

Hasta casi cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario infantil y juvenil.

Rosa Tabernero Sala

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, de las Ciencias Humanas y Sociales.
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.*

(Fecha de recepción 16-01-2005)

(Fecha de aceptación 28-09-2005)

Resumen

La intertextualidad presente en gran parte del discurso literario infantil y juvenil constituye una estrategia generadora de significados en el desarrollo de la interpretación como uno de los factores indispensables en la formación de la competencia literaria y, por ende, en la iniciación de los hábitos lectores.

Hasta (casi) cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé representa uno de los mejores ejemplos de los nuevos modelos literarios y culturales basados en la recursividad y en el conocimiento de un nuevo lector, el del siglo XXI, acostumbrado a un discurso polifónico y que requiere que obras como ésta invadan las aulas.

Palabras Clave: *intertextualidad, itinerario lector, competencia literaria, bestiario.*

Summary

The intertextuality which is present in a large part of the discourse of children literature is actually a meaning-generating strategy in the development of interpretation as one of the indispensable factors that contribute to the development of literary competence, and therefore to the formation of reading habits.

Daniel Nesquens y Elisa Arguilé's *Hasta (casi) cien bichos* represents one of the best instances of the new literary and cultural models based on recursivity as well as on the acquaintance with a new reader, that of the 21st century, used to a polyphonic discourse and demanding an invasion of works like this into the classrooms.

Key Words: *Intertextuality, literary competence, bestiary.*

Desde la literatura infantil y hacia la educación literaria

Cuando las estadísticas sobre los hábitos lectores de la población no reflejan datos demasiado favorables (Cf. Colomer 2002: 263-285) la primera pregunta que suele formularse es qué papel desempeña la escuela en la generación de tales hábitos.

En primer lugar, creemos que probablemente a la escuela sólo le corresponde la tarea de desarrollar la competencia lectora y favorecer, en lo posible, el hábito de lectura, de tal modo que su tarea no consiste tanto en formar individuos que necesiten la literatura para vivir sino procurar que los alumnos se acerquen sin miedo a la interpretación de un texto literario. En este sentido, Moreno (2000) no carece de cierta razón cuando distingue entre individuos que pueden comprender e interpretar un texto literario de aquellos que pueden y necesitan hacerlo. A pesar de todo, estimamos que la escuela no debe renunciar como punto de partida a la concepción de la lectura literaria como placer gratuito, a la noción de disfrute vinculado al discurso literario.

La escuela no crea lectores que necesiten la lectura para vivir, sino que debe poner al individuo en disposición de hacerlo. Decía Landero que si no se puede enseñar literatura, al menos, que sea posible crear la “disposición de dejarse seducir por ella” (cit. por Osoro 2002: 36).

Actualmente la expresión “enseñar literatura” ha sido sustituida por la de “educación literaria” con la intención de alejarse de la metodología puramente historicista, de las listas de autores y

obras, para acercarse al trabajo de la competencia literaria, en una enseñanza basada en el discente. Asimismo, varios conceptos se manifiestan como fundamentales en la nueva propuesta. Entre todos ellos, destacaremos los de competencia literaria, comprensión, interpretación e intertexto lector.

Bierwisch (1965) define la competencia como “la capacidad humana que posibilita la reproducción y recepción de estructuras poéticas y que debe ser aprendida socialmente”. Se trata, pues de un progresivo dominio de las convenciones literarias, ya que es necesario aproximarse a la educación de la habilidad lectora para que el receptor sepa establecer su interacción con el texto, con el fin de que coopere en la recreación de la obra y en la construcción de la interpretación (Mendoza 2001: 218). En este sentido, hay que distinguir entre comprensión e interpretación. Comprender es sólo asumir lo que el texto indica literalmente. Interpretar implica interiorizar lo comprendido y reformularlo personalmente. Por último, muy ligado a estos conceptos se encuentra el de intertexto lector. Mendoza (2001: 102) lo define como “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria”. El concepto de intertexto no es nuevo puesto que tanto Kristeva (1969), Van Dijk (1983), Todorov, Riffaterre (1971) o Genette (1982) y Eco (1987), entre otros, lo habían tratado señalando que la lectura de un texto siempre se vincula a la experiencia que el lec-

tor ha adquirido a través de otros textos con los que inevitablemente se relaciona y forma un entramado. En definitiva el concepto proviene de lo que Bajtin (1985) definió como dialogismo en el afán de explicar las relaciones que se establecen entre los diferentes enunciados literarios.

La didáctica de la literatura camina hacia un modelo construido a través de las aportaciones del texto y del lector que posee como objetivo único la formación de lectores y no de conocedores de la historia de los textos literarios. En este sentido, la intertextualidad desempeña un papel fundamental puesto que, como bien señalaba Eco (1987), ningún texto se lee independientemente de otros textos. Así, la educación literaria presenta como finalidad última la consecución de un receptor con capacidad de interpretar, lo que supone, en esencia, el desarrollo de la competencia literaria del mismo.

El descubrimiento del intertexto implica un acto de interpretación (Mendoza 2003: 34); de este modo, la intertextualidad se manifiesta como uno de los elementos básicos en el nuevo modelo de educación literaria. Así el intertexto discursivo confluye con el intertexto lector en el desarrollo de la competencia literaria de tal modo que la “enciclopedia”, en palabras de Eco (1987), va conformado el lector modelo que el texto solicita.

Los intertextos

Genette define cinco tipos de relaciones transtextuales con el ánimo de descubrir la especificidad del hecho literario. Así distingue entre intertextualidad –“relación de copresencia entre dos o

más textos-, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad. Ninguna de estas relaciones se produce de manera aislada, claro está. Parte Genette (1982: 9 y ss), para ello, de la teoría por la que Kristeva (1969, II: 66-69) vincula la esencia del texto literario a las relaciones que éste mantiene con otros actos comunicativos del mismo tipo.

Con todo, desde la perspectiva de la educación literaria, resulta más rentable la definición del intertexto y de la intertextualidad que ofrece Riffaterre como “percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”. Riffaterre (1971) llega a identificar la esencia de la lectura literaria con este tipo de relaciones. Sea como fuere, la intertextualidad es uno de los motores de la formación del lector literario desde el momento en que la didáctica de la literatura se ha centrado en las teorías de la recepción y ha dado paso a la consideración del lector como factor primordial en esta empresa (Guerrero 2000; Mendoza, 1994, 2003 y 2004).

Indudablemente la literatura infantil y juvenil de los últimos tiempos tiende a potenciar la intertextualidad del hecho literario en un afán de construir un canon adecuado a la formación de lectores, de individuos que interpreten y adquieran la habilidad de aproximarse a la lectura literaria.

En esta línea, el discurso literario infantil es muy proclive a la autorreferencia quizá, como señala Díaz Armas (2003: 64) para conseguir “un cierto equilibrio entre la limitación de las experiencias lectoras del niño y la necesidad de proporcionarle destrezas para el reco-

nocimiento de relaciones intertextuales”.

Sea como fuere, la intertextualidad se manifiesta como uno de los cauces por los que la literatura infantil y juvenil se renueva ofreciendo nuevos modelos culturales y literarios. Indudablemente, el receptor del siglo XXI, en el ámbito de las postmodernidad de nuestro tiempo, requiere nuevas formas que lo impliquen y que construyan simultáneamente un individuo crítico y con criterio.

Hasta (casi) cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé

Sin duda, la literatura infantil desarrolla propuestas intertextuales con el ánimo de ir trabajando un lector modelo activo que desarrolle una competencia que le permita aproximarse al hecho literario desde la interpretación. Uno de los ejemplos de este tipo de propuesta lo encontramos en la literatura de Daniel Nesquens⁽¹⁾, autor que parte de una concepción del discurso que solicita permanentemente la colaboración del receptor. El surrealismo humorístico característico de sus obras bebe en las fuentes de autores como Jardiel Poncela, Miguel Mihura, Tono, Gómez de la Serna, los hermanos Marx, Woody Allen, todos ellos cultivadores de un humor inteligente que más que la risa suscita la sonrisa.

Característico del discurso de Nesquens es la presencia de la intertextualidad, aspecto que implica la colaboración extrema del receptor. Una de las obras que puede contener una propuesta en esta línea es *Hasta (casi) cien bichos*, narración que, a la postre, resulta ser una parodia de un bestiario medieval.

Genette (1982: 20 y ss) menciona la parodia como una de las formas de trans-

textualidad en la que se define el hecho literario como un diálogo continuo de un texto con los textos que lo preceden. Tanto Díaz-Plaja (2002: 155-169) como Lluch (1998: 123-149) mencionan la parodia como un procedimiento hipertextual muy común en la literatura infantil y juvenil. La parodia denota un conocimiento de las leyes del género que actúa como base. Así *Hasta (casi) cien bichos* recoge las características propias de un bestiario. Este género de raigambre medieval es de carácter didáctico y resulta fiel a la concepción que define al animal como lo impenetrable y lo extraño. Por esta razón, el hombre proyecta en él sus angustias y sus terrores infundados (Malaxecheberria 1986: 198-199).

El bestiario desarrolla el concepto totémico del animal ya que como indica Cassirer (cit. por Malaxecheberria 1986: 200) no existe sólo una coordinación entre el hombre y el animal sino una verdadera identificación. Los símbolos, los mitos, los emblemas se relacionan con este género en un entramado muy complejo de hilos perceptibles. De este modo, se alejan de la literatura animal puesto que los animales seleccionados no tienen que ver con las censurables características de los humanos.

Ya Marcela Carranza (2003: 2) insiste en esta faceta paródica de la obra:

“Al igual que los bestiarios de Wolf, Giménez y Wright, el libro de Daniel Nesquens se apropia del antiguo género en una versión paródica. Como sus antepasados medievales, estos textos otorgan a la ilustración un lugar privilegiado, multiplicando a través de la imagen el efecto humorístico de la palabra escrita.”

Gemma Lluch (http://www.mundofree.com/babar/html/rhasta_casi.htm) y Pablo Cruz (<http://www.mundofree.com/babar/html/enesquens.htm>.) insisten en este aspecto paródico, sobre todo cuando se refiere un género eminentemente didáctico tradicionalmente vinculado al receptor infantil.

Tanto Nesquens como Arguilé⁽²⁾ demuestran conocer muy bien las leyes del género para poder extrañarlo después. De este modo, en el paratexto comienza haciendo gala del pseudocientifismo del género (Malaxecheverría 1986: 207):

El Nesquens. *¡Vaya pájaro! Igual anda que vuela que nada que te pide cien euros prestados. Una mañana de verano echó a correr, en bicicleta, cuesta abajo, con el aire a favor: Lo que le costó deshacer el camino. Menos mal que un automovilista (de la familia de los Renault) lo recogió.*

El Nesquens, en contra de lo que pueda parecer, no habita en los campos de fútbol, habita en lugares cerrados. (...) Y, al igual que su paisano Goya, piensa que el sueño de la razón produce monstruos. (Solapa de contraportada)

La Arguilé es uno de los animales del sexo femenino que mejor sabe dibujar animales de sexo masculino. (...) Se alimenta exclusivamente de lo que hay sobre la mesa o dentro del frigorífico. (...) Por último, mencionar que la Arguilé abomina a un bicho muy concreto. Un bicho con cuerda: el reloj de cuco." (Solapa de contraportada)

La apariencia pseudocientífica que caracteriza el tono de los bestiarios es uno de las marcas más recurrente en el texto.

La abeja, como buen insecto que es, tiene tres regiones corporales características, a saber: cabeza, tórax y abdomen. Es como si España fuese sólo Andalucía, Cataluña y Galicia. (13)

Así, se combina la referencia al marco genérico en el que se encuadra el texto y la ruptura de sentido a la que lleva la deconstrucción de las definiciones.

El águila es un ave rapaz del tamaño de un águila, color de águila, cola de águila y pico dado al corrillo y a la charlatanería. (15)

No es difícil, por tanto, recoger en el texto de Nesquens los ecos del didactismo de los bestiarios medievales, como se puede comprobar al leer el ejemplo que sigue extraído del bestiario de Cambridge:

Lincis, el lince, es llamado así porque se trata de un especie de lobo (...). La bestia se caracteriza por una serie de manchas en el lomo, como las de un leopardo, pero tiene el aspecto de un lobo. Dicen que su orina se solidifica, convirtiéndose en una piedra preciosa llamada ligurius, y se ha comprobado que los propios linceos lo saben (...) (Cambridge, 22; Malaxecheverría 1986: 18)⁽³⁾

De la misma manera, y todavía en lo que concierne a las leyes del género, las ilustraciones de Elisa Arguilé son fieles a la estética propia del género ya que se partía de que la ilustración era necesaria en un momento en que lo concreto se dibuja como una vía para llegar a lo abstracto, en una sociedad en que muy pocos dominaban la escritura (Cf. Martínez Moro 2004: 146-154). Arguilé, como muy bien señala Carranza (2003: 2), experimenta con los colores y se aleja de la paleta de colores tradicional en el ámbi-

to infantil para aproximarse a tonos muy bajos con los ecos de la ilustración propia de los códices medievales.

Llama la atención su paleta de colores bajos, con predominio de marrones que se anticipa en la ilustración de tapa y continúa a lo largo del libro. La calidad de la impresión permite en algunos casos, como en el “Ñu”, el uso de colores muy oscuros entre los que apenas destaca la figura del animal. (Carranza 2003: 3).

La ilustración se inserta en la línea del texto y observa su mismo tono paródico recurriendo, en ocasiones, al juego intertextual manifiestamente. Así en el capítulo dedicado a “El cerdo” se establece un juego de planos entre el texto y la imagen, de tal modo que, manteniendo el tono sentencioso propio del discurso informativo y formativo más riguroso, el mensaje deriva hacia lo absurdo dentro de una lógica extrema:

Actualmente se están haciendo estudios en el Museo del Prado para demostrar que, en el original de Las Meninas de Velázquez, quien estaba a los pies de la enana María Bárbola y el enano Nicolás Pertusato era un cerdo y no un perro. Pero Velázquez fue reprendido por el rey Felipe IV, quien le conminó a quitar el cerdo y dibujar un pavo real. Al final, ni una cosa ni otra: un mastín (42).

Contemplar la sorpresa de la menina dibujada por Arguilé suscita la buscada sonrisa del receptor que comparte con el personaje la extrañeza que se menciona en el texto.

No es la primera vez que se hace referencia a intertextos pictóricos puesto que ya en la solapa, tal como se ha indicado más arriba, se alude a la obra de

Goya “El sueño de la razón produce monstruos”, nada más próximo, por cierto, al surrealismo que caracteriza a los autores de esta obra.

Se produce además un diálogo entre imagen y texto que raya, en ocasiones, en lo metaliterario, como ocurre en la secuencia dedicada al perezoso, secuencia en la que la imagen juega con el texto y ambos códigos con el nombre del animal en una caracterización conjunta muy efectiva.

En ocasiones, texto e imagen se engarzan en un juego metaliterario que desborda los límites de cualquier género. De este modo, ocurre en el capítulo dedicado al ibis crestado:

Es tan difícil encontrar un ibis que el editor ha decidido que no haya dibujo de esta ave. A cambio ha optado porque aparezca una panorámica de su pueblo. (87)

Hasta (casi) cien bichos es una obra a través de cuyos intertextos se puede establecer un itinerario de lectura puesto que, siguiendo la clasificación de hipotextos determinados que aduce Díaz Armas (2003: 65), combina los hipotextos legibles con los reconocibles y los de difícil reconocimiento.

En la línea de la autorreferencialidad en la que se mueve la literatura infantil, la presencia de intertextos pertenecientes a la misma es recurrente. Así aparecen nombres como Estevenson (12) en clara alusión al autor de *La isla del tesoro*, *Alicia en el país de las maravillas* (20, 177), *Bambi*, (44), *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual (85).

En ocasiones, las alusiones caminan de la mano de los intertextos hacia el

absurdo:

La araña y el gato se llevan de maravilla en el país de Alicia. Yo no sé cómo no los venden juntos: la araña, el gato y el cuento del reverendo Dogson (el gato no hace falta que sea de Cheschire). (20).

Los juegos paródicos con la tradición popular aparecen en cada una de las alusiones al imaginario colectivo:

La Rana es el animal batracio, sin pelo, que más se parece a la rana. La rana suele tener el lomo verde con unas manchas negras. Para asegurarnos de que, efectivamente, se trata de una rana tenemos que darle un beso. Si el batracio se transforma en un joven apuesto, con bigote y con gafas, no es una rana, es un príncipe. Y si se transforma en una especie de caballo con rayas blancas y negras se trata de una cebra. Y si no se transforma y hace croac, es una rana. (156)

La poesía popular ocupa un lugar destacado en la intertextualidad de esta obra posiblemente por constituir uno de los hipotextos que el lector infantil reconoce mejor. Así por ejemplo, es reseñable la presencia de varias referencias a la tradición en la secuencia dedicada al caracol:

El caracol tiene un sentido de la musicalidad muy perfeccionado. Muchos son los caracoles que han saltado a la fama como consecuencia de su talento musical: Los Caracoles, Juanito Caracol, The Caracols, Julio Caracol, La Caracola, etc. Juanito Caracol consiguió ser número uno de los 40 Caracoles con la canción cuyo estribillo todos recordamos: Caracol, col, col/saca los cuernos

al sol, / que tu padre y...(40).

El texto solicita el reconocimiento de la canción tradicional, por una parte, y ofrece, por otra, las claves humorísticas necesarias para reconocer a figuras de la popular como Manolo Caracol y Juanito Valderrama.

La presencia de intertextos pertenecientes a la literatura infantil facilita el reconocimiento del receptor y supone, en algunos momentos, propuestas de nuevas lecturas que van a ir formando un lector competente en la interpretación del hecho literario. En todo caso, se trata de obras que, de alguna manera, se insertan en las fuentes del texto. No es difícil reconocer de este modo la presencia de *Alicia en el país de las maravillas*, muy próxima en el nonsense a la técnica humorística de Nesquens y de Arguilé.

Existen referencias intertextuales a autores y obras que los receptores infantiles no han leído o sólo reconocen a través de los títulos. Así las alusiones a Fernández Flórez y a *El bosque animado* (25), Monterroso (57) *El gatopardo* de Lampedusa (159), *El Cid Campeador* (186) o Los versos de Acuña (188) muestran un itinerario de lectura y de interpretación que, sin duda, contribuirá a la formación de un canon más o menos dependiente del gusto de los autores.

La presencia de Monterroso es tanto implícita como explícita. En la secuencia dedicada a la jirafa escribe el narrador de *Hasta (casi) cien bichos*:

A la jirafa le gusta mirar por la ventana. Dice la leyenda que, en la región bantú del corazón del África occidental, la primera jirafa que habitó en la selva se perdió. Sin saber dónde dirigirse ca-

minó y caminó sin poder encontrar el camino. Y tanto estiró su cuello buscando el sendero perdido que al final su cuello adquirió la longitud que tanto nos llama la atención (98).

Desde la ilustración que acompaña al texto, la jirafa hace alarde de las dimensiones de su cuello y lucha por ocupar el lugar que le corresponde en la imagen.

Monterroso A. (2003) en su bestiario refiere la historia de la jirafa en sus inicios como sigue:

Hace mucho tiempo, en un país muy lejano, vivía una jirafa de estatura regular pero tan descuidada que una vez se salió de la selva y se perdió.

Desorientada como siempre, se puso a caminar a tontas y a locas de aquí para allá, y por más que se agachaba para encontrar el camino no lo encontraba.

Así, deambulando, llegó a un desfiladero donde en ese momento tenía lugar una gran batalla. (2003: 202)

Por otra parte, el ingenio del escritor guatemalteco, sus microrrelatos, la posibilidad de fotografiar el instante con el fin de trascenderlo propio del estilo monterrosiano dejan huellas en la técnica de Nesquens quien, a su vez, se muestra como maestro de un género difícilmente aplicable a la literatura infantil en *Disciesiete cuentos y dos pingüinos* (Anaya, 2000) una de las mejores obras del panorama español de los últimos tiempos.

En ocasiones, incluso, aparecen textos en los que se proponen enigmas en juegos continuados con iniciales, tal como ocurre en la secuencia dedicada al

ñandú (129) y al sapo(166).

El poeta preferido del ñandú es el nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. :

El ñandú en la sombra parece de nieve,

Su pico de ámbar, del alba al trasluz:

El suave crepúsculo que pasa tan breve

Las candidas alas sonrosa de luz,
(129)

Nenúfar (definición facilitada por Valle-Inclán): Planta acuática de las ninfeáceas que se cultiva en los estanques de los jardines y en los versos del nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. (166)

Las iniciales corresponden a Félix Rubén García Sarmiento (F.R.G.S.) y a Rubén Darío (R. D.). Del mismo modo, iniciales como L. C., F. G. L. o D. M. L. - Luis Cernuda, Federico García Lorca o Dulce M^a Loynaz- esconden otras tantas alusiones a poetas y poetisas que salpican el texto y explican algunas de las características del mismo, además de implicar una propuesta de itinerario de lectura para el receptor.

En la contracubierta, es decir, en lo que corresponde al paratexto, la línea intertextual define el discurso del que se trata:

Arturo Usler Braun escribió *Hasta cien hombres*. Daniel Nesquens, más modesto, se ha conformado con retratar a casi cien bichos. Este bestiario casi centenario (adviertan la rima) trata de resolver sin conseguirlo, el eterno problema filosófico: ¿Es el hombre un lobo para el hombre? Con sus variedades no menos

temporales: ¿Es el hombre un lobo para el lobo? ¿O quizá es que el hombre es un hombre para el hombre? Quien haya leído *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* se asombrará y el que no, también.

Cómo no recordar cuando se lee el texto anterior el discurso del nonsense característico de la obra de Carroll.

Y continuando en el ámbito paratextual la declaración de Jardiel Poncela “El hombre es el animal que más se parece al hombre”, que figura asimismo en la contracubierta es una declaración de intenciones fiel al espíritu del libro y de sus autores. Jardiel Poncela es, sin duda, uno de los referentes más importante de esta obra.

En definitiva, desde el punto de vista intertextual, y sólo en lo que atañe al entramado puramente literario, la presencia de hipotextos legibles y reconocibles construye como estrategia generadora de significados un discurso que indudablemente camina en la línea del desarrollo de la interpretación como uno de los factores indispensables en la formación de la competencia literaria y, por ende, en la iniciación de los hábitos lectores.

El estudio de la intertextualidad de la obra que nos ocupa nos lleva a confirmar también, desde este aspecto, la doble recepción que define la especificidad del discurso infantil y juvenil, puesto que hay intertextos que solicitan la colaboración del receptor infantil y otros que, siendo reconocibles por este mismo receptor, reclaman a un lector adulto que los sepa interpretar, un lector-mediador inexcusable en este hecho literario. Si bien, este último intertexto ofrece pautas claras para elaborar un itinerario de lecturas en la línea metodológica de la edu-

cación literaria que proponemos.

Obras como *Hasta (casi) cien bichos* que han apostado, ya desde la propia línea editorial por un público indefinido en edad y polifónico en la utilización de los códigos, requieren un lector modelo activo con una “enciclopedia” en formación que irá desarrollándose en obras como la que hemos escogido.

Nesquens y Arguilé ofrecen una propuesta intertextual compleja, basada en la calidad y en la confianza extrema en la capacidad interpretativa del receptor, un receptor que no sólo es infantil sino que se construye también como adulto, en la línea de la doble recepción que actualmente solicitamos desde la renovación del discurso.

Nesquens y Arguilé defienden, por una parte, un viaje literario que se inicia en los bestiarios antiguos y medievales y terminan en las obras de Cortázar, Borges o Monterroso, por citar a autores emblemáticos en el cultivo de este género. Y de la tradición popular generalmente reconocida por el lector infantil y por el adulto, se camina silenciosamente hasta la obra de Carroll, pasando por *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual, otra de las obras puramente intertextual, y recalando en *El oso que leía niños* de G. Moure, por señalar hitos característicos. De la misma forma, salpicando el texto, aquí y allá, desfilan Jardiel, Fernández Flórez, el Cid, La Biblia, Lampedusa o la Odisea.

Como se podrá apreciar, *Hasta (casi) cien bichos* representa uno de los mejores ejemplos de los nuevos modelos literarios y culturales basados en la recursividad y en el conocimiento de un nuevo lector, el del siglo XXI, acostumbrado a un discurso polifónico y que requiere

que obras como ésta invadan las aulas.

Hasta aquí sólo hemos tratado de la intertextualidad literaria y, sin embargo, *Hasta (casi) cien bichos* propone bastantes más aspectos dignos de comentario en lo que concierne a la innovación del panorama español de los últimos tiempos: el diálogo entre texto e imagen, la definición del libro como objeto, las alusiones a los hipotextos televisivos y cinematográficos, el humor del absurdo recobrado y devuelto en la búsqueda de

un lector inteligente, los juegos de palabras, la destrucción continua de tópicos, las huellas de Mihura, Jardiel, Woody Allen o los hermanos Marx... Aspectos todos ellos que nos llevan a afirmar sin temor a equivocarnos que nos encontramos ante una de las obras más innovadoras y arriesgadas y de mayor calidad del panorama literario de los últimos años. Sin duda, obras como este bestiario constituyen un recurso insoslayable en la educación literaria de las nuevas genera-

Notas.

1. Autor, entre otras obras, de *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*, (Ilustraciones de E. Urberuaga, Anaya, 2000), *Mi casa* (Ilustraciones de A. Lartitegui, Imaginarium, 2001), *Una travesura* (Ilustraciones de Roger Simó, La Galera 2001), *Mermelada de fresa*, (Ilustraciones de Fino Lorenzo, Anaya, 2001), *Kangu va de excursión* (Ilustraciones de Elisa Arguilé, Anaya, 2002), *Y tú ¿cómo te llamas?* (Ilustraciones de Elisa Arguilé, Anaya, 2002), *Días de clase* (Ilustraciones de E. Urberuaga, Anaya, 2004).
2. Elisa Arguilé ha ilustrado, entre otros textos, además de los citados en colaboración con Nesquens, *Sombras de manos* (Texto de V. Muñoz Puelles, o Simbad el Marino en *Las Mil y una noches*, Anaya, 2003).
3. Asimismo *El bestiario de Cristo* de Charbonneau-Lassay (1997), ofrece ejemplos muy aclaradores de la definición de un bestiario.

Referencias bibliográficas.

- Bajtín, M. y Medvedev, P. N. (1985) *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Bierwisch, M. (1965) "Poetics and Linguistics" en Freeman, D. C. (ed.) (1970) *Linguistic and Literary Style*, New York, Rinhehart and Winston, 96-115, citado en Pozuelo, J. M., *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988, 105.
- Carranza, M. (2003) "Hasta (casi) cien bichos", en *Imaginaria*, núm. 98, 1-5.
- Charbonneau-Lassay, L. (1997) *El bestiario de Cristo. El simbolismo animal en la Antigüedad y la Edad Media*, Barcelona, J. J. De Olañeta.
- Colomer, T. (2002) "La lectura infantil y juvenil", MILLÁN, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 263-285.
- Cruz, P. "Entrevista a Daniel Nesquens", en *Babar*, <http://www.mundofree.com/babar/html/enesquens.htm>.
- Díaz Armas, J. (2003) "Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil", en Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. (Coords) (2003) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 61-97

Hasta casi cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Argüé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario.

- Díaz-Plaja, A. (2002) "Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer", en Mendoza A. (ed.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*, MECD, Madrid, 219-252.
- Dijk, T. A. van (1983) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Eco, U. (1987) *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987, 2ª ed. (Trad. esp. de *Lector in fabula*, 1979).
- Genette, G. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil.
- Guerrero Ruiz, P. (2000) "Secuenciaciones didácticas de las relaciones entre Literatura y Arte", en Mendoza Fillola, A. (coord.) *Lecturas de Museo (Orientaciones sobre la recepción entre Literatura y Artes)*, Barcelona, Universidades de Barcelona, Santiago de Compostela, Huelva y Museo Ramón Gaya.
- Kristeva, J. (1969) *Semiótica*, Madrid, Fundamentos.
- Lluch, G. (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat de València.
- Lluch, G. "Hasta (casi) cien bichos", en *Babar*, http://www.mundofree.com/babar/html/rhasta_casi.htm.
- Malaxecheverría, I (ed.) (1986) *Bestiario medieval*, Madrid, Siruela.
- Martínez Moro, J. (2004) *La ilustración como categoría*, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.
- Mendoza Fillola, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003) "Los intertextos: del discurso a la recepción" en Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. (Coords) (2003) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60.
- Mendoza, A. (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- Monterroso, A. (2003) *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*, Madrid, El País.
- Moreno, V. (2000) *Lectura, libros y animación: reflexiones y propuestas*, Editorial Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Navarra. Colección Blitz, Ratón de Biblioteca.
- Oroso, K. (2002) "Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento", en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 45, 30-36.
- Riffaterre, M. (1971) *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.