

# La visión de la discapacidad en las normas de urbanidad y lecturas escolares femeninas de los años veinte en Sevilla

*M<sup>a</sup> Rosa Oria Segura  
Prudencia Gutiérrez Esteban*

*Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura*

La década de los años veinte se caracteriza por ser un periodo de “modernidad” en muchos ámbitos sociales. Un periodo complejo, donde se puede ver una separación del ámbito público y privado en algunos comportamientos de la ciudadanía, v.g., la tímida incorporación femenina a los estudios superiores pero aún un férreo control sobre su actividad social o en su acceso al trabajo –sólo a profesiones “aptas para mujeres”–. El empuje de movimientos de emancipación femenina iba entremezclado con la transmisión de normas de cuidados de la prole, de higiene, etc. a las niñas escolarizadas. En esta comunicación nos proponemos dar a conocer las lecturas utilizadas en un centro escolar sevillano, *l'École Parisien*, explorando la visión que transmitía sobre las niñas y lo que ahora entenderíamos por “diversidad”.

## Contexto social

En el primer tercio del siglo XX la diferenciación de género en el terreno educativo estaba muy arraigada en unas normas culturales que transmitían modelos educativos diferenciados. Ya en 1892, la escritora gallega Emilia Pardo Bazán, denunció la instrumentalización de las mujeres y la función del sistema educativo en la reproducción social de las relaciones jerarquizadas de género y de subordinación de las mujeres. La educación fue uno de los campos en que se ofrecieron nuevas perspectivas a las mujeres, aunque sin el propósito de modificar las pautas tradicionales de su “rol de género”, sino todo lo contrario; con el objetivo de formar buenas madres y perfectas esposas, pues de forma gene-

ralizada, se creía que era necesario proveer a las mujeres de una formación adecuada, para un mejor desempeño del rol social asignado, cuyos fines eran fundamentalmente educar a su prole y atender a su esposo (Nash, 2002). Los contenidos que componían el currículo de los niños también eran muy diferentes a los que debían transmitirse a las niñas. Ellos y ellas se convertían así, de nuevo en transmisores del currículum explícito y oculto que contenía y contiene diferencias de género (Apple, 1989; Gimeno y Pérez, 1989; Gimeno, 1998).

Si observamos la actitud de las mujeres del primer tercio del siglo XX encontramos dos grupos diferentes: las de aquellas que mantenían una tradicional actitud de *abnegación, sumisión familiar, reducido su mundo al ámbito doméstico* y la de aquellas mujeres que se atrevían a *vivir por sí mismas*, a pesar de las dificultades que pudiesen encontrar y rompiendo con el comportamiento que hubiera podido esperarse en su época y situación.

En Sevilla en los años veinte y treinta se vivía, como en el resto de España y Europa, con una cierta influencia de toda la moda “a la francesa”, no siempre acogida sin reservas: en los diarios de la época, consultados en la Hemeroteca Municipal de Sevilla, encontramos noticias sobre cómo la moda de cortarse el pelo “a lo *garçón*” provocó una enconada disputa social: con artículos a favor y en contra no sólo por parte de la autoridad paternal y masculina, sino también por parte de mujeres que abogan por “encerrar a las pelonas en una jaula hasta que les creciera el pelo”.

Sin embargo, la fascinación por la educación francesa seguía siendo patente. En pleno corazón de la ciudad de Sevilla, en la calle Cabeza del Rey Don Pedro nº 19, hubo una escuela para niñas y niños denominada *École Parisien*, subvencionado por el Gobierno francés y dirigido por una mujer: madame A. Morel. Su marido, George Morel también figura como director del centro, pero no deja de ser notable que la escuela estuviese a nombre de la mujer en documentos oficiales como notas y premios distinguidos. Lamentablemente esa finca es hoy un edificio residencial totalmente reconstruido, si bien todavía hoy se aprecia la estructura de la entrada con forma de arcada y el patio central que bien podría haber sido el de recreo. Se trataba de una escuela para burguesía media, donde se vivía una plena inmersión lingüística: las alumnas y los alumnos se trasladaban a París y sólo podían usar el francés como medio de comunicación incluso en los pasillos. El programa de enseñanza y el material didáctico utilizado provenía directamente de Francia, como puede apreciarse en el resto de sello de la portada del material didáctico que vamos a comentar: las Lecturas Primarias utilizadas en el 1º Ciclo Elemental.

## Legislación educativa francesa en la década de la década de los años veinte<sup>1</sup>

Este libro formaba parte de la serie de lecturas para los *Nuevos Cursos de Enseñanza Primaria, redactados conforme a los Programas Oficiales*, tal como reza la contraportada. En

---

1. La importancia de analizar la legislación educativa es indudable, pues, como indica Puelles Benítez, “La legislación escolar nos ayuda a conocer mejor los objetivos y fundamentos de determinadas políticas” (M. Puelles Benítez, 2004:12).

concreto, el autor había compuesto seis volúmenes, uno para cada curso: Preparatorio (alumnado de 6 años de edad), primer grado del Curso Elemental (7 años), segundo grado del Curso Elemental (8 años), primer grado del Curso Medio (9 años), para el Certificado de estudios del Curso Medio (10 años) y para el Curso Superior (a partir de 11 años)<sup>2</sup>.

En esa época en Francia seguía vigente la *Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882*, popularmente conocida como la *Loi Ferry*, de indudable importancia por hacer obligatoria la enseñanza primaria francesa, y porque sigue siendo recurrente en la actualidad para refrendar o denotar los principios que en ella se contenían. El ministro Jack Lang recordaba que el consejo de “hacer la escuela más amable y el trabajo atrayente” de Jules Ferry seguía siendo actual y que “hacer amar la escuela, es también gustar del esfuerzo y del trabajo bien hecho, aprender a respetar a sus maestros y las reglas de la vida en común” (CNDP, 2002:11). Por su parte, la relevancia de las Instrucciones de 1923 llega a nuestros días<sup>3</sup>, cuando vemos que en 2008 el SNU-ipp (*Syndicat National des Instituteurs, Professeurs des écoles et Pégé*) se ha quejado precisamente de que los programas educativos de 2008 propuestos por el gobierno de Nicolas Sarkozy son “una mala copia” de los programas de 1923. Realmente el informe del SNU-ipp es demoledor al mostrar en paralelo párrafos casi idénticos entre programas ministeriales que distan más de ocho décadas entre sí; los temas similares versan sobre la simplificación como objetivo de las instrucciones ministeriales, la idea de que simplificar ayuda a centrar los aprendizajes en lo verdaderamente básico, en aquello que “no se puede ignorar”, y en que establecen todo lo que el alumnado debía memorizar, no sólo para aprender un oficio sino para ser un buen ciudadano para estar preparado para la vida. Por eso creemos que es de gran valor recuperar ahora estos textos, de modo que contribuyamos con nuestro estudio a determinar qué hay de novedoso o de continuidad en cuanto a la atención a la diversidad: si era de esos temas considerados como imprescindibles en la educación del alumnado como futuro ciudadano.

La importancia de los libros de lectura era indudable. Se consideraba que en los Cursos Elementales los cuentos debían tener un contenido moral<sup>4</sup> mientras que en los Cur-

---

2. Para este último se especifica en la contraportada que contiene “fragmentos de los Clásicos Franceses”. El interés por contar con antologías oficiales que recojan la cultura francesa no ha decaído a lo largo de un siglo de historia del curriculum en Francia. De hecho, en los Programas Oficiales firmados por Jack Lang, Ministro de Educación en 2002 (cfr. CNDP, p. 8), resaltaba la importancia de volver a contar con antologías oficiales: “Los alumnos deben también aprender por cursos un gran número de textos de poesía o prosa y recitarlos”.

3. Se trata, además, de las Instrucciones que se mantendrán vigentes durante más tiempo en el siglo XX, quince años, hasta las Instrucciones de 11 de julio de 1938, que a su vez fueron derogadas por el Decreto de 17 de octubre de 1945 y, sucesivamente, por los decretos de 23/11/1956, 7/08/1969, 18/03/1977, 23/04/1985, 22/02/1995, 14/02/2002 y 12/04/2007.

4. Moral entendida como algo “destinado a completar, relacionar, elevar y ennoblecer todas las enseñanzas de la escuela” (*I.O. du 20 juin 1923 - I. Objet de l'enseignement moral*, 1º párrafo). Una moral de carácter práctico que, consecuente con el tradicional carácter laico de la escuelas francesa, no entra en cuestiones de ninguna religión por considerarlas fugitivas y confusas (*I.O. du 20 juin 1923 - I. Objet de l'enseignement moral*, 4º párrafo). En el 7º párrafo expresamente indica que el profesor no sustituye ni al sacerdote ni a los padres, y que debe insistir “en los deberes que acercan a los hombres y no en los dogmas que los dividen”.

Los Medios debían estar orientados a instrucción cívica y moral. En el Curso Superior el objeto de la lectura era ya otro bien distinto: introducir al alumnado en la literatura y hacerle apreciar la belleza estética de los fragmentos. Es pues, en la franja de edad de entre 7 y 9 años, correspondiente al libro que comentamos, cuando se considera que las lecturas deben ayudar a forjar lo que hoy denominaríamos “la escala de valores” del alumnado.

La Lectura era uno de los elementos del *Programa y Procedimientos* que se proponían en las Instrucciones Oficiales de 1923 firmadas el 20 de junio en París por el ministro de Instrucción Pública y de las Bellas Artes, Léon Bérard. (en adelante, *IO du 20 juin 1923*). Junto a ella, la escritura, la lengua francesa, la historia y geografía, y el cálculo, aritmética y geometría componían las enseñanzas tanto desde el Curso Preparatorio como hasta el Curso Superior. La enseñanza moral no era, pues, un elemento más sino un contenido transversal que debía impregnar a todos los demás. No se establecen diferencias explícitas entre los contenidos que se deban enseñar a niños o niñas, si bien, como ahora veremos, el curriculum oculto sí transmite un ideal femenino tradicional.

Metodológicamente se especifica que en los Cursos Elementales se debían utilizar máximas lapidarias (*IO du 20 juin 1923-III. Programmes et procédés*, 3º párrafo) que penetrasen en la imaginación y quedasen grabadas, en contraposición a las “máximas” a secas, que resultaban tener una menor carga emocional y, por tanto, su mensaje quedaba diluido. En los Cursos Medios se abogaba por una enseñanza más intelectual, que hiciese reflexionar al alumnado sobre “las virtudes individuales y los principales deberes de vivir en sociedad” (*IO du 20 juin 1923, -III. Programmes et procédés*, 4º párrafo), fijándose una decena de temas concretos ya prefigurados en el Ciclo Elemental:

1. El niño en la familia: deberes hacia los padres y los abuelos; deberes de los hermanos y las hermanas (lit: *Devoirs des frères et des sœurs*), deberes hacia los criados. El niño en la escuela. La patria<sup>5</sup>.
2. Deberes respecto a sí mismo. El cuerpo. Los bienes exteriores. El alma. Deberes hacia los otros hombres. Deberes hacia Dios<sup>6</sup>.

Respecto al horario semanal de unas veintiséis horas, como las actuales, se dedicaba un cuarto de hora diario<sup>7</sup> expresamente a la educación moral, si bien a través de lecturas como las que analizaremos se aprovechaba para trabajar también en esta dirección. No deja de resultar llamativo actualmente que en la *IO du 20 juin 1923* se establezcan para los Cursos Elementales siete horas semanales de lectura para los niños y seis y media para las niñas, pues la media hora restante debía reservarse para sus manualidades “propias”:

---

5. Nótese que la escuela y la patria se asocian al ámbito familiar, con toda la carga semántica que lleva el hecho de relacionarlo con los valores de seguridad, cobijo... que normalmente, y más en esa época, se consideraban ligados al ámbito familiar.

6. Respecto a este último punto en la *IO du 20 juin 1923* se recomienda no entrar en discusiones metafísicas con alumnado al que su familia haya creado una idea religiosa no debe animar ni destruir esa creencia, y hacer ver al alumnado que, ante dicha cuestión el Estado no tiene derecho a imponer una solución.

7. Este tipo de distribución horaria no debe extrañarnos. Frente a nuestra mentalidad española de trabajar “por horas” en Francia no hay problemas para destinar, incluso en la actualidad, espacios horarios menores, como media hora semanal de debate).

la costura. Ello, no obstante, no se hacía para reducir a las niñas a un estado menor de alfabetización, sino todo lo contrario ya que “el Consejo Superior ha concluido de testimonios autorizados que las pequeñas niñas aprenden a leer con más facilidad que los niños, y que, por ello, la reducción operada sobre su horario de lectura no representa para ellas graves inconvenientes” (IO du 20 juin 1923-II Lecture, 4º párrafo).

Para los Cursos Medios se consideraba que, con los tres años de lectura precedentes, el alumnado ya tenía suficiente dominio y que también lee en las otras materias, por lo que para las lecturas se reservan tres horas a la semana a razón de media hora diaria. Éste es, pues, el escenario en que se utilizan los textos que vamos a comentar.

## El libro de *Lecturas Primarias* del 1º Grado-Curso Elemental

### *Ficha de catalogación*

- Autor: E. Toutey (*Inspecteur Primaire, Membre du Conseil de l'Instruction Publique*)
- Título: *Lectures Primaires, Cours élémentaires*
- Subtítulo: *100 morceaux choisis d'auteurs français avec des explications, des questions et des devoirs.*
- Lugar/Editorial: París – Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>, Boulevard Saint Germain.
- Año: 1910
- Páginas: 200 *mille*.
- Dimensiones: 18cm x 11 cm
- Encuadernación: *cartonné*: Pastas duras de cartón y lomo de tela rojo burdeos.
- Estado de conservación: las páginas de texto bien, aunque con numerosas anotaciones. Portada y contraportada con manchas de humedad, gastadas por el roce. En la portada tiene un resto de sello donde se adivina el final de la palabra *Spagne*, lo que induce a pensar que fue importado. El libro contiene una pequeña ilustración al comienzo de cada lectura, así como preguntas de introducción y ejercicios finales alusivos a cada texto. El género es antología de lecturas. Es un libro dirigido indistintamente a niños y niñas. Escrito íntegramente en lengua francesa. Corresponde a la disciplina de Lectura (Enseñanza Primaria).
- Precio: 76 cents.

### *Análisis de contenidos de los textos*

Los contenidos del libro de lecturas son variados, y atienden a las áreas que se describían en el Decreto de 1923, por eso seguían siendo utilizados a pesar de haber sido escritos una década antes. Entre sus autores los hay de gran relevancia, como Víctor Hugo, La Fontaine, y diez escritos por ocho autoras diferentes, entre ellas, George Sand. El tercio de relatos que aparecen sin autor hacen pensar que están escritos directamente por el autor de libro, E. Toutey, ya sean de su propia cosecha o adaptaciones (como en el caso del cuento de *Pulgarcito* o de los relatos fantásticos de M. de Crac, una especie de *Barón de Münchhausen* a la francesa).

En los catorce relatos se tratan temas científicos relacionados con la Naturaleza o con inventos del ser humano:

- Los elementos de la naturaleza (el agua, p. 13; el granizo, p. 135; eclipses, p. 150; el sistema solar, p. 162; los cometas, p. 178 y las estrellas, p. 76).
- Los seres vivos (el león, p. 112; el loro, p. 50; el petirrojo, p. 48,...).
- El cuerpo humano (los sentidos, p. 132 y el corazón, p. 152).
- Las labores del campo (visión poética de las labores de siembra y siega, p. 64).
- Inventos (el telégrafo, p. 172 y el cinematógrafo, p. 176).

En otros cinco relatos se aprovechan los ejemplos de animales para ilustrar normas de conducta (el esfuerzo de la hormiga, p. 4, la astucia del erizo para burlar a la liebre, p. 28, el cuidado que da mamá cerdo, p. 54 o la protección dada a sus crías por papá pájaro, p. 118 o mamá gallina, p. 114) si bien no son fábulas propiamente dichas porque en ellas, salvo en el relato del cerdo y el del erizo los animales no hablan sino que se describe su comportamiento. Y en un curioso relato se ejemplifica con el nacimiento del Sena cómo “los pequeños arroyos dan grandes ríos” (*La source d'un grand fleuve*, p. 160).

El resto de lecturas se podría encuadrar en temáticas sociales. De ellos, ocho contienen motivos culturales: paseo por el campo y visita a las ruinas de un castillo (p. 182); paso por la frontera franco-alemana, p. 186; aprender a leer nos permite conocer más cosas, p. 2; los niños piden a sus madres que les enseñen, p. 62 y tiene tanta importancia que se considerará una “proeza” no abandonar la lectura para jugar en el jardín (*Brave petit homme*, p. 124); un padre enseña a su hija a buscar una fecha en el calendario, p. 70. Son, en suma, cuentos que hacen ver una continuidad de cultura entre generaciones, con vástagos obedientes que respetan a sus progenitores por lo que les enseñan y por lo que les aportan de cariño y protección (hay otros tres relatos de canto poético a las bondades de la madre p. 69, al hogar *Chez nouns*, p. 42, y a la nana que una madre canta a su hijo, p. 68. Protección que, por otra parte, también pueden dar animales (como un perro San Bernardo, p. 46) u honrados trabajadores, como en *L'orage*, p. 120). Los trabajadores, en general, son objeto de alabanzas en cinco narraciones: cada cual debe estar contento con su trabajo, 140 ya que todos son útiles, p. 188; hay que amar el trabajo, p. 191, y se ponen ejemplos concretos de siega, p. 166 y herrería, 166.

La exaltación patriótico-militar abarca 8 narraciones, que van desde el recuerdo de hechos históricos (Duguesclin, p. 82, Juana de Arco, p. 94, Bayard, p. 98, Jean Bart, p. 146) al ejemplo de soldados actuales (*Le régiment*, p. 20) o niños que muestran su valor ante un obús caído con tal de salvar a su hermanita, p. 22 o, simplemente, que juegan a soldados, p. 92, p. 184.

Sólo hay dos alusiones a fiestas del calendario escolar: la noche de Papá Noel, p. 38 y las vacaciones del verano, p. 190, si bien esta última va acompañada de una loa al trabajo: un “consejo” de Víctor Hugo a la infancia.

Entrando ya en el terreno directamente dirigido a dar normas a la infancia, encontramos cinco relatos dedicados a advertir a niños y niñas sobre diversas temeridades, como jugar con cerillas, p. 66 o con un revólver, p. 156, jugar sobre un estanque helado, p. 60, o con tijeras, p. 40, o meterse en un lío por ser “demasiado intrépidos” (como unos pollitos, p. 90). Se diferencia bien entre la imprudencia y el valor (que es puesto como ejemplo, ade-

más de los relatos militares, en otros relatos: *Face à l'ennemi*, p. 26 y *Le peur*, p. 18) o la astucia (en *Pulgarcito*, p. 164, *L'Habile courtisan*, p. 108, *Le loup, le chèvre et les biquet*, 148).

El resto de relatos, hasta un total de treinta y cuatro se dedican a dar normas de comportamiento que podríamos agrupar en:

- *Acciones propias*: obediencia a los mayores, dulzura frente a la violencia, no se desordenado ni negligente, ni prestar poca atención en lo que hacemos. Ir siempre aseado (sobre todo si se es niña); pedir las cosas por favor; ser paciente, No ser presuntuoso porque siempre se acaba en ridículo, ni inventar historias increíbles como las de M. de Crac.
- *Conciencia moral*: hacer caso de nuestra conciencia (dos relatos) y tratar de corregir nuestro carácter aunque no sea fácil cambiarlo, saber que la mentira no se puede ocultar ni a los de nuestra edad ni a los mayores, y que quien se porta mal recibe su castigo. Elogio de la amistad.
- *Cuestiones sociales*: Entender el ocio como recompensa tras el trabajo, estar contento con la propia suerte, como el hombre feliz que no tenía camisa, incluso si ello supone ser “pobre pero honrado” o anteponer la amistad a la fortuna; saber no gastar en cosas inútiles; ser honrados y no tratar de engañar al vecino; socorrer al menesteroso en invierno.
- *Alimentación*: Respeto al pan, no ser glotón; al comer no dejar nada, no comer deprisa, etc.
- *Respetar la naturaleza*: los nidos, no apalea a las bestias de carga, no pegar a animales que creemos más débiles.

Capítulo aparte creemos que merecen las cuestiones relacionadas con la discapacidad. De las 98 narraciones, en nueve se tratan temáticas más o menos relacionadas con la discapacidad (ceguera y enfermedades), lo que hace un 9.18% del total. Hay más alusiones a las situaciones de enfermedad que de discapacidad concebida como *handicap*. Entiéndase que no defendemos la asociación de la enfermedad con la condición de discapacidad, pero hemos de tener en cuenta que sí se hacía en la época que comentamos, y por eso ofrecemos un detalle más pormenorizado de ambas situaciones.

Sobre la enfermedad, se hace ver que es una buena acción ser compasivos con quienes están enfermos (*Les petit sous de Georges*), enseñando a ser agradecidos en la convalecencia con quien nos cuida (*La lettre de Jean au 1<sup>er</sup> janvier*) y a saber sacar provecho de ella apreciando más la salud posterior y a las amistades que nos acompañaron en la enfermedad (*La convalescence*). Cuando la enfermedad conlleva el asilamiento el cuidado de los progenitores y los recursos que proporcionan la hace más llevadera (*Le phonographe*).

Por dos veces aparece directamente reflejada una discapacidad sensorial en los cuentos: la ceguera. En una ocasión es en un grupo de gorriones donde hay uno ciego y los demás le cuidan y alimentan, hasta el punto de que es el más gordito. En la segunda ocasión es un poema sobre un hombre ciego y su fiel perro que le guía y le ayuda en todos los sentidos: le sirve de compañía, le alegra cuando está triste, etc.

Por último, en tres ocasiones se hace referencia a las situaciones que han hecho que el desgaste propiciado por un servicio útil sea motivo de reconocimiento y respeto para quien ya no puede dar más de sí, ya sean inválidos de guerra (*Trait de Catinat*), anima-

TABLA 1: Resumen de las narraciones sobre discapacidad y/o enfermedad

Título / Autoría	Pág	Moraleja
<i>La plainte des jouet</i> -La queja de los juguetes / Mille S. Brès	8	Juguetes deteriorados a pesar de que la hermana y el hermano son cuidadosos.
<i>La lettre de Jean au 1<sup>er</sup> janvier</i> - La carta de Jean el 1º Enero / (sin autor)	44	Un niño escribe agradecido a la señora que lo ha acogido en el campo durante su convalecencia.
<i>Les petit sous de Georges</i> -Las moneditas de Georges / (sin autor)	56	Ejemplifica buenas acciones de un niño: dar dinero para los enfermos, ahorrar... Para su madre busca un regalo de más valor emocional que material.
<i>Reconnaissance envers les animaux</i> - Reconocimiento hacia los animales / (sin autor)	84	Los animales domésticos nos ayudan, no debemos abandonarlos cuando ya no son útiles.
<i>Le petit Aveugle</i> - El pequeño ciego / (sin autor)	86	En un grupo de gorriones uno es ciego. Los demás le cuidan.
<i>La Convalescence</i> - La convalecencia / A. France	106	La enfermedad nos hace ver quiénes son nuestros verdaderos amigos.
<i>Trait de Catinat</i> - El gesto de Catinat / Barrau	110	Los heridos de guerra ( <i>Invalides</i> ) merecen todo el respeto porque sus heridas son "las marcas de la amistad".
<i>Le phonographe</i> (sin autor)	122	Niño y niña están convalecientes de escarlatina. La enfermedad les aísla y su padre les aporta "un compañero que no teme a la enfermedad". De tanto uso se estropea pero "Papá lo arregla".
<i>Le chien de l'aveugle</i> - El perro del ciego / Mme. De Pressensé	154	Poema alabando al perro del ciego. Se llama "Fiel" y le guía, le protege, le alegría, etc.

les que al ser viejos ya no sirven para el trabajo (*Reconnaissance envers les animaux*) o muñecos rotos por el uso (*La plainte des jouet*); es decir, en este último caso se podría entender que el deterioro hay que aceptarlo como algo natural, pues sobreviene incluso cuando se ponen todos los medios para que no suceda. Este relato es lo más parecido a

mostrar un cierto aspecto de la discapacidad. Aparece el término *invalide* como vocabulario para aprender con el significado de “quien ha perdido un brazo, la cabeza o el pie”.

### *Análisis de las imágenes*

Para el análisis de las imágenes del mencionado manual, nos hemos basado en el cuestionario del estudio llevado a cabo por Luengo y Blázquez (2004). De manera que los indicadores para interpretar las imágenes son la edad, la presencia/ausencia, la situación en el plano, caracterización de los personajes, conducta, espacios, actividades y estereotipos.

De un total de 95 imágenes, hemos contabilizado que en 9 de ellas aparecen sólo niños, en 3 sólo niñas y en 16 imágenes niños y niñas juntos sin mayores. Las niñas con personas adultas aparecen 7 veces (4 con su padre, 1 con su madre y 2 con otras personas que no son de su familia), mientras que los niños con adultos aparecen 17 veces (3 con su padre, 3 con su madre, 1 con la familia entera, 2 con su maestro, y 8 con otras personas), siendo 7 las ocasiones en que niños y niñas se ven acompañados por personas mayores. Así como las niñas no aparecen con maestros o maestras los niños no aparecen con mujeres que no sean sus madres excepto en un caso en que el niño de trece años es carpintero y está en una cocina donde entra una la dueña de la casa a ver el estropicio que ha causado). Si en las apariciones con niños se equilibra la presencia de padre y madre en las niñas los padres aparecen el cuádruple. El número de mujeres adultas solas es notablemente inferior al de varones (dos ilustraciones de ellas frente a 19 de ellos). Si atendemos al plano en que se sitúan cuando ambos sexos aparecen juntos, sólo en 4 aparecen en el mismo plano, y en 8 ocasiones ellas aparecen en segundo plano, mientras que ellos están en 9 de las ilustraciones solos y en 5 de las que aparecen juntos en primer plano. Si consideramos su aparición con las personas adultas vemos que incluso cuando es una imagen de niño-madre éste aparece en primer plano en dos ocasiones, siendo una de ellas un bebé en el moisés.

En el caso de personas adultas, la presencia de las mujeres es digna de un análisis más pormenorizado, pues aunque como hemos dicho que el contexto social se caracterizaba por un intento de apertura y progreso en algunos aspectos en relación con las mujeres, ellas se nos muestran realizando tareas consideradas como propias de su sexo, tareas domésticas, tareas de cuidado a la prole, entre las que destacamos la enseñanza de la lectura y la escritura o bien regañando a sus hijos e hijas por algún motivo. También son ellas quienes sienten compasión por los animales. Cuantitativamente, la mujer sola únicamente aparece en dos ocasiones: una en un parque urbano y otra como campesina rescatando unos polluelos del agua.

En el caso de los varones adultos, aparecen en tareas ligadas a su profesión (herberos, marineros, campesinos), relacionadas con actividades bélicas (por ejemplo, soldados) o que requieren alguna formación o alto grado de conocimientos para desempeñar tal actividad, como en el caso de un señor observando el sol a través del telescopio y un maestro explicando y mostrando un eclipse a sus alumnos. También se alude en varios relatos a los Reyes, y solamente en uno aparece una heroína: Juana de Arco. No se visualiza ninguna maestra (salvo en dos ocasiones en que las madres enseñan a sus hijos lectura, frente a una en que un padre explica a su hija cómo funciona el calendario) ni

a ninguna alumna; son maestros los que aparecen con niños fundamentalmente. Los niños y niñas aparecen jugando juntos, ya sea en casa o en la calle, pero no en ningún entorno escolar.

Si nos centramos en los personajes infantiles, podemos notar que las niñas colaboran en algunas ocasiones en las tareas domésticas, y juegan junto con los niños, aunque ellos en ningún momento aparecen realizando otras actividades que no sean las del juego, recibiendo formación en la escuela o en casa o bien, incluso llevando a cabo alguna “trastada” como en el caso del nido (*Les Nids*) y de las tijeras (*Les ciseaux, aquí, impulsado por su hermana*), el niño y el revólver (*L'enfant et le revolver*) o consejos a un niños pequeños que comen frutos del campo (*Conseils à un jeune enfant*).

Son los niños asimismo, quienes ocupan los primeros planos o incluso en actividades de juego en igualdad de condiciones, son ellos quienes dirigen el mismo, como encontramos en *Le shifflet* (Figura 1) o en *La revue* (donde un niños manda a un grupo de cinco niñas). De manera que la imagen que transmiten los niños es de valentía, por las acciones que llevan a cabo tanto en acciones en el ámbito público como privado, tal y como muestran las ilustraciones de las lecciones *Un brave enfant* y *Face à l'ennemi* y *Le petit soldat*. En esta misma línea, es digno de mencionar el caso de la lectura *Brave petit enfant*, ya que el niño aparece leyendo con un sol radiante afuera y por esa gran “gesta” recibe este calificativo.

Del mismo modo, se espera de ellos que protejan a “las indefensas niñas” o incluso mujeres en determinadas ocasiones, gracias a su coraje y buen hacer, como se ha puesto de manifiesto anteriormente (Figura 2). Tanto es así el estereotipo que se transmite de las niñas está relacionado con una concepción de éstas como delicadas, cariñosas (una niña se aproxima corriendo a los brazos de su padre en *Chez nous*), miedosas, y les gusta jugar con muñecas o incluso ya aparecen cuidando a sus hermanos pequeños como en *Propreté*, y burlándose de quienes no cumplen las reglas establecidas (porque una de las niñas va sucia) preparándolas así para reproducir la función social que tienen encomendada, lo que hace al mismo tiempo que se transmita esta imagen de las mujeres a través del curriculum oculto (Apple, 1989 y Torres, 1991).

Tan sólo aparece un caso de una mujer que es la protagonista directa de la lectura, pues en el resto de los casos los protagonistas de los cuentos son niños y/o varones adultos. Se trata de una heroína conocida por su valentía, no siendo frecuente esta hazaña entre las mujeres, nos referimos a la lectura y la ilustración correspondiente a Juana de Arco y el rey (Figura 3. *Jeanne d'Arc et le roi*).

Hay que destacar algunas imágenes que chocan con los arquetipos de varones y mujeres y que podemos encontrar en *Les ciseaux* donde un niño aparece aparentemente peinando a una niña, aunque si leemos la historia comprobaremos que hace “algo que no debe” o donde se refleja que las campesinas, mujeres no pertenecientes a la clase media-alta como son la mayoría que aparecen en este manual, trabajaban codo con codo con los varones tal y como se aprecia en *Les moissonneurs*. También como imágenes positivas destacamos *La plainte des jouets* (Figura 4), donde un niño y una niña juegan en igualdad de condiciones, ocupando el mismo espacio y la única referencia gráfica a la discapacidad en el manual (*invalide*).



FIGURA 1. El silbato (p. 30)



FIGURA 2. Niño protege a la niña del perro (p. 26)



FIGURA 3. Juana de Arco y el rey (p. 94)



FIGURA 4. Queja de juguetes (p. 8)

Finalmente, hay que hacer notar la relevancia del texto al pie de las imágenes en lo que a la transmisión del curriculum oculto se refiere, ya sea a través del lenguaje icónico o el escrito, pues los textos que acompañan a las imágenes son también muy reveladores (Luengo y Blázquez, 2004). Como se puede leer, las preguntas van dirigidas a solicitar al lector/a que elijan uno de los juguetes que ahí aparecen, de manera que influyen en la voluntad de los niños y niñas hacia la elección de juguetes (por otra parte, sexistas) e incitan asimismo a generar un sentimiento de lástima en el alumnado hacia los “juguetes rotos”. Si utilizamos un símil entre juguetes y personas, en este caso la idea que se transmite de las personas con discapacidad (*invalide*) es la misma, son dignos de lástima y no debemos dejarlas apartadas por razones de apariencia física o aunque ya no “sirvan”, no sean útiles para la sociedad, no puedan aportar nada o generar alguna actividad...

## Conclusiones

Tras el análisis del manual que hemos presentado, tanto en lo que respecta al contenido de las lecturas (lenguaje escrito) como en las imágenes que ofrece (lenguaje icónico), podemos afirmar que se evidencia una potencial influencia en el imaginario social de la época a través de la transmisión a niños y niñas de modelos estereotipados, tanto en las lecturas, las actividades correspondientes a éstas, así como en las tareas que realizan los y las protagonistas de los relatos y las ilustraciones. Siendo abrumadora la presencia de los varones adultos y niños, en la mayoría de los mismos, realizando tareas profesionales principalmente, a excepción de aquellas destinadas socialmente a las mujeres y niñas. Por lo que las representaciones de las mujeres y niñas van en la línea de lo apuntado, transmitir una imagen de delicadeza, sumisión e indefensión, junto con el rol que se considera “propio de su sexo”, siendo ante todo “buena esposa y madre”. Si bien, resaltamos como aspecto positivo la inclusión de alguna imagen donde aparecen las mujeres en una situación menos estereotipada.

Otro aspecto que consideramos necesario hacer hincapié, es el trato y la visión ofrecida en relación a las personas con discapacidad, pues son dignas de cuidado, compasión y ayuda (*Les petit sous* de Georges) por parte de las “buenas personas” que visualizan y protagonizan los relatos de este manual. Son estas personas quienes les facilitan orientación, apoyo y guía cuando éstas lo requieren, ya se haga de manera explícita en las ilustraciones o en las lecturas (*La convalescence*). Igualmente, a “pesar de que esas personas ya no sean útiles para la sociedad”, pueden seguir siendo merecedoras de atenciones y respeto, pues han “prestado un servicio a la sociedad”, y por qué no decirlo también al país (*Trait de Catinat*), siendo en casi todos los casos encontrados, los varones quienes se encuentran en esta situación excepto en el caso de una niña aún convaleciente y es el niño quien le acompaña.

Teniendo en cuenta las variables que hemos establecido para el análisis de este manual y los resultados ofrecidos, podemos finalizar diciendo que, a pesar de los renovados aires de cambio y progresismo que imperaba en la Francia de principios del siglo XX, podemos encontrar numerosas reticencias a modificar los patrones sociales esperados para ambos sexos, así como la concepción que se tenía de las personas con discapacidad. Igualmente, las enseñanzas de este manual de acuerdo con los programas oficiales en el país galo, podían “chocar” en algunas ocasiones con la concepción mostrada de las personas con discapacidad, los comportamientos sociales adecuados para con ellas y lo que se esperaba de niños y niñas en nuestro país.

Un aspecto que resulta a nuestro juicio innovador, es la concepción de lo que podemos entrever es la aplicación del Principio de atención a la diversidad, tan de actualidad. Si bien el curriculum oficial para niños y niñas era el mismo, se consideraba que las niñas tardan menos tiempo en aprender a leer que los niños (se parte de la premisa que son más inteligentes) y por ese motivo, de todas las horas designadas para las actividades de lectura y cálculo, les restan media hora semanal dirigidas a su formación en costura. Este hecho encontrado en los programas oficiales ya mencionados, recoge una de las primeras medidas organizativas y didácticas que responden a dar respuesta a las necesidades educativas de las alumnas en cuanto a la organización del tiempo escolar se refiere. Aunque no por ello estamos de acuerdo ni podemos dejar de mencionar que todo responde como hemos apuntado a la visión social de la época de lo que se suponía eran los destinos de las mujeres así como del alumnado que requiriese una atención educativa diferente al del grupo de referencia.

## Referencias

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexos en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Centre National di Documentation Pédagogique (2002). *Qu'apprend-on à l'Ecole Élémentaire? Les Nouveaux Programmes*. París: CNDP / XO Éditions.
- De Puelles Benítez, M. (2004). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

- Gimeno, J. (1998). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.) (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Instructions Officielles du 20 juin 1923 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires. Versión electrónica. Recuperado el 10 de enero de 2009, desde [http://s.huet.free.fr/paideia/textoff/berard23\\_1.htm](http://s.huet.free.fr/paideia/textoff/berard23_1.htm).
- Luengo, M<sup>a</sup> R y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Manes. (2007). *Base de Datos Manes. Manuales escolares europeos y latinoamericanos. Guía para la catalogación*. Madrid: Manes-UNED.
- Nash, M. (2002). Las mujeres en el mundo contemporáneo. *Aula-Historia Social*, 9, 14-35.
- SNU-ipp (2008). *Les programmes 2008 sont-ils une pâle copie des programmes de 1923?* Documento electrónico. Recuperado el 20 de diciembre de 2008, desde: [http://09.snuipp.fr/IMG/pdf/comparaison\\_1923\\_2008.pdf](http://09.snuipp.fr/IMG/pdf/comparaison_1923_2008.pdf).
- Toutey, E. (1910). *Lectures Primaires-1<sup>er</sup> Degree du cours elementaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie.