

La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945)

The image of the indian in the historical-cultural construction of identity.
A comparative study of their iconographic representation in school textbooks in Mexico and Spain (1940-1945)
A imagem do indígena na construção histórico-cultural da identidade
Estudo comparado de sua representação iconográfica nos manuais escolares do México e da Espanha (1940-1945)

Lara Campos Pérez

Doctora en Historia, Universidad
Complutense de Madrid.
Becaria posdoctoral, Universidad Autónoma
de México, México D.F.
Correo electrónico:
lara_camposperez@yahoo.es

Este artículo se desprende del proyecto de investigación "Historia y memoria nacionales", coordinado por la Dra. Virginia Guedea en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. La investigación está en curso gracias a dos becas recibidas, de forma consecutiva, para realizar una estancia posdoctoral en la UNAM: una de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y otra de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.

Resumen

Este artículo analiza la construcción iconográfica de la figura del indio en España y México, a partir de las imágenes que fueron realizadas para ilustrar los manuales escolares de Historia en ambos países en el periodo comprendido entre 1940 y 1945. El objetivo es hacer un estudio comparado de la interpretación de uno de los elementos del discurso histórico, la figura del indio, en cuanto componente de la identidad histórico-cultural de los dos países. El análisis de la representación iconográfica nos permitirá apreciar desde un punto de vista plástico la forma que se dio a uno de los elementos que constituye ese ente abstracto e intangible que es la nación.

Palabras clave

Nacionalismo, iconografía, construcción de identidades, historia, educación, México, España.

Palabras clave descriptor

México, historiografía, identidad nacional, 1940-1945, España.

Abstract

This article analyzes the iconographic construction of the image of the american indian in Spain and Mexico. The analysis has been done using the History Textbooks in both countries in the period 1940-1945. The aim of this report is to carry out a comparative study about one of the historical discourse items, the indian figure, as the historic-cultural identity component in the two countries. The analysis of the iconographic representation lets us appreciate, since a plastic point of view, the way in which these images contributed to shape this abstract and intangible entity that is the nation.

Key words

Nationalism, Iconography, Identities construction, History, Education, Mexico, Spain.

Key Words Plus

Mexico, Historiography, National identity, 1940-1945, España.

Resumo

Este artigo analisa a construção iconográfica da figura do indígena na Espanha e no México, a partir das imagens que foram realizadas para ilustrar os manuais escolares de História em ambos os países no período compreendido entre 1940 e 1945. O objetivo é fazer um estudo comparado da interpretação de uns dos elementos do discurso histórico, a figura do indígena, enquanto componente da identidade histórico-cultural dos dois países. A análise da representação iconográfica permitirá apreciar desde um ponto de vista plástico a forma que se deu a um dos elementos que constituem aquele ente abstrato e intangível que é a nação.

Palavras chave

Nacionalismo, iconografia, construção de identidades, história, educação, México, Espanha.

Palavras chave descriptor

México, historiografia, identidade nacional, 1940-1945, Espanha.

Cada nación, convencida de que es la única que posee la cordura, toma a todas las demás por locas, y se asemeja bastante a aquel habitante de las Marianas que, persuadido de que su lengua es la única del universo, llega a la conclusión de que los demás hombres no saben hablar.

Helvecio. *Traité de l'esprit*, 1758.

La imagen histórica del indio americano está llena de significados contrapuestos y complementarios dentro de las historiografías mexicana y española. Si para la primera, en una de sus vertientes, es el personaje fundamental a partir del cual se construye el relato de los hechos del pasado, para la segunda constituye una más de las alteridades que han sido empleadas para definir la identidad de la nación española. El discurso de la historia escolar, uno de los últimos eslabones de la cadena del discurso historiográfico oficial, plasmó, a través de sus textos y sus ilustraciones, la imagen histórica del indio americano que mejor se ajustaba, en el presente, a la idea de nación que en cada caso se quería construir, una idea de nación que estuvo fuertemente influida en ambos países, tanto por el contexto internacional –definido por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial–, como por el régimen interno que articulaba su vida política. La revisión iconográfica que se propone a continuación pretende ser un acercamiento a la construcción cultural de la figura del indio en el imaginario colectivo de aquellas generaciones de mexicanos y españoles que se educaron con el material escolar elaborado y puesto en funcionamiento en la primera mitad de los años 40; un conjunto de imágenes que, sobre todo para el caso hispano, debieron de constituir el principal referente gráfico sobre esta figura.

Para realizar este estudio se ha trabajado con sesenta imágenes, extraídas de catorce manuales escolares (siete de ellos de México y los otros siete de España), en las que, ya fuera como personaje principal o secundario, la figura del indio constituía uno de los elementos de la sintaxis de la representación. Los manuales de donde proceden estas imágenes fueron aquellos que se elaboraron para impartir las materias de Historia, Educación Cívica y Educación Patriótica en los primeros cursos de la enseñanza primaria en ambos países. Estas obras fueron realizadas por empresas privadas (en el caso de España, algunas

de ellas pertenecían a órdenes religiosas), que debían seguir –al menos en teoría– los contenidos y la metodología pautada por los cuestionarios o temarios oficiales que los gobiernos de cada país estipulaban a través de sus ministerios de Educación¹. No existió en ninguno de los dos países –como más tarde sí ocurriría en México– un libro de texto único y oficial.

La elección del manual que debía emplearse en clase quedaba, por regla general, en manos del profesor, quien, a su vez, se servía de éste con frecuencia para guiar el desarrollo de la asignatura. No siempre había un manual para todos los niños y mucho menos uno nuevo cada año, de modo que era común que un mismo libro fuera empleado por distintos miembros de una familia en años consecutivos o que hubiera un número determinado de libros por cada salón de clase y éstos fueran usados por los alumnos según iban pasando por cada curso.

Los autores de los libros eran, en la mayoría de los casos, profesores egresados de las Escuelas Normales que lograban un pago extra a través de la redacción de este tipo de obras. Si los autores de los textos eran siempre reconocidos en las solapas o en la portadilla de los libros, no ocurría lo mismo con los ilustradores, cuyos nombres, salvo en contadas ocasiones, no se mencionaban en los créditos de los manuales. Esto se podría explicar, por lo menos para el caso de España, por dos razones, o bien porque con frecuencia las imágenes eran representaciones estandarizadas que se empleaban a veces por más de una editorial para ilustrar los mismos temas, o bien porque, a pesar del conocido potencial de la imagen como herramienta comunicadora, ésta era considerada un elemento de importancia menor en relación con el texto².

1 Trabajos realizados por especialistas en historia de la educación en este periodo en ambos países han puesto de manifiesto que existía bastante laxitud a la hora de plasmar los contenidos de los programas oficiales en los libros de texto, de modo que según los intereses que había detrás de cada grupo editorial se hacía más o menos énfasis en aspectos específicos. Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964* (México: El Colegio de México, 2008); Gregorio Cámara Villar, *Nacionalcatolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1936-1951)* (Madrid: Hesperia, 1984).

2 Para el caso de España, sobre estas cuestiones pueden consultarse: Rafael Valls Montés, "Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos?", *Didáctica de las*

Las imágenes solían ocupar aproximadamente un tercio de la extensión del libro y, a excepción de la que servía de portada, todas ellas se imprimían en blanco y negro, pues, para los avances de la tipografía de aquellos años, todavía resultaba muy costoso el uso del color, así como la reproducción fotográfica. Su ubicación dentro del texto variaba, pero solían situarse próximas a la narración en la que se hacía alusión a lo allí representado.

Para analizar el corpus iconográfico que compone este trabajo, nos hemos apoyado en la estructura teórica y en la metodología que nos ofrecen la Nueva Historia Social, la Historia de la Cultura y los Estudios Visuales, cuyos planteamientos analíticos parten de la consideración de la imagen como una fuente más de información a la hora de emprender el estudio histórico de un determinado periodo o fenómeno. Esta percepción de la imagen, en la que su significado no reside solamente en lo estético, sino que es entendida como una de las formas en las que quedan cristalizados el pensamiento y las interpretaciones de cada época³, posibilita nuestra pretensión de interrogar a la imagen del indio en tanto componente histórico-cultural de la identidad de México y España.

España y México en la primera mitad de los años 40

El comienzo de la década de los 40 encontró a México y a España en situaciones políticas, sociales, económicas y culturales muy distintas, aunque con una serie de significativos puntos en común que se concentraron, en buena medida, en el interés que ambos países pusieron en la consecución de la “unidad nacional”⁴. El

reiterado empleo de este sintagma tanto en la propaganda interior como en la exterior, sirvió a ambos Estados como un “paraguas político” bajo el cual se pudieron implementar medidas del más diverso signo y significado, cuyo objetivo último era paliar la amenazante fragmentación que podía percibirse en los distintos ámbitos de la vida cotidiana –desde lo ideológico, hasta lo étnico, lo lingüístico, etc.–. Apelar al mantenimiento de la unidad significaba, asimismo, situar a la ciudadanía en un tiempo similar al tiempo mítico de los orígenes, en donde la convivencia idílica de todos los miembros de la comunidad había favorecido la prosperidad y el engrandecimiento⁵. En ninguno de los dos casos se dudaba de la existencia misma de la nación y, para ambos, la unidad era el requisito previo y necesario para mantener la cohesión y para alcanzar los fines marcados en la agenda política de cada gobierno, ya fueran estos el progreso y el desarrollo, la reconstrucción de un imperio perdido o la salvación cristiana de las almas. Por tanto, sólo a partir de la unidad se podía aspirar a la utopía de un futuro mejor y, en

la premisa de que se parte de una profunda desunión social o que el territorio se encuentra en peligro por ver afectada su soberanía”. Ricardo Pérez Monfort, “La unidad nacional, 1940-1946”, en Pérez Monfort, *Cotidianidades, imaginarios y contextos: ensayos de historia y cultura en México, 1950-1950* (México: Ciesas, 2008), 439. Sobre el surgimiento y uso del sintagma “unidad nacional” en México existen varios trabajos, entre ellos: Luis Medina, “Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional”, *Faro Internacional*, no. 14 (1974): 275-290. Un primer intento de estudio comparado del significado político del citado sintagma en México y España fue presentado por la autora de este artículo en el grupo de investigación “Nación y nacionalismos en España” de la Universidad de Valencia (España) en diciembre de 2009, con la ponencia “«Unidad nacional». Convergencias y divergencias en el discurso sobre la nación transmitido en la enseñanza primaria en México y España (1940-1946)”, todavía inédito.

5 El discurso histórico y político de los siglos XIX y XX se encargó de construir un pasado y unas tradiciones para las naciones modernas. Para ello, se emplearon esquemas narrativos similares a los de los relatos míticos en los que un tiempo cíclico y siempre repetido pasaba constantemente por los diferentes estadios de “Paraíso, caída y redención”. El momento inicial, el del paraíso, implicaba la unidad de todos los miembros de la comunidad que sujetaban sus acciones a los valores morales establecidos. El relajamiento o pérdida de esos valores llevaba a la fragmentación y con ello a la pérdida del “alma” de la comunidad. Sólo mediante la recuperación de la unidad, el grupo se redimía y volvía a entrar en otra de las fases paradisiacas. Este tema ha sido ampliamente tratado por especialistas de diversas disciplinas como la Antropología, la Historia y la Sociología. Citamos aquí dos trabajos que nos parecen especialmente significativos: Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1997); y José Álvarez Junco, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Taurus, 2005).

Ciencias Experimentales y Sociales, no. 5 (1991): 105-120; también: María Isabel Martín Requero, “Iconografía y educación. La imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)” (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 1996). Para el caso de México no he encontrado ningún trabajo monográfico al respecto, pero podríamos presumir que hubo razones similares.

3 Sobre estas cuestiones de carácter teórico y metodológicas pueden consultarse, entre otras: Peter Burke, *Formas de historia cultural* (Madrid: Alianza, 2000); Roger Chartier, *Cultural History: Between Practices and Representations* (Oxford: Polity Press, 1993); Eric Hobsbawm, “De la historia social a la historia de la sociedad”, *Historia social*, no. 10 (1991): 5-26; así como, en general, buena parte de los trabajos recogidos en *Revista de estudios visuales*.

4 Como señala Pérez Monfort: “Apelar a la unidad nacional plantea

este sentido, uno de los argumentos que podría favorecer la consecución de la mencionada unidad era la existencia de un enemigo exterior.

El contexto internacional de la Segunda Guerra Mundial y la amenaza de una posible intervención armada fueron empleados con esta intencionalidad por los gobiernos de los dos países, aunque con un grado de intensidad diferente, derivado de sus circunstancias específicas de política interior. Sin embargo, el enemigo no resultó ser el mismo para cada una de las naciones. Si para México, convertido por los Estados Unidos en la plataforma latinoamericana de la lucha contra las corrientes de ultraderecha, el enemigo se encarnaba en todo aquello que tuviera la más mínima apariencia de nazi-fascista⁶; para España, en donde desde hacía unos meses se había instaurado una dictadura militar, católica y conservadora, el enemigo por excelencia era el comunismo ateo, causa y consecuencia, para los sustentadores del nuevo régimen, de la Guerra Civil que había asolado al país entre 1936 y 1939⁷.

Este uso de la Segunda Guerra Mundial como argumento aglutinador tenía su origen, como hemos mencionado, en una situación interna de fuerte inestabilidad en los dos países. En el caso de España, el clima de caos y desunión resultaba más obvio y justificable debido a la Guerra Civil que acababa de concluir. El país comenzaba la década de los 40 con las secuelas de un conflicto bélico que no sólo afectaba a la población en términos económicos (aunque era quizá en éstos donde se percibía de forma más palpable), sino que había anulado a la mitad de la ciudadanía convirtiéndola en anti-española y, por tanto, en un enemigo connacional contra el que todavía se debía estar en alerta a pesar de haber terminado la guerra⁸. El “otro”, en efecto, se seguía encon-

trando dentro de las fronteras, por eso, para contrarrestar su presencia, se hacía necesario insistir en las victorias logradas sobre él.

La fuerte fragmentación ideológica, económica cultural y social –una fragmentación que no sólo se producía entre vencedores y vencidos, sino también al interior de las filas de los primeros⁹– fue lo que provocó la constante apelación a la unidad nacional, una apelación que quedó asimismo reflejada en el material escolar, preparado por el régimen dictatorial para educar a sus nuevas generaciones de ciudadanos. Entre las varias formas de reforzar esa unidad se encontraba, por supuesto, la apelación a un discurso histórico en el que se insistía en la existencia de un enemigo común que habría pretendido a lo largo de los siglos destruir la citada unidad, pero que habría sido siempre derrotado por los denominados “buenos españoles”, dando paso, a partir de ese momento –como lo demostraba el relato histórico–, a periodos de florecimiento y prosperidad. La presencia y la función de la alteridad se hacían imprescindibles en la España de la posguerra y la figura del indio era –aunque en un lugar secundario respecto a otras alteridades como la árabe– una de las que había contribuido a definir la identidad del pueblo español¹⁰.

En el caso de México, si bien para el inicio de los años 40 hacía ya algo más de dos décadas que el país había concluido su Revolución y logrado una cierta estabilidad política, las elecciones de 1940, en las que resultó vencedor don Manuel Ávila Camacho, supusieron un punto de inflexión dentro del desarrollo de los gobiernos posrevolucionarios. Si hasta entonces se había pretendido, en mayor o menor medida, mantener vivos algunos

6 Sobre la situación de México en este contexto puede consultarse: Blanca Torres Ramírez, *México en la Segunda Guerra Mundial* (México: El Colegio de México, 1979); o la obra más reciente de Rafael Vázquez Flores, *La política exterior de México durante la Segunda Guerra Mundial* (México: Plaza y Valdés, 2007).

7 Sobre la situación en España en este contexto puede consultarse Javier Tusell, *Franco, España y la Segunda Guerra Mundial: entre el Eje y la neutralidad* (Madrid: Temas de Hoy, 1995).

8 Esta denominación de anti-español eliminaba en los individuos a quienes se les aplicaba toda legitimidad, incluso todo derecho, ya que suponía la negación del sujeto político mismo. Tomás Pérez Vejo, “El liberalismo español decimonónico y el ser de España. El sueño de una nación liberal y democrática”, en *Construir España*.

Nacionalismo español y procesos de nacionalización, ed. Javier Moreno Luzón (Madrid: CEPC, 2007), 83-104.

9 La pugna por el control sobre el poder, durante los primeros años de la dictadura, entre los distintos grupos o “familias” que habían apoyado el alzamiento militar se produjo, principalmente, entre católicos y falangistas. Sobre esta cuestión puede consultarse, entre otros: Ismael Saz Campos, *España contra España. Los nacionalismos franquistas* (Madrid: Marcial Pons, 1999).

10 He tratado de ese amplio abanico de alteridades en el discurso histórico escolar de los años 40 en otro trabajo: Lara Campos Pérez, “Representando al enemigo. Iconografía del otro en los manuales escolares de Historia durante el primer franquismo”, en *Actas del Primer Congreso de Jóvenes Historiadores* (Zaragoza: Asociación de Historia Contemporánea, 2007).

de los principios fundamentales que inspiraron la lucha armada de 1910-1918, como el reparto de tierras, a partir de la presidencia de Ávila Camacho comenzó el proceso de institucionalización de la Revolución que supuso el aplazamiento *sine die* de la consecución de ciertos objetivos básicos, como el de la justicia social, en aras de un futuro prometedor y de una prosperidad económica que acabarían redundando en beneficio de toda la ciudadanía. El logro de estos nuevos objetivos hacía necesario que toda la población permaneciera unida y, para tal fin, como hemos señalado que ocurría en España, la educación obligatoria y, en especial, la enseñanza de la historia, se convirtieron en una herramienta de especial relevancia. A través del relato histórico se justificaba la grandeza que había sido capaz de lograr en tiempos pasados el pueblo mexicano, creador de un imperio tan fuerte y tan complejo como lo había sido el de los aztecas. El indio, en cuanto que figura mítica y, por lo tanto, perteneciente a un tiempo cíclico y siempre repetido, debía ser el referente simbólico de esa prosperidad que el gobierno de Ávila Camacho auguraba¹¹.

Estos contextos nacionales e internacionales definieron en gran medida la forma en que quedó plasmada la figura del indio en los libros escolares de ambos países, un conjunto de representaciones con una importancia fundamental en la transmisión de conocimientos y valores, y con una larga tradición iconográfica para esas alturas del siglo xx.

La iconografía en los manuales escolares y la construcción de la imagen histórica del indio en México y España

El discurso iconográfico recogido en los manuales escolares debe entenderse como un discurso que no sólo complementa lo escrito, sino como un relato con autonomía propia, cuya lectura puede realizarse de forma independiente, ya que, debido a la propia naturaleza de la imagen, es decir, a su carácter polisémico y a su capacidad para

11 Sobre la dimensión mítica del indio y su función en la construcción de la identidad del mexicano, pueden encontrarse algunas reflexiones de gran interés en: Roger Bartra, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano* (México: Grijalbo, 1987).

apelar a lo emocional, su comprensión resulta fácil y sugerente para el usuario del libro¹².

La utilidad didáctica de la imagen como herramienta para difundir y fijar conocimientos tiene una larga tradición en el mundo occidental¹³. En su función pedagógica la imagen ha servido, por un lado, para potenciar la imaginación del estudiante y su capacidad relacional, y, por otro, como soporte de la memoria, ya que con frecuencia se ha utilizado como asidero de ésta a la hora de facilitar la adquisición y retención de conocimientos. Pero además, la imagen escolar –como en otros contextos de producción y consumo de este lenguaje– ha sido un importante vehículo de transmisión de ideologías. El elemento icónico se presenta como un elemento seductor –puesto que apela a los sentidos– que induce a la lectura haciéndola más amena, y que, además, proporciona con frecuencia una clave para señalar a través de qué figura debe entenderse el texto. En cierta forma, las imágenes de los manuales escolares han funcionado a modo de simulacros de las sociedades que las han ido generando, puesto que a través de ellas se ha buscado transmitir el currículum explícito y oculto que cada sistema ha aceptado como conveniente¹⁴.

Las imágenes de los manuales escolares, en muchos casos (y sobre todo en las primeras generaciones de este tipo de obras), no buscaban argumentar, sino simplemente presentar y formar sensibilidades. A través de ellas se fijaban tipos y motivos en las mentes de los escolares, modos de aproximarse a tiempos y espacios distantes de su presente, de tal forma que debían de acabar por convertirse en evidentes y naturales para el alumno¹⁵. Con frecuencia, eran imágenes arquetípicas que se

12 Sobre la imagen como vehículo de comunicación social, pueden encontrarse algunas reflexiones interesantes en María del Mar Chicharro y José Carlos Rueda Laffond, *Imágenes y palabras. Medios de comunicación y públicos contemporáneos* (Madrid: CIS, 2005), 100-107.

13 María Esther Aguirre Loira, "El recurso de la imagen en la enseñanza: una historia temprana", *Revista de Educación y Pedagogía*, no. 29/30 (2001): 69-82.

14 En regímenes de gobierno autoritarios la intencionalidad de las representaciones se hace más evidente. Un ejemplo de ello en Requero, "Iconografía y educación".

15 Algunas aportaciones sobre esta cuestión en: Valeriano Bozal, "Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza en imágenes", *Revista de Educación*, no. 296 (1991); también Valls Montés, "Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos?".

presentaban al escolar de manera reiterada, tanto desde el punto de vista morfológico –siempre eran las mismas–, como desde el punto de vista del lugar en el que solían aparecer dentro del manual¹⁶. Con ello se debía lograr, si no por convicción, al menos sí por exposición constante, la identificación entre una serie determinada de imágenes y una forma específica de entender el mundo.

A la hora de elaborar el relato iconográfico que quedaría plasmado en los manuales escolares de Historia, tanto en México como en España se recurrió al acervo gráfico procedente de épocas anteriores. Así, además de contar con un material ya listo para usar, se garantizaba el reconocimiento de esas representaciones por parte del público para el que estaban destinadas, pues lo normal era que, en morfologías semejantes, hubieran aparecido y/o siguieran apareciendo en otros medios de comunicación social –como periódicos, revistas, carteles o calendarios– cuyo acceso resultaba relativamente fácil para el escolar. Pero antes de enumerar los referentes iconográficos específicos que fueron empleados por cada nación, es importante señalar dos aspectos. En primer lugar, hacia mediados del siglo xx, considerando el desarrollo de la historiografía y de los medios técnicos de reproducción de imágenes, ambos países tenían un acceso semejante al amplio acervo iconográfico existente en relación a la figura del indio, de modo que la elección de unas fuentes visuales y no de otras también podrá ofrecernos información de cuál era el sentido con el que fueron incluidas esas imágenes en los manuales escolares de cada país. En segundo lugar, que tanto en México como en España, el conjunto de imágenes empleadas no tuvo como objetivo proporcionar una información visual lo más apegada posible a la realidad histórica de la figura del indio, sino servir de soporte material para dar cuerpo a una serie de valores que se podían articular en torno a dicha figura, ya fuera

ésta entendida como parte de la identidad propia o como parte de la alteridad¹⁷.

En el caso de España, los referentes iconográficos a los que se recurrió fueron, por una parte, las imágenes del buen y del mal salvaje que grabadores y pintores europeos habían difundido ya desde el siglo xv, a partir de los relatos de los primeros viajeros¹⁸, y, por otra, todas aquellas imágenes que la pintura nacionalista española del siglo xix había creado para exaltar y justificar la existencia de la patria¹⁹. Un conjunto de cuadros, estos últimos, de indudable inspiración romántica, que representaban momentos tan valiosos para la historia nacional como el descubrimiento y la conquista del continente americano: escenas protagonizadas por los conquistadores españoles donde la figura del indio, si aparecía, ocupaba un lugar secundario cuando no marginal²⁰. En la historia escolar española de los años 40, la figura del indio era una representación más de la alteridad –en un momento en el que, como se ha mencionado, para la política del país era importante distinguir el “nosotros” de los “otros”– y por ello, haciendo caso omiso de todas las representaciones provenientes de fuentes americanas, los manuales se ilustraron a partir de aquellas imágenes que históricamente habían mostrado al indio como el “otro”, unas imágenes cargadas de estereotipos que proyectaban una visión genérica y deshumanizada a la que nunca interesó destacar

16 La existencia de una serie de elementos icónicos que aparecen de forma repetitiva suscita en el espectador la expectativa de encontrar esa imagen allí donde normalmente suele aparecer, con lo que se refuerza el mensaje transmitido. Chicharro y Rueda Laffond, *Imágenes y palabras*, 108-116.

17 El uso político de las imágenes –y las de los manuales escolares, en cuanto que parte de la propaganda institucional, pueden ser entendidas como tal–, no busca realizar reconstrucciones fidedignas de la realidad, sino crear su propia realidad para que ésta presente un aspecto lo más acorde posible con los valores y las esencias que se quieren insuflar. Ernest Gombrich, *Los usos de la imagen. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual* (Barcelona: Debate, 2003), 10-17.

18 Una evolución de la iconografía del indio americano en la producción gráfica europea puede consultarse en Hugh Honour, *The New Golden Land: European Images of America from the Discoveries to the Present Time* (Londres: Allen Lane, 1975), sobre todo, 54-82.

19 Sobre la pintura decimonónica española de temática histórica y su función en la construcción iconográfica de la identidad nacional: Carlos Reyero, *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo xix* (Madrid: Cátedra, 1989); también Tomás Pérez Vejo, *Pintura de historia e identidad nacional en España* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, 2001).

20 Carlos Reyero, “Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial del siglo xix”, *Revista de Indias*, no. 232 (2004): 721-748.

rasgos específicos ni, mucho menos, habilidades o virtudes²¹.

Si esto era así para España, la situación en los manuales escolares mexicanos se invertía casi por completo. Lejos de emplear iconografía de procedencia europea, los ilustradores mexicanos recurrieron a fuentes iconográficas nacionales, tanto de tiempos lejanos (códices prehispánicos y novohispanos), como de fechas más recientes. En este último caso, se hizo uso de la pintura romántica decimonónica que, al igual que la española, se había encargado de representar las grandes gestas nacionales, protagonizadas en buena medida por personajes indígenas²². Como parte de la identidad nacional mexicana, el indio, al contrario de lo que sucedía en el caso español, no representaba la alteridad, sino una parte importante del “nosotros” y, en este sentido, la iconografía desarrollada dentro de las fronteras de la nación parecía mostrarse como la mejor forma de representarlo²³. Además, a través de las imágenes procedentes de los códices, se ponían de manifiesto las habilidades de las comunidades indias para la creación de obras de arte. En cuanto componente del “nosotros”, la figura del indio recogida en los manuales escolares no sólo se distinguía entre grupos e individuos, sino que se tendió a la elaboración de una imagen idealizada, en la que aparecía como el epítome de una serie de virtudes cívicas y guerreras.

21 Como señalaba J. A. Rodríguez, en una historia de personajes y protagonistas, el indio muy pocas veces recibió un tratamiento individualizado, sino que se convirtió más bien en un extra sempiterno. José Antonio Rodríguez, “La visión de América en los textos escolares españoles (1930-1960): una doble imagen”, en *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998*, coord. Montserrat Huguet (Madrid: OET, 1992), 389-399.

22 Algunos trabajos sobre la pintura de historia en México y su intención nacionalizadora en: Tomás Pérez Vejo, “Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes”, *Historia y gráfica*, no. 16 (2001): 73-110; del mismo autor: “Los hijos de Cuauhtémoc: el paraíso prehispánico en el imaginario mexicano decimonónico”, *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 9 (2003); también referencias interesantes en *Los pinceles de la historia. La formación del Estado, 1864-1910* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003).

23 Un recorrido histórico de este proceso de inclusión de la imagen del indio como representación de la nación en Beatriz de la Fuente, “Más allá del signo de la ‘otredad’. Imágenes prehispánicas como emblemas nacionales”, en *La imagen política. XXV Coloquio internacional de Historia del Arte*, ed. Cuauhtémoc Medina (México: UNAM, 2006), 163-176.

Las imágenes del indio en los manuales escolares de México y España

Una de las primeras evidencias que llama la atención al comparar la imagen del indio plasmada en los manuales escolares mexicanos y españoles, es el número de representaciones que cada país le dedica a esta figura. Si en el caso de los manuales españoles su presencia fue francamente exigua y se limitó solamente a aquellas escenas que servían para justificar la presencia española en el Nuevo Continente²⁴, en los manuales mexicanos la situación se trocaba. Siguiendo la corriente historiográfica de exaltación indigenista que se había consolidado en el país después de la Revolución de 1910²⁵, las lecciones dedicadas al pasado prehispánico que, por tanto, estaban protagonizadas por indios, llegaron a ocupar hasta más de un tercio del contenido de los manuales de la época, en detrimento, sobre todo, de las lecciones que abordaban el periodo colonial, que eran pasadas de forma sucinta para llegar en pocas páginas a los capítulos en los que se trataba el otro gran hito de la historia nacional: la Independencia. La multitud de pueblos que habitaron lo que posteriormente sería México era detalladamente descrita, reservando un lugar preponderante para los mexicas, habitantes del Anáhuac a la llegada de los conquistadores, y definidos en algunos casos como los primeros mexicanos a quienes correspondió batirse ferozmente contra el invasor extranjero. Así lo ponen de manifiesto frases como ésta: “Los mexicanos atacaron el cuartel de los

24 La ausencia de la figura del indio en la iconografía española se remonta hasta el siglo xv. Algunas de las posibles causas que la explicarían pueden encontrarse en Concepción García Saiz, “La imagen del indio en el arte español del Siglo de Oro”, en vv. AA., *La imagen del indio en la Europa moderna* (Sevilla: CSIC/ Fundación Europea de la Ciencia. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 1990), 417-432.

25 Esta corriente historiográfica, iniciada por los criollos en el siglo xviii y desarrollada en extenso por los liberales del siglo xix se oponía a la corriente hispanófila defendida por los conservadores. Sobre este tema la bibliografía es muy extensa, para este artículo se han consultado: Guy Rozat, *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional* (México: Universidad Iberoamericana, 2001); y Álvaro Matute, *La teoría de la historia en México* (México: SEP-Setentas, 1974). La trasposición de estos dos modelos historiográficos a la historia como disciplina escolar y su incidencia en los procesos de nacionalización en México en Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, 1970).

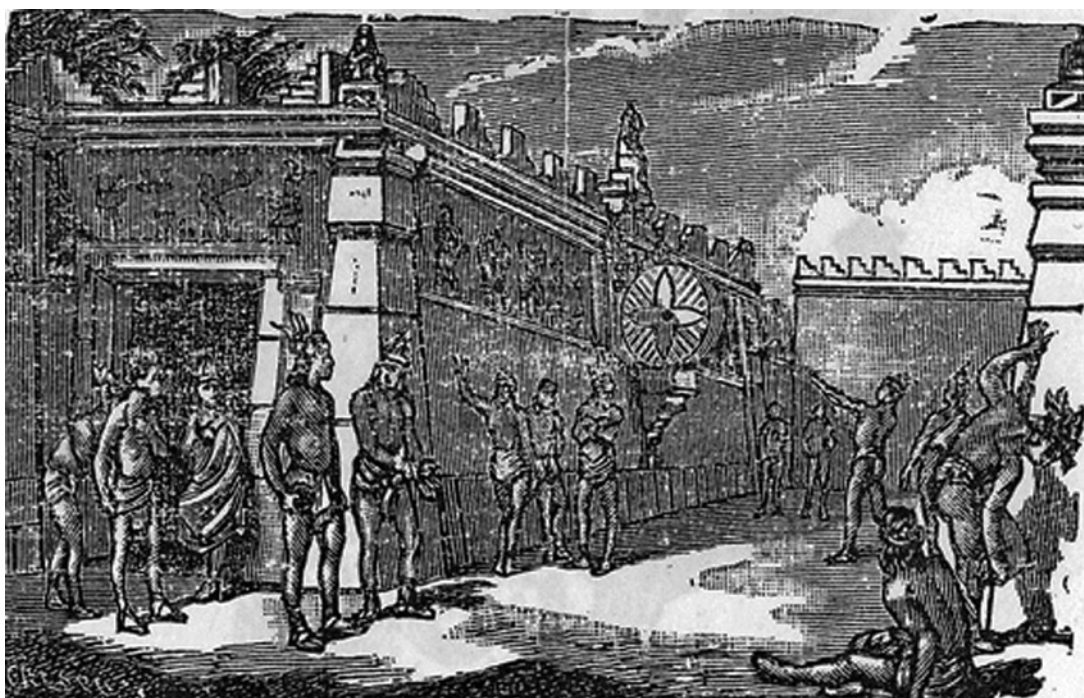


Figura 1: Los mexicanos luchando contra el español invasor.
Longino Cadenas, *Historia general y de la patria*, México, Herrero Hermanos sucesores, 1945.

españoles con gran brío²⁶, situada como pie de la figura 1, con la que se ilustraba el relato de los primeros días de la conquista.

A la escasa presencia de la figura del indio en la iconografía escolar española, se unía el hecho de que el tono con el que solía ser descrito era habitualmente hostil y descalificador, debido a la interpretación que sostenía la corriente historiográfica predominante en esos años. Desde finales del siglo XIX se habían desarrollado en España dos interpretaciones históricas distintas acerca de la función de América dentro de los destinos del país. Una de ellas, la hispanoamericanista, de carácter liberal y progresista, buscaba construir los nexos de unión entre la nación española y las repúblicas americanas, y tomaba como punto de partida el estrechamiento de unos lazos culturales, que se consideraban existentes desde siglos atrás, y que debían servir en el presente para favorecer las relaciones entre todos los países hispanos. La otra corriente, denominada panhipanista, estaba marcada por un sentido conservador y

jerárquico. Para los defensores de esta interpretación, la misión histórica de España en América habría sido, fundamentalmente, una misión espiritual, que implicaba, además de la necesaria evangelización, la transmisión de una serie de valores morales, como el espíritu caballeresco o la valentía²⁷. De estas dos corrientes, el discurso de la dictadura franquista se hizo eco de la última, entre otras razones, porque incluía una serie de valores, como la idea de imperio, que también enlazaba de forma adecuada con el régimen militar recién instaurado. Como parte de la alteridad histórica que había ayudado a conformar la identidad española, y teniendo en cuenta que durante los años 40 el régimen del general Franco impuso una idea de la nación que se apoyaba en los tres grandes pilares: la religión, el espíritu imperial y la unidad territorial, la imagen del indio fue elaborada de modo que a través de ella se reforzaran estos valores²⁸. De ahí que las temá-

26 Longinos Cadena, *Historia general y de la patria para el primer año de instrucción primaria superior* (México: Herrero Hermanos sucesores, 1945), 146.

27 Una descripción más detallada sobre las dos formas de interpretar Hispanoamérica, en Isidro Sepúlveda, *El sueño de la Madre Patria: Hispanoamericanismo y nacionalismo* (Madrid: Fundación Carolina/ Marcial Pons, 2005).

28 Durante la dictadura franquista –y sobre todo en los primeros años– no existió un único modelo de nación, sino varios, que con

ticas habituales lo presentaran como un salvaje, como un ser objeto de redención o, finalmente, como un enemigo en la guerra. Salvo en contadas ocasiones, no se hacía referencia a la existencia de culturas precolombinas, de modo que el mensaje que probablemente recibiría el escolar era que la llegada de Colón había supuesto el nacimiento de una América antes inexistente²⁹.

Para la definición del ser nacional mexicano de los años 40, la figura del indio se presentaba como el origen mítico de una parte considerable de las cualidades que definían la mexicanidad en aquellos momentos. Una vez concluida la Revolución, y acorde con la interpretación indigenista de la historia que condenaba sistemáticamente toda la herencia hispana, la idea de “lo mexicano” se construyó en torno al estrato cultural de lo popular, un estrato cuyos orígenes quisieron anclarse en lo que se consideraba el elemento más puro del país: la cultura indígena histórica y las manifestaciones que de ella habían llegado hasta el presente. “El nacionalismo pretendía concebir al pueblo mexicano como autor de sí mismo a partir de una interpretación de su pasado y de un actuar en el presente”³⁰. A pesar de la complejidad que desde sus inicios supuso la inclusión del indio real dentro del México moderno —una alteridad dentro del grupo del nosotros³¹—, en el discurso oficial de una historia escolar, que pugnaba (como el resto de los proyectos políticos del país)

por la consecución de la “unidad nacional”³², el origen común de una cultura indígena podría funcionar a modo de elemento cohesionador de la heterogénea población que conformaba la nación mexicana. Por ello, las temáticas habituales en las que fue representado el indio —protagonista único, en todo caso, hasta la llegada de los conquistadores— ponían el énfasis en mostrar el desarrollo cultural, intelectual, político y moral de los aztecas, así como su potencial de valientes soldados en la guerra³³. El tema quizás más espinoso y que, por ello, apenas se abordó, fue el que unía la religión cristiana y el mundo indígena, pues si bien se señalaba la existencia de cultos paganos prehispánicos y la conversión al cristianismo de los indios, los imperativos de un Estado laico como lo era el México de los años 40 debieron de impedir cualquier referencia explícita a las creencias religiosas de sus ciudadanos, por mucho que éstas formaran parte de su manera de entender la “mexicanidad”³⁴.

Al hilo de la necesidad de justificar históricamente sus respectivas identidades, los organismos encargados de la elaboración y puesta en circulación de materiales escolares, tanto en México como en España, incluyeron en estas obras un conjunto de imágenes de factura sencilla y esquemática —y precisamente por ello, más fáciles de ser recordadas—, elaboradas mediante trazos que no buscaban detenerse en detalles, sino enfatizar en la expresividad y que, en la mayoría de los casos, fueron realizadas a partir de los referentes iconográficos mencionados más arriba; unos referentes que no sólo habrían resultado incongruentes, sino incluso incomprensibles para los niños del país diferente para el que fueron creadas las

frecuencia entraron en competencia, aunque en buena medida compartían la serie de valores que se acaban de mencionar. Sobre esta cuestión puede consultarse: Saz Campos, *España contra España*; también Carlos Almira Picazo, *¡Viva España! El nacionalismo fundacional del régimen de Franco. 1939-1943* (Granada: Comares, 1998). Para su dimensión en el ámbito educativo: Carolyn Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975* (Barcelona: Pomares-Corredor, 2000).

29 Esta visión vendría a constatar la tesis definida por Edmundo O’Gorman al final de la década de los 50 en su obra ya clásica: *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente* (México: Fondo de Cultura Económica, 1958).

30 Ricardo Pérez Monfort, “La invención de ‘típico’ en el imaginario: el México de charros y chinas poblanas”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, ed. Javier Pérez Siller y Verdana Radkan García (México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de Puebla/ El Colegio de San Luis/ Instituto Georg-Eckert de Alemania, 1998), 372.

31 El indigenismo al que hacía referencia el discurso historiográfico tenía como objeto la definición de México como nación y no tanto la intención de entender el lugar del indio en la sociedad mexicana. Sobre esta cuestión: Rozat, *Los orígenes de la nación*, 11-18.

32 Un estudio sobre el uso que en el discurso escolar se hizo del lema “unidad nacional” en: Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional*.

33 Como señalaba Luz Elena Galván: “A nuestros antepasados se les presenta como grandes astrónomos, grandes constructores de centros ceremoniales, grandes matemáticos, grandes guerreros”. Luz Elena Galván, “Héroes, antihéroes y sociedad mexicana en los libros de texto de Historia”, en Pérez Siller y Radkán García, *Identidad en el imaginario nacional*, 207.

34 Sobre la controvertida relación entre religión e identidad nacional en el México posrevolucionario puede consultarse, entre otros: Jean Meyer, “Religión y nacionalismo”, en *El nacionalismo en México. VIII Coloquio de antropología e historia regionales*, ed. Cecilia Noriega Elio (Zamora: El Colegio de Michoacán, 1992), 703-718.



Figura 2: El indio como salvaje antropófago.
L. Muñoz Ortiz, *Glorias imperiales II*, Madrid, Magisterio español, 1940.

imágenes. A partir del corpus iconográfico que compone este trabajo, hemos organizado el material en torno a tres grandes ejes temáticos: el que contrapone la visión del indio como salvaje a la visión del indio como individuo civilizado; las escenas de guerra, con sus múltiples aspectos; y, finalmente, la presencia o ausencia de un elemento religioso relacionado con esta figura.

Salvajes o civilizados

Dado que la categoría de “salvaje” se construye siempre a partir de la idea del nosotros³⁵, al que por definición se le considera “civilizado”, ambas naciones procuraron apoderarse del significado de lo civilizado para, de este modo, justificar históricamente las acciones emprendidas en el pasado y la existencia de una cultura y unas tradiciones cuya vigencia todavía se podía apreciar en

35 Sobre esta cuestión: Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros* (México: Siglo XXI, 2003); también Eloy Benito Ruano, “De la alteridad en la historia”, discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia leído el 22 de mayo de 1988 (Madrid: Real Academia de la Historia, 1988).



Figura 3: El indio ejecutor de sacrificios rituales.
J. Muntada, *Santa tierra de España*, Barcelona, Altés, 1942.

el presente de cada país. Así mismo, se atribuyó la cualidad de salvaje a los otros y se tendió a eliminar todos aquellos capítulos del pasado que fueran susceptibles de mostrar la existencia de prácticas “bárbaras” en el grupo del nosotros.

En la interpretación panhispanista que se manejó en la España franquista, como se ha mencionado, se consideraba que la misión histórica que había tenido este país en los destinos de América había sido una misión civilizadora y espiritual. Por tanto, la imagen del indio que se construyó fue la de un individuo bárbaro y sanguinario, que además se encontraba perdido en los cultos paganos. Así se justificaba la actuación llevada a cabo por España, definida, según esta visión, como adalid de la cultura y de la cristiandad, razón por la cual había sido designada por la Providencia para el descubrimiento del Nuevo Continente. Acorde con estos planteamientos, las ilustraciones de indios que se incluyeron con mayor frecuencia en aquellos años en los manuales de historia los representaban realizando prácticas antropofágicas (figura 2) o sacrificios humanos (figura 3), de modo que se justificaba con suficiencia en la mente de los escolares la necesaria actuación de los conquistadores españoles. Recogiendo la mencionada tradición iconográfica de los siglos anteriores, la imagen del indio era construida a partir de una serie de estereotipos: pequeñas faldas de tejidos naturales, adornos de plumas y lanzas de madera³⁶. Lo que se omitió en todos

36 A través de estas cualidades y atributos se buscaba incidir en la idea de inferioridad de las poblaciones indígenas de América, ya



Figura 4: El indio como productor de conocimientos complejos. Salvador Monroy, *Historia gráfica americana*, México, Ed. Monroy Padilla, 1940.



Figura 5: El juego de pelota. Longinos Cadenas, *Historia general y de la patria*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1945.

los casos fue cualquier referencia al maltrato de las poblaciones indígenas denunciado por el padre Las Casas y otros frailes, cuestión que parecía darse por zanjada con la mención a la aprobación de las Leyes de Indias de 1512, que además servía para refutar los argumentos de una “Leyenda Negra”, reinterpretada a su favor por el franquismo³⁷.

En la interpretación mexicana de lo civilizado, los pueblos precortesianos y especialmente los aztecas, habían dejado claras muestras de ser sociedades maduras, cultas y capaces de producir conocimientos tan complejos como lo era el calendario establecido a partir de los estudios astronómicos. Por ello, en los manuales escolares abundaron las ilustraciones en las que se mostraba a los indios como creadores de esos conocimientos; por ejemplo, a partir de la

observación de las estrellas (figura 4) o mediante la realización de prácticas altamente complejas y simbólicas como el juego de pelota (figura 5). Los personajes que protagonizan estas dos ilustraciones, si bien representaban tipos y motivos claramente identificables como indios, no dejaban de traslucir en sus gestos y en sus poses una cierta reminiscencia de clasicismo greco-romano³⁸. En el caso de la figura 4, los dos protagonistas, caracterizados en su atuendo, en su anatomía y en su peinado como aztecas, se representan en un gesto claramente asociado en la cultura occidental con la actitud de reflexión y meditación. En el caso de la figura 5, a pesar de la escasa calidad de la ilustración, podemos apreciar composiciones anatómicas y gestos que recuerdan con facilidad las esculturas griegas o romanas del periodo clásico³⁹.

que se interpretaba que éstas eran incapaces de producir útiles o vestidos más elaborados. El uso de estos estereotipos en torno a la imagen del indio no es privativo de la cultura hispana, también se han empleado en otros países como los Estados Unidos. Un importante estudio sobre esta cuestión en João Feres, *La historia del concepto “Latin America” en los Estados Unidos de América* (Santander: Universidad de Cantabria, 2008).

37 Durante el franquismo se llevó a cabo una negación triunfalista de la “Leyenda Negra” que se apoyaba en demostrar que ésta no era otra cosa sino fruto de la envidia de las otras naciones ante la prosperidad de España. Un argumento refutatorio que también podía ser aplicado en el presente. Los esfuerzos franquistas por desacreditar la “Leyenda Negra” tuvieron un importante eco en la historia escolar. Boyd, *Historia Patria*, 206-236.

38 Esta equiparación entre los valores civilizadores de las culturas prehispanicas mexicanas con las culturas europeas pertenecientes al periodo clásico antiguo había sido realizada por historiadores de la primera mitad del siglo XIX, sobre todo por Clavijero en su obra *Historia antigua de México*, publicada en castellano en 1824. José Antonio Ortega y Medina, “Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana”, en *Cultura e identidad nacional*, comp. Ricardo Blancarte (México: Fondo de Cultura Económica, 1994), 44-72.

39 C. Ginzburg, a partir de la categoría “fórmulas de lo patético” definida por A. Warburg, llama la atención sobre cómo determinados gestos han adquirido el estatus de testimonios de estados de ánimo convertidos en imágenes, “en las cuales, las generaciones posteriores (...) buscaban las huellas permanentes de las



Figura 6: Sacrificios humanos aztecas.
J. María Bonilla, *Historia nacional*, México, Herrero Hermanos sucesores, 1940.



Figura 7: Sacrificios humanos novohispanos.
J. María Bonilla, *Historia nacional*, México, Herrero Hermanos sucesores, 1940.



Figura 8: La Noche Triste.
S. Monroy, *Historia gráfica americana*, México, 1940.



Hernán Cortés, en la batalla de Otumba

Figura 9: La Batalla de Otumba.
F. García, *España inmortal*, Madrid, 1943.

Aunque la imagen autocrítica no fue la más frecuente en el relato de la historia que se plasmaba en los manuales escolares mexicanos, por lo general sí se hacía una mención reprobatoria respecto a ciertas prácticas como los sacrificios humanos, que si bien eran considerados actos “bárbaros”, se explicaban como un rito más, presente en muchas otras culturas⁴⁰. Para esclarecer el sentido cultural y ritual de este tipo de actos, se recurrió en muchas ocasiones, como muestra la **figura 6**, a

conmociones más profundas de la existencia humana”. Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia* (Barcelona: Gedisa, 1989), 47. Por su parte, Luis Barjau señala que, aunque buena parte de los mitos de los orígenes mexicanos hacen referencia a lo indígena, en la manera en que son plasmados, en la mayoría de los casos, se recurre a parámetros culturales occidentales, de ahí el uso de figuras y motivos de clara inspiración clasicista. Luis Barjau, “Pasado e identidad en la sociedad pluricultural mexicana”, en Pérez Siller y Radkan García, *Identidad en el imaginario*, 445-457.

⁴⁰ Esta explicación seguía, igual que la anterior, los argumentos expuestos por Clavijero. Ortega y Medina, “Indigenismo e hispanismo”, 52.

representaciones realizadas con base en fuentes iconográficas más o menos coetáneas al tiempo en que dichos sacrificios se producían. De este modo, además de contextualizar la escena, era probable que se consiguiera un alejamiento emocional –producido por el extrañamiento morfológico– entre los ejecutantes del sacrificio y el usuario del libro.

La inclusión de imágenes con esta temática vino acompañada, en ocasiones, como en el caso del manual del que procede la imagen anterior, de ilustraciones que representaban ejecuciones públicas realizadas durante el periodo de la Colonia, ejecuciones que además se convertían en motivo de diversión para “las multitudes de las ciudades, particularmente de la de México”⁴¹ (**figura 7**). La publicación de estas dos imágenes en la misma obra –a poco más de treinta páginas

⁴¹ José María Bonilla, *Historia nacional* (México: Herrero Hermanos sucesores, 1940), 103.

de distancia— podría sugerir al estudiante que las costumbres bárbaras no habían concluido con la llegada de los conquistadores y que, si bien ahora eran otros los motivos y otras las formas, los sacrificios humanos se seguían produciendo.

Enemigos o héroes

Respecto a la segunda gran temática presente en los manuales escolares mexicanos y españoles, la del indio como guerrero, es en esta cuestión en donde los relatos de la historia elaborados por ambas naciones se hacen complementarios, ya que de los hechos acontecidos se recogieron en cada caso aquellos que mejor servían para definir, justificar y honrar a la nación en el presente. Estas lecturas complementarias de la conquista del continente americano quedan claramente ejemplificadas a través de las **figuras 8 y 9**, referidas a dos acontecimientos contiguos de un mismo episodio: la Noche Triste y la Batalla de Otumba. Si el primero de ellos era de presencia obligatoria en los manuales escolares mexicanos, pues mostraba la victoria de los aztecas frente al ejército de Cortés⁴², el segundo no podía faltar en los manuales escolares españoles, ya que reflejaba uno de los episodios heroicos de la conquista⁴³. Lo que resulta significativo en ambos casos es la ausencia del episodio contrario en los manuales de uno y otro país.

La representación de este tipo de episodios revela la necesidad de ambas naciones de mostrar a sus futuras generaciones la historia de sus victorias. Unas victorias que, en ambos casos, eran interpretadas como consecuencia lógica de las cualidades de valentía y arrojo que ambas naciones consideraban como consubstanciales a sus respectivas identidades. En este punto, los dos relatos se volvían a contradecir, o quizás de forma más exacta,



Figura 10: La equidad de los caballeros aztecas y castellanos a través de sus armas.

Salvador Monroy, *Historia patria*, México, Avante, hacia 1940.

el relato mexicano, así expuesto, contradecía la interpretación panhispanista, pues según esta lectura, uno de los legados de los que España había hecho depositaria a América había sido ese espíritu caballeresco que implicaba, como una de sus partes fundamentales, la valentía y el arrojo. Por ello, la figura del indio como enemigo en la guerra tendió a ser la de personajes cobardes y asustadizos, que huían despavoridos ante la presencia de los conquistadores, como ocurre en la **figura 9**. La visión mexicana procuró, al contrario, mostrar una imagen del guerrero azteca que, por lo menos, lo equiparase al caballero castellano. En ese sentido, fue frecuente la inclusión en estos manuales de las dos ilustraciones recogidas en la **figura 10**. En esta representación se resaltaban, de forma yuxtapuesta, las armas empleadas por ambos tipos de guerreros, lo que facilitaba la lectura de una equidad de fuerzas. Es curioso observar cómo en la disposición de dichas armas se recurría de nuevo a esquemas representativos europeos y no a modos de ordenación de origen americano⁴⁴.

42 Esta representación sería un ejemplo claro de lo que R. Gubern llama "ausencias elocuentes". En este caso, la figura del indio no está, pero la imagen de Cortés llorando al pie del árbol habla de ellos en su ausencia. Su no presencia tiene más peso dramático que su representación. Roman Gubern, *Patologías de la imagen* (Barcelona: Anagrama, 2004).

43 Resulta interesante señalar que la forma en la que aparece representado Hernán Cortés tiene un antecedente iconográfico claro en Santiago Matamoros, personaje que se había convertido en uno de los principales símbolos religioso-militares del franquismo. Ambos personajes fueron representados, al igual que posteriormente se haría retratar al general Franco, a lomos de un caballo blanco.

44 Esta representación de las armas aztecas como equivalentes a las españolas suponía un cambio respecto a la forma en que se había presentado esta temática en épocas anteriores, sobre todo en las décadas de los 20 y 30, en las que, como muestran las obras de los grandes muralistas, como Diego Rivera, se señalaba que había sido la superioridad de las armas españolas la que les había

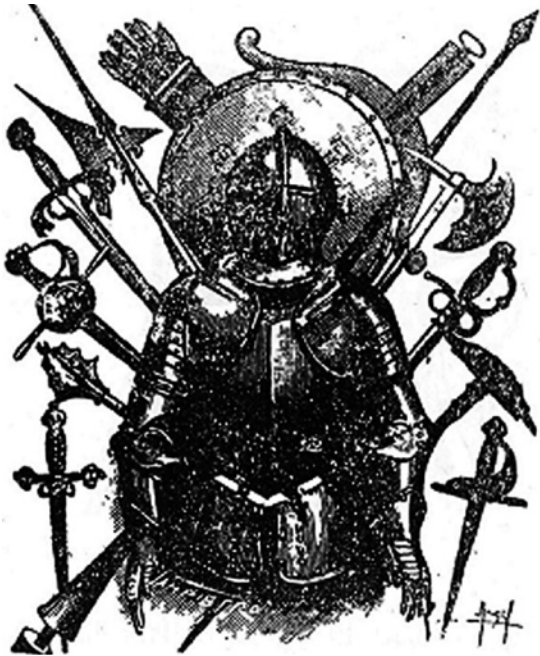


Figura 11: Tortura y muerte de Cuauhtémoc.
Salvador Monroy, *Historia gráfica americana*, México, Ed. Monroy Padilla, 1940.

Por último, las escenas de guerra permitían también la inclusión de un tema recurrente en la construcción identitaria: el del sacrificio o la muerte útil⁴⁵. En el caso español este asunto no fue abordado con demasiada frecuencia, más allá de los sacrificios vistos en las figuras 2 y 3, cuya lectura estaba más enfocada a mostrar la barbarie del otro que la muerte heroica del nosotros. Sin embargo, en los manuales mexicanos, debido a la interpretación que se le dio al acontecimiento de la conquista como una invasión extranjera en territorio nacional, la representación de esta temática fue mucho más recurrente. El sufrimiento y la sangre derramada por la patria eran la mayor muestra de amor por ésta que se podía realizar. El sacrificio heroico que más se exaltó en los manuales escolares mexicanos fue el de Cuauhtémoc. Para su representación se recurrió de forma habitual a

una pintura realizada en el siglo XIX, que había sido ampliamente difundida en revistas de divulgación, y en la que se recogía el momento en el que, con la mayor dignidad, Cuauhtémoc soportaba el dolor de las llamas en las plantas de los pies (figura 11). La representación, de un enorme dramatismo, al mismo tiempo que incidía en la imagen de barbarie del otro —un Cortés impasible que mira con frialdad el sufrimiento del rey azteca—, elevaba a su protagonista al altar de las divinidades laicas, convertido en uno de los primeros mártires de la liberación mexicana.

Irredentos o laicos

El tercer gran bloque temático es el que relaciona la figura del indio con el cristianismo. En el caso de los manuales escolares españoles la conexión entre ambos elementos se presenta como esencial, a raíz de una interpretación de base teológica que consideraba al pueblo español como elegido por Dios para la difusión de su doctrina. En este sentido, una de las misiones históricas de la conquista había sido la redención de los indios y su conversión a la religión verdadera, una misión espiritual que todavía despertaba expectativas de ser retomada en el presente⁴⁶. Esta temática solía ser representada a través de ilustraciones, como la que recoge la figura 12, en las que se mostraba a los monjes misioneros —normalmente de mayor tamaño que las figuras de los indios—, con un aspecto sólido, como de columna —favorecido, sin duda, por los hábitos con los que vestían— y acompañados de su principal atributo, la cruz. En este tipo de imágenes, la figura del indio ya no es la del salvaje y antropófago ni la del enemigo guerrero, pero parece que tampoco ha alcanzado una completa madurez intelectual, pues se le representa como un ser dócil y sumiso, que recibe con asombro y obediencia una civilización caracterizada como superior. Así lo demuestra el hecho de que los indios sean representados semidesnudos y sin ninguna diferenciación jerárquica entre ellos⁴⁷.

proporcionado la victoria. Alicia Azuela, *Arte y poder. Renacimiento artístico y revolución social en México, 1910-1945* (Zamora: El Colegio de Michoacán, 2005).

45 Un estudio interesante sobre el valor simbólico que ha tenido la muerte y el sacrificio en la construcción de identidades colectivas, ya desde la antigüedad clásica puede consultarse en: Francisco Díez de Velasco, *Los caminos de la muerte* (Madrid: Trotta, 1995). Sobre el papel de la muerte del héroe patrio en la construcción de la historia nacional, se pueden encontrar algunas aportaciones interesantes en: Manuel Chust y Vicente Mínguez, eds., *La construcción del héroe en España y en México, 1789-1847* (Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2003).

46 Saz Campos, *España contra España.*; también Boyd, *Historia Patria*.

47 Reyero, "Pasivos, exóticos", 732.

Si esa interpretación providencialista del descubrimiento y de la conquista de América fue la nota dominante en las obras escolares españolas del franquismo, la visión recogida en los manuales escolares mexicanos, acorde con los principios de un Estado y una educación laicos, eliminó en buena medida toda referencia al elemento religioso. Las figuras de personajes relacionados con la Iglesia se limitaron a aquellos frailes que se habían destacado por su defensa de las poblaciones indígenas, pero no se incluyeron en ningún caso ilustraciones que mostraran, como veíamos en la figura 12, procesos de evangelización. El rechazo hacia la inclusión de cualquier elemento relacionado con el catolicismo llegó al punto de eliminar, en aquellas escenas que pretendían reproducir la llegada de Colón a América, las figuras de los frailes mercedarios que le acompañaron, unos personajes que ocupaban, por el contrario, un lugar central en las imágenes que se realizaron en España para ilustrar este acontecimiento.

Conclusiones

El análisis comparado del relato oficial de la historia —que está presente en los manuales escolares de dos naciones distintas, pero que al mismo tiempo comparten un número considerable de rasgos culturales y un pasado común, en el que ambas interactuaron cuando todavía formaban parte de una misma unidad, la Corona de Castilla— es un

lugar muy adecuado desde el cual se pueden observar los usos políticos a los que se ve sometido el relato de los acontecimientos del pasado, así como la función de propaganda de Estado que cumple la educación primaria. Como hemos podido observar, los relatos mexicano y español en torno a la figura del indio, cuando no resultaron contrapuestos, acabaron convirtiéndose en complementarios; siempre con el fin de mostrar la cara más salvable del pasado a las generaciones que se estaban educando en esos días. En este sentido, la figura del indio, como tantas otras figuras del relato de la historia, se convertía en una construcción histórico-cultural desde la que era posible definir identidades, ya fuera por vía negativa (lo que no somos, el “otro”), como por vía positiva (lo que sí fuimos, lo que todavía somos, el “nosotros”).

Por otra parte, el momento político nacional e internacional (más aun en el caso de España que acababa de salir de una cruel guerra de casi tres años) por el que atravesaban ambos países, también ejerció una destacada influencia en cuanto a las corrientes historiográficas que sustentaron la construcción del relato de los manuales escolares. Tanto el indigenismo mexicano como el panhispanismo español eran dos corrientes claramente opuestas en todo lo que tenía que ver con la figura del indio, oposición que se veía incluso más acentuada en su versión escolar, pues el reduccionismo propio de este tipo de obras llevaba a una exposición maniquea en la que sólo se podían distinguir buenos y malos.



Figura 12: Misión evangelizadora del pueblo.
A. Serrano de Haro, *Soy español*, Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, 1940.

Finalmente, desde un punto de vista iconográfico, el empleo que cada país hizo de las fuentes visuales existentes en torno a la figura del indio, llevó a definir el sentido que se le quería dar a esta construcción histórico-cultural en cada caso. Como parte de la identidad propia o de la alteridad, los recursos estilísticos que se emplearon fueron diferentes, ya que si en unos casos se buscaba el enaltecimiento, en otros se pretendía la ridiculización y el extrañamiento. Sin embargo, en buena parte de las ilustraciones se hace perceptible el peso que la estética clasicista y decimonónica de la pintura de historia seguía teniendo en las reconstrucciones iconográficas de los pasados nacionales: escenas altamente dramáticas, sacrificios, héroes martirizados, etc. El esquematismo y la sencillez propia de las ilustraciones escolares debieron de favorecer la interiorización de modelos representativos, cuyo objetivo último era dar forma material a ese conjunto de valores que en cada nación se organizaron en torno a la figura del indio.

Obras citadas

Fuentes primarias

- Basurto, Carmen. *Mi patria*. México: Pluma y Lápiz de México, 1944.
- Bonilla, José María. *Historia nacional*. México: Herrero Hermanos Sucesores, 1940.
- Cadena, Longines. *Historia general y de la patria para el primer año de instrucción primaria superior*. México: Herrero Hermanos Sucesores, 1945.
- Castro Cancio, José. *Historia patria*. México: Águilas, 1941.
- García Ezpeleta, Fermín. *España inmortal*. Madrid: Afrodiseo Aguado, 1943.
- León Domínguez, José. *Figuras y momentos de España*. Barcelona: Ars, 1941.
- Monroy Padilla, Salvador. *Historia patria*. México: Avante, s/f, aprox. años 40.
- Monroy Padilla, Salvador. *Historia gráfica americana*. México: Ed. Monroy Padilla, 1940.
- Muntada, José. *Santa tierra de España*. Barcelona: Altés, 1942.
- Ortiz Muñoz, Luis. *Glorias imperiales II*. Madrid: Magisterio Español, 1940.
- Serrano de Haro, Agustín. *Soy español*. Escuela Española: Hijos de Ezequiel Solana, 1940.
- Serrano de Haro, Agustín. *España es así*. [s.l.]: Magisterio Español, 1939.
- Teja Zabre, Alfonso. *Breve historia de México*. México: La Imprenta, 1940.
- Torres, Federico. *Horizonte imperial. El solar y la epopeya de la raza*. Madrid: Librería Hernando, 1940.

Fuentes secundarias

- Aguirre Loira, María Ester. "El recurso de la imagen en la enseñanza: una historia temprana". *Revista de Educación y Pedagogía*, no. 29/30 (2001): 69-82.
- Almira Picazo, Carlos. *¡Viva España! El nacionalismo fundacional del régimen de Franco. 1939-1943*. Granada: Comares, 1998.
- Azuela, Alicia. *Arte y poder. Renacimiento artístico y revolución social en México, 1910-1945*. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2005.
- Bartra, Roger. *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo, 1987.
- Benito Ruano, Eloy. "De la alteridad en la historia". Discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia leído el 22 de mayo de 1988. Madrid: Real Academia de la Historia, 1988.
- Boyd, Carolyn. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.
- Bozal, Valeriano. "Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza en imágenes". *Revista de Educación*, no. 296 (1991): 217-243.
- Burke, Peter. *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, 2000.
- Cámara Villar, Gregorio. *Nacionalcatolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia, 1984.
- Campos Pérez, Lara. "Representando al enemigo. Iconografía del otro en los manuales escolares de Historia durante el primer franquismo". En *Actas del Primer Congreso de Jóvenes Historiadores. Zaragoza: Asociación de Historia Contemporánea*, 2007.
- Carreas, Juan José y Carlos Forcadell, eds. *Usos públicos de la historia*. Madrid: PUZ / Marcial Pons, 2003.
- Chartier, Roger. *Cultural History. Between Practices and Representations*. Oxford: Polity Press, 1993.

- Chicharro, María del Mar y Juan Carlos Rueda Laffond. *Imágenes y palabras. Medios de comunicación y públicos contemporáneos*. Madrid: cis, 2005.
- Chust, Manuel y Víctor Mínguez, eds. *La construcción del héroe en España y en México, 1789-1847*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2003.
- Díez de Velasco, Francisco. *Los caminos de la muerte*. Madrid: Trotta, 1995.
- Espinós Díez, A., Concepción García Saiz y R. López Torrijos. "Colón y descubrimiento de América en la pintura española e italiana del siglo XIX". En vv. AA.: *Actas del V Congreso de Historia del Arte*. Barcelona: Ediciones Marzo, 1988.
- Feres, João. *La historia del concepto "Latin America" en los Estados Unidos de América*. Santander: Universidad de Cantabria, 2008.
- García Saiz, Concepción. "La imagen del indio en el arte español del Siglo de Oro". En *La imagen del indio en la Europa moderna*, editado por la Fundación Europea de la Ciencia. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 417-432. Sevilla: csic, 1990.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- Gombrich, Ernest. *Los usos de la imagen. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Barcelona: Debate, 2003.
- Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México: El Colegio de México, 2008.
- Gubern, Roman. *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- Hobsbawm, Eric. "De la historia social a la historia de la sociedad". *Historia social*, no. 10 (1991).
- Honour, Hugh. *The New Golden Land: European Images of America from the Discoveries to the Present Time*. Londres: Allen Lane, 1975.
- Huguet, Montserrat, coord. *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998*. Madrid: OEI, 1992.
- Kugelgen, H. "El indio, ¿bárbaro y/o buen salvaje?". En *La imagen del indio en la Europa moderna*, editado por la Fundación Europea de la Ciencia. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 457-482. Sevilla: csic, 1990.
- Martín Requero, María Inmaculada. "Iconografía y educación. La imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)". Tesis Doctoral, Valladolid, 1996.
- Matute, Álvaro. *La teoría de la historia en México*. México: SEP-Setentas, 1974.
- Medina, Cuauhtémoc, ed. *La imagen política. XXV Coloquio internacional de Historia del Arte*. México: UNAM, 2006.
- Meyer, Jean. "Religión y nacionalismo". En *El nacionalismo en México. VIII Coloquio de antropología e historia regionales*, editado por Cecilia Noriega, 703-718. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1992.
- Mingolo, Walter. *La idea de América Latina. La idea colonial y la idea decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- O'Gorman, Edmundo. *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- Ortega y Medina, José Antonio. *Imagología del bueno y del mal salvaje*. México: UNAM, 1987.
- Ortega y Medina, José Antonio. "Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana". En *Cultura e identidad nacional*, compilado por Ricardo Blancarte, 44-72. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Pérez Siller, Javier y Verena Radkan García, coords. *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanas de Puebla, El Colegio de San Luis e Instituto Georg-Eckert de Alemania, 1998.
- Pérez Vejo, Tomás. *Pintura de historia e identidad nacional en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, 2001.
- Pérez Vejo, Tomás. "Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes". *Historia y grafía*, no. 16 (2001): 73-110.
- Pérez Vejo, Tomás. "Los hijos de Cuauhtémoc: el paraíso prehispánico en el imaginario mexicano decimonónico". *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 9 (2003).
- Pérez Vejo, Tomás. "El liberalismo español decimonónico y el ser de España. El sueño de una nación liberal y democrática". En *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, editado por Javier Moreno Luzón, 83-104. Madrid: CEPC, 2007.

- Reyero, Carlos. *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*. Madrid: Cátedra, 1989.
- Reyero, Carlos. "Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial española en el siglo XIX". *Revista de Indias*, no. 232 (2004): 721-748.
- Rodríguez, José Antonio. "La visión de América en los textos escolares españoles (1930-1960): una doble imagen". En *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998*, coordinado por Monserrat Huguet, 389-399. Madrid: OEI, 1992.
- Rozart, Guy. *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.
- Rozart, Guy. *Indios imaginarios e indios reales en la conquista de México*. México: Universidad Veracruzana, 2002.
- Saz Campos, Ismael. *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons, 1999.
- Sebastián, Santiago. "El indio desde la iconografía". En *La imagen del indio en la Europa moderna*, editado por Fundación Europea de la Ciencia. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 433-455. Sevilla: csic, 1990.
- Sepúlveda, Isidro. *El sueño de la Madre Patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Fundación Carolina/ Marcial Pons, 2005.
- Todorov, Tzevan. *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI, 2003.
- Tusell, Javier. *Franco, España y la Segunda Guerra Mundial: entre el Eje y la neutralidad*. Madrid: Temas de Hoy, 1995.
- Valls Montés, Rafael. "Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos?". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, no. 5 (1991).
- Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- vv. AA. *España en América y América en España. Actas del III Congreso argentino de hispanistas*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Hispanistas, 1992.
- vv. AA. *Los pinceles de la historia. La formación del Estado, 1864-1910*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003.

- Fecha de recepción: 31 de enero
- Fecha de evaluación: 18 de febrero de 2010
- Fecha de aprobación: 14 de marzo de 2010

Cómo citar este artículo

Campos Pérez, Lara. "La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945)". *Memoria y Sociedad* 14, no. 28 (2010): 107-124.