

EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR, UNA FALSA EVIDENCIA HISTÓRICA*

THE SCHOOL TEXTBOOK, A FALSELY OBVIOUS HISTORIC FACT

ALAIN CHOPPIN**

Fecha de recepción: 11 enero 2018
Fecha de aceptación: 22 enero 2018

RESUMEN

La cuestión de la definición del manual es planteada de forma recurrente desde hace unos treinta años por los historiadores de la educación. El objetivo del autor es hacer balance entre los diferentes aspectos de un debate teórico que anima sistemáticamente la comunidad científica internacional. Para dar cuenta de la naturaleza y de la identidad de manual escolar, basa su reflexión sobre el análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del manual escolar y de la edición escolares; acude a cuatro enfoques complementarios: ¿qué vocablos se emplearon para designar el manual escolar, y qué conclusiones relativas a la naturaleza, sus funciones o sus usos, se pueden sacar de este inventario?, ¿qué límites, qué fronteras separan o han separado el «territorio» de los manuales escolares y el de las categorías editoriales vecinas?, ¿es el manual escolar necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos? Finalmente, se evocan los problemas metodológicos evidenciados por el censo de colecciones de manuales, y en particular las preguntas vinculadas a su caracterización y tipología.

PALABRAS CLAVE: Manuales escolares; Historia del libro; Historia de la edición escolar.

* Alain Choppin, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Histoire de l'éducation*, 117, (2008): 7-56. En línea: <https://histoire-education.revues.org/565>. Referencia impresa: Alain Choppin, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Revue Histoire de l'éducation*. SHE/INRP, n. 117, jan-mars 2008. p. 7-56. Traducción y adaptación al español por Miguel Ángel Gómez Mendoza (Profesor Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia) y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño. Autorización de traducción al español y publicación de ENS ÉDITIONS (École Normale Supérieure de Lyon-France. 7-12-2016).

** Alain Choppin (†16 Mai 2009). Nació en 1948, fue profesor adjunto de letras clásicas y doctor en historia. Enseñó durante siete años en la educación secundaria francesa antes de ingresar a la Sección de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En 1993 obtuvo el título de profesor investigador. Dirigió el proyecto de investigación EMMANUELLE (Nota del traductor).

RESUME

Depuis une trentaine d'années, la question de la définition du manuel scolaire est soulevée de manière récurrente par les historiens de l'éducation. L'objectif de l'auteur est de faire le point sur les divers aspects d'un débat théorique qui anime périodiquement la communauté scientifique internationale. Pour rendre compte de la nature et de l'identité du manuel, l'auteur, qui fonde sa réflexion sur l'analyse de la littérature scientifique mondiale consacrée à l'histoire du livre et de l'édition scolaires, adopte quatre perspectives complémentaires. Quels vocables emploie-t-on (ou a-t-on employés) pour désigner le manuel scolaire, et quelles conclusions relativement à sa nature, ses fonctions ou ses usages peut-on tirer de cet inventaire? Quelles limites, quelles frontières séparent ou ont séparé le «territoire» des manuels scolaires et celui de catégories editoriales voisines? Le manuel est-il nécessairement un livre, et un livre imprimé, ou peut-il revêtir d'autres formes et par suite impliquer d'autres usages? Sont enfin évoqués les problèmes méthodologiques mis en évidence par le recensement des collections de manuels, et tout particulièrement les questions liées à la catégorisation et à la typologie.

MOTS-CLES: Manuels scolaire; Histoire du livre; Histoire de l'édition scolaire.

ABSTRACT

For some thirty years, education historians have raised the recurring issue of the definition of the school textbook. The author's aim is to take stock of the various aspects of a theoretical debate that periodically stimulates the international scientific community. In order to account for the nature and identity of the textbook, the author adopts four complementary perspectives, basing his reasoning on the analysis of world scientific literature devoted to the history of the books and publishing for schools. Which terms are (or have been) used to name the school textbook and what conclusions concerning its nature, functions or uses can be drawn from this inventory? What boundaries or borders separate (or have separated) the «territory» of school textbooks from neighbouring areas of publication? Is the textbook necessarily a book, and a printed book, or can it take other forms and consequently imply other uses? Finally, this census of textbook collections spotlights methodological problems, in particular questions related to categorization and typology.

KEYWORDS: School textbook; History of the books; History of publishing for schools.

Definiert is nur das, was keine Geschichte hat¹

La comunidad científica de los historiadores ha sido la primera en interesarse, en los años sesenta, en los libros escolares antiguos, pero se debió esperar cerca de dos décadas para que apareciera,² como reacción a la mediocridad de las investigaciones llevadas a cabo hasta entonces, una reflexión crítica sobre las problemáticas y los métodos de investigación histórica sobre los manuales escolares. De manera simultánea, un nuevo interés por el patrimonio cultural que constituye la literatura escolar y el cuidado de acceder a las colecciones dispersas, mal conservadas y raramente inventariadas, suscitan en el mundo un cierto número de iniciativas que apuntan a identificarlos, lo cual conduce a plantear una pregunta sorprendentemente eludida hasta ahora: «¿qué es un manual escolar?».

La cuestión de la naturaleza y la identidad del manual escolar se plantea de manera recurrente desde hace unos treinta años, cuando especialmente los historiadores, como lo testimonia la continuidad de producciones históricas, le dedican un capítulo liminar o la tratan a veces de manera específica.³ Nuestro objetivo es intentar presentar una información

¹ «No es definible aquello que no tiene historia»: Friedrich Nietzsche, *Zur Genealogie des Moral* (Leipzig: Naumann 1887), Zweite Abhandlung, 13. (N del T: todas las traducciones al francés en el documento original son de Alain Choppin, como lo consigna expresamente su autor en la nota 1 de la versión original).

² Geoffrey Hugh Harper, «Textbooks: an under-used Source», *History of Education Society Bulletin*, 25 (1980): 31.

³ Se cita especialmente: Hilde Coeckelberghs, «Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen», *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, XVIII, (1977-1978): 7-29; Colin M. McGeorge, «The Use of School-Books as a Source for the History of Education, 1878-1914», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 14 (2), (1979): 138-151; Harper, «Textbooks: an under-used Source», 30-40; Alain Choppin, «L’histoire des manuels scolaires: une approche globale», *Histoire de l’éducation*, 9 (1980): 1-25; Buenaventura Delgado, «Los libros de texto como fuente para la historia de la Educación», *Historia de la Educación*, 2 (1983): 353-358; Christina Koulouri, «Scholika encheiridia kai historike ereuna», *Mnemon*, 11 (1987): 219-224; David Hamilton, «What is a textbook?», *Paradigm*, 3 (1990): 5-8; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité* (Paris: Hachette éducation, 1992), partie I: «Définition, fonctions et statut du manuel», 6-21; Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts* (Oslo: Scandinavian University Press, 1993): «The Textbook Concept», 24-26; Christopher Stray, «Paradigms lost : towards a historical sociology of the textbook», en *Textbooks and educational media: collected papers 1991-1995*, dir. Staffan Selander (Stockholm: IARTEM, 1997), 57-73; Justino Pereira de Magalhães, «Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação», in *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro internacional sobre manuais escolares*, dir. Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, Jos. Luís Silva, Maria Lourdes Dionísio de Sousa (Braga: Universidade do Minho, 1999), 279-302; María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaliza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, Dimensiones y Campos de investigación*, Santafé de Bogotá, Universidad Tecnológica de Pereira, 1999; Ursula A. J. Becher, «Was ist ein Schulbuch?», in Hans-Jürgen Pandel (dir.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, Wochenschau Verlag, 1999, p. 45-68; Rosa Lidia Teixeira Corrêa, «O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação», *Cadernos Cedes*, nº 52, 2000, p. 11-24; Agustín Escolano Benito, «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional», in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Lerko, 2000, p. 439-449 ; Antônio Augusto Gomes Batista, «Um objeto variável e instável : textos, impressos e livros didáticos», in Márcia Abreu (dir.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas/São Paulo, Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2000, p. 529-575 ; Paolo Bianchini, «Una fonte per la storia dell’istruzione e dell’editoria in Italia: il libro scolastico», *Contemporanea*, III, 1, 2000, p. 175-182 ;

actualizada sobre los diversos aspectos de un debate teórico que anima la comunidad científica internacional, en especial la de los historiadores. Esta reflexión se fundamenta en un análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del libro y la edición escolar, del cual hemos realizado un inventario sistemático de unos cincuenta años⁴.

Para dar cuenta de las diversas dimensiones implicadas en estos intercambios tan complejos, nos situaremos según cuatro perspectivas diferentes, a nuestro modo de ver complementarias. Nos interesaremos en primer lugar en el léxico: ¿cuáles vocablos se emplean (o han sido empleados) para designar el manual escolar, y cuáles conclusiones relativas a su naturaleza, sus funciones o sus usos pueden derivarse de este inventario? El segundo ángulo de análisis está relacionado a la delimitación del concepto, es decir con su campo semántico: ¿cuáles límites, cuáles fronteras separan o han separado el “territorio” de los manuales escolares de las categorías vecinas? La tercera dimensión concierne a los soportes del manual y sus modalidades de difusión y utilización: ¿es este necesariamente un libro, y un libro impreso, o puede revestir otras formas y en consecuencia implicar otros usos? El cuarto y último aspecto se ocupa de una serie de problemas metodológicos evidenciados en la catalogación de las colecciones de manuales, y particularmente sobre cuestiones asociadas a la categorización y a la tipología.

Este ejercicio no tiene la pretensión de aportar nuevas respuestas, ni a fortiori respuestas definitivas, a una cuestión que sigue estando abierta de manera amplia, como lo testimonia un reciente encuentro científico⁵; pretende reunir un cierto número de elementos susceptibles de ayudar a los investigadores a delimitar un objeto de estudio que reviste, bajo una tramposa apariencia, una particular complejidad.

1. LA DIVERSIDAD DEL LÉXICO

Se debe destacar desde un inicio que el concepto⁶ de libro escolar es históricamente reciente. Las obras a las cuales los investigadores dan hoy en día un estatuto en mayor o menor grado escolar, durante mucho tiempo no fueron percibidas por los contemporáneos

Martha Rodríguez, Palmira Dobaño Fernández (dir.), *Los libros de texto como objeto de estudio: una aproximación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001; Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, “Definiciones y clasificaciones”, in Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza (dir.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 15-24; Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria*, 3, 1, 2002, p. 101-124 ; Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l’Université du Québec, 2006 ; Jaume Martínez Bonafé “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?”, in *Primer Seminario internacional de textos escolares*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2007, p. 431-438; Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, capítulo III: “1. Los manuales escolares: una fuente informativa básica”, p. 71-74.

⁴ Se recopilaron cerca de 5000 referencias bibliográficas que corresponden a la producción de cuarenta países, las cuales se han puesto progresivamente en la red en la base de datos multicriterios “Emmanuelle international”, en la dirección: <http://www.inrp.fr/emmainternational/web>

⁵ En octubre de 2007 tuvo lugar en Ypres (Belgica) un congreso organizado por la *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung*, denominado: Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch ? Art und Identität. eines Lernmittels näher betrachtet”.

⁶ Ver: Antoine Prost, *Douze leçons sur l’histoire*, Paris, Seuil, 1996, cap: 6: “Les concepts”, p. 125-143.

como integrantes de un conjunto coherente. Así, la lengua francesa no conoce, antes de la Revolución, el término genérico que designaría esta categoría de obras. La situación es comparable en los otros países occidentales: los libros escolares durante mucho tiempo se presentaron a sus contemporáneos bajo una multitud de denominaciones⁷.

En primer lugar, existe una serie de términos sacados con frecuencia de la demanda de los títulos, que refieren a la manera como la obra es concebida. Algunos hacen referencia a su organización interna, especialmente cuando se trata de una selección de textos (portugués *antología*; italiano *florilegio*; francés *recueil, jardin*; etc); otros designan su función sintética (español *compendio*; portugués *compêndio*; francés *précis, abrégé, tableau*; feroïen* *samandráttur* -de *saman*, conjunto; italiano *ristretto*; etc) o bien su papel director (español guía; lituano *vadovelis* -de *vadov*, guía; alemán *Hilfsbuch*; francés *mentor*; etc.); otros evocan además el método de aprendizaje que llevan a cabo (inglés *method*; francés *cours*; etc.), método caracterizado positivamente con mucha frecuencia en el título de las obras (fácil, rápido, completo, nuevo, etc.)⁸ y que puede consistir en una alternancia de preguntas y respuestas (francés *catecismo*; sueco *katekes*; español *catecismo*; italiano *dialoghi*; etc.) o en una exposición organizada, usualmente de lo simple a lo complejo (francés *rudimentos*; español *nociones*; inglés *elements*; etc.).

Esta diversidad no es propia de las lenguas vernáculas: está presente también en los títulos de los manuales redactados en griego (*encheiridion, epitomè...*) o en latín (*epitome, compendium, hortulus, manuductio, tirocinium, excerpta, selecta, rudimenta, janua, introductio...*), característica que pone de manifiesto Pascale Hummel a través del estudio de numerosos títulos de obras destinadas a la enseñanza de la gramática griega a lo largo de la historia de la tradición gramatical y filológica⁹.

Tampoco es raro que se haga referencia a una obra consagrada a un autor reconocido, a la cual se confiere un estatuto de género o de modelo. Es por ejemplo el caso del *Catón*, un código de moral cristiana y civil, inspirado de los *Disticha Catonis*, obra atribuida a Marcus Porcius Cato, llamado Catón el censor, pero cuyo original fue probablemente redactado en el siglo III de nuestra era¹⁰. El *Catón* pudo revestir –siguiendo el capricho del autor–, diversas formas que combinan a la vez la doctrina cristiana y el silabario, o reuniendo en un mismo conjunto el silabario, el catecismo y los preceptos de la buena educación¹¹. Es también el

⁷ Ver Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas...*, *op. cit.*, p. 451-469.

* Lengua de los habitantes de las Islas Faroé/Dinamarca (Nota do Tradutor).

⁸ Anne-Marie Chartier, “Des abécédaires . aux méthodes de lecture: genèse du manuel moderne avant les lois Ferry”, in Jean-Yves Mollier (dir.), *Histoires de lecture XIXe-XXe siècles*, Bernay, Société d’histoire de la lecture, 2005, p. 78-102 (Matériaux pour une histoire de la lecture et de ses institutions, 17).

⁹ Pascale Hummel, *De lingua graeca. Histoire de l’histoire de la langue grecque*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, p. 228-235.

¹⁰ Febvre, Henri-Jean Martin, *L’apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 356-358 (L’évolution de l’humanité, 30).

¹¹ Paula Demerson, “Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón”, in CIREMIA, *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours*, Tours,

caso de los *Baremos*, selección de cálculos periódicos y las tablas numéricas que deben su nombre al aritmético Bertrand de Barrême (1640-1703), autor de un gran número de obras de esta naturaleza.

Es a veces, por sinécdoque, una marca distintiva como la cruz impresa, la cual precede a los alfabetos a partir del siglo XVI, *que dan su nombre al conjunto de la producción: italiano Santacroce; inglés Crisscross – de Christ’s cross; francés Croiz-de par Dieu e incluso croissete* (en el Nordeste de Francia)¹². Este signo gráfico, que se encuentra en las obras litúrgicas, invita al lector a persignarse en un momento preciso de su lectura, es decir, en este caso, antes de comenzar: indica también que dedicarse a este ejercicio reviste la misma importancia que la oración¹³.

La denominación puede inclusive reflejar las características materiales, como en el caso de la *cartilla*, del *horn-book*, del *battledore* o de la *palette*.

La *cartilla* es el nombre dado en español (*cartilha*, en portugués) a los pequeños libros que presentan las letras del alfabeto y las primeras herramientas del aprendizaje de la lectura, se difunden ampliamente en Europa a partir del siglo XVI¹⁴. Se trata de una simple hoja (*carta*) impresa que, doblada dos o tres veces, forma un cuaderno en 4° o en 8°, por consiguiente de ocho o diez y seis páginas. Esta palabra conoció tal suerte, en la península ibérica y en América Latina, que en lengua española familiar, las expresiones *cantar a uno la cartilla* y *no saber la cartilla* (*não saber a cartilha*, en portugués) significan respectivamente “*darle la lección a alguien*” y “*ser completamente ignorante*”.

El *horn-book* (o *hornbook*), que puede además tener otros nombres (italiano *tavola*; español *tableta*; etc), apareció en Europa en la Edad Media; no se habla propiamente de un libro, sino de una simple hoja de papel sobre la cual se reproducen los alfabetos, la oración del Padre Nuestro, e incluso los números de 1 a 10... En inglés, deriva su nombre de la hoja, montada sobre un pedazo de madera o de cuero, de formato reducido y bordeado de un marco de madera o de metal, protegida por una fina película de cuerno (inglés *horn*). También equipado de un mango, este instrumento podría ser asociado al juego de cometas (*shuttlecock*)¹⁵.

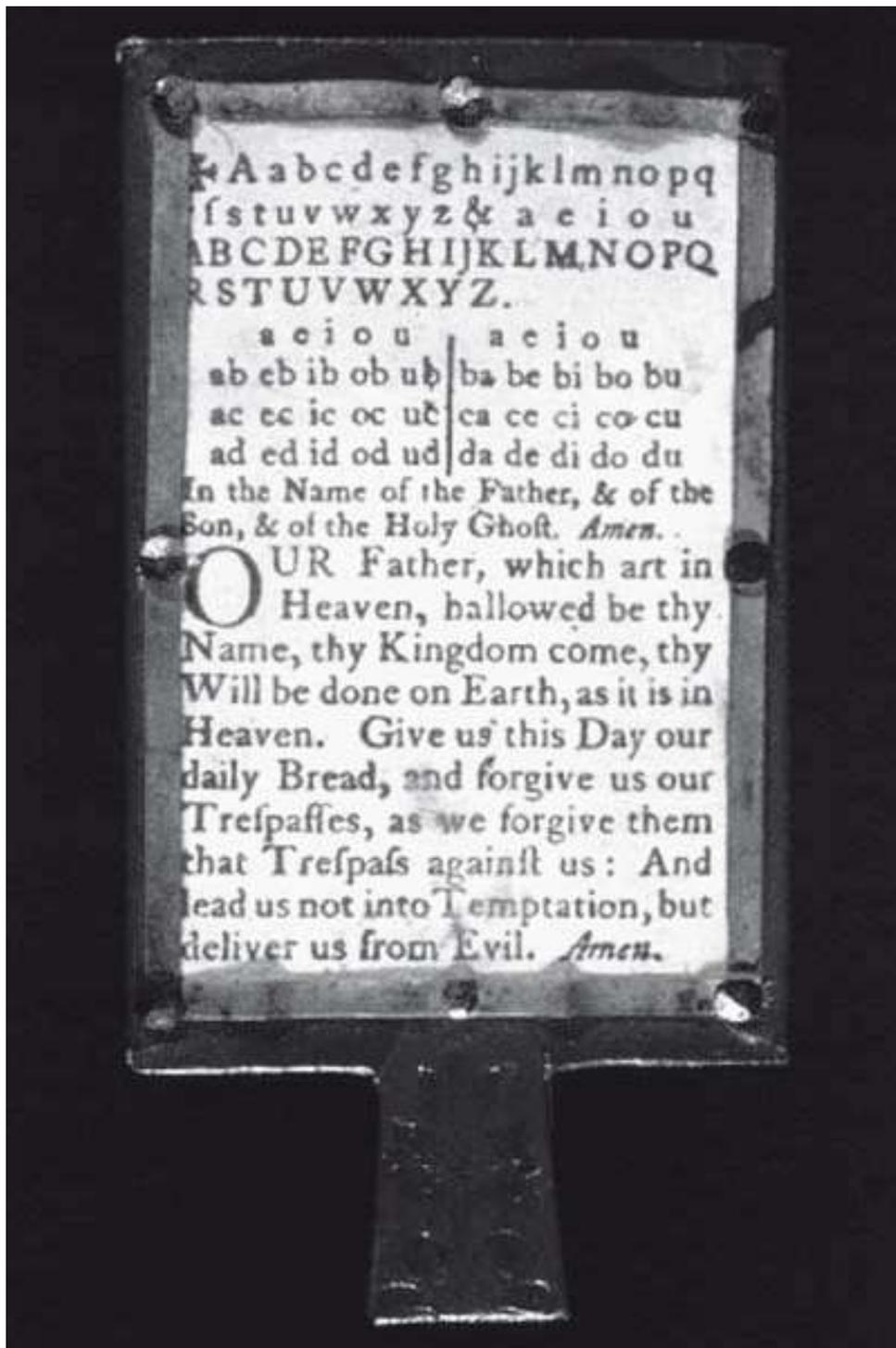
CIREMIA, 1986, p. 35; Antonio Viñao Frago, “Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vol., t. I, *Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, p. 149-191.

¹²Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés au XIXe siècle*, Paris, Promodis, 1984.

¹³Piero Lucchi, “La santacroce, il psalterio e il babuino. Libri per imparare a leggere nel primo della stampa”, in Attilio Bartoli Langeli, Armando Petrucci (dir.), *Alfabetismo e cultura scritta*, Quaderni storici, XIII, 2, n° 38, 1978, p. 593-630.

¹⁴Victor Infantes, “De la cartilla al libro”, *Revue hispanique*, 97, 1, 1995, p. 33-66; Fernando Castelo- Branco, “Cartilhas quinhentistas para ensinar a ler”, *Boletim Bibliográfico e Informativo de Centro de Investigação Pedagógica de Instituto Gulbenkian*, 14, 1971, p. 109-151.

¹⁵Andrew White Tuer, *History of the Horn-book*, Londres, Leadenhall Press, 1896, 2 vol.



Fuente: Reproducción de un hornbook tradicional. Fecha desconocida. Formato: cerca 9 x 6,5 cm. Biblioteca de la Universidad de Indiana

La *battledore* (o *battledoor*) se deriva del *hornbook*. Pese a su aspecto y a su nombre (*battledore* significa “raqueta” en inglés), los *battedores* nunca fueron utilizados como juego. Ampliamente difundidas en Gran Bretaña y en los Estados Unidos hasta mediados del siglo XIX, estas palabras se presentan bajo la forma de una hoja de cartón doblada en dos, a veces en tres, ofreciendo así una superficie útil más grande: el texto impreso estaba pegado sobre una cara mientras que la otra estaba frecuentemente adornada de grabados sobre madera¹⁶.

El término paleta fue documentado desde el siglo XV en Suiza romana o Suiza francesa, en Savoya y en una parte de Borgoña para indicar un abecedario. Hace referencia a un soporte sólido, comúnmente extendido y poco costoso: un omóplato de cerdo. Este hueso, que tiene la forma de una pequeña raqueta triangular, posee en efecto una superficie plana y lisa, sobre la cual es posible grabar o pegar un alfabeto manuscrito, y una extremidad, el acromion, que un niño podría tener cómodamente en la mano. Incluso así se hubiese también recurrido a las tablas de madera y al abecedario, se convierte desde el siglo XV en un pequeño libro impreso, esta denominación se mantuvo hasta comienzos del siglo XIX¹⁷.

Hoy todavía, los términos a los cuales recurren las diversas lenguas para indicar el concepto de libro escolar son variados, y su acepción no es ni precisa ni estable¹⁸. Recorriendo la abundante bibliografía científica dedicada en el mundo al libro y a la edición escolar, se constata que en efecto se emplean conjuntamente en nuestros días varias expresiones, las cuales con mucha frecuencia es difícil, incluso imposible, determinar lo que las diferencia. Todo parece ser un asunto de contexto, de uso, incluso de estilo. Así los franceses emplean indiferentemente, entre otros términos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* o *livres de classe*¹⁹; los italianos recurren especialmente a *libri scolastici*, *libri per la scuola* o *libri di testo*; los hispanoparlantes dudan entre *libros escolares*, *libros de texto* o *textos escolares*²⁰; mientras que en el mundo de habla portuguesa optan por *livros didáticos*, *manuais escolares* o *textos didáticos*. En los países anglosajones, *textbook*, *schoolbook* y a veces *school textbook* parecen ser empleados de manera no diferenciada, lo mismo que *Schulbuch* y *Lehrbuch* en los países germanófonos, *schoolboek* y *leerboek*, en las regiones

¹⁶ Acerca de los *hornbooks* y los *battledores*, voir especialmente: Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies. Illustrated Books for the Nursery and Schoolroom, 1700-1900*, Berkeley/Los Ángeles, University of California Press, 1975, p. 36 sqq.; Charles H. Carpenter, *History of American Schoolbooks*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, s.d. [1963].

¹⁷ Georges Panchaud, *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne, F. Rouge, 1952, p. 152-158. Ver también: “Les palettes et abécédaires d’autrefois”, *Folklore suisse*, 1949, p. 4-11. Nuestros agradecimientos a Pierre Caspard por habernos comunicado estas referencias.

¹⁸ Antônio Augusto Gomes Batista, “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, art. cit.

¹⁹ Incluso si ellas son frecuentemente empleadas por unos y otros, estas expresiones no son necesariamente equivalentes. Cf. Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 14; ver igualmente María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia...*, op. cit., p. 27-28.

²⁰ Se destaca que algunas expresiones que nombran los libros escolares han tomado una connotación peyorativa: por ejemplo fue el caso, en el último tercio del siglo XIX, del *libro de texto* en España y del *manuel* en Francia, que remitían a la enseñanza tradicional, fundamentada sobre la memoria; fue también el caso del *kyôkasho* en el Japón, donde después de la segunda guerra mundial, las obras escolares eran como responsables del ascenso del imperialismo nipón.

de habla holandesa; se utiliza *skolbok* y *lärebok* en Suecia, *skolebok* y *laerebok* en Noruega, *skolebog* y *laerebog* en Dinamarca, e incluso *scholica encheiridia*, *scholica biblia* o *anagnostika bilia* en Grecia, etc.

Estas oscilaciones terminológicas pueden además explicarse por motivaciones retóricas, particularmente en las lenguas romances, que rehúsan generalmente repetir los mismos términos. Pero, si se mira más de cerca, se constata que esta profusión lexical refleja la complejidad del estatuto del libro escolar en la sociedad.

Algunas expresiones remiten al contexto institucional en el cual la obra es empleada o a quién está destinada (francés *livre d'école*, *livre de classe*, *livre classique*, etc.²¹; inglés *schoolbook*; alemán *Schulbuch*; holandés *schoolboek*; danés *skolebog*; español *libros escolares*; italiano *libri per la scuola*, *libri scolastici*; albanes *libër skollor*; polaco *Książki szkolne*; turco *okul kilavuzu*; húngaro *iskolai tankönyvek*; eslovaco *školská učebníka*; lituano *monyklinis vadovėlis* – *monyklina*, escuela; cingalés o tamil *pachadaly putagama* – de *pachadaly*, escuela; lingala (Congo) *buku ya kelasi*; farsi (Irán) *ketabe darsi* – de *ketabe* libro y *darsi*, escuela; chino *xué xiào shu* - de *xué*, instruir, *xiào*, escuela y *shu*, libro, etc.); estas expresiones pueden estar acompañadas de indicaciones que precisan la naturaleza del público escolar o el nivel de enseñanza al cual la obra está destinada (francés *manuels de troisième*; español *libros de bachillerato*; noruego *laerebok för gymnasiet*; italiano *libri per la scuola elementare*, etc.).

Otros, sin hacer referencia a este contexto institucional, enfatizan sobre la función didáctica, entendida aquí en su sentido etimológico como: el libro escolar es un libro que sirve para enseñar (*français livre d'enseignement*; alemán *Lehrbuch*; húngaro *tankönyv* – de *tanítás*, enseñanza y *könyv*, libro; noruego *laerebok*; griego *didaskaleion* – de *didaskein* enseñar; portugués *livro didático*; vasco *liburu didaktikoen*; árabe *eddirasat kitab* – de *eddirasat*, enseñanza) o para estudiar (ruso y, con algunas variantes, otras lenguas eslavas *uchébnik* – de *uchéba*, estudios; holandés *leerboek*²²; letón *mácibu grámata* – de *mácibu*, estudio; español *manuales de estudio*; hebreo *sefer limoud* – de *sefer*, libro y *limoud*, estudio; swahili *kitabu ya masomo* – de *masomo*, estudio, vietnamés *sách học* – de *sách*, libro, y *học*, estudiar).

²¹ Acerca de la evolución lexical del adjetivo “clásico”, ver Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 11.

²² Etimológicamente, *leerboek* refiere al acto de enseñar (cf. alemán *Lehrbuch*), no obstante, el contexto cultural condujo a que este vocablo designe un instrumento de aprendizaje.

Reproducción en negro y blanco de las páginas 4 y 5 de una versión del Hyakushô ôrai ("Ôrai des paysans"), probablemente publicado hacia finales de la época de Edo, 1603-1867. Realizado sobre el modelo de Ôrai de los mercaderes, parece el vocabulario propio del mundo campesino japonés y servía de base para el aprendizaje de la escritura y la lectura. Los vivos colores realzan los dibujos (ver <<http://beth.nara-edu.ac.jp/COLLECTION/c13-003.htm>>). Formato: ca 22 x 15cm.



Fuente: Bibliothèque de l'université de Nara

La terminología remite tanto a los contenidos de enseñanza, ya sea de manera indiferenciada, como a los libros que acogen los conocimientos enciclopédicos (finés *oppikirja* – de *oppi*, saberes; y *kirja*, libro; islandés *kennslubók*), que son generalmente los libros de lectura corriente (griego *anagnosticon biblion* e incluso *anagnosmata*), o que hacen explícita referencia a la materia de la que trata la obra (inglés *grammar*; inglés *arithmetic*s; alemán *Schulgeschichtsbuch*; húngaro *történelemkönyv*; español *lecciones de cosas*; etc.) hasta reducirlo a veces, si el contexto enunciativo no es ambiguo: ¡un alumno hablará hoy en día tan naturalmente de su libro de geografía! (¡o de “géo”! [como se dice coloquialmente en francés *n del t.*]), sin necesidad de más precisión. Además es la referencia genérica a los contenidos la que prevaleció en Extremo Oriente, cuando a finales del siglo XIX, como

resultado de la influencia occidental ejercida profundamente sobre el sistema educativo nipón: “libro escolar” se dice *kyôkasho* en japonés (y *kyo kwa soen* coreano), expresiones que se podrían traducir literalmente por “libro de materias a enseñar”²³.

Ahora bien, a veces sucede a la inversa cuando la naturaleza de los aprendizajes da su nombre al libro escolar. Se encuentra aquí la distinción tradicional, pero lejos de ser rigurosa, divide la literatura escolar en dos grandes conjuntos: de un lado, los libros que presentan los conocimientos, del otro, aquellos que apuntan a la adquisición de los mecanismos de la lectura; es la opinión que expresa, al igual que muchos otros, Fernando Sainz cuando diferencia los “*libros de materias*” y los “*libros de lectura*”²⁴. La segunda categoría comprendería especialmente los métodos de lectura: alfabetos y abecedarios (griego *alphabêtârè*, alemán *ABC-Buch*; inglés *alphabet book*; húngaro *abécéskönyv*; italiano *abecedario*; ruso *azbouka*; eslovaco *šlabikar*; etc.), silabarios (inglés *spellers*; holandés *spelboek*; español *silabario*; etc.) libros de lectura (polaco *elementarz*; lituano *elementorius*; húngaro *olvasó könyv*; serbio *fibla*, derivado del alemán *Fibel*; ucraniano *bukvar*; inglés *primers* –denominados así porque ellos constituyen cronológicamente los primeros libros– y *readers*²⁵; alemán *Lesebuch*; holandés *lesboek*; español *libro de lectura*; portugués *libro de leitura*; kirundi (Ruanda, Uganda) *igitabo co gusoma* – de *gusoma*, que significa leer, pero también beber y abrazar, etc.).

Así mismo, muchas expresiones toman en cuenta la forma material, la de una obra de formato pequeño que se tiene a la mano o que se lleva en la mano (francés *manuel*; español *manuales escolares*; portugués *manuais escolares*; italiano *manuali per la scuola*, rumano *manual școlar*; breton *levdorn* – de *dorn*, mano; húngaro *kézikönyv* – de *kéz*, mano y *könyv*, libro; griego *encheiridon* – de *cheir*, mano). Se encuentran los términos equivalentes en las lenguas germánicas y eslavas, pero parecen menos corrientemente asociadas al contexto escolar (ruso *rukovódstvo* – de *ruka*, mano –palabra que significa a la vez manual y administración, lo que evoca también la función organizadora del manual; checo *příručka* – de *pří*, al lado de, y *ručka* manejar; polaco *podręcznik* – de *pod*, bajo y *ręka* mano; letón *rokas gramata* – de *rokas*, mano; inglés *handbook*; alemán *Handbuch*; danés *håndbog*; holandés *handboek*; irlandés *lámhleabhr* – de *lamh*, mano; etc.). Es también la forma elegida por el esperanto *manlibro*.

²³ En japonés el concepto de manual escolar no existió antes de la restauración de Meiji, las obras empleadas hasta entonces en el contexto educativo, los *ôraimono*, no habían sido específicamente concebidas con fines didácticos. Es un decreto de 1879, que a partir del modelo occidental, introduce la noción de materia de enseñanza (seis materias se definen entonces) y, hasta 1945, existe una confusión entre programas y manuales, porque la tradición japonesa considera que se aprenden los mismos manuales y no con la ayuda de los manuales. Sobre la historia de los manuales japoneses, ver el notable sitio web de Christian Galán en la dirección: <http://w3.univ-tlse2.fr/japonais/galan/indexgalan.htm>

²⁴ Fernando Sainz, “El libro en la enseñanza”, *Revista de Pedagogía*, 88, 1929, p. 214-219. Esta distinción, específica de la enseñanza elemental, es todavía corrientemente asumida por los investigadores.

²⁵ Los *primers* son los libros en los cuales se llevan a cabo los primeros aprendizajes; los *readers*, que suponen un conocimiento preliminar de los mecanismo de base de la lectura, presentan textos extensos y son empleados en segundo lugar.

Otras expresiones usadas habitualmente son aquellas que se refieren al texto. No se trata solamente de una alusión a la forma de expresión tradicionalmente privilegiada para transmitir los conocimientos, la ilustración solo tiene durante mucho tiempo en Occidente, salvo algunas notables excepciones, un papel marginal en la relación alumno-maestro, pero sobre todo el de una referencia a la autoridad que confiere lo que ha sido juzgado digno de ser escrito (inglés *text book*; italiano *libro di testo*, *testo scolastico*; español *libro de texto*, *texto escolar*; noruego *textbok*; irlandés *téacsleabhar*; etc.). Algunas expresiones inglesas contemporáneas son además exactamente reveladoras de la autoridad que se le confiere al manual: a *textbook landing*, a *textbook dive*, etc significando, sin ambigüedad, un aterrizaje modelo, una caída modelo, etc²⁶. El británico Christopher Stray, uno de los fundadores del *Textbook Colloquium*²⁷, también ha mostrado que los avatares gráficos de la palabra *textbook* son reveladores de la evolución que ha conocido este concepto en Gran Bretaña: anota que la grafía *text book* se aplica, en el origen, a un texto habitualmente redactado en griego o latín y empleado con fines pedagógicos, texto que era objeto de comentarios y de explicaciones ofrecidas oralmente por el profesor; *text-book* (con un guion) solo aparece en los años 1830; para ser suplantado, entre 1880 y 1920, por la grafía moderna *textbook*: <<la diferencia fundamental entre la palabra “manual” (*textbook*) y su predecesor, el “libro de textos” (*text book*), reside en el hecho de que el primero es la vez el texto y el profesor>>²⁸. Su compatriota, John Issit, destaca por su parte, la multiplicidad de usos figurados del término *textbook*, lo que no facilita mucho la definición²⁹. En España, las expresiones *textos* y *libros de texto* solo se encuentran a partir de 1836 en los documentos reglamentarios para designar las obras que pueden servir de “texto” de enseñanza³⁰.

Ahora bien, ¿qué concluir de este rápido panorama lexical?

²⁶ Robert & Collins Super Senior, 1996, entrada “Textbook”.

²⁷ *The Colloquium on Textbooks, Schools and Society*, fundado en Swansea (Reino Unido) en 1989, publica la revista *Paradigm*.

²⁸ Christopher Stray, “*Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel*”, *Histoire de l'éducation*, número especial bajo la dirección de Choppin, *Manuels scolaires. États et sociétés, XIXe-XXe siècles*, mayo 1993, p. 73-74.

²⁹ “*In pursuit of a textbook definition of textbooks, then, the questions and complexities are legion and the solutions decidedly unsatisfactory. This morass of problems is not helped by the multiplicity of usages of ‘textbook’, as in ‘a textbook case’, meaning to exemplify a particular type of case; ‘a textbook performance’, meaning a perfect execution according to given standards; ‘textbook learning’, meaning a particularly dry and rote form of learning; or ‘merely from the textbook’, meaning in some way imaginatively lacking.*” [Para quien se esfuerza en dar a los manuales una definición de referencia, las complicaciones son muchas, y las soluciones verdaderamente poco satisfactorias. Salir de este embrollo de problemas no se facilita por la multiplicidad de usos de la palabra manual (*textbook*). Es el caso de las expresiones como *a textbook case*, que pretende dar un ejemplo de caso particular, *a textbook performance*, que significa que un servicio ha respetado perfectamente los criterios determinados, *a textbook learning*, que designa un aprendizaje particularmente árido y mecanizado, o también *merely from a textbook*, que expresa una cierta ausencia de imaginación”]: John Issitt, “Reflections on the study of textbooks”, *History of Education*, vol. 33, n. 6, November 2004, p. 684.

³⁰ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allieus Pons, *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992, p. 11.

En primer lugar, que el manual bajo sus diversas denominaciones, progresivamente se ha convertido en un objeto planetario: este se impone en el mundo por medio de la evangelización y la colonización, con la adopción de la mayor parte de los países de sistemas educativos y métodos de enseñanza inspirados en el modelo occidental. El “manual” con frecuencia, es asimismo designado con términos que son solo la transcripción, la traducción o la transposición de las denominaciones más comúnmente empleadas en los países desarrollados.

Luego se constata que, si bien algunas denominaciones locales o tradicionales continúan existiendo durante mucho tiempo, el léxico progresivamente se ha reducido. La constitución en Europa de los sistemas de enseñanza que apuntan a una uniformización de los contenidos y los métodos, provoca una autonomía de la edición escolar, una normalización de sus producciones y, fundamenta así la emergencia de una nomenclatura específica.

Se observa también que la diversidad de vocabulario empleado refleja la complejidad del manual: según las épocas y los espacios culturales, se encuentra una pluralidad de vocablos que refieren tanto al contenido intelectual como al soporte material, unas veces a una u otra de sus múltiples funciones.

Con frecuencia el vocabulario empleado parece traducir las influencias que se ejercen de un país a otro³¹ puesto que, siguiendo los espacios lingüísticos, no se privilegian las mismas representaciones o expectativas. Los angloparlantes utilizan de preferencia la palabra *textbook*, porque el manual es ante todo para ellos una referencia, los de habla alemana *Schulbuch* porque privilegian el aspecto institucional, o bien los japoneses *Kyôkasho*, porque según su perspectiva lo esencial residiría en los contenidos. En resumen, ¿estamos seguros de hablar del mismo objeto cuando se lleva a cabo un estudio comparativo?

2. “ON THE BORDERS OF TEXTBOOKS...”

Los manuales escolares hacen parte desde hace varias generaciones, al menos en los países desarrollados, del universo cotidiano de los niños y de las familias. Se puede comprender que tal familiaridad parece hacer superflua para los contemporáneos cualquier definición. En cambio, sorprende más constatar la cantidad de científicos que trabajan en un campo, al cual desde comienzos de los años 1970, los investigadores alemanes han reconocido una identidad y asignado un nombre, el de *Schulbuchforschung*³², tampoco juzguen útil definir previamente su objeto de investigación.

³¹ Acerca de la denominación de los métodos de lectura y los libros de lectura en los países bálticos y los países eslavos, ver Wendelin Sroka, “Was macht die Fibel zur Fibel? Eine historisch-vergleichende Annäherung an die Identität von Lehrwerken für den Erstleseunterricht in Deutschland, Russland und den USA”, in Actas del coloquio “Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachte”. Ypres, 5-6 octubre 2007 (en prensa).

³² La investigación sobre los manuales escolares (*Schulbuchforschung*) no figura como una disciplina académica: en efecto no son los métodos que fundamentan su unidad; es su objeto. Este busca aprehender el manual en su contexto global y especialmente recontextualizar su “discurso”. Ver especialmente Richard Olechowski (dir.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main/New York, Peter Lang, 1995 (Schule,

El gramático británico Ian Michel escribía en 1990: “No es fácil decir si una obra es o no un libro escolar. Si bien no importa mucho dar una definición exacta, sí es necesario ofrecer una descripción aproximada, de lo contrario todas las obras entrarían en esta categoría”³³. Pero queda por definir los criterios objetivos de fundamentación para determinar o no el carácter “escolar” de una obra.

Asumir el manual escolar como objeto de estudio supone igualmente que se dedica un trabajo previo de delimitación conceptual con relación a otros tipos de producción literarias³⁴. Esto implica que se definan para cada categoría los criterios de inclusión y de exclusión cuya naturaleza, según el estatuto del observador, no es necesariamente idéntica. La perspectiva diacrónica, que toma en cuenta las evoluciones estructurales y las fluctuaciones semánticas, de hecho hace que esta tarea de definir y delimitar, sea aún más compleja.

2.1. MERCADO DOMÉSTICO Y MERCADO INSTITUCIONAL

Reservar el nombre de “libro escolar” solo para las obras que fueron utilizadas en un establecimiento de enseñanza y/o que fueron específicamente concebidas con esta intención solo tiene en efecto sentido, históricamente hablando, para el período más reciente, en particular en aquellas regiones donde el sector educativo conoció una institucionalización tardía. La educación doméstica es un fenómeno, del cual con frecuencia se tiene mucha tendencia a subestimar su importancia y persistencia, cuando además en ocasiones, ha sido objeto de una reglamentación, como en Suecia a partir de 1686³⁵. Que contribuya o no a completar la asistencia escolar, juega un papel esencial para la educación de los muchachos como la de las hijas. Es de esta manera como las *Histoires de la Bible* de Johann Gottfried Hübner, best seller publicado por primera vez en Leipzig en 1714 y traducido en muchas

Wissenschaft, Politik, 10); es también este nombre (*Internationale Schulbuchforschung*) que tiene desde 1979 la revista publicada por el Georg-Eckert Institut de Braunschweig. El español Agustín Escolano Benito lanzo de su parte, a mediados de los años 1990, el neologismo “manualística”.

³³ “It is not easy to say when a work is a textbook. Exact definition does not matter, but description of some sort is necessary, or all books become relevant”: Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, *Paradigm*, 2, March 1990, p. 5.

³⁴ “Does a reprint of a Shakespeare play used as part of a learning programme constitute a textbook? Is an Open University workbook a textbook? Is a collection of mathematical exercises a textbook? Is a shorthand exercise book used by colonial administrative clerks in prewar India a textbook? Would an alien anthropologist be justified in considering the Bible as a textbook? [...] There is such a wide range of uses for the textbook, from garage manual to classroom aid, that a typology of uses offers little analytical consistency. [...] Textbooks, thus, are a very fuzzy category as they reflect a multiplicity of meanings and uses.” [“¿Una edición de una pieza de Shakespeare empleada en el marco de un programa de aprendizaje constituye un manual? ¿Un libro de ejercicios de una Open University es un manual? ¿Una compilación de ejercicios de matemáticas es un manual? ¿Un cuaderno de ejercicios de taquigrafía empleado por los secretarios judiciales de la administración colonial en la India antes de la guerra, es un manual? ¿Un antropólogo venido de otra parte, tendría razón en considerar la Biblia como un manual? [...]. Hay un amplio espectro de uso de la expresión manual, del manual del mecánico hasta el manual auxiliar para la clase, una tipología de usos que ofrece poca consistencia para el análisis [...]. También los manuales forman una categoría muy confusa en la medida en que ellos refieren una multiplicidad de significados y de usos”]: John Issit, “Reflectionson the study of textbooks”, art. cit., p. 685.

³⁵ Frithiov Borgeson, *The Administration of Elementary and Secondary Education in Sweden*, New York, 1927, p. 4.

lenguas, ofreció a los padres las herramientas que les permitía examinar el trabajo de su hijo: cada una de las ciento cuatro historias estaban acompañadas de un cuestionario sin respuestas, que al favorecer la reformulación, permite evaluar el nivel de comprensión del texto³⁶.

Pero los editores y los autores han tenido también interés, por razones esencialmente económicas, en borrar la distinción entre enseñanza doméstica y enseñanza escolar. Igualmente un gran número de libros fueron concebidos a la vez para el mercado doméstico y para el mercado institucional: los editores tienen cuidado con frecuencia en destacar la naturaleza dual de su lectores sobre la primera cubierta o sobre la página del título³⁷. Este solapamiento entre mercado escolar y mercado doméstico tendió a borrarse en el transcurso del siglo XIX con la escolarización masiva, la elaboración de programas de enseñanza, la diversificación de niveles y de formaciones, y la multiplicación de los exámenes y concursos, a los cuales una parte nada despreciable de la producción editorial, estaba orientada para su preparación. Pero esta estratificación no tuvo lugar de manera uniforme: “el período durante el cual hubo un solapamiento entre la casa y escuela, ciertamente varió según las materias, este fue sin duda algo largo, para el caso de las antologías poéticas; en cambio, dicho solapamiento debió ser limitado en lo que concierne a la contabilidad, e inexistente –se puede suponer– en las ciencias aplicadas”³⁸.

2.2. MERCADO ESCOLAR Y MERCADO PROFESIONAL

Es en efecto, a una tercera categoría de población a la que se refieren los “libros escolares”, la del aprendiz o de los jóvenes trabajadores, pero también, más ampliamente, la de los medios profesionales. La imagen que se presentaba alrededor de 1800 de lo que sería más tarde la edición clásica, a grandes rasgos no está indudablemente muy lejos, de la situación que conoce hoy en día la edición universitaria francesa, en la cual en ausencia de programas nacionales, una misma obra debe, por razones económicas, ser concebida en función de varios públicos: el mundo universitario (estudiantes y profesores), el público llamado cultivado la “sociedad culta” –como se decía en el siglo XIX– deseosa de acceder a

³⁶ Johann Hübner, *Zweymahl zwey und fünfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente*, Leipzig, 1714. Ver Pierre Caspard, “Examen de soi-même, examen public, examen d’état: de l’admission. la Sainte-Cène aux certificats de fin d’études, XVIe-XIXe siècles”, *Histoire de l’éducation*, n° especial 94, bajo la dirección de Bruno Belhoste, *Évaluer, sélectionner, certifier XVIe-XXe siècles*, mai 2002, p. 44-45.

³⁷ Así, entre otros ejemplos: C.-F. Ermeler, *Leçons de littérature allemande. Nouveau choix de morceaux en prose et en vers, extraits des meilleurs auteurs allemands à l’usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande*, Paris, Baudry, 1826 (14 reediciones hasta 1865).

³⁸ “The age range during which there was an overlap between home and school would vary from subject to subject. It would continue for a long time in the case of poetry anthologies; there would be little overlap in Bookkeeping, and, one might suppose, in Mechanics none”: Ian Michael, “Aspects of textbooks research”, art. cit., p. 5.

una información certificada, y, muy especialmente, pero no exclusivamente, en los campos jurídicos o médicos, los medios profesionales³⁹.

Lo que nosotros llamaríamos hoy la literatura técnica y profesional parece sin embargo, haber accedido muy rápidamente a una cierta autonomía⁴⁰: los manuales y tratados destinados a las profesiones de negocios constituyen una prueba particularmente precoz⁴¹. El desarrollo y la subdivisión de las disciplinas científicas a partir de finales del siglo XVIII implican en primer lugar y de manera radical, una diversificación de la producción especializada; luego, a medida que avanza el siglo XIX y la industria, ofrece nuevas salidas, se desarrolla una producción de manuales (inglés *companion*, asistente); alemán *hilfsbusch* (o *Hilfsbuch*); español *guía*; húngaro *séged könyv*; etc.) que, distinta de las publicaciones destinadas a los establecimientos de enseñanza, “apunta” a públicos muy particulares: ellos presentan, en el modo enciclopédico y en una forma breve, el conjunto de conocimientos juzgados necesarios para el ejercicio de un oficio determinado. Se puede citar, para los constructores de molinos y los ingenieros hidráulicos, *The Millwright and Engineer’s Pocket Companion* de William Templeton⁴² o *Die Praktische Anweisung* de Friedrich Netto⁴³; para los navegadores, *The Ship-Master’s Assistant* de David Steel⁴⁴; o incluso, para los negociantes *The Man of Business and Gentleman’s* de William Perry⁴⁵ o *Les Tarifs et comptes faits du grand commerce* de François Barrême⁴⁶; etc. Esta clase de obras aparecen en los catálogos de las librerías de la segunda mitad del siglo XVIII en la sección “libros escolares”⁴⁷.

³⁹ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L’édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998, p. 313-339.

⁴⁰ John Fauvel, “ohn’s Wilkin’s Mathematical magic considered as a textbook”, *Paradigm*, 4, December 1990, p. 3-5.

⁴¹ Jochen Hoock, Pierre Jeannin, Wolfgang Kaiser (dir.), *Ars mercatoria: Handbücher und Traktate für den Gebrauch des Kaufmanns : 1470-1820. Eine analytische Bibliographie in 6 Bänden*, Paderborn, Schöningh, 3 vol. parus. Ver también Franco Angiolini, Daniel Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l’Europe moderne*, Paris, Éditions de l’EHESS, 1995 (Civilisations et Sociétés, 91).

⁴² William Templeton, *The Millwright & Engineer’s Pocket Companion: comprising decimal arithmetic, tables of square and cube roots, practical geometry, mensuration, strenght of materials, mechanic powers, water wheels, pumps and pumping engines, steam engines, tables of specific gravities, &c.* 2nd ed. [...] revised and [...] enlarged; to which is added an appendix, containing the circumferences, squares, cubes, and areas of circles, superficies and solidities of spheres, &c. &c., London, Simpkin and Marshall, 1833.

⁴³ Friedrich August Wilhelm Netto, *Praktische Anweisung, das Wasserw.gen oder Nivelliren in den bei Kultivirung des Landes gewöhnlich vorkommenden Fällen anzuwenden: ein nach dem jetzigen Zustande der Wissenschaft eingerichtetes und mit den neuesten Erfindungen bereichertes unentbehrliches Hilfsbuch für Feld- und Forst-Messer, Land-, Wege- und Wasser-Baubeflissene, Agronomen, Mühlenbesitzer*, Berlin/Landsberg an der Warthe, Enslin, 1826.

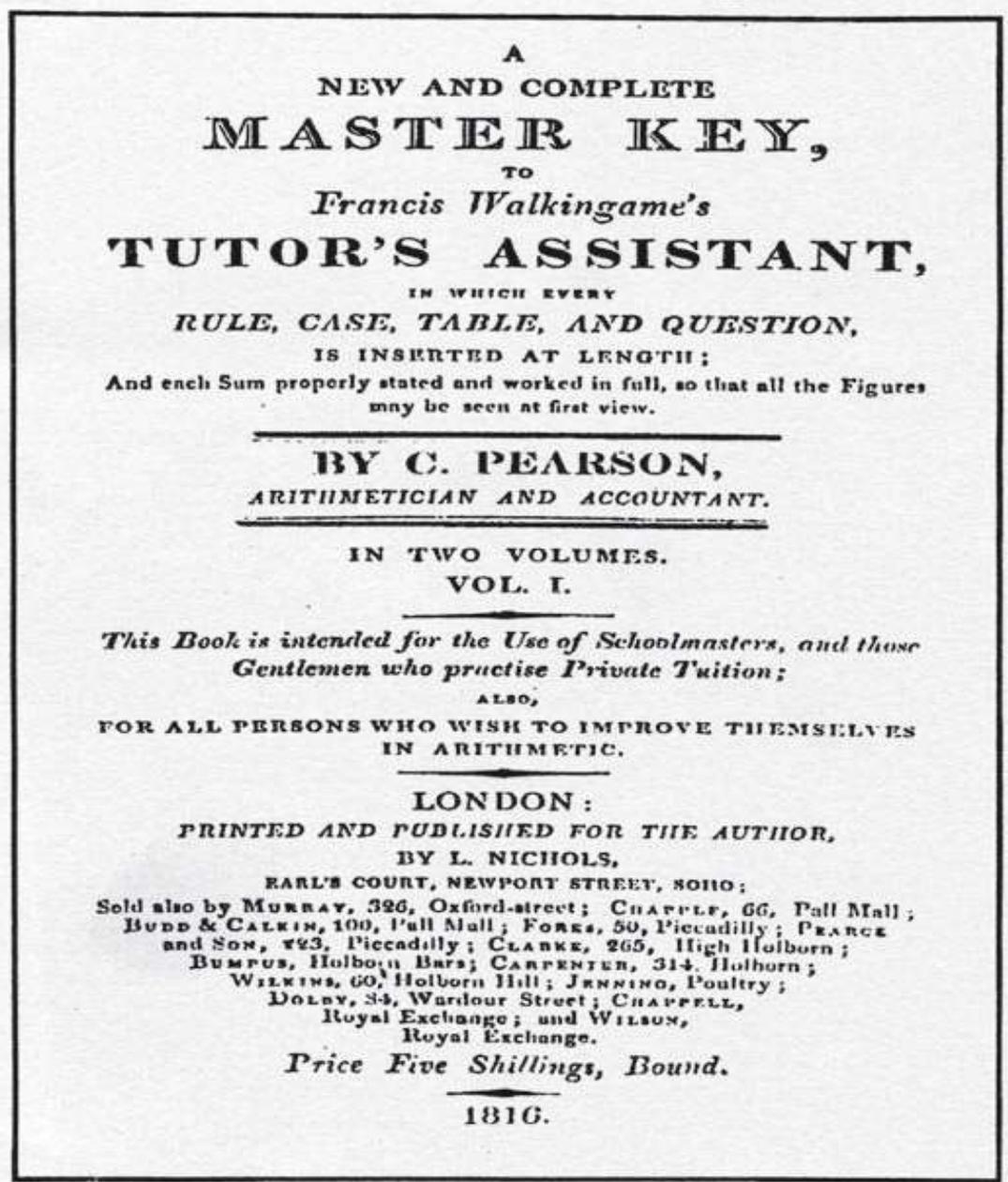
⁴⁴ David Steel, *The Ship-Master’s Assistant and Owner’s Manual*, London, 1788. La obra ha conocido más de veinte ediciones, la última data de 1852.

⁴⁵ William Perry, *The Man of Business and Gentleman’s Assistant* (3d ed.), Edinburgh, 1777.

⁴⁶ François Bertrand de Barrême, *Les tarifs et comptes faits du grand commerce*, Paris, 1670.

⁴⁷ “Commercial and technical books were sometimes classified under the rubric of School Books, but were more often listed separately by title” [“Las obras de comercio y las obras técnicas a veces estaban clasificadas en la sección Libros escolares, sin embargo, con mayor frecuencia, estaban catalogadas aparte según su título”]:

Reproducción de la página del título del primer volumen de C. Pearson, *A New and Complete Master Key to Francis Walkingame's Tutor's Assistan....*, Londres: L. Nichols, 1816. Formato: in-12. Publicado en 1751, *The Tutor's Assistant* conoce múltiples reediciones anónimas y un número incluso más importante de ediciones (al menos 165) revisadas por treinta autores identificados hasta 1882. Se cuentan 47 reediciones de los Keys justo hasta esta misma fecha. Ver Ian Michael, «The Textbook as a Commodity: Walkingame's *The Tutor's Assistant*», *Paradigm*, 12, décembre 1993, p. 21-27. Source: *British Library*.



Fiona A. Black, <<“Horrid republican notions” and other matters: school book availability in Georgian Canada>>, *Paradigm*, vol. 2, 3, July 2001, p. 2.

Choppin, A. (2018). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique [El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica] (Traducción y adaptación al español por Miguel Ángel Gómez Mendoza y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño). (Original publicado en 2008) *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4 (7), 147 – 192.

Más tardíamente, este movimiento toca también las actividades que no se benefician de un reconocido estatuto profesional como ocurre con la Medicina, los oficios de la Ingeniería o del Derecho; en particular fue el caso de la agricultura. Así, en la segunda mitad del siglo XIX, en Inglaterra, los progresos de las ciencias y de las técnicas aplicadas a la agricultura y la modificación de las representaciones tradicionales del mundo campesino⁴⁸, generan la necesidad de ofrecer una educación propia para los oficios agrícolas. Esta evolución no deja de tener consecuencias sobre el estatuto de las obras de agricultura: un buen número de obras adaptadas a las necesidades prácticas de los agricultores fueron publicadas entonces, como los *Elements of Agriculture: a Text Book*, publicado por William Fream bajo los auspicios de la *Royal Agricultural Society of England*, que conoció un éxito considerable: su edición 17, bajo el tiraje de *Fream's Principles of Food and Agriculture*, fue publicada en 1992, esto fue exactamente un siglo después de la edición original⁴⁹. En Francia, la gran diversidad de los climas y los territorios dan nacimiento a una producción editorial específica por sector de actividad y/o por área geográfica⁵⁰.

La distinción entre mercado escolar y mercado profesional se torna aún más problemática a partir de la integración a los cursos escolares de formaciones técnicas y profesionales certificadas por diplomas de carácter nacional. Según las especialidades, los alumnos pueden entonces disponer (o no) de obras específicas, donde no se excluye que ellas puedan así satisfacer las necesidades de profesionales y por lo tanto ser útiles en el ejercicio cotidiano de su oficio.

2.3. LIBROS ESCOLARES Y LIBROS DE VULGARIZACIÓN

Pero simultáneamente, otra evolución tiene lugar, con la introducción en el mercado de obras inspiradas de los tratados científicos, cuyo objetivo es asegurar la difusión de los conocimientos.

Es a esta categoría de obras que se podrían vincular los “compendios”. De esta manera, Jean Claude Perriot destaca que en la segunda mitad del siglo XVIII, bajo el impulso de las sociedades sabias, la vulgarización de los conocimientos requiere la publicación de versiones abreviadas de obras científicas.⁵¹ Annie Bruter, cuyos trabajos tratan principalmente sobre la historia de la enseñanza de la historia en Francia, en el Antiguo Régimen, diferencia de una

⁴⁸ “The English Farmer is a splendid specimen of the human race. [...] The sort of writing which is intelligible by ordinary men is to him a mystery” [“El granjero inglés es un destacado espécimen de la especie humana. [...] El tipo de escritos que es inteligible para el común de los mortales y para él un misterio”] *Country newspapers, Temple Bar*, X, 1864, p. 131, cit. par Goddard : cf. Siguiete nota.

⁴⁹ H. Edmunds, “Eighty years of Fream’s *Elements of Agriculture*”, *Journal of the Royal Agricultural Society of England*, 134, 1973, p. 66-77; Nicholas Goddard, “Not a Reading Class”: the Development of the Victorian Agricultural Textbook”, *Paradigm*, 23, July 1997, p. 12-21.

⁵⁰ Por ejemplo: Denis Donon, *Manuel pratique du vigneron et du cultivateur du Centre*, Cosne, Imprimerie de A. Bureau, 1905.

⁵¹ Jean-Claude Perrot, “Nouveautés: l’économie politique et ses livres”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, *Histoire de l’édition française*, t. II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 250-251.

parte los breviaros, que no estaban en original, y específicamente destinados a un público escolar; y de otra parte los manuales escolares de historia. En un sentido, los breviaros serían los “protomanuales”. La existencia de un manual escolar, tal como se entiende hoy, necesita de un conjunto de condiciones que no se cumplían del todo en Francia antes del fin del Antiguo Régimen: las clases recibían una enseñanza común (la llamada enseñanza simultánea), una estructuración de los contenidos en disciplinas autónomas, la posesión por el alumno de un libro. “La noción de manual de historia, resume Annie Bruter, presupone simultáneamente una cierta organización de la enseñanza [...], pero también un modo determinado de estructuración de los saberes, un estadio dado del desarrollo técnico y comercial y, más ampliamente, un tipo de definido de cultura, en el sentido de conjunto de valores fundadores: respeto del saber, especialmente bajo su forma impresa, fe en la forma escolar de educación, concepción de la especificidad de las edades de la vida⁵²” .

Es la opinión que expresa Lakanal frente a la Convención nacional, cuando se opone a los breviaros elementales, que corresponden a nuestra visión moderna de los manuales: “Reducir, comprimir una larga obra, es abreviarla; presentar los primeros gérmenes y de alguna manera la matriz de una ciencia, es lo elemental [...]. Así, el compendio, es precisamente lo opuesto de lo elemental; y esta confusión de dos ideas muy distintas, es la que hace inútiles para la instrucción, los trabajos de un gran número de hombres admirables...”⁵³. No por ello el género del compendio desapareció del universo escolar o extraescolar, como prueba, por ejemplo, a lo largo del siglo XIX, la floración de los breviaros de historia santa para las escuelas primarias, o la producción de compendios, sumarios, tablas y resúmenes para la preparación de los exámenes de la enseñanza secundaria.

Pero es sobre todo en el campo científico donde las obras de divulgación conocen en el siglo XIX, un fuerte desarrollo, a la manera de los *Cahiers de physique, de chimie et d'histoire naturelle à l'usage des jeunes personnes et des gens du monde*⁵⁴. Es así como, en el año 1030, la producción de obras destinadas a la enseñanza de la Química en Francia se caracteriza por una “estrategia de objetivo y delimitación de los públicos que interfiere con la política escolar para segmentar y desmultiplicar los lectores”⁵⁵. Si la frontera entre obras científicas y obras de divulgación no es siempre clara⁵⁶, la que separa las obras escolares y

⁵² Annie Bruter, “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles)”, in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d’histoire: passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 15.

⁵³ “Rapport et projet de loi sur l’organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale au nom du Comité d’Instruction publique par Lakanal, à la séance du 7 brumaire an III”, in James Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d’Instruction publique de la Convention nationale*, t. V, Paris, Imprimerie nationale, 1904, p. 183.

⁵⁴ Emmanuel Le Maout, *Cahiers de physique, de chimie et d’histoire naturelle à l’usage des jeunes personnes et des gens du monde*, Paris, Paul Dupont, 1841.

⁵⁵ Bernadette Bensaude-Vincent, Antonio García Belmar, José Ramón Bertomeu Sánchez, *L’émergence d’une science des manuels: les livres de chimie en France (1789-1852)*, Paris, Éd. Archives contemporaines, 2003, p. 80.

⁵⁶ “I have applied the term ‘textbook’ to all books, whether elementary or not, provided that they contain general chemical knowledge intended for non-professional chemists” [“Yo utilizo el término “manual” para todas las obras, elementales o no; que contienen los conocimientos de orden general sobre la Química destinada a los

las obras de divulgación tampoco⁵⁷: los libros de lectura corriente (además los libros de premio*, de los que se puede lamentar que el estudio sea con mucha frecuencia descuidado por los investigadores) de esta manera han contribuido fuertemente a la difusión de las ciencias y de las técnicas entre las generaciones jóvenes. Este fue especialmente el caso de la Francia de la Tercera República: <<la obra de difusión más "popular" fue seguramente *Le Tour de la France par deux enfants* cuya primera edición data de 1877. [...] [Esta obra] ofrece al público lector más amplio una sorprendente imagen de la historia y del estado de las ciencias, de las técnicas y de las industrias de Francia en esta segunda mitad del siglo XIX>>⁵⁸.

La superposición entre uso doméstico y uso escolar fue tardía –quizás nunca tuvo lugar totalmente– e instaurada por algunas categorías de obras, como las obras de lectura y las antologías.

Esta es la conclusión a la que llega el británico Ian Michel: “Es en todo caso difícil, y esto quizás será imposible, distinguir prácticamente las obras rectadas con una intención específicamente pedagógica de aquellas que han sido escritas para el ocio. [...] Es el caso, en particular, de las historias o de los poemas escritos para los niños; es igualmente el caso de las antologías, de las que se puede dar rápidamente un ejemplo: un conjunto de veinte y siete antologías publicadas en el siglo XVIII, examinado de manera aleatoria, se desglosó en las que no tienen ninguna indicación de intención pedagógica hasta las propuestas como obras para las clases”⁵⁹. Una década más tarde, Ian Michel propone clasificar las antologías

químicos que no tienen la profesión”]: Catherine Kounelis, “Atomism in France: chemical textbooks and dictionaries, 1810-1835”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry: textbooks and their audience, 1789-1939*, Canton, Watson, 2000, p. 207. Ver también Michael Honeyborne, “The communication of science by popular books 1700-1760”, *Paradigm*, 25, May 1998, p. 43-44.

* Libros de premio (Livres de prix): Antiguamente, en Francia, al final del año escolar se premiaban a los mejores alumnos en cada asignatura con premios. Esos premios eran siempre libros. Se podía obtener por ejemplo, el primer o segundo premio de matemáticas, de gimnasia... y hasta de compañerismo. Pero sea cual fuera la asignatura, el premio era un libro. (Nota del traductor).

⁵⁷ David Knight, “Communicating Chemistry: the frontier between popular books and textbooks in Britain during the first half of the nineteenth century”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry*, op. cit., p. 187-206; Julia Melcón Beltrán, “Ciencia aplicada y educación Popular”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 161-199.

⁵⁸ Paul Brouzeng, La vulgarisation scientifique au XIXe siècle en France et l’esprit de l’Encyclopédie de Diderot et d’Alembert”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l’édition dans le monde du XVIIIe siècle à l’an 2000*, Québec/Paris, Les Presses de l’Université Laval/L’Harmattan, 2001, p. 492; *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme d’Augustine Fouillée) fue reeditada en la editorial Belin hasta 1960, y tuvo numerosas traducciones e imitaciones. Ver el estudio muy documentado de Marie-Angèle Félicité, *Le Tour de la France par deux enfants de G. Bruno. Rééditions, adaptations, imitations et historiographie de 1877 à nos jours. Du manuel scolaire au patrimoine: mémoire nationale et identité française?*, tesis de master en historia contemporánea bajo la dirección de Sylvaine Guinle-Lorinet, Université de Pau et des Pays de l’Adour, 2005; ver también Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants: romans scolaires et espaces nationaux, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 2007 (Histoire de l’éducation).

⁵⁹ “It is difficult, however, and will perhaps prove impossible, usefully to make any general distinction between works written with a specifically pedagogical purpose and those written for entertainment. [...] This is specially true of stories and verse written for children; it is also true of anthologies, from which it can be more concisely

en cuatro categorías: las antologías destinadas a solo uso doméstico (H); las que, originalmente destinadas al uso doméstico, pudieron también ser empleadas en la escuela (HS); las que estaban principalmente destinadas a un uso escolar, pero que pudieran ser leídas en la casa (SH), finalmente, las que fueron redactadas para un uso puramente escolar (S)⁶⁰. Pero también él mismo debe establecer, después de haber examinado algunas obras, los límites de su método: aquí, el título tiene las resonancias didácticas, pero el formato es doméstico; ahí, el autor declara haber concebido simultáneamente su obra “para los alumnos y para los jóvenes en general”⁶¹...

Geoffrey Hugh Harper aborda igualmente las preguntas relacionadas con la definición y la clasificación de los manuales, de sus contenidos y de las disciplinas escolares. Esta preocupación de clarificación, que debe mucho a los trabajos de Ian Michael (que Harper agradeció), es un aporte esencial de su artículo: “el *continuum* que engloba libros escolares y diversas categorías de libros no escolares merecen quizás ser estudiados en sí mismos. Para algunas disciplinas, se constata una evolución desde los libros polivalentes (*multipurpose books*) cuyo fin es a la vez divertir, aumentar el sentimiento moral y educar *stricto sensu*, hacia una diferenciación clara entre libros escolares y libros no escolares. Si se puede encontrar un medio de evaluar la “manualidad” (“*textbookness*”), sería interesante estudiar en qué momentos las diferentes disciplinas alcanzaron los diversos grados de diferenciación del libro escolar⁶².

Se encuentran análisis parecidos en el mundo latino. El brasileño Leonardo Arroyo, por ejemplo, escribía en 1968: “No hay, en el último siglo, separación clara entre los libros de diversión y los de lectura para la adquisición de conocimientos y el estudio en las escuelas”⁶³. Treinta años más tarde, Paolo Bianchini elabora un balance similar: “si el proceso de especialización del libro de instrucción así como su evolución hacia el manual a lo largo del siglo XIX, aparecen claramente tanto en la definición del contenido de las obras, que toman además formas extremadamente diversas según las materias de las que tratan el nivel de los alumnos a los cuales ellas se dirigen, como en la profesionalización de aquellos que las producen –editores y autores–, semejantes transformaciones tuvieron además consecuencias sobre la definición de los lectores. Es innegable que todavía en las primeras décadas del siglo XIX, la distinción entre libros escolares y libros destinados a un público

illustrated. A group of 27 anthologies, inspected at random, ranges from collections made without pedagogical intent to those which are offered as school texts”: Ian Michael, “The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Methods”, *History of Education*, 8, 3, 1979, p. 202.

⁶⁰ Ian Michael, “Home or school?”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 11.

⁶¹ “... for my pupils, as well as for young people of every description”: id.

⁶² “This continuum of textbooks with various non-textbook categories is perhaps itself worthy of study. Some subjects show a development from ‘multipurpose’ books, intended simultaneously for entertainment, moral uplift, and education *stricto sensu*, to a clear differentiation of textbooks from non textbooks. If a means for assessing ‘textbookness’ could be found, it would be of interest to study the times at which different subject reached different degrees of textbook differentiation”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

⁶³ “Não há uma nítida separação entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição e estudo nas escolas, durante o século passado”: Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, São Paulo, Melhoramentos, 1968, p. 93.

extraescolar continúa siendo frágil”⁶⁴. ¿Acaso esta “imprecisión” no surge de un conocimiento todavía imperfecto de los fenómenos económicos? Hoy en día, las producciones escolares se caracterizan por la modicidad relativa de su costo unitario, consecuencia de la importancia de las cifras de tiraje y, en muchos países, de las subvenciones públicas de las que se benefician. Si el mercado de la edición escolar y el papel que ha ejercido el poder público en su regulación y su desarrollo en el siglo XIX y XX, han sido estos últimos quince años objeto de estudios en numerosos países, los asuntos financieros (el del precio de venta especialmente) en cambio casi no han sido abordados por los historiadores.

2.4. LITERATURA ESCOLAR Y LITERATURA DE INFANCIA Y DE JUVENTUD

Otra cuestión recurrente, y que no es ajena a la anterior, es la de las relaciones entre la literatura infantil y juvenil (*children literature*) y la literatura escolar. Si la literatura infantil y juvenil se define ante todo por su público, dicho de otra manera si se aborda solo la edad de los lectores, la literatura escolar podría ser concebida como una categoría vecina de la literatura de juventud, o un subconjunto de esta literatura, salvo si se excluyeran (quizás) los grados superiores y (seguro) los libros destinados a los profesores, lo que además plantea serios problemas de métodos.

Es la opinión que defiende Luis Vidigal, cuando plantea la literatura infantil y juvenil como concepto genérico: en ese sentido, los libros infantiles constituyen el instrumento más importante del proceso de aculturación a la cual han sido sometidos los jóvenes portugueses alfabetizados. Estos libros han dado lugar a variadas formas literarias e iconográficas, buscan objetivos específicos y adoptan estructuras particulares, también todos asumen la misma función socializadora. Vidigal los reparte en tres categorías: los catecismos y los libros de formación moral o cívica (cuyas intenciones educativas son deliberadas), los manuales escolares (que tienen finalidades ante todo vinculadas a la instrucción), y finalmente las obras para la juventud (que, caracterizadas originalmente por una intención de formación, han evolucionado hacia productos que pretenden principalmente divertir, sin abandonar por tanto su preocupación educativa)⁶⁵.

⁶⁴ “Se il processo di specializzazione del libro per l’istruzione e la sua evoluzione in manuale nel corso dell’Ottocento appaiono ben visibili nella definizione del contenuto dei testi, i quali assunsero forme estremamente diverse a seconda delle materie che trattavano e del livello degli studenti a cui si rivolgevano, cos. come nella professionalizzazione di coloro che li producevano – editori ed autori – tali trasformazioni determinarono sensibili ricadute anche nella definizione dei lettori. Sino ancora ai primi decenni dell’Ottocento, infatti, rimase labile la distinzione tra testi scolastici e libri destinati a un pubblico extra scolastico” : Paolo Bianchini, “Una fonte per la storia dell’istruzione ...”, art. cit., p. 179.

⁶⁵ Luis Vidigal, “Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890 - 1945)”, in Antonio Novoa, Marc Depaepe, Erwin Johanningmeyer, Diana Soto Arango (dir.), *Para uma história da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial*, Porto/Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996, p. 384.

Ahora la bien, esta fue la decisión que tomaron un número de bibliotecarios integrando los libros de clase en los fondos de literatura juvenil⁶⁶; es también la posición que adoptaron algunos investigadores cuando emprendieron la constitución de los repertorios, especialmente para el periodo anterior al desarrollo de los sistemas educativos nacionales⁶⁷. La frontera entre los libros escolares y los libros juveniles aparece así incierta y voluble⁶⁸. Hasta que las políticas nacionales del libro escolar, que se implementaron a partir de finales del siglo XVIII (desde 1777 en Polonia⁶⁹, en 1793 en Francia⁷⁰, en 1813 en España⁷¹, en 1834 en Grecia⁷², etc.), no produjeron sus efectos, los dos géneros se encontraban estrechamente imbricados⁷³. Es lo que aprecia Françoise Hugué, para la producción francesa: <<De una parte, los libros divertidos pretenden ser también instructivos y, de otra parte, los manuales (de geografía, de historia, de ciencias, etc.) están repletos de anécdotas, de historietas y de cuentos morales, según la idea muy extendida entonces de hacer “útil y divertida” la instrucción >>⁷⁴.

La incertidumbre es particularmente muy fuerte cuando se trata de los niveles escolares pre elemental y elemental⁷⁵, y todavía más cuando el libro es un producto raro: “muchos coleccionistas no consideran los primeros libros de lectura (*primers*) como libros para niños, escribía Charles-Frederik Heartman en los años 1920. Es posible que ellos no lo sean en sentido estricto, sobre todo si se definen los libros para niños como publicaciones destinadas a divertirlos o distraerlos. Intentar diferenciar estas publicaciones por una definición estricta, es aventurarse en un terreno resbaladizo porque, claro está, se debe tener en cuenta su

⁶⁶ John Edmund Vaughan, *The Liverpool Collection of Children's Books: geography textbooks in English published before 1914*, Liverpool, University of Liverpool, Education Library, 1983.

⁶⁷ Por ejemplo: Alexander Law, *Schoolbooks and textbooks in Scotland in the 18th century: a handlist, with introduction and notes*, Edinburgh, National Library of Scotland, 1989; Michel Manson, Rouen, *le livre et l'enfant de 1700 à 190: la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, INRP, 1993; Petrus J. Buijnsters, Léontine Buijnsters-Smets, *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800*, Zwolle, Waanders, 1997.

⁶⁸ John Fauvel, “On the border of textbooks and children's books: D. E. Smith's “Number Stories of Long Ago”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 3-5.

⁶⁹ Czesław Majorek, “Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązydactycznych (1777-1792). [Los libros escolares de la Comisión de Educación nacional analizados desde el punto de vista de los métodos de enseñanza (1777-1792)], *Rozprawy z Dziej.w Oświaty*, XVI, 1973, p. 69-140.

⁷⁰ Alain Choppin, Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France. Recueil des textes officiels (1791-1992)*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993 (Collection Emmanuelle, 4).

⁷¹ Manuel de Puelles Benítez, “La política del libro escolar en España (1813-1939)”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 47-68.

⁷² Christina Koulouri, Ekaterini Venturas, “Les manuels scolaires dans l'état grec”, *Histoire de l'éducation*, n° especial 58, op. cit., p. 9-26.

⁷³ El asunto es particularmente arduo para los países que, como Inglaterra no tuvieron (o tuvieron tardíamente) organizado su sistema educativo en un marco nacional o regional.

⁷⁴ Françoise Hugué, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Paris, INRP/Klincksieck, 1997, p. 13.

⁷⁵ Un ejemplo muy reciente es la contribución de Anne Staples que, pese a su título, está dedicada en lo esencial a los manuales de aprendizaje de la lectura en México: “Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX”, in Lucía Martínez Moctezuma (dir.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores/Universidad Autónoma de Morelos, 2001, p. 339-350.

imbricación, para no decir nada sobre el hecho de que después de todo. Los libros de lectura fueron, al menos hasta la Revolución americana, las únicas obras que los niños habían tenido”⁷⁶.

Reproducción de las páginas 17 y 18 del Alphabet pour les enfants illustré de jolies vignettes gravées par Porret, Paris, Garnier frères, 1860, 36 p. Formato: 15,5 x 10 cm.



Fuente: Biblioteca del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP)

⁷⁶ “Many collectors do not consider Primers children’s books. Perhaps in a strict sense they are not, particularly when one defines children’s books as something gotten out for the amusement or entertainment of children. Any strict definition trying to differentiate will tread on dangerous grounds for, of course, there is the interlocking character to be considered, to say nothing from the fact that, after all, at least until the American Revolution, Primers were practically the only books owned by children”: Charles Frederick Heartman, *American primers, Indian primers, Royal primers, and thirty-seven other types of non-New-England primers issued prior to 1830; a bibliographical checklist embellished with twenty-six cuts, with an introduction & indexes compiled by Charles F. Heartman*, Highland Park (New Jersey), H. B. Weiss, 1935, p. XVII.

En efecto, se debió distanciar la concepción contemporánea de la literatura infantil y juvenil, en la cual el placer de la lectura y el llamado a lo imaginario ocupan un lugar esencial. Las obras destinadas a los niños tuvieron largo tiempo como objetivos esenciales la edificación religiosa, la sumisión a los códigos morales y sociales e incluso, más cerca de nuestro tiempo, la transmisión de saberes “útiles” o la inculcación de valores patrióticos. La idea de que un niño tuviera un material de lectura apropiado para su edad y a sus centros de interés es un fenómeno relativamente reciente.

Anne-Élisabeth Spica, constata así que la invención, en la Francia del siglo XVII, de una literatura juvenil “escolarizada” que asocia también la imagen al texto, es para nosotros paradójica: “Estos libros en los que se preconiza la lectura, estos libros que se les presenta como literatura para la juventud [...] son las obras que recuperan, según nuestros criterios, la erudición”⁷⁷. En Inglaterra, esta evolución fue precoz, como lo ilustra la colección de obras de John Newbery, constituida a comienzos de los años 1740, porque en este país, recuerda Christopher Stray, la emergencia de una sociedad urbana y de una élite de ricos propietarios produce un interés nuevo por la educación: “este nuevo mundo (de los niños), del cual no puede decirse que lo capital podría ser transformado en cultura, tiene en sí mismo una dimensión comercial a través de la publicación de libros destinados a los niños”⁷⁸. Este sector conoce un desarrollo tan importante en este país que el poder público se preocupa por las cuestiones educativas mucho más tarde que en otras partes. En su estudio, ya antiguo sobre la historia de la literatura juvenil, Monica Kiefer destacaba que este fenómeno se observa solamente a finales del siglo XVIII en los Estados Unidos: “La Revolución americana corresponde no solamente a los inicios de la libertad política para el pueblo americano, sino también a la emancipación del niño americano”⁷⁹. Keith Hoskins piensa, igualmente, que la primera obra inglesa de lectura que tiene en cuenta la psicología de los jóvenes lectores (especialmente propone dos volúmenes distintos según su edad) es: *Cobwebs to catch flies, or dialogues in shirt sentencesd, adapted to children from age of three to eighth years*, publicada en 1793 por Lady Eleanor Fenn en J.Marshall en Lóndres. Pero es también, paradójica esta “revolución pedagógica”, que considera esta obra como un libro escolar: “Los libros como *Cobwebs* reconocen de repente que aquel que aprende es una parte del problema del aprendizaje”⁸⁰.

Si algunas producciones destinadas a la juventud pudieron acceder a un estatuto escolar, como *Milot*, de Charles Vildrac, en Francia, o *Il Viaggio pert l'Italia di Giannettino*,

⁷⁷ Anne-Élisabeth Spica, “Si la lecture m’était contée: littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVIIe siècle”, in Pierre-Marie Beaudé, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque*, Metz, Université de Metz, 1996, p. 20-21.

⁷⁸ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 74-75.

⁷⁹ “*The American Revolution marked the beginning not only of the political freedom of the American people, but also the emancipation of the American child*”: Monica Kiefer, *American children through their books*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1948, p. 229. La obra, si bien antigua, tiene una importante bibliografía sobre la historia de la literatura juvenil (algunas referencias sobre la literatura escolar).

⁸⁰ “Books like *Cobwebs* suddenly acknowledge that the learner is part of the learning problem”: Keith Hoskin, “Further Moves towards a Definition”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 9. Acerca de la obra de Lady Fenn cuyo título podría traducirse como: “Las telarañas para atrapar las moscas” ver Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies: illustrated books for the nursery and schoolroom, 1700-1900*, London, Elek, 1974.

de Carlo Collodi, en la península italiana⁸¹, lo contrario es igualmente verdadero. El manual que publica en 1920 el brasileño José Bento Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, escenifica una pequeña niña de diez años, Narizinho, y su muñeca, Emilia, una muñeca que habla, discute, argumenta, contesta y donde el respeto no se iguala con la curiosidad⁸². La obra conoce un considerable éxito y Monteiro Lobato monta entonces su propia editorial escolar, Editorial Nacional –es hoy en día una de las más importantes editoriales escolares brasileñas, IBEP/Nacional– para aprovechar los derechos de las ediciones posteriores; él crea una colección de obras destinadas esta vez a la juventud, pero muy parecidas al manual inicial, como *Emilia e a Aritmética*, que pone en escena, al lado de Emilia, a otra muñeca que será tan popular entre los brasileños, el *Visconde* (vizconde) de Sabugosa. Hoy en día, y luego de casi medio siglo, la televisión brasileña presenta series muy populares que ponen en escena los personajes de los manuales de Monteiro Lobato, incluyendo las músicas que fueron especialmente compuestas para estas emisiones. Se aprecia aquí que, en un país que no tiene tradición de lectura familiar, es mediante la escuela como se adquiere el gusto de leer y que la frontera entre libro escolar y libro juvenil no puede ser más tenue.

En definitiva, no sería el contenido explícito, sino la destinación del libro lo que permanece como criterio decisivo. El libro juvenil se define entonces, según Françoise Huguet, por defecto: “Cuando una obra está explícita y exclusivamente destinada a una institución escolar, será considerada manual y excluida (del corpus de libros juveniles)”⁸³. No obstante, queda pendiente el caso, lejos de ser marginal, de las obras que se dirigen explícitamente de manera simultánea al ámbito escolar y familiar, y el caso, mucho más reciente y seguramente más limitado a Francia, de la penetración progresiva de las obras de literatura juvenil en el conjunto del programa escolar⁸⁴.

2.5. LIBROS ESCOLARES Y LIBROS RELIGIOSOS

También, otra frontera delicada de trazar, es la que separa el libro escolar del libro religioso⁸⁵. Se puede además plantear la pregunta de saber si esta distinción tiene realmente siempre un sentido, más cuando la imbricación entre religión y educación ha sido o es, en muchas otras partes, fuerte, sino *de facto* complicada. La evangelización, especialmente protestante, ha sido un importante factor de alfabetización. Las misiones han sido, y permanecen en algunos países, un elemento esencial del desarrollo de la escolarización;

⁸¹ Charles Vildrac, *Vers le travail*, Milot, Paris, SUDEL, 1933; Carlo Collodi, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, Florence, F. Paggi, 1882-1886, 3 vol.

⁸² Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira. História e Histórias*, São Paulo, Editora Atica, 1985.

⁸³ Françoise Huguet, *Les livres pour l'enfance...*, op. cit. Esta es la manera como define el Syndicat national de l'édition en *L'édition de livres en France*, Paris, SNE, 1999, p. 59 Sq: “Comprende todas las obras destinadas a los jóvenes menores de quince años, *excluyendo las obras escolares*”.

⁸⁴ Nicole Robine, “La aparición y el desarrollo de la escolarización de la literatura juvenil a través de las encuestas sobre la lectura de los jóvenes en Francia (1954-1995)”, in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, op. cit., p. 33-46.

⁸⁵ Leslie Howsam, “Beliefs, Ideologies, Technologies: Locating Religion in the History of the Book”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition...*, op. cit., p. 414-421.

gracias a las actividades editoriales internacionales de algunas comunidades, ellas han participado y participan todavía en particular en el campo educativo, de la circulación y de la difusión de las ideas y de los impresos⁸⁶.

Es inicialmente con los textos cuyo contenido religioso se pone de relieve, donde se llevaron a cabo los primeros aprendizajes, especialmente en la cristiandad: los primeros libros de lectura europeos son los salterios, los libros de horas e incluso los catecismos, cuya organización por preguntas y por respuestas sobrevivirá mucho tiempo al mensaje religioso original⁸⁷. Y, lo mismo cuando los poderes públicos toman medidas para organizar una enseñanza popular, el catecismo constituye muchas veces el primer manual que se pone en las manos de los niños, como por ejemplo en Suecia, con el *Petit catéchisme* de Martin Luther⁸⁸. La lengua además ha conservado las huellas evidentes de los orígenes religiosos de la literatura escolar: es el caso del italiano *saltiero* (salterio), que continua siendo empleado hasta el siglo XIX, conjuntamente con el *abecedario*; o el alemán *Fibel*, sustantivo que es siempre empleado hasta nuestros días y por el cual los diccionarios ofrecen los sinónimos *Erstlesebuch* (primer libro de lectura) o *Lesebuch für Anfänger* (libro de lectura para principiantes), es decir el equivalente del inglés *primer*. Este último término no tiene nada que ver con la palabra que designa una grapa o una fíbula: se trata de la pronunciación infantil y deformada del alemán *Bibel*, los primeros alfabetos y libros de lectura que fueron compuestos con expresiones o pasajes cortos tomados de la Biblia⁸⁹. También, el sustantivo anglosajón *primer*, que designa en el origen un libro de oraciones destinado a los laicos,

⁸⁶ Paul Aubin, “La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type: les frères des écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles”, *Histoire de l'éducation*, n°85, janvier 2000, p. 3-24. Ver también el catálogo digital de los manuales publicados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle en unos veinte países (más de 8500 títulos en línea desde el 1 de enero de 2008 en la dirección: <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/francais/fec.html>).

⁸⁷ La forma de exposición catequística no fue solamente empleada para la formación religiosa, sino también para la formación cívica, política y agraria, etc. “¿Qué es un catecismo? R. Un catecismo es la explicación razonada, por preguntas y por respuestas de una manera simple y abreviada de los preceptos de una creencia, de una doctrina y, en general, de todo conocimiento que pueda formar parte de una enseñanza rudimentaria y fundamental”: Élie Cassiat, *Petit catechisme national*, Nevers, Mazon, ca 1900, p. 9 (referencia amablemente ofrecida por Jean-Charles Buttier). Ver también entre las numerosas publicaciones: Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, in Roderic Ai Camp (dir.), *Los intelectuales y el poder en México*. Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses, Mexico/Los Angeles, El Colegio de Mexico/University of California, 1991, p. 491-506; Eugenia Roldán Vera, “Reading in Questions and Answers: the catechism as an educational genre in early independent Spanish America”, *Book History*, 4, 2001, p. 17-48; Alfonso Capitan Diaz, *Los catecismos políticos en España, 1808-1822*, Granada, Caja de Ahorros, 1978; Barnabé. Bartolom. Martínez, “El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequístico”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 399-424.

⁸⁸ Dr M. Luthers Lilla katekes i sitt ursprungliga skick efter en p. biblioteket i Strengn.s f.rvarad upplaga af r 1579, Stockholm, 1843. La enseñanza primaria sueca fue organizada por el decreto de 1842 y puesta bajo la tutela de la iglesia.

⁸⁹ Renate Schäfer, “Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs. Teil IV”, *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, XII, 1972, p. 105-138 ; Michael Beyer, “Der Katechismus als Schulbuch ; das Schulbuch als Katechismus”, in Heinz-Werner Wollersheim (dir.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historische Perspektive*, Leipzig, Leipziger Universität Verlag, 2002, p. 97-106.

refleja la primera oración monástica de la mañana (*prima hora*)⁹⁰. Se aprecia que todavía y con frecuencia las palabras sobreviven a las cosas que ellas han nombrado durante mucho tiempo, porque algunos de estos términos se aplican hoy a las obras que no presentan ningún contenido religioso⁹¹.

La cuestión de las relaciones entre literatura escolar y literatura religiosa parece más clara cuando en el espacio escolar, la enseñanza de la religión se lleva a cabo, como las otras “materias”, con la ayuda de un manual particular. Esto supone una secularización de los contenidos de enseñanza que no solamente no es universal, sino que, cuando ella se produce, no tiene lugar por todas partes al mismo ritmo ni en condiciones idénticas. En general, se tiene la tendencia a considerar que las iglesias protestantes han acompañado sobre todo este proceso de secularización, mientras que la iglesia católica lo habría combatido. De esta manera en Francia, la laicización de los programas y la exclusión en la escuela pública de todos los manuales de enseñanza de la religión en 1882, provocaron una partición no solamente del sistema educativo, sino también de la edición escolar en el contexto de una “guerra de manuales”.

Algunos investigadores estiman que esta secularización de los contenidos educativos corresponde al nacimiento del manual moderno: particularmente, es el caso de Hilde Coeckelberghs⁹², quien sitúa este acontecimiento en Alemania a finales del siglo XVIII, con la publicación en Potsdam en 1776, del primer libro de lectura que se puede considerar como profano, *Der Kinderfreund*, de Friedrich Eberhard von Rochow, obra que fue reeditada y traducida en múltiples lenguas. Es también la opinión de Hermann Helmers, quien ha calculado que solo el 10% del contenido de esta obra refiere a la instrucción religiosa, contra el 70% que tiene ejemplos morales y el 20% de consejos prácticos⁹³. Joachim Max Goldstrom, comparte también esta opinión y ubica la secularización de los contenidos educativos en el mundo anglosajón a comienzos de los años 1930 en Irlanda, proceso que alcanzará rápidamente a la Gran Bretaña⁹⁴.

El asunto no es por tanto tan simple, porque la definición de la edición religiosa no se da por supuesta. Y van Cloutier anota de esta manera que al lado de la definición que se da habitualmente, centrada sobre los contenidos (“el conjunto de impresos cuyos títulos tienen

⁹⁰ *Catholic Encyclopedia*, New York, R. Appleton, 1907-1912, vol. XII, entrada “Primer”.

⁹¹ Por ejemplo para el período 1950-1990, en la antigua República Democrática Alemana (RDA: Bärbel Mager, <<Zum Mädchen- und Frauenbild in Kinderliteratur des DDR: am Beispiel der Fibeln und der “ABC-Zeitung” 1950-1990>>, in Peter Drewek, *Ambivalenzen der Pädagogik*, Wernheim, 1995, p. 281-288.

⁹² “*Es muß profane Texte enthalten. [...] Das eigentliche Schullesebuch mit weltlichem Inhalt entstand in Deutschland im Jahre 1776*” [“Él debe contener los textos profanos [...] solo es hasta 1776 es cuando aparece en Alemania el verdadero manual escolar de lectura con un contenido profano” [...]: Hilde Coeckelberghs, “Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen”, art. cit., p. 10.

⁹³ Hermann Helmers, *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*, Stuttgart, E. Klett, 1970, p. 158.

⁹⁴ Es así como la primera lección del *Fourth Book* publicado en 1834 por los *Irish Commissioners* (se trata de la primera de las obras redactadas por la oficina de comisarios encargados del sistema educativo y de la redacción de los nuevos manuales) tiene por título *Animal and vegetable life*. Apenas 50 páginas, de las 340 que tiene la obra se dedican a la religión (a la historia santa esencialmente): Joachim Max Goldstrom, *The Social Content of Education, 1808-1870: a study of the working class school reader in England and Ireland*, Shannon, Irish University Press, 1972.

una connotación religiosa explícita: espiritualidad, Biblia, moral, Teología, libros de oraciones, etc.”). Hoy en día, se propone otra más amplia, apoyada sobre los fines del editor, “incluye cualquier libro producido en perspectiva evangelizadora, sin perjuicio de la connotación explícita del contenido”⁹⁵. Luego puede haber permeabilidad no solamente entre edición religiosa y edición escolar, sino también entre edición religiosa y edición para la juventud.

3. SOPORTES, MODALIDADES DE DIFUSIÓN Y USO

Para la mayor parte de nuestros contemporáneos, los manuales son libros impresos, ¿tal representación resiste un análisis?

3.1. LOS MANUALES MANUSCRITOS

En primer lugar conviene ante todo suprimir una ambigüedad terminológica. No es aquí cuestión de tratar las obras impresas con ayuda de características parecidas a las que fueron publicadas a comienzos del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, para enseñarles a los alumnos o adultos la lectura de los documentos manuscritos o a la reproducción caligráfica⁹⁶. La cuestión que nos preocupa podría formularse así: ¿existen los manuales manuscritos o, si se prefiere, las obras no impresas que pueden ser consideradas manuales?

Para el historiador Henri-Irénée Marrou, el manual escolar existe desde la Antigüedad, cuando el soporte era aún el rollo de papiro (*volumen*): “desenrollemos el precioso manual escolar que es el papiro Guéraud-Jouguet; él comenzaba por las lecciones completamente elementales, sílabas y probablemente alfabeto, hasta elevarse a una antología de textos poéticos de una real dificultad; su estudio completo debía ciertamente exigir varios años”⁹⁷. Independientemente del soporte, es la organización del documento –la presentación de contenidos según una progresión que va de lo simple a lo complejo– la cual valida la pertenencia a la categoría de manuales escolares.

Pierre Riché asocia la aparición del manual con el *codex* –al comienzo de la era cristiana–, manuscrito formado por un conjunto de hojas de pergamino encuadernadas o cosidas, de forma parecida a nuestros actuales libros, que hacen la manipulación más fácil⁹⁸. Para otros, como Henri-Jean Martin, la llegada del manual se relaciona con el nacimiento y el desarrollo de las universidades en el siglo XIII en Occidente⁹⁹: se difunden entonces “los

⁹⁵ Yvan Cloutier, “Les communautés éditrices et l’avenir du livre religieux”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre...*, op. cit., p. 422-423. Es este segundo enfoque que es implícitamente adoptado por el Hermano Michel Albéric, Jacques Mignon, “L’édition religieuse en France”, in Pascal Fouch. (dir.), *L’édition française depuis 1945*, op. cit., p. 279-311.

⁹⁶ Agustín Escolano Benito, “Los manuscritos escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 345-372.

⁹⁷ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, Paris, Seuil, cop. 1948, vol. 1: “Le monde grec”, p. 233.

⁹⁸ Pierre Riché, *Éducation et culture dans l’Occident barbare VIe-VIIe siècles*, Paris, Seuil, 1962, p. 510-530.

⁹⁹ Michael Baldzuhn, “Avian im Gebrauch. Zur Werwendung von Schulhandschriften im Unterricht”, in Christel Meier, Dagmar Hüpper, Hagen Keller (dir.), *Der Codex im Gebrauch. Akten des Internationalen*

manuscritos de formato medio y pequeño destinados a la enseñanza (manuales y recopilaciones de textos)”¹⁰⁰, asociados con el establecimiento de un sistema de multiplicación y de difusión de las copias de manuscritos certificados, la *pecia*¹⁰¹. Paralelamente, la organización espacial de la página y la generalización de las herramientas de lectura moderna (capitulación, índice, etc.) traducen la sustitución de una lectura rápida y fragmentaria por una lectura fundada solamente sobre la memoria¹⁰².

Si la aparición y el desarrollo de la imprenta no constituye, como lo ha mostrado Henri-Jean Martin, una ruptura brutal con los usos precedentes, esta revolución tecnológica está no obstante en el origen de la edición escolar moderna, caracterizada especialmente por la abundancia de tirajes, la continuidad de la producción y la obsolescencia cada vez más rápida de los productos: “por muchos lados, el mercado del libro escolar es en la industria editorial la cola que mueve el perro, como dice el proverbio”¹⁰³. Una de las principales obras salidas de las ediciones de la Sorbona fue el caso de un modelo de estilo latín para la juventud, las *Lettres de Gasparin de Pergame*, que la tradición denomina el primer manual escolar francés¹⁰⁴.

¿La generalización de la imprenta señala por tanto la desaparición de los manuales manuscritos (*schulhandschriften*)? La cuestión tiene alguna pertinencia, pero es difícil aportar aquí una respuesta clara porque los documentos de este tipo no se depositaron en las bibliotecas y, en la medida en que ellos existieron, su reproducción fue necesariamente restringida, su difusión confidencial y su preservación aleatoria. Se identifican algunas obras que semejan a los manuales manuscritos, pero estos son muchas veces cursos de apuntes de los estudiantes¹⁰⁵; se encuentran a veces, en los archivos de los establecimientos educativos, en los archivos municipales, e incluso en los librerías de viejo, los manuscritos de obras aparentemente nunca reproducidas y tampoco impresas¹⁰⁶, manuales destinados a un ilustre alumno¹⁰⁷ o con más frecuencia obras de profesores de primaria desconocidos. Se han identificado algunos fondos, generalmente asociados a la apertura de concursos para la

Kolloquiums 11. – 13. Juni 1992, Munich, Wilhelm Fink Verlag, 1992, p. 183-196 (Münstersche Mittelalter-Schriften, 70).

¹⁰⁰ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 101. Ver también Hedwig Gwosdek, *A checklist of English grammatical manuscripts and early printed grammars ca 1400-1540*, Münster, Nodus-Publ., 2000 (The Henry Sweet Society studies in the history of linguistics, 6).

¹⁰¹ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 24-26.

¹⁰² Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 125-126 (L'Univers historique).

¹⁰³ “In many respects, the textbook market is the proverbial tail that wags the dog in the publishing industry”: Philip G. Altbach, *The Knowledge Context: comparative perspectives on the distribution of knowledge*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 6.

¹⁰⁴ Gasparini pergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber foeliciter incipit. Sur cet ouvrage, voir Jacques-Charles Brunet, *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*, Paris, Didot, 1861, vol. 2, col. 1498.

¹⁰⁵ Voir http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_doc.html

¹⁰⁶ Ruth Franke, *Peter van Zirns Handschrift; ein deutsches Schulbuch vom Ende des 15. Jh.*, Berlin, E. Ebering, 1932 (Germanische Studien, Heft 127).

¹⁰⁷ Oscar de Incontrera, “Un précieux manuscrit de la bibliothèque de Trieste: la grammaire latine de Louis XVII”, *Cahiers Louis XVII*, 14, 1998, p. 13-28.

elaboración de obras escolares¹⁰⁸; se dispone también de muy pocos catálogos¹⁰⁹. En ausencia, de conocimiento de parte nuestra de trabajos específicos, esta cuestión sigue abierta. Un cierto número de testimonios de investigadores, que han trabajado con otras preocupaciones en fondos de archivos aún no inventariados, dejan pensar que tales manuales manuscritos ciertamente circularon localmente hasta una época muy reciente¹¹⁰.

3.2. LAS HOJAS CLÁSICAS: ¿EL ESLABÓN PERDIDO?

Las “hojas clásicas”, recientemente estudiadas por Marie-Madeleine Compère, constituyen productos editoriales empleados en los colegios de los siglos XVI y XVII para la elección previa de textos latinos y griegos¹¹¹. Antes de la imprenta, el regente dictaba el texto del cual iría a ser la elección previa, antes de pasar a su explicación. En su definición completa, la “hoja clásica” está compuesta por dos objetos: un libro impreso, que reproduce el texto para explicar y trae en el interlineado y/o margen las anotaciones manuscritas; un cuaderno anexo completamente manuscrito, cosido después del texto impreso. Estos diversos sitios de anotación (interlinea, margen y cuaderno anexo) corresponden, en general, a tres niveles de explicación del texto (parfraseo latino, comentario detallado de algunos giros o expresiones, y comentario más global).

¹⁰⁸ Se conservan en los Archivos Nacionales de Francia una serie de manuscritos dirigidos al jurado del concurso de libros elementales del año II (F17 1331b), así como al jurado de un concurso abierto en primavera de 1830 para la composición de un libro de lectura corriente (F17 1331b, F17 11 649 et 11 650). En Francia, la obligación de someter el uso de los manuales en las clases a la autorización previa de una comisión que decide al respecto rige desde 1811; examinar previamente las obras impresas, limita ciertamente el número de producciones manuscritas.

¹⁰⁹ Olivier Réjean, Fernand Boulet, *Catalogue descriptif de quelques manuels scolaires manuscrits datant de 1811 au début du XXe siècle, en possession des Archives et exposés à la Bibliothèque à l'occasion de la Semaine nationale de l'éducation du 30 mars au 3 avril 1981*, L'Assomption, Collège de L'Assomption, Archives et Bibliothèque, 1981.

¹¹⁰ “El documento muestra los signos de un uso intenso, las páginas están brillantes y ennegrecidas por las generaciones de dedos profesoras: Ollivier Hubert, “Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIXe siècle”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 9, texto 4, p. 3. Pierre Caspard igualmente encontró manuales manuscritos redactados en el siglo XVIII y destinados a la enseñanza primaria en los archivos del Principado de Neuchâtel en Suiza.

¹¹¹ Marie-Madeleine Compère, <<Les “feuilles classiques”, un support pour la prélection des textes latins et grecs (XVIe-XVIIe siècles)>>, se puede consultar en línea en la dirección: http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm

Además, facilita al alumno escribir el texto dictado y garantiza la integridad y la corrección, este nuevo instrumento permite a cada nuevo estudiante llevar en él las anotaciones manuscritas, lo que traduce e implica a la vez una modificación de las prácticas de enseñanza. Por su modesto costo y su empleo individual, la “hoja clásica” constituye una etapa esencial en la emergencia de una edición escolar normalizada y autónoma.

Varias hipótesis podrían plantearse: de una parte, la hoja clásica, por sus contenidos y su estructura, anunciarían las obras *ad usum Delphini*¹¹², y, lo que generalmente se ha convenido en llamar las “ediciones clásicas”, ediciones críticas de obras canónicas, donde el aparato didáctico (explicaciones, comentarios, cuestionarios, dossiers temáticos...) continúa ampliándose con el tiempo¹¹³. De otra parte, la coexistencia de la imprenta y del manuscrito no está exenta, en otros contextos, de formas editoriales más modestas, cuadernos de ejercicios o producciones para escolares donde la actividad del lector es fuertemente solicitada¹¹⁴.

3.3. LOS MANUALES PARA EL MAESTRO: ¿LIBROS O REVISTAS?

Se debe recordar que antes de ser puestos en las manos de los alumnos, los manuales fueron libros reservados para el maestro. El provecho persistente de la forma catequística por preguntas y respuestas, proviene de una parte del hecho de que al “leer simplemente las preguntas con el estudiante, el que enseña puede aprovechar sin darse cuenta, tanto como el enseñado¹¹⁵”.

Las obras destinadas a los profesores, cuando ellas existen, tienen en teoría, dos categorías distintas: la primera, comprende los “libros del maestro” o “libros del profesor”, que están asociados a un determinado manual del alumno que, siguiendo las disciplinas y las épocas, dan respuestas a preguntas o a correcciones de los ejercicios, y ofrecen al profesor las pistas de aprovechamiento pedagógico e incluso de los documentos o de las actividades complementarias¹¹⁶. La segunda, integra los libros que tratan de asuntos pedagógicos

¹¹² Catherine Volpilhac-Augier (dir.), *La collection Ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand siècle*, Grenoble, Ellug, 2000. Esta colección que cuenta con sesenta y cuatro volúmenes in-cuarto, fue publicada entre 1670 y 1698. Ella pretendía dos objetivos: proveer a un príncipe los textos y los manuales necesarios para su educación, y ofrecer los instrumentos para construir o consolidar una cultura de hombre virtuoso según el patrón de este prestigioso modelo.

¹¹³ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L'édition française depuis 1945*, op. cit.: “Les petits classiques”, p. 322-323.

¹¹⁴ Los cuadernos de ejercicios (exercise books, quaderni, cuadernos, cadernos...) fueron objeto de un número de la revista *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche: I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, 2006, 13, así como del coloquio internacional en Macerata (Italia) en septiembre de 2007.

¹¹⁵ Reseña de una obra del padre Claude Buffier (*Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir aisément la chronologie et l'histoire universelle*, Paris, Coustelier, 1705) publicada en las *Mémoires de Trevoux*, juillet 1705, p. 1127, y citada por Annie Bruter, “L'histoire, discipline scolaire née au sein du pensionnat”, in *La Flèche. Quatre siècles d'éducation sous le regard de l'état*, La Flèche, Prytanée national militaire, 2006, p. 198.

¹¹⁶ Arthur Woodward, “Taking teaching out of teaching and reading out of learning to read: a historical study of reading teacher's guides, 1920-1980”, *Book Research Quarterly*, 2, 1, March 1986, p. 53-77 ; Ulrich Schubert, *Das Schulfach Heimatkunde im Spiegel von Lehrerhandbüchern der 20er Jahre*, Hildesheim, Olms,

(conductas de clase...) o didácticos (métodos de aprendizaje...) y se emplean para la formación inicial de los profesores (en este caso, cuando los maestros aún tienen un estatuto de alumno, estas obras pueden ser asimiladas como cualquiera de los otros manuales¹¹⁷) o a lo largo de su vida activa (lo que los emparenta con la literatura profesional)¹¹⁸.

En Francia, si el díptico libro del maestro-libro del alumno aparece desde la primera mitad del siglo XIX –el libro reservado a la enseñanza se presenta principalmente bajo la forma de traducciones y correcciones–, este solo se extiende en la segunda mitad del siguiente siglo; luego es una producción que conoció un desarrollo relativamente reciente¹¹⁹. Sin duda esto es así porque las funciones que cumple el libro del maestro o del profesor, la mayoría de las veces fueron asumidas, desde comienzos del siglo XIX, por las revistas o periódicos que, provenían ya fuera de la administración de las casas de edición escolar, o de los medios profesionales y tenían como destinatarios a los profesores¹²⁰. Este parentesco funcional ha conducido a que algunos investigadores, descuiden una división que no es solamente del orden de la catalogación (monografías /publicaciones seriadas). Para integrar estas publicaciones periódicas en la categoría de manuales escolares: “los manuales eran no solo librados al público bajo la forma de libros, sino que además eran regularmente presentados a través de periódicos y de revistas con el fin de alcanzar rápidamente a todos los maestros del país; nosotros consideramos por esta razón que estas publicaciones, que

1987 (Documenta paedagogica, 7). Algunos manuales entregados en las manos a los alumnos contienen indicaciones destinadas a los profesores, forman una categoría que Johnsen denomina los “hidden teacher’s guides”: Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 319.

¹¹⁷ Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, UNED, 2001; Michèle Roulet, *Les manuels de pédagogie, 1820-1880 : apprendre . enseigner dans les livres ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2001; Antonio Carlos da Luz Correia, Eliane Peres, “Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950)”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005, p. 195-213.

¹¹⁸ Alberto Martínez Boom, “Del Plan de escuela al manual de enseñanza: saber pedagógico en Colombia en el siglo XVIII”, *ibid.*, p. 67-92; Mariano Narodowski, “Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)”, *ibid.*, p. 83-94; etc.

¹¹⁹ Ver las introducciones a los diferentes volúmenes publicados en el marco de la colección “Emmanuelle”. A manera de ejemplo, 9% de los manuales de latín publicados en Francia fueron específicamente destinados a los profesores, de los cuales 15% en el siglo XX y 25% desde 1950.

¹²⁰ Fuente esencial para los historiadores, la prensa de educación y de enseñanza ha sido, al igual que los manuales, objeto de colecciones sistemáticas en un cierto número de países: Maurits De Vroede, *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*, Gent/Leuven, Rijksuniversiteit/Katholieke Universiteit, 1973-1978, 3 t. en 4 vol. ; Pierre Caspard (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement : XVIIIe siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 1981-1991, 4 vol., y Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement: 1941-1990*, Paris/Lyon, INRP, 2000-2005, 4 vol.; António Nóvoa (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; Giorgio Chiosso (dir.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia : 1820-1843*, Brescia, La Scuola, 1997; Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa, *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996) : catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999.

funcionaban como los órganos de la instrucción pública, fueron los grandes manuales de esta época”¹²¹.

3.4. LOS “MERCADOS” DE LA ESCUELA: LIBROS DE PREMIO, LIBROS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y OBRAS PARA ESCOLARES

Tres categorías de obras se sitúan igualmente en el marco general del mercado escolar y del mercado doméstico: los libros de premio, los libros de bibliotecas escolares y las publicaciones llamadas para escolares, que tienen como finalidad común prolongar el mensaje educativo más allá del tiempo y el espacio de la escuela.

La entrega del premio es una ceremonia cuya institución data del Antiguo Régimen, y el libro de premio, que se ha conservado, está revestida de una carga afectiva particular. Pero varios de estos libros fueron escritos para un público adulto¹²², la mención del *expraemio* en los libros ni, más tarde, su inscripción en las listas oficiales de libros destinados a ser entregados derivan de su concepción editorial. Muchas casas de edición, en Francia, Alfred Mame de Tours, los Hermanos Barbou y Martial Ardant en Limoges, Louis Lefot en Lille para los establecimientos confesionales, Louis Hachette, Pierre-Jules Hetzel y Charles Delagrave para las escuelas públicas, o en Italia, la Tipografía Editrice Lombarda o la Editrice La Scuola, lanzaron, sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX colecciones claramente identificables con la intención de crear un mercado específico¹²³.

Presentes en Occidente desde la Edad Media en los monasterios y las universidades, las bibliotecas se desarrollaron desde el siglo XVI en el interior de los establecimientos de enseñanza secundaria (*collèges, grammar schools...*). Pero es solamente en el transcurso del siglo XIX que, bajo el impulso de asociaciones, de empresas y de responsables de políticas, se tomaron iniciativas a favor del desarrollo de la lectura popular. No existe un estudio

¹²¹ “Los manuales eran entregados al público en forma de libros y también ofrecidos regularmente a través de los periódicos y revistas en el afán de llegar a todos los maestros del país con prontitud; por ello consideramos que dichas publicaciones, actuando como órganos de Instrucción Pública, fueron los grandes manuales de esta época: Claudia Ximena Herrera, Bertha Nelly Buitrago, “Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina...*, op. cit., p. 155-178.

¹²² En lo que tiene que ver con Francia, Dominique Julia encontró en los archivos de los colegios del Antiguo Régimen numerosas listas de libros entregados como premios entre 1762 y 1792: su análisis confirma ampliamente esta afirmación.

¹²³ Sobre el papel motor del mercado de libros de premio en Francia en la segunda mitad del siglo XIX, ver especialmente: Jean Glénisson, “Le livre pour la jeunesse”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, t. III: *Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle époque*, Paris, Promodis, 1985, p. 417-443. Ver también Nicole Prévost, *Livres de prix et distribution dans l'enseignement primaire (1878-1914)*, Paris, École nationale des Chartes, 1979; Christine Élie, *Un grand éditeur catholique. Alfred Mame (1811-1893)*, tesis de DEA en historia bajo la dirección de Jean-Yves Mollier, Nanterre, Université. Paris X Nanterre, 1990; Luciano Pazzaglia (dir.), *La Scuola (1904-2004)*. Catalogo storico, Brescia, La Scuola, 2004; Mariella Colin, “La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au XIXe siècle: traditions et influences”, *Chroniques italiennes*, n° 30, 2, 1992.

sintético a nivel mundial¹²⁴, sin embargo, la organización de las bibliotecas en el interior de las escuelas primarias fue una medida adoptada por un buen número de países en la segunda mitad del siglo XIX (*bibliothèques scolaires* en Francia o en Quebec, *school libraries* en Gran Bretaña o en los Estados Unidos, *Schulbibliotheken* en los países de lengua alemana, *biblioteche per la scuola* en Italia, etc.). Las listas de las obras susceptibles de entrar en estos fondos se establecieron de acuerdo a los países por comisiones a nivel local, regional o nacional, incluso, si el título de algunas ediciones de obras pueden contener indicaciones explícitas, los libros de las bibliotecas escolares (como aquellos que componen hoy en día los fondos de centros documentales de los establecimientos escolares) nunca constituyeron un sector editorial específico; correspondieron a escogencias llevadas a cabo entre las publicaciones disponibles en el mercado, con criterios netamente educativos y morales.

Las obras llamadas para escolares, de creación y sobre todo de difusión más recientes¹²⁵, son de naturaleza muy diversa, no obstante, apuntan claramente a un mercado doméstico, aún si en algunos países, estas obras pueden ser igualmente empleadas por recomendación expresa a los profesores¹²⁶. Su reglamentación, su destinación, su financiamiento y su distribución las hacen productos distintos de los manuales, que se rigen por una prescripción institucional; sin embargo, su función (ellas se refieren, explícitamente con la mayor frecuencia posible, a una disciplina y a un nivel de enseñanza, e incluso a un “autor del programa”) las une claramente al universo escolar. En algunos países occidentales, estas obras prescritas, son además, con frecuencia más empleadas hoy en día por los alumnos que las obras no prescritas por la institución (dicho de otra forma, los manuales), especialmente en las sesiones de exámenes¹²⁷.

3.5. HACIA UNA DIVERSIFICACIÓN Y UNA HIBRIDACIÓN DE LOS SOPORTES

El “libro escolar” conoce desde hace algunas décadas una diversificación de sus funciones y soportes.

En la obra capital que consagra a la investigación sobre los libros escolares, Egil Børre Johnsen, primer presidente de la IARTEM (*International Association for research on Textbooks and Educational Media*)¹²⁸, después de haber admitido que hoy en día la definición de un manual (*textbook*) es a tal punto generalizable que puede incluir otros libros producidos

¹²⁴ Laurel A. Clyde, “The Schole Lybrarie: Images from Our Past”, *IASL Journal: School Library Worldwide*, vol. 5, nº 1, January 1999, p. 1-16.

¹²⁵ En Francia, es el año de 1985, cuando el editor Henry Vuibert inventa el concepto de *Annales* y en 1933, fueron publicados por Robert Magnard, los primeros cuadernos de vacaciones.

¹²⁶ Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista, “School Textbooks in Brazil: a General Review”, in Cecilia Paula Braslavsky, *Textbooks and Quality Learning for All: some lessons learned from international experiences*, UNESCO, International Bureau of Education, 2006, p. 276.

¹²⁷ Michéle Colin, Charles Coridian, *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse . L'inquiétude des familles*, Paris, INRP, 1996 (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation); Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1997.

¹²⁸ Esta asociación, cuyos primeros estatutos se redactaron en París en 1995, tiene hoy su sede en Tønsberg (Noruega). Organiza cada dos años un congreso internacional. Se puede consultar su sitio en internet: <http://www.iartem.org>

y publicados con un fin educativo, e incluso sin importar cuál libro es utilizado en clase; constata que, desde los años 1970, prevalece en los ámbitos de la investigación en educación otra distinción, más pragmática, pero igualmente inestable y discutida, entre los manuales (*textbooks*) y los medios de enseñanza (*teaching media*)¹²⁹.

Esta distinción no es evidentemente nueva ya que, independientemente del conjunto amplio y variado de obras a las cuales podrían atribuirse funciones específicas (manual, cuaderno de ejercicios, léxico, etc.), muchos otros productos con finalidad pedagógica, han entrado progresivamente en el campo de la edición clásica (tablas de lectura, mapas murales, imágenes fijas o animadas, discos, televisión...), pero es hasta los años 1980, cuando estas herramientas fueron generalmente empleadas en clase como complemento del manual y para actividades precisas. Algunos de estos instrumentos fueron además concebidos desde un comienzo como complementarios, incluso indisociables de las producciones impresas para el uso en las clases: un cierto número de manuales integran hoy en día un casete o un cederrón, de manera que ellos no pueden ser usados independientemente de otros elementos que componen el conjunto¹³⁰. El caso más evidente –y ya antiguo–¹³¹ de esta hibridación de soportes (y de prácticas) es indudablemente el de los métodos de aprendizaje de las lenguas modernas, que asocian el manual de cuadernos de ejercicios, los ficheros de actividades, los casetes de audio o video, los cederrón u otros productos derivados de las tecnologías de la información y de la comunicación. El manual viene así a participar cada vez menos del mundo de lo impreso y cada vez más del mundo de la multimedia; es así como las normas de la descripción de la catalogación internacional a veces los hacen desertar de las bibliotecas para ocupar las mediatecas.

Hoy en día, muchos productos provenientes de las nuevas tecnologías, como los “manuales digitales”¹³² o las plataformas digitales que constituyen en la web nuevos ambientes de aprendizaje (los sitios pedagógicos de las grandes bibliotecas o los museos, por ejemplo), se presentan como alternativas a los manuales-papel. Luego la investigación histórica sobre el libro escolar, debe necesariamente tomar en cuenta el impacto de lo que se ha convenido en llamar la revolución tecnológica en el campo de la edición clásica¹³³.

¿Se puede hablar por tanto de una mutación, o no se está ante todo en una perspectiva continuista, desde la cual el pasado permite aclarar un futuro que no es radicalmente

¹²⁹ Johnsen concluye acerca de la ausencia de cualquier consenso sobre los criterios de evaluación de los manuales escolares y de los medios de enseñanza: *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 26.

¹³⁰ El manual no puede tampoco ser analizado independiente de sus “satélites”.

¹³¹ El *Pathégraphie*, primer método de enseñanza de las lenguas vivas adaptado al fonógrafo data de 1913.

¹³² Acerca de la historia de estas nuevas herramienta, ver especialmente Pascale Gossin, “Du manuel papier au manuel numérique”, in Claire Bélisle (dir.), *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l’ENSSIB, 2004, p. 223-254. La nomenclatura todavía no ha sido establecida. Ver también para la situación en Francia, el dossier elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (última actualización, 27/11/2007)) en la dirección: <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>

¹³³ Francesc Raventós Santamaría, José Luis Rodríguez Illera, “El nuevo software educativo” in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 421-438.

innovador?¹³⁴ Primero, estas nuevas herramientas influyen sobre la concepción, la estructura, la difusión y los usos de los libros escolares impresos como lo muestran con evidencia un gran número de estudios de encuestas recientes¹³⁵. Además, parece que lo inverso es igualmente verdadero: así, Éric Bruillard destaca, cómo el modelo arraigado del manual tradicional actúa, sin duda de manera más inconsciente, pero real, sobre la estructura y la presentación de las nuevas herramientas de enseñanza y de aprendizaje¹³⁶.

En efecto, la diversificación de ofertas en el campo de los instrumentos educativos no es solamente la consecuencia de las evoluciones técnicas: es también la expresión de una evolución social y pedagógica. La diferenciación de las funciones didácticas está acompañada de su repartición entre soportes de diferente naturaleza; la cohabitación de la enseñanza escolar y de informaciones provenientes de otras fuentes borra las fronteras de la escuela, mientras que con la expansión de los métodos que favorecen la iniciativa del niño asociada a la búsqueda de documentos y construcción de saberes, el libro escolar deja de ser la referencia única: él pierde, al menos en Occidente, una parte de la “autoridad” de la que gozaba hasta ahora¹³⁷. Desde finales de 1970, Karl-Ernst Jeismann advertía que la investigación no podía limitarse solo a los libros: ella debía interesarse desde entonces en todos los medios de enseñanza (*Unterrichtsmittel*) que complementan, concurren o reemplazan al manual escolar¹³⁸.

4. CLASIFICACIÓN Y TIPOLOGÍAS

La constitución en varios países de grandes herramientas de investigación jugó un papel fundamental en el considerable desarrollo que ha conocido la investigación sobre la historia del libro y la edición escolar estos últimos veinte y cinco años¹³⁹: selección de textos oficiales relativos a la política del libro escolar o a los contenidos disciplinares, repertorios de casas de edición escolar, revistas pedagógicas y sobre todo manuales escolares¹⁴⁰. Estas

¹³⁴ Eric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, Mike Horsley (dir.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook. Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, Caen, IARTEM, 2006.

¹³⁵ Mike Horsley, Susanne V. Knudsen, Staffan Selander (dir.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century. Seventh IARTEM Conference, Bratislava, september 24-27th 2003*, Stockholm/Bratislava, Stockholm Institute of Education Press/IARTEM/Štány Pedagogický Ústavéoul, 2005 (Stockholm Library of Curriculum Studies, 15).

¹³⁶ Eric Bruillard, “Les manuels scolaires questionnés par la recherche”, in Éric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scéren/CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 13-36.

¹³⁷ David R. Olson, “On the Language and Authority of Textbooks”, *Journal of Communication*, Winter 1980, n° 30, 1, p. 186-197; Vagn Skovgaard-Petersen, “Educational Texts and Traditions. An overview”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media...*, op. cit., p. 6.

¹³⁸ Karl-Ernst Jeismann, “Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben und Probleme”, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts*, 1979, 1, p. 7-22.

¹³⁹ Alain Choppin, “L’histoire du livre et de l’édition scolaire: vers un état des lieux”, *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 21-49.

¹⁴⁰ De esta manera se han elaborado más de doscientas bibliografías de manuales antiguos producidos en cuarenta y cinco países, limitados a un campo o a un período dado, también con fines de exhaustividad. Una cincuentena de sitios dedicados a la historia de los manuales escolares, entre los cuales varias bases de datos de dimensión nacional o internacional, se pueden consultar en línea. Se encontrará una presentación de todos estos sitios, así como su dirección URL, en Paul Aubin, Alain Choppin, “Le fonti storiche in rete: i manuali

herramientas son en efecto producto de trabajos sistemáticos de inventarios que no limitan su objeto a un nivel, una disciplina o un corto período, y que han conducido a plantear preguntas metodológicas relacionadas con la definición conceptual y el análisis lexical, y en consecuencia con la tipología de los manuales.

El testimonio de Alejandro Tiana Ferrer, uno de los fundadores del programa de investigación MANES¹⁴¹, es muy esclarecedor acerca de la función heurística inherente a todo inventario razonado: <<De un lado, proceder a la búsqueda de manuales y a continuación anotar en fichas la información para establecer una definición operatoria de lo que se entiende por “manual” como objeto bibliográfico susceptible de ser integrado en la base de datos. De otro lado, la evolución misma de los libros escolares publicados para examinar los diversos géneros para poder distinguirlo en este sector de la producción editorial>>¹⁴².

4.1. ¿CATEGORIZAR POR LAS PRÁCTICAS O POR LA INTENCIÓN?

El libro escolar podría definirse solo por su uso. Es la posición que adoptan Dominique Julia o Agustín Escolano Benito para el período del Antiguo Régimen: entonces las escuelas recurrían a los libros, incluso si estos no estaban claramente definidos como instrumentos pedagógicos concebidos para la enseñanza¹⁴³. Se podría entonces estar tentado a considerar que se deriva de la categoría de libros escolares, toda obra empleada en una institución que ofrece una enseñanza¹⁴⁴. No obstante, si se vincula a este único criterio, bastaría, como lo anota no sin cierto humor Ian Michael, que un profesor entusiasta en una escuela pudiente distribuya a sus alumnos los ejemplares de la *Encyclopedia Britannica* para hacer un libro escolar, cuando esta obra nunca fue redactada como tal¹⁴⁵.

Hemos estudiado esta cuestión para el ámbito francés a comienzos de los años 1980: nos hemos limitado a seguir la evolución de la terminología y propusimos una primera

scolastici”, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (dir.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell’educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Firenze, Carocci, 2007, p. 53-76 (Collana Studi Storici). Se puede acceder a la versión francesa de este documento en la dirección: http://www.inrp.fr/she/pages_pro/choppin.htm

¹⁴¹ MANES (MANuales ESolares) es el programa nacional español de investigación sobre los manuales escolares: ver ibíd., p. 58-60.

¹⁴² “Por una parte, el proceso de búsqueda de manuales y su consiguiente fichado han obligado a definir operativamente qué debe entenderse por manual, en cuanto objeto bibliográfico susceptible de integrarse en la base de datos. Por otra parte, la propia evolución de los libros escolares publicados ha obligado a contemplar los diversos géneros que pueden distinguirse en ese ámbito de la producción editorial”: Alejandro Tiana Ferrer, “Investigando la historia de los manuales escolares”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 43.

¹⁴³ Dominique Julia, “Livres de classe et usages pédagogiques”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l’édition française*, op. cit., t. II, p. 468-497; Agustín Escolano Benito, “Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 19-46.

¹⁴⁴ Reinhard Horner, “Schulbücher und Bücher in der Schule”, *Erziehung und Unterricht*, 120 Jahrgang, Heft 3, 1970, p. 152-157.

¹⁴⁵ Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, art. cit., p. 5.

clasificación, susceptible de inscribirse en una perspectiva globalizante y diacrónica, que da cuenta simultánea de la historia del libro y de la historia de la educación. Distinguiamos así dos categorías de productos: de un lado, aquellos que fueron intencionalmente concebidos por el autor o editor para un uso “escolar”, exclusivo o no, y que hayan o no sido efectivamente empleados¹⁴⁶; de otro lado, aquellos que no hayan sido concebidos con fines educativos, y adquirieron posteriormente una dimensión escolar, ya sea luego del uso, que precisamos, debería ser permanente y generalizado en el contexto de la escuela, ya sea en virtud de una decisión administrativa que se le otorgaba específicamente¹⁴⁷.

Esta distinción entre intención de uso y el uso efectivo, constituye una línea de división fuerte entre los estudios que consideran el manual desde la perspectiva de la producción y la difusión (es decir de lo prescrito, de lo normativo) y aquellos que lo consideran desde el punto de vista de los usos (es decir de las prácticas) y de la recepción. Esta distinción fue adoptada (y discutida) posteriormente por muchos investigadores¹⁴⁸, como David Hamilton: “el problema conceptual fundamental es sin duda encontrar un medio para distinguir los manuales (*textbooks*) de los libros escolares (*schoolbooks*). Mi posición personal, y esta no tiene nada de sorprendente, es que los manuales reflejan de manera manifiesta las preocupaciones pedagógicas. Esto significa que un manual no es simplemente un libro empleado en las escuelas; es más bien un libro que ha sido conscientemente concebido y organizado para servir a los objetivos de la instrucción”¹⁴⁹.

Para Christopher Stray, esta distinción es el resultado de una evolución histórica: “la distinción entre *textbooks* y *schoolbooks* no es solamente el fruto de un ejercicio de definición puramente escolástica. Es el resultado de un proceso histórico que se puede seguir a través del uso de las palabras”.¹⁵⁰ Según él, la expresión *schoolbook*, documentada en Inglaterra desde 1683, será de uso corriente a partir de 1770, mientras que *textbook* (o su sinónimo *text-book*), no aparece antes de 1830¹⁵¹.

¹⁴⁶ Esta última precisión es capital porque en muchos países la reglamentación, somete o ha sometido el uso de los libros escolares, a una autorización previa por parte de la administración. Un gran número de obras concebidas (e impresas lo más frecuente) para el uso de las clases no fueron en consecuencia introducidas, por no haber obtenido la autorización necesaria.

¹⁴⁷ Alain Choppin, “L’histoire des manuels scolaires”, art. cit., p. 2-6. Tuvimos la ocasión de volver abordar y profundizar esta reflexión algunos años más tarde, en *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 6-21.

¹⁴⁸ “O livro “escolar” é seja um livro utilizado para ensinar e aprender, seja um livro propositadamente feito para ensinar e aprender. [“El libro escolar” es, ya sea un libro *utilizado* para enseñar y aprender, ya sea un libro *diseñado* para enseñar y aprender]: Magda Becker Soares, “Um olhar sobre o livro didático”, *Presença Pedagógica* (Belo Horizonte), 2, 12, septiembre-octubre 1996, p. 57 ; ver también, entre otros, Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Revista Docencia Universitaria* (Caracas), 3, 1, 2002, p. 104.

¹⁴⁹ “Perhaps the fundamental conceptual problem is to find a way of distinguishing textbooks from schoolbooks. Not surprisingly, my own stance is that textbooks visibly reflect pedagogic considerations. That is, a textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organised to serve the ends of schooling”: David Hamilton, “What is a textbook?” art. cit., p. 5

¹⁵⁰ Christopher Stray, “Quia nominor leo...”, art. cit., p. 73-74.

¹⁵¹ *Ibid.*

Admitir que los términos manual o *textbook* designan una obra concebida y producida para la instrucción, sin que implique una destinación escolar, resolvería la aparente redundancia de expresiones como manual escolar o *school textbook*, sin embargo esta distinción lexical es más teórica que real, la cual es pocas veces respetada, incluso por los investigadores.

En este contexto, es el criterio intencional el que más se toma en cuenta por todos aquellos que buscan separar la producción escolar, y en primer lugar por los responsables mismos de la edición. La tipología que planteó en Francia el Sindicato Nacional de la Edición con la perspectiva (se encuentran parecidas en la mayoría de países) de elaborar sus estadísticas anuales sobre la producción y la cuantía de los negocios de edición nacional, se inscribe en una óptica económica. Los libros escolares forman una sección particular porque ellos corresponden independientemente de sus contenidos, a un mercado específico y claramente delimitado: esta sección “comprende, de una parte, todas las obras prescritas que corresponden a los programas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y que son obligatoriamente usadas por los alumnos en clase, aparte de las obras para escolares”¹⁵². Sus subdivisiones (enseñanza escolar preelemental y elemental; enseñanza secundaria, enseñanza técnica; y desde comienzos de los años 1970, paraescolar) no reflejan las consideraciones pedagógicas o disciplinares, sino las características propias de cada segmento de mercado (programas e instrucciones, categoría de prescriptores; tipo de financiación por las municipalidades, el Estado, los Consejos regionales, las familias; circuitos de distribución; etc.): “Desde el punto de vista de los editores, el paraescolar es un concepto comercial, no un concepto intelectual”, subraya el brasileño Kazumi Munakata¹⁵³. Es por esta razón que los “libros del maestro” –generalmente producidos por los mismos autores en el marco del libro del alumno– se clasifican en la sección “libros científicos y técnicos: libro de ciencias humanas”, junto a las obras generales sobre la educación.

El criterio intencional, también es privilegiado por los historiadores que buscan realizar un inventario de los manuales. Sin embargo, el manual escolar no es un producto fijo, inalterable: su existencia, sus funciones, su forma, sus usos dependen de múltiples factores, donde los contextos geográfico, histórico y cultural, junto a otros, desempeñan un papel determinante. En una perspectiva histórica internacional y *a fortiori* comparatista, no se puede evitar, que a pesar todo se tiene una cierta aproximación.

La subjetividad desempeña en efecto un papel en la definición del manual. El británico Geoffrey Hugh Harper, se preguntaba, hace más de un cuarto de siglo, sobre la definición de lo que convendría considerar como un libro escolar (*textbook*), escribía: “En resumen, los libros escolares indudablemente pueden disimularse en la literatura de recreación al igual que las obras concebidas para la educación doméstica; o en los textos literarios, que tienen pocas o nada de anotaciones para el uso de los niños; o, en la cumbre de la escala educativa, los libros escolares ya no pueden distinguirse más de las obras de investigación (en ciencias, por

¹⁵² Syndicat national de l'édition, *L'édition de livres en France*, op. cit., p. 59 sqq.

* parascolaire

¹⁵³ “Do ponto de vista dos editores, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual”: Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, op. cit., p. 102.

ejemplo)”. Y Harper, concluye: << Probablemente, no hay regla general que permita “definir” el libro escolar sin establecer una frontera arbitraria e irrealista [...]. Ubicar los libros a uno u otro lado [...] sigue siendo un asunto de subjetividad”¹⁵⁴.

Pero la definición del manual también tiene que ver con el estado de los conocimientos históricos: haciendo hincapié sobre los “servicios” que pueden prestar a la investigación las colecciones de manuales escolares. Michel Berrè se pregunta sobre la manera como ellos son elaborados, destaca su interés, pero muestra también sus límites. Para establecer su colección de manuales de enseñanza de la lengua francesa para los flamencos publicada en Bélgica de 1831 a 1900, él fundamenta la identificación del manual sobre la intención de uso: destaca dos criterios, el de la mención explícita y el de la evidencia de contenido. Sin embargo, constata él, <<en nuestra caza de los manuales, hemos encontrado también las “divertidas obras” que no se parecen mucho a las que conocemos hoy. El cambio de costumbres también puede implicar al estatuto escolar de la obra tanto como a la delimitación disciplinar en la cual se inscribe [...]. En muchos casos, tenemos la impresión de que la distancia de ciertos manuales, se debe en parte a nuestra dificultad para “dar sentido” a las obras muy alejadas de nuestra manera actual de pensar la escuela y representarnos su pasado para que podamos aportar una respuesta satisfactoria a la pregunta: “¿pero para qué pueden servir ellos?”>>¹⁵⁵. Igualmente, cuando compara el contenido de su colección en una serie de listas elaboradas a nivel local, listas susceptibles de informar sobre los manuales que pudieron ser utilizados por los profesores, Berrè constata divergencias entre las listas de los títulos identificados (intención de uso) y la lista de obras que fueron verdaderamente empleadas (presunción de uso).

4.2. EL RECURSO A OTROS CRITERIOS

Algunos investigadores han introducido criterios de naturaleza reglamentaria, pedagógica, editorial e incluso económica para constituir sus corpus. Bernat Sureda García, cuando revisa la producción escolar de las Islas Baleares, establece, además del criterio intencional (es decir la intención deliberada de los autores o de los editores de publicar una obra para el uso del profesor), dos criterios: el criterio formal y el criterio legal¹⁵⁶. Son considerados como libros escolares, en virtud del *criterio formal*, todas las publicaciones cuyo contenido coincide con una o varias materias enseñadas en uno o varios niveles de enseñanza y cuya estructura se adapta a los cursos, lecciones o temas de un programa escolar.

¹⁵⁴ “Briefly, undoubted textbooks may shade off into entertaining literature, with books intended for home education along the continuum somewhere; or into the literature ‘text’ with little or no annotation for pupils; or, at the upper hand of the educational scale, textbooks may become indistinguishable from research monographs (in science, for instance). There is probably no general way to define ‘textbook’ without creating an arbitrary or unrealistic boundary. [...] The assignment of books [...] will normally be a subjective affair”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

¹⁵⁵ Michel Berrè, “Les manuels scolaires dans l’histoire de l’enseignement des langues: intérêt et limites des répertoires pour la constitution d’un domaine de recherche”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 8, texto 1, p. 7.

¹⁵⁶ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allies Pons, *La producción de obras escolares en Baleares...*, op. cit., p. 13-14.

El investigador considera que este tipo de obras corresponde al libro escolar en su sentido más estricto, no obstante considera que deben ser también tomados en cuenta los programas que presentan, con mayor o menor desarrollo, los contenidos de una o varias disciplinas. Las publicaciones que satisfacen el *criterio legal* son aquellas que han obtenido de la autoridad competente en materia de educación, sea ella civil o religiosa, nacional o local, la autorización (*a fortiori* la obligación) de ser empleadas en la enseñanza. Sureda niega en cambio cualquier estatus escolar a las obras que, incluso si su uso es demostrado en las clases, no presentarían ninguno de los tres criterios (intencional, formal y legal) que él definió.

Para Gabriela Ossenbach Sauter, de la UNED de Madrid, y Miguel Somoza, de la Universidad de Buenos Aires¹⁵⁷, los manuales escolares tendrían cinco características comunes: la intención manifiesta del autor o del editor para destinar expresamente la obra a un uso escolar; la presentación sistemática de los contenidos; la adecuación al trabajo pedagógico, la complejidad de los contenidos debe ser proporcional con la madurez intelectual y afectiva de los alumnos; la conformidad con la reglamentación sobre los contenidos de enseñanza y la manera como ellos deben ser abordados; la intervención administrativa y política del Estado, mediante la reglamentación anteriormente evocada (selección, jerarquización o exclusión de saberes y de valores) y/o la autorización explícita o implícita establecida después de la publicación de la obra.

4.3. LOS INTENTOS DE TIPOLOGÍA

La preocupación por multiplicar los criterios de identificación (características compartidas por el conjunto de objetos identificados) van generalmente a la par con la de definir, en el interior de la población inventariada, distintas categorías. Múltiples tipologías, más o menos complejas, han sido propuestas para dar cuenta de una parte o del conjunto de la producción escolar global¹⁵⁸. Destacaremos a manera de ejemplos las que establecieron Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito, porque se encuentran entre las más elaboradas y las más originales.

La tipología presentada por Antonio Viñao Frago, se basa en la lista de las denominaciones más habituales empleadas para nombrar los libros escolares españoles en su época de producción¹⁵⁹. Ahora bien, no se trata de un simple inventario: este trabajo original sobre el léxico se inscribe claramente en el marco de la historia de las disciplinas, de su génesis, de su evolución y de los cambios que dejan entrever la diversidad de denominaciones, sus agrupamientos o sus diferenciaciones. Antonio Viñao Frago precisa que

¹⁵⁷ Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, op. cit., p. 20.

¹⁵⁸ Jacques Priouret, *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire*, tesis de doctorado en ciencias de la educación bajo la dirección de Guy Avanzini, Université. Lyon II, 1977, p. 514-529; Ian Michael, *The Teaching of English: from the sixteenth century to 1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité.*, op. cit., p. 142-148; etc.

¹⁵⁹ Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, op.cit., p. 451-469.

este trabajo puede servir no solamente para la catalogación de los manuales escolares, sino también constituir un material de base para determinar la posible interacción y las influencias recíprocas entre el texto oficial de las disciplinas y los títulos y los contenidos de los manuales escolares, e incluso, para analizar cuáles calificativos se añaden a los términos empleados para denominar las disciplinas.

Agustín Escolano Benito intenta, por su parte, realiza una lista de los diversos criterios según los cuales los *manuales escolares* pueden ser clasificados con relación a la evolución del sistema escolar¹⁶⁰. Después de recordar la distinción tradicional entre los *libros de lectura* y los libros disciplinares (*libros de materias*)¹⁶¹, concluye que los manuales escolares pueden ser clasificados, además de esta repartición, según otros criterios: en función de las disciplinas o de las materias del programa tratado, del grado o nivel al cual se dirigen, del tipo de actividad didáctica que implementan (estudio, lectura, trabajo de consulta) y de los géneros o modelos textuales que adoptan para transmitir sus contenidos. Escolano distingue seis géneros diferenciados por su estructura, sus modos de expresión y los procedimientos didácticos a los cuales recurren; de hecho esta tipología se apoya también sobre criterios de naturaleza pedagógica.

Sin embargo, estas tipologías no son universales, cualquiera que sea su interés, varían según los contextos geográficos y culturales, como lo demuestran principalmente las dificultades que plantea la constitución de las rejillas de análisis comunes a la consulta de las bases de datos que identifican la producción escolar de diversos países¹⁶².

*

* *

¿Entonces, en definitiva, cuándo apareció el manual escolar? No es cierto si la pregunta planteada de esta manera tenga sentido, pero en todo caso, suscita muchas respuestas. La opinión más corrientemente admitida, es la expuesta por Antonio Petrus Rotger: “Se deduce, que podemos, en nuestra cultura occidental, distinguir dos períodos en la historia del libro escolar o del libro de texto: aquella que se reporta a los siglos XVI, XVII y XVIII, y la que está ligada a los cambios que se produjeron en los siglos XIX y XX. En el primer período aparecen la imprenta y la tecnología que la hace posible, así como la enseñanza, la extensión y la oficialización de las lenguas vernáculas. La segunda está asociada a la renovación de las técnicas de impresión y al reconocimiento del libro escolar como instrumento de base de la difusión y de la organización democrática de la enseñanza¹⁶³.”

¹⁶⁰ Agustín Escolano Benito, “Tipologías de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, *Ibíd.*, p. 439-449.

¹⁶¹ Fernando Sainz, *El libro en la enseñanza*, op. cit.; Adolfo Maíllo, *Los libros escolares*, Madrid, Rivadeneyra, 1967.

¹⁶² Un sistema de consulta simultáneo (“multiopac”) de las bases de datos inventariando la producción nacional de los manuales escolares (Francia España, Bélgica, Italia, Alemania, Canadá anglófona y francófona, Brasil...) está en proceso de realización. Cf. nota 139.

¹⁶³ Antonio Petrus Rotger, “Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 102-103. Un fenómeno comparable se observa, un poco más tarde, en los países de norte de Europa. Cf. Vagn Skovgaard-Petersen,

Además, otros factores pueden explicar esta ruptura –o ante todo esta mutación–, especialmente la formación de los Estados-naciones, el advenimiento del capitalismo de edición y la difusión de los nuevos métodos de enseñanza. La mayoría de los nuevos Estados, han buscado organizar y desarrollar sistemas educativos específicos e instaurar reglamentaciones particulares, favoreciendo de esta manera la constitución de literaturas escolares nacionales propias para difundir, si bien no siempre en una única lengua, por lo menos un conjunto de referentes comunes¹⁶⁴. Por otra parte, el movimiento de masificación de la enseñanza popular, que han conocido los países europeos, cada uno según su ritmo, y algunas (antiguas) colonias, han abierto al mundo de la edición un mercado potencial considerable, sugestivo para atraer capitales e ideas, generando una especialización y una concentración de la producción. Como señala oportunamente Christopher Stray, el papel del mercado de la edición es por tanto particularmente importante en los países donde el Estado no se preocupa por los asuntos educativos sino hasta muy tarde, como Inglaterra en el siglo XIX¹⁶⁵. Finalmente, el interés manifiesto, a partir de mediados del siglo XVIII, por todo lo relacionado con la educación de los niños, luego la renovación de los métodos pedagógicos (especialmente, los progresos de la enseñanza simultánea, la cual presume que todos los alumnos sean provistos de un material pedagógico uniforme), conducen a un crecimiento, al igual que a una racionalización, una normalización, incluso una estandarización de la producción impresa para la escuela.

Ahora bien este análisis, como lo hemos señalado, no es compartido por todos los historiadores¹⁶⁶: todas estas consideraciones, que se refieren únicamente a un espacio cultural occidental y cuya lista podría ser seguramente ampliada, refiere a concepciones divergentes de lo que es o fue un libro escolar. Su definición varía según los lugares, las épocas, los soportes, los niveles y las materias de enseñanza, según los contextos político, económico, social, cultural, estético... pero también, y sobre todo, en función de la problemática científica en la cual se inserta. Como todo objeto de investigación, el libro escolar no es un

“Educational Texts and Tradition...”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media*, op. cit., p. 1-8.

¹⁶⁴ Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XIXe siècles*, Paris, Seuil, 1999 (L’Univers historique); Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation...*, op. cit.

¹⁶⁵ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 75. Esta particularidad, no es sin duda extraña a la importancia que los investigadores anglosajones, que se interesan por los manuales escolares –y especialmente los historiadores– dan, al contrario de la tradición francesa, alemana o japonesa, a las cuestiones económicas y comerciales.

¹⁶⁶ Anthony T. Grafton ubica la aparición del manual en el Renacimiento, período en que los colegios jesuitas adoptan y difunden el método de enseñanza simultánea, período durante el cual también se elabora un nuevo tipo de discurso pedagógico, inspirado especialmente en los trabajos de Pierre de la Rammée sobre la organización espacial de los conocimientos: “Teacher, text and pupil in the Renaissance classroom; a case study from a parisian college”, *History of Universities*, 1, 1981, p. 47. El historiador francés Louis Trénard ubica el nacimiento del manual moderno en Francia en los años 1760, con la toma de conciencia de una necesaria reforma del sistema escolar: “Une révolution... La naissance du manuel scolaire, 1760-1800”, *Les Cahiers aubois d’histoire de l’éducation*, 1988, n° especial 10-a, p. 51-80. Según Hans Christian Harten, el manual escolar había aparecido en los primeros años de la Revolución, con la publicación de los primeros catecismos republicanos: *Les écrits pédagogiques sous la Révolution. Répertoire établi par Hans Christian Harten avec la collaboration du Service d’histoire de l’éducation, sous la direction d’Alain Choppin*, Paris, INRP, 1989.

dato, sino el resultado de una construcción intelectual; luego no puede haber una definición única. Es en cambio indispensable explicitar los criterios que presiden esta elaboración conceptual, puesto que una de las principales insuficiencias –muchas veces denunciada– de la investigación histórica sobre los manuales escolares, y especialmente de la investigación comparada¹⁶⁷, siempre reside, como lo lamentaba también recientemente Annie Bruter, en “el carácter de alguna manera natural, anti histórico de los manuales escolares a los ojos de muchos historiadores”¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Jason Nicholls (dir.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2006 (Oxford Studies in Comparative Education, 15-2).

¹⁶⁸ Annie Bruter, “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles), art. cit., p. 12.