

La diversidad: ¿un concepto ausente en los manuales escolares para la educación en valores?

Eulàlia Collelldemont

Núria Padrós

*Facultat d'Educació-Universitat de Vic
MUVIP*

Desaprender la representación colectiva de la imagen singular

En la aproximación al fenómeno educativo a través de sus materiales y referentes se entremezclan con frecuencia dos formas de proceder que colisionan formal y materialmente. La epistemología, así como los estudios sobre metodología, sean de arraigue filosófico o procedimental, han elaborado distintos desarrollos, modelos y paradigmas de investigación y estudio para garantizar la coherencia interna de los discursos. Sin embargo, cuanto nos acercamos panorámicamente al fenómeno –ya sea diacrónica o sincrónicamente– las incoherencias entre las distintas aportaciones se proyectan de manera manifiesta (Jauss, 2000). Entre estas incoherencias, despunta la que deriva de la intención de integrar una aproximación intuitiva de las imágenes que conforman la historia y una profundización racional en la interpretación de las palabras y los textos. El saber intuitivo, responsable de la mayoría de los imaginarios que se han construido sobre lo que aconteció, nos induce a una memoria de los momentos. Una memoria hecha de pausas, de ocasiones sin continuidad e, incluso, de anécdotas. Y, aunque en algunas ocasiones estas referencias directas interrogan a las palabras, la consolidación de un discurso narrativo, con su necesaria continuidad y capacidad de explicación, se sobrepone a las dudas reticentes sugeridas por la visualización de las imágenes. Este proceso de disociación de ambas referencias se acentúa aún más cuando las imágenes son el resultado de creaciones artísticas, ya sean pinturas, grabados, ilustraciones, etc. En tanto que, conocedores de la necesaria subjetivización que requiere la creación artística, al contemplar una imagen que colisiona con la narración, desplazamos las pregun-

tas que se nos plantean a interpretaciones de signo artístico, acomodando paralelamente nuestra intelección a lo que ya sabíamos o esperábamos. En este caso, utilizamos la subjetividad artística como dispositivo para no tener que conciliar ambos discursos.

La teoría estética, sin embargo, no sólo nos remite a lo subjetivo de las creaciones, también nos indica que la actividad artística es la formalización de imaginarios explícitos e implícitos y al mismo tiempo la plasmación de la interpretación subjetiva de la percepción compartida que un determinado momento se tiene de la realidad y de los fenómenos de la misma. Como afirma Cabezas, la teoría artística contemporánea que nos indica que:

“En el siglo XX, en el contexto del arte, el dibujo se convierte en una práctica vinculada al comprensión de la realidad y a los múltiples métodos para alterarla, modificándola a través de la definición y construcción de imágenes, sin abandonar una reflexión permanente acerca de todas las referencias asociadas a su práctica, y sin perder de vista los modelos estéticos que en cada momento condicionan y dan sentido a su práctica” (Cabezas, 2005: 24).

Unos modelos que, sin lugar a dudas, integran también los imaginarios y arquetipos culturales (Durand, 2005). Es justo ahí donde, más allá de las interpretaciones sobre la génesis de un pensamiento o sobre la creación de comprensiones personalizadas, que la creación artística mediante su proyección estética nos aporta informaciones sobre la historia de la educación (Burke, 2005).

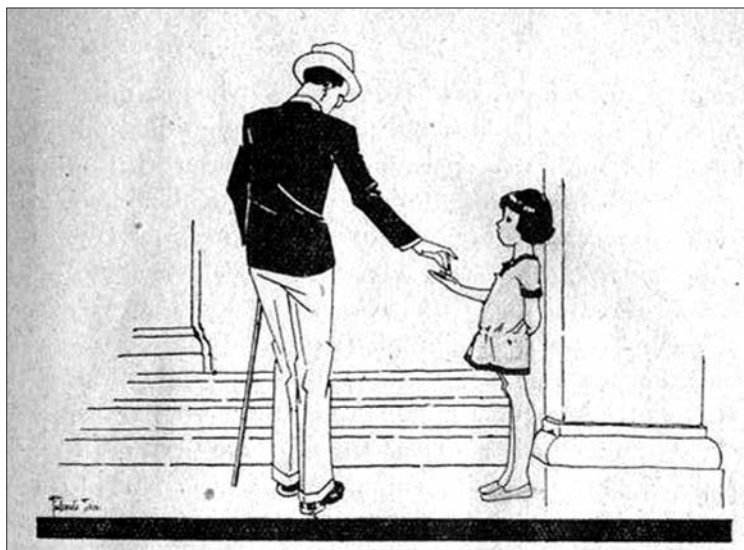
Las conocidas pinturas de Brueghel, los grabados de Tom Brown o las obras de arte contemporáneo de temática escolar nos pueden inducir a pensar en la ironía del autor, en el uso de la temática escolar para producir críticas sociales y políticas o, incluso, y mediante otra tipología de análisis, en las experiencias vitales del artista. Pero a su vez, también podemos deslindar de las imágenes aquellos contenidos que denotan y evocan paisajes creados y construidos por la comunidad próxima del artista. Permiten, en consecuencia, desaprender de la obra cuanto hay de imaginario colectivo, sea o no compartido por una mayoría social o solamente por los grupos de relación del artista. No en vano, es esta posibilidad la que, justamente, permite la recepción activa de la obra artística, por cuanto la misma requiere la presencia de puntos de conexión entre artista, obra y receptor que faciliten trascender la necesaria subjetividad del proceso (Eco, 1979).

En los manuales escolares, esta necesidad de compartir parte del imaginario expuesto en la obra es aún más necesaria, por cuanto los manuales sintetizan en sus contenidos los “saberes” aceptados por la sociedad. Aceptación que se manifiesta tanto en los escritos como en las imágenes que acompañan a los textos. Con o sin necesidad de aclaración de las imágenes mediante leyendas y frases que recalcan los contenidos, las ilustraciones recaban en contenidos conceptuales, científicos, morales e incluso las denuncias que ya están asimiladas por la comunidad. Aspecto que en el período analizado (esto es, 1900-1965) es especialmente vinculante por cuanto la edición de libros de textos contemplaba la prescripción de ser incluidos en listas aprobadas o en el texto previamente censurado y, por tanto, se sometían a un doble control (Puelles, 1997). Ello nos indica que, aunque en el estudio previo a la aprobación de las obras hubiera una selección de los contenidos

escritos, a su vez, las imágenes que los ilustraban eran percibidas como adecuadas tanto a nivel pedagógico, psicológico como cultural.

Precisamente, con la intención de desaprender los imaginarios colectivos para poder dialogar con los mismos, en la segunda fase del análisis llevado a cabo sobre los manuales escolares entorno a la educación cívica y ciudadana del fondo del CEINCE, nos hemos interrogado sobre la presencia o ausencia de representación de la diversidad en los mismos¹.

A tenor de lo mencionado a nivel interpretativo hemos considerado las ilustraciones presentes en los manuales escolares como imágenes artísticas que vehiculan la información mediante imágenes narrativas, simbólicas o icónicas, siguiendo la clasificación de Dekoninck (2006). De las imágenes narrativas se pueden substraer las “visiones directas de la realidad” a pesar de su irrealidad, en tanto que son ficciones expresadas figurativamente. Como se observa en el siguiente dibujo del manual *La lecciones del padre* (Rodríguez, 1950: 31) que ilustra la caridad, dejado leer las diferencias sociales, aunque no expresándolas con toda su crudeza:



Por otra parte, las imágenes simbólicas permiten contemplar el “ser en trayecto”, en palabras de Virilio (1998), con la addenda pedagógica en nuestro campo de ilustrar el ser que queríamos que estuviera en trayecto. La imagen del manual *Así quiero Ser* (H.S.R, 1944:

portada) pone muy claramente de manifiesto los resortes de esta concepción, en la que destaca la desaparición de la diferencia en función del objetivo común del “ser guerrero”:

1. La primera parte del análisis se presentó en las III Jornadas Científicas de la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE). En esta fase del análisis no se definió la diversidad como categoría, sin embargo se observó que era un tema que impregnaba las distintas categorías del estudio.



Finalmente, mediante las imágenes icónicas accedemos a los valores que alimentan a los arquetipos sociales, culturales y religiosos, como podemos extraer de la siguiente imagen del libro *Castidad y Juventud* (Tihamer, 1940: 56):



El proceso de análisis se ha realizado a partir del siguiente esquema de interpretación:

- *Realce de las continuidades de significación conceptual* mediante el contraste con las informaciones sobre la cultura del momento expresadas en prescripciones legislativas, por cuanto las mismas plasman las versiones acomodadas de los discursos pedagógicos.

- *Realce de las continuidades de significación actitudinal* a partir de las acciones representadas en las imágenes contrastadas con las anotaciones supletorias de las ilustraciones.
- *Realce de las continuidades de significación estética* que denota la tipificación de la imagen a partir de estereotipos perceptivos.
- *Suspensión de los elementos que nos informan sobre las características de estilo* del autor o autora.
- *Suspensión de los detalles de significación singular* del autor o autora².

Este esquema, permite iniciar la desmodelización de la realidad a través de las ilustraciones e imágenes de los textos, integrando en el proceso la interpretación de aquello visible y de aquello legible (Calabrese, 1987: 96).

Continuidades de significación conceptual, actitudinal y estética

Como consecuencia del proceso de estudio que habíamos proyectado, para iniciar el análisis necesitábamos confrontar primero la idea establecida de que la representación de la diversidad era inexistente en los manuales escolares de los períodos indicados. Sin embargo, al definir la *diversidad* desde la concepción que la concibe que la existencia de grupos constituidos con la aceptación de las diferencias personales, sociales o culturales (Sapon-Shevin, 1999). Eso es, que lo significativo es el estar religados mediante nexos comunes, sean éstos por la realización de actividades semblantes, de objetivos colectivos, de identidades comunitarias o por el tratamiento igual para todas las personas de los derechos y deberes, con especial atención a la creación de igualdad de oportunidades (García y Fernández, 2005). Queda explícito, en consecuencia, que nuestra perspectiva define la inclusión como la constitución de grupos que contemplan la diversidad.

En ese sentido, y tomando como eje los indicadores de política, justicia y ciudadanía, por cuanto eran los indicadores analizados que se correspondían con la colectividad, hemos analizado la presencia o ausencia de las diferencias que más han dificultado la garantía de la igualdad de oportunidades a lo largo del siglo XX (UNESCO, 2005).

Estas son:

- la presencia o ausencia de grupos que incluyeran la diferencia sexual,
- la diferencia económica y de clase social,
- la diferencia cultural y
- la diferencia derivada de las capacidades individuales (Sapon-Shevin, 1999).

Cuatro diferencias que se han sostenido como factor de diferenciación discriminativa, a pesar de las directrices puntuales —algunas de corta duración y otras fueron más pro-

2. Señalar que tanto la suspensión de los elementos que caracterizan la obra del autor o autora como de la percepción particular que el mismo expresa se ha realizado con la finalidad de desaprender lo colectivo de lo individual de la obra. En un análisis de las imágenes para reseñar las aportaciones de los autores y autoras, éste sería, precisamente, el punto de partida del análisis.

yecto que realidad— de uno u otro momento para dejar de ser consideradas como factor de discriminación. Discriminación que, a su vez, se ha transmitido también desde la formación universitaria que a lo largo de su historia ha ido especializando los profesionales para las diferencias —como por ejemplo, con la creación de los estudios de educación especial, educación social, ...—, negando su integración en la creación del saber profesional del educador (Pérez de Lara, N. 2001).

A modo de ejemplo de las prescripciones legislativas señalamos al Proyecto de Ley Orgánica de instrucción primera, de 14 de junio de 1905 (*Gaceta de Madrid*, núm. 167) en la que se propone la mejora de la instrucción elemental a fin de que “El ciudadano á quien hoy se exige que vote é intervenga en la gestión de los asuntos públicos, de quine se espera que con conciencia cierta utilice los derechos concedidos” a partir de postular la siguiente prescripción:

“Art. 25 La obligación de velar por la enseñanza de los niños expósitos, asilados y abandonados, corresponde, en los dos primeros casos, á los Directores de los establecimientos respectivos, y en el último á las Autoridades ó Asociaciones benéficas que los recojan. A unos y otros se harán responsables, mediante las sanciones señaladas en esta ley y en el Código penal, del incumplimiento de esta obligación.”

Esta prescripción es recogida, a su vez, en el artículo 8 de la Ley de 23 de junio de 1909 (*Gaceta de Madrid*, núm. 176):

“Art. 27 La adquisición de los conocimientos enumerados en el art. 17, como constitutivos de la primera enseñanza, será absolutamente gratuita en las escuelas públicas para todos los niños de ambo sexo que se encuentren comprendidos en la edad escolar que se determina en el art. 20”.

Otra de las directrices fue la dictada en el Real Decreto de 27 de marzo de 1908 por el que se aprueba el reglamento para el funcionamiento de las Escuelas Asilo (*Gaceta de Madrid*, núm. 88) en el cual el art. 1 señalaba que:

“El objeto de las Escuelas Asilo es el de proporcionar educación, alimento y albergue, en la medida de lo posible, á los niños y jóvenes menores de veinte años que pululan por la vía pública, ya por carecer de familia, ya por hallarse ésta en una extrema indigencia”.

Posteriormente, el Real Decreto de 25 de abril de 1913 (*Gaceta de Madrid*, núm. 116) nacido del conflicto entre la libertad de conciencia y las disposiciones legales, articulaba en el Art. 2 que “Quedarán exceptuados de recibirlas los hijos de padres que así lo deseen, por profesar religión distinta de la católica”. O, sobre el mismo tema, en la *Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza de Madrid* de 13 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* núm. 142) que dictaba las normas siguientes:

“En virtud del que se determina en el art. 1 del mencionado Decreto, desaparecerá del programa de las Escuelas nacionales la enseñanza religiosa con el carácter de obligatorio que hasta ahora ha tenido (...). No hay inconveniente en que los símbolos de la religión cristiana sigan presidiendo las tareas escolares en aquellos casos en que el Maestro y la totalidad de los padres se hallen conformes en que continúen dándose la enseñanza religiosa en la forma actual; pero, en caso contrario, aquellos símbolos podrán exhibirse en los locales de clase, más por respeto a la misma libertad religiosa que el Gobierno ha declarado, dejará de presidir la vida escolar.

Las Instrucciones sobre la Orden Ministerial de 9 de setiembre de 1937 (*Gaceta de la República*, núm. 256) indicaban en el Art. 2 que “(...) se hará la coeducación, clasifican-

do la totalidad de la matrícula en dos grados, sin distinción de sexos, encargándose la maestra del grado inferior y el maestro del superior”³.

Finalmente, reseñamos al RCL 1992\1824, Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (BOE núm. 262, de 1 de noviembre de 1969) en la que ya explícitamente se recogen las distintas diferencias:

“A los efectos de la presente Convención, se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c) A la reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza para personas o grupos; o d) Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.”

Sintéticamente pues, las primeras referencias a la diversidad se concentraban en las diferencias sociales y sexuales (legisladas desde inicios de siglo y durante la República). Posteriormente, se contempló también la diversidad cultural —específicamente, la religiosa (legislada con contradicciones en la segunda década del siglo, confirmada en la República y negada durante la dictadura)— finalmente, la referencia a la diversidad en las capacidades individuales (legislada a partir de 1960 y ratificada en 1969), que no llegó a representarse en los manuales de la época.

Más concretamente, en la referencia política, estas concepciones las vemos representadas tanto en las representaciones de grupos de discusión, de manifestaciones, y en los grupos de actuación y grupos de decisión. Un ejemplo de las mismas sería la representación con imagen narrativa de un mitin en la obra *Lecturas cívicas comentadas* (Franganillo, 1915: 131), representado mediante una ilustración pictórica, acompañada de la

r e s p o n d i e n t e explicación, en la cual se destaca que:



“Hoy está muy generalizado en España, llamándose mitin al acto que se celebra para que uno o varios oradores dirijan la palabra al público. Precisamente en estos actos, a los cuales suelen concurrir gentes de muy distinta educación, marcan la cultura de un pueblo, ...”

3. Coeducación que, sin embargo, no se extiende a los maestros y maestras.

En la referencia legal, por otra parte, se representa mediante la simbolización de la extensión de los derechos y los deberes aplicables a los distintos grupos humanos. Como podemos ver en *El pequeño ciudadano* (Sanz y Feliu, 1922: 65), donde se incide en la necesidad de garantizar los derechos de las mujeres, ilustrando dicha idea con la secuencia de imágenes femeninas en acción, a la cual se adjunta el siguiente cuestionario:



CUESTIONARIO

*Las mujeres ¿gozan de los mismos derechos que los hombres?
-Enumerar algunas diferencias- ¿Es justa esta diferenciación?*

Finalmente, en la referencia de ciudadanía, la representación la observamos especialmente en el ámbito educativo. Sorprende, por ejemplo, constatar la continua presencia de niñas leyendo, como se manifiesta en la siguiente portada del manual *Lecturas de Oro* (Solana, 1930) de imagen narrativa, en la que apreciamos que la diferencia entre niños y niñas no implica una separación sino que se mantiene la unidad —aunque en este caso es cierto que quien está leyendo, y por tanto, quien es sujeto activo es un niño y por lo contrario la niña está, intencionadamente o no, situada en un segundo plano.

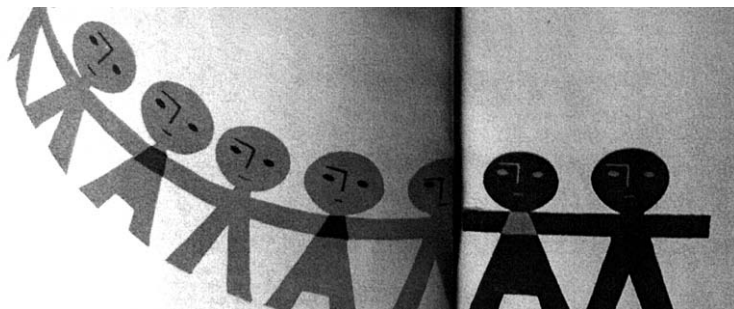


Lecturas de Oro, 1930

Por último destaca la ausencia de representaciones de la diversidad en las relaciones familiares y en las interacciones socio-culturales. Así como la representación sobre grupos donde se manifiestan diferentes capacidades, a pesar que en alguna ocasión se representa la diferencia personal como valor, como sucede en el manual *La moral en la vida* (Charenton, s/a: 57).



O en el manual *Todos juntos* (Navarro, 1965: portada), donde se observa a partir del estereotipo puntualmente modificado la irrelevancia de las [pequeñas] diferencias personales para construir grupos:



Aunque ciertamente, en el caso de la iconografía, al desaparecer los rasgos de detalle la diferencia se expresa a través de pequeñas variaciones sobre un mismo tema.

Imágenes de la diferencia, exclusión del espejismo de identidades uniformes

En definitiva, por lo tanto, es a partir de representaciones como las indicadas que podemos constatar que la preconcepción sobre la ausencia de la diversidad en los manuales necesita ser revisada a partir de estudios de mayor concreción conceptual y filosófica. Como se ha constatado, el acercamiento a las ilustraciones a partir del análisis de las imágenes narrativas, simbólicas o icónicas nos indican de su presencia, ya sea mediante la significación conceptual, actitudinal o estética.

Desde una narrativa histórica, la revisión de la construcción de la diversidad como estructura de composición de grupos requiere, en consecuencia, ser planteada desde las visualizaciones de la diferencia. No en vano, la diversidad, como concepto y práctica, se ha ido construyendo a lo largo del siglo XX con la integración de distintas acepciones al tér-

mino, ampliando con este proceso su significación semántica. La representación en los manuales es subsidiaria de un proceso de aceptación de la diversidad en sus distintas acepciones que se inicia en la pedagogía para concretarse posteriormente en la legislación y, finalmente, acceder a la visibilidad en los manuales, lo cual requiere un proceso de asimilación lenta.

Con discursos que discurren de manera inversa a la reivindicación de los derechos humanos –que empezaron con la reivindicación de los derechos individuales, para proseguir posteriormente con los colectivos y finalmente recaer en la importancia de garantizar los derechos de acceso a la educación, la cultura y a los bienes–, se ha ido visualizando progresivamente la inclusión de la diferencia en la conformación de las comunidades. Unas comunidades que, si bien hasta el período analizado son de estudio, de juego o de trabajo, pueden y deben extenderse también a comunidades de interrelación, integrando las diferencias individuales o aquellas ocasionadas por la colectividad. Puesto que, en última instancia, la representación de la diferencia es la constatación de sensibilidades abiertas que renuncian al espejismo de la identidad excluyente des del cual solamente puede consolidar grupos de uniformidad formal.

Bibliografía referenciada

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- Dekoninck, R. (2006). *Fou d'une image. Puissance et impuissance de nos idoles*. Loverval: Éditions Labor.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Jauss, H. R. (2000). Historia del arte e historia general. En H. R. Jauss, *La historia de la literatura como provocación* (pp. 195-232). Barcelona: Península.
- Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabezas, L. (2005). Los límites del dibujo. Enseñar a dibujar. En A. Nogué y J. Descarga, *Límites del dibujo. Trece ejercicios de dibujo, même* (pp. 15-27). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para la personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de las Salud*. Núm. 3 (vol. 2), 235-246.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad de: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (Comp.) *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Editorial Laertes.
- Puelles, M. (1997). Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939). En J. L. Villalaín, *Manuales escolares en España. Tomo I, Legislación 1812-1939* (pp. 17-70). Madrid: UNED.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Una currículum que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Virilio, P. (1998). *La máquina de visión*. Madrid: Cátedra.

Manuales escolares

Charentón, A. (s/a). *La moral en la vida*. Madrid: Estudio.

Franganillo, M. (1915). *Lecturas cívicas comentadas*. Gerona: Dalmau Carles, Pla & comp. Editores.

H.S.R (1944). *Así quiero Ser*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Navarro, J. (1965) *Todos juntos*. Madrid: Doncel.

Rodríguez, M. (1950). *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Sanz, P. y Feliu, V. (1922). *El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela*. Barcelona: J. Ruiz Romero, sucesor de J. Bastinos.

Solana, E. (1930). *Lecturas de Oro*. Madrid: Escuela Española.

Tihamer, T. (1940). *Castidad y Juventud*. Barcelona: Librería y Tipografía Católica.