

Aproximaciones entre Monteiro Lobato y la relación geografía-literatura infantil en la España de los años 1900*

Approaches Between Monteiro Lobato and the Relationship Between Geography and Children's Literature in Spain in the 1900's

Filipe Rafael Gracioli[✉]
João Pedro Pezzato*

RESUMEN

La relación próxima entre la geografía y la literatura viene de mucho tiempo atrás y ha contribuido a la formación de un cuerpo de conocimientos geográficos en el transcurso del último siglo. El contexto de las producciones literarias didáctica e infantil como géneros discursivos dominantes en el estrato letrado de la sociedad europea del primer tercio del siglo XX (1900-1935), en el que se incluye la producción literaria española, es cualitativamente semejante al contexto escolar vivido en Brasil en el mismo periodo, en el que la literatura infantil y juvenil de Monteiro Lobato se presenta como un divisor de conceptos ideológicos. En vista de estos resultados, este estudio investigó la forma como se produjo el desarrollo de la literatura infantil en el periodo considerado para el caso español y cómo el conocimiento relacionado con la geografía escolar y la ciencia influyó en este desarrollo, en busca de evidencias de la presencia del pensamiento de Monteiro Lobato en este contexto.

Palabras clave: conocimiento geográfico, literatura, literatura infantil, Monteiro Lobato

ABSTRACT

There is a long-standing, close relationship between geography and literature, which has contributed to the formation of the body of geographical knowledge over the last century. The context of educational literary and children's productions, as part of the dominant discursive genres among European literate society of the first third of the twentieth century (1900-1935) (which includes the Spanish literary production), qualitatively resembles the school context in Brazil in the same period. In it, Monteiro Lobato's children's literature is presented as a divide of ideological concepts. In light of these findings, this study inquires how the knowledge related to school Geography and Science influenced the development of children's literature in Spain during this period, in search for evidence of the presence of Monteiro Lobato's thought.

Key words: geographical knowledge, literature, children's literature, Monteiro Lobato

* Apoyo Financiero: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2012-2014.

[✉] Faculdade de Filoxia, *campus* Santiago de Compostela de la Universidad de Santiago de Compostela; filipe-rg@hotmail.com

* Instituto de Biociências, Departamento de Educação, *campus* Rio Claro de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; jpezzato@rc.unesp.br

INTRODUCCIÓN

La mirada geográfica sobre el tema de la literatura no es nueva. Los caminos que cruzan el conocimiento literario derivado de las literaturas románicas, regionales o incluso poéticas, siempre se encontraron con las formas que traza el conocimiento de contenido geográfico a través del tiempo. Ambos estuvieron unidos entre sí por el destino de la lengua, o del lenguaje, en el sentido de que el saber geográfico, como expresión de la espacialidad, no puede manifestarse concretamente como conocimiento sin el apoyo de un lenguaje que ofrece la materialidad de su expresión.

Tan antiguos como la propia literatura, los saberes geográficos como expresión espacial estuvieron ubicados en las diferentes lenguas utilizadas por el hombre para la comunicación y la socialización. Si revisamos nuestro conocimiento de la prehistoria, fácilmente nos damos cuenta de la presencia de los saberes geográficos en las lenguas desarrolladas por los pueblos inicialmente nómadas, y más tarde sedentarios. Las pinturas rupestres que representan escenas cotidianas de estos grupos humanos llevan consigo la espacialidad experimentada en el curso de sus acciones, narrada a través de un lenguaje gráfico antes de cualquier manifestación de la capacidad racional de la especie humana para generar e interpretar los códigos y los símbolos que llamamos lengua.

Así pues, la lengua y la literatura se plantean en el contexto del discurso de los estratos que se han apropiado del artefacto construido colectivamente —la escritura—; de ahí surge el gran poder que reside en la lengua y en el lenguaje, un poder de decisión de los discursos y de sus sujetos sociales. Barthes llama la atención sobre el poder que lleva el lenguaje a través del tiempo; así que este corresponde a la legislación, una lista de reglas para unificar el uso adecuado del lenguaje, que cae en forma de código, según la necesidad de la expresión humana. En este formato que enmarca la expresión humana que identifica el lenguaje “no vemos el poder que reside en el lenguaje, porque nos olvidamos que toda lengua es una clasificación, y que toda clasificación es opresiva”¹ (2010: 12, traducción libre).

¹ ... não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva (Barthes, 2010: 12).

Si desde el principio de la escritura formal la representación del espacio solo se constituía como apoyo para el desarrollo de la acción cotidiana, lo cual no significa que en los lenguajes anteriores se ajusta a esta interpretación, como en los pasajes de los libros sagrados que pueblan la imaginación religiosa de la humanidad durante siglos, por ejemplo, con el desarrollo de la literatura como expresión de un sistema representativo de una cultura, esta perspectiva del espacio geográfico como pura materialidad al evento de la vida —el apoyo de las acciones— comienza a dar paso al desarrollo integral de la acción cotidiana o de los acontecimientos narrados, y también integrado al evento de la propia vida real. El espacio, ahora geográfico, a continuación se convierte no solo en contenedor, sino en el protagonista de la trama presentada, que funciona como un agente de movilización y mandatario de competencias en la dirección de las acciones de los hechos.

Las novelas regionalistas junto a la literatura científica explicativas de los fenómenos sociales y geomorfológicos, por ejemplo, en el campo de la geografía científica, representan esta reiterada visitación del papel del espacio en la literatura, este magnífico logro que sale hacia el poder de la lengua y el lenguaje. Así de magnífica es la acción de la literatura que solo ella es capaz de someter la lengua y el lenguaje a las circunstancias espaciales, temporales, culturales o de cualquier otra naturaleza: es la literatura la que libera el pensamiento de la razón formal y estética para la emoción y la creación. Como afirma Barthes, todas las ciencias están presentes en el monumento literario, y la geografía no podía ser diferente:



Es en ese sentido que se puede decir que la literatura, cualquiera que sean las escuelas en el nombre de las cuales ella se declara, es absoluta y categóricamente realista; ella es la realidad, es decir, el propio brillo de lo real. Sin embargo, y en esto verdaderamente enciclopédica, la literatura guía los saberes, no fija, no hechiza ninguno de ellos; les da un lugar indirecto, y ese indirecto es precioso... la literatura trabaja en los intersticios de la ciencia: está siempre atrasada o adelantada con relación a esta, como la piedra de Bolonia, que irradia en la noche lo que guardó durante el día, y por

este resplandor indirecto, ilumina el nuevo día que llega² (*ibid.*: 18-19, traducción libre).

En el lenguaje, que para Barthes no es reaccionario ni progresista, sino simplemente fascista, ya que obliga a decir que la servidumbre y el poder se confunden, “si llamamos libertad no solo al poder de sustraerse al poder, sino también y sobre todo de no someter a nadie, no puede entonces haber libertad, si no es fuera del lenguaje”³ (*ibid.*: 15-16, traducción libre). En el lenguaje está la gran magia y la importancia del discurso: si la escritura y la lectura encarcelan, estandarizan o delimitan, el lenguaje permite escapar a estos moldes, porque es lo que queda: es el primer producto de la relación de experiencia del ser social, cotidiano, incluso para aquellos que no lo dominan.

Corréa y Rosendahl elaboran una reflexión que resume el contenido de los estudios geográficos enfocados en la literatura como un campo de conocimiento auxiliar en la investigación de los enredos del espacio geográfico. Para estos autores, la mirada geográfica sobre la literatura:

... constituye una mirada distinta de aquellas que hace mucho tiempo se dedican al análisis de la literatura y de la música, críticos e investigadores en las áreas de las letras, música, ciencias sociales y comunicación. La diferencia se inicia por la propia selección de las obras a ser analizadas. Al geógrafo le interesan aquellas en las cuales el espacio y el tiempo no sean solamente telas de fondo, necesarios e insustituibles, sino parte integral de la trama, sin los cuales no podría ser construida, hecha inteligible e identificable⁴ (2007: 8, traducción libre).

² É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista, ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz guiar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso... a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (Barthes, 2010: 18-19).

³ Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem (*ibid.*: 15-16).

⁴ ... constitui-se em um olhar distinto daqueles que há mais tempo dedicam-se à análise da literatura e da música, críticos e pesquisadores das áreas de letras, música, ciências so-

Aunque el espacio y el tiempo no son elementos fundamentales en el desarrollo de ciertas narrativas, de todas formas la geografía todavía está presente; incluso en estas circunstancias, los lazos que unen los conocimientos literarios y los geográficos se mantienen vivos, sosteniendo las tesis de Barthes.

La relación geografía-literatura es tan antigua como los propios campos de sistematización de estos conocimientos, pero solo a partir de la década de los setenta, con el desarrollo de los estudios culturales, humanísticos e historicistas en las ciencias humanas, saliendo de un largo periodo de investigación que se caracterizaba por la precisión numérica de los datos cuantificables, el interés en el área de la literatura crece entre los geógrafos.

Si asumimos que la ciencia geográfica, debido a su contenido conceptual, intercambia experiencias con otras ciencias y campos de conocimiento, lo que tenemos es lo que Oliveira expresa como la experiencia telúrica de la geografía, la geograficidad, que conecta lo material a lo inmaterial, el hombre a la tierra. En este intercambio, el humanismo, que se caracteriza por la interdisciplinariedad, estuvo presente como la vanguardia de la crítica y el rechazo de las tiranías académicas, “como el positivismo, el cientificismo y el economicismo, proclamando como valor para la ciencia el hombre en su condición humana, tanto como individuo (ser) y como grupo (la cultura)”⁵ (2008: 6-7, traducción libre). Para Brosseau (2007), la apreciación de la literatura se encuentra en un terreno limitado por la calidad de los textos de los escritores, y que esta calidad en el campo de la geografía es traducida por el poder de evocación de los paisajes, los lugares y de los hombres.

En vista de la pertinencia de estas competencias en la construcción del conocimiento geográfico, nuestro propósito de estudio se basa en la investigación de las formas en que el conocimiento conceptual de la geografía y la literatura se relacionan y colaboran para



ciais e comunicação. A distinção inicia-se pela própria seleção das obras a serem analisadas. Ao geógrafo interessam aquelas nas quais o espaço e o tempo não sejam meros panos de fundo, necessários e insubstituíveis, mas parte integrante da trama, sem os quais esta não poderia ser construída, tornada inteligível e identificável (Corrêa y Rosendahl, 2007: 8).

⁵... como o positivismo, o cientificismo e o economicismo, apregoando como valor para a ciência o homem em sua condição humana, tanto como indivíduo (ser) quanto como coletividade (cultura) (Oliveira, 2008: 6-7).

formar la literatura infantil española, por la manera en que se percibe en el contexto brasileño, que se remonta al primer tercio del siglo XX, periodo importante para la geografía en el aspecto de su constitución y formación como una ciencia universal establecida.

Nuestro propósito, por lo tanto, se ancla en el argumento de Brosseau que admite la investigación en literatura, desde los aspectos geográficos de la escritura, con un enfoque metodológico similar a aquel dado por Carlo Ginzburg en “Sinais: raíces de un paradigma indiciário”, capítulo de su libro *Mitos, emblemas, sinais: morfología e história* (1999). En este, Ginzburg presenta una propuesta metódica basada en sus investigaciones literarias, en las que nos señala la insurgencia de un paradigma en las ciencias humanas en los finales del siglo XIX, poco notado por los pensadores en el tiempo de su validez y despreciado inmediatamente.

En general, las bases de este paradigma se refieren a la publicación de informes de la crítica del arte elaborados por el médico y experto Giovanni Morelli entre 1874 y 1876, cuya técnica de investigación de atender a los detalles de las obras de arte consagradas, comparada con una investigación criminal, produjo en su tiempo la distinción exacta de las obras de arte copiadas y originales, dando lugar a la reorganización de exposiciones en varios museos de Europa. Las palabras del autor revelan algunos aspectos de este fin:

Veamos rápidamente en qué consistía ese método. Los museos, decía Morelli, están llenos de pinturas asignadas incorrectamente. Pero devolver cada cuadro a su verdadero autor es difícil: muchísimas veces nos encontramos frente a obras no firmadas, tal vez repintadas o en mal estado de conservación. En estas condiciones, es indispensable poder distinguir los originales de las copias. Para ello, sin embargo (decía Morelli), es necesario no basarse, como se hace habitualmente, en características más llamativas y, por eso, las más fácilmente imitables, de los cuadros: los ojos levantados hacia el cielo de los personajes de Perugino, la sonrisa de los de Leonardo, y así sucesivamente. Más bien, es necesario examinar los detalles más despreciables y menos influidos por las características de la escuela a la que pertenecía el artista: los lóbulos de las orejas, las uñas, las formas de los dedos de manos y pies. De esta forma, Morelli descubrió, y meticulosamente catalogó, la forma de la oreja, propia de Botticelli,



de la de Cosmè Tura y así sucesivamente: rasgos presentes en el original, pero no en las copias. Con este método, propuso decenas y decenas de nuevas atribuciones en algunos de los principales museos de Europa. Con frecuencia se trataba de atribuciones sensacionales: en una Venus acostada conservada en la galería de Dresde, que pasaba como copia de una pintura perdida de Tiziano hecha por Sassoferrato, Morelli identificó una de las poquísimas obras seguramente firmadas por Giorgione⁶ (Ginzburg, 1999: 144, traducción libre).

El paradigma evidencial o método morelliano, desarrollado a partir de la investigación atenta a los detalles contenidos en las obras de arte, se justifica por la idea de que hay señales, signos, que permiten conocer los puntos oscuros de la realidad, cabiendo a la intuición –aquello permitido por los sentidos– capturar estos indicios. En términos de Ginzburg:

Si las reclamaciones del conocimiento sistemático aparecen cada vez más como una veleidad, no es por esto que la idea de totalidad debe ser abandonada. Al contrario, la existencia de una conexión profunda que explica los fenómenos superficiales se refuerza en el mismo momento en el que se afirma que un conocimiento directo de tal conexión no es posible. Si la realidad es opaca, hay zonas privilegiadas –señales, pistas– que permiten descifrarla... Esta idea, que es el punto esencial del paradigma indicativo



⁶ Vejamos rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma da orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. Frequentemente tratava-se de atribuições sensacionais: numa Vênus deitada conservada na galeria de Dresden, que passava por uma cópia de uma pintura perdida de Ticiano feita por Sassoferrato, Morelli identificou uma das pouquíssimas obras seguramente autógrafas de Giorgione (Ginzburg, 1999: 144).

o semiótico, penetró en varias áreas cognitivas, dando forma a las humanidades⁷ (*ibid.*: 17, traducción libre).

Nuestro autor también señala que los conocimientos capturables de la atención a las pruebas son presentados como formas de conocimiento tendencialmente mudas, de manera que no constituyen saberes modulados por reglas formales. “En este tipo de conocimiento entran en juego (se dice habitualmente) elementos imponderables: chispa, golpe de vista, intuición”⁸ (*ibid.*: 179, traducción libre). Al preguntarnos acerca de la validez del paradigma evidencial en cuanto a su exactitud, encontramos en este autor un argumento tejido de la recuperación de la historia del conocimiento científico, en referencia a la cuestión del método organizado por Galileo en el siglo XVII:

Pero ¿puede un paradigma evidencial ser riguroso? La orientación cuantitativa y antropocéntrica de las ciencias naturales a partir de Galileo colocó las ciencias humanas en un desagradable dilema: bien asumir un estatus científico frágil para llegar a resultados relevantes, bien asumir un estatus científico fuerte para obtener resultados de escasa relevancia. Solo la lingüística logró, en el curso de este siglo, evadirse de este dilema, colocándose así como un modelo, más o menos alcanzado, también por otras disciplinas... Pero viene la duda de que tal rigor no solo es inalcanzable sino también indeseable para las formas de saber más relacionadas con la experiencia cotidiana —o, más precisamente, a todas las situaciones en las que la unidad y el carácter insustituible de los datos son, a los ojos de las personas involucradas, decisivos⁹ (*ibid.*: 178-179, traducción libre).

⁷ Se as pretensões do conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la... Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas (*ibid.*: 177).

⁸ Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (*ibid.*: 179).

⁹ Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a este dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também por outras disciplinas... Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas



En lo que se manifiesta del argumento de Brosseau, el autor admite que conviene salir en busca de pasajes descriptivos especialmente sugerentes, “hacer un *collage* comentado y destacar sus grandes significados”¹⁰ (2007: 33, traducción libre), que nos llevan directamente a las profundas intenciones del autor. A fin de aspirar a la argumentación defendida por Ginzburg para el establecimiento de un rigor en las ciencias humanas, basado en la búsqueda de signos o indicios que imprimen una identidad única y legítima al pensamiento, es que investigamos las indicaciones contenidas en las obras de referencia que componen nuestro *corpus* de investigación, buscando encontrar caminos para las siguientes preguntas: ¿cómo era la literatura infantil en España en el periodo 1900-1935?, ¿cómo esta literatura se relacionó con el conocimiento geográfico y la escuela científica de la que había sido contemporánea? y, por último, ¿cuál es la proximidad entre esta relación y la expresión del pensamiento de Monteiro Lobato para el contexto del Brasil del mismo periodo?



APROXIMACIONES ENTRE MONTEIRO LOBATO Y LA RELACIÓN GEOGRAFÍA-LITERATURA INFANTIL EN LA ESPAÑA DE LOS AÑOS 1900: UNA INVESTIGACIÓN

La evidencia más temprana de una literatura para niños en España se refiere al siglo XIII, cuando en el idioma catalán fue publicada la *Doctrina pueril*, dedicada a su hijo por Ramón Llull, creador del catalán literario y primer autor novelista en este idioma, en 1282. Al igual que en el contexto de la prensa brasileña, también la española tuvo raíces fuertemente vinculadas a la producción literaria francesa; sin embargo, la diferencia en Brasil, donde se dio una atención específica a la figura del niño como lector y como un consumidor potencial de los libros solo al final de 1800 y principios del siglo XX, en el siglo XVI (1798) ya había publicaciones dirigidas a los niños en el territorio español. En

de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (*ibid.*: 178-179, grifo do autor).

¹⁰ ... fazer uma colagem comentada e destacar seus grandes significados (Brosseau, 2007, p. 33).

este momento contaban como publicaciones para niños algunas traducciones, cuentos u obras de teatro aisladas y algunas revistas educativas y de entretenimiento, que comenzaron a fundarse y difundirse con mayor fuerza.

Como nos presenta Colomer (2010) el mercado editorial de libros en España comenzó a desarrollarse a finales del siglo XIX, en el que se publicaron obras de autores italianos, principalmente, y los cuentos de Grimm, Andersen y Perrault, como ocurrió en Brasil y en todo el mundo occidental, debido a la universalidad de la lengua francesa en ese periodo. Y fue en Barcelona, con la fundación de una editora exclusivamente dedicada al público infantil en 1852, que hubo un mayor desarrollo de la industria editorial de libros para niños en lo que se tenía como el territorio catalán.

En este momento, después de las primeras prensas instaladas y directamente vinculadas a la producción de libros para el consumo infantil, incluidos los de texto para uso en la escuela y los fabularios para la educación moral pública, para el desarrollo de la calidad de la literatura infantil el factor más influyente fue la modernización de las ideas educativas, que se correspondían con el proyecto sociocultural que se había gestado en la Cataluña industrializada e hizo eco en las élites culturales catalanas. Fue diferente lo que ocurrió en Brasil; este compromiso con la promoción de una mejora de las condiciones socioeconómicas de la población, sobre la base de la filosofía del positivismo lógico de fondo industrial-científico, solo se produjo con la iniciativa de Monteiro Lobato, incluso en las mismas condiciones de influencia filosófica, desde el esfuerzo por construir una editora propia, aunque llegando a contar con algún apoyo de carácter gubernamental a partir de entonces, en vista de la creciente aceptación de sus obras, incluyendo el espacio literario y el comercio internacional, como nos dicen Azevedo, Camargos y Sacchetta:

... Lobato transita por el camino ya trillado por casi todas las editoras, invirtiendo en el género didáctico, de consumo obligatorio. Inicialmente, lanza un libro de lectura que, sometido al gobierno de San Pablo... terminó recibiendo elogios de la crítica y del profesorado, figurando en el

balance de 1921 con una edición de cincuenta mil ejemplares¹¹ (2001: 130, traducción libre).

Si en la España de las primeras prensas infantiles se encontraban obras de contenido moral, civil, patriótico e incluso religioso, no fue diferente en Brasil. Atrasada con respecto a aquella en la formación de una literatura exclusiva para los niños, la producción literaria brasileña en este campo no está distanciada de la producción española, señalada por una concepción de la escritura “dirigida a la descripción de un niño modelo cotidiano, presentando personajes esquemáticos, dotados de virtudes que deben ser incorporadas y defectos que deben ser evitados y corregidos por el lector infantil, siendo acogido a través de preceptos morales, cívicos y religiosos”¹² (Gouvêa, 1999: 13, traducción libre). La figura de Lobato, sin embargo, en especial desde la década de 1920, surge para transformar la literatura infantil brasileña e influir en la literatura infantil extranjera, insertándoles ideas subversivas de las nociones clásicas de tiempo y espacio, y situando la función de la narrativa más allá de simplemente informar o instruir, un salto cualitativo que no se había observado en ningún otro idioma y que hará de Lobato un artífice en el manejo de la lengua.

En la España del primer tercio del siglo XX, la propuesta de crecimiento económico y de progreso que había ocurrido también en Brasil, en la tarea de construir una nueva cultura y una nueva sociedad basada en el nacionalismo y en la identidad de la nación, instituyó la formación intelectual del niño como un requisito básico para el desarrollo de un sentido de ciudadanía: “la preocupación por la pedagogía conduce a un movimiento de renovación que crea la necesidad de unos libros, no solo escolares,



¹¹ ... Lobato envereda pelo caminho já trilhado por quase todas as editoras, investindo no gênero didático, de consumo obrigatório. De início, lança um livro de leitura que, submetido à aprovação do governo de São Paulo... acabou recebendo elogios da crítica e do professorado, figurando no balanço de 1921 com uma edição de cinquenta mil exemplares (Azevedo, Camargos, Sacchetta, 2001: 130).

¹² ... voltada para descrição de um cotidiano infantil modelar, apresentando personagens esquemáticos, dotados de virtudes a serem incorporadas e defeitos a serem evitados e corrigidos pelo leitor infantil, veiculando-se através de preceitos morais, cívicos e religiosos... (Gouvêa, 1999, p. 13).

sino también de esparcimiento, para complementar la obra de la escuela” (Rovira, 2002: 18).

Esta propuesta de crecimiento vino de la mano de las ideas iniciadas ya en los siglos XVIII y XIX para ampliar el acceso a los libros de los estratos populares de la sociedad española, de acuerdo con la propuesta de modernización económica y cultural por la que pasaba el país, expansión que ha llevado a la popularización de libros que, de objetos de elite académica, pasaron lentamente al dominio popular. En este momento, los temas más recurrentes se relacionaban con las ciencias naturales, en función de la duración de las teorías naturalistas y biologicistas de aceptación en la comunidad científica de la época, los relacionados con las buenas maneras y también con el diseño, así como los demás, de contenido religioso, sin contar los libros de contenido didáctico, entre ellos, los de geografía.

Capel, Solé y Urteaga llaman nuestra atención sobre la importancia de que el proceso de popularización del libro en España trajo consigo también la de los conocimientos, incluido el geográfico, admitiendo que estos hechos son inseparables:

La evolución de la publicación de obras geográficas es inseparable del proceso antes descrito. Por supuesto, desde el Renacimiento se venían publicando en España tratados de geografía, y también un cierto número de obras como relatos de viajes, reseñas de descubrimientos y descripciones de países, obviamente emparentados con la literatura geográfica, pero su número es bastante limitado si se compara, en cada caso, con la producción del ochocientos. A partir del siglo XX la literatura impresa en España crece espectacularmente, y ello se debe, esencialmente, al papel que la geografía desempeña en el aparato educativo (1988: 8).

Hasta el siglo XVIII la geografía como un campo de conocimiento se acercaba a las matemáticas y las ciencias exactas, especialmente en relación con los intentos de estudiar y determinar la forma de la Tierra. Con la evolución, en el tiempo, de los conocimientos, sus objetivos fueron cambiando y pasaron al ámbito de la descripción de las regiones y países, admitiendo a sí mismo una carga conceptual política y también cultural que hasta entonces

pertenecía al conocimiento de los saberes de la lengua hablada y constituía lo que se puede llamar *geograficidad*.

Desde el siglo XVIII hasta el siglo XIX, algunas ciencias ya establecidas como campos distintos del conocimiento aún quedaban bajo el dominio de la geografía, ayudando a extender su alcance conceptual. Con la institución de los proyectos de regularización del currículo escolar en España, a finales del siglo XIX, la geografía se convertirá en parte de la lista de los conocimientos necesarios para la educación formal, en todos los niveles. Se unen para formar la vulgata escolar geográfica temas como el del medio ambiente, el clima, la organización de las sociedades, la riqueza de los estados nacionales y, sobre todo, la geografía física y política española.

Fue entonces cuando se publicaron algunas obras de gran importancia en la difusión del conocimiento geográfico y que al mismo tiempo aliaban el conocimiento del espacio con el de la lengua literaria, como el famoso *Tour de la France par deux enfants* (*Viaje a través de Francia por dos niños*, 1877), escrito por Augustine Fouillée o G. Bruno, que rescata la historia de dos hermanos que, después de la guerra franco-prusiana y la muerte de sus padres, salen de viaje por las provincias francesas en busca de familiares, donde hallan diferentes personas, comportamientos y hábitos alimenticios. El libro se encuentra con el ambiente de construcción de los nacionalismos y eugenesias que prevalecían como filosofías sobresalientes de las sociedades capitalistas industriales que se venían intensificando como potencias económicas y como Estados-nación distintos, y reiteran la importancia de los valores morales, de las buenas costumbres y del buen niño promovido por la influencia religiosa del positivismo lógico. La posibilidad de que este trabajo haya servido a la alfabetización geográfica de los niños españoles, e incluso de los niños brasileños, permite inferir su influencia en la formación de los orígenes del actual pensamiento geográfico, incluidos los contenidos científicos, en estos dos países.

Más de medio siglo después, Monteiro Lobato abre en Brasil y en el idioma portugués, un camino similar, con el *Sítio do Picapau Amarelo*, su gran creación, indicio de la importancia de la obra de G. Bruno como fuente de inspiración para la construcción de



la narrativa expresa en la *Geografía de Dona Benta* (1935), ya que en el momento de su alfabetización, a mediados de la década de 1890, la obra francesa seguía editando, y a juzgar por la fuerte influencia cultural de Francia en la época, nos invita a adivinar el contacto del autor con la obra. Por el lema de la investigación llevada a cabo con la producción libresca de contenido geográfico en el contexto de la España de principios del siglo XX, Capel, Solé y Urteaga confirman la importancia de la psicofera cultural francesa en el momento:

Considerando los idiomas originales de las obras geográficas que fueran vertidas al castellano, aparece con bastante claridad un neto predominio de la cultura geográfica francesa: más del 50% de las obras traducidas entre 1800 y 1939 lo fueran del francés (1988: 15).

En cuanto a la escuela española, el objetivo a lograr con la enseñanza escolar de la geografía era alinear los conocimientos de la vulgata geográfica con el conocimiento de contenido ideológico en formación, en la España a finales de siglo:

Se valora entonces la función cultural y pedagógica que la geografía puede cumplir en el sistema docente, transmitiendo enseñanzas muy diversas a bajo coste, pero también, y de modo creciente, el papel ideológico que esta disciplina puede desempeñar: el conocimiento e identificación con el propio país se señalará como una de las metas que el estudio de la geografía –junto al de la historia– ayudará a alcanzar (*ibid.*: 9).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se crea una comunidad de profesores de geografía, junto con la expansión de las publicaciones geográficas de carácter escolar; en España “entre 1900 y 1939 se publicó el 59% de toda la literatura geográfica impresa desde 1800” (*ibid.*: 10), lo que refuerza el carácter didáctico de la geografía.

En este creciente movimiento de la producción de conocimientos geográficos, también se expandió la producción de mapas y atlas para uso en la escuela, los cuales fueron producidos por autores españoles e influidos por autores extranjeros, especialmente Humboldt y Elisée Reclus. Al igual que en Brasil, donde

el conocimiento geográfico escolar influyó en la formación de un cuerpo conceptual académico, también en el contexto español la geografía escolar contribuyó a la consolidación de autores y obras de la academia, por lo que entre 1900 y 1939 hubo una mayor proporción de obras de geografía auxiliares para la enseñanza universitaria (*idem*). Mientras que en Europa las universidades ejercen influencia más tiempo en la vida de relaciones de las sociedades, a diferencia de lo que ocurrió en Brasil, en España también hubo una retardada institucionalización universitaria de la geografía, hecho que contribuyó a la fuerte presencia de los conocimientos geográficos, primero en la vida escolar, y más tarde en la vida académica. Nos dicen Capel, Solé y Urteaga que, como consecuencia de esta institucionalización, “el grueso de estas obras [de contenido geográfico] fue publicado ya en nuestro siglo [XX]. Concretamente el 70% de los textos identificados como de contenido geográfico fueran editados entre 1900 y 1939” (*ibíd.*: 36, adaptado).

Mientras que en Brasil los primeros esfuerzos para formar un cuerpo de literatura infantil comenzaron a ganar impulso con las producciones de Monteiro Lobato a partir de 1920, ya en 1908, en España, sobre todo en Barcelona, hubo una preocupación para discutir el tema de la institucionalización de secciones para niños en las bibliotecas públicas:



La tradición regeneradora española, siempre a través del ideario de acción educativa de la Institución Libre de Enseñanza, suscitó la expectativa de progreso social confiada a la República española durante la década de los treinta. La gran vitalidad literaria castellana de la época, con la predilección de los autores de la Generación del 27, como Alberti o García Lorca, por la experimentación formal y las raíces folclóricas, crearon un sustrato artístico que influyó enormemente en la producción para niños. Al mismo tiempo, esta empezaba a verse apoyada institucionalmente. Los premios, ferias del libro infantil, bibliotecas circulantes, inauguración de más de tres mil bibliotecas escolares, etc. ofrecieron un nuevo contexto a la lectura de los niños (Colomer, 2010: 3).

Evento influyente y muy importante en la producción literaria dirigida a los niños en España, a principios del siglo XX, fue el

cambio de siglo en sí mismo, lo que provocó una mayor apertura y tolerancia de las relaciones culturales y políticas en el país, sacándola del aislamiento que experimentaba. En este momento, la idea de Europa se pasaba a enseñar a los estudiantes españoles, especialmente los de las escuelas públicas madrileñas; el despertar al internacionalismo por fin había llegado al contexto cultural del país, trayendo consigo el rechazo de la guerra y la búsqueda de la paz entre los pueblos, característica muy discutida en la geografía de Dona Benta, donde Lobato refuerza los ideales positivistas de la integración entre las razas y los pueblos, manifestando su pensamiento del contexto escolar desarrollado en España:

España también participó de un fenómeno que se produjo entre 1919 y 1922 en todo el mundo y que se puede definir como el despertar de los valores internacionalistas. Este internacionalismo estaba muy ligado al rechazo de la guerra como mecanismo de resolución de problemas y a la búsqueda de ideales de paz, solidaridad y comprensión entre los países (Andrés, 1996: 141).

Después de la Guerra Civil española, entre 1936 y 1939, siguió el periodo de 40 años de la dictadura de Franco, quien prohibió la producción de los libros cuya lengua materna no era el castellano. Por decreto se instauró un modelo de obras infantiles “rigurosamente edificantes y pedagógicas” (Cendán, 1986), de modo que predominaron los temas religiosos, históricos y folclóricos, que contribuyeron a crear la imagen de una España uniforme, católica y conservadora (Colomer, 2010: 3).

Un movimiento como el iniciado por Monteiro Lobato de acercar el niño lector a la imaginación fantástica y creativa, que combina la lengua-literatura con el conocimiento técnico-científico, solo experimentó la misma situación en el contexto de la literatura infantil española en la década de los noventa, después del final del periodo dictatorial, rescatando traducciones y la recuperación folclórica en los cuatro idiomas que prevalecen en el territorio español, en mejores condiciones de desarrollo con su entrada en la enseñanza.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los conceptos que presentamos sobre la relación geografía-literatura infantil y la forma en que ella se desarrolló en Brasil, con el aporte fundamental de Monteiro Lobato, y también en España, un contexto en el que la literatura de carácter infantil estuvo más tiempo en la vida de relaciones culturales de las sociedades que las compusieron, vemos que en España el desarrollo de la idea de la literatura infantil se produjo acorde con la práctica literaria en la cultura occidental, es decir, una literatura cuyo carácter se dio de la mano del didactismo y de aplicación en la escuela, acompañada de una literatura fabularia de contenido moral. El concepto de *geograficidad*, que descansa en la experiencia y la exploración telúrica del espacio, que se desarrolla ya en las primeras etapas de la consolidación de la literatura infantil brasileña, no estuvo presente en el contexto español y solo más tarde, ya a finales del siglo XX, pasó a presentarse como participante en la construcción de un cuerpo de literatura para el lector infantil.

Por supuesto, el conocimiento geográfico transmitido en el contexto escolar español de las primeras décadas del siglo XX no se distancia de la universalidad del pensamiento filosófico de su tiempo, en que el lenguaje y la literatura se habían colocado bajo la condición de ayudantes en la formación de un pensamiento acerca del espacio geográfico debido a una sobreestimación de la capacitación técnica y científica.

Asimismo, a diferencia de lo sucedido en el contexto brasileño, la creación del cuerpo conceptual de la geografía en el contexto cultural español se produjo sobre todo en la escuela, apareciendo en un primer momento como una materia didáctica y solo con la evolución de este pensamiento fue posible la formación de un pensamiento cientificista de contenido geográfico. Así que el cuerpo de conocimientos geográficos escolares se originó a partir de la sistematización del conocimiento acumulado en el núcleo de la lengua y del lenguaje oral, para la realidad española y la brasileña, por lo tanto el cuerpo de conocimientos geográficos científico derivado de la misma trajo impresa, en su esencia, una sistematización basada en lo que se apoyaron las raíces fundacionales de la geografía escolar, y también de la oral: un conocimiento cargado de moraleja y de orientación fuertemente elitista.

Casi ocho siglos de producción libresca no representaron para España, en relación con la reciente presencia del libro en Brasil, avances significativos en la formación de un cuerpo de literatura infantil como ocurrió en la realidad brasileña en las décadas de 1920-1930, cuando aparecen los aportes de Monteiro Lobato en la formación de un pensamiento de geografía fundado en la lengua y en la literatura, y no solo en el conocimiento geográfico en sí. Pensar el espacio no solo en sí mismo sino en lo que le da importancia –la lengua– representó el salto cualitativo necesario para el desarrollo de la literatura para niños en el que el lector transita, de mero observador, al lugar de creador y fundador del espacio –la *geograficidad*, que no pudo ser deducida de la formación didáctica promovida por las obras vigentes en aquel contexto escolar de ambos países, interesadas en la formación técnica y científica inmediatas.

Desde el punto de vista de la contribución dada por la relación geografía-literatura, el contexto literario infantil español tardó mucho en participar en la construcción de una idea telúrica de espacio geográfico, principalmente por la interferencia de la realidad política de la dictadura y el fascismo cultural experimentado por el país en más de cuatro décadas en medio del siglo XX. En este sentido, una historia de ocho siglos de producción literaria infantil no es superada por su correspondiente brasileña.

Por último, queda claro que los caminos de formación de la literatura infantil, tanto en la realidad española como en la brasileña, solo muy recientemente han tratado al niño como lector y consumidor de libros. Si en sus orígenes, como cuerpo formal y distinto de conocimiento, que tiene un siglo de historia apenas, había la fuerte presencia de una visión del mundo presa de las filosofías de su tiempo, el cambio de esta realidad vino con la escritura de Monteiro Lobato, cuya óptica subversiva de espacio no se limitó solo al contexto literario brasileño, sino también internacional, donde se coloca el español. El refuerzo conceptual que da cuerpo a los caminos que conectan la geografía y la literatura infantil en un campo distinto de conocimiento necesita, y debe aproximar los indicios que los hagan conocimientos comunicativos, con el fin de corroborar estos dos campos de saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Andrés, María del Mar del Pozo. “¿Europa empieza en la puerta del sol? Introducción de contenidos internacionalistas en las escuelas públicas madrileñas (1900-1931)”, en *IX Coloquio de historia de la educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna, 1996, pp. 139-151.
- Azevedo, Carmen Lucia de, Marcia Camargos y Vladimir Sacchetta. *Monteiro Lobato. Furacão na Botocúndia*, São Paulo, Editora SENAC, 2001.
- Barthes, Roland. *Aula*, trad. de Leyla Perrone-Moisés, São Paulo, Cultrix, 2010.
- Brosseau, Marc. “Geografía e literatura”, en Roberto Corrêa Lobato y Zeny Rosendahl (orgs.). *Literatura, música e espaço*, trad. de Márcia Trigueiro, Río de Janeiro, EdUERJ, 2007, pp. 17-77.
- Brosseau, Marc. “O romance: outro sujeito para a geografia”, en Roberto Corrêa Lobato y Zeny Rosendahl (orgs.). *Literatura, música e espaço*, trad. de Márcia Trigueiro, Río de Janeiro, EdUERJ, 2007, pp. 79-121.
- Capel, Horacio, Jordi Solé y Luis Urteaga. *El libro de Geografía en España (1800-1939)*, Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1988.
- Colomer, Teresa. “La evolución de la literatura infantil y juvenil en España”, s/l, Bookbird Inc., 2010.
- Corrêa, Roberto Lobato y Zeny Rosendahl. “Literatura, música e espaço: uma introdução”, en Roberto Corrêa Lobato y Zeny Rosendahl (orgs.). *Literatura, música e espaço*, trad. de Márcia Trigueiro, Río de Janeiro, EdUERJ, 2007, pp. 7-16.
- Ginzburg, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, en Carlo Ginzburg. *Mitos, emblemas, sinais - morfologia e história*, trad. de Federico Carotti, São Paulo, Companhia das Letras, 1999, pp. 143-179.
- Gouvêa, Maria Cristina Soares de. “A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim”, en Eliane Marta Lopes Teixeira y Maria

Cristina Gouvêa Soares de (orgs.). *Lendo e escrevendo Lobato*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999, pp. 13-30.

Lobato, Monteiro. *Geografia de Dona Benta*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1935.

Oliveira, Lívia de. “Humanismo na Geografia: a contribuição brasileira”, en *I Colóquio brasileiro de história do pensamento geográfico*, s/l, abril de 2008.

Rovira, T. “La literatura infantil i juvenil”, en Mónica Baró, Teresa Colomer y Teresa Mañà (coords.). *El patrimoni de la imaginació: llibres d'ahir per a lectors d'avui*, Palma de Mallorca, Institut d'Estudis Baleàrics, 2007.