartieron todos los latinoamericanos, todos los americanos, también los gringos. También tenían la preocupación de qué es lo americano, ¿qué puede hacer un escritor del continente americano para ser americano, para no seguir nada más los patrones europeos?

Eso es una discusión a la que no le puedes dar la vuelta, estuvo ahí, siglo XIX. Luego en el siglo XX, gente más trasnochada, en nuestro caso tuvo que ver con la Revolución, la Revolución casi casi exigía el nacionalismo y otra vez se volvió a una cosa que literariamente ya estaba superada, por lo menos los gringos lo superaron a la mitad del siglo XVIII. Para comparar desarrollo y subdesarrollo no es sólo cuestión de tecnología, también literariamente México se quedó como un siglo atrás. Poe inventó no sé cuántos géneros. Ya qué iban a estar discutiendo si eran gringos o no eran gringos. Realmente ellos fueron como una especie de renacimiento literario, Whitman... es increíble lo que tuvieron ellos que no tuvimos no sólo nosotros sino en ningún lado de América. No hubo escritores que fueran contemporáneos de los europeos en las américas. Es un enorme tema que yo tampoco sabría explicarte por qué. Tengo mis ideas pero no sé por qué. El hecho es que esta gente que habla del cosmopolitismo como negativo y el nacionalismo como malo intentó usar a Rulfo como exponente del nacionalismo y a Arreola como exponente del cosmopolitismo, yo te acabó de dar una visión, según yo pero no sólo según yo, yo sacó la idea de que Rulfo es literatura fantástica de un ensayo de Monterroso. Monterroso dijo ¿cómo es posible que nadie haya dicho...? Tenemos treinta años alegando sobre Rulfo, ¿por qué nadie ha dicho lo más obvio?, que es literatura fantástica”. Lo cual rompe entonces ya el esquema, ¿uno era nacionalismo fantástico? Eso no cabría en la mentalidad de los que dicen que existe el nacionalismo y que debe existir, no cabe que lo fantástico pueda ser nacionalista, porque lo fantástico, no sé por qué se considera ajeno. Mucho de los mejores cuentos fantásticos, estoy pensando en uno por lo menos de José Emilio y dos o tres de Carlos Fuentes son cuentos sobre el pasado precolombino de México, lo fantástico son los aztecas, lo que les toca a los aztecas de repente hay sacrificios humanos en cuentos de José Emilio Pacheco. ¿Qué quieren decir esos cuentos? ¿Son nacionalistas porque tratan de aztecas? Pero ¿no son nacionalistas porque son fantásticos? Es un esquema que no habría que citarlo tan particularmente. Sí fue necesario, fue vigente pero hace muchos años. Ahora no creo que nadie se esté preguntando, bueno sí, cuando salió el crack, escribieron novelas no fantásticas pero sí novelas sobre nazis. Hubo gente que todavía, “pero ¿cómo se atreve? ¿Por qué un escritor mexicano escribe de Alemania?” Y mi única reacción fue, yo no escribo de Alemania pero ¿por qué no va a escribir un escritor mexicano de Alemania? ¿Por qué un alemán sí puede escribir de México y un mexicano no puede escribir de

Alemania? ¿Estamos baldados mentalmente? ¿Por qué nos prohibimos nosotros mismos algo que nadie más se escandaliza? Que yo sepa ningún alemán se escandalizó, se escandalizaron los mojigatos mexicanos. Para decir, una cosa es que la novela sea buena, regular o mala, si la novela es mala, no importa que haya escrito de Alemania, la criticas por mala pero no la vas a criticar porque el tema no es mexicano y sí es criticado y todavía.

D.R. Mi opinión es que la literatura no tenía esa autonomía de creación, creo que todavía estaba muy ligada al proyecto de nación y no permitía esta amplitud y por ejemplo lo que menciona ahorita con los cuentos fantásticos que tienen temática nacional que fue como una manera de seguir pisando terreno pero empezando a considerar otras cosas, como sin saltar del todo y más o menos para sortear camino y de ahí pasar de nuevo a crear un nuevo estilo de literatura fantástica en México.

A.U. Hay otro problema que a mí ya se me hace un problema relativamente grave, encasillarse en conceptos y escuelas para tratar de definir algo que cuando eres escritor y te va medianamente bien y ya entiendes más o menos lo que quieres hacer, lo último que estás buscando es adecuarte a la regla de una escuela, estás buscando hacer un buen libro o un buen cuento independientemente y muchas veces en contra de lo que te dicen en las escuelas. Que luego venga alguien y pese a todo ese esfuerzo de salirte de la escuela te acaben metiendo en una escuela, a mí se me hace un poco. *Sí, es regresarte.* Sí, ¿para qué? Que no es así. Insisto, desaparecieron hace mucho las escuelas. Lo peor de la nacionalización, la división nacional de la literatura eso envidia que no existe una literatura nacional propiamente mexicana porque no tenemos un idioma nacional. Puede existir una literatura nacional japonesa, me imagino, no soy un experto. Los japoneses solo escriben en japonés, sólo leen japonés, pueden estar en una órbita estrictamente japonesa hasta el siglo XIX luego ya los abrieron a cañonazos como sabemos y ahora tenemos a Murakami. Pero hasta antes de eso sí o los chinos. Nosotros que nacemos con un idioma que ni siquiera es originario de esta tierra ¿en qué sentido la literatura la podemos compartimentar nacional? Cuando me dicen ¿cuáles son tus influencias? Mi mayor influencia de todas es Borges y eso es ¿antinacionalista? ¿Es malo? ¿O es qué? No me parece que yo sea un exótico, Borges escribe en español. Si mi mayor influencia fuera un alemán lo diría pero en este caso no lo es, de donde yo más aprendí para hacer cuentos fantásticos fue de tres

escritores argentinos que son Borges, Cortázar y Bioy Casares y son absolutamente mi tradición, no porque sean argentinos me siento exotizante, es la misma literatura. La división tajante entre la literatura argentina y mexicana es cosa de las academias, no es cosa de los lectores, los lectores leemos lo que nos caiga en las manos. Hay que relativizar mucho eso de que sea nacional la literatura.

D.R. En ese sentido de las academias, otro de los temas que en el que me gustaría ahondar es el canon que se crea a partir de las academias, las editoriales, los planes de estudio creo que también han dejado un poco de lado a la literatura fantástica y es a lo mejor por esta veta realista que tomó más fuerza por la Revolución y el siglo XIX y después, ahí no sabría decirle tanto, pero encontré un autor que lo antóloga, Mario Muñoz, y él dice que venir después de la Revolución y se acabó ese tema, retoma otra vez otras características la literatura pero viene otro choque con la realidad que fue el 68 y ahí otra vez se echan para atrás estas cuestiones de la imaginación y se retoma el realismo en ese sentido ¿cree que afectó?

A.U. No funciona para mi generación. Para mí en particular. Todos somos... los mayores entre los que estoy yo, teníamos 15 años en el 68. No nos tocó. Nos pudo haber afectado en la medida que teníamos cuates o hermanos o primos, todos conocimos a alguien que estuvo en el movimiento, pero nosotros mismos no lo vivimos, no lo podíamos haber vivido y el que diga que lo vivió es un mentiroso. Lo vivieron los que tenían 18 para arriba. En este momento tres años son una diferencia fundamental porque de eso dependió que estuvieras en la universidad o no y vivieras directamente el movimiento y no de coletazo. Pero además, todos los que escribimos cuentos fantásticos en los años setenta ¿cómo nos explicas? ¿Ya nos tienes que borrar porque alguien dijo que el 68 fue un quiebre y ya no podías escribir? Al contrario, todos escribimos literatura fantástica en los setentas. Seis o siete años después del 68 cuando todos estábamos, menos incluso 4 o 5 años después del 68 empezábamos a escribir, teníamos veintitantos años, nuestros primeros cuentos de todos eran fantásticos, no teníamos la menor urgencia de escribir del 68, algunos sí o algunos no pero el 68 no nos hizo sombra para dedicarnos a lo fantástico, para que nos gustara Cortázar. Para mí fue un acontecimiento más importante, me sacudió más literariamente la lectura de *Rayuela* que el 68, no digo que no me interese, soy un hombre informado y me

interesa mucho el 68, pero personalmente me sacudió mucho más leer a Cortázar o leer a Borges que el hecho de saber que en México había habido una represión, eso no me impulsó a escribir nada particular ni bueno, ni malo ni nada. Creo que muchos de mi generación podría decir lo mismo, no conozco el cuento del 68.

D.R. Me agrada que sea la contra parte de esta crítica que dice “sí fue lo que rompe y de nuevo retomaron lo realista”.

A.U. Lo que pasa, no puedes hacer teoría de literatura sin libro, tú puedes hacer la afirmación que quieras pero para probarla necesitas decir esto en tal libro, en tal cuento. No puedes decir del nacionalismo, ¿cuáles novelas? tienes que dar siempre nombres de autores, la literatura es concretísima, por más que sean geniales nuestros críticos y tengan muy buenas teorías si no lo pruebas con libros, con libros concretos. Estamos festejando ahora muy merecidamente a del Paso, del Paso sí hizo pero como diez años después, sí hizo su novela del 68, lo que es más, no hizo su novela, hizo “la novela” del 68, probablemente es la que hizo de *Palinuro de México*, seguramente no hay novela más ambiciosa compleja que trate el tema del 68 que esa novela. Que además no es exactamente fantástica porque los acontecimientos que narra todos son de la realidad pero el idioma es tan absolutamente disparado que ya no califica como realista, ya quién sabe qué sea, es una forma de barroco que se aleja de la realidad lingüísticamente. Esa es “la novela” del 68 que se escribió como 10 años después y no se escribió según las pautas del realismo, es todo menos una novela clásica del realismo. No sé ni qué sea, es muy difícil describirla pero no es realista, te lo aseguro, es una cosa mucho más complicada que eso.

D.R. ¿Usted se asimila dentro de una generación? Bueno por edad. ¿Esa generación desarrolló el cuento fantástico?

A.U. Mencioné esos, yo pondría a Fabio Morábito, también. Todo mundo tuvo algún cuento fantástico o dos, o tres yo tengo un libro entero. Bernardo Ruiz tiene algún libro entero. Todos eran fantástico borgesiano, cortazariano porque eran nuestros mayores... mucho más que los autores mexicanos, sí naturalmente Arreola nos habrá influido y “El guardagujas” todos lo leímos, pero creo que la influencia, habría que preguntarle a ellos, pero yo percibo que en todos nosotros la influencia de Borges y Cortázar estaba muy

presente. También, más directamente José Agustín. Yo hice un cuento que es casi un pastiche de José Agustín. Juan Villoro hasta dice que se puso a escribir por el ejemplo de José Agustín. Sacudió la literatura de la Onda, no sólo José Agustín, la literatura de la Onda nos sacudió porque, siendo muy jóvenes, nos dimos cuenta que otros que era un poco menos jóvenes, como diez años menos jóvenes, habían escrito y seguían escribiendo literatura para jóvenes. Eso sí fue una novedad en México que se pudiera hablar con el lenguaje de los jóvenes y de los problemas de los jóvenes, no había mucho ejemplos, entonces sí fue importante. “Ah caray, ¿de veras puede escribir de lo que me pasa? ¿Puedo escribir de que acabo de salir y me di un toque y luego me ligué a una chava y acabamos en no sé dónde y eso es un cuento? Sí, José Agustín tiene como diez así”. Eso sí fue una novedad saber que no tenías que poner serio para escribir sino que podías ser un joven relajiento cuyos personajes hablaran como jóvenes, sí sacudió consciencias creo yo.

D.R. Lo que yo le hablaba sobre la intertextualidad, pienso que es un punto clave para entender el cuento y una de las cosas que he leído de cómo calificaban su forma de escribir es que era muy puntual, muy exacto, una escritura muy cuidada y eso yo pienso que se transmite incluso en estas marcas que va dejando en el texto. ¿Siempre fue así? ¿Siempre tuvo esta intención de? Porque en muchos de sus cuentos retoma ya sea a Rembrandt o el personaje bíblico Simón Pedro, o en el primer libro de cuentos está Ovidio y Penélope. Siempre están como estos pequeños guiños a otras cosas. ¿Es parte de su forma de escribir?

A.U. Sí, quisiera que hasta la fecha siga siendo. Sobre todo empecé... Dicen, pero cada vez que alguien dice algo siempre hay un contra-ejemplo, que lo normal es que un escritor empiece escribiendo de lo que tiene más a la mano o sea su propia vida y que sólo con la madurez como persona y escritor se vaya atreviendo a salirse de su vida y escribir de cosas que ya no conozca de primera mano. Dicen que así es la evolución, si eso dicen, yo ya la regué, porque yo he sufrido exactamente el proceso inverso. Yo empecé escribiendo de cosas que no, con excepción de este cuento tipo José Agustín escribí sólo de cosas que no eran mi vida, con personajes que no era yo directamente y tratando de imaginar, incluso de ahí que me dedicara a la literatura fantástica al principio. Empecé tratando de no hacer, de hacer como metaliteratura, ahora se llama metaliteratura, yo no sabía que se llamaba meta

nada. Empecé escribiendo sobre libros, sobre cosas que había leído, sobre información que se puede sacar de libros y de la cultura. Mis cuentos siempre son como cultos tienen mucho que ver con que yo fui muy curioso y leía textos más o menos raros. Este texto en particular, poca gente que conociera estaba leyendo sobre la Edad Media con alguna pasión, yo sí, porque me gustó la Edad Media, realmente no tenía ningún pretexto para ello. Vivía en Europa veía la Edad Media todos los días cuando iba al trabajo. Había edificios medievales separados por toda la ciudad, luego salías a las carreteras y estaba lleno de Edad Media por todos lados, quise enterarme qué había pasado mientras se hacían tales edificios. Me aficioné muchísimo a la Edad Media. Ya te dije también que fui estudiante de filosofía. Los primeros textos que tienen que ver con filósofos me salen naturalmente de la carrera de filosofía, así empecé a contar. Incluso mi última novela es lo más personal que he escrito jamás. Recorrí el camino absolutamente inverso. Sólo cuando ya maduro y ya viejón empecé a escribir de veras sobre las cosas que más conozco que es mi vida. *Antes escribió más sobre lo que tenía de bagaje cultural.* Sí. Para bien y para mal. Es que yo de repente, me da nostalgia, pero escribía cuentos fantásticos, pero de repente ahora ya no me sale. De vez en cuando me sale uno, como cada dos o tres años, todavía. La reedición tiene dos cuentos que no estaban en el original, “La fuente” y “El último sueño de Simón”. Ahora ya tengo otro cuento más, fantástico también, espero que haya otra edición, ya no estoy escribiendo libros, de pronto ya no tengo donde ponerlo más que en ese. A lo mejor va a ser mi único libro fantástico y tendrá veinte cuentos al final de mi vida. Espero que sí.

D.R. Esta persona ha clasificado a los últimos escritores del 2000 que todavía están activos. Y una de las características es que la literatura posmoderna, está muy influenciada por la intertextualidad, el pastiche. ¿Su libro de cuentos entra en esta categoría?

A.U. Sí, yo empecé así. Estos libros se prestan, lo fantástico se presta, lo fantástico a la manera de Borges, que es mayoritariamente lo que hay en este libro, a la manera de Cortázar, digamos a la manera del río de la plata, de origen es muy culturano, de origen viene de referencias puntuales. Borges se atrevió a todo lo que los profesores dicen que no se puede hacer, Borges lo hizo todo. Era un argentino escribiendo sobre Roma, los vikingos. Y ¿qué tal escribía? Escribía maravillosamente bien, no sólo de los vikingos. De

ahí vienen todos por supuesto. No se llamaba intertextual ni metaliteratura pero por supuesto que había la intensión y la hubo siempre, no sólo en este cuento sino en todos, de apoyarnos en referencias culturales. Lo ideal, espero haberlo logrado, es que si no conoces la referencia, la trama esté suficientemente bien armada para que tu interés se desborde de todos modos y vayas siguiendo y te preocupa Pedro, porque pobrecito Pedro está metido en no sé qué lío, conoce un señor que le está pareciendo a Cristo y ya no sabe muy bien ni por qué y de repente está involucrado y al final, este señor casi lo obliga a traicionarlo. Todo eso ya sabemos que esto pasa en el evangelio, pero si no conoces bien el evangelio no importa. De todos modos debe ser una historia suficientemente dramática, preocupante, inquietante, cómo es posible que alguien te involucre a tal grado en su vida al grado de obligarte a matarlo sin que hayas hecho absolutamente nada. Ya es una muy buena historia. Si además entiendes que no sólo es la historia de Pedro sino que es la historia canónica de los evangelios y si además entiendes que el texto que compone Pedro es una especie como de extracto de teología donde te dice de la imposibilidad de que dios mismo rompa las reglas del mundo, si todas esas cosas las entiendes lo vas a gozar más, lo vas a pensar más. Pero la idea es que la superficie sea lo suficientemente limpia como para que te puedas quedar con ella y no te sientas enteramente desorientado, que te interese.

D.R. Ese es precisamente el objetivo del proyecto que a partir de esta trama, que como usted menciona que sea bastante atractiva y limpia para tomarla de lleno pero profundizar más a partir de todos estos conocimientos que usted menciona.

2.4 Cuento “El evangelio del hermano Pedro”³⁴⁸

I

Faltaban pocos días para las Pascuas del año de Gracia 1374. Era casi medio día, y la nítida luz de la primavera entraba por la única ventana de la habitación. Peire de Najac, conocido en la Villanueva de Aviñón como el hermano Pedro, interrumpió su trabajo. Sentado frente a sus papeles, el copista miró hacia afuera. Podía haber sentido la vecindad de Cristo al ver las altas fortificaciones del Palacio del Vicario, o recordado antiguas paradojas efesias con el curso incesante del Ródano; podía haber contemplado la armonía de los arcos del puente de Aviñón hincados en el agua, o divagado en la inmensidad del limpio cielo. Se demoró, en cambio, en la observación de las primeras flores que crecían en los cerezos de una huerta cercana. Durante más de 50 años había escapado a las visitas implacables de la Peste Negra, a las escaramuzas y batallas en que inútilmente se vertía la mejor sangre de Inglaterra y de Francia, a las emboscadas de los aldeanos enfurecidos por el hambre, a la periódica miseria. Confundida su piedad cristiana ante las calamidades del siglo, extraviada su razón en los torvos senderos de la Verdad Revelada que no lograba conciliar con el infausto derrotero del mundo, marchita su sensualidad en el comercio con el sufrimiento, el hermano Pedro no podía concebir un milagro más grande que la mera persistencia de la vida.

Con la caligrafía precisa y el claro latín que eran su único orgullo, siguió copiando el documento que debía entregar esa tarde. Lo había dictado el Santo Padre Gregorio; onceno de su nombre. Proliferaban las herejías y las prácticas contrarias a las enseñanzas de la Iglesia, y el Sumo Pontífice, para contener a las huestes de Satán, establecía el derecho de la Inquisición a intervenir en los juicios por brujería. Sangre cátera corría en las venas del copista, que no dudaba del poder del Príncipe de las Tinieblas; pero nunca había pensado que el Demonio, para difundir el mal, tuviera necesidad de esos pobres charlatanes y desequilibrados que decían poseer los arcanos de la magia.

La Providencia, sin embargo, no había puesto a Pedro ahí para pensar. A otros, más sabios o mejor nacidos o menos pusilánimes, correspondía interpretar las instrucciones del Verbo: él se contentaba con transmitir las.

Había transcrito cerca de la mitad del edicto papal cuando llamarón a la puerta. Supuso que era un enviado de la administración pontificia con más documentos para que los reprodujera y abrió, pero no conocía al hombre que le dijo:

-Busco al hermano Pedro.

-¿Para qué lo buscas? -pregunto Pedro, que desconfiaba de los desconocidos.

³⁴⁸ Álvaro Uribe.” El evangelio del hermano Pedro” en: *La linterna de los muertos*. México. Fondo de Cultura Económica, 2006.

-Necesito los servicios de un copista, y me aseguraron que no hay ninguno mejor en Aviñón.

Halagado, Pedro lo invito a entrar y le indicó un asiento junto a la mesa. Mientras el otro se acomodaba, tuvo tiempo de examinarlo. El copista se jactaba de leer en el rostro, como en la caligrafía, los rasgos que revelan la índole de la persona. Trató de hallar los trazos firmes de la resolución, las finas curvaturas de la inteligencia, las inacabadas líneas de la incuria en las facciones del desconocido. Nada semejante descubrió. En la cara del otro, como en la letra profesional de Pedro, los dibujos eran neutros, inexpresivos, de algún modo impersonales. Su edad sería de treinta y tantos años, y la seguridad con que se conducía sugería que su cuna no era innoble. Mientras conversaban, Pedro tampoco pudo discernir, en el exacto latín del extranjero, ningún acento que le indicara su origen; el otro hablaba la lingua franca como si fuera su idioma natal.

-Dime en qué puedo servirte – dijo Pedro después de sentarse al otro extremo de la mesa.

El extranjero sacó de entre sus ropas un envoltorio de piel gastada y lo puso entre los dos.

Quiero una copia de este manuscrito -dijo-. Debo someterlo a la aprobación de la Universidad, y temo que mi caligrafía no sea suficientemente pulcra.

Pedro tomó el documento y lo hojeó. Su título era: De las causas del advenimiento del Salvador del Mundo. Constaba de unos cuantos folios escritos con letra amplia, pero estorbados de enmiendas.

-No es muy extenso- dijo Pedro, que estaba familiarizado hasta el hartazgo con la innecesaria longitud de las disputas escolásticas.

-La verdad no requiere muchas palabras- dijo con suficiencia el otro.

Pedro ya sospechaba que tenía enfrente a un doctor de la Iglesia o quizá un aspirante a una cátedra. La última afirmación del extranjero eliminó toda duda; nadie más podía hablar con tan poco temor a equivocarse. Con anticipado fastidio, el copista imaginó la intrincada argumentación del manuscrito, sus arduos encadenamientos de silogismos y graves invocaciones de autoridades para llegar a una proposición que nadie ignoraba desde el principio.

-No tengo mucho tiempo libre- dijo el copista sin disimular su falta de interés.

-Si tu destreza hace justicia a tu reputación, unas cuantas horas bastarán para copiarlo- dijo el otro, que buscó de nuevo entre sus ropas y depositó junto al manuscrito un puñado de monedas-. Me gustaría que todo terminara esta misma noche.

Sobre la mesa reverberaban 15 marcos de plata, más de lo que pasaba por las manos de Pedro en un año. Las contó con la vista y admiró su brillo, pero su sentido del deber prevaleció.

-No puedo hacerlo hoy -dijo Pedro-. Su Santidad espera estos papeles antes de que acabe el día.

El extranjero, que acaso creyó que Pedro regateaba. Dejó sobre la mesa otras 15 monedas.

-Dame hasta mañana -dijo Pedro con cierta precipitación. El otro se quedó un momento en silencio, tal vez para deliberar.

-Sea como tú dispones -dijo finalmente-. Un día más no cambia nada, porque en la memoria es fácil confundirlo con otros días. Mañana, al atardecer, te esperaré en la Plaza Grande.

El extranjero se puso de pie sin decir más. Después de acompañarlo a la puerta y despedirlo, Pedro recogió las monedas, las metió en una pequeña bolsa de cuero, desplazó un tabique de su quicio y las colocó en el hueco que dejaba en la pared, junto a la cadena y al crucifijo que constituían sus únicas pertenencias de algún valor. Sentado de nuevo a la mesa, apartó el manuscrito con desdén y reanudó su trabajo. El Papa esperaba, y el copista no tenía tiempo que perder en laboriosas elucubraciones sobre la cantidad de ángeles que puede albergar la punta de un alfiler o cualquier otro tema que pudiera interesar al extranjero.

II

Había anochecido cuando regresó del Palacio Papal, después de entregar el edicto y la copia terminada. Encendió velas en un candelabro, agradeció al Señor sin mucho énfasis sus alimentos y apenas los tocó. Estaba cansado, pero nunca se acostaba sin haber leído algún versículo de la Biblia. No deseaba una lectura edificante, sólo unas cuantas líneas gratas que lo ayudaran a dormir. Abrió el libro en el Pentateuco y optó por el Génesis, pero no pudo evitar que el espectáculo de la Creación llenara sus ojos de asombro, ni que el pecado original despertara su indignación; llegado a la Caída, estaba más lejos que al principio del sueño que su mente fatigada le exigía. Pensó que una disquisición teológica lo ayudaría a adormecerse y tomó el manuscrito del extranjero, que no se había preocupado de mover de la mesa.

Reconoció de inmediato, en el latín sin faltas, la voz anónima del autor. Contra lo que Pedro esperaba, el texto no estaba agobiado de retórica eclesiástica. La argumentación, que era llana y limpia, podía resumirse así:

Está escrito que Adán era ya un hombre maduro cuando surgió del lodo; según la tradición, su edad era la de Cristo en el Calvario, 33 años. Está establecido, igualmente, que el primer

acto del primer hombre consistió en dar a cada cosa su nombre propio; Adán poseía entonces la palabra, que es hija de la memoria. No hay efecto sin causa, de suerte que la memoria de Adán postula su existencia previa. El atributo divino de la omnipotencia es ambiguo; Dios puede crear de la nada, pero al mundo, una vez creado, lo gobiernan leyes. Estas leyes vedan al Creador la facultad de cuadrar el círculo o de engendrar un triángulo en que la suma de los ángulos no sea igual a dos rectos: esas leyes, de modo semejante, Le niegan el poder de arrancar al fango un varón con memoria. Para que el universo sea perfecto y acabado el día en que se extinga, alguien debe vivir los 33 años del padre Adán.

El manuscrito terminaba con estas palabras:

Dios no encarna por amor al hombre, sino por fidelidad a Su obra. Debe al Cosmos un pasado humano, y desde la Eternidad, que no significa existencia en todos los momentos sino ser fuera del tiempo, puede escoger una persona cualquiera y una época cualquiera y un lugar cualquiera para sufragar Su deuda. Condesciende a la carne para operar la Salvación, pero lo que salva no es la especie humana sino las leyes del universo que Él forjó.

Pedro leyó sin detenerse hasta la última frase. Solían importarle menos las ideas que la forma de expresarlas, pero no desconocía la Doctrina y había detectado la herejía desde el principio. Ahora terminada la lectura, el cristiano se impuso al copista. El razonamiento del extranjero era inadmisibles. Si la Encarnación, pensó el hermano Pedro, no tiene más objeto que compensar una infracción a la mecánica del universo. La Pasión y la Cruz son incidentes sin consecuencias: no hubo ni habrá misericordia para las almas de los muertos; los pecadores no pueden confiar en la Redención.

Instintivamente se persignó. Aunque estaba solo y era tarde para que llamaran a su puerta, temió que alguien viera ese manuscrito que podía inculparlo de herejía y lo escondió junto a las monedas. Apagó después las velas y se tendió en la cama. Necesitaba pensar, y su mente operaba con más claridad cuando no la distraían los sentidos.

El hermano Pedro era un servidor de la Iglesia y tenía el deber de denunciar al extranjero a la Santa Inquisición, pero era ante todo un hombre y nada lo tentaba menos que condenar a muerte a un semejante. Un buen cristiano habría recurrido sin dudar a la plegaria para solicitar al cielo algún indicio que iluminara su espíritu; Pedro, en cambio, dudaba. Cuando por fin se decidió a rezar, lo hizo sin mucha convicción, porque no tenía nada que perder y no con la seguridad de ser escuchado. No lo sorprendió que no hubiera respuesta a sus ruegos; sabía que ningún Ángel vendría a tenderle la mano mientras su fe no fuera ciega.

Si la oración no despejaba sus dudas ni le daba el temple que le faltaba para determinarse, le quedaba la razón. Tomás de Aquino había enseñado que el intelecto puede encontrar al Creador en el examen de las criaturas; Pedro buscó, entre las que conocía, alguna que lo llevara a un Dios de amor, pero tampoco el mundo lo ayudó a desmentir los argumentos del

desconocido. La Corte de Francia se desbarataba en intrigas, los soldados de Inglaterra humillaban a los vencidos, la plaga despoblaba las ciudades, hasta la Santa Madre Iglesia se había retirado de Roma para venderse al mejor postor. Eran malos tiempos, los peores de los que tenía memoria, y se decía que el Verbo mismo había volcado Su ira contra el hombre para castigarlo por su insensatez. Podía explicarse, conjeturó con indulgencia, que un escolástico descarriado concibiera un Dios indiferente a la suerte de las almas.

En las dilatadas horas de esa noche, Pedro no pudo dar con una razón suficiente para denunciar al extranjero. Inquieto, sentado a veces en la cama y a veces acostado sin mayor esperanza de dormir, terminó por compadecer a ese hombre que, seguramente, no estaba del todo en sus cabales. Cuando la primera claridad de la mañana lo sorprendió despierto, un último escrúpulo postergaba su decisión: aunque su fe no era bastante para condenar a otro cristiano, debía lo que era a la Iglesia. Atenuó su deslealtad con una solución aristotélica. Resolvió que no lo denunciaría, pero tampoco iba a copiar el manuscrito; se lo devolvería intacto esa tarde, junto con las monedas que no se había ganado. Se levantó, satisfecho de haber alcanzado el justo medio, y para evitar otras vacilaciones se obstinó el resto del día en transcribir documentos que nadie recordaría un mes después.

III

Mucho antes del atardecer partió hacia Aviñón. La caminata hasta la Plaza Grande no era muy larga, pero Pedro tenía prisa en deshacerse del legajo del extranjero y de las monedas que llevaba ocultas entre sus ropas. Llegó sin demora hasta el puente sobre el Ródano. Cuando empezaba a cruzarlo, vio venir una procesión.

Centenares de mujeres y algunas decenas de hombres avanzaban en desorden hacia él. Pedro notó que casi todos vestían harapos y ceñían sus cabezas con coronas de flores. Los más adelantados se detuvieron a mitad del puente y formaron corros; así dispuestos, emprendieron un baile desacompasado, en el que se entreveraban contorciones, altos brincos y gritos semejantes al chillido de las bestias. Mientras rodeaba azorado a los grotescos danzantes y proseguía su camino, Pedro los oyó llamar por su nombre a los demonios para pedirles con voces desgarradas que dejaran de atormentarlos. Como en una pesadilla vio caer, exhaustas de sus bailes, a dos mujeres que se revolcaron en el suelo gimiendo como si agonizaran. Al llegar a la entrada de Aviñón, aturdido por las interjecciones y las piruetas de los procesantes, Pedro intentó persignarse, pero un rezagado que cojeaba lo sujetó por el brazo y le dijo:

-La señal de la Cruz es inútil. No hay Salvación para las almas, nadie puede socorrernos. El Juicio Final ya pasó, y nosotros somos los rechazados. Satán y el Anticristo están en todas las cosas y . . .

Pedro, que no quería seguir oyendo más blasfemias, forcejeó para sacudirse la mano que se aferraba a su brazo y se alejó. Había visto procesiones de gente que se flagelaba y pedía perdón por los pecados del mundo, de hombres y mujeres que abandonaban sus casas para ir en pos de un milagro que pocos alcanzaban, pero ninguna lo había perturbado tanto como la que acababa de pasar sobre el puente. Confundido, buscó en una iglesia cercana el refugio que necesitaba para reflexionar.

El templo estaba casi vacío. Pedro fue a persignarse frente al altar y se recogió en un rincón donde, arrodillado, fingió que rezaba. Él también, como casi todos los hombres que conocía, estaba perplejo ante la multiplicación sin fin de los infortunios; él también había desesperado. Pero la desesperación, pensó, es una de las fuentes de donde mana el arrepentimiento, y a los arrepentidos pertenece el Reino de los Cielos. Los convulsivos bailarines, en cambio, habían depuesto la esperanza.

Apoyado en el reclinatorio, el copista percibió la pausada luz que incubaban los vitrales, el sólido ascenso de las columnas, el silencio que anidaba en la ancha bóveda. El orbe entero, el único que Pedro podía imaginar, el que lo había maravillado en las catedrales del Norte y en las basílicas del Sur, el que ahora lo envolvía como el vientre de una madre en esa tibia penumbra que fortalecía su espíritu, estaba erigido sobre la confianza en que los males de este mundo se compensarían después de la muerte. Y la Iglesia, con todas sus imperfecciones, era la encargada de administrar esta Promesa. Bien podía la Doctrina ser errónea, hasta falsa, bien podían todos los dogmas discutirse o ser abolidos; el único que merecía permanecer, aun si fuera una mentira piadosa, era el de la Salvación de las almas, porque daba un sentido al quehacer de los hombres. Sin certidumbre en el futuro, pensó, nada quedaría en pie. Caerían los hombres simples y se perderían los frutos del trabajo, caerían los señores y con ellos los reinos, caería también la Iglesia y arrastraría consigo los últimos despojos de un orden. Satán y el Anticristo no estaban en todas las cosas, como dijo el blasfemo a la entrada de Aviñón; estaban en la renuncia a esperar. Y medraban también, la idea se formó irrevocable en su conciencia, en el manuscrito del extranjero, que no daba cabida a la Redención del pecado. Si no lo delataba a la Santa Inquisición, propagaría ese mensaje que minaba los cimientos de la Cristiandad.

Pedro se las había arreglado siempre para que otros actuaran por él, pero esta vez la inacción lo haría culpable. A él, y a nadie más, correspondía impedir la difusión de esa herejía. Sin dar tiempo a que su cobardía lo disuadiera, salió del templo y apresuró el paso en dirección del Palacio Papal.

IV

Dos guardias, armados con lanzas y yelmos de combate, lo escoltaban al salir. Tenían instrucciones de acompañar al hermano Pedro, hacer prisionero al hereje que él les mostraría y llevarlo sin tardanza a comparecer ante la Santa Inquisición. Para evitar que el

extranjero cayera en sospechas y huyera, los soldados se ocultarían a la entrada de la Plaza Grande y esperarían a que el copista les indicara a quién debían capturar. Saludar a alguien o detenerse a conversar con él no bastaba para identificarlo como el autor del manuscrito, porque Pedro conocía mucha gente. Con tal de ahorrarle a un inocente el riesgo de caer en manos de los inquisidores, el copista tuvo que vencer su repugnancia a entablar contacto físico con un hombre a quien traicionaba: no le quedó más remedio que convenir con los guardias en que la señal para reconocer al hereje, la única que no se prestaba a equívoco, fuera un abrazo.

Las campanas tocaban el Ángelus cuando entró en la Plaza Grande. Se volvió para comprobar que los soldados, desde su escondite, podían seguirlo con la mirada. Satisfecho, comenzó a escrutar la muchedumbre que se congregaba en la plaza todas las tardes. Sólo entonces advirtió que los ingratos pormenores de la traición lo habían hecho pasar por alto una dificultad: no tenía un recuerdo exacto de la cara del hereje. Lo confundió con un varón vestido según la usanza de los carpinteros que caminó hacia él y pasó de largo sin haberle dirigido la palabra, lo confundió después con un clérigo en blanca túnica que lo miró como si lo reconociera y se perdió de nuevo en la multitud. Cualquier hombre de treinta y tantos años correspondía al vago residuo que había dejado el desconocido en su memoria.

Para probar su acusación, Pedro había entregado el manuscrito a los inquisidores. Buscando inútilmente al extranjero, entendió con angustia que si no daba con el autor de la herejía, él mismo ardería con ella en la hoguera. La amenaza de las llamas terminó de sofocar su entendimiento, que ya estaba nublado por la noche sin sueño. Del hervidero de ideas confusas que congestionaban su mente, surgió la sospecha de que el desconocido, cuya cara usurpaba la de todos los hombres que Pedro veía, era en verdad el demonio, a quien los doctores de la Iglesia atribuían el poder de cambiar de apariencia. Todo encajaba: la imprevista aparición del extranjero el día anterior, la herejía ostentosa que inevitablemente reclamaba la denuncia, la persuasión final de la procesión de bailarines, la obstinación del copista en cumplir un deber que hubiera podido eludir. Muchos eran los ardidés del Maligno para perder a las almas, y el hermano Pedro, como tantos otros incautos, se había dejado engañar.

De sus desacertadas cavilaciones lo sacó la mano del extranjero, que lo jaló con suavidad del hombro para llamar su atención. Pedro, asustado al principio, se avergonzó de haber pensado que un hombre de aspecto tan inocuo había salido del Infierno y lo miró en silencio mientras trataba de organizar sus ideas. Ahora que lo tenía frente a él se asombró de no haber logrado recordar su cara; algo en ella, tal vez la imprecisa serenidad, la ausencia simultánea de dolor y de goce, le pareció conocido, como si lo hubiera visto muchas veces antes. Pero la familiaridad que empezaba a sentir con el extranjero le hubiera hecho aún más penoso traicionarlo, y Pedro apartó de su mente esa impresión

Un par de segundos, cuando mucho, habían durado estas vacilaciones. El copista, que no sabía cómo acometer su indeseable tarea, habló con involuntaria sinceridad:

-Temí que nunca te hallaría.

-Y yo estaba seguro de que vendrías antes.

Pedro barruntó un asomo de ironía en la voz del otro.

-No he podido copiar tu manuscrito—dijo.

Un conato de sonrisa, que podía ser de indulgencia, fue la única respuesta del extranjero. Pedro ya no dudó; él otro sabía. Pero el copista no se sentía capaz de condenar a ese hombre sin darle la oportunidad de retractarse.

-Lo que escribes es atroz -dijo Pedro-. Ningún cristiano puede admitir que el Señor es indiferente a la suerte del hombre y que vino al mundo solo para salvaguardar la perfección de Su obra. Tu manuscrito implica que la Pasión y la Cruz son una farsa.

-Eres tú quien lo dice. Yo no hable de la Pasión ni de la Cruz.

-Es suficiente — insistió Pedro, todavía con la esperanza de que el otro se desdijera— con sugerir que Cristo no derramó Su sangre por nosotros. Tu obcecación es imperdonable.

-Yo en cambio, te perdono. Que otros juzguen lo que dispone el Señor -dijo el extranjero, y en el mismo acto abrazó a Pedro y lo besó en la mejilla.

La súbita efusión del otro sorprendió al copista, que aún no se había resuelto a delatarlo. Se sacudió el abrazo y trató de prevenir al extranjero, pero ya era tarde para arrepentirse. Los soldados acudieron con presteza y prendieron al hereje, que se dejó conducir sin oponer resistencia. Pedro se quedó atrás, mirando cómo se alejaban los tres hombres en cuyas espaldas se untaba la última luz del sol. Imaginó que el cuerpo del otro, enrojecido ahora en el atardecer, ardería muy pronto en la hoguera, y lleno de arrepentimiento deseó no haber leído nunca el manuscrito. Entonces recordó las monedas, que aún llevaba entre sus ropas, y corrió hasta emparejarse con el grupo. Los soldados detuvieron su marcha. Jadeando, Pedro ofreció al extranjero la bolsa con los marcos de plata y dijo:

-Casi olvido devolverte tus monedas. No las he ganado.

-Te equivocas -dijo el otro apartando la mano que Pedro extendía hacia él-. De cualquier modo, ya no voy a necesitarlas.

Pedro alcanzó a mirar una última vez al extranjero antes de que los soldados lo retiraran para siempre de su vista. No había odio en la cara del otro, ni siquiera un reproche; el

copista creyó distinguir, más bien, un leve gesto de comprensión y hasta de complicidad que lo hizo sentirse aún más ruin.

Con las monedas apretadas en su puño emprendió el regreso a Villanueva de Aviñón. Mientras caminaba, las escasas palabras del hereje iban resonando en su memoria como una voz oída en sueños. Una frase lo inquietaba más que otras: el extranjero había dicho, con verdad, que él no hablaba de la Pasión ni de la Cruz; era Pedro quien infirió que el manuscrito descartaba o escarnecía los últimos episodios de la vida del Señor. Buscó repetir los pasos que lo habían llevado a esa inferencia, y una idea brusca como una pedrada vino a quebrar la superficie llana de su razonamiento. Si la argumentación del manuscrito es exacta, pensó, si Dios se hizo hombre sólo para dar realidad al pasado de Adán, Su encarnación en la persona del Mesías constituiría un espectáculo superfluo, que no condice con el preciso itinerario del Advenimiento. No hay necesidad, siguió pensando, de una provincia ilustre y turbulenta como Palestina, ni de un suplicio vistoso como el del la crucifixión; la eliminación del Verbo, una vez vividos los treinta y tantos años que debe al universo, puede cumplirse en circunstancias más discretas. Acaso el Hijo del Hombre no es quien creemos, intuyó con desconsuelo, y su imprescindible aniquilación es un hecho modesto que puede ocurrir dondequiera y cuando sea: ahora mismo, tal vez, en un lugar como éste, donde no faltan inquisidores para sustituir al notorio Pilatos y hogueras anónimas para reemplazar a la Cruz.

Había llegado al puente. Antes de cruzarlo rogó a Dios, al Dios que nunca había escuchado sus ruegos, que lo ayudara a entender. La noche había empezado a cubrir al mundo con sus alas de arcángel caído, y el hermano Pedro, que rezaba el padrenuestro, levantó la vista hacia el cielo. La cara del hombre que había condenado se abrió paso en su conciencia como un rayo de luz en un recinto oscuro. Pedro se percató de que por fin podía recordarla y al mismo tiempo identificó la sensación de familiaridad que le había provocado antes: lo hacía pensar en la cara indistinta que los pintores asignaban al primer varón en el Paraíso, el rostro desprovisto de malicia que estaba hecho a imagen y semejanza del de Dios.

Con humildad, agradeció el inclemente mensaje. Caminó pensativo hasta mitad del puente y ahí, mirando correr las aguas, se atrevió a pedir de nuevo al Señor. No solicitó misericordia ni más explicaciones; comprendía que no había esperanza, que no era posible rehusar la odiosa misión que se le había deparado. Después de arrojar al río la bolsa con las 30 monedas de plata, el hermano Pedro, que se sabía pusilánime, rogó simplemente al Creador que le concediera aplomo para procurarse una sogá resistente y llegar al árbol solitario en que ejecutaría su último acto en el mundo

3. Guión instruccional

En el siguiente apartado se describe detenidamente el contenido del objeto de aprendizaje basado en el cuento “El evangelio del hermano Pedro”.

3.1 Menú principal del objeto

Tendrá enlaces a 4 núcleos importantes de información (presentación del objeto, información sobre el autor y la literatura fantástica, el cuento con glosario, actividades). El cuento y sus actividades tiene su propio menú.

Diseño de la interfaz: al abrir la aplicación o el objeto, se escuchará cómo se enciende una mecha que dará luz a la primera interfaz, es decir, dar la sensación de que el usuario ilumina el menú al haber entrado a la aplicación. Esta luz vendrá de una vela que permanecerá encendida con una llama intermitente para dar realismo al espacio. Este espacio es el estudio de un copista medieval. En la composición de la imagen hay un escritorio en primer plano, lo bastante grande para que el usuario parezca que está sentado frente a éste. Al fondo hay una pared de piedra, del lado izquierdo hay un vitral y del lado derecho un escudo de armas cada uno de estos será un hipervínculo para los contenidos del objeto.

Contenido: los 4 hipervínculos principales que conducen a los submenú o contenidos de cada uno de los íconos. Además incluye el ícono para desplegar los créditos.

Descripción de la propuesta gráfica del enlace a la presentación del objeto

En la interfaz del menú principal, en la pared del lado superior izquierdo, habrá un vitral medieval en el que se represente a un hombre con armadura sobre un caballo y portando una lanza. Al pasar el cursor sobre la imagen o dar clic en ésta, se iluminará más el vitral como si pasara una luz tras de éste.

Descripción de la propuesta gráfica del enlace al cuento transcrito

En el escritorio de la interfaz del menú principal se encuentra un libro medieval sobre un atril. Este es el hipervínculo para la lectura del cuento. Para cuando se ponga el cursor sobre el libro o se dé clic en él simular el paso de la hoja y aparece el siguiente recuadro de texto “El cuento *El evangelio del hermano Pedro*”. Como el libro se encuentra abierto, en una

página se verá el título del cuento y las primeras líneas de éste y en la otra la ilustración de un monje sobre un puente mirando el río.

Descripción de la propuesta gráfica del enlace a las actividades

Sobre el escritorio del menú principal también se encuentran varios papeles. Hasta arriba de ellos estará un manuscrito. En esos pergaminos está escrito “De las causas del advenimiento del Salvador del Mundo”.

Descripción de la propuesta gráfica del enlace a la información del autor

En la pared de piedra del menú principal, del lado superior derecho, estará el escudo de armas del apellido Uribe para hacer referencia al autor.

Conexiones:

- ir a la presentación
- ir al menú del cuento
- ir al menú de las actividades
- ir a la información del autor

3.2 Presentación del objeto

Diseño de la interfaz: sugerencia del diseñador.

Dinámica de la presentación: el usuario deberá leer los seis poemínimos que se presenten en la pantalla. Dar clic en el botón de siguiente para desplegar el cuadro de texto sobre la presentación.

Contenido: seis poemínimos del escritor mexicano Efraín Huerta.

<p>Protagórica El hambre Es la medida De todas Las cosas</p>	<p>Mandamiento equis No desearás La poesía De tu Prójimo</p>	<p>Poetitos El que Esté libre De influencias Que tire La primera Metáfora.</p>
<p>De plano No hay Peor Poesía Que la Que no se Hace</p>	<p>Pues sí Hablando Se enciende La gente</p>	<p>Apodogma El respeto Al complejo Ajeno Es la paz</p>

Cuadro de texto para introducir la temática del objeto:

¿Te parecieron familiares estos poemínimos del escritor mexicano Efraín Huerta? ¿A qué crees que se deba? ¿Te ha pasado con otros textos: novelas, cuentos, minicuentos? O quizá te ha pasado cuando vez una imagen.

Lee el siguiente cuento de otro escritor mexicano, Álvaro Uribe "El evangelio del hermano Pedro" y descubre cómo en la literatura un texto es un mosaico hecho de muchos textos más.

Conexiones:

- cuento con glosario y actividades
- sólo actividades

3.3 Menú del cuento digitalizado

Diseño de la interfaz: representará el espacio de un libro medieval abierto. El diseño del libro ocupará toda la pantalla. En cada una de sus páginas habrá dos recuadros que serán los hipervínculos para las partes del cuento. En la parte superior se expondrá la dinámica de este apartado.

Dinámica del menú del cuento transcrito: al entrar a la interfaz de este menú se despliega un cuadro de texto introductorio para el cuento. El usuario dará siguiente y se encontrará con el menú que contiene los vínculos a las cuatro partes del cuento. El usuario puede elegir cualquier hipervínculo y seleccionar si desea el audio del cuento.

Contenido: los enlaces a cada parte del cuento y la opción de seleccionar con audio o sin audio.

- Diseño del ícono parte I: ilustración del palacio papal de la ciudad de Aviñón.
- Diseño del ícono parte II: ilustración de un manuscrito.
- Diseño del ícono parte III: ilustración de una iglesia medieval.
- Diseño del ícono parte IV: ilustración del puente de Aviñón.

Cuadro de texto para introducir el cuento:

¿Qué harías si tuvieras en tus manos la posibilidad de condenar o salvar a alguien?
¿Tendrías miedo si tuvieras que enfrentarte a un mundo abatido por una gran epidemia?
Durante toda su vida, el hermano Pedro no había tenido que enfrentarse a ninguna dificultad, sin embargo, un día llegó a sus manos un manuscrito que ponía en riesgo a la humanidad y sólo de él dependía salvarla. Lee a continuación el cuento "El evangelio del hermano Pedro" que fue publicado en 1988 en el libro *La linterna de los muertos* y resuelve las actividades que se intercalan en la narración, o si lo deseas resuélvelas al final de tu lectura.

Instrucciones: Tú decides cómo leer “El evangelio del hermano Pedro”. Puedes escuchar el audio del cuento mientras ves el texto o dar clic en las palabras que desconozcas para revisar su significado.

Conexiones:

- parte I del cuento
- parte II del cuento
- parte III del cuento
- parte IV del cuento
- volver al menú principal

3.4 Cuento transcrito con glosario y audio

Diseño de la interfaz: el texto será enmarcado con un diseño que asemeje la página de un libro medieval.

Música: audio del cuento si el usuario lo selecciona.

Contenido: el texto transcrito del cuento. Las palabras que hayan sido seleccionadas para el glosario serán un hipervínculo que al hacer clic en ellas se desplegará la definición de la palabra y una imagen ilustrativa si es que se requiere.

Tabla del glosario:

Palabra	Definición
Pascuas	Se trata de la Semana Santa, temporada en la que se conmemora la muerte y resurrección de Jesús.
Aviñón	Ciudad francesa que de 1309 a 1377 fue la residencia papal. A este periodo se le conoce como Papado de Aviñón. Al término de éste comienza el Cisma de Occidente.
Copista	Monje, que en la Edad Media, se dedicaba a reproducir libros o textos ajenos.
Vicario	Persona a quien se le transfiere la autoridad de un superior debido a la ausencia o indisposición del mandatario. En el cuento se utiliza como un título del Papa ya que a él se le considera el representante de Cristo en la Tierra.
Paradoja	Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción. Ejemplo: <i>Mira al avaro, en sus riquezas, pobre.</i>
Efesia	Perteneciente o relativo a Éfeso, antigua ciudad del Asia Menor.
Paradojas efesias	Relativo a Heráclito debido a que el filósofo era originario de Éfeso. Su pensamiento radica en que la única constante es el cambio, que todo fluye. Su frase más conocida que postula lo anterior es “Ningún hombre se baña dos veces en el mismo río”.
Ródano	Se trata del río que se encuentra en Francia y Suiza. Su cauce pasa por las ciudades de Lyon, Aviñón, Arlés, Valence, y Ginebra.
Escaramuza	Batalla de poca importancia sostenida especialmente entre las avanzadas de los ejércitos, es decir, los soldados que van hasta el frente de la formación y son los menos valiosos de la armada. Con estas batallas se intenta conocer las fuerzas del oponente.
Torvo	Dicho especialmente de la mirada: fiera, espantosa, airada y terrible a la vista. (Los senderos son espantosos o terribles a la vista)
Infausto	Desgraciado, infeliz
Derrotero	Camino, rumbo, medio tomado para llegar al fin propuesto.
Santo Padre, Sumo Pontífice, Su Santidad:	Formas de llamar al Papa
Herejía	Sentencia o acción en contra de los principios de la religión.
Hueste	Conjunto de los seguidores o partidarios de una persona o de una causa.
Cátara	Tiene que ver con varias sectas herejes que se extendieron por Europa durante los siglos XI-XIII, y defendían la renuncia al mundo para alcanzar la perfección y la necesidad de llevar una vida sin vicios, en soledad y sin tentaciones.
Satán, Príncipe de las Tinieblas, el Maligno	Formas de llamar al Diablo.

Arcano	Misterio, cosa oculta y muy difícil de conocer.
Providencia	Conjunto de acciones de Dios en socorro de los hombres.
Pusilánime	Temeroso. Falto de ánimo y valor para tolerar las desgracias o para intentar cosas grandes.
El Verbo	La divinidad encarnada entre los hombres. Manera para referirse al hijo de Dios.
Edicto papal	Mandato, decreto publicado con autoridad del Papa.
Pontificia	En relación con el Papa.
Jactar	Presumir. Alabarse excesiva y presuntuosamente, con fundamento o sin él
Índole	Naturaleza, calidad y condición de las cosas.
Incuria	Poco cuidado, negligencia (dentro del texto se está utilizando como sinónimo de descuido).
Discernir	Distinguir algo de otra cosa, señalando la diferencia que hay entre ellas.
Lingua franca	(lengua franca) es el idioma adoptado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. En este caso, se trata del latín ya que fue la lengua franca de Europa hasta el siglo XIV.
Advenimiento del salvador del mundo	Llegada o venida esperada y solemne del Mesías.
Folio	Hoja de un libro o un cuaderno
Enmienda	Propuesta de variante, adición o reemplazo de un proyecto, dictamen, informe o documento.
Hartazgo	Fastidio, cansancio.
Disputa escolástica	Debate o discusión entre filósofos de las escuelas medievales.
Doctor de la Iglesia	Título otorgado por el Papa a ciertos santos en razón de su erudición y en reconocimiento como notables maestros de la fe para los fieles de todos los tiempos. (En el texto se ocupa como un adjetivo. El copista supone que el visitante es un erudito y maestro de la fe).
Cátedra	Puesto para impartir una materia en una universidad.
Intrincada	Enredada, complicada, confusa.
Silogismo	Argumento que consta de tres proposiciones, la última de las cuales se deduce necesariamente de las otras dos. Ejemplo: Los planetas son redondos - primera premisa La Tierra es un planeta - segunda premisa Por tanto, la Tierra es redonda – conclusión
Invocaciones de autoridades	Recurrir a alguien, cuya opinión tiene importancia, para respaldar tus ideas.
Reverberar	Cuando se trata de un sonido se refiere a que éste se refleja en una superficie

	que en vez de absorberlo hace que rebote y el sonido continúe.
Marcos de plata	Moneda de la Edad Media
Deliberar	Decidir. Considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla
Quicio	Parte de las puertas o ventanas en que entra la punta de un madero que las asegura y afirma por medio de pernios y bisagras, para que girando se abran y cierren
Desdén	Indiferencia, con menosprecio.
Elucubración	Divagación complicada y con apariencia de profundidad.
Edicto	Mandato, decreto publicado con autoridad del príncipe o del magistrado.
Versículo	Cada una de las breves divisiones de los capítulos de ciertos libros, y singularmente de la Biblia.
Edificante	Que causa en alguien sentimientos de piedad y virtud.
Pentateuco	O el Libro de la Ley (Torah), como lo llaman los judíos, encabeza los 73 libros de la Biblia. Los nombres de los cinco libros del Pentateuco son: el Génesis, el Exodo, el Levítico, los Números, el Deuteronomio, y su fin general es: exponer cómo Dios escogió para sí al pueblo de Israel y lo formó para la venida del mesías.
Génesis	"generación" u origen. Primer libro del Pentateuco que describe la creación del universo y del hombre, la caída de los primeros padres (Adán y Eva) entre otras historias.
Pecado original	Pecado cometido por los primeros padres de la humanidad (Adán y Eva) al desobedecer el mandato divino de no comer del árbol del conocimiento del bien y del mal.
Disquisición teológica	Pensamiento sistemático en torno a temas religiosos.
Retórica escolástica	En el texto se refiere a estar lleno de un estilo riguroso y técnico sobre la religión.
Argumentación	Propuesta, tesis.
Postular	Demandar, pretender, pedir.
Vedar	Impedir, negar, prohibir por ley o mandato.
Engendrar	Causar, ocasionar, formar.
Condescender	Acomodarse por bondad al gusto y voluntad de alguien.
Inadmisible	Inaceptable
Encarnación	Se le llama así al acto de dios de hacerse hombre sin perder su naturaleza divina.
Infracción	Rompimiento de una ley, pacto o tratado o de una norma moral, lógica o doctrinal.
Pasión y Cruz	Engloba todos los acontecimientos sucedidos a Jesucristo, y narrados en los evangelios, desde la Última Cena hasta su crucifixión, muerte y resurrección. Proviene del latín "passus" (sufrir) ya que hace referencia a sus sufrimientos.
Misericordia	Virtud que inclina el ánimo a compadecerse de los trabajos y miserias ajenos.

	Atributo de Dios, en cuya virtud perdona los pecados y miserias de sus criaturas.
Redención	Acto de rescatar o sacar de esclavitud al cautivo mediante un precio En el texto se refiere a la redención, que de acuerdo con la religión católica, Jesucristo hizo del género humano por medio de su pasión y muerte.
Temple	Fortaleza enérgica y valentía serena para afrontar las dificultades y los riesgos.
Determinar	Tomar una resolución, decidir.
Tomás de Aquino	Pensador de la Edad Media. Representante de la escolástica que en sus postulados retoma la filosofía Aristotélica. Para Tomás de Aquino hay dos vías de conocimiento: el cuerpo y el intelecto. Por medio de éste el hombre abstrae la esencia de las cosas y así llega al mundo espiritual, al conocimiento de dios por medio de la razón.
Escolástico	Persona que enseña el escolasticismo. Escolasticismo: Filosofía de la Edad Media, cristiana, arábiga y judaica, en la que domina la enseñanza de las doctrinas de Aristóteles, ajustada con las respectivas doctrinas religiosas.
No estar en sus cabales	No estar cuerdo.
Escrúpulo	Duda, temor, sospecha, desconfianza que punza la conciencia sobre si algo es o no cierto, si es bueno o malo, si obliga o no obliga; lo que trae inquieto e intranquilo el ánimo.
Atenuar	Minorar o disminuir algo.
Vacilación	Titubeo, indecisión.
Legajo	Conjunto de papeles que están reunidos por tratar de una misma materia.
Ceñir	Rodear, ajustar o apretar la cintura, el cuerpo, el vestido u otra cosa. En el texto se ocupa como rodear.
Corro	Grupo de personas que forman un círculo.
Entreverar	Mezclar, introducir algo entre otras cosas.
Azorado	Alterado, inquieto, confundido.
Interjección	Clase de palabras que expresa alguna impresión súbita o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc.
Procesante	Persona que participa en una procesión que se trata del acto de ir ordenadamente de un lugar a otro muchas personas con algún fin público y solemne, por lo común religioso.
Juicio final	O Juicio Universal o Día del Juicio son expresiones que definen una visión religiosa del fin del mundo o fin de los tiempos que se concibe como un juicio que decidirá el destino final de cada uno para toda la eternidad.
Perplejo	Dudoso, confuso.
Convulsivo	Que hace contracciones intensas.
Deponer	Apartar, dejar.
Orbe	Esfera celeste o terrestre. Mundo (l conjunto de todas las cosas creadas).
Dogma	Propuesta que se toma por firme y cierta y como principio innegable de una ciencia o doctrina.

Medrar	Crecer, aumentar.
No dar cabida	No dar espacio, oportunidad, posibilidad. No ser válido.
Minar	Consumir, destruir poco a poco. En el texto se refiere a poner en riesgo los cimientos de la religión por ahondar en ellos. Es decir los deja débiles y pueden ser destruidos.
Disuadir	Inducir, mover a alguien con razones a abandonar un propósito.
Yelmo	Parte de la armadura antigua que protegía la cabeza y el rostro.
Comparecer	Presentarse ante una autoridad u otra persona.
Ángelus	Oración en honor del misterio de la encarnación que se reza tres veces al día, al amanecer, al mediodía y al anochecer. Las campanas de catedrales o iglesias anuncian el momento de hacer la plegaria con el afán de recordarle a María la anunciación del ángel en Nazareth y el misterio de la encarnación.
Escrutar	Examinar cuidadosamente, explorar.
A la usanza	Al modo de...
Ostentoso	Magnífico, suntuoso, aparatoso y digno de verse.
Persuasión	El acto de mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo.
Obstinación	Terquedad, insistencia.
Eludir	Evitar con astucia una dificultad o una obligación.
Ardid	Artificio, medio empleado hábil y mañosamente para lograr una intención.
Incauto	Ingenuo, que no tiene malicia.
Cavilaciones	Pensamientos profundos.
Inocuo	Inofensivo.
Vacilación	Titubeo, indecisión.
Barruntar	Sospechar, presentir por alguna señal o indicio.
Conato	Intento. Inicio de una acción que se frustra antes de terminar.
Indulgencia	Facilidad en perdonar o disimular las culpas. En el texto se entiende como perdón.
Obcecación	Oscuridad de la razón, que confunde las ideas.
Efusión	Expansión e intensidad en los afectos generosos o alegres del ánimo.
Presteza	Velocidad, prontitud, brevedad en hacer o decir algo.
Inferir	Sacar un resultado o deducir algo de otra cosa.
Escarnecer	Hacer burla o mofa.
Inferencia	Deducción.
Mesías	Sujeto real o imaginario en cuyo advenimiento hay puesta confianza inmotivada o desmedida. En el cuento se refiere al hijo del dios católico prometido por los profetas al

	pueblo hebreo.
Superfluo	No necesario, que está de más.
Condice	Convenir, concertar o guardar armonía una cosa con otra. En el texto se utiliza como sinónimo de concordar.
Suplicio	Grave tormento o dolor físico o moral.
Inclemente	Despiadado, cruel. Sin compasión.
Aplomo	Serenidad.

1. Parte I del cuento.

Contenido: Parte I transcrita.

Conexiones:

- parte II del cuento.
- volver al menú del cuento.
- seguir a la actividad I “Cuarto de reliquias”

2. Parte II del cuento

Contenido: Parte II transcrita.

Conexiones:

- parte III del cuento.
- volver al menú del cuento.
- seguir a la actividad II “Descifrando el manuscrito”.

3. Parte III del cuento.

Contenido: Parte III transcrita.

Conexiones:

- parte IV del cuento.
- volver al menú del cuento.
- seguir a la actividad de la parte III.

4. Parte IV del cuento

Contenido: Parte IV transcrita.

Conexiones:

- Volver al menú del cuento.
- Seguir a la actividad de la parte IV.

3.5 Menú de las actividades

Diseño de la interfaz: el espacio representará un pergamino en el que tendrá escrito con letra antigua los nombres de cada una de las actividades. En la parte superior se expondrá la dinámica de este apartado.

Contenido: los enlaces a cada parte del cuento y la opción de seleccionar con audio o sin audio.

- Diseño del ícono actividad 1: la leyenda “Cuarto de reliquias” y una ilustración en silueta de la estatua “Venus del Milo”
- Diseño del ícono actividad 2: la leyenda “Descifrando el manuscrito” y una ilustración en silueta de una pluma y un tintero.
- Diseño del ícono actividad 3: la leyenda “Procesión de flagelantes” y una ilustración en silueta de una procesión encabezada por un hombre que lleva una cruz.
- Diseño del ícono actividad 4: la leyenda “El copista y el extranjero” y una ilustración en silueta de un monje.

Conexiones:

- Actividad 1 “Cuarto de reliquias”
- Actividad 2 “Descifrando el manuscrito”
- Actividad 3 “Procesión de flagelantes”
- Actividad 4 “El copista y el extranjero”
- volver al menú principal

3.5.1 Actividad de la parte I “Cuarto de reliquias”

Diseño de la interfaz: todo el espacio de la pantalla es una bodega de reliquias en la que se encuentran pinturas, esculturas y objetos de diferentes periodos históricos. En ese espacio deben estar referencias gráficas a la temporalidad, espacialidad y contexto histórico de la trama y características del personaje principal. En la parte superior derecha estará un contador indicando cuántos artículos debe buscar y los que ya haya encontrado. En la parte superior izquierda habrá un botón para solicitar una pista. Las pistas serán recuadros de textos ya sea con citas del cuento o con preguntas sobre el mismo. La interfaz no dará ninguna pista de los objetos así que aunque se pase el cursor sobre ellos no habrá ninguna diferencia en las ilustraciones que sean la respuesta correcta.

Dinámica de la actividad: el usuario en medio de todo ese collage de imágenes alusivas a diferentes periodos artísticos e históricos debe elegir 10 elementos de 17 correctos que hagan referencia a los contenidos de la parte I del cuento. Si elige correctamente saldrá una ventana de texto que le informará sobre el objeto y una retroalimentación positiva. Si elige incorrectamente, también recibirá una retroalimentación sobre qué es el objeto y por qué no es correcta su elección.

La actividad puede darse por terminada al encontrar los 10 elementos, pero si el usuario lo desea puede continuar hasta encontrar los 17 elementos correctos. Si el usuario ya no desea seguir en esa actividad puede dar clic en el botón de continuar para ir a la parte II del texto o volver al texto I para sacar más pistas que lo ayuden a resolver la actividad. Antes de cambiar de interfaz, si es que abandona la actividad, se le alentará a continuar con un cuadro de texto.

Dentro del espacio de la actividad habrá 39 artículos con retroalimentación (17 correctos y 22 incorrectos) los demás artículos sólo serán parte de la ilustración. Sin embargo ningún artículo sea seleccionable o no modificará la apariencia del cursor al hacer clic o pasar sobre él. Para apreciar mejor los objetos se podrá ampliar la imagen de cada uno de ellos.

Al término de la actividad (cuando se hayan encontrado mínimo 10 de los 17 elementos o cuando haya logrado todos los elementos) en un cuadro de diálogo se comentará el desempeño del usuario. Después podrá elegir entre continuar a la parte II del cuento o seguir en la actividad 1.

Música: ninguna, efectos de sonido.

Contenido:

Instrucciones: Acabas de entrar al cuarto de reliquias de un importante museo. Ahora que terminaste de leer la primera parte del cuento, tu misión es encontrar 10 objetos de los 17 correctos que hacen referencia a los personajes, tiempo y espacio de la historia. Pero, ¡cuidado! Muchos de los objetos que hay aquí no están relacionados con el cuento, así que siempre selecciona recordando lo que acabas de leer.

Si crees que necesitas ayuda, puedes pedir una pista.

Imágenes: 39 imágenes con retroalimentación; de las cuales 17 son correctas y 22 incorrectas.

Elemento del cuento a identificar	Objeto	Correcto	Incorrecto
Temporalidad histórica del cuento.	Armadura de caballero.	✓	
	Portada del libro <i>Divina Comedia</i> .	✓	
	Portada del libro <i>Decamerón</i>	✓	
	Estatua ecuestre de Carlomagno de Agostino Cornacchini.	✓	
	Maniquí con el equipamiento del hoplita.		▪
	Pintura <i>Napoleón cruzando los Alpes</i> de Jacques-Louis David.		▪
	Portada del libro <i>Clemencia</i>		▪
	Portada del libro <i>Los tres mosqueteros</i> .		▪
Temporalidad religiosa	Pintura <i>La última cena</i> de Leonardo Da Vinci.	✓	
	Escultura <i>La piedad</i> de Miguel Ángel.	✓	
	Pintura <i>Cristo crucificado</i> de Diego Velázquez.	✓	
	Pintura <i>Los tres reyes magos</i> de Henry Siddons Mowbray.		▪
	Pintura <i>Resurrección de Lázaro</i> de Vincent Van Gogh.		▪
	Grabado <i>Moisés desciende del Sinaí</i> de Gustave Doré.		▪
Personaje principal	Escultura de San Pedro en la Basílica de San Juan de Letrán de Pierre-Étienne Monnot.	✓	
	Pintura <i>Crucifixión de San Pedro</i> de Caravaggio	✓	
	Grabado <i>San Jerónimo en su gabinete</i> de Alberto Durero. (1514)	✓	
	Escultura <i>Moisés</i> de Miguel Ángel.		▪
	Pintura <i>Decapitación de San Juan Bautista</i> de Caravaggio.		▪
	Grabado <i>El caballero, la muerte y el diablo</i> de Alberto Durero. (1513)		▪

	Grabado <i>Melancolía I</i> de Alberto Durer. (1514)		▪
Espacialidad	Fotografía del Palacio de los Papas en Aviñón.	✓	
	Fotografía del río Ródano.	✓	
	Fotografía del Palacio de Versalles.		▪
	Fotografía del Castillo de Chapultepec.		▪
	Fotografía del río Sena.		▪
	Fotografía del río Nilo.		▪
Contexto histórico	Maniquí con la vestimenta de un médico de la peste.	✓	
	Ilustración "La muerte negra" de la Biblia Toggenburg	✓	
	Pintura <i>El triunfo de la muerte</i> de Pieter Brueghel el viejo	✓	
	Ilustración del manuscrito Crónicas de Jean Froissart sobre la Batalla de Crécy de 1346	✓	
	Pintura <i>Juana de arco en la hoguera</i> de Jules Eugene Lenepveu.	✓	
	Pintura <i>Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp</i> de Rembrandt		▪
	Ilustración del Códice Florentino. Enfermos de viruela o hueyzáhuatl durante el sitio a Tenochtitlan.		▪
	Estampas 3 y 5 de Francisco de Goya del libro <i>Los desastres de la guerra</i> .		▪
	Pintura <i>Lucha por la Emancipación</i> de David Alfaro Siqueiros 1961		▪
	Pintura <i>Masacre en Corea</i> de Pablo Picasso		▪
	Pintura <i>El cirujano</i> de Jan Sanders van Hemessen.		▪
	Pintura <i>Caín en los Estados Unidos</i> de David Alfaro Siqueiros. (1947).		▪

Retroalimentaciones y pistas para cada imagen: Temporalidad

1.1 Histórica

Pista general

“Faltaban pocos días para las Pascuas del año de Gracia **1374**.” Selecciona un objeto que haga referencia al periodo histórico en el que se desarrolla la historia.

Objetos correctos:

- ✓ Armadura de caballero.
- ✓ Estatua ecuestre de Carlomagno de Agostino Cornacchini.
- ✓ Portada del libro *Divina Comedia*.
- ✓ Portada del libro *Decamerón*.

Objetos incorrectos:

- Maniquí con el equipamiento del hoplita.
- Pintura *Napoleón cruzando los Alpes* de Jacques-Louis David.
- Portada del libro *Clemencia*.
- Portada del libro *Los tres mosqueteros*.

Pista particular para:

Armadura de caballero

Elige un objeto que haga referencia a cómo se vestiría un guerrero de la época que describe el cuento.

Correcto. Elegiste una armadura medieval de siglo XV. La brigantina, coraza metálica que cubría el pecho del caballero era un distintivo de las armaduras de ese siglo. El caballero era un guerrero a caballo que servía al rey o a otro señor feudal. Era por lo general un hombre de orígenes nobles que, habiendo servido como paje y escudero, era ascendido al rango de caballero y debía jurar ser valiente, leal y cortés. La máxima expresión de la vida caballeresca eran los torneos. Elegantes fiestas en que los caballeros, en presencia de las damas, medían sus fuerzas. En la caballería medieval se armonizaron la ética heroica de los germanos y los principios de la moral cristiana.

Incorrecto. Elegiste el equipamiento de un hoplita. Así se le llamaba a los soldados de infantería de la antigua Grecia que usaban armas pesadas. Su armamento consistía en un casco, un escudo, una lanza, una espada corta y las grebas para cubrir las piernas. Un combate famoso librado por los hoplitas espartanos es la batalla de las Termópilas donde las fuerzas del rey Leónidas I se enfrentan contra el ejército persa de Jerjes I.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
--------	--------------	---------------------

		Armadura del caballero medieval	Presentar como una armadura de tamaño real.
		Equipamiento del hoplita espartano	Presentar como maniquí que porta el equipamiento del espartano.

Pista particular para:

Estatua ecuestre de Carlomagno de Agostino Cornacchini

Elige el objeto que haga referencia a un emperador importante del periodo histórico en el que se desarrolla la historia.

Correcto. Elegiste la estatua ecuestre de Carlomagno, rey franco, que en el siglo IX unificó a Europa occidental y formó el Imperio Carolingio (800-814). El mandato de Carlomagno intentó dar un nuevo orden a Europa durante la alta Edad Media después de las invasiones de los pueblos germánicos y la caída del Imperio Romano. Su reinado también fue muy importante por considerarse un resurgimiento de la cultura y las artes latinas.

Incorrecto. Napoleón Bonaparte fue general, primer cónsul y posteriormente emperador de Francia desde 1804 hasta 1814. Mediante triunfos militares y alianzas controló casi toda Europa occidental y central hasta la derrota de Waterloo en Junio de 1815. La pintura se llama *Napoleón cruzando los Alpes* de Jacques-Louis David y es una ilustración idealizada con fines propagandísticos de la travesía de Napoleón guiando a su ejército a través de los Alpes por el paso San Bernardo. Paul Delaroche hizo esta versión realista y menos heroica del suceso.



Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Estatua ecuestre de Carlomagno de Agostino Cornacchini	Presentar como estatua con el nombre de Carlomagno en la base.
	<i>Napoleón cruzando los Alpes</i> de Jacques-Louis David	Presentar como una pintura de gran tamaño.

Pista particular para:

Portada del libro *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio y portada del libro *La Divina Comedia* de Dante Alighieri.

Elige las obras literarias que sean representativas del periodo histórico en el que se desarrolla el cuento.

Correcto. Elegiste la *Divina Comedia* del poeta de la Edad Media Dante Alighieri. La obra es considerada como un ejemplo fundamental para exponer la transición del pensamiento medieval al renacentista. La *Divina Comedia* relata el viaje de Dante por el Infierno, el Purgatorio y el Paraíso guiado por el poeta romano Virgilio. La sección del Infierno es la más famosa por las descripciones de los males que sufren las almas pecadoras.

Correcto. El *Decamerón* de Giovanni Bocaccio se trata de una obra que, por medio de cien relatos sobre el amor, la inteligencia humana y la fortuna, retrata a la sociedad de finales de la Edad Media. La historia comienza con una descripción de la peste bubónica de 1348. Debido a la epidemia un grupo de diez jóvenes huyen a las afueras de Florencia y resuelven pasar el tiempo contando historias; de esta manera se enmarcan y entrelazan las cien narraciones que integran el *Decamerón*.

Incorrecto. *Clemencia* es la primera novela del escritor mexicano Ignacio Manuel Altamirano que publicó por entregas en 1869 en la revista literaria *El Renacimiento*. La novela, ubicada en 1863, en plena guerra contra la Segunda Intervención francesa (1862-1867), cuenta el amor de Fernando Valle, soldado del ejército republicano, por Clemencia, hermosa muchacha adinerada de una familia liberal de Guadalajara. Altamirano mezcla en su obra las formas de la novela sentimental del romanticismo y los rasgos de la novela histórica realista.

Incorrecto. Los tres mosqueteros es una novela de folletines escrita por el novelista y dramaturgo francés Alejandro Dumas. Originalmente se publicó en *El siglo, diario político y literario de economía social* en 1869. Ambientada durante el reinado de Luis XIII de

Francia, la novela narra las aventuras del joven d'Artagnan y sus amigos mosqueteros, Athos, Porthos y Aramis.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Portada del libro <i>Divina Comedia</i>	Presentar sobre un escritorio y que el título y el autor sean legibles.
	Portada del libro <i>Decamerón</i> .	Presentar sobre un sillón y que el título y el autor sean legibles.
Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Portada del libro <i>Divina Comedia</i>	Presentar sobre una repisay que el título y el autor sean legibles.
	Portada del libro <i>Decamerón</i> .	Presentar sobre un escritorio y que el título y el autor sean legibles.

1.2 Religiosa

Pista general

“Faltaban pocos días para las **Pascuas** del año de Gracia 1374.” Selecciona un objeto que haga referencia a las Pascuas, la festividad religiosa que se menciona en la narración.

Objetos correctos:

- ✓ Pintura *La última cena* de Leonardo Da Vinci.
- ✓ Escultura *La piedad* de Miguel Ángel.

- ✓ Pintura *Cristo crucificado* de Diego Velázquez.

Objetos incorrectos:

- Pintura *Los tres reyes magos* de Henry Siddons Mowbray.
- Pintura *Resurrección de Lázaro* de Vincent Van Gogh.
- Grabado *Moisés desciende del Sinaí* de Gustave Doré.

Pista particular para:

La última cena de Leonardo Da Vinci

Elige una imagen famosa que represente un episodio bíblico que se conmemora en la festividad religiosa que menciona el cuento.

Correcto. *La última cena* de Leonardo Da Vinci es una pintura mural realizada entre 1494 y 1498, ubicada en el refectorio de un convento dominico en la ciudad de Milán. Su gran deterioro se debe a que no se siguió la técnica tradicional del fresco y en su lugar se utilizó óleo sobre yeso. La escena representada es el momento en que Jesús anuncia a sus apóstoles la traición de uno de ellos, por eso todos tienen reacciones diferentes.

Juan 13:21-27

Habiendo dicho Jesús esto, se conmovió en espíritu, y declaró: De cierto, de cierto os digo, que uno de vosotros me va a entregar. Entonces los discípulos se miraban unos a otros, dudando de quién hablaba. Y uno de sus discípulos, al cual Jesús amaba, [...] le dijo: Señor, ¿quién es? Respondió Jesús: A quien yo diere el pan mojado, aquél es. Y mojado el pan, lo dio a Judas Iscariote. [...] Entonces Jesús le dijo: Lo que vas a hacer, hazlo más pronto.

Incorrecto. Esta pintura de Henry Siddons Mowbray de 1915 representa la adoración de los reyes magos al niño Jesús. La pintura hace referencia a las festividades decembrinas.

Mateo 2: 1-11

Cuando Jesús nació en Belén de Judea en días del rey Herodes, vinieron del oriente a Jerusalén unos magos, diciendo: ¿Dónde está el rey de los judíos, que ha nacido? Porque su estrella hemos visto en el oriente, y venimos a adorarle. [...] y he aquí la estrella que habían visto en el oriente iba delante de ellos, hasta que llegando, se detuvo sobre donde estaba el niño. Y al ver la estrella, se regocijaron con muy grande gozo. Y al entrar en la casa, vieron al niño con su madre María, y postrándose, lo adoraron; y abriendo sus tesoros, le ofrecieron presentes: oro, incienso y mirra.

Incorrecto. *La resurrección de Lázaro* es una pintura de Vincent van Gogh que retoma las tres figuras al fondo del grabado realizado por Rembrandt de este mismo tema religioso. En la imagen está Lázaro volviendo de la muerte y las dos mujeres asombradas que lo observan son sus hermanas Marta y María.

Juan 11:32-45

María, cuando llegó a donde estaba Jesús, se postró a sus pies, diciéndole: Señor, si hubieses estado aquí, no habría muerto mi hermano. Jesús entonces, al verla llorando, se estremeció en espíritu y se conmovió, y dijo: ¿Dónde le pusisteis? Le dijeron: Señor, ven y ve. [...] Jesús, profundamente conmovido otra vez, vino al sepulcro. Era una cueva, y tenía una piedra puesta encima. Dijo Jesús: Quitad la piedra. Marta, la hermana del que había muerto, le dijo: Señor, hiede ya, porque es de cuatro días. Jesús le dijo: ¿No te he dicho que si crees, verás la gloria de Dios? Entonces quitaron la piedra de donde había sido puesto el muerto. Y Jesús, alzando los ojos a lo alto, dijo: Padre, gracias te doy por haberme oído. [...] Y habiendo dicho esto, clamó a gran voz: ¡Lázaro, ven fuera! Y el que había muerto salió, atadas las manos y los pies con vendas, y el rostro envuelto en un sudario. Jesús les dijo: Desatadle, y dejadle ir.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<i>La última cena</i> de Leonardo Da Vinci	Presentar como pintura de gran tamaño que está al fondo de la habitación.
	<i>Los tres reyes magos</i> de Henry Siddons Mowbray	Presentar como una pintura de gran tamaño sobre un caballete.
	<i>Resurrección de Lázaro</i> de Vincent Van Gogh	Presentar como una pintura colgada en alguna de las paredes de la habitación.

Pista particular para:
la escultura *La piedad* de Miguel Ángel

Elige una escultura que haga referencia a la Semana Santa.

Correcto. *La piedad* del Vaticano es una escultura de mármol realizada de 1498 a 1499 por Miguel Ángel, uno de los principales artistas del renacimiento italiano. La obra, que tiene una composición piramidal en la que la virgen María sostiene el cuerpo de Jesús ya inerte, sigue los postulados de un arte idílico que no muestra la realidad de las cosas sino cómo deberían ser. *La piedad* retoma el tema de la madre doliente por el hijo asesinado que recientemente ha descendido de la cruz. Aunque es un tema religioso, el antecedente de este tipo de imágenes se marcan en ejemplos del mundo clásico, como la llamada “Pietà de Memnón” que ilustra a Aurora llorando por su hijo Memnón asesinado por Aquiles en la guerra de Troya. *La piedad* de Miguel Ángel se relaciona con la Semana Santa porque es cuando se venera la muerte y resurrección de Jesús.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<i>La piedad</i> de Miguel Ángel	Presentar como una figura a escala que esté sobre uno de los muebles de la habitación.

Pista particular para:

***Cristo crucificado* de Diego Velázquez**

Elige una imagen donde esté un personaje bíblico importante que tenga un papel fundamental en la festividad religiosa mencionada en el cuento.

Correcto. *Cristo crucificado*, pintura del barroco español (1632), fue realizada por Diego Velázquez. Es una representación serena de un Cristo inerte, que en sus proporciones posee el equilibrio y la perfección corporal atribuidos al dios griego, Apolo. Al apoyar los pies en una pequeña base y eliminar el fondo se acentúa la sensación de soledad, silencio y reposo, frente a la idea de tormento de la Pasión. De la contemplación de este cuadro surge el poema de Miguel de Unamuno *El Cristo de Velázquez*, publicado en 1920.

¿En qué piensas Tú, muerto, Cristo mío?
 ¿Por qué ese velo de cerrada noche
 de tu abundosa cabellera negra
 de nazareno cae sobre tu frente?
 [...]

Mientras la tierra sueña solitaria,
 vela la blanca luna; vela el Hombre
 desde su cruz, mientras los hombres sueñan;
 vela el Hombre sin sangre, el Hombre blanco
 como la luna de la noche negra;
 vela el Hombre que dió toda su sangre
 por que las gentes sepan que son hombres.

Incorrecto. Elegiste el grabado *Moisés descendiendo del monte Sinaí* del artista francés Gustave Doré que destacó principalmente por la ilustración de obras literarias tanto de escritores clásicos, Rabelais (1854), Dante (1861), Cervantes (1863), Perrault (1862) como de sus contemporáneos, Balzac (1855), Poe, Coleridge, Tennyson... En gran parte el trabajo de Doré ayudó a construir el imaginario colectivo del siglo XIX que se extendería hasta el siglo XX. En 1866 se publica la *Biblia* ilustrada por Doré. Este grabado representa el pasaje bíblico del Antiguo Testamento cuando Moisés baja del monte Sinaí llevando las tablas con los diez mandamientos.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<i>Cristo crucificado</i> de Diego Velázquez	Presentar como una pintura de tamaño medio.
	Grabado <i>Moisés desciende del Sinaí</i> de Gustave Doré	Presentar como ilustración de un libro abierto sobre un atril.

1 Personaje principal

Pista general

“Era casi medio día, y la nítida luz de la primavera entraba por la única ventana de la habitación. Peire de Najac, conocido en la Villanueva de Aviñón como el hermano Pedro, interrumpió su trabajo. Sentado frente a sus papeles, el copista miró hacia afuera.” Elige un objeto que se relacione con el personaje principal.

Objetos correctos:

- ✓ Escultura de San Pedro en la Basílica de San Juan de Letrán de Pierre-Étienne Monnot.
- ✓ Pintura *Crucifixión de San Pedro* de Caravaggio.
- ✓ Grabado *San Jerónimo en su gabinete* de Alberto Durero.

Objetos incorrectos:

- Escultura *Moisés* de Miguel Ángel.
- Pintura *Decapitación de San Juan Bautista* de Caravaggio.
- Grabado *El caballero, la muerte y el diablo* de Alberto Durero.
- Grabado *Melancolía I* de Alberto Durero.

Pista particular para:

Escultura de San Pedro de Pierre-Étienne Monnot

¿Qué personaje bíblico te recuerda el nombre del copista? Elige una escultura que se relacione con dicho personaje religioso.

Correcto. Realizada por el artista francés Pierre-Étienne Monnot, esta es una escultura de estilo barroco que representa al apóstol Pedro, uno de los principales discípulos de Jesús.

Su nombre era Simón y era un pescador de la región de Galilea. Jesús lo nombra Pedro, que quiere decir piedra, y a él le encomienda seguir con la propagación del cristianismo; es por eso que se le conoce como el primer Papa y se le representa con unas llaves que simbolizan las llaves del reino de los cielos. La obra forma parte de un grupo escultórico de los doce apóstoles que se encuentra en la Basílica de San Juan de Letrán en el Vaticano.

Mateo 16:15-19

Jesús les dijo: Y vosotros, ¿quién decís que soy yo? Respondiendo Simón Pedro, dijo: Tú eres el Cristo, el Hijo del Dios viviente. Entonces le respondió Jesús: Bienaventurado eres, Simón. Y yo también te digo, que tú eres Pedro, y sobre esta roca edificaré mi iglesia; y las puertas del Hades no prevalecerán contra ella. Y a ti te daré las llaves del reino de los cielos; y todo lo que atares en la tierra será atado en los cielos; y todo lo que desatares en la tierra será desatado en los cielos.

Incorrecto. Esta es una escultura de Moisés realizada en 1515 por el artista del renacimiento, Miguel Ángel. Según el Antiguo Testamento, Moisés liberó al pueblo de Israel de los faraones egipcios. Después de la huida de Egipto, Dios pidió a Moisés que subiera al monte Sinaí para entregarle las tablas de la ley con los diez mandamientos. Cuando regresó, encontró que el pueblo había fundido metales preciosos y con ellos había construido un becerro de oro al que estaban adorando. Moisés, furioso, lanzó las tablas sobre la estatua y la destruyó. Miguel Ángel representa en su escultura el momento en que Moisés descubre a su pueblo adorando al becerro de oro, y lleno de cólera, está a punto de levantarse para lanzar con furia las Tablas de la Ley. En la escultura se percibe la mirada encolerizada de Moisés y las tablas de la ley bajo su brazo derecho.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<p><i>Crucifixión de San Pedro</i> de Caravaggio.</p>	<p>Presentar como una escultura de gran tamaño.</p>
	<p>Escultura <i>Moisés</i> de Miguel Ángel</p>	<p>Presentar como una escultura de gran tamaño.</p>

Pista particular para:
Crucifixión de San Pedro de Caravaggio

¿Qué personaje bíblico te recuerda el nombre del copista? Dicho personaje sufrió un martirio por sus creencias religiosas. Elige una pintura de Caravaggio que se relacione con ese personaje.

Correcto. Elegiste la pintura *Crucifixión de San Pedro*, obra del barroco italiano que representa la muerte del apóstol Pedro a quién Jesús le encomienda la propagación del cristianismo y la edificación de su iglesia. Según la tradición cristiana, Pedro muere a causa de las persecuciones a los cristianos durante el mandato de Nerón y fue capturado y crucificado cabeza abajo por petición de Pedro, por no considerarse digno de morir igual que su maestro. La pintura de Caravaggio expone a un Pedro anciano que sufre y teme. La escena no es heroica o divina como otros artistas la han pintado (Miguel Ángel), por el contrario al tener un fondo negro e iluminar sólo al ejecutado y sus verdugos (mostrando sus acciones y ropas comunes), expresa que la muerte del apóstol fue una humillante y miserable ejecución.

Incorrecto. *La decapitación de San Juan Bautista* también es una pintura del barroco italiano realizada por Caravaggio, pero la escena que representa refiere a la muerte del profeta Juan Bautista, asesinado por órdenes de Herodes. Herodes se enamora y se casa con la esposa de su hermano Filipo, Herodías. Juan Bautista reprochó la unión de Herodes con la mujer de su hermano mayor. Esto hizo que Herodías sintiera un profundo odio por Juan, logrando que Herodes lo encarcelara. Durante un festín en honor a Herodes por su cumpleaños, la hija de Herodías, Salomé, accede a bailar para él delante de todos los invitados. Herodes, excitado por el vino, le promete que le dará todo lo que le pida, hasta la mitad de su reino. Después de consultarlo con su madre, Salomé le pide la cabeza de Juan Bautista en una bandeja. Entristecido y obligado por haber dado su palabra, Herodes manda cortar la cabeza a Juan Bautista. La cabeza del profeta fue entregada a Salomé como ella la había pedido y la joven la llevó a su madre.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<i>Crucifixión de San Pedro</i> de Caravaggio	Presentar como una pintura de gran tamaño.
	Escultura <i>Moisés</i> de Miguel Ángel	Presentar como una pintura de gran tamaño y colocar en un espacio donde sea visible la acción al interior del cuadro.

Pista particular para:

Grabado *San Jerónimo en su gabinete* de Alberto Durero

De acuerdo con el oficio del personaje. Elige un grabado que haga referencia a la posición social y las tareas que desempeña el hermano Pedro.

Correcto. Este grabado de Alberto Durero, artista alemán del Renacimiento se llama *San Jerónimo en su gabinete*. Con la figura de San Jerónimo, estudioso que hizo la primera traducción oficial de la Biblia al latín, Durero representa al intelectual cristiano. En el Renacimiento, y más aún en épocas medievales, el conocimiento y el estudio estaban en manos de la iglesia. Por eso los monjes eran quienes se encargaban de la elaboración de escritos y libros. Un copista, como el hermano Pedro se trataba de un monje que se dedicaba a transcribir documentos. *San Jerónimo en su gabinete* forma parte del tríptico de grabados más importantes de Durero en los que simboliza, además de la intelectualidad, otras esferas importantes de la vida, la moral en *El caballero, la muerte y el diablo* y la artística en *Melancolía I*.

Incorrecto. *El caballero, la muerte y el diablo*, grabado de 1513, pertenece a las estampas maestras del artista alemán del renacimiento Alberto Durero. La imagen tiene tres figuras importantes: el caballero que va firme en medio de un paisaje boscoso; a su lado, a caballo, está la muerte y de tras de él, el diablo que es una combinación de varios animales. El caballero firme simboliza al caballero cristiano que ante las adversidades se mantiene en el camino correcto. En tiempos medievales, y aún en el Renacimiento, la sociedad se dividía en nobles, clero y pueblo. Dentro del grupo de los nobles se encuentran los reyes y caballeros; y en el clero se encuentran los monjes y los altos mandos de la iglesia.

Incorrecto. Elegiste el grabado *Melancolía I* realizado en 1514 por Alberto Durero importante humanista alemán del Renacimiento. Aunque este grabado de cierta forma también aborda el tema de la intelectualidad, en realidad representa más al genio creador, al artista melancólico que está sumido en sus pensamientos. El carácter melancólico ha estado siempre vinculado a la creatividad. De ahí, la reflexión que hace Durero con esta obra sobre el oficio del artista. *Melancolía I* junto con los grabados *El caballero, la muerte y el diablo* y *San jerónimo en su gabinete* forman las estampas maestras de Durero. Todas fueron realizadas con la técnica de grabado al buril que es una forma de trabajar los grabados hechos en metal.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Grabado <i>San Jerónimo en su gabinete</i> de Alberto Durero	Dado que son grabados no pueden presentarse en gran tamaño pero considerar uno que sea lo bastante grande para identificar la imagen.
	Grabado <i>El caballero, la muerte y el diablo</i> de Alberto Durero	Dado que son grabados no pueden presentarse en gran tamaño pero considerar uno que sea lo bastante grande para identificar la imagen.

	<p>Grabado <i>Melancholia I</i> de Alberto Durero</p>	<p>Dado que son grabados no pueden presentarse en gran tamaño pero considerar uno que sea lo bastante grande para identificar la imagen.</p>
---	---	--

Espacialidad

Pista general

“Podía haber sentido la vecindad de Cristo al ver las altas fortificaciones del Palacio del Vicario, o recordado antiguas paradojas efesias con el curso incesante del Ródano; podía haber contemplado la armonía de los arcos del puente de Aviñón hincados en el agua, o divagado en la inmensidad del limpio cielo.” Elige las imágenes que se relacionen con la descripción del espacio en donde se desarrolla la narración.

Objetos correctos:

- ✓ Fotografía del Palacio de los Papas en Aviñón.
- ✓ Fotografía del río Ródano.

Objetos incorrectos:

- Fotografía del Palacio de Versalles.
- Fotografía del Castillo de Chapultepec.
- Fotografía del río Sena.
- Fotografía del río Nilo.

Pista particular para:

Fotografía del palacio de los papas en Aviñón

Elige una imagen que tenga un referente arquitectónico importante para la ciudad francesa en la que se desarrolla el cuento.

Correcto. Elegiste la fotografía del Palacio de los Papas que se encuentra en Aviñón. Este monumento es el palacio gótico más importante de Occidente (15.000 m² de piso, es decir el volumen de 4 catedrales góticas). La historia de este palacio comienza en 1309 cuando el Papa Clemente V por su estrecha relación con el rey de Francia, Felipe IV, traslada la sede papal de Roma a la ciudad de Aviñón. Clemente V eligió Aviñón por su cercanía con Vienne, donde en 1311 se iba a celebrar un concilio. Este traslado, debido a que Roma se encontraba inmersa en luchas e intrigas políticas y a la relación entre Clemente V y el Rey de Francia, se convirtió en permanente hasta 1377, cuando Gregorio XI, el último Papa que vivió ahí, regresa la sede de la iglesia a Roma. La construcción del Palacio Papal estuvo a cargo de Benedicto XII y su sucesor Clemente VI. A este periodo se le conoce como el Papado de Aviñón.

Incorrecto. El Palacio de Versalles fue la sede del poder francés desde el mandato de Luis XIV hasta el estallido de la revolución francesa en 1789. Al inicio se trataba de un modesto palacio construido por Luis XIII en 1624 para ir de caza. Sin embargo, su hijo, Luis XIV lo escogería para instalar ahí la corte y el gobierno de Francia en 1682. En el siglo XIX recibe un nuevo destino: convertirse en el Museo de la Historia de Francia, por deseo de Luis-Felipe, que subió al trono en 1830. Desde 1979 este palacio, símbolo del poder absoluto de una monarquía y ejemplo del arte clásico francés, está catalogado como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

Incorrecto. El Castillo de Chapultepec, edificio emblemático de la Ciudad de México por conservar gran parte de la historia nacional desde el siglo XV al XX, fue construido durante la época colonial (1785). Primero fue una ermita en honor al Arcángel San Miguel, posteriormente tuvo otras funciones, entre ellas, ser residencia de Maximiliano y Carlota. Durante el gobierno de Guadalupe Victoria se convirtió en sede del Colegio Militar, y en 1847 fue escenario de la lucha de los Niños Héroes. De 1872 a 1939 fue residencia oficial de los presidentes de la República hasta que el General Lázaro Cárdenas en diciembre de 1939 expidió un decreto en el que señaló como parte del patrimonio nacional al Castillo de Chapultepec para que en él se instalase el Museo Nacional de Historia. Salvador Novo, escritor mexicano, en su *Nueva grandeza mexicana* hace un recorrido poético por la historia de este recinto.

“Bosque de Chapultepec. Aquí los reyes aztecas, finos y civilizados, vivieron, se bañaron; aquí los adustos virreyes meditaron la conveniencia de transportar la ciudad a la firmeza seca de las lomas; aquí murieron los héroes niños bajo las balas del invasor; aquí Carlota escandalizó a las damas gordas de su corte de honor al madrugar para montar a caballo; aquí don Porfirio, aquí don Pancho, aquí Obregón, aquí Calles, aquí Portes y Abelardo. Fue don Lázaro quien primero se abstuvo, se desterró (cultivaba una inclinación por desterrar a los gargantones) a los vecinos Pinos. Y ahora, por fin aquí un museo en que lucen como lo merecen las galas y reliquias de nuestra Historia.”

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Fotografía del Palacio de los Papas en Aviñón	Presentar como fotografía enmarcada.
	Fotografía del Palacio de Versalles	Presentar como fotografía enmarcada.
	Fotografía del Castillo de Chapultepec	Presentar como fotografía enmarcada.

Pista particular para:
Fotografía del río Ródano

Elige la imagen que funcione para describir el espacio de la narración y se relaciona con la siguiente frase aludida en el cuento: “Nadie se baña en el mismo río dos veces”

Correcto. Elegiste la fotografía del río Ródano en la que se aprecia su famoso puente San Bénézet, más conocido como el puente de Aviñón, que apenas conserva 4 de los 22 arcos que lo conformaban. La leyenda de este puente se remonta al año 1117 cuando un joven pastor, llamado Bénézet tras bajar de las montañas de la Ardèche dice haber sido enviado por Dios para construir un puente en Aviñón. Los aviñoneses se burlaron de él y lo desafiaron a cargar una piedra enorme al hombro y luego tirarla en el Ródano. Bénézet, bajo la estupefacta mirada de la gente, levanta el bloque de piedra y lo tira al agua, según se dice, ayudado por Dios y por los ángeles. La leyenda de San Bénézet pasó al conocimiento popular, porque la construcción del puente representa un desafío a los elementos. El Puente St-Bénézet es quizá la obra más antigua construida en el Ródano entre Lyon y el mar. En la Edad Media, el Puente St. Bénézet forma parte de uno de los caminos de peregrinaje más importantes entre Italia y España y será indispensable en el Papado de Aviñón durante el siglo XIV. Los cardenales se instalan en Villeneuve para huir de las molestias de Aviñón, calificada en ese entonces por el poeta Petrarca, como "la ciudad más asquerosa y pestilente de la tierra". En esa época, el puente era la conexión más directa entre la cantidad de residencias que se construían los cardenales y el Palacio de los Papas ubicado al interior de las murallas de Aviñón.

Incorrecto. Elegiste la fotografía del río Sena que también es un importante río francés pero su cauce pasa por las ciudades de Ruan, París, Troyes. En 1991 la UNESCO consideró las riberas del Sena Patrimonio de la Humanidad por las construcciones que a lo largo del río pueden observarse. Un paseo por el Sena se considera como un recorrido por la evolución y la historia de la ciudad, desde el museo del Louvre hasta la Torre Eiffel, pasando por la Plaza de la Concordia, el Grand Palais y el Petit Palais. Junto al río se alzan también la catedral de Notre-Dame y la Sainte Chapelle, dos obras maestras de la arquitectura gótica. En el siglo XIX George Eugène Haussmann por mandato de Napoleón III convirtió a París de una ciudad medieval a una de las más modernas del mundo. El plan urbanístico de Haussmann, sirvió de modelo para el ordenamiento urbano de muchas ciudades del mundo, a finales del siglo XIX y en el siglo XX.

Incorrecto. Elegiste la fotografía del río Nilo que fue fundamental para el nacimiento de la civilización egipcia y por tal motivo el historiador griego Heródoto afirmó que “Egipto es un don del Nilo”. Aunque está situado en una de las zonas desérticas y áridas más extensas del planeta, Egipto tuvo una de las civilizaciones más brillantes y ricas de la Antigüedad. Esto fue posible gracias al río Nilo, que desempeñó un papel crucial en la formación y desarrollo de la cultura faraónica. Fuente inagotable de recursos, el Nilo aportó con generosidad el agua y los alimentos necesarios para la subsistencia de los egipcios, y su curso constituyó la principal vía de transporte de personas y mercancías por todo el país. Con más de 6.600 kilómetros de longitud, el Nilo es el mayor río del continente africano ya

que su cauce transcurre por varias naciones del noreste de África como Etiopía, Sudán, Uganda, hasta su desembocadura en el mar Mediterráneo.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Fotografía del río Ródano	Presentar como una fotografía en poster.
	Fotografía del río Sena.	Presentar como una fotografía de tamaño pequeño.
	Fotografía del río Nilo	Presentar como parte de un mapa de Egipto.

2 Contexto histórico

Pista general

“Durante más de 50 años había escapado a las visitas implacables de la Peste Negra, a las escaramuzas y batallas en que inútilmente se vertía la mejor sangre de Inglaterra y de Francia, a las emboscadas de los aldeanos enfurecidos por el hambre, a la periódica miseria.” En la primera parte del cuento se expone el contexto histórico, social, político del hermano Pedro. Selecciona las imágenes que hagan referencia a esto.

Objetos correctos:

- ✓ Maniquí con la vestimenta de un médico de la peste.
- ✓ Ilustración “La muerte negra” de la Biblia Toggenburg
- ✓ Pintura *El triunfo de la muerte* de Pieter Brueghel el viejo
- ✓ Ilustración del manuscrito Crónicas de Jean Froissart sobre la Batalla de Crécy de 1346

Objetos incorrectos:

- Pintura *Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp* de Rembrandt
- Ilustración del Códice Florentino. Enfermos de viruela o hueyzáhuatl durante el sitio a Tenochtitlan.
- Estampas 3 y 5 de Francisco de Goya del libro *Los desastres de la guerra*.
- Pintura *Lucha por la Emancipación* de David Alfaro Siqueiros
- Pintura *Masacre en Corea* de Pablo Picasso

Pista particular para:

Maniquí con la vestimenta de un médico de la peste y la ilustración "La muerte negra" de la Biblia Toggenburg

Elige un objeto o una imagen que desde el lado médico haga referencia a la Peste Negra, la epidemia de la que habla el narrador y afectó a Europa a mediados del siglo XIV.

Correcto. Elegiste la vestimenta de un médico contra la peste negra o también llamada peste bubónica que atacó Europa principalmente en el siglo XIV (1346-1353) pero continuó hasta principios del siglo XVIII. La enfermedad se esparció de Caffa, una ciudad comercial cerca del Mar Negro, a Italia y de ahí a todo el continente europeo porque en 1346 la ciudad fue sitiada por el ejército mongol en el que ya se había presentado la enfermedad. El traje fue utilizado en el siglo XVII y su invención se le atribuye a Charles de Lorme, primer doctor del rey Luis XIII. El traje consistía en una máscara con un pico como de ave en el que se guardaban hierbas aromáticas porque la enfermedad se le atribuía a los malos olores; un abrigo largo, botas, guantes, anteojos y una vara de madera para no tocar a los infectados.

Correcto. Esta ilustración "La muerte negra" de 1411, representa a los enfermos de la peste negra o peste bubónica que atacó Europa principalmente en el siglo XIV (1346-1353) pero continuó hasta principios del siglo XVIII. Aunque la población creía que la peste se debía a cuestiones sobrenaturales, en realidad se trataba de una zoonosis, una enfermedad que pasa de los animales a los seres humanos. La bacteria que causa la enfermedad (*Yersinia pestis*) afectaba a las ratas y a otros roedores y se transmitía a los humanos a través de la picadura de las pulgas, parásitos que vivían en esos animales. Los enfermos presentaban inflamación de los ganglios en las ingles, axilas o cuello, secreciones y fiebres altas que provocaban escalofríos, desmayos y delirio; al ganglio inflamado se le llamaba bubón (de ahí el nombre de peste bubónica). Había otras variantes como la peste septicémica, en la cual el contagio pasaba a la sangre y se presentan manchas oscuras en la piel (de ahí el nombre de «muerte negra» que recibió la epidemia).

Incorrecto. *Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp* se trata de un retrato grupal realizado en 1632 cuando su pintor, Rembrandt, aún era muy joven. El Dr. Nicolas Tulp era profesor del gremio de anatomía de Ámsterdam y en 1632 dio una conferencia sobre anatomía humana la cual fue retratada por Rembrandt en esta pintura debido a que se le había encargado un retrato del gremio de cirujanos de Ámsterdam. El joven artista le imprimió dinamismo al retrato al poner a todos los participantes en acción y con diferentes expresiones y además, al dejar un espacio libre para que el espectador se sienta partícipe de la obra, por tal motivo la composición fue muy novedosa para la época. Para fortuna de Rembrandt fue un pintor barroco neerlandés y no italiano ya que en los Países Bajos protestantes, las disecciones humanas no sólo eran prácticas comunes, sino que se hacían a menudo en espacios públicos, a diferencia de los países católicos donde no eran posibles porque la ley católica de la resurrección indica que los cuerpos deben ser enterrados en un estado de integridad.

Incorrecto. Esta es una ilustración sobre los enfermos de viruela o hueyzáhuatl, que significa gran lepra, durante el sitio a Tenochtitlán que aparece en el Códice florentino

elaborado por el fraile historiador Bernardino de Sahagún. En 1520 llegó a México Pánfilo de Narváez y en uno de sus navíos venía Francisco de Eguía, un negro enfermo de viruela. La epidemia mató a miles de indígenas (entre ellos Cuitláhuac, hermano de Moctezuma, que le había seguido en la jefatura del pueblo azteca) porque era desconocida para ellos y no sabían cómo combatirla. Fray Bernardino de Sahagún escribe en *Historia general de las cosas de la Nueva España*: "Desta pestilencia murieron muchos indios; tenían todo el cuerpo y toda la cara y todos los miembros tan llenos y lastimados de viruelas que no se podían bullir ni menear de un lugar, ni volver de un lado a otro, y si alguno los meneaba daban voces. Esta pestilencia mata gentes sin número. Muchas murieron de hambre porque no había quien pudiese hacer comidas; los que escaparon de esta pestilencia quedaron con las caras ahoyadas y algunos ojos quebrados".

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Maniquí con la vestimenta de un médico de la peste.	Presentar como un maniquí que lleve la vestimenta del médico de la peste.
	Ilustración "La muerte negra" de la Biblia Toggenburg	Presentar como una ilustración de un libro medieval.
	Pintura <i>Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp</i> de Rembrandt	Presentar como pintura de tamaño mediano.
	Ilustración del Códice Florentino. Enfermos de viruela o hueyzáhuatl durante el sitio a Tenochtitlan	Presentar como ilustración de un códice.

Pista particular para:

Pintura *El triunfo de la muerte* de Pieter Brueghel el viejo

Elige una imagen que ilustre la ideología que dominaba en esos momentos debido a la epidemia que atacó Europa en el siglo XIV.

Correcto. Elegiste un fragmento de la pintura *El triunfo de la muerte* del artista flamenco Pieter Brueghel el viejo, donde se simboliza la muerte y sus estragos con los esqueletos que atacan a toda la población. Debido a la alta mortandad que hubo en Europa a causa de las enfermedades (como la Peste Negra del siglo XIV) y las hambrunas surgió una expresión artística llamada las "Danzas de la muerte" en las que se representaba cómo la

muerte se llevaba tanto a ricos como a pobres. Debido a que la muerte no se detenía ante nadie, la población medieval tuvo un cambio de ideología muy importante al darse cuenta que ni las riquezas ni las creencias religiosas podían salvarlos de la desgracia. De esto se desprende el tema “el triunfo de la muerte” que es claramente representado en esta pintura que tiene una fuerte influencia del Bosco, destacado pintor holandés del Renacimiento.

Incorrecto. Elegiste las estampas del artista español Francisco de Goya que hizo para su obra titulada *Los desastres de la guerra*, conjunto de 80 estampas que exponen las consecuencias de la guerra de independencia (1808-1814) que libraban los españoles contra las tropas napoleónicas que los había invadido. *Los desastres de la guerra* son la máxima expresión que un artista haya sido capaz de realizar sobre la irracionalidad de la violencia y de sus terribles consecuencias en el hombre. Las estampas elegidas (3 “Lo mismo” y 5 “Y son fieras”) pertenecen a la primera parte de *Los desastres de la guerra* que muestra distintos aspectos de la violencia bélica. La lucha cuerpo a cuerpo entre soldados franceses y civiles españoles ofrece la visión de un enfrentamiento desigual entre un pueblo débilmente armado contra un ejército.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	<i>El triunfo de la muerte</i> de Pieter Brueghel el viejo	Presentar como una pintura de gran tamaño.
	Estampas 3 y 5 de Francisco de Goya del libro <i>Los desastres de la guerra</i>	Presentar como ilustraciones de un libro.

Pista particular para:

Ilustración del manuscrito Crónicas de Jean Froissart sobre la Batalla de Crécy de 1346

El contexto histórico del hermano Pedro está lleno de enfermedades, hambrunas y muertes por las batallas. Elige un objeto que haga referencia a la guerra que se estaba librando entre Inglaterra y Francia en el siglo XIV.

Correcto. Elegiste la ilustración de la Batalla de Crécy de 1346 que formó parte de los muchos enfrentamientos que se dieron en la llamada Guerra de Cien años que mantuvieron ingleses y franceses desde 1337 hasta 1453. El principal motivo de esta guerra entre Francia e Inglaterra, fue la posesión de los territorios franceses a los que aspiraba el poder

inglés. Es la última guerra feudal y el ejemplo más perfecto de este tipo de guerras. Al inicio Inglaterra tomó posesión de tierras francesas, pero al final de la guerra Francia logró recuperar los territorios ocupados por los franceses, gracias a la intervención de Juana de Arco. La ilustración aparece en un libro llamado *Crónicas* que relata la Guerra de Cien años desde el reinado de Eduardo III de Inglaterra hasta el año 1400 y fue realizado por Jean Froissart, historiador francés medieval.

Incorrecto. Esta es una pintura del muralista mexicano David Alfaro Siqueiros llamada *Lucha por la emancipación* realizada en 1961. Aunque esta obra no sea de dimensiones monumentales como otros de sus trabajos, sí mantiene un tema congruente con su activismo político. Un ejemplo de sus trabajos de grandes dimensiones es *La marcha de la humanidad* que se aprecia en el Polyforum Cultural Siqueiros en la Ciudad de México y es una metáfora sobre las luchas del hombre y la mujer a través de la historia; la búsqueda de una mejor sociedad para todos. En *Lucha por la emancipación*, como en otras, el pueblo es protagonista de la composición y expone un tema revolucionario, social y político porque se trata de cientos de personas enfurecidas contra un ejército armado.

Incorrecto. La pintura que elegiste es *Masacre en Corea* y fue realizada por el pintor español representante del cubismo Pablo Picasso en 1951. La Guerra de Corea (1950-1953) fue uno de los acontecimientos de la Guerra Fría ya que se trató de una lucha entre Corea del Sur (apoyada por los Estados Unidos) y Corea del Norte (respaldada por la Unión Soviética). La pintura expone la violencia de los militares invasores contra los civiles desarmados. Por un lado se encuentran las madres y los niños atemorizados y del otro el ejército robótico que simboliza a los impersonales agentes de la guerra y el imperialismo. *Masacre en Corea* retoma la pintura de otro artista español, *Los fusilamientos del 3 de Mayo* de Francisco de Goya.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Ilustración del manuscrito <i>Crónicas</i> de Jean Froissart sobre la Batalla de Crécy de 1346	Presentar como una fotografía en poster.
	<i>Lucha por la Emancipación</i> de David Alfaro Siqueiros	Presentar como una pintura de gran tamaño.
	<i>Masacre en Corea</i> de Pablo Picasso	Presentar como una pintura de tamaño medio.

Pista general

“Proliferaban las herejías y las prácticas contrarias a las enseñanzas de la Iglesia, y el Sumo Pontífice, para contener a las huestes de Satán, establecía el derecho de la Inquisición a intervenir en los juicios por brujería.” Elige la imagen que haga referencia a la institución que menciona el narrador del cuento.

Objeto correcto:

- ✓ Pintura *Juana de arco en la hoguera* de Jules Eugene Lenepveu.

Objetos incorrectos:

- Pintura *El cirujano* de Jan Sanders van Hemessen.
- Pintura *Caín en los Estados Unidos* de David Alfaro Siqueiros. (1947)

Pista particular para:

Pintura *Juana de arco en la hoguera* de Jules Eugene Lenepveu

Pintura *La inquisición* de Francisco de Goya

Elige la pintura que se relacione con las prácticas violentas que realizaba la institución, que en tiempos del hermano Pedro, se encargaba de combatir la herejía en los pueblos cristianos.

Correcto. La pintura *Juana de arco en la hoguera* de Jules Eugene Lenepveu representa el suplicio de esta joven heroína francesa que en 1430 durante la guerra de Cien años, fue capturada por los borgoñeses y entregada a los ingleses. En Ruan, acusada de hereje, por haber dicho que voces divinas la empujaban a luchar para liberar a Francia de Inglaterra, fue sometida a un juicio eclesiástico y condenada a la hoguera en 1431. La Inquisición, tribunal de la iglesia establecido en el siglo XIII para investigar y castigar los delitos contra la fe, en un principio imponía penas como la deportación o el encarcelamiento pero empezó a aplicarse la muerte en la hoguera a partir del decreto del emperador Federico II en 1224, de Jaime I de Aragón en 1226 y de Luis XI de Francia en 1270.

Incorrecto. Aunque en esta pintura de 1550 realizada por Jan Sanders van Hemessen, que se conoce como *El cirujano o Extracción de la piedra de la locura*, aparece un hombre que está sufriendo por la intervención de otro personaje no está relacionada con la Inquisición. En épocas medievales a los locos se les consideraba pecadores castigados. Pensaban que la locura u otro mal mental eran causados por piedras en el cerebro y que debido a su crecimiento provocaban presión y causaban la perturbación mental. Estas ideas erróneas provocaron que muchos charlatanes se aprovecharan de la incredulidad de la gente e hicieran negocio con esto al practicarles a los enfermos una trepanación (hacer un agujero en el cráneo) para extraer la piedra de la locura. Hemessen pretende criticar la estafa al paciente, mediante la expresión sarcástica del supuesto doctor y la incredulidad del pueblo al confiar en esta falsa cura.

Incorrecto. *Caín en los Estados Unidos* es una obra de 1947 del muralista mexicano David Alfaro Siqueiros. La composición de la imagen hace una alegoría al racismo que aún

imperaba en los Estados Unidos contra los afroamericanos. La referencia al personaje bíblico Caín, que mató a su hermano Abel, hace énfasis en la muerte entre quienes deben ser fraternos. En 1922 Siqueiros publicó la *Declaración de principios sociales, políticos y estéticos* donde expresó que exaltaba el arte monumental por ser propiedad pública y pide a los artistas crear obras ideológicas para su pueblo porque el arte no debe ser individual sino educativo y combativo. Aunque *Caín en los Estados Unidos* no siga el postulado de ser una obra monumental sí continúa con el ideal de un arte al servicio público en el que hay inconformidad y crítica social.

Imagen	Nombre/Autor	Diseño/Programación
	Ilustración del manuscrito Crónicas de Jean Froissart sobre la Batalla de Crécy de 1346	Presentar como una pintura de tamaño medio.
	<i>Lucha por la Emancipación</i> de David Alfaro Siqueiros	Presentar como una pintura de gran tamaño.
	<i>Masacre en Corea</i> de Pablo Picasso	Presentar como un poster.

Cuadros de texto:

Sin haber concluido la actividad y da clic en el botón “Volver al cuento”:

¡Espera! Aún no has conseguido todas las imágenes que hacen referencia al personaje, el tiempo, espacio y contexto histórico de la narración. ¿Quieres volver a intentarlo? o ¿deseas volver al cuento para buscar más pistas?

Sin haber concluido la actividad y da clic en el botón “Continuar el cuento”:

¡Espera! Aún no has conseguido todas las imágenes que hacen referencia al personaje, el tiempo, espacio y contexto histórico de la narración. ¿Quieres volver a intentarlo? o ¿deseas continuar la lectura del cuento?

Da clic en el botón “Pista” si no están habilitadas las pistas:

¡Lo siento! Aún no puedes utilizar las pistas. Primero debes elegir una imagen a partir de lo que recuerdas del texto.

Retroalimentación al conseguir 10 elementos correctos (2 temporalidad histórica, 2 temporalidad religiosa, 2 personaje principal, 1 espacialidad, 3 contexto histórico):

¡Felicidades! Ya lograste encontrar 10 elementos que hacen referencia al personaje (nombrar los que haya seleccionado), la temporalidad histórica (nombrar los que haya seleccionado), temporalidad religiosa (nombrar los que haya seleccionado), la espacialidad (nombrar el que haya seleccionado) y el contexto histórico (nombrar los que haya seleccionado) del cuento.

Puedes continuar tu lectura para saber qué sucede con el manuscrito del extranjero o volver a la actividad para encontrar los elementos faltantes.

Retroalimentación al conseguir los 17 elementos correctos:

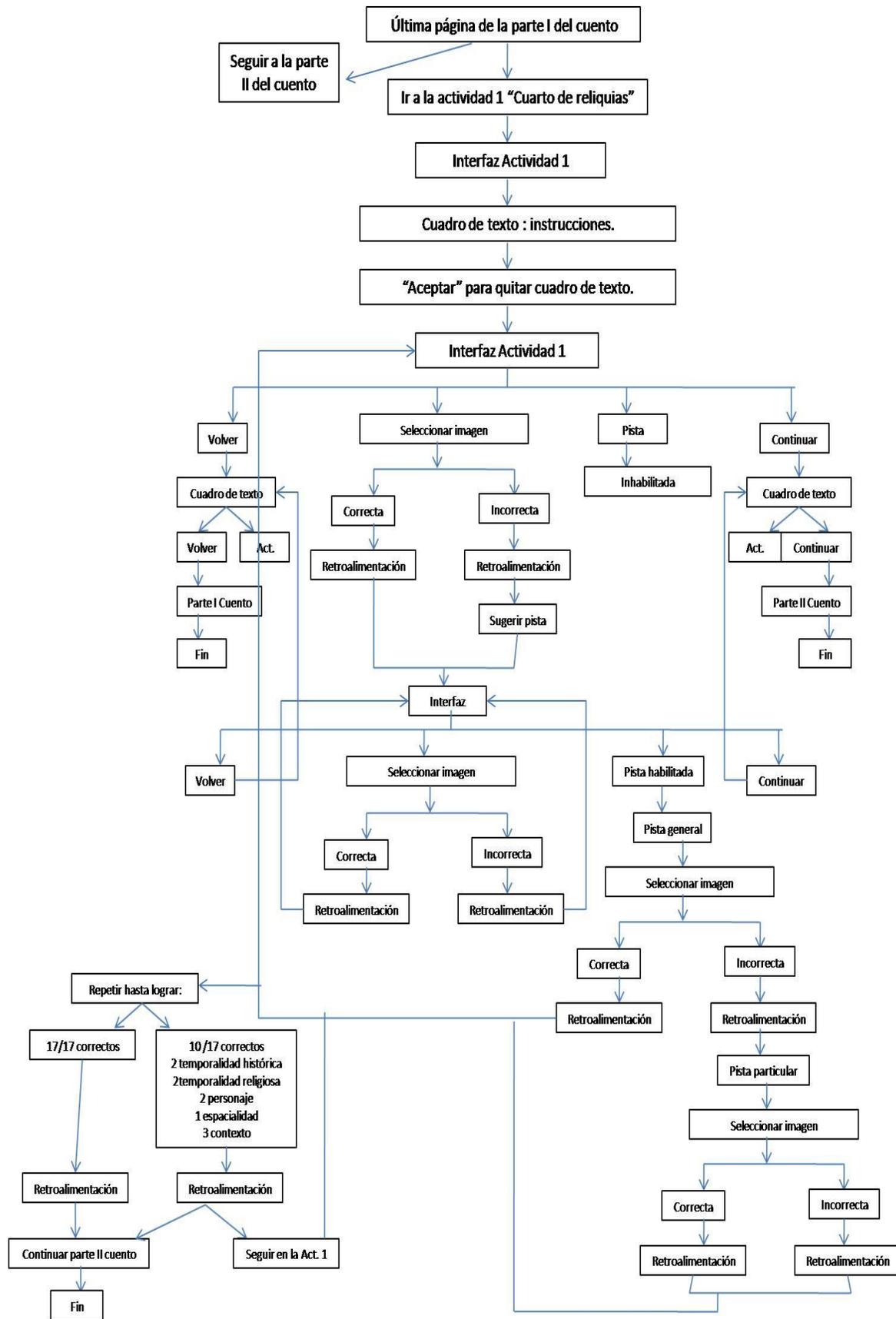
¡Felicidades! Lograste encontrar todos los elementos que hacen referencia al personaje (nombrar todos los objetos), la temporalidad histórica (nombrar todos los objetos), temporalidad religiosa (nombrar todos los objetos), la espacialidad (nombrar todos los objetos) y el contexto histórico (nombrar todos los objetos), del cuento.

Ahora continúa tu lectura para saber qué sucede con el manuscrito del extranjero.

Conexiones:

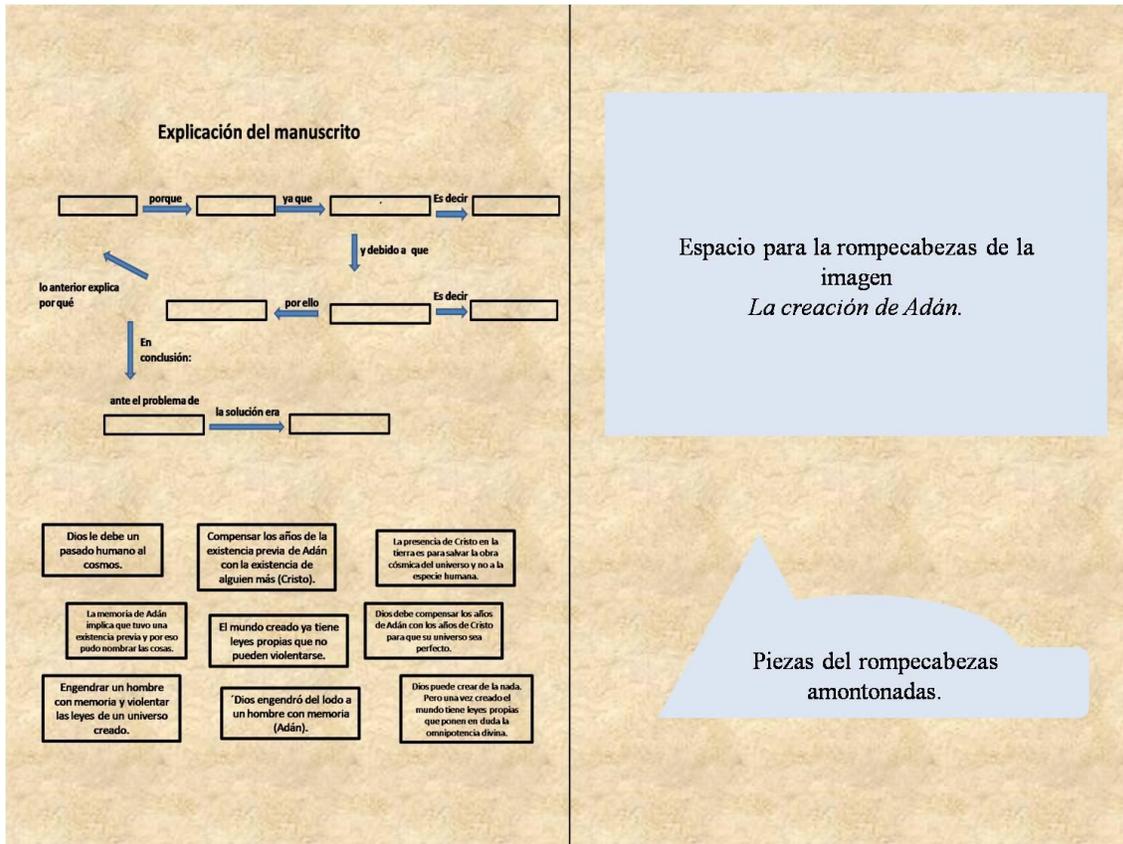
- Volver al texto de la parte I.
- Continuar al texto de la parte II.
- Volver al menú del cuento.

Diagrama de navegación



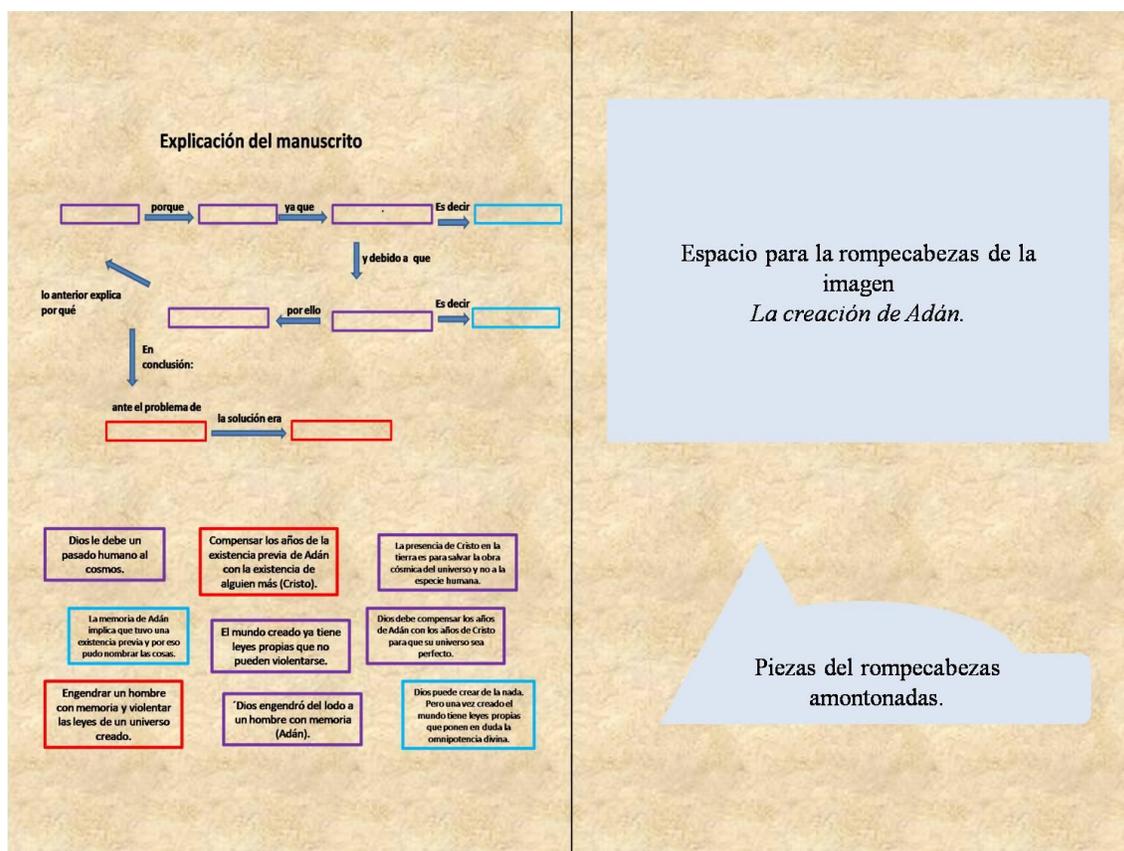
3.5.2 Actividad de la parte II “Descifrando el manuscrito”

Diseño de la interfaz: la pantalla parecerá un manuscrito en blanco y estará dividida en dos partes. Del lado izquierdo aparecerá la estructura de un esquema explicativo y debajo de éste todos los recuadros con los enunciados que completan el esquema. Tanto los recuadros con los enunciados como los recuadros vacíos del esquema deben ser del mismo tamaño para no dar pistas al usuario. Del lado derecho habrá un recuadro en blanco en donde se reconstruirá un rompecabezas a partir de las respuestas correctas del usuario.



Dinámica de la actividad: en la estructura de un esquema explicativo se desglosará lo postulado en el manuscrito. El usuario deberá acomodar los recuadros, en los que se encuentran los enunciados que explican el escrito, dentro del esquema. Conforme se acomoden las piezas y se dé coherencia al esquema explicativo, del lado derecho de la pantalla se reconstruirá un rompecabezas con la imagen *La creación de Adán* de Miguel Ángel; esto con una función ilustrativa pero a la vez complementaria ya que se proporciona otro objeto cultural que también ha abordado la creación del hombre. Al término de la actividad “Descifrando el manuscrito” aparece la retroalimentación de la imagen del rompecabezas. Después podrá elegir hacia donde ir (volver a la parte II del texto o continuar a la parte III del texto).

Sin embargo, si el usuario ya no desea seguir en esa actividad puede dar clic en el botón “Continuar” para ir a la parte III del texto o en el botón “Volver” para regresar a la parte II del texto para sacar más pistas que lo ayuden a resolver la actividad. Antes de cambiar de interfaz, si es que abandona la actividad, se le ayudará a continuar con la actividad al colocarle colores a los recuadros para que sea más fácil la resolución del esquema.



Música: ninguna, efectos de sonido.

Contenido:

Instrucciones: ¿Recuerdas todo lo que decía el manuscrito del extranjero? Entonces, ahora que has terminado de leer la segunda parte del cuento “El evangelio del hermano Pedro”, puedes reacomodar todas las piezas del manuscrito en los espacios del siguiente esquema para explicar su argumento. Cada vez que coloques una pieza correctamente se reconstruirá el rompecabezas de una imagen muy famosa que te ayudará a ilustrar el tema del manuscrito.

Imagen del rompecabezas: *La creación de Adán* de Miguel Ángel Buonarrotti

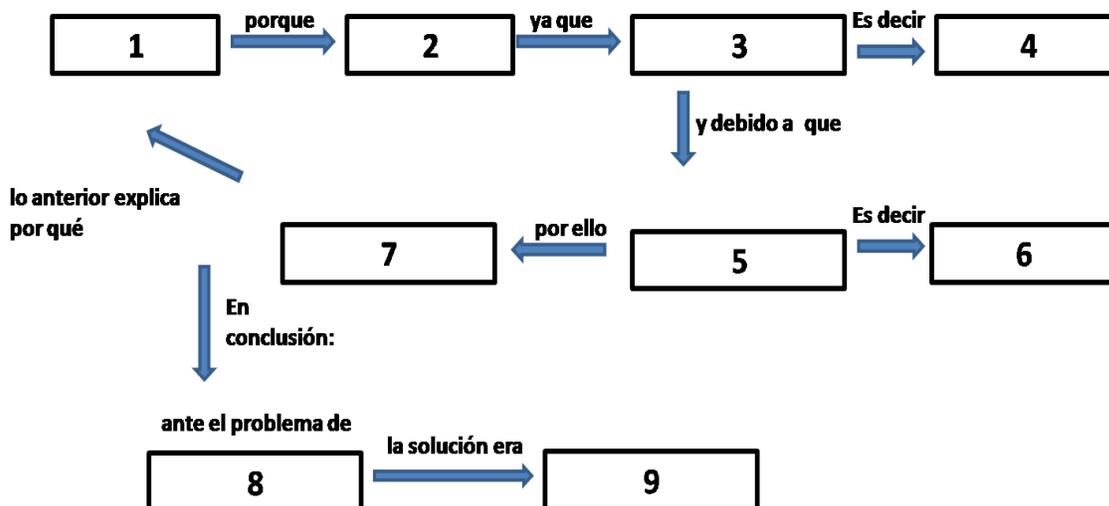
Enunciados de las piezas a acomodar:

1. La presencia de Cristo en la tierra es para salvar la obra cósmica del universo y no a la especie humana.
2. Dios le debe un pasado humano al cosmos.
3. Dios engendró del lodo a un hombre con memoria (Adán).
4. La memoria de Adán implica que tuvo una existencia previa y por eso pudo nombrar las cosas.
5. El mundo creado ya tiene leyes propias que no pueden violentarse.
6. Dios puede crear de la nada. Pero una vez creado el mundo tiene leyes propias que ponen en duda la omnipotencia divina.
7. Dios debe compensar los años de Adán con los años de Cristo para que su universo sea perfecto.
8. Engendrar un hombre con memoria y violentar las leyes de un universo creado.
9. Compensar los años de la existencia previa de Adán con la existencia de alguien más (Cristo).

Esquema explicativo:

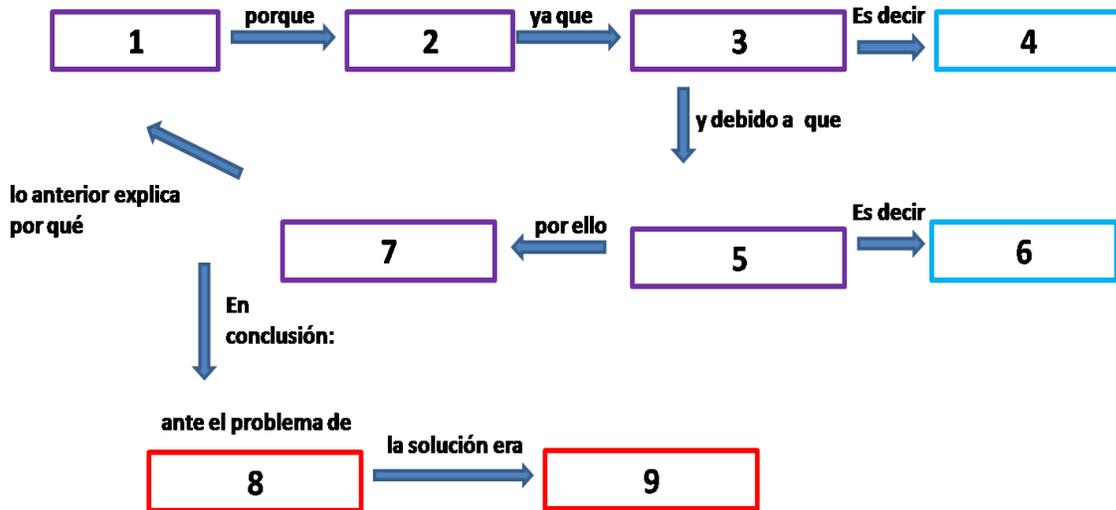
1. Al inicio todos los recuadros serán del mismo color.

Explicación del manuscrito



2. Si intenta abandonar la actividad sin terminarla se le ayudará al ponerle color a los recuadros y espacios del esquema.

Explicación del manuscrito



Cuadro de texto si desea abandonar la actividad sin terminar: ¿Ya te das por vencido? Pero aún no has terminado el esquema ¿Crees que sería más fácil si las piezas y los espacios tienen color? O ¿Prefieres volver al texto para intentarlo de nuevo?

Retroalimentación de la imagen:

¿Reconoces esta imagen? Se trata del fresco *La creación de Adán* realizado por el artista del renacimiento Miguel Ángel Buonarrotti y forma parte de una magna obra pictórica que duró cuatro años para finalizarse (1508-1512) y cubre toda la bóveda de la Capilla Sixtina en Roma. En la parte central de la bóveda están representadas nueve historias del Génesis, que se refieren al origen del universo, el hombre y el mal.

En *La creación de Adán* se figuran dos planos: el divino, de lado derecho en donde está Dios sostenido por ángeles que vuelan; y el terrenal, del lado izquierdo, donde Adán es representado fuerte y bello por ser a imagen y semejanza de Dios. Dios se dirige hacia Adán y con el leve contacto de sus dedos le infunde vida a su creación.

- Fuentes para la retroalimentación:

<http://arte.laguia2000.com/pintura/la-creacion-de-adan-de-miguel-angel>

http://mv.vatican.va/4_ES/pages/x-Schede/CSNs/CSNs_V_StCentr_06.html

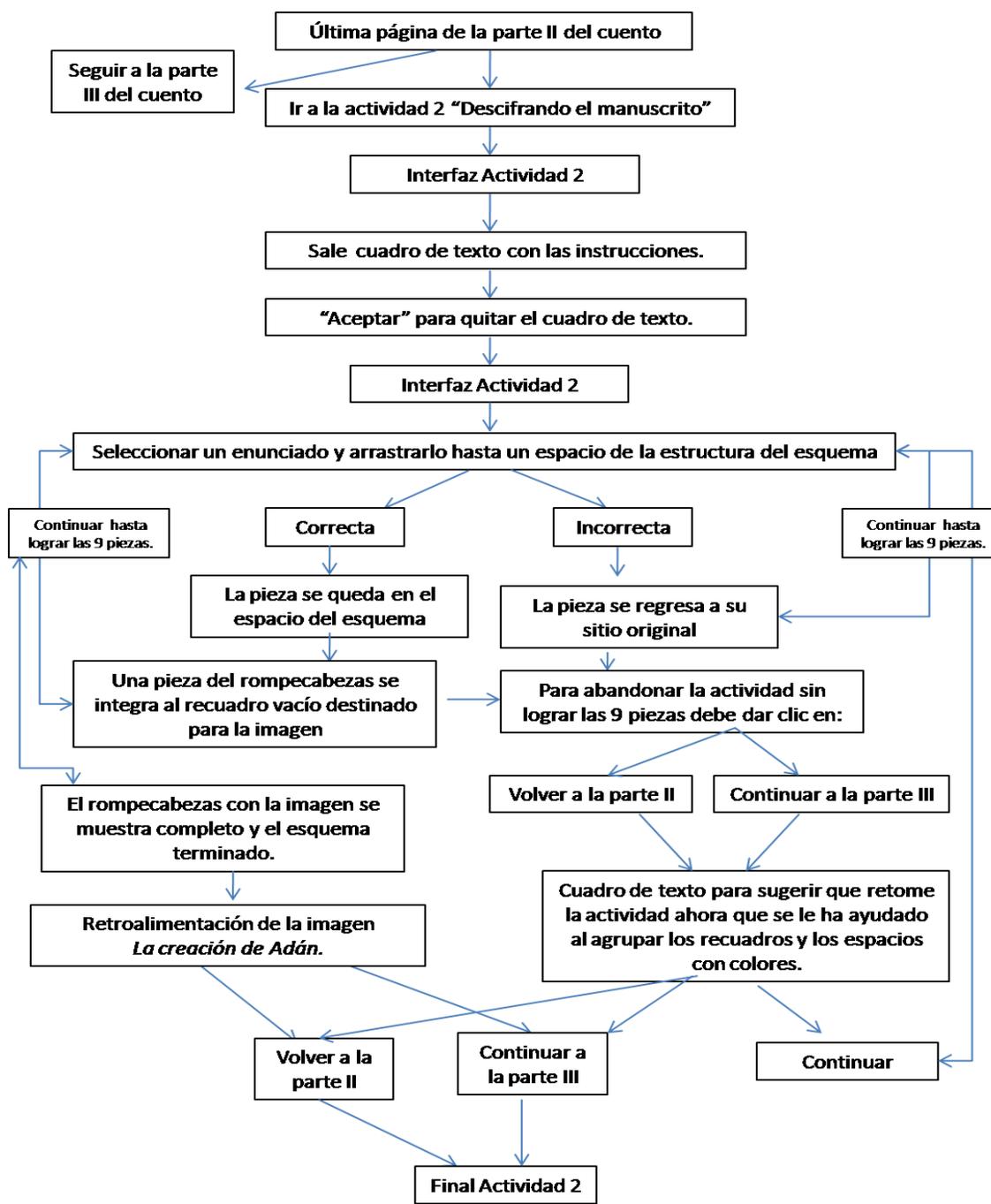
http://mv.vatican.va/4_ES/pages/CSN/CSN_Volta_StCentr.html

http://mv.vatican.va/4_ES/pages/CSN/CSN_Volta.html

Conexiones:

- Volver al texto de la parte II.
- Continuar al texto de la parte III.
- Volver al menú del cuento.

Diagrama de navegación:



3.5.3 Actividad de la parte III “Procesión de flagelantes”

Diseño de la interfaz: La actividad tiene tres interfaz.

1. La pantalla asemejará la pared de una iglesia donde se encuentren los arcos de tres vitrales que serán los hipervínculos para tres clips de la película *El séptimo sello* de Ingmar Bergman. La imagen de cada vitral ilustrará la temática del clip correspondiente. El primer vitral se llama “Danza de la muerte” y cuando se dé clic en él aparecerá otro recuadro en donde se reproducirá el primer clip de la película *El séptimo sello*. El segundo se llama “Conversaciones con la muerte” y cuando se dé clic en él aparecerá otro recuadro en donde se reproducirá el segundo clip de la película *El séptimo sello*. El tercero se llama “Procesión de flagelantes” y cuando se dé clic en él aparecerá otro recuadro en donde se reproducirá el tercer clip de la película *El séptimo sello*.



2. El espacio de la pantalla asemejará un campo abierto en el que se ve la construcción de la torre de un castillo medieval. Prácticamente todo el castillo está construido sólo falta apilar los grandes bloques de piedra que se encuentran en el lado derecho de la pantalla. Los bloques contienen las respuestas de las preguntas que aparecerán del lado inferior izquierdo de la pantalla. Hay más bloques de los que se necesitan para construir la torre, por tanto habrá varias respuestas incorrectas.



3. La pantalla mostrará una línea del tiempo con los diferentes textos literarios que en sus temáticas hayan abordado grandes epidemias que afecten a la humanidad.

Dinámica de la actividad: El usuario deberá construir la torre a partir de los bloques de piedra en donde se encuentran las respuestas a las preguntas que se relacionan con la tercera parte del cuento y los tres videos extraídos de la película de Bergman. La pregunta aparecerá en la parte inferior izquierda de la pantalla y el usuario, como en el juego *Jenga*, construye la torre al colocar un bloque con la respuesta que considere correcta. Para que aparezca otra pregunta forzosamente debe colocar un bloque, no hay manera de saltar la pregunta. Al finalizar las preguntas si el usuario contestó todas correctamente la torre se mantendrá en pie y se le informará su desempeño; de no ser así, la torre se derrumbará y se le informará con un cuadro de texto cuántas respuestas son incorrectas y si desea volver a jugar sólo con las preguntas que contestó mal.

Música:

Interfaz 1: Canto gregoriano.

Interfaz 2 y 3: efectos de sonido.

Contenido:

Instrucciones 1: ¿Te imaginas qué podrías vivir que fuera similar a lo que experimentó el hermano Pedro en esta tercera parte del cuento? ¿Qué pensarías si vieras una procesión de flagelantes? Revisa los siguientes videos de la película *El séptimo sello* para darte una idea del ambiente que se vivía en tiempos del hermano Pedro.

Videos:

Número de video	Nombre	Duración
Video 1	Danza de la muerte	16'32'' - 18'47''
Video 2	Conversaciones con la muerte	18'51''- 23'51''
Video 2	Procesión de flagelantes	36'35''- 41'58''

Cuadros de texto de la interfaz 1:

Sin haber visto todos los videos y da clic en el botón “Volver a la parte III del cuento”: ¿Estás seguro de volver al cuento? Aún no has visto cómo era vivir en tiempos de la peste negra. ¿Deseas intentarlo otra vez?, o ¿quieres leer de nuevo la parte III del cuento?

Sin haber visto todos los videos y da clic en el botón “Continuar a la parte IV del cuento”: ¿Estás seguro de continuar leyendo? Aún no has visto cómo era vivir en tiempos de la peste negra. ¿Deseas intentarlo otra vez?, o ¿quieres continuar a la parte IV del cuento?

Instrucciones 2: Si el copista, al final de la segunda parte del cuento, había decidido no entregar al extranjero al Santo Oficio, ¿por qué cambió de opinión? Para saberlo, construye la torre de este castillo medieval con los bloques de piedra que contienen las respuestas a las siguientes preguntas. Coloca un bloque por cada pregunta y al finalizarlas sabrás si has hecho un buen trabajo con la construcción de la torre.

Preguntas y respuestas:

Núm. pregunta	Pregunta	Respuestas	Correcta/ Incorrecta
1	¿Qué son las danzas de la muerte?	Expresiones artísticas.	Correcta
		Oraciones religiosas.	Incorrecta
		Cantos bíblicos.	Incorrecta
2	Las danzas de la muerte buscan...	Asustar a las personas para que reflexionen en que todos morirán.	Correcta
		Hacer pensar a la gente que todos somos infelices porque moriremos.	Incorrecta
		Hacer felices a las personas para que no piensen en la muerte.	Incorrecta

3	¿Qué síntomas presentan los enfermos de la peste?	Les salen bubones dolorosos y se contraen hasta que sus miembros quedan rígidos y dislocados.	Correcta
		Presentan vómitos y calosfríos.	Incorrecta
		Estornudos, delirios y dolores en las extremidades.	Incorrecta
4	La población cree que la peste es...	Un castigo divino	Correcta
		Una maldición de los dioses que se contagia al recorrer los caminos.	Incorrecta
		Una enfermedad producida por la bacteria yersinia pestis.	Incorrecta
5	¿Para qué se golpean las personas durante las procesiones?	Aplacar la ira de dios.	Correcta
		Demostrar que la humanidad se merece los males de la peste	Incorrecta
		Mostrarle a dios su sufrimiento por la peste.	Incorrecta
6	¿Cuáles son las dudas del caballero medieval?	¿qué hay después de la muerte? ¿por qué dios es inalcanzable con los sentidos? ¿por qué dios se esconde en promesas y milagros?	Correcta
		¿por qué la muerte es un milagro y una promesa? ¿por qué dios es parte del vacío que siente en su vida? ¿por qué nos asusta la muerte?	Incorrecta
		¿por qué la vida es un milagro y una promesa? ¿por qué dios es alcanzable con los sentidos? ¿por qué el vacío es como un espejo?	Incorrecta
7	¿En qué momento la vida perdería todo sentido?	Cuando la gente sabe que después de la muerte no hay nada y por eso se camina hacia la nada.	Correcta
		Cuando la muerte se convierte en miedo y por eso la gente se vuelve nada.	Incorrecta

		Cuando dios se convierte en miedo y por eso se camina hacia la nada.	Incorrecta
8	El personaje que habló a la mitad de la procesión dijo que...	Todos los hombres morirían porque dios los había condenado a la peste.	Correcta
		Ningún hombre merecía la gracia de dios porque la peste los había hecho impuros.	Incorrecta
		La ira de dios es infinita y su reino no tendrá fin.	Incorrecta
9	¿Qué pasaría si la doctrina o los dogmas de la Iglesia, como el de la salvación de las almas después de la muerte, fueran una mentira?	El quehacer de los hombres perdería sentido porque no habría certidumbre del futuro y el orden establecido se destruiría.	Correcta
		Se perdería el poder de la Iglesia y los hombres ya no sabrían el destino de sus almas.	Incorrecta
		Los pecados de los hombres se multiplicarían hasta destruir el orden establecido.	Incorrecta
10	¿Por qué el copista debía entregar al extranjero a la Inquisición?	Porque según el copista en el manuscrito se abolía la Pasión y la Cruz y así no hay redención de los pecados y se perdería la confianza en que después de la muerte se compensarían los males del mundo.	Correcta
		Porque el manuscrito del extranjero estaba lleno de herejías que afectaban los cimientos de la religión porque afirmaban que Adán y su creación eran una mentira.	Incorrecta
		Porque el manuscrito al no dar cabida al perdón de los pecados obligaba a la gente a renunciar a la llegada del salvador y eso era una herejía.	Incorrecta
11	¿En qué coinciden los		Correcta

	pensamientos del hermano Pedro y los del caballero medieval, Antonio Block?	En que el sentido de la vida se perdería si la gente ya no tiene la certeza de que hay salvación para las almas después de la muerte.	
		En que la vida tiene sentido porque el pecado y el miedo crean el orden de la humanidad.	Incorrecta
		En que los dogmas de la Iglesia y los miedos de la gente son los que crean el futuro de la humanidad.	Incorrecta

Cuadros de texto de la interfaz 2:

Sin haber concluido la actividad 3 y da clic en el botón “Volver a la parte III del cuento”: ¡La torre aún no está construida! ¿Crees que necesitas volver a leer la parte III del cuento para construirla mejor?, o ¿te atreves a intentarlo de nuevo?

Sin haber concluido la actividad 3 y da clic en el botón “Continuar a la parte IV del cuento”: ¡La torre aún no está construida! ¿Te atreves a intentarlo de nuevo?, o ¿prefieres continuar leyendo?

Sin haber concluido la actividad 3 y da clic en el botón “Volver a ver videos”: ¡La torre aún no está construida! ¿Crees que necesitas volver a ver los videos para construirla mejor?, o ¿te atreves a intentarlo de nuevo?

Instrucciones 3: Ahora que has visto y leído cómo el contexto influyó en las decisiones y pensamientos de estos personajes revisa la siguiente línea del tiempo en la que encontrarás novelas y cuentos que también ocuparon una epidemia de gran escala, como la peste negra, para reflexionar sobre la humanidad.

Textos literarios de la línea del tiempo:



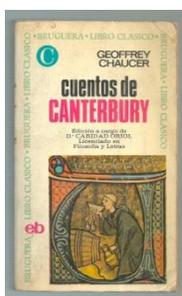
(1353) *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio

Sinopsis: Para huir de la Peste Negra que asola Florencia en el siglo XIV, un grupo de jóvenes aristócratas se aíslan en una casa de campo donde cada noche, uno de ellos cuenta

un cuento, sobre temas que alternan ente lo moral y lo picaresco, para entretener a los demás.

Para leer una descripción sobre la enfermedad te recomendamos leer la Jornada primera.

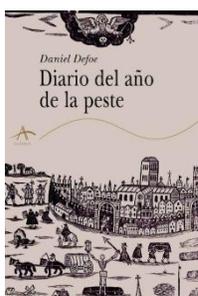
“Digo, pues, que ya habían los años de la fructífera Encarnación del Hijo de Dios llegado al número de mil trescientos cuarenta y ocho cuando a la ciudad de Florencia, llegó la mortífera peste que o por obra de los cuerpos superiores o por nuestras acciones inicuas fue enviada sobre los mortales por la justa ira de Dios para nuestra corrección. Y no valiendo contra ella ningún saber ni providencia humana, ni valiendo tampoco las humildes súplicas dirigidas a Dios por las personas devotas no una vez sino muchas ordenadas en procesiones o de otras maneras, casi al principio de la primavera del año antes dicho empezó horriblemente y en asombrosa manera a mostrar sus dolorosos efectos.”



(1387-1394) *Cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer

Sinopsis: Es una colección de relatos que giran alrededor de una peregrinación de Londres a Canterbury. Los personajes, que representan las diferentes clases sociales de la época, narran historias de diferentes temas.

Te recomendamos leer el cuento del médico y el del bulero donde tres jóvenes deciden matar a la Muerte que está haciendo estragos en tiempos de la peste.

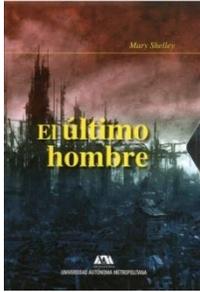


(1722) *Diario del año de la peste* de Daniel Defoe

Sinopsis: Relato novelado que se basa en la epidemia de peste que afectó a Londres en 1665.

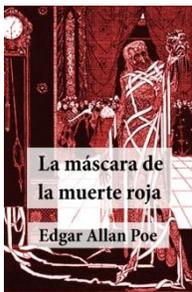
“Mientras calentaban la cama, la madre desvistió a la joven y, en cuanto ésta fue acostada, ella, examinando el cuerpo a la luz de una vela, descubrió inmediatamente los signos fatales

en el interior de los muslos. Incapaz de contenerse, tiró la vela y se puso a gritar de manera tan tremenda que hubieran podido llenar de horror el corazón más firme.”



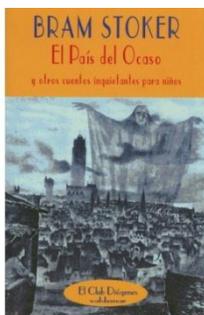
(1826) *El último hombre* Mary Shelley

Sinopsis: En 2073 el mundo es arrasado por una extraña epidemia que pone a la humanidad al borde de la extinción. La famosa autora del libro Frankenstein utiliza esta trama para criticar las estructuras sociales de su época.



(1842) *La máscara de la muerte roja* (cuento) Edgar Allan Poe

Sinopsis: “Durante mucho tiempo, la “Muerte Roja” había devastado la comarca. Jamás peste alguna fue tan fatal, tan horrible. Su encarnación era la sangre: el rojo y el horror de la sangre. Se producían dolores agudos, un repentino vértigo, luego los poros rezumaban abundante sangre, y la disolución del ser. Manchas púrpuras en el cuerpo y particularmente en el rostro de la víctima, segregaban a ésta de la humanidad y la cerraban a todo socorro y a toda compasión. La invasión, el progreso y el resultado de la enfermedad eran cuestión de media hora.”



(1881) *El gigante invisible* (cuento) de Bram Stoker

Sinopsis: Un día, una niña que vive en un país en donde un gigante ha sido exterminado y la población lleva una vida llena de vicios, ve llegar a un nuevo gigante pero nadie, salvo

un anciano, hace caso de sus advertencias. El gigante, en realidad, es la peste y destruirá todo el país antes de irse.

El cuento fue publicado en *El país del ocaso y otros cuentos inquietantes para niños*.

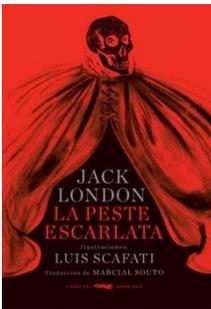


(1892) *La peste* (cuento) de Marcel Schwob

Sinopsis: En Florencia durante una epidemia de peste en 1374, dos aventureros para escapar de varias situaciones desagradables se hacen pasar por infectados de la peste.

“Luego volví a meterme en el costal y esperé a los bandidos borrachos. Por fin llegaron, riéndose y tambaleándose; en cuanto me vieron la cara blanca y sangrienta empezaron a chocarse entre ellos y a gritar: “La peste, la peste!”

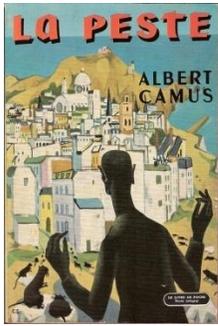
El cuento fue publicado en *El rey de la máscara de oro* y en *Cuentos Breves Para Seguir Leyendo en el Bus*.



(1912) *La peste escarlata* de Jack London

Sinopsis: En el 2013 una peste se propaga por el mundo, no hay antídoto y las ciudades quedan desoladas. Después de 60 años el último sobreviviente de la tragedia les cuenta a sus nietos sobre el mundo que ya desapareció.

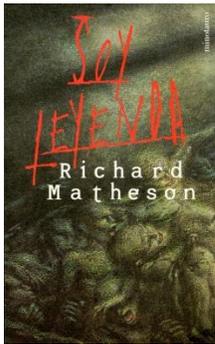
“Ningún malestar ni delirio acompañaban ese entumecimiento progresivo. La mente permanecía clara y activa, hasta el momento en que el corazón se paralizaba y dejaba de latir. (...) era veloz la descomposición de la víctima después de la muerte. Mientras uno la miraba, su carne parecía desagregarse, reducirse a pulpa.”



(1947) *La peste* de Albert Camus

La novela narra un brote de peste bubónica en la ciudad de Oran, Argelia. Mientras está la epidemia algunos cuidan enfermos, otros huyen y unos quieren lucrar con la enfermedad.

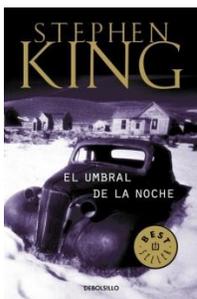
“Las plagas, en efecto, son una cosa común, pero es difícil creer en las plagas cuando las ves caer sobre su cabeza. Ha habido en el mundo tantas pestes como guerras y sin embargo, pestes y guerras toman a las gentes siempre desprevenidas.”



(1954) *Soy leyenda* de Richard Matheson

Sinopsis: En una versión pos apocalíptica de la ciudad de Los Ángeles, Robert Neville es el único superviviente de una guerra bacteriológica que ha convertido al resto de la humanidad en criaturas atemorizantes.

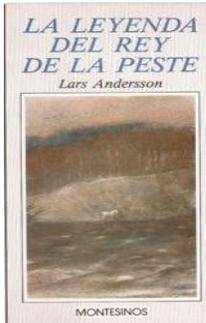
“¿Dónde estoy?, se preguntó. El dolor era espantoso. Se miró el pecho y vio una amplia venda, con una mancha roja y húmeda. Cerró los ojos. Estoy herido, se dijo. Malherido. Sentía la boca y la garganta resacas. Dónde estoy, dónde estoy...”



(1978) *Marejada nocturna* (cuento) de Stephen King

Sinopsis: Este cuento, publicado en el libro *El umbral de la noche*, narra la historia de un grupo de jóvenes en medio de una epidemia a nivel mundial. El autor retoma la trama para

su novela *La danza de la muerte* que sería ampliada y se publicaría con el nombre de *Apocalipsis*.



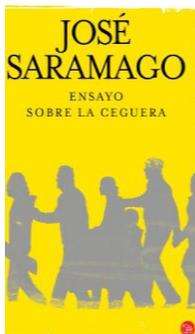
(1988) *La leyenda del rey de la peste* de Lars Andersson

Sinopsis: Hacia la mitad del siglo XII en Suecia, el reino de Magnus Eriksson fue despoblado por la peste. El rey debe huir del hambre y la guerra y recorrer Varmland como un vagabundo. La novela crea un mundo entre la magia y el sueño y donde sólo la muerte y la peste reinan.



(1992) *El libro del día del Juicio Final* de Connie Willis

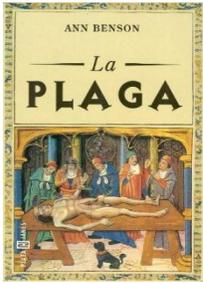
Sinopsis: En 2050 Kivrin, una joven estudiante, viaja a la Edad Media, al año 1320 para investigar sobre esta época. Pero en ambos tiempos se desata una epidemia que ataca a la población. La joven queda atrapada en el pasado, durante la época de la peste negra y su presencia se interpreta como la llegada de un ángel protector.



(1995) *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago

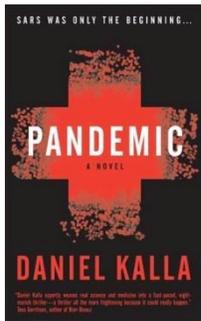
Una misteriosa y repentina ceguera blanca se expande entre la población. No se sabe cómo se transmite y las personas que tienen contacto con los enfermos terminan por contagiarse

también. Los ciegos, ya sea en cuarentena o perdidos por la ciudad, deben enfrentarse a sobrevivir sea como sea.



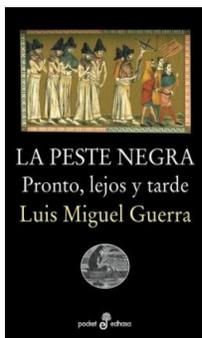
(2004) *La plaga* de Ann Benson

Sinopsis: En paralelo se cuentan dos historias, la del médico Alejandro Canches en el siglo XIV y la de la arqueóloga Janie Crowe en el siglo XXI. Canches se salva de ser ejecutado por realizar una autopsia y huye de la peste negra, mientras que Crowe provoca la expansión de una terrible bacteria que la humanidad no sabe combatir.



(2005) *Pandemia* de Daniel Kalla

Sinopsis: El doctor Noah Haldane de la Organización Mundial de la Salud da la alarma ante la existencia de un virus que afecta tanto hombres como animales. Además de tener que lidiar con las múltiples muertes debe enfrentarse a un grupo terrorista que planea utilizar el virus para desarrollar un arma biológica.



(2010) *La peste negra. Pronto, lejos y tarde* de Luis Miguel Guerra

Sinopsis: En 1347, tras un ataque de los mongoles a la ciudad de Caffa, se propaga por toda Europa una enfermedad fulminante: la peste negra. La novela guía al lector por una Europa afectada por la enfermedad. En medio de todo esto tres médicos buscan la cura mientras otros ven en la epidemia una fuente de poder.



(2012) *El misterioso caso de la peste negra* de Eduard Mira

Sinopsis: En esta novela histórica de aventuras y misterios, el célebre escritor de los Cuentos de Canterbury, Geoffrey Chaucer, debe investigar el origen de la peste negra. En esta ficción, por medio de las andanzas de Chaucer como espía se introducen curiosidades históricas y un repaso por la literatura del Medievo.

“La rememoración de la peste, lejos de agriar aún más los humores a mi amo, le ponían risueño.

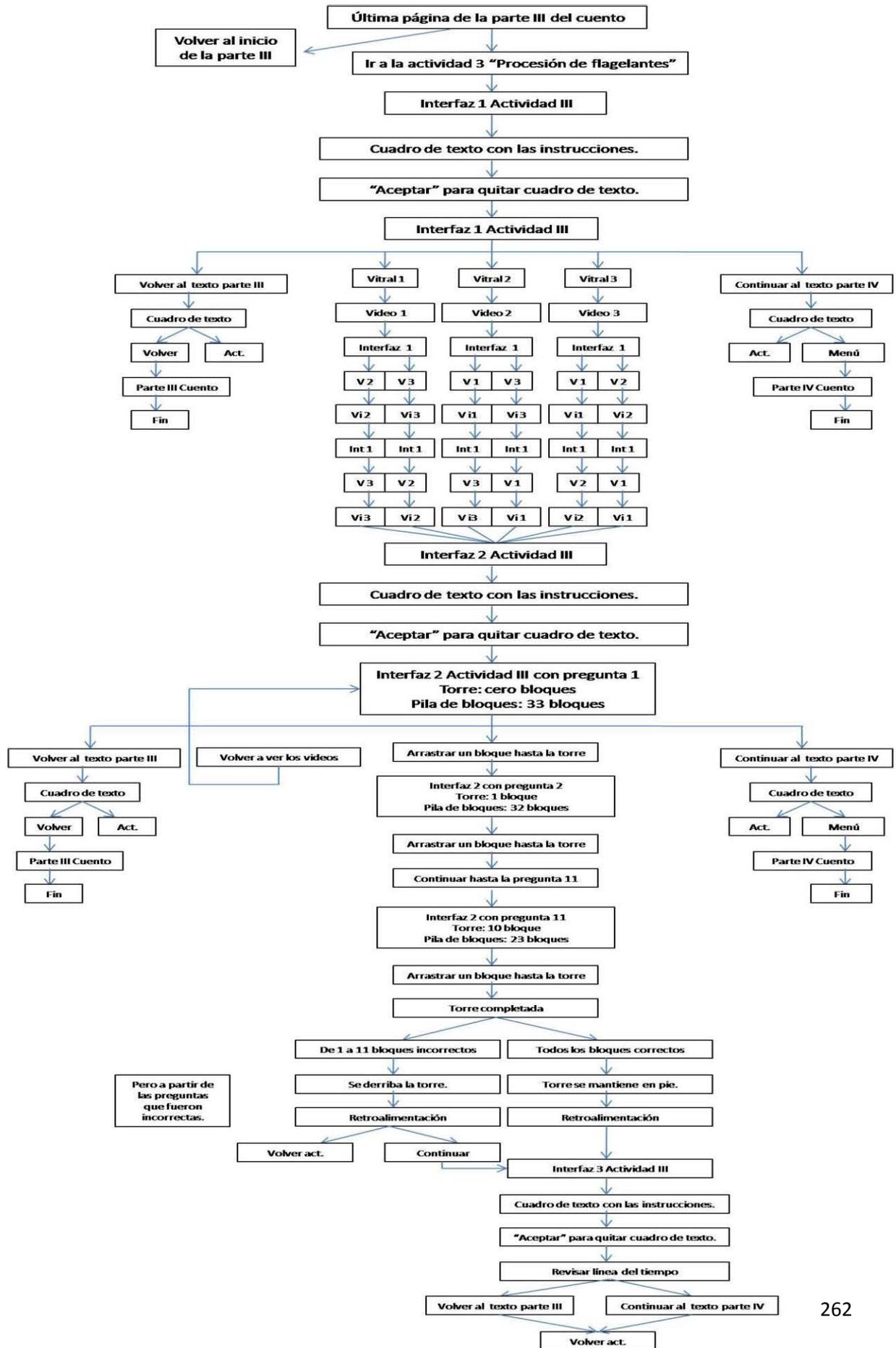
-Cuando acecha la peste bubónica, o haces unas penitencias a las cuales poco dado soy o, más en sintonía con mi talante, te echas la manta al cuello y sigues trotando tan alegremente como puedes. *Carpe diem*, caro Corbino, vive cada momento- me ha exhortado a menudo.

-La peste puede ser un espectáculo fascinante- me confesó entonces maese Geoffrey en un arranque de humor negro-: los médicos envueltos en largas túnicas, cubierta la cara con máscaras grotescas, zarandeando a su paso ramilletes de albahaca y de espliego; los curas y monaguillos que acuden cruz en alto a dar la extremaunción: las cohortes de flagelantes, penitentes enloquecidos y clérigos visionarios; el lúgubre tañer de las campanas, las carretas de la muerte, el vivir intenso y al día de los desvergonzados, el aferrarse a cada hora que bien puede ser la última...

Conexiones:

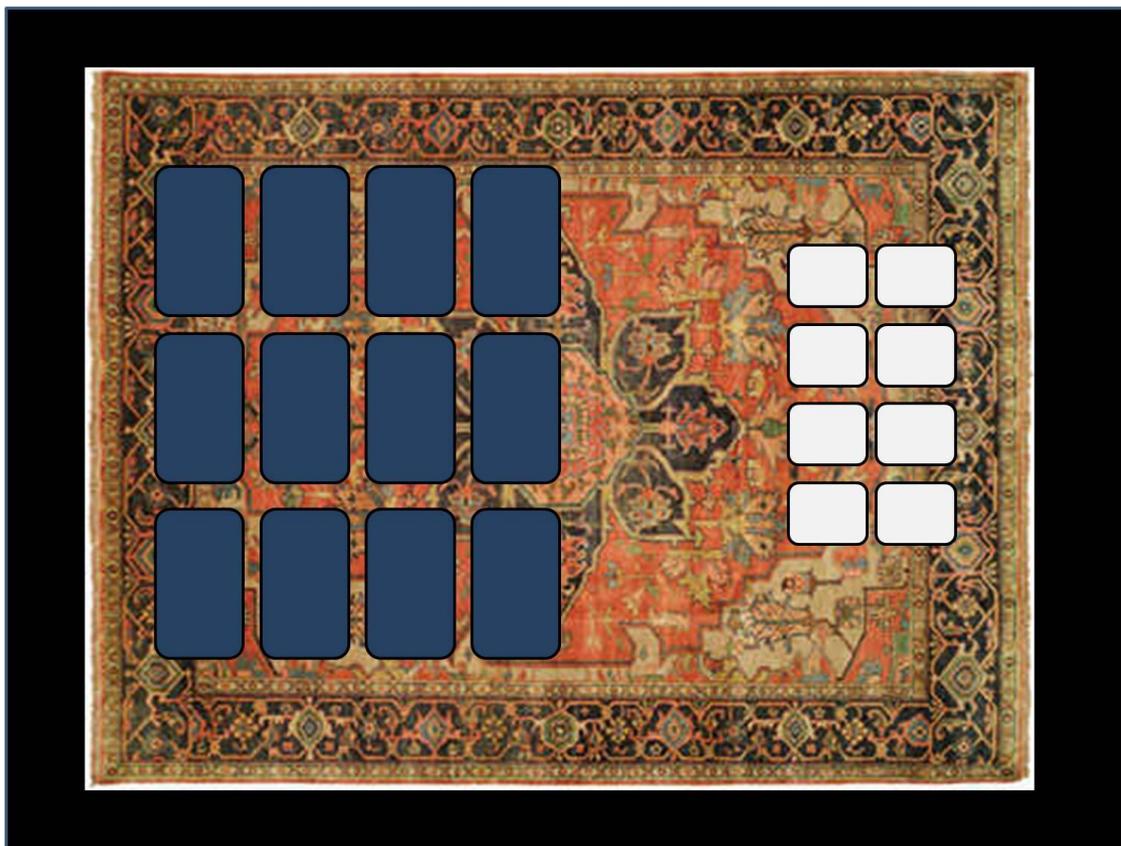
- Volver al texto de la parte II.
- Continuar al texto de la parte III.
- Volver al menú del cuento.

Diagrama de navegación:



3.5.4 Actividad de la parte IV “El copista y el extranjero”

Diseño de la interfaz: la pantalla simulará un espacio para leer las cartas del tarot. La apariencia de un lado de las tarjetas deberá tener la estética de este tipo de cartas (se sugiere que la ilustración de las cartas haga referencia al copista y al extranjero como si fueran arcanos del tarot). Del otro lado de las tarjetas estará la cita del cuento o de los evangelios. La pantalla estará dividida en el espacio de las cartas (izquierda) y la columna donde deberá acomodar los pares que forme (derecha).



Dinámica de la actividad: al término de la lectura del cuento el usuario podrá resolver la cuarta actividad del análisis. Por medio de un memorama el usuario elegirá las parejas de tarjetas que indiquen la intertextualidad entre el cuento de Uribe y los textos bíblicos. El usuario deberá colocar todas las tarjetas en pares en la columna de la derecha de la pantalla. Los pares se mantendrán sin importar si son correctos o no. Cuando todas las tarjetas estén colocadas en pares, únicamente los pares incorrectos regresarán al espacio de las tarjetas y se reacomodarán para que el usuario intente emparejarlas nuevamente.

Música: ninguna, efectos de sonido.

Contenido:

Instrucciones: ¿A quién te recuerda el hermano Pedro? ¿Crees que esta historia la has escuchado antes? Forma pares con las siguientes cartas del tarot que en vez de tener al mago, al loco o los amantes tienen escritas citas del cuento que deberás unir con las demás cartas que tienen citas de otro texto muy antiguo. Coloca los pares en la columna de la derecha para revelar a qué personajes se parecen el copista y el extranjero. Hasta que hayas elegido todos los pares correctos y descubierto el pasado de estos personajes podrás conocer cómo el cuento de Álvaro Uribe está relacionado con un texto escrito hace miles de años.

Texto de las tarjetas:

Cuento de Uribe	Biblia
Peire de Najac, conocido en la Villanueva de Aviñón como el hermano Pedro, interrumpió su trabajo. Sentado frente a sus papeles, el copista miró hacia afuera.	Mateo 16: 17-18. Bienaventurado eres, Simón. Y yo también te digo, que tú eres Pedro, y sobre esta roca edificaré mi iglesia; y las puertas del Hades no prevalecerán contra ella.
(...) y la seguridad con que se conducía sugería que su cuna no era innoble.	Lucas 1: 30-32 Entonces el ángel le dijo: María, no temas, (...) darás a luz un hijo, y llamarás su nombre JESÚS. Este será grande, y será llamado Hijo del Altísimo.
El copista se jactaba de leer en el rostro, como en la caligrafía, los rasgos que revelan la índole de la persona. Trató de hallar los trazos firmes de la resolución, las finas curvaturas de la inteligencia, las inacabadas líneas de la incuria en las facciones del desconocido. Nada semejante descubrió. En la cara del otro, como en la letra profesional de Pedro, los dibujos eran neutros, inexpresivos, de algún modo impersonales.	Isaías 53:2 (...) y como raíz de tierra seca; no hay parecer en él, ni hermosura; le veremos, mas sin atractivo para que le deseemos.
Sobre la mesa reverberaban 15 marcos de plata, más de lo que pasaba por las manos de Pedro en un año. (...)El extranjero, que acaso creyó que Pedro regateaba. Dejó sobre la mesa otras 15 monedas.	Mateo 26:14-16 Entonces uno de los doce, que se llamaba Judas Iscariote, fue a los principales sacerdotes, y les dijo: ¿Qué me queréis dar, y yo os lo entregaré? Y ellos le asignaron treinta piezas de plata. Y desde entonces buscaba oportunidad para entregarle.

<p>Pedro se las había arreglado siempre para que otros actuaran por él, pero esta vez la inacción lo haría culpable. A él, y a nadie más, correspondía impedir la difusión de esa herejía. Sin dar tiempo a que su cobardía lo disuadiera, salió del templo y apresuró el paso en dirección del Palacio Papal.</p>	<p>Mateo 26:21-25 Y mientras comían, dijo: De cierto os digo, que uno de vosotros me va a entregar. Y entristecidos en gran manera, comenzó cada uno de ellos a decirle: ¿Soy yo, Señor? (...) Entonces respondiendo Judas, el que le entregaba, dijo: ¿Soy yo, Maestro? Le dijo: Tú lo has dicho.</p>
<p>Dos guardias, armados con lanzas y yelmos de combate, lo escoltaban al salir. Tenían instrucciones de acompañar al hermano Pedro, hacer prisionero al hereje que él les mostraría y llevarlo sin tardanza a comparecer ante la Santa Inquisición.</p>	<p>Marcos 14:43 Luego, hablando él aún, vino Judas, que era uno de los doce, y con él mucha gente con espadas y palos, de parte de los principales sacerdotes y de los escribas y de los ancianos.</p>
<p>Con tal de ahorrarle a un inocente el riesgo de caer en manos de los inquisidores, el copista tuvo que vencer su repugnancia a entablar contacto físico con un hombre a quien traicionaba: no le quedó más remedio que convenir con los guardias en que la señal para reconocer al hereje, la única que no se prestaba a equívoco, fuera un abrazo.</p>	<p>Marcos 14:44 Y el que le entregaba les había dado señal, diciendo: Al que yo besare, ése es; prendedle, y llevadle con seguridad.</p>
<p>Lo confundió con un varón vestido según la usanza de los carpinteros que caminó hacia él y pasó de largo sin haberle dirigido la palabra...</p>	<p>Mateo 13: 54-55 Y venido a su tierra, les enseñaba en la sinagoga de ellos, de tal manera que se maravillaban, y decían: ¿De dónde tiene éste esta sabiduría y estos milagros? ¿No es éste el hijo del carpintero? ¿No se llama su madre María?</p> <p>Marcos 6:3 ¿No es éste el carpintero, hijo de María, ...</p>
<p>Cualquier hombre de treinta y tantos años correspondía al vago residuo que había dejado el desconocido en su memoria.</p>	<p>Lucas 3:23 Jesús mismo al comenzar su ministerio era como de treinta años, hijo, según se creía, de José.</p>

<p>-Yo en cambio, te perdono. Que otros juzguen lo que dispone el Señor -dijo el extranjero, y en el mismo acto abrazó a Pedro y lo besó en la mejilla. (...) Los soldados acudieron con presteza y prendieron al hereje, que se dejó conducir sin oponer resistencia.</p>	<p>Mateo 26:49-50 Y en seguida se acercó a Jesús y dijo: ¡Salve, Maestro! Y le besó. Y Jesús le dijo: Amigo, ¿a qué vienes? Entonces se acercaron y echaron mano a Jesús, y le prendieron.</p>
<p>Pedro ofreció al extranjero la bolsa con los marcos de plata y dijo: -Casi olvido devolverte tus monedas. No las he ganado.</p>	<p>Mateo 27:3 Entonces Judas, el que le había entregado, viendo que era condenado, devolvió arrepentido las treinta piezas de plata a los principales sacerdotes y a los ancianos.</p>
<p>Pedro alcanzó a mirar una última vez al extranjero antes de que los soldados lo retiraran para siempre de su vista. No había odio en la cara del otro, ni siquiera un reproche; el copista creyó distinguir, más bien, un leve gesto de comprensión y hasta de complicidad que lo hizo sentirse aún más ruin.</p>	<p>Marcos 14:48-49 Y respondiendo Jesús, les dijo: ¿Como contra un ladrón habéis salido con espadas y con palos para prenderme? Cada día estaba con vosotros enseñando en el templo, y no me prendisteis; pero es así, para que se cumplan las Escrituras.</p>
<p>Acaso el Hijo del Hombre no es quien creemos, intuyó con desconsuelo, y su imprescindible aniquilación es un hecho modesto que puede ocurrir dondequiera y cuando sea: ahora mismo, tal vez, en un lugar como éste, donde no faltan inquisidores para sustituir al notorio Pilatos y hogueras anónimas para reemplazar a la Cruz.</p>	<p>Mateo 27: 22-23 Pilato les dijo: ¿Qué, pues, haré de Jesús, llamado el Cristo? Todos le dijeron: ¡Sea crucificado! Y el gobernador les dijo: Pues ¿qué mal ha hecho? Pero ellos gritaban aún más, diciendo: ¡Sea crucificado!</p>
<p>Después de arrojar al río la bolsa con las 30 monedas de plata, Pedro, que se sabía pusilánime, rogó simplemente al Creador que le concediera aplomo para procurarse una soga resistente y llegar al árbol solitario en que ejecutaría su último acto en el mundo.</p>	<p>Mateo 27:4-5 (...) diciendo: Yo he pecado entregando sangre inocente. Mas ellos dijeron: ¿Qué nos importa a nosotros? ¡Allá tú! Y arrojando las piezas de plata en el templo, salió, y fue y se ahorcó.</p>

Cuadros de texto:

Sin haber concluido la actividad y da clic en el botón “Volver al cuento”: ¡Espera! Aún no has descubierto el misterio de las cartas del tarot. ¿Quieres volver a intentarlo? o ¿deseas volver al cuento para elegir mejor?

Sin haber concluido la actividad y da clic en el botón “Menú del cuento”: ¡Espera! Aún no has descubierto el misterio de las cartas del tarot. ¿Quieres volver a intentarlo? o ¿deseas volver al menú del cuento para elegir mejor?

Algunos pares incorrectos: Estás muy cerca de encontrar el misterio del copista y el extranjero. Vuelve a hacer pares con las cartas que faltan.

Todos los pares incorrectos: Quizá no leíste con mucha atención las cartas de este tarot. Vuelve a intentarlo tratando de identificar las semejanzas entre ellas.

Retroalimentación final: ¡Correcto! Al resolver el misterio de las cartas del tarot te habrás dado cuenta que el personaje “el hermano Pedro” está construido a partir de referencias a los apóstoles Pedro y Judas Iscariote y el personaje del extranjero, a partir de Jesús. Sus acciones, el nombre del copista y el papel que fungen dentro de la historia nos permiten darnos cuenta que el cuento “El evangelio del hermano Pedro” es una transposición de la pasión de Cristo a la época medieval.

Todo esto se logra por la intertextualidad. ¿Sabes qué es, dónde está y cómo se logra la intertextualidad?

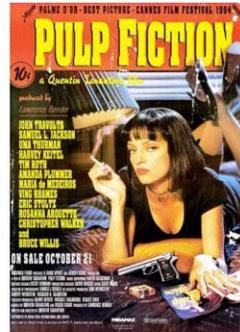
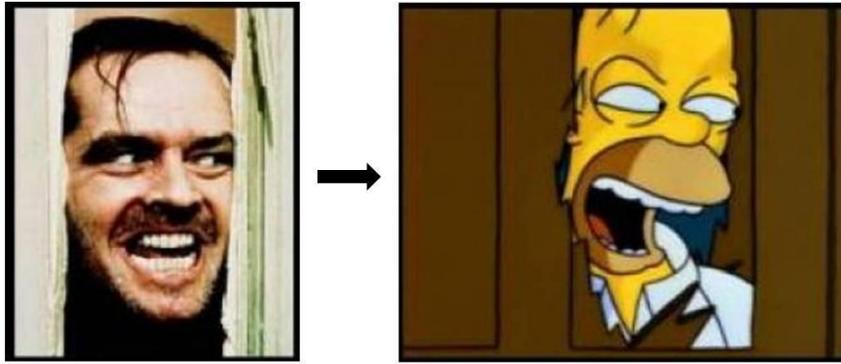
3.6 Presentación sobre la intertextualidad³⁴⁹

Pantalla 1

¿Te has dado cuenta que algunas veces en un texto o película, incluso caricatura o imagen encuentras algo que te hace pensar “¡Eso lo he visto antes!”? ³⁵⁰

³⁴⁹ La idea original de esta presentación es realizarla por medio de un pequeño video en el que cual sólo se ve una mano dibujando lo que al final del video será un mapa mental sobre la intertextualidad. Mientras se ve la mano dibujando los ejemplos y esquemas hay una voz fuera de cuadro mencionando todo que se escribe para cada pantalla. De ser así, considero que sería más fácil la presentación de la información y los conceptos para que gráficamente se vean las relaciones entre todos los elementos, y la pantalla no esté tan llena de texto.

³⁵⁰ Se agregan estas imágenes para poner un ejemplo pero se le da libertad creativa al diseñador para presentarlos sin alterar el objetivo de éstas.

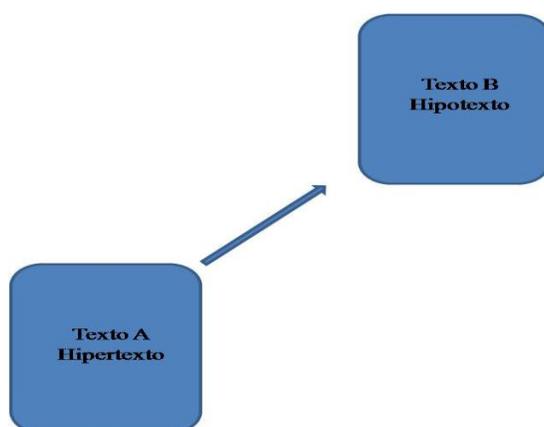


Pantalla 2

Esto se debe a que todo producto cultural (novela, cuento, película, serie de televisión, arte urbano, etc) puede considerarse un texto, es decir, un tejido de elementos significativos relacionados entre sí. Entonces todos los productos culturales están contruidos en forma de red y las reglas que determinan cómo será esa red es a lo que llamamos intertextualidad.

Pantalla 3

Así que la intertextualidad es la relación entre dos o más textos por medio de citas, plagio o alusión. Un texto “A” por medio de sus elementos hace referencia a un texto “B” El texto “A” se llama hipertexto y el “B” hipotexto. Para poder encontrar y entender todas las alusiones dentro del hipertexto es necesario conocer de dónde provienen, es decir, el hipotexto.³⁵¹ Pero no te confundas, la intertextualidad no es la influencia de un autor sobre otro, la intertextualidad incorpora referencias claras que remiten a un texto anterior y distinto del que se lee.



Pantalla 4

Es común utilizar la intertextualidad en cuentos y minificciones porque así se logra economía lingüística y en estos tipos de relatos es de suma importancia la brevedad de la narración. Tomemos como ejemplo una minificción de Augusto Monterroso, el autor que hizo a un dinosaurio el animal más famoso de la literatura mexicana.

Pantalla 5

La tela de Penélope o quién engaña a quién

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único

³⁵¹ De nuevo se da libertad creativa para presentar el esquema pero sin perder la función de este. A demás agregar que el texto “A” puede estar relacionado con varios textos “B”.

defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

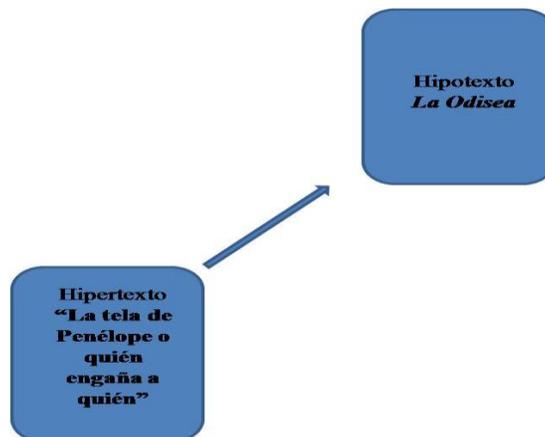
Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

Pantalla 6

¿Reconociste a los personajes de la minificción? Si fue así, se debe a que tu cerebro identificó la alusión que hace el hipertexto y te hizo recordar lo que sabes sobre *La Odisea* o Ulises, el rey de Ítaca, y su esposa, Penélope.

Monterroso para mantener la brevedad de su texto alude a los nombres de estos dos personajes famosos de la literatura griega y con ellos atrae toda su historia. Así no es necesario ahondar en los 20 años que Ulises estuvo lejos de su esposa por la guerra ni en las astucias de Penélope para evadir a sus pretendientes. Y además de eso, la minificción no sólo relacionó dos textos, le dio un giro al sentido original mediante la parodia o relacionándolo con lo inesperado.



Pantalla 7

Entonces la intertextualidad no sólo permite la relación entre un texto y otros y la creación de una nueva red de textos, sino que también te da la posibilidad de que, de acuerdo a cómo estén organizados esos elementos, se les dé un nuevo significado a las alusiones de los hipotextos o ayuden a una nueva interpretación del hipertexto. Regresemos al copista y al extranjero para ejemplificar esto.

Pantalla 8

A lo largo de estas cuatro actividades has reconocido y jugado con las alusiones que Álvaro Uribe, el autor del cuento “El evangelio del hermano Pedro” ha dejado en el texto. El cuento de Uribe al mismo tiempo que está relacionado con un texto también está relacionado con sucesos históricos y referencias religiosas. De tal forma que él, de nuevo para mantener la brevedad de su texto, y darle un ambiente realista a su personaje se valió de la intertextualidad para crear a los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.

Pantalla 9

Con ayuda de tus conocimientos y la información de estas actividades lograste completar la lectura del texto y hacer un análisis intertextual de éste porque la intertextualidad no sólo depende del texto o el autor, sino principalmente de quién observa el texto y descubre en él la red de relaciones que le dan significado.

Pantalla 10

Sin vincular el cuento de Uribe con el texto bíblico se hubiera entendido la narración principal, un copista, creyendo salvar a la humanidad de la pérdida de sentido de la vida, condena a un hombre a la muerte. Sin embargo al descubrir la relación a través de los nombres o las acciones de los personajes se pudo dar otra interpretación al texto que nos lleva a pensar que es una transposición de la muerte de Cristo a la época medieval.

Pantalla 11

Entonces... como todo texto se construye a través de un mosaico de citas a partir de la alusión y transformación de otros textos, depende del que ve, lee y escucha crear el

verdadero significado del texto. Así que cuando veas dos textos relacionados ya sabes que lo hacen por medio de la intertextualidad.

Conexiones:

- Presentación sobre la intertextualidad.
- Volver al texto de la parte VI.
- Volver al menú del cuento.

Diagrama de navegación:

