

# Las imágenes como fuente de exclusión: los personajes femeninos de otras etnias en los manuales escolares. El caso de España, Francia y Holanda (1901-1940)

*Virginia Risueño Jurado*

*Universidad de Alcalá*

## Presentación

Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia titulada *Representaciones de mujeres en la cultura escolar. La imagen femenina en los manuales de enseñanza primaria. España (1901-1940)*. En ella se han analizado un total de 12.037 personajes femeninos con el fin de examinar qué modelo de mujer se transmitía a los niños y niñas a través del imaginario de los manuales escolares.

A lo largo de este trabajo nos centraremos en el estudio de los personajes femeninos de otras etnias. Tras revisar 394 manuales españoles<sup>1</sup>, 111 libros de texto holandeses<sup>2</sup> y 95 manuales franceses<sup>3</sup> hemos hallado 140 mujeres y niñas de otras culturas. Su análisis constituye el objeto de esta investigación.

Partimos de la concepción de las imágenes como una forma de comunicación fundamental que supera, en muchos casos, los límites de la palabra escrita. Las imágenes siempre “nos dicen algo”, bien por lo que expresa aquello que aparece representado, o bien por

---

1. Estos manuales se localizan en la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes, la Biblioteca Nacional, el Fondo MANES de la Biblioteca de la UNED, el Centro Internacional de la Cultura Escolar y el Museo del Mon Infantil de la L'Eliana, Valencia.

2. Los libros editados en Holanda proceden del *Nationaal Onderwijs Museum* de Róterdam.

3. Los manuales franceses se ubican en la *Bibliothèque de l'Institut National de Recherche Pédagogique* (Lyon) y el *Musée National de l'Éducation* de Rouen.

lo que omiten, por las ausencias de determinadas representaciones. Éste será el primer aspecto a tratar, veremos cómo las imágenes excluyen a ciertos colectivos, es decir, comprobaremos si las imágenes muestran la diversidad propia de la sociedad, atendiendo a criterios de género, socioeconómicos, étnicos y raciales, etc. A continuación, delimitaremos cómo hemos entendido al “otro” en nuestro trabajo. Posteriormente, realizaremos un estudio cuantitativo del imaginario español, francés y holandés que nos permitirá constatar hasta qué punto el multiculturalismo femenino tenía cabida en la producción iconográfica, en qué tipo de manuales su presencia era mayor o qué acciones realizan estos personajes. Por último, llevaremos a cabo un análisis cualitativo de diversas ilustraciones que nos ayudarán a conocer qué concepción de otras culturas se plasma en ellas, con qué finalidad eran dibujados estos personajes y cuáles son las características fundamentales del imaginario étnico y racial. En este punto incluiremos algunos textos que nos ayudarán a profundizar en dichas características.

## Imágenes y diversidad

Comenzaremos este punto planteando una serie de interrogantes tales como: ¿Hay diversidad en el contenido iconográfico de los manuales escolares? ¿Aparecen representados todos los colectivos o grupos sociales? ¿Hay equilibrio entre los personajes? A la vista de los resultados obtenidos nuestra respuesta es negativa.

El tema de la diversidad puede ser abordado desde criterios políticos, religiosos, socioeconómicos, físicos, de edad, de género, etc. A continuación, veremos algunos ejemplos para, posteriormente, centrarnos en el caso de las mujeres y niñas pertenecientes a minorías étnicas.

En primer lugar, observamos que el número de mujeres representadas en las imágenes de los manuales es mucho menor que el número de hombres. Así, por citar algunos casos, en el libro de Luis Martínez Pineda, *Cosas veréis por el mundo*<sup>4</sup>, los varones están presentes en el 47,88% de las ilustraciones, mientras que los personajes femeninos sólo alcanzan el 5,63%; en la obra de Ezequiel Solana, *Lecturas de oro*<sup>5</sup>, las imágenes masculinas obtienen un 78,48% y las femeninas un 12,65%. Este panorama se mantiene prácticamente en todos los manuales, a excepción de unos cuantos libros escritos por autoras en los que existe una distribución más equitativa entre ambos sexos, como ocurre en el libro de Clementina Rangel, *El libro del niño*<sup>6</sup>, donde hombres y mujeres figuran en un 25% y 16,66% respectivamente, o incluso el sexo femenino llega a superar al masculino, así sucede en *Cuentos y cosas*<sup>7</sup>, de Concepción Sáinz-Amor, donde las mujeres aparecen en el 22,85% de los grabados y los varones en el 19,28%.

4. Martínez Pineda, L. (1917). *Cosas veréis por el mundo*. Madrid: Alemana.

5. Solana, E. (1939). *Lecturas de oro*. Madrid: Magisterio Español.

6. Rangel, C. (1902). *El libro del niño. Nuevo método de lectura con nociones de ciencias, artes, conocimientos útiles, etc. Primera parte*. Madrid: Ambrosio Pérez.

7. Sáinz-Amor, C. (1936). *Cuentos y cosas. Lecturas para los primeros años escolares*. Barcelona: Gráfica Pre-dilecta.

Las mujeres, por tanto, son objeto de invisibilidad en el contenido iconográfico de los manuales, donde se muestra una abrumadora presencia de personajes masculinos, nada característico de una época en la que las mujeres, tal y como indica Rosa María Capel<sup>8</sup>, representaban un 51% del total de la población en las tres primeras décadas del siglo XX. Esto nos viene a demostrar el protagonismo y el status concedido al hombre en la historia de la humanidad.

¿Qué ocurre con las niñas y mujeres con algún tipo de minusvalía? Estos personajes también son silenciados en el imaginario escolar, puesto que en la producción analizada tan sólo encontramos cuatro niñas y cuatro mujeres que presentan una discapacidad, lo que supone el 0,11% del total de las figuras femeninas<sup>9</sup>, algo que llama la atención especialmente en un momento en el que gran parte de la población y, fundamentalmente, el sector infantil, se veía afectado por numerosas enfermedades cuyas secuelas eran, en muchos casos, considerables.

Con respecto a la diversidad física, podemos apuntar que tampoco hay lugar para ésta puesto que todos los personajes se caracterizan por el equilibrio en cuanto al peso, la altura, la belleza,... es decir, se establece un canon estético al que se ajustan todos los personajes. Cuando aparece alguna niña o mujer, que se aleja de esta regla, y se dibuja por ejemplo, obesa o fea, lo hace motivado por el hilo argumental del texto.

La edad es otro factor excluyente, ya que las ancianas no son muy habituales en el panorama iconográfico. Por ejemplo, aquellas mujeres que desempeñan el rol de “abuela” tan sólo alcanzan el 2,7% del total de mujeres. Las diferencias que sí tienen cabida en las ilustraciones de esta época son las relativas a la clase social que se muestran a través del hábitat y del atuendo del personaje, si bien debemos indicar que hay un predominio de las clases acomodadas.

Por último, y centrándonos en nuestro objeto de estudio, hemos comprobado que los personajes femeninos pertenecientes a otras etnias y razas aparecen de manera muy puntual, principalmente para explicar a los niños y niñas la distribución de la población y las características físicas de sus habitantes. Valdemoros y Ramírez indican que la ausencia de personajes de otras razas se debe, fundamentalmente, a que el multiculturalismo “era un fenómeno social poco asumido y del que no se ha tomado una cierta conciencia como valor hasta fechas recientes”<sup>10</sup>.

En definitiva, a pesar de que en los manuales se habla de la humanidad como un todo, o se recogen referencias que comienzan a abogar por la igualdad entre hombres y mujeres, con expresiones como: “actualmente somos muchos los que creemos que la mujer en una fecha quizás no muy remota será equiparada al hombre en el disfrute y ejercicio

8. Capel Martínez, R. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)* (p. 27). Madrid: Ministerio de Cultura.

9. En los manuales españoles hemos registrado un total de 7.129 personajes femeninos, de los cuales sólo ocho presentan una minusvalía.

10. Valdemoros, M. A. y Ramírez, J. (2007). La multiculturalidad en algunos manuales escolares de las décadas de los años 1930-1960. *La escuela del siglo XXI [Recurso electrónico]: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Recuperado el 30 de enero de 2009, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376228>.

de todos los derechos”<sup>11</sup> o “ahora somos iguales”<sup>12</sup>; lo cierto es que el “diferente”, se construye desde la masculinidad, el etnocentrismo, la juventud, la belleza, etc.

## El “otro” en clave femenina

Aunque partimos del hecho de que el “otro” puede ser concretado desde el punto de vista político, religioso, etc., como ya indicábamos anteriormente, en este trabajo sólo hemos designado como tal a las mujeres y niñas pertenecientes a minorías raciales y culturales. Y en este punto surge nuestra primera dificultad que pone además de manifiesto el sexismo del lenguaje, ¿cómo denominamos a este grupo? En nuestro estudio no analizamos la figura del “otro” de forma genérica, sino que aludimos exclusivamente a los personajes femeninos, hablamos del “otro” en clave femenina, de la “otra”, una denominación que automáticamente aparece vinculada a connotaciones negativas. Por este motivo, es un término que en nuestro instrumento de análisis contemplamos de manera provisional.

Pero, dado que todo lo que no es el “nosotros”, desde el punto de vista femenino, forma un grupo tan heterogéneo, ¿cómo hemos definido a las “otras”? ¿como las no españolas?, ¿como las no europeas? En el caso de los manuales editados en España, el “nosotros”, la categoría principal serían los personajes femeninos españoles, y a partir de este grupo se extenderían otras categorías que responderían a criterios de proximidad y lejanía. Así, por ejemplo, el primer grupo minoritario, inserto en la categoría central, estaría formado por las mujeres de etnia gitana. Más allá se encontrarían las mujeres europeas no españolas, y así sucesivamente hasta llegar al nivel más genérico formado por las diferentes razas.

En el caso de los manuales editados en Francia y Holanda, las categorías principales, como es lógico, serían las mujeres francesas y holandesas respectivamente. En este apartado, hemos de reconocer que se trata de un análisis más sesgado, con posibles errores de identificación, puesto que a la hora de estudiar el imaginario español hemos manejado también algunos textos que nos han ayudado a detectar ciertos casos que a simple vista podrían pasar inadvertidos.

## El multiculturalismo femenino: una aproximación cuantitativa

Lo primero que debemos señalar es que para esta comunicación no hemos tenido en cuenta a las “otras” de épocas pasadas, como por ejemplo, podían ser las indígenas que aparecen en las escenografías relacionadas con el descubrimiento de América, puesto que el objetivo fundamental de la investigación en la que se enmarca este trabajo consiste en definir la imagen de la mujer coetánea con la época del manual.

---

11. Sanz Boronat, P. y Feliu, E. (1922). *El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela. Primer libro* (p. 64). Barcelona: Juan Ruiz Romero.

12. Sierra Monge, G. (1935). *El libro de las niñas* (p. 98). Barcelona: Miguel A. Salvatella. En este manual se recogen también algunos artículos de la Constitución Española en los que se habla de la igualdad entre sexos.

Como venimos diciendo, los personajes femeninos de otras etnias apenas tienen cabida en el imaginario escolar. En el caso de los manuales editados en España, las mujeres alcanzan un 3,4% del total, mientras que las niñas tan sólo un 0,4%. En los libros franceses, las primeras obtienen un 1,4% y las segundas un 0,1% y en los holandeses encontramos que las mujeres representan un 3,6%, una cifra muy similar a la española, y las niñas se omiten por completo.

Con respecto a las obras en las que se localizan estos personajes, en el panorama español, éstos se hallan en 32 manuales escolares, es decir, en el 8,12% de las obras analizadas. Estos libros se publicaron, en su mayoría, en los años comprendidos entre 1911 y 1920 (el 28,12% de las obras) y en el periodo que abarca desde 1931 hasta 1940 (el 53,12%). En cuanto a la materia de estos manuales, podemos indicar que la mayor parte de ellos son libros de lectura (56,25%), si bien también encontramos algunas imágenes que muestran diversidad étnica en libros de lecciones de cosas y multidisciplinarios (12,5% en ambos casos), así como de ciencias, educación cívica y urbanidad e historia y geografía (6,25% en cada disciplina). En las demás materias la figura femenina de otras etnias se invisibiliza.

En el caso del imaginario francés, hemos comprobado que estos personajes tienen cabida en 8 libros, esto es, en el 8,42% del total de títulos consultados. Dichos libros fueron editados principalmente entre 1901-1910 (37,5%) y 1931-1940 (37,5%). El 44,4% de estos manuales son de lectura, el 22,2% de lengua y literatura, la misma cifra que los de historia y geografía y el 11,1% de educación cívica y urbanidad.

Centrándonos en el panorama holandés, vemos que las mujeres de otras culturas aparecen en el contenido iconográfico de 4 obras didácticas, es decir, en el 3,6% del total. Tres de estos libros se editaron entre 1921 y 1930 (75%) y el otro corresponde al cuarto periodo que abarca desde 1931 hasta 1940 (25%). Las materias sobre las que versan son lectura (75%), geografía (25%) y música (25%).

Un último aspecto que nos parecía importante incluir en este apartado hace referencia a las acciones que realizan los personajes analizados. En el imaginario español, las acciones en las que se dibuja a las niñas y mujeres son: “posar”<sup>13</sup> (59,18%), “desplazarse” (8,16%), “tomar el té” (7,14%), “realizar tareas domésticas” (5,10%), “bailar” y “escuchar” (3,06% en ambas acciones), “actos religiosos”, “realizar tareas de campo” y “descansar” (2,04% en los tres casos) y “jugar”, “observar”, “leer”, “asustarse”, “calentarse”, “hablar”, “cuidar enfermos” y “tocar un instrumento” (1,02% en cada una de las categorías).

Las acciones que realizan los personajes femeninos franceses son: “posar” (50%), “desplazarse” (20,83%), “hablar” (12,5%), “realizar tareas domésticas” (8,33%), “observar” e “inapreciable” (4,16% en ambos casos).

En los manuales escolares holandeses, las acciones registradas son: “realizar tareas de campo” (44,44%), “posar” (22,22%), “realizar tareas domésticas” y “hablar” (11,11% en cada una) y “expresar necesidad” y “llorar” (5,55% en las dos acciones).

---

13. La categoría que hemos denominado “posar” hace alusión a un estado de inactividad. La figura permanece inmóvil como si se tratase de un maniquí o estuviese posando para ser retratada.

## Las representaciones de los personajes femeninos de “otras etnias”

A la luz de los datos obtenidos, el primer aspecto que llama la atención, tal y como venimos apuntando, es la invisibilidad de estos personajes. Las minorías étnicas o raciales apenas aparecen representadas en la iconografía de los manuales escolares. La figura de la “otra” alcanza unos porcentajes mínimos, especialmente en el caso de las niñas<sup>14</sup>.

¿Con qué intención aparecen los colectivos de “otras culturas”? Principalmente se incluyen para mostrar sus diferencias y clasificar, de acuerdo con la terminología de la época, las distintas especies, géneros y razas. Así, por ejemplo, las figuras femeninas que se dibujan con la finalidad de representar las diferentes razas constituyen en el imaginario español, el 35,71% del total de los personajes femeninos pertenecientes a la categoría la “otra”, el 29,16% en el francés, y el 11,11% en el holandés. Existen múltiples clasificaciones de las razas. En los manuales editados en España la distribución más extendida es la que diferencia entre: raza blanca, de “piel más o menos blanca, ovalada la cara, horizontales los ojos, sedosos los cabellos”<sup>15</sup>, negra, caracterizada por “el color oscuro de su piel, el aplastamiento lateral de su cabeza, lo ensortijado de sus cabellos lanosos”<sup>16</sup>, amarilla, diferenciada de las demás “por el color amarillento de su piel, y tiene la cabeza grande y alta, ancha la cara, oblicuos y estrechos los ojos”<sup>17</sup>, malaya, que “tiene el color verdoso”<sup>18</sup> y cobriza “lo tiene rojizo”<sup>19</sup>, (Figura 1). La misma categorización se observa en la Figura 2 localizada en un libro holandés, en la que podemos apreciar cómo la imagen del hombre blanco se sitúa en el centro y tiene un tamaño mayor, prevaleciendo así sobre el resto. En el imaginario francés sólo se recogen cuatro razas como se muestra en la Figura 3, suprimiéndose la malaya. En estas composiciones se resaltan las diferencias para separar, no se tratan los elementos comunes ni se habla de la igualdad.

La Figura 4 es otro ejemplo en el que se pone de manifiesto la diversidad racial. Los personajes se sitúan alrededor del mundo, dando así la sensación de unidad, sin embargo, la muchacha blanca ocupa el lugar principal, sobre el mundo, y además realiza una actividad intelectual, pareciendo así que el acceso a la cultura y el conocimiento queda reservado a la raza blanca. Otras tipologías clasifican a la población en función de los continentes y países (Figura 5). Esta imagen nos permite conocer la denominación de los habitantes de un país determinado, sus rasgos y atuendo típico. La Figura 6, procedente de un libro francés es algo más completa ya que nos ofrece datos relativos a la fauna autóctona, las producciones y los medios de transporte.

Por tanto, a través de estas imágenes, vamos viendo que el imaginario analizado ofrece muy poca información sobre las “otras”, la mayor parte de estas imágenes únicamente dan ciertas pistas de su aspecto físico, de sus vestidos y ornamentos. Además, con frecuencia, se insiste en los elementos exóticos como tatuajes, tocados (Figura 7), peinados, etc. Pero po-

14. De los 140 personajes de “otras culturas”, solo 14 son niñas, 13 proceden de manuales españoles y 1 de un libro francés. En el caso de Holanda no hemos hallado ninguna niña.

15. Llorca, A. (1912). *Más lecciones de cosas* (p. 130). Gerona: Dalmáu Carles, Pla.

16. *Ibidem*.

17. *Ibidem* (p. 131).

18. *Ibidem*.

19. *Ibidem*.

cos datos podemos encontrar sobre cómo eran verdaderamente estas niñas y mujeres. No olvidemos que la mayor parte de ellas son dibujadas posando, sin realizar ninguna acción que nos ayude a conocer sus costumbres, sus logros, su historia o sus particularidades.

Otros aspecto que podemos destacar es la imagen negativa que se construye de ciertos grupos, algo que apreciamos de manera especial a través de los textos. A continuación mostraremos dos casos, el primero referido a la etnia gitana y el segundo, a un pueblo de África. Con respecto a las mujeres gitanas, hemos observado que su presencia es muy escasa ya que tan sólo hallamos tres grabados en los que se dibuja a mujeres y niñas pertenecientes a este colectivo. Las imágenes que encontramos muestran a éstas de una manera muy estereotipada que no permite llegar a conocer nada de sus costumbres o tradiciones. Este grupo, es víctima de exclusión y de discriminación, no sólo por ser silenciado u omitido sino también por las características negativas que se le asocian, que tradicionalmente han servido para suscitar el miedo y el rechazo. Así en el libro de Eladio Homs, *Cartilla*, aparece la imagen de una familia gitana (Figura 8) para ilustrar la enseñanza de la letra G. Estos personajes se representan sin ningún tipo de ocupación, descansando o pasando el tiempo sin más. El mensaje que transmite la escenografía se ve además reforzado por el texto que la acompaña: "No me gustan los gitanos. Van por el mundo sin tener casa fija. Ninguno de ellos tiene oficio ni beneficio. Comen donde pueden y como pueden"<sup>20</sup>. Desde luego que en esta lección, el alumno o la alumna, además de la letra G, aprenderá la desconfianza y el desprecio hacia los gitanos. En las otras dos imágenes se representa, en un caso, a una gitana ataviada con un vestido de volantes, de una manera casi caricaturesca, también acompañando a la letra G, y en el otro se recrea la vida errante del pueblo gitano (Figura 9). Por tanto, ¿qué podrá llegar a conocer de este colectivo el alumnado a través de las ilustraciones? Que su tez es morena, que visten de una manera diferente, que no tienen un hogar estable y que viven ociosos, nada de sus valores, su cultura o su tradición.

El segundo caso corresponde al iconotexto que figura bajo una imagen en la que puede verse a una mujer africana sosteniendo a su bebé en brazos junto a un grupo de hombres y que dice lo siguiente: "Salvajes del centro de África, que viven, actualmente, casi como los hombres de los tiempos prehistóricos"<sup>21</sup>. Estos personajes son presentados, a través de un texto despectivo, como seres incívicos, y atrasados. En este sentido nos parece importante señalar que, entre todas las figuras analizadas, sólo una mujer es dibujada realizando una actividad intelectual, es el caso de la Figura 10 procedente de un manual español, en la que de nuevo, se representan las diferentes razas. En el centro de la composición se dibuja a un niño blanco leyendo un libro. El resto de la escenografía es el contenido de lo que el muchacho va a poder encontrar en ese libro: medios de transporte, habitantes de lugares remotos, etc. Una vez más es la raza blanca la que se sitúa en un lugar central y privilegiado y las demás se disponen en un plano inferior. La mujer que hallamos en la composición, de raza amarilla, es dibujada leyendo, con su hijo dor-

20. Homs, E. (1922). *Cartilla: método científico de enseñar simultáneamente a leer y a escribir a los niños* (p. 64). Barcelona: Seix y Barral.

21. Pla Cargol, J. (1938). *Otras lecciones de cosas*. Gerona. Madrid: Dalmáu Carles, Pla.

mido en el regazo. Este personaje, de alguna manera si no se equipara, por lo menos se aproxima al protagonista de la ilustración, dando así la impresión de ser una raza más avanzada que las otras. Los hombres no realizan ninguna actividad, aparecen posando como razas menos desarrolladas. Además el desnudo de parte de ellos, las lanzas y los animales son signo de primitivismo y de salvajismo.

La estereotipación es otra de las características presentes en el imaginario racial y cultural, al representarse a ciertos grupos siempre en el mismo papel, como por ejemplo, las mujeres chinas y japonesas tomando el té (Figura 11) o generalizar comportamientos a todo un colectivo, como sucede en la Figura 12 que muestra a un grupo de mujeres persas recostadas conversando, la única actividad con la que, se dice, llenan su tiempo. Nos parece interesante reproducir dos fragmentos del texto que aparece junto a esta composición, el primero de ellos por sus tintes machistas puesto que ofrece un dato de las costumbres de este pueblo, como es la obligación de llevar el rostro tapado, sin cuestionar en ningún momento esta práctica, lo único que menciona es la decepción de los visitantes por no poder contemplar la silueta y el rostro de estas mujeres.

“Todavía existen países donde las mujeres van con el rostro tapado por la calle. (...) Donde se practica con el máximo rigor es en Persia.

Los vestidos son de mucho vuelo, tan anchos que es imposible apreciar las formas de la mujer. La decepción de los extranjeros es grande: no pueden ver ni la cara ni el talle del cuerpo, y han de quedarse con la duda de si la que han tenido cerca era joven o vieja”<sup>22</sup>.

El segundo fragmento nos ofrece una imagen completamente estereotipada de la mujer persa, ya que se indica que ésta carece de ocupación y dedica su tiempo a charlar sin parar.

“La mujer no tiene ninguna ocupación, por lo general. Hacen una vida sedentaria; echadas sobre divanes o alfombras o acicalándose a cada momento, pasan el día. La más frecuente tarea es la formación de tertulias, que duran casi siempre varias horas. Se reúnen las amigas que hablan sin cesar”<sup>23</sup>.

Esta ociosidad que se le asigna a los personajes femeninos de otras culturas contrasta con la laboriosidad de la mujer española, francesa y holandesa que en muy pocas ocasiones se dibuja descansando o sin realizar ninguna acción. Recordemos que en el imaginario español étnico, las actividades relacionadas con el ocio y el descanso alcanzan un 14,28%, la acción de “posar” un 59,18%, mientras que el trabajo en el campo o el hogar tan sólo el 7,14%. En el panorama francés la acción de “posar” obtiene el 50% y el trabajo doméstico el 8,33%. En el caso holandés, la situación cambia puesto que el trabajo doméstico y en el campo se sitúa en primer lugar con un 55,55%.

Por otra parte, si nos fijamos en las mujeres persas de la Figura 12, observaremos que son representadas con rasgos occidentales. Es una construcción un tanto alejada de la realidad, como el hecho de definir a los malayos por su tez verdosa o decir que algunos negros tienen color gris<sup>24</sup>. Parece que lo desconocido no siempre se sabe describir o representar. Las fotografías, un testimonio gráfico mucho más fiable, son prácticamente inexistentes. La Figura 13 es una excepción, en ella aparecen dos mujeres de raza negra, una de las cua-

22. Sierra Monge, G. (1935). *El libro de las niñas...*, *op. cit.*, p. 15.

23. *Ibidem.*, p. 16.

24. Trillo, M. (s.a). *Mi cartilla*. Madrid: Magisterio Español.

les porta un bebé. Esta costumbre, de llevar sujetos al cuerpo a los niños para poder realizar las tareas, se plasma en diversas ilustraciones (por ejemplo en la Figura 1).

El contenido iconográfico de los libros escolares muestra, aunque en una proporción muy pequeña, cierta multiculturalidad, entendiéndose por ésta la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio social, pero ¿cada una de estas imágenes se constituyen como espacios multiculturales? Las Figuras 13, 14 y 15 son las únicas ilustraciones en las que aparecen personajes de diferentes razas compartiendo un mismo lugar. En la primera de ellas, se dibujan hasta tres grupos diferentes que no se relacionan entre sí, en la segunda podemos observar a una niña holandesa de clase media-alta interactuando con una mujer negra. La tercera escena transcurre en un pueblo de África, y muestra a un hombre europeo y una mujer autóctona que mantienen el siguiente diálogo:

“Un europeo observó que una negrita hacía caricias y daba besos a un niño también negro. Acercóse a ella el europeo y le preguntó: -¿Y vos amáis a este niño tan feo y tan mal vestido? -¡Oh! ¿qué si le amo?... ¡muchísimo! ¡muchísimo!, contestó la negrita dando más besos al niño. -¿Y porqué amáis tanto a vuestro hijo? Volvió a preguntar el europeo. Ella contestó: -Porque mi hijo es muy bueno: jamás ha dicho una mentira. Hijos míos, no digáis jamás mentiras y así seréis amados, cualquiera que sea vuestro país y vuestra fortuna”<sup>25</sup>.

En esta escenografía habrá multiculturalidad puesto que se dibujan a personas de diferentes culturas en un mismo espacio social, pero en absoluto se apunta hacia la interculturalidad, ya que no hay respeto, ni aceptación de las diferencias. Parece que el niño es feo por el hecho de ser negro, y esto a su vez es un hándicap para ser amado por su madre, quien justifica su cariño por la sinceridad del pequeño.

A lo largo de estas páginas hemos visto cómo la diversidad no siempre tiene cabida en el imaginario de los manuales escolares. El problema no es ser diferente, puesto que “no hace falta ser de algún modo, creer en cierto Dios, hablar un idioma o nada parecido para merecer con pleno derecho el rango y la consideración de ciudadano completo”<sup>26</sup>, sino valorar la diferencia, la diversidad, como algo negativo y utilizarla para segregar y para marginar.

## Apéndice fotográfico

FIGURA 1: Las razas humanas, en Montalvo y Sanz, S. (1931). *Geografía escolar (grados 2° y 3°)*. Gerona: Dalmáu Carles, Pla



25. Guañabens, J. (1918). *La niñez. Libro II* (p. 108). Barcelona: Elzeviriana.

26. Lamo de Espinosa (ed.) (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa* (p. 20). Madrid: Alianza Editorial.



FIGURA 2: Las razas humanas (II), en Van Hoof, F. y Van Reybroeck, A. (1927). *De Aarde en de Mensch. Deel I.* Antwerpen: De Sikkell



FIGURA 4: Superioridad de la raza blanca, en Montalvo y Sanz, S. (1931). *Geografía escolar (grados 2º y 3º)*. Gerona: Dalmáu Carles, Pla

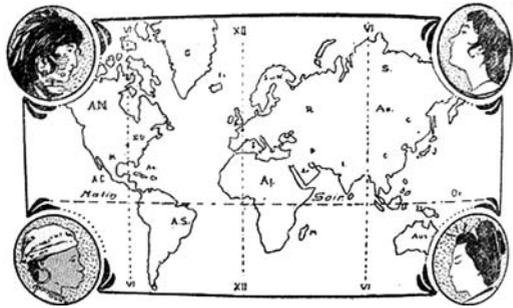


FIGURA 3: Las razas humanas (III), en Anfroy y Baujoin. (1924). *Deuxième livre de français.* Paris: F. Rieder



FIGURA 5: Habitantes de Europa, en Montalvo y Sanz, S. (1931): *Geografía escolar (grados 2º y 3º)*. Gerona: Dalmáu Carles, Pla

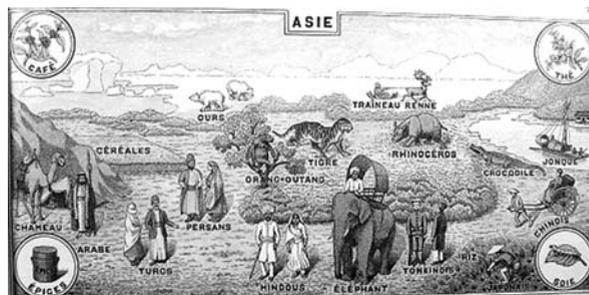


FIGURA 6: Asia : habitantes, animales, transportes y producciones, en Lemoine, A. y Marlot, A. (1907). *La Géographie enseignée par les yeux. Cours préparatoire.* Paris: Librairie H. Le Soudier



FIGURA 7: Elementos exóticos de la "otra", en H.S.R. (1940). *Así quiero ser. El niño del nuevo Estado*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez



FIGURA 8: La ociosidad de los gitanos, en Homs, E. (1927). *Cartilla*. Barcelona: Seix y Barral



FIGURA 9: La vida errante del pueblo gitano, en Anónimo (1940). *La estrella*. Barcelona: Montserrat de Salvador Santomá



FIGURA 11: Japonesa tomando el té, en Martí Alpera, F. (1930). *Ideas y ejemplos: segundo libro de lectura corriente*. Madrid: Yagües



FIGURA 10: Mujer de raza amarilla leyendo, en Marinel-Lo, M. (1910). *Lo que nos rodea. 50 lecciones de cosas*. Barcelona: Elzeviriana y Lib. Camí



FIGURA 12: Mujeres persas conversando, en Sierra Monge, G. (1935). *El libro de las niñas*. Barcelona: Miguel A. Salvatella



FIGURA 13: Mujeres negras, en Van Hoof, F. y Van Reybroeck, A. (1927). *De Aarde en de Mensch. Deel I*. Antwerpen: De Sikkell



FIGURA 14:: Multiculturalismo, en Llorca, A. (1914). *El primer año de geografía universal*. Madrid, Sucesores de Hernando



FIGURA 15: Multiculturalismo (II), en Bloemink, F. H. N. (1936). *Nieuwe Oogst. Zeven-de leerjaar*. 'S-Gravenhage: G. B. Van Goor Zonen's U.M.N.V.



FIGURA 16: Multiculturalismo (III), en Guañabens, J. (1918): *La niñez. Libro II*. Barcelona: Elzeviriana