

SER ESPAÑOL EN IMÁGENES: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL A TRAVÉS DE LAS ILUSTRACIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES (1940-1960)

*Images of Spanish identity:
the construction of nationhood through the
illustrations in school textbooks (1940-1960)*

Ana María BADANELLI RUBIO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de aceptación de originales: septiembre de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 137-169]

RESUMEN: En este trabajo se analizan las ilustraciones que contienen los manuales escolares utilizados en las aulas españolas durante las dos primeras décadas del franquismo, con el fin de interpretar qué identidad nacional se intentaba transmitir a través de estos grabados y cómo. El análisis se basa en los textos de lectura que los maestros e inspectores de la época nombraron como preferidos tal y como recoge Francisca Montilla en un cuestionario publicado en 1954 por el CSIC. Además, queremos valorar la importancia que el régimen concedió a las imágenes como un medio para transmitir contenidos, valores e ideología.

PALABRAS CLAVE: Manuales escolares, identidad nacional española, educación en el franquismo, iconografía y educación.

ABSTRACT: In this article I analyse the illustrations presented in the school textbooks which were used in the Spanish classrooms during the two first decades of the Franco Dictatorship. The aim is to study and comprehend the national identity which was transmitted via these pictures, and how it was transmitted or projected. The school textbooks have been selected from a recollection of manuals pointed as their favourite ones by teachers and inspectors. The collection was published in 1954 by the High Council of Scientific Research (CSIC) following a research carried out by a primary school inspector, Francisca Montilla. I would also like to highlight the

importance given to images by the political regime, as a means to transmit their ideology, knowledge, and values.

KEY WORDS: School textbooks, Spanish national identity, education in the Francoist period, iconography and education.

Introducción

LOS CONTENIDOS NACIONALISTAS CONSTITUYEN UN ASUNTO COMÚN presente en todos los currículos nacionales por la importancia intrínseca de la cuestión en sí misma, dado que la difusión del «patriotismo» constituyó uno de los objetivos encomendados a los sistemas educativos nacionales e, incluso y según algunos autores, la ideología nacionalista sólo puede consolidarse a condición de que exista un sistema educativo «nacional» que la difunda como parte de un proceso más general de homogeneización y uniformización cultural de la población, no sólo a través de la dimensión cognitiva, sino también mediante mecanismos identitarios de carácter afectivo¹.

En este artículo utilizamos dos fuentes primarias de investigación; no nos vamos a detener profundamente en la descripción de ellas, ya que ninguna es novedosa en el ámbito de la Historia de la Educación. A pesar de ello queremos justificar brevemente su elección para analizar la identidad nacional en el franquismo. Nos referimos a los manuales escolares y particularmente a las imágenes o ilustraciones que contienen.

El libro escolar es un instrumento substancial para estudiar y comprender una determinada época histórica. En ellos se reflejan las ideologías de los grupos que ostentan el poder y las diferentes formas que tienen de transmitir sus valores a las nuevas generaciones. Estos textos contienen la concreción de la práctica de los principios que los teóricos del régimen difundieron entre los docentes, con la intención de homogeneizar la enseñanza y preparar los pilares en los que habían de sustentarse la formación de los alumnos². De esta forma, la socialización de la ideología y de los valores defendidos por el franquismo se reflejan en los manuales escolares y conforman un dispositivo a través del cual se intentan difundir, enseñar y transmitir imaginarios sociales. Por eso, están llenos de contenidos nacionalistas y patrióticos³.

Ya una disposición del BOE de 1942 respecto a los libros de texto dice, rememorando a Menéndez y Pelayo, que en todo libro «que no se refiera a cultura específicamente hispana» deberá constar «la enunciación de los trabajos españoles sobresalientes en cada materia, para honrar así la memoria de los que nos precedieron en la investigación, y en el estudio y fortificar la admiración al genio de la raza»⁴.

¹ GELLNER, E.: *Naciones y nacionalismos*, Madrid, Alianza, 1988, p. 38.

² LÓPEZ MARCOS, M.: *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de Enseñanza Primaria (1936-1945)*, Madrid, UNED, Serie MANES, 2001, p. 12.

³ VALLS MONTÈS, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, Serie MANES, 2007, p. 12.

⁴ BOE de 25 de agosto de 1942.

Por otro lado, debemos resaltar que muchos de los autores de estos manuales escolares eran inspectores de educación y algunos de ellos maestros. Aun así, no todos los textos eran aceptables para la escuela, por lo que se estableció un control y selección de sólo «aquellos considerados aptos para transmitir el modelo específico de cada hombre a imitar»⁵.

Estos manuales contienen ilustraciones, grabados e imágenes que son también susceptibles de ser analizadas en profundidad porque son importantes documentos históricos en cuanto que reflejan un testimonio visual. Las ilustraciones de esta época eran usadas para exaltar valores de la ideología imperante; exhibían la simbología del nuevo régimen y los valores morales en los que se sustentaba. Eran usadas para exaltar sus dogmas y para inculcar en los niños y jóvenes el nuevo orden con sus atributos y sus mitos.

Podríamos resumir la importancia que adquiere el análisis de las imágenes contenidas en estos manuales en tres aspectos que, a su vez, favorecen que puedan ser consideradas documentos históricos: en primer lugar, las imágenes colaboran eficazmente en la formación de la mentalidad social en su compleja variedad; en segundo lugar, las imágenes permiten al historiador desvelar aspectos del pasado que no transmiten las fuentes escritas, son fuentes más ricas en determinados matices, aunque su estudio presente una complejidad mayor; finalmente, las fuentes visuales tienen tal poder de transmisión de ideas y mensajes que estamos obligados a conocerlas mejor y a insertarlas convenientemente en el proceso de adquisición y transmisión de los conocimientos históricos⁶.

Esto, transferido al mundo educativo adquiere, si cabe, mayor relevancia si tenemos en cuenta dos factores esenciales: los niños, especialmente los alumnos de primera enseñanza, son muy vulnerables a los mensajes icónicos, ya que tienden a tomar por realidad lo que ven, e incluso se identifican con ciertas situaciones lejanas a ellos, a su entorno y a su historia. No es exagerado afirmar que, en ocasiones y debido a la complejidad de los textos que se utilizaban en las escuelas, la imagen era «lo único que entendían»; también porque el libro de texto, material didáctico por excelencia y, como ya hemos explicado anteriormente, vehículo de transmisión de un sistema de valores, está lleno de imágenes que constituyen un recurso de enorme importancia para el aprendizaje cognitivo al influir directamente en la motivación, actitudes y respuestas emocionales. El estudio y análisis de ellas nos permite conocer tanto aspectos metodológicos como finalidades y planteamientos educativos generales⁷. Como afirmó Valeriano Bozal:

La imagen no argumenta, presenta, a veces de forma sencilla y elemental, tanto que a nosotros nos puede parecer tosca, pero son precisamente su sencillez y elementalidad las que la hacen profundamente efectiva⁸.

⁵ GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y Educación Religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, p. 349.

⁶ ARCAS CUBERO, F.: *El país de la olla. La imagen de España en la prensa satírica malagueña de la Restauración*, Málaga, Arguval, 1990, p. 71.

⁷ En el artículo de LEVIE, W. H. y LENT, R.: «Effects of text illustrations: A review of Research», *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research and Development*, 30-4 (1982), pp. 195-233 aparecen referencias y resultados de gran número de estudios sobre esta temática.

⁸ BOZAL, V.: «Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen», *Revista de Educación*, 296 (1991), pp. 217-243.

Pero centrémonos en qué funciones cumplen las imágenes de los manuales escolares. Se han publicado, en el ámbito de la didáctica, numerosos trabajos que las describen y desglosan⁹. Para este trabajo nos inclinamos hacia una clasificación que se ajusta a los usos que se hacen en los manuales utilizados en esta investigación¹⁰ y que resumimos a continuación:

- *Explicativa*: La imagen que aclara, representa, explicita e interpreta la información del texto al que acompaña.
- *Motivadora*: Sirve de incentivo al aprendizaje de unos contenidos concretos y se presenta como escenas y acciones habituales al niño con unos contenidos no académicos y no aporta información de conocimientos.
- *Vicarial*: Cuando la imagen acapara la información sustituyendo a los contenidos verbales.
- *Catalizadora de experiencias*¹¹: Es la que tiene como finalidad la ejercitación por parte del alumno de una determinada actividad.
- *Nemotécnica*: Sintetiza la información del texto de forma abstracta o incluso simbólica.
- *Decorativa*: No tiene ninguna relación con el texto, tan sólo hacen más agradable el espacio físico del libro.

Pero además de esto, no podemos pasar por alto que el libro escolar ha constituido desde sus orígenes un producto editorial específico, por su finalidad, por sus destinatarios y por sus usos y modos de producción y comercialización. Su singularidad lo define, además, como un género textual con características propias, cambiantes a lo largo del tiempo, que le distingue de otros géneros¹².

Durante las primeras décadas del siglo XX el aspecto del libro escolar que más interesaba era el textual, aunque se producen algunos cambios importantes en los componentes tipográficos que repercuten también en el uso de las ilustraciones y en la forma en la que éstas interactúan con el texto. La ilustración es usada como un elemento motivador de la lectura y facilitador de la comprensión del texto escrito. En los grados superiores, además de estas funciones, las imágenes se usan con el objetivo de clarificar conceptos y como soporte y complemento de la información dada en el texto. Durante la segunda década del siglo se comenzaron a incluir reproducciones fotográficas, especialmente en los manuales de geografía e historia, en las que aparecían paisajes, edificios y personajes.

⁹ Una de las clasificaciones más completas de las imágenes según la función que cumplen la encontramos en SANTOS GUERRA, M. A.: *Educación para la imagen: denotación y connotación en la lectura de mensajes verboicónicos estáticos*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1982. Otra interesante y específica de los manuales escolares de historia es la que realiza Rafael Valls. VALLS MONTÈS, R.: «Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?», *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4 (1995), pp. 105-109.

¹⁰ COLAS BRAVO, P. y CORTS GINER, M.ª I.: «Las imágenes en los textos escolares españoles de principio de siglo», *Revista de Ciencias de la Educación*, 141 (1990), pp. 41-49.

¹¹ Término utilizado en la clasificación de Rodríguez Diéguez (1977) utilizado aquí con matices diferentes.

¹² VIÑAO, A.: «El libro escolar», en MARTÍNEZ, J. A. (dir.): *Historia de la edición en España. 1836-1936*, Madrid, Marcial Pons, 2001, p. 309.

En la época que nos ocupa hay una variable más que influye directamente sobre la producción de estos textos: la económica. Las ediciones escolares de los años cuarenta fueron en muchas ocasiones reimpressiones de obras didácticas anteriores. Los avances prácticamente no existieron. Incluso en algunos casos se observa, más bien, una regresión en cuanto a la calidad alcanzada en épocas anteriores por algunos editores. La fotografía, por ejemplo, está prácticamente ausente.

Durante los años cincuenta y los primeros años de la década de los sesenta, los libros incluyen dibujos en tinta negra, sin color, como anteriormente, por la necesidad de ahorro en la impresión y en el coste para el consumidor, con alguna rara excepción en las que se añaden dos o tres colores planos. Era frecuente que los dibujos se repitieran de un libro a otro, o que fueran muy parecidos¹³. Condicionada por la precaria economía que caracteriza a estos años, la edición de los libros de texto es aún gráficamente pobre. A este respecto, la O. M. de 23 de marzo de 1960 obligará a que las imágenes ocupen, al menos, el 10% de la extensión total del libro.

A partir de la década de los setenta la informática, con su incesante progreso, supuso que las actividades computerizadas fueran imprescindibles en muchos aspectos de la vida de países industrializados y económicamente desarrollados. Obviamente, esto también repercute en la impresión y edición de los manuales escolares. A partir de estos años, la ilustración, gracias en parte al constante avance de los sistemas de impresión, ha ido adquiriendo progresivamente protagonismo.

Es éste, junto a otros, uno de los motivos por los que en este trabajo nos vamos a centrar en los manuales editados durante las dos primeras décadas del franquismo, los años cuarenta y los cincuenta. Las características en la edición de estos textos fueron similares. Los manuales de los años 60, especialmente en los últimos años de la década, contienen, no sólo un cambio ideológico y por tanto formal, sino unas características materiales que exigen un tipo de análisis diferente al que pretendemos llevar a cabo. Creemos que por su complejidad iconográfica, que va aumentando conforme avanzan las técnicas de impresión, requieren un estudio aparte.

Para contextualizar este trabajo, debemos nombrar la Ley de Educación primaria del 17 de julio de 1945, que reguló el sistema educativo durante los años en los que nos centramos en este artículo. Conscientes de que es una Ley ampliamente analizada por estudiosos del campo de la Historia de la Educación¹⁴, sólo queremos señalar dos datos importantes: el primero de ellos sobre la valoración que la ley hace del adoctrinamiento ideológico y político:

Art. 6. Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria [...].

¹³ SÁNCHEZ REDONDO-MORCILLO, C.: «Política e ideología en los libros de lecturas escolares de la escuela primaria de los años sesenta», en TIANA FERRER, A.: *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, Serie MANES, 2000, p. 58.

¹⁴ G. CÁMARA VILLAR realiza un análisis ideológico de esta Ley en su obra *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Jaén, Editorial Hesperia, 1984, pp. 248-292.

El segundo trata sobre el sustento de la educación en el catolicismo:

Art. 5. Toda la educación primaria se inspirará en el sentido católico, consustancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral Católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.

Apuntes metodológicos

Una de las dificultades que presenta la investigación sobre manuales escolares es poder conocer la repercusión que tuvieron los textos y comprobar si realmente fueron o no usados en las aulas españolas. Con el fin de intentar subsanar esta dificultad, los libros que hemos utilizado para esta investigación han sido seleccionados teniendo en cuenta los siguientes factores que ayudan a conocer el grado de difusión que alcanzaron.

En primer lugar, nos hemos basado en el cuestionario de Francisca Montilla, publicado en 1954 por el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Dicho cuestionario recoge un total de 7.166 respuestas sobre las preferencias en cuanto a libros de lectura y textos en general de las escuelas primarias correspondientes a 1.453 maestros nacionales e inspectores de todo el territorio nacional que ejercían su actividad en la década de los 40 y comienzos de los 50¹⁵. De entre la lista de «libros de lectura preferidos» se han utilizado para este trabajo los textos correspondientes a los 40 más nombrados en el cuestionario. Las veces que han sido mencionados oscila entre 242 el primero y 20 el cuadragésimo.

Otro dato que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar las fuentes ha sido el número de ediciones de los textos: si un libro se editó en numerosas ocasiones y durante varios años sería indicio de que su venta era elevada y por tanto fue utilizado en la escuela. Hay que señalar que la mayoría de los 40 libros que aparecen como preferidos por los maestros en el cuestionario de Francisca Montilla tienen un número significativo de ediciones. Además, y ésta es otra cuestión valorada para la selección de manuales, la mayoría de ellos fueron editados por las editoriales más importantes y de mayor difusión de la época, por ejemplo, Hijos de Santiago Rodríguez, Magisterio Español o Dalmáu Carles, Pla.

Por último, hemos intentado no basar la investigación en manuales de historia, al menos no sólo en ellos, por varias razones: porque los contenidos de tipo nacionalista en éstos son más evidentes y menos sutiles que en el resto. Son contenidos que facilitan la ideologización y el adoctrinamiento político. Por otra parte, somos conscientes de que los manuales escolares de historia han sido ya trabajados y analizados ampliamente por distintos autores¹⁶. Así pues, nos centramos en otros

¹⁵ Véase el trabajo de GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y Educación Religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, donde se realiza un análisis de este cuestionario.

¹⁶ VALLS MONTÈS, R.: «Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de historia», *Revista Ciencias Humanas*, 31 (2003), pp. 131-155; VALLS MONTÈS, R.: «Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos», *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín (Colombia), XIII, 29-30 (enero-septiembre de 2001), pp. 93-100 y *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6 (2001), pp. 31-42; ABÓS SANTABÁRBARA, A. L.: *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Madrid, Foca, 2003.

manuales como los de religión o los de lectura, que también transmiten contenidos que forman la identidad nacional.

La metodología de esta investigación se basa en un trabajo realizado anteriormente por la Red Padre MANES¹⁷. Una de las tareas marcadas por los integrantes e investigadores de la Red fue la creación de una biblioteca virtual que respondiera a un triple objetivo: por una parte, la digitalización de un conjunto de textos escolares de valor histórico; en segundo lugar, la experimentación de las posibilidades que las tecnologías de la comunicación y la lectura hipertextual ofrecen para el desarrollo del museísmo pedagógico; y, por último, la realización de un estudio de tipo comparativo de los manuales escolares entre Europa y América Latina¹⁸.

Para la consecución de estos objetivos se eligió como tema la expresión de contenidos de tipo nacionalista y patriótico. El periodo elegido fue el contemplado entre los años 1870 y 1930. La organización de las imágenes seleccionadas en cada texto se hizo por itinerarios de bloques temáticos. Para este artículo se utiliza esta propuesta metodológica. Nos hemos decantado por esta forma de trabajo porque nos ayuda a estructurarlo, lo que es importante cuando se trata de ilustraciones porque, aunque la lectura de imágenes sea algo intuitiva, facilita la organización en la «forma de mirar» y en la «interpretación de las imágenes». Como afirma González de Zárate, «en iconografía se hace necesario establecer un repertorio visual ordenado, una clasificación fundamentada en el espacio y en el tiempo, en similitudes y variaciones temáticas que centren los motivos visuales»¹⁹.

Los bloques temáticos que hemos determinado son los siguientes:

- a) *Homogeneidad/heterogeneidad* en la construcción de la nación, que se refiere a la forma en que se representan en los manuales escolares los procesos de identificación-diferenciación de las sociedades nacionales; el tratamiento de la heterogeneidad «interna» (el «otro» interno); los conflictos con los otros países (el «otro» externo), etc.; y a cómo se utiliza el tiempo o el relato histórico para la construcción de la identidad o la adhesión a ciertos valores, así como la forma en que se muestran la relación pasado-presente y los hechos históricos «fundacionales».
- b) *Representación del poder*, es decir, de los grupos dirigentes políticos y espirituales.
- c) *Modelos de identidad de género*, refiriéndonos a las diferencias en las representaciones entre hombre y mujer.

¹⁷ Proyecto de investigación subvencionado ALFA (América Latina Formación Académica) durante el bienio 2005-2006, en el que participaron universidades de Bélgica, Portugal y España de Europa y Argentina, México y Colombia de América Latina y que consolidó dos trabajos fundamentales: la catalogación de manuales escolares editados y utilizados en estos países y la construcción de una biblioteca virtual con fines comparativos.

¹⁸ OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. y BADANELLI, A. M.^a: «La biblioteca virtual Padre-MANES de textos escolares europeos y latinoamericanos: análisis de una experiencia», en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Soria, Gráficas Varona, 2007, p. 338.

¹⁹ GONZÁLEZ DE ZÁRATE, J. M.: *Método Iconográfico*, Vitoria, Ed. Ephialte, 1991, p. 62.

- d) *Religión*, analizando el papel de la religión en la configuración de la nacionalidad, el conflicto o armonía de lealtades entre religión y patriotismo: las estructuras simbólicas, afectivas y valorativas de ambas creencias, etc.
- e) *Emociones*, intentando descubrir cuáles son las emociones básicas que se utilizan para la manipulación de conductas y de comportamientos.

Estos bloques no serán tratados de una forma equitativa ni lineal, sino que centraremos nuestra atención en algunos más que en otros, porque sobre algunos de ellos ya se han escrito trabajos interesantes y concluyentes y porque queremos, intencionadamente, trabajar más unos temas que otros.

Además, queremos señalar que la lectura de las imágenes no se realizará sólo a través de los contenidos que a priori observamos en las mismas, sino que, con el fin de interpretarlas en su totalidad, profundizaremos en las formas y en los trazos artísticos porque creemos que en la transmisión de contenidos y, sobre todo, de emociones, influye significativamente la forma de representación.

Por último, en esta lectura de imágenes tampoco olvidaremos el texto, no sólo el escolar que acompaña a la imagen, sino también el que, muchas veces, está inserto en la misma formando parte de ella, así como las leyendas que en ocasiones guían la observación del alumno aclarándole el contenido de la imagen.

Desarrollo del trabajo

Si tenemos en cuenta el cuestionario de Francisca Montilla y el listado de manuales preferidos por los maestros que de él se desprende, se obtienen datos significativos por su carácter revelador en los que merece la pena detenerse para realizar un análisis pormenorizado.

Así, entre los 40 manuales preferidos por los maestros, 11 tienen como tema principal la religión, lo que supone un 27,5% de los mismos. Más aún, en los 10 primeros manuales mencionados por el colectivo de maestros, 4 de ellos aluden directamente a la Religión, lo que supone casi un 50% del total²⁰.

En este listado encontramos 9 que se refieren en su título a España, a temas patrióticos y nacionales, lo que supone un 22,5% de los manuales. Entre los 10 primeros encontramos 3 de esta índole. Esto corrobora las conclusiones de

²⁰ Como información al lector citamos los 10 primeros manuales de la lista tal y como aparecen en el cuestionario; junto al autor y al título de las obras se indica el número de personas que en sus contestaciones muestran preferencias hacia ellas:

1. Ortiz Muñiz, Luis: *Glorias imperiales*. 242.
2. Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. 215.
3. Serrano de Haro, Agustín: *Cristo es la verdad*. 171.
4. Rodríguez Álvarez, Ángel: *Rayas*. 139.
5. Serrano de Haro, Agustín: *España es así*. 134.
6. Serrano de Haro, Agustín: *Hemos visto al Señor*. 130.
7. Solana, Ezequiel: *Lecturas de oro*. 122.
8. Serrano de Haro, Agustín: *Un regalo de Dios*. 85.
9. Serrano de Haro, Agustín: *Yo soy español*. 79.
10. Jesús, Manuel del y Ramiro, Andrés: *Santos españoles*. 67.

numerosos trabajos de investigación y evidencia el ímpetu con el que el nacional-catolicismo se vivió en las escuelas de España.

Pero aún podemos extraer algún dato significativo más: de los 10 primeros manuales seleccionados por el colectivo de maestros, 5 de ellos pertenecen a Serrano de Haro, autor fundamental de la época, no sólo por el número de sus obras y por la profusión de las mismas en número de ediciones, sino también por el apoyo que, acorde con su ideología, recibió del gobierno. La propia Francisca Montilla define sus obras como:

[...] hijas de fervoroso celo apostólico que vierte a raudales [...] sobre las almas de los niños. [...]. Junto a eso, un patriotismo arraigado, lleno de cálida ilusión y amasado en el conocimiento de las grandezas patrias [...] ²¹.

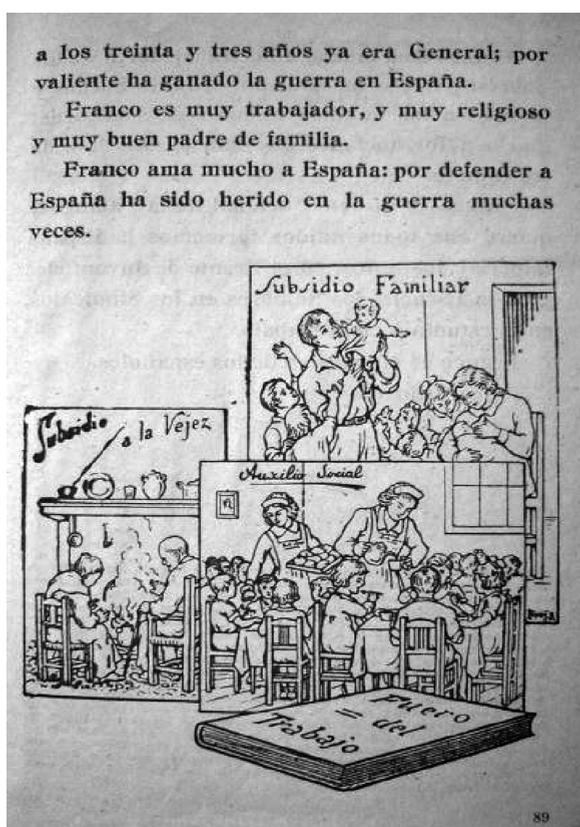


ILUSTRACIÓN 1: SERRANO DE HARO, A.: *Yo soy español*, Madrid, Escuela Española, 1957, p. 89.

²¹ MONTILLA, F.: *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid, CSIC-Instituto «San José de Calasanz», 1954, p. 74.

En la base de datos del Proyecto MANES²² se han encontrado quince manuales de este autor desde 1929 hasta 1962 y no se descarta que puedan existir otros anteriores o posteriores a estas fechas. En algunos, como el titulado *España es así*²³, se observan diferencias temáticas entre el publicado en 1929 y las reediciones posteriores de los años 40. Pero lo más revelador para este trabajo es el hecho de que los manuales de Serrano de Haro contienen un número más elevado de imágenes que el resto, exceptuando los específicos para la enseñanza de la lectura como *Rayas* o *El Camarada*. Cada página y cada tema contienen una ilustración, dato que, comparado con el resto de los textos en los que las ilustraciones son mucho más escasas, creemos significativo. Además, es también significativo el lugar de la imagen con respecto al texto; en muchas ocasiones ocupa el mismo o mayor espacio, hecho que rara vez ocurre en manuales de otros autores. Esto puede condicionar la elección del maestro, puesto que un libro ilustrado es siempre más motivador para un alumno que el que no lo está, más aún teniendo en cuenta que muchos de los que llenaban la aulas españolas de la época probablemente tenían dificultades de comprensión lectora, posiblemente las ilustraciones suponían una ayuda esencial para transmitir los contenidos. Más allá de esto, no deja de ser característico que el autor «defendido» y «apoyado» por el régimen haga un uso de las imágenes tan revelador para ciertos contenidos. Todo ello podría indicar la importancia que tenían las imágenes para la transmisión de contenidos, a la vez que podría demostrar que era un elemento didáctico valorado especialmente por los maestros que enseñaron en las escuelas del franquismo.

Homogeneidad-heterogeneidad

Dentro del grupo de manuales analizados se encuentran textos que recorren las provincias españolas, sirva como ejemplo de ellos el de *España mi Patria* de la editorial Dalmáu Carles, Pla²⁴ o *Viajes por España* de Federico Torres²⁵. Cada capítulo corresponde a una provincia española y el texto va, normalmente, acompañado de grabados. En cada uno de ellos aparece la iglesia, la catedral o el monasterio más importante de la provincia. Además, en todos los capítulos se dibujan las celebridades más notorias, héroes, artistas, etc., y siempre un santo. Una vez más corroboramos que las imágenes son utilizadas en coherencia con los textos para transmitir con fuerza la idea de una España Católica.

Es interesante cómo se afronta en estas imágenes la tensión entre unidad y diversidad: se presenta la diversidad de los pueblos, de ciudades, de climas, como parte de la grandeza de España, pero por encima de esta variedad aparece la unidad que suponen ciertos rasgos comunes, sobre todo, y muy significativamente, la catolicidad.

²² Base de Datos que incluye manuales escolares de España, Portugal, América Latina y Bélgica desde 1812 hasta nuestros días. Documento en línea: <http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html>.

²³ SERRANO DE HARO, A.: *España es así*, Madrid, Escuela Española, 1946.

²⁴ DALMÁU CARLES, J.: *España mi Patria. Método completo de lectura*, Gerona, Dalmáu Carles, Pla, 1944.

²⁵ TORRES, F.: *Viajes por España*, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 23.^a ed., 1955.

La imagen que aparece a continuación es un claro ejemplo de cómo se representa la heterogeneidad de España, los distintos trajes regionales, las montañas, las costas, etc. La ilustración la podemos dividir en tres partes. En todas aparecen alusiones a la catolicidad que por encima de la diversidad constituye la unidad de España: la primera de ellas, en el punto óptico óptimo, es decir, donde el ojo tiende a mirar, aparece sombreada en negro y entre las montañas, una iglesia; en la parte central vemos un edificio con otra cruz en el vértice del tejado; y, por último, representando las zonas costeras, un pescador sale del mar formando una tercera cruz con su cuerpo y su utensilio de pesca.

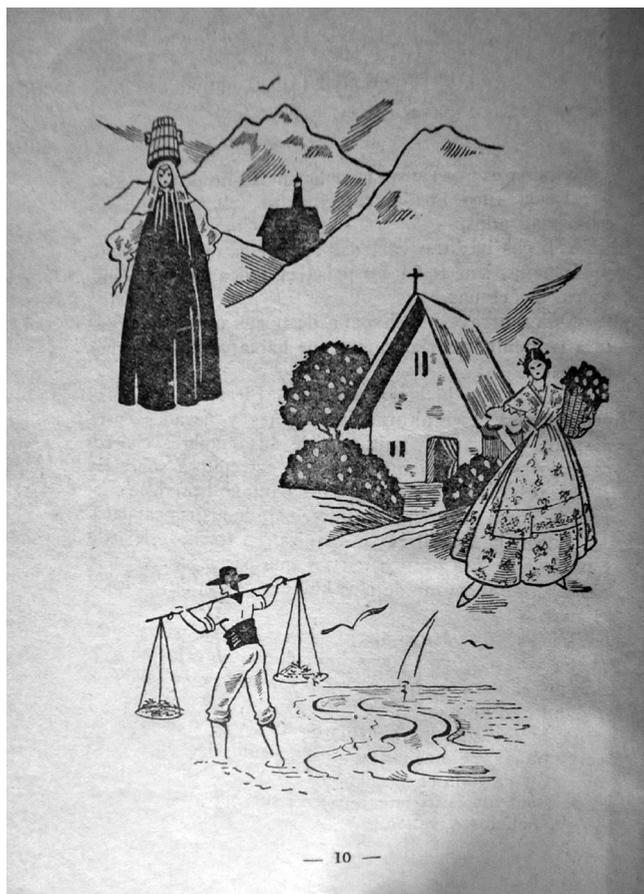
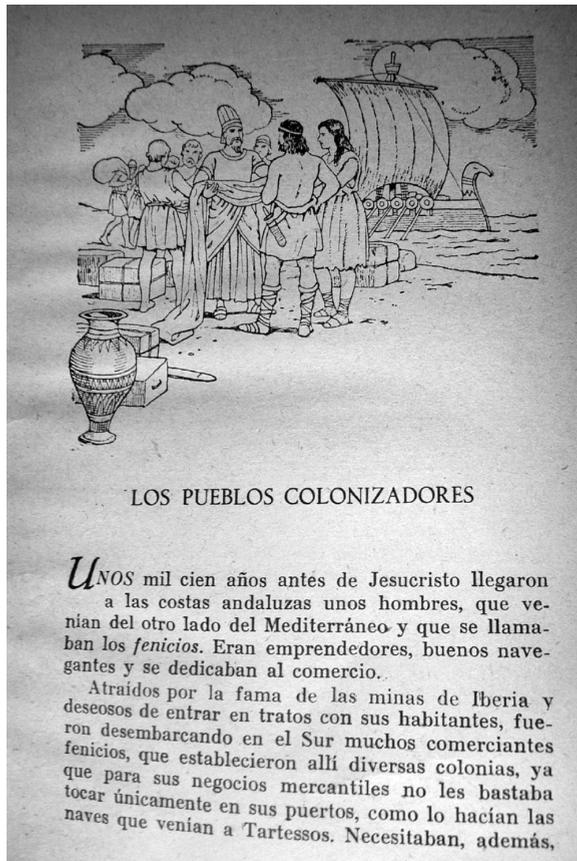


ILUSTRACIÓN 2: SERRANO DE HARO, A.: *Mirando a España*, Madrid, Paraninfo, 1963, p. 10.

Pero veamos cómo es tratado en las imágenes de los manuales escolares «el otro externo». Como es obvio, es en los textos de historia y en los de lecturas históricas donde aparecen tratados estos temas. Aunque ya hemos dicho que no nos vamos a detener excesivamente en este tipo de manuales porque son muchos los trabajos que los han analizado, sí queremos apuntar ciertas diferencias que hemos registrado en ellos en cuanto al tratamiento de los «pueblos externos» que ocuparon la Península.

Cuando se habla de los pueblos colonizadores se hace afirmando que «soñaban» con España asemejándola a la tierra prometida. Estos pueblos no aparecen como enemigos, sino como pueblos comerciantes, pacíficos y cultos y así son representados en las ilustraciones.



LOS PUEBLOS COLONIZADORES

UNOS mil cien años antes de Jesucristo llegaron a las costas andaluzas unos hombres, que venían del otro lado del Mediterráneo y que se llamaban los *fenicios*. Eran emprendedores, buenos navegantes y se dedicaban al comercio.

Atraídos por la fama de las minas de Iberia y deseosos de entrar en tratos con sus habitantes, fueron desembarcando en el Sur muchos comerciantes fenicios, que establecieron allí diversas colonias, ya que para sus negocios mercantiles no les bastaba tocar únicamente en sus puertos, como lo hacían las naves que venían a Tartessos. Necesitaban, además,

ILUSTRACIÓN 3: PREVILLO, J.: *Así es España*, Madrid, 1950, p. 15.

Ocurre lo contrario con los pobladores del suelo español como, por ejemplo, los romanos, que son representados utilizando siempre la fuerza y en los que destacan su ejército y las luchas que emprendieron en territorio español.

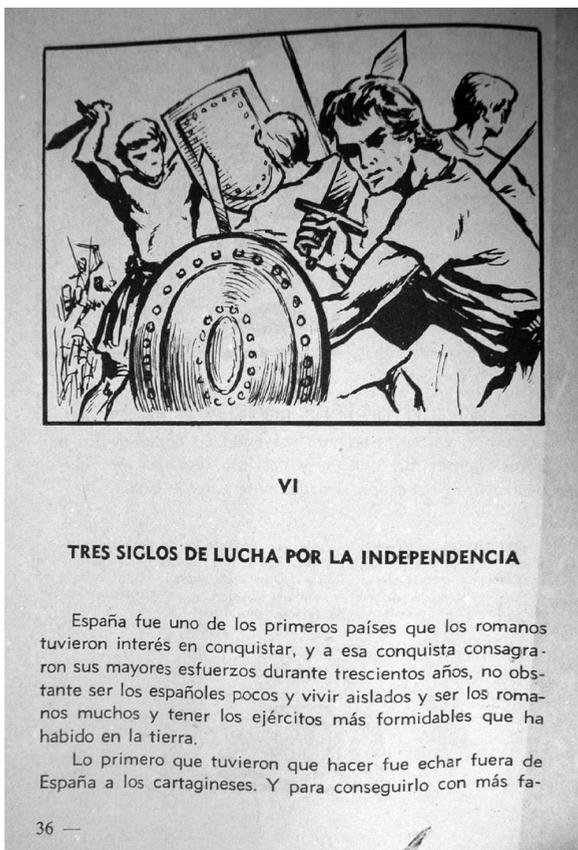


ILUSTRACIÓN 4: SERRANO DE HARO, A.: *España es Así*, Madrid, Escuela Española, 1946, p. 36.

Las formas artísticas también diferencian las dos imágenes anteriores. Cuando el pueblo que representan es el pueblo amigo, el encuadre es entero y frontal, el trazo de la línea es fino y suave. Los personajes aparecen todos de pie y en paralelo, lo que da cierta sensación de estabilidad a la imagen. Sin embargo, cuando se representa a los enemigos, se hace utilizando un semiplano, lo que permite apreciar más la expresividad del rostro. El trazo de la línea es grueso, remarcando las sombras exageradamente para transmitir sensación de movimiento.

La diferencia importante estriba en que unos son tratados como antecesores de nuestra cultura y los romanos, que desde luego lo son, no. Aunque a través del análisis de las imágenes no podamos afirmar cuáles son los criterios por los que se establecen estas diferencias entre los distintos pueblos que ocuparon la Península Ibérica, intuimos que el motivo puede estar relacionado con la catolicidad.

Distinta es la imagen que se intenta transmitir de los pueblos americanos, de la conquista del Nuevo Mundo, en la que se representa normalmente a un misionero bendiciendo a los indios, ayudándoles y cristianizándoles. El indio se muestra

como un elemento a veces exótico, a veces salvaje, aparece como un individuo no adulto, incluso ingenuo, a quien hay que enseñar, y que es objeto de evangelización o sumisión. España aparece reflejada de una forma paternalista, protectora y regalándoles «la palabra de Dios».

Artística y gráficamente el misionero es representado como una persona sin cualidades humanas extraordinarias, aunque su papel era el de transmitir directamente la voz de Dios. Esto contrasta llamativamente con el mensaje textual al que acompaña la imagen, que describe al misionero como un enviado de Dios, y consecuentemente, como un ser excepcional, con ciertas características que, incluso a veces, se alejan de lo puramente humano para acercarse a lo divino. Sin embargo, hemos visto cómo el guerrero, que era descrito en los textos como un ser especialmente fuerte y valeroso, era así representado en las ilustraciones.

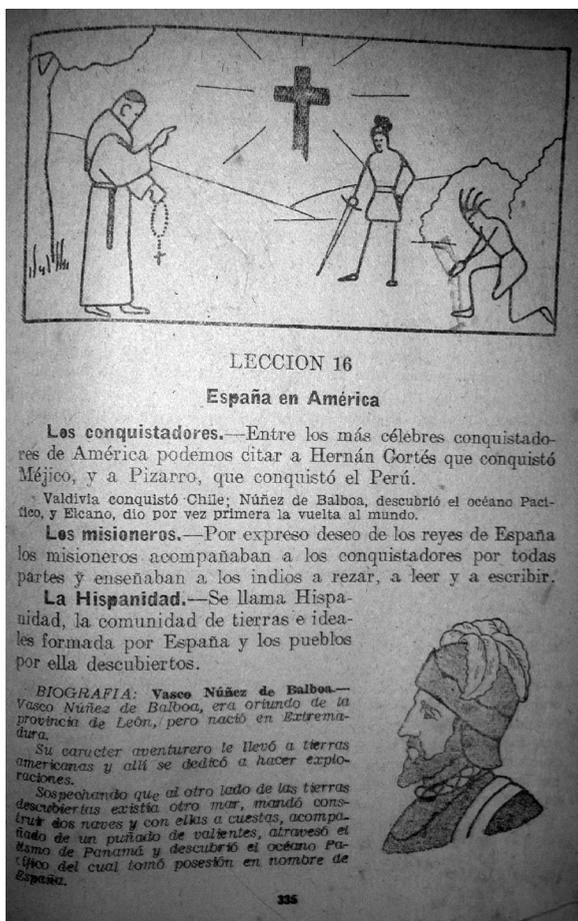


ILUSTRACIÓN 5: ÁLVAREZ PÉREZ, A.: *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica*, Valladolid, Miñón, 1957, p. 335.

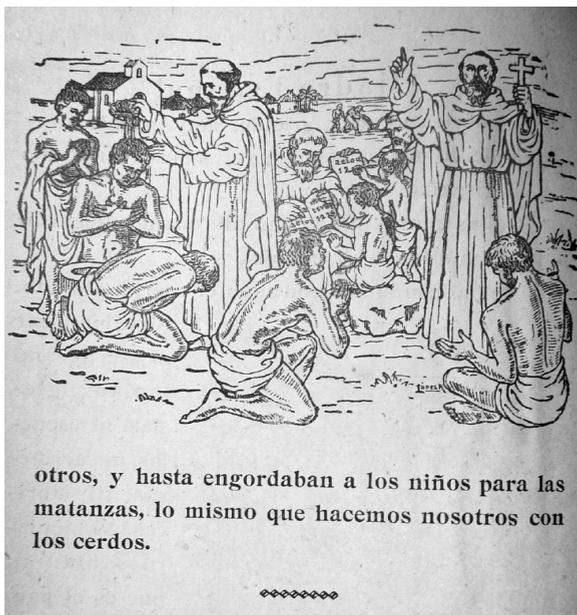


ILUSTRACIÓN 6: SERRANO DE HARO, A.: *Yo soy español*, Madrid, Escuela Española, 1957, p. 64.

Los enemigos, además de los romanos, son fundamentalmente el francés y el moro, a quien representan con la media luna acompañando a un texto con aires despectivos. A los franceses es común representarles torturando al pueblo español.

En general, los contenidos de las imágenes corroboran lo que se ha afirmado en numerosos estudios sobre el franquismo usando como fuente los textos escolares: se representan los mismos episodios bélicos, heroicos, nacionalistas e imperialistas. Es habitual encontrar las gestas de Sagunto, Numancia, Viriato, Don Pelayo, el Cid, la Guerra de la Independencia, las Guerras Carlistas y la Cruzada Nacional. Los héroes que se deben imitar configuran los valores clásicos de la identidad española, de la religiosidad y del patriotismo. Son santos o defensores de la patria o ambas cosas a la vez. Los temas más significativos, cuya ausencia se hace notable en estas imágenes, son los de la Ilustración y los personajes relacionados con ella, la mayor parte del siglo XIX y, por supuesto, la República²⁶.

Este tipo de libros se fundamenta en el patriotismo imperial, animado siempre por un espíritu teocéntrico. Contienen elementos patrióticos, imperiales y católicos, lo que refleja la ideología imperante. Las gestas descritas son histórico-religiosas, y ensalzan la grandeza de España, de sus pueblos, de sus climas, etc. Todo es mérito directo de Dios. Se relaciona la Providencia divina con los designios de la Patria española.

²⁶ ESCOLANO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 7-27.

Representación del poder

Son interesantes las formas en las que se representa a Dios y a Francisco Franco como dirigente de la Nación, porque entre ellas encontramos similitudes en la utilización de recursos gráficos. El encuadre y la angulación de la imagen son muy similares. Como se aprecia en el siguiente ejemplo, ambos aparecen en un plano medio, casi primer plano. Para ambas se utiliza el ángulo contrapicado, es decir, la acción se observa desde abajo, lo que acrecienta el valor subjetivo de la imagen y expresa exaltación, visión épica, superioridad y triunfo. Un personaje visto desde este ángulo adquiere un aire majestuoso y noble y, al mismo tiempo, puede mostrarle como severo y amenazador. Esto es importante porque estas imágenes, a la vez que enaltecen al personaje, provocan cierta sensación de respeto y de sometimiento, casi de miedo. Aunque del uso de las emociones hablaremos más adelante con más detalle.

En definitiva, podemos decir que se aplica a la imagen de Franco un elemento tradicional de la representación de la divinidad de Dios, en un intento de hacer de él una persona excepcional que aúne las dos cualidades fundamentales que un hombre debía poseer: Franco es un «guerrero» pero a la vez las imágenes intentan transmitir ciertos aires de «santidad» al representarle casi como el Pantocrátor. Esta forma en la que se simboliza la imagen de Franco se basa en imaginarios ya creados anteriormente que le asemejan con el poder, la supremacía y que le sitúan en un plano superior frente al ser humano.



ILUSTRACIÓN 7: *Cartilla Moderna de Historia de España*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, p. 29.

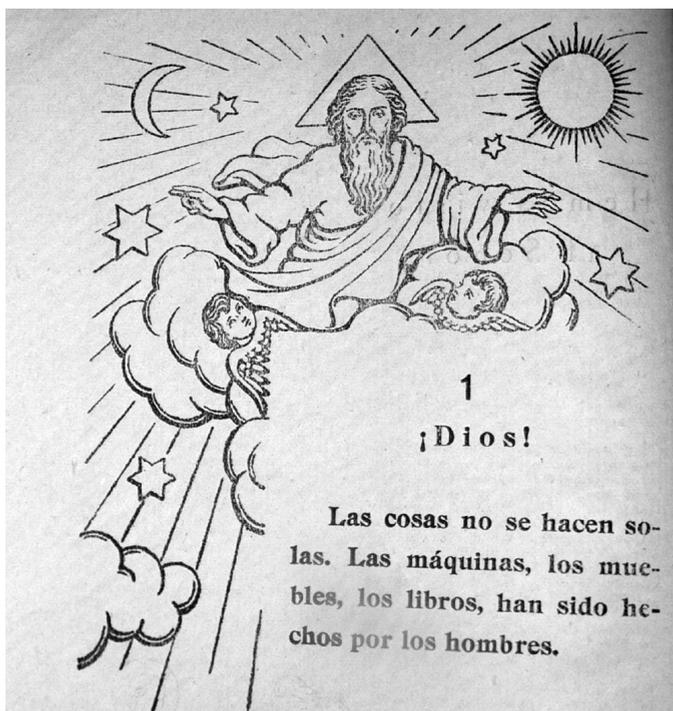


ILUSTRACIÓN 8: SERRANO DE HARO, A.: *Hemos visto al Señor*, Madrid, Escuela Española, 4.^a ed., 1941, p. 6.

Pero no es sólo Franco el que es representado de la misma manera que la divinidad; también los héroes del «glorioso pasado» y ciertas autoridades eclesiásticas, como por ejemplo el Papa o algún obispo. El Papa, además, adquiere un especial relieve, por ser el maestro supremo y estar dotado con el don de la infalibilidad. Aparece muchas veces asociado a todo lo que concierne a la fe y a las costumbres.

Modelos de identidad de género

Una representación que se repite con frecuencia en los manuales de historia es la del español trabajando. Ser español es ser trabajador. Los trabajos además suelen ser rurales y físicos: arar la tierra, forjar el hierro, etc. El trabajo duro es cosa de hombres, le dignifica, honra y enaltece. Las imágenes encumbran al hombre que es afanoso y hacendoso en su labor. Esto es congruente con la idea negativa que transmiten, especialmente los manuales de religión, sobre el hombre ocioso, hombre que pierde los valores que hacen al ser humano noble y bueno. Estas imágenes representan al español de clase media-baja del mundo rural.

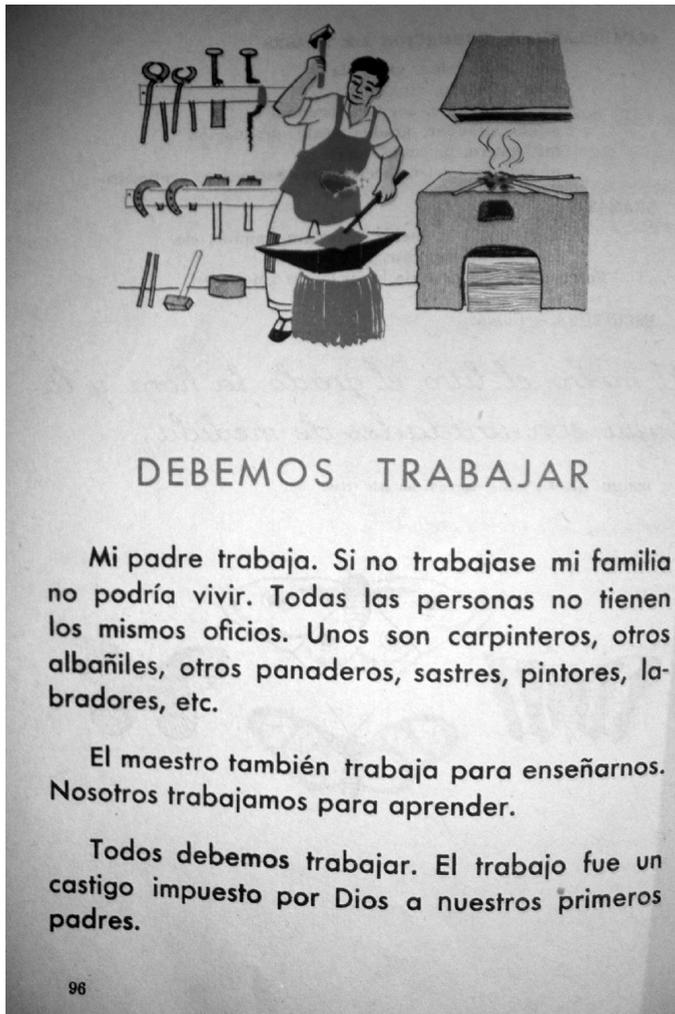


ILUSTRACIÓN 9: MAÍLLO, A.: *Promesa, el libro de lectura vacilante*, p. 96.

Aparecen también, aunque son mucho menos frecuentes, otras actividades laborales como la de policía o la de cartero, así como otras artesanales como la de sastre o la de carpintero. Ocasionalmente aparecen también trabajos llamados de «cuello blanco» o aquellos que se realizan en una oficina o similar como, por ejemplo, banquero, maestro, etc.

Las clases sociales altas que se representan son, normalmente, los grandes dirigentes pertenecientes a la clase militar, política y clero. Las profesiones artísticas, sin embargo, se representan alejadas del español medio trabajador.



ILUSTRACIÓN 10: *Plantel, libro de lectura*, Barcelona, Ed. Miguel A. Salvatella, s/f, p. 52.

Además, a través de estas ilustraciones, se intenta ofrecer una imagen del español popular como un sujeto «prepolítico», es decir, sin capacidad ni conciencia para intervenir legítimamente en la comunidad en la que vive. No sucede así, en cambio, con los personajes de las clases altas, conscientes de su propio destino, del de la Patria y del de la sociedad. Como dijo Pierre Bourdieu: «Bajo la excusa de describir en realidad se prescribe». Bajo la apariencia de lo que se representa (el español trabajando, a menudo con la cabeza inclinada) se está prescribiendo un rol social limitado al trabajo que realizan.

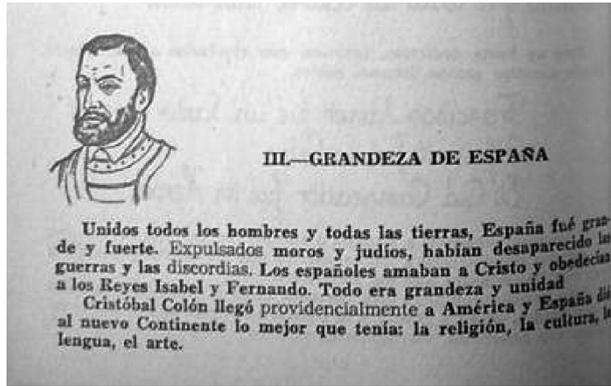


ILUSTRACIÓN 11: *Enciclopedia. Grado Medio*, Madrid, Escuela Española, s/f, p. 192.

El niño figura en numerosas ocasiones rezando o con aires marciales. Claramente se manifiestan dos vertientes de la identidad nacional: el español es cristiano, pero a la vez ser español implica rigidez y militarismo propio de las tropas que defienden la nación. No podemos obviar que en los 10 primeros años del régimen, los militares llegaron a ocupar el 42% de los ministerios y más de un tercio de los altos cargos. Ellos fueron los iniciadores de la rebelión y los que habían ganado la guerra²⁷. Transmitir no sólo la sumisión al Ejército, sino la formación para un futuro miembro de las tropas y, por tanto, defensor de la Patria, era importante para el régimen franquista.

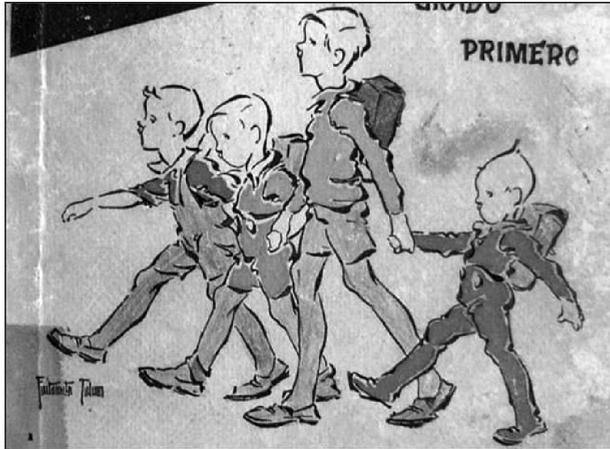


ILUSTRACIÓN 12: *Nueva enciclopedia escolar. Grado Primero*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 41.ª edición, 1958, portada.

²⁷ NAVARRO SANDALINAS, R.: *La Enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, p. 55.

Son más abundantes las imágenes de personajes masculinos, las de la mujer son muy escasas, a no ser que observemos manuales editados expresamente para el sexo femenino. Las representaciones que de ellas se hacen la presentan como un elemento asocial. Un ejemplo son las ilustraciones, ya analizadas anteriormente, en las que se muestran las diferentes provincias de España y aparecen exhibiendo los trajes regionales.

En los manuales destinados específicamente a las niñas encontramos dos tipos de imágenes que se repiten con frecuencia: la niña orando y la niña interactuando con la naturaleza. Las cualidades que se le atribuyen son: sensibilidad, ternura, orden, recato, etc., pero siempre ajena a una implicación en la vida pública. La mujer se desenvuelve en el entorno privado del hogar.



ILUSTRACIÓN 13: ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J.: *Mari-Sol*, Madrid, Magisterio Español, 2.^a ed., 1942, p. 20.

Es interesante analizar cómo se representa la relación niño-adulto, que difiere sustancialmente de la relación niña-adulto. En la mayoría de los casos el adulto que se relaciona con un niño es un varón representado con autoridad, como lo demuestra la imagen del dedo en alto. El niño, sin embargo, expresa en estas imágenes respeto y sumisión ante el adulto. Otras veces, y cuando el adulto adopta la actitud del maestro, el rostro del niño refleja una expresión de atención, de sorpresa o de curiosidad.



ILUSTRACIÓN 14: ONIEVA, A. J.: *Héroes*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 7.^a ed., 1946, p. 127.

Cuando la relación del niño se establece con una mujer, casi siempre es ésta de menor edad que él. Su postura, entonces, suele ser recta y el rostro serio y firme adquiriendo la imagen del adulto autoritario y transmitiendo responsabilidad y sentido del deber. Esto no sucede si la relación se establece entre madre e hijo, donde surge siempre la ternura.

Cuando es la niña la que interactúa con alguien menor que ella, la expresión que surge es maternal. Los gestos del cuerpo, transmitiendo siempre movimiento, reflejan flexibilidad y protección, y el rostro, serenidad.

Cuando la relación de la niña se establece con algún adulto, la posición varía sustancialmente, pasa de ser flexible a estar considerablemente más recta y firme. La expresión de la cara suele ser más seria, a menudo con expresión de sorpresa o con la mirada hacia abajo, demostrando sumisión y obediencia, sobre todo si el adulto es un varón.



ILUSTRACIÓN 15: ONIEVA, A. J.:
Héroes, Burgos, Hijos de Santiago
Rodríguez, 7.ª ed., 1946, p. 72.



ILUSTRACIÓN 16: SOLANA, E.:
Lecturas de oro, Madrid, Escuela Española,
67.ª ed., 1951, p. 22.

Por el contrario, cuando el adulto es una mujer, madre, abuela, profesora, etc., aparece entre ellas, de nuevo, el sentimiento de ternura, de afecto, de simpatía, sentimientos que marcan una conducta basada en la afectividad.

Los recursos gráficos son otra vez seleccionados para adecuarlos a los contenidos y a los usos sociales que se intentan transmitir.

Religión

La cualidad más importante que define a un español en esta época es el catolicismo. Los contenidos religiosos, que han sido ampliamente trabajados hasta la fecha en la historia de la educación, lo han sido menos a través de las imágenes. En este trabajo resultan fundamentales por la construcción de la identidad en los ciudadanos españoles y por el uso que se hace de ellas.

Es importante tener en cuenta que las imágenes de contenido religioso no aparecen sólo en los manuales utilizados para la enseñanza de la religión, sino que lo hacen también en los de lectura, de historia, de formación cívica, etc.

En la primera parte de *Rayas, método de enseñanza de la lectura y de la escritura*, se asocia la enseñanza de la letra i con la imagen de una iglesia, y la de la letra m con la imagen de la misa.



ILUSTRACIÓN 17: RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.: *Rayas, primera parte*, Cáceres, Editorial Sánchez Rodrigo, 1958, p. 28.

Los manuales para la enseñanza de la lectura, además de mostrar imágenes de claro contenido religioso, están llenos de detalles simbólicos sutiles que intentan construir en el niño una identidad claramente cristiana y que, al reflejar escenas de la vida cotidiana de los niños, adquieren un fuerte poder de transmisión. Así, la imagen que acompaña al texto «este bebé va pasito a pasito», muestra a un adulto que estimula los pasos del niño mostrándole algo que parece un muñeco y que, sin embargo, tiene una clara forma de cruz.



ILUSTRACIÓN 18: *Cartilla silabario español, primera parte*, Barcelona, Seix y Barral, 1942, p. 25.

La ilustración número 19 representa cómo el niño, antes incluso de levantarse, lleva su mano a la frente como si estuviera santiguándose. El texto «Dios te ve, te oye y te ama» concuerda iconográficamente con la ventana que ocupa gran parte de la imagen y a través de la cual parece que el niño puede ser observado con facilidad.



ILUSTRACIÓN 19: *Cartilla silabario español, segunda parte*, Barcelona, Seix y Barral, 1942, p. 7.

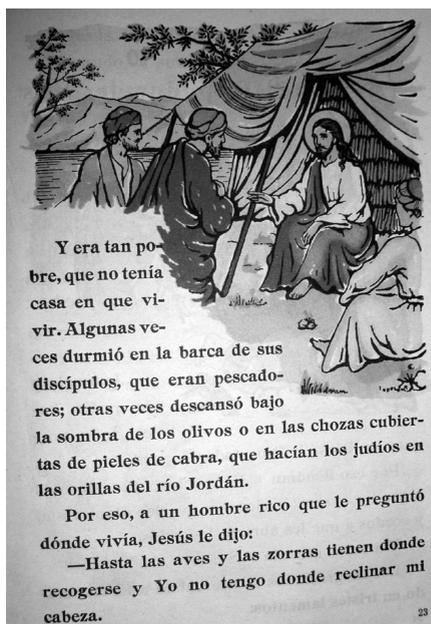


ILUSTRACIÓN 20: SERRANO DE HARO, A.: *Hemos visto al Señor*, Madrid, Escuela Española, 57.^a ed., 1962, p. 23.

De esta forma se consigue la sensación de que el hombre es vigilado constantemente. Dios es concebido como el Ser superior, pero al mismo tiempo misterioso y lejano. Constantemente se le ofrecen al niño misterios imposibles de entender utilizando la razón. Estas imágenes, por tanto, no buscan estimular el entendimiento sino la interiorización de dogmas, de comportamientos y de actuaciones.

El hecho de ser representados iconográficamente confirma la existencia de Dios y la de otros seres «mágicos» como los ángeles. Al dotarles de un corpus físico, es decir, de una imagen, es más fácil que el niño los acepte y los asuma como reales. En cierta forma se recupera la didáctica de Comenio de enseñar con textos e imágenes, e incluso la idea aportada por Aristóteles a partir del debate en torno al problema de la sensación, la imaginación y el pensamiento; de la relación entre alma sensitiva e intelectual: «Nihil est in intellectu quod non prior fuerit in sensu»²⁸ («No existe nada en el intelecto que no haya estado previamente en los sentidos»).

Por eso, la figura de Jesucristo reviste un especial relieve. Jesucristo es la persona divina que está más al alcance de los niños porque es fácil representarlo como hombre. Por ello encontramos libros en los que las ilustraciones y grabados giran en torno a su figura. Rara vez es representado como Dios, ejerciendo todo su poder, sino que, aun cuando aparece con ciertos rasgos divinos como la corona de santidad, lo hace como una figura más cercana al mundo real, a la sociedad, con características y cualidades propias de los hombres.

Emociones

Las imágenes dirigidas a niños poseen también la posibilidad de transmitir emociones y sentimientos. A través de ellas se intenta crear, anular o mantener conductas y comportamientos. Dos de las emociones más utilizadas en estas imágenes son la violencia y el miedo. Para provocarlas se utilizan diferentes modelos de representaciones: en el caso de la violencia, la imagen del guerrero o de los santos mártires; en el del miedo, el demonio o el infierno.

Los libros de lectura, especialmente los de tema histórico, están llenos de imágenes violentas que hoy, sin duda, consideraríamos excesivas. En ellas se representan sobre todo batallas y guerras, bien de los pueblos que ocuparon la Península o bien narrando las grandes victorias de la nación española. Parecen querer despertar conductas heroicas y valientes. De nuevo la intención es la de formar a un varón capaz de dar su vida defendiendo los valores tradicionales patrióticos.

No son raras, tampoco, las ilustraciones de castigos y torturas a santos y mártires de la Iglesia Católica. A través de ellas se intenta inculcar la obligación de amor a Dios absoluto, incondicional e ilimitado. La imagen que se muestra

²⁸ AGUIRRE LORA, M.^a E.: «Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3-1 (2001), p. 6.



ILUSTRACIÓN 21: ORTIZ MUÑOZ, L.: *Glorias Imperiales*, Madrid, El Magisterio Español, 1940, p. 164.

en el ejemplo es clarificadora en cuanto que observamos la tortura a dos niños que reconocieron ser católicos frente a los romanos. La imagen de los soldados atacando a los niños con gesto violento choca con la inocencia de los niños entregados a su destino con resignación. Podría tratarse de una imagen simplemente violenta, pero arriba, a la derecha, lugar reservado tradicionalmente para la representación de Dios, aparecen dos angelitos que completan el significado de la imagen: laurean la actitud de los niños frente al castigo recibido, los glorifican y los coronan. El texto al que la imagen acompaña termina «y los niños murieron tan contentos porque daban su vida por Jesús».

Llegó allí un Gobernador de Roma que decía que iba a matar a todos los cristianos. Y los dos niños, que eran muy valientes, mucho más valientes que los romanos, se fueron al palacio del Gobernador a decirle que ellos eran cristianos.

El Gobernador mandó que los azotaran. Mientras les daban terribles azotes con duras cuerdas, Justo decía a su hermano:

—No temas este tormento, que el Señor nos llevará en seguida a disfrutar en el Cielo.

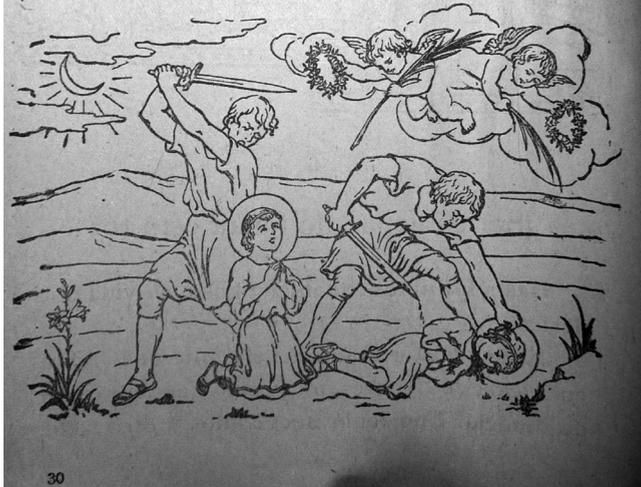


ILUSTRACIÓN 22: SERRANO DE HARO, A.: *Yo soy español*, Madrid, Escuela Española, 1957, p. 30.

Es importante tener en cuenta que en este tipo de imágenes, que hemos calificado de violentas, las representaciones son sólo con personajes varones (excepto Agustina de Aragón). El valor y la cólera aparecen reservados al género masculino, dado que son ellos quienes defenderán a la Patria y los valores que la representan, especialmente la catolicidad.

El miedo se utiliza con inusitada frecuencia en los manuales de enseñanza de la religión. Para provocarlo se recurre a la representación del demonio o a las llamas del «infierno». No creemos que sea casual, por ejemplo, el hecho de que el diablo prácticamente no aparezca representado en los manuales escolares hasta principios de los años 40. Suele ser representado acechando a un niño, normalmente varón, triste y atemorizado. O al lado de la figura de Jesucristo, quien dando ejemplo a los niños que contemplan la imagen, le da la espalda evitando caer en conductas negativas. Son imágenes que despiertan sentimientos de ansiedad y de tristeza. Al mismo tiempo y en contraposición, aparece el premio a la conducta adecuada, la serenidad, la felicidad y la alegría que produce la compañía

del ángel protector. La imagen de un ángel acompañando a un niño feliz y contento aparece en prácticamente todos los manuales de religión.

El grabado que presentamos a continuación es un ejemplo poco corriente por representar a una niña, pero clarificador de este tipo de emociones. El demonio, rojo, imitando el color del fuego del infierno, amenaza y atemoriza a la niña cuyo comportamiento no ha sido el adecuado, y a la que se representa con unas orejas de burro y llorando. A esta emoción de tristeza se contraponen la alegría y la serenidad que se obtiene como recompensa por el buen comportamiento. Según los expertos en iconografía el naranja (color del vestido de la niña buena) representa el entusiasmo, la felicidad, la atracción, la creatividad, la determinación, el éxito, el ánimo y el estímulo. Por el contrario el verde (vestido de la niña mala), es el color del moho, de la putrefacción y se asocia con la enfermedad, la discordia, la cobardía y la envidia. Se debe observar que el bien se coloca a la derecha y el mal a la izquierda.

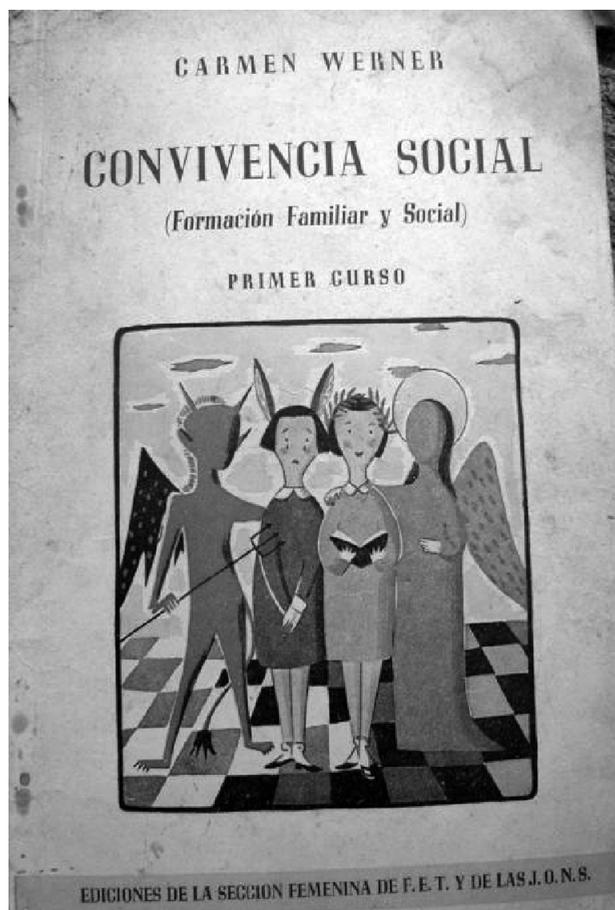


ILUSTRACIÓN 23: WERNER, C.: *Convivencia Social*, Madrid, Sección Femenina de la FET y de las JONS, 1954, portada.

La imagen de Dios, siempre contrapuesta a la del demonio, incita a rechazar las tentaciones de éste que, como enemigo del hombre, pretende su perdición.

La imagen del infierno es el antimodelo de la vida eterna. Es expresado como el «conjunto de todos los males», como un lugar de dolores y tormentos. El cometido de estas imágenes es conseguir el desprecio al pecado y concienciar al niño que la finalidad de la vida humana es la salvación eterna y que para ello hay que vivir acorde con los «planes de Dios». En esta imagen no sólo observamos cómo el pecador, en este caso el rico, se quema en el infierno, sino que los ángeles y el mismo Lázaro, pobre en vida, miran hacia arriba ignorando la ayuda que suplica el castigado. El texto acaba: «Y el rico siguió envuelto en llamas para siempre [...]».

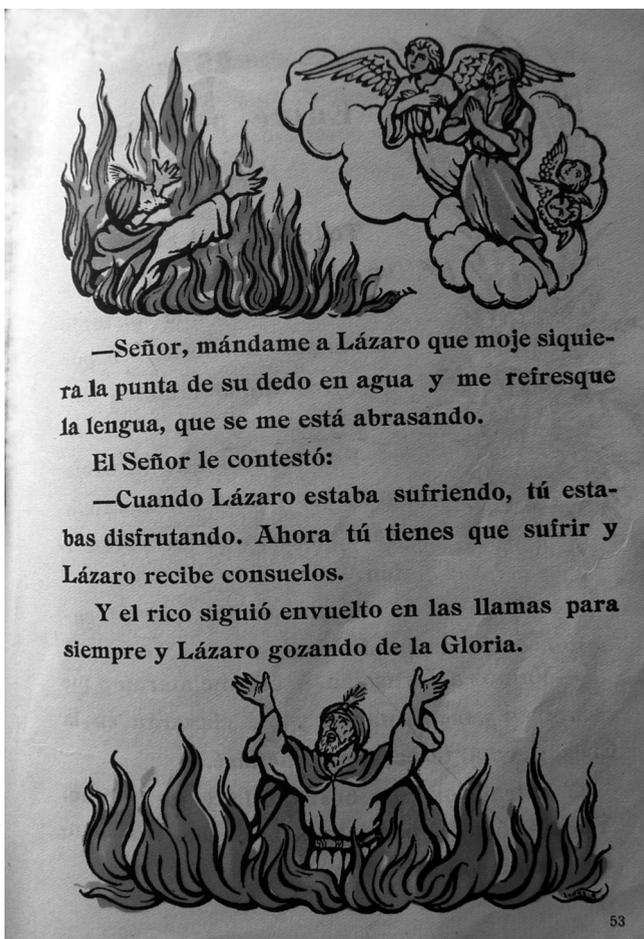


ILUSTRACIÓN 24: SERRANO DE HARO, A.: *Hemos visto al Señor*, Madrid, Escuela Española, 57.^a ed, 1962, p. 53.

Tanto el cielo como el infierno se presentan como realidades ya probadas y aceptadas a partir de las cuales el ser humano ha de encauzar su conducta en la vida.

Reflexiones finales

Queremos terminar recapitulando algunas cuestiones que hemos ido desarrollando a lo largo de nuestro trabajo, aportando algunas reflexiones surgidas al analizar e interpretar las ilustraciones más representativas, sin extraer afirmaciones concluyentes.

Las funciones que cumplen las imágenes con respecto al texto que acompañan son fundamentalmente explicativas —aclaran o representan la información que transmite el texto— y motivadoras —presentan acciones cotidianas de la vida del niño y acercan realidades lejanas e inexistentes convirtiéndolas en habituales—. En ningún caso hemos encontrado imágenes catalizadoras de experiencias que tuvieran como finalidad la ejercitación por parte del alumno en alguna actividad. El juicio crítico, el razonamiento como método didáctico no es usual en el análisis de las imágenes, ninguna de ellas exigía ninguna actividad por parte del alumno, los contenidos versaban sobre normas dictadas por la autoridad y el memorismo era el método aceptado.

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia que el régimen franquista concedió a las imágenes para construir la identidad nacional en los escolares de la época. El análisis de estos grabados es un elemento que aporta datos significativos y que completa el estudio de los manuales escolares.

Tanto los poderes eclesiásticos como el poder político fueron conscientes de la importancia de los mensajes icónicos; sabían que a través de las ilustraciones se acota la realidad, se hace visible y por tanto el alumno percibe la vida de un determinado modo y esto ayuda de manera determinante a crear una identidad. Con las imágenes se pueden ofrecer al niño ideologías, conceptos, creencias y opiniones.

El modelo de ser humano que se propone en las imágenes es el mismo que en los textos: un modelo de hombre virtuoso, entendiendo virtud como lo opuesto al vicio. El hombre es más hombre y la mujer más mujer si se impregnan de virtudes cristianas: prudencia, humildad, perseverancia, pureza, fortaleza, inocencia, perdón, amistad, trabajo, templanza, agradecimiento, respeto, etc.

Se pretende crear un hombre formado en la resignación, que acepte las contradicciones y sufrimientos que depara la vida, y en la obediencia, llevada a cabo con agrado, a cualquier superior, y prescindiendo del fundamento, contenido o finalidad de lo mandado. La educación exige al alumno una obediencia ciega e irracional a la autoridad legítima.

Hemos analizado abundantes imágenes en las que aparecen los personajes orando de manera repetitiva, a través de ellas lo que se ha pretendido es reflejar la necesidad de la oración, no sólo para señalar el amor a Dios, sino como condición intrínseca del buen español independientemente de la clase social y del género.

Los escolares aprenden a regular su conducta bajo la mirada y la acción de dos fuerzas sobrenaturales antagónicas: Dios y Demonio, el Cielo y el Infierno, el bien y el mal que pretendían del ser humano acciones y finalidades en abierta

lucha y oposición. En este sentido cabe preguntarse qué predominó en su formación, si el deseo de acudir al cielo o simplemente el rechazo al infierno, si, en definitiva, la Religión en la escuela fue un elemento perturbador en la formación del niño.

Además las imágenes, al igual que ya han demostrado los trabajos realizados sobre el texto escrito, corroboran que el nacional-catolicismo impregnó la escuela de los años 40 y 50. La identidad nacional se basa en el amor incondicional a la Patria y en el sentimiento católico en su más estricto sentido tradicional. El amor a Dios no es aislado del amor a España; uno y otro, en estrecha conexión, constituyen el ser propio de los españoles. Todo esto conlleva la transmisión de valores como la sumisión, la buena conducta, el trabajo, etc. Sin embargo, queremos puntualizar lo que nos parece paradójico en la educación ideológica del franquismo. Por una parte, el amor a la Patria exige la valentía más radical para defenderla de los que se presentan como los enemigos, y así los manuales transmiten esa «obligación» de valor a los alumnos. Pero, a la vez, se establecen los comportamientos deseados sembrando el miedo en el niño; miedo, como hemos visto, a la autoridad, al demonio, al castigo, etc.

Pero aún encontramos más contradicciones en la educación de estos años. A la vez que reflejan el comportamiento agresivo, nocivo y a veces brutal de los considerados enemigos plasmados en las imágenes que representan las luchas más crueles, exigen ese comportamiento y lo alaban cuando se trata de defender la propia Patria. A la vez, la negación del cosmopolitismo, o de toda idea que hiciera referencia a los valores de solidaridad internacional transfiere a los infantes la incompreensión e intolerancia y aleja y aísla a España del resto del mundo.

La virtud que se quiere conseguir en el niño se apoya en el rechazo a las pasiones y por ende a los sentimientos, según la doctrina que el catolicismo más radical intenta transmitir, o dicho de otro modo, el niño no debe dejarse guiar por los sentimientos sino que la voluntad y la prudencia deben gobernar sus actos. Pero, paradójicamente, para ello se manipulan las emociones para conseguir crear, mantener o anular ciertas conductas. Gráficamente podríamos definir esta idea en un ejemplo: el niño no debe ceder ante el demonio aunque éste le provoque miedo y no debe ceder por temor al castigo que le espera. Por una parte el miedo se utiliza para conseguir sujetos sometidos, pero al mismo tiempo se pretende y se produce la intrepidez y el valor que se exige como condición de ser español y católico.

En definitiva, para la educación franquista el ser humano, en sí mismo, carece de libertad y de valor como ser autónomo. Es más bien un «agente instrumental» al servicio de Dios y de la Patria.

Las ilustraciones son muy similares en todas las obras analizadas, seguramente debido al alto coste económico que exigía la impresión de imágenes, y porque de esta forma se refuerzan de forma más contundente los contenidos y valores que se pretendían inculcar.

Si comparamos este trabajo con el realizado en la Biblioteca Virtual PATREMANES²⁹ centrada en los años que van desde 1870 hasta 1930, comprobamos que hay valores que el franquismo retoma de épocas pasadas. Los estudiosos de esta Red extrajeron conclusiones en torno a varias cuestiones que pueden ser extrapolables a esta investigación:

²⁹ http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/bib_virtual.htm.

- 1.º Los mismos héroes, los mismos hechos históricos fundacionales aparecen en los manuales de ambas épocas.
- 2.º En los textos escolares de ambos momentos históricos abunda la idea de dar la vida por la Patria.
- 3.º Se afirma la unidad de la nación al tiempo que se exalta la diversidad de regiones, costumbres, gentes, industrias, monumentos.
- 4.º En muchos casos se reproducen las mismas imágenes en los manuales de ambas épocas.

A este respecto, tenemos que nombrar el trabajo de Manuela López Marcos, citado ya anteriormente, en el que afirma: «La ideología del nacional catolicismo no es original. Al contrario, el franquismo es fruto de la pugna soterrada de la mentalidad del Antiguo Régimen y la modernidad (liberal y democrática)»³⁰. O como dice el profesor Cuesta Fernández, «[...] la época franquista no supuso más que una hiperbólica recuperación de las tradiciones más ultranacionalistas e integristas»³¹. Así pues, el franquismo recupera ciertos valores que se encuentran en el «inconsciente colectivo» y los refuerza para conseguir el proceso de adoctrinamiento que pretende.

Para terminar este artículo y como última conclusión, queremos reforzar la idea de que los poderes políticos y eclesiásticos eran conscientes del poder de transmisión que tienen las imágenes y de la importancia de su uso escolar para la transmisión de contenidos, creencias e ideologías. Los distintos recursos gráficos a los que se recurre no son meramente intuitivos, ni se deben al azar, sino que están estudiados y elegidos intencionadamente. No sólo lo que se representa en una imagen, sino la forma en la que se hace, no tiene un papel meramente motivador y estético sino que, como el lenguaje, el código gráfico cumple un papel fundamental porque esos mismos «trazos artísticos» tienen también la intención de adoctrinar y de transmitir.

³⁰ LÓPEZ MARCOS, M.: *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de Enseñanza Primaria (1936-1945)*, Madrid, UNED, Serie MANES, 2001, p. 132.

³¹ CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España. Entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998, p. 10.

